MUNDO EDUCATIVO

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

Revista Digital de Educación
Octubre 2007

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

Número 24

Octubre 2007

Índice de Contenido:

LA REALIDAD DEL MÓVIL Y SU USO EDUCATIVO
Alejandra Gómez Estévez

HABILIDADES SOCIALES EN LOS NIÑOS/AS DE 3-6 AÑOS
Alfonso García Téllez

TEACH THEM BEFORE THEY "NEED" TO KNOW IT.
Alistair Watson

EDUCACIÓN EN VALORES: UNA FORMA DE MEJORAR LA CONVIVENCIA
Ana Belén Lara González

CARACTERÍSTICAS DE UN ALUMNO CON SINDROME ASPERGER
Ana Bández Ruiz

THE ACQUISITION OF FOREIGN LANGUAGE THROUGH CYCLICAL LEARNING IN PRIMARY EDUCATION
Ana Vanessa Duran Vargas

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: ¿GALGOS O PODENCOS?
Ángel I. Lledó Becerra

EL ARTE EN EL PROCESO EDUCATIVO
Ángela María Blas Pérez

LA ESCULTURA GÓTICA ITALIANA: LOS PISANO
Ángela María Martínez Villegas

WHAT DOES THE TRAGEDY OF KING LEAR GAIN FROM HAVING A SUB-PLOT?
Angela Urbano Checa

ANÁLISIS DEL MÓDULO DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL
Antonio Armenteros Lebaniegos

LEXIS
Antonio José Pina García

SEXIST LANGUAGE
Antonio Maraver Osuna

EL PETRÓLEO
Antonio Monge López

UNA EXPERIENCIA DOCENTE

www.ecoem.es

MUNDO EDUCATIVO

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

Revista Digital de Educación

Octubre 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.

Beatriz Crossa Brea

EL ANÁLISIS FÍLMICO COMO RECURSO EN LA DOCENCIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA: EJEMPLO-APLICACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA SOCIOLOGÍA DE LA FAMILIA CON EL ANÁLISIS DE LA PELÍCULA SOLAS (DIRIGIDA POR BENITO ZAMBRANO)
Carmen Martín-Lagos Sánchez-Guerrero

UNA MANERA DISTINTA DE ORGANIZAR EL AULA: LOS RINCONES (EXPERIENCIAS EN EL AULA)
Carmen Ruiz Martín / Sandra Ruiz Martín

PROYECTO "UN COLE EN CASA"
Charo Román Romero

CÓRDOBA ROMANA
Concha Gutiérrez Muñoz

THE USAGE OF MOCK-EPIC IN FIELDING´S TOM JONES
Cristina Márquez Gil

EL TROZO DE SUEÑO PERDIDO: LOS GRUPOS INTERACTIVOS
Cristina Medina Muñoz

EL USO DEL LIBRO DE TEXTO COMO RECURSO DIDÁCTICO
Cristina Sicre López

INTRODUCCIÓN A LAS GEOMETRÍAS NO EUCLIDIANAS
Cristina Torres Saldaña

LAS CUALIDADES DEL TUTOR EN LAS DISTINTAS ETAPAS EDUCATIVAS
Cristina Vicente Domínguez-Palacios

REGULACIÓN DE LA CORRESPONDENCIA ENTRE ESPAÑA Y LAS INDIAS: REAL ORDEN DE 20 DE NOVIEMBRE DE 1784
David Ocaña Albar

REPERCUSIONES DE LOS AVANCES CIENTÍFICOS SOBRE EL ADN
Eduardo Manuel de la Torre Japón

LA INMUNODEFICIENCIA
Elena Sánchez Fernández

LOS VIDEOJUEGOS EN LA ESCUELA
Elisa Muñoz Rodríguez

¿LA TELEVISIÓN POSEE EFECTOS NOCIVOS?
Eloísa Reyes Ruiz

LA EVALUACIÓN INFORMATIZADA MEDIANTE EL JCLIC
Emilio Bohórquez Rodríguez

LA PEDICULOSIS EN EL AULA
Esperanza Morgado Morales

EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO
Esther Olmedo González

LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN EL DIBUJO
Felipe Gutiérrez Díaz

EJEMPLO DE CÓMO ORGANIZAR Y DISTRIBUIR LOS CONTENIDOS DEL ÁREA DE INGLÉS EN 2º CICLO
Fernando Escrig De La Paz

LAS ENFERMEDADES DE TRANSMISIÓN SEXUAL
Fernando Manuel Castro Regadera

www.ecoem.es

MUNDO EDUCATIVO

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

Revista Digital de Educación

Octubre 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.

ACTIVIDAD FÍSICA Y PERSONAS MAYORES: EL MEDIO ACUÁTICO
Fco. Javier Castrillón Gallego

DE LA CONTROVERSIA SOBRE LOS ANTIDEPRESIVOS EN NIÑOS Y ADOLESCENTES AL DEBATE SOBRE CÓMO TRATAR LA INFELICIDAD INFANTIL
Francisco Javier Ortega Escudero

LA TECNOLOGÍA EN NUESTRAS VIDAS
Francisco Javier Reyes Rodríguez

APLICACIÓN DE LA PIZARRA DIGITAL EN EL AULA DE TECNOLOGÍA
Francisco Javier Santos Macías

LA DIDÁCTICA DEL ARCHIVO EN BACHILLERATO
Gonzalo Gala Guzmán

LA SALUD LABORAL DEL DOCENTE: LOS TRASTORNOS MÁS FRECUENTES DE LA VOZ Y LAS MEDIDAS A ADOPTAR
Guillermo Hierrezuelo Conde

LA VIOLENCIA ESCOLAR: PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN
Inmaculada Guisado Luque

EL USO DEL MASCULINO Y EL FEMENINO EN NUESTROS DÍAS
Irene Ríos García

HELLO MR. PRESIDENT!
Isabel Fernández Naranjo

EL USO DE LOS JUEGOS DE SIMULACIÓN EN EL AULA
Isabel María Barragán Márquez

ACTIVIDAD PARA LA TUTORÍA EN 2º E. S. O.
Isabel Mª Martín Ortuño

ACTITUDES DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN ANTE EL AUTISMO
Jaime Ramos Gamero

MI LECTURA DE LOS CANTOS DE MALDOROR: UNA EXPERIENCIA TRANSGRESORA
Jaime Valgañón Bernal

EL ABSENTISMO Y EL ABANDONO ESCOLAR: NO BUSQUEMOS CULPABLES, ENCONTREMOS SOLUCIONES
Javier Alonso Carrión

LA ESCULTURA ECLÉCTICA EN LA ENSEÑANZA DE VANGUARDIAS EUROPEAS. UN PARADIGMA ACTUAL
Javier Domínguez Muñino

ANÁLISIS DEL PERFIL DE ESFUERZO DEL SEGUNDO PORTERO EN BALONMANO PLAYA
José María San Pedro Virués

FUNDAMENTOS DE PROGRAMACIÓN: ENTRADA/SALIDA DE DATOS EN LENGUAJE C DESDE UNA PERSPECTIVA DOCENTE
José Antonio Aguilera Toro

LOS NIÑOS/AS Y EL MOVIMIENTO
José Antonio Gómez Salamanca

EL ALUMNO/A CON SOBREDOTACIÓN EN EL AULA, PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA
José Sebastián Herencia España

www.ecoem.es

MUNDO EDUCATIVO

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

Revista Digital de Educación

Octubre 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.

CELEBRAMOS EL DÍA DE LA PAZ
Juan Antonio González Gallardo

CAMBIOS SOCIALES Y DE GÉNERO
Julián Carpintero Martín

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL PARA INMIGRANTES EN LAS CLASES DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA DE E.S.O.: EL ESPAÑOL DE OCIO Y EL ESPAÑOL DE LA HOSTELERÍA
Laura Tinajero Márquez

EL VERDADERO PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN
Leda Ojeda Florido

PROCESO DE OBTENCIÓN DEL ACEITE DE OLIVA, FUNCIONAMIENTO DE UNA ALMAZARA
Lorenzo Hurtado Matoso

EL BANCO DE ESPAÑA Y LA ESTABILIDAD DE PRECIOS
Lucinda Moreno Ruiz

EL USO METAFÓRICO EN LA ECONOMÍA POÉTICA DE GIAMBATTISTA VICO: REALIDAD Y CORPORALIDAD
Luís Quiles Pando

LA VIOLENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ¿CÓMO LUCHAR CONTRA ELLA? NORMAS DE CONVIVENCIA EN EL AULA
María Álvarez Melero

LA CULTURA ANDALUZA, ÁREA TRANSVERSAL DEL CURRÍCULUM
María del Carmen Baco Castillo

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: UN VALOR EN AUGE
María Belén Ossorio Ruiz

POESÍA HISPANOAMERICANA: ACERCAMIENTO A JORGE LUÍS BORGES
María Carmen Suárez Gómez

EL TEATRO ¿RECURSO DEL AULA DE MATEMÁTICAS?
María de la Luz Ibáñez Ortiz

TÉCNICAS DE TRABAJO DE LA COMUNICACIÓN ORAL
María del Carmen Suárez Vázquez

NUEVO PLAN GENERAL DE CONTABILIDAD: NOVEDADES BÁSICAS EN LAS AULAS
María del Mar Palma Pérez

LITERATURA COMPARADA (REVISIÓN DE UN CONCEPTO)
María del Rocío Martín Garrido

RENOVARSE O MORIR
María Dolores Gallardo Sierra

TRANSMITIR VALORES DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: LAS SESIONES ESTRELLAS
María Félix Méndez Domingo

LA MEMORIA. ESTRATEGIAS QUE FAVORECEN SU DESARROLLO PARA UN ESTUDIO EFICAZ
María Jesús Vidarte Cisneros

PARA AUMENTAR LA AUTOESTIMA DE NUESTROS ALUMNOS
María José Bizcocho Fuentes

www.ecoem.es

MUNDO EDUCATIVO

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

Revista Digital de Educación

Octubre 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.

EDUCACIÓN FÍSICA. EXPERIENCIA PERSONAL DE CÓMO TRATAR A ALUMNOS/AS PROBLEMÁTICOS Y DESMOTIVADOS EN LAS CLASES DE E.S.O.
María Josefa Sánchez de Ibargüen

LAS DISTINTAS PASIONES AMOROSAS DE LAS PROTAGONISTAS FEMENINAS DE LA GAVIOTA, CLEMENCIA Y LA FAMILIA DE ALVAREDA, DE FERNÁN CABALLERO
Macarena Muñiz Távora

LA INFLUENCIA DE NERÓN EN LA LITERATURA DE SU ÉPOCA
Manuel Cabello Pino

THE CONCEPT OF NATURE IN W. WORDSWORTH, S. T. COLERIDGE,P. B. SHELLEY AND J. KEATS
Manuel de la Rosa García

RECURSOS EDUCATIVOS EN INTERNET
Manuel Jesús García Moreno

CONSUMO Y CONSUMISMO: CRISIS DE LA CIVILIZACIÓN OCCIDENTAL
Manuela Antequera Rodríguez

LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE
María del Mar Yust Escobar

LAS PROPORCIONES MATEMÁTICAS EN LA HISTORIA
Mario Javier García Muñoz-Seca

LA PLUMA DE FEDERICO GARCÍA LORCA COMO REFLEJO DEL PUEBLO
Marta Martín Rodríguez

CONTRASTING LADY MARY WROTH'S SONG AND THOMAS CAREW'S CELIA BLEEDING, TO THE SURGEON
Mercedes Suarez Souto

CONDUCCIÓN ECOLÓGICA
Miguel Ávila García

NOMBRE PROPIO EN EL DICCIONARIO DE COVARRUBIAS
Miriam García Montero

¿ES NECESARIA LA ASIGNATURA DE HISTORIA?
Mónica Ballén Alhambra

PROGRAMA EDUCATIVO EN EL MEDIO ACUÁTICO PARA PERSONAS CON AUTISMO
Noemí Castilla Gutiérrez

HOMERO Y LA ILÍADA
Nuria Berraquero Cuerva

PROPUESTA PARA TRABAJAR EL FUTURO SIMPLE EN CLASE DE FRANCÉS
Nuria López Cobo

EL TRABAJO EN GRUPO DENTRO DE LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES TÉCNICOS DE LA RAMA SANITARIA
Pablo de la Cruz Casado Fernández

LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DEL INGLÉS: WHAT WOULD YOU DO IF...?
Patricia Caracuel Barbecho

LA EDUCACIÓN COMO ELEMENTO DETERMINANTE EN SINERGIA CON OTRAS INTERPRETACIONES DEL PROBLEMA
Patricia Higueras Pareja

LA CONCEPCIÓN DEL AULA

www.ecoem.es

MUNDO EDUCATIVO

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

Revista Digital de Educación
Octubre 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.

Pilar Ruiz Fuentes

LA CALIDAD, UN ELEMENTO MÁS HACIA LA COMPETITIVIDAD
Pilar Valseca Martín

EL RETO DE MOTIVAR EN LA SECUNDARIA
Rafael Arroyo Díaz

LA IMPORTANCIA DE LA FIGURA DEL ORIENTADOR EN LOS CENTROS
Raquel Ibar Jiménez

¿PARA QUÉ APRENDER HISTORIA?
Raúl Reyes Milla

ETICA, CIUDADANIA Y PERSONA COMO EJES FUNDAMENTALES DE UNA EDUCACION EN VALORES
Ricardo Hurtado Simo

DESARROLLO DE UNA ESCUELA DE PADRES EN TORREBLANCA (SEVILLA)
Rocío Blanca González

LA RED DE REDES: INSTRUMENTO ESENCIAL PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
María del Rocío Chacón Fernández

TODOS A UNA
Rosario Jiménez Guerrero

EL USO DEL IMPERATIVO EN LAS CLASES DE INGLÉS
Rocío Domínguez Rodríguez

EL TEATRO DE FRANCISCO NIEVA
Rocío Mantero Romero

LOS GÉNEROS LITERARIOS EN LA ANTIGÜEDAD CLÁSICA
Rocío Martín Roldán

UNIDAD DIDÁCTICA: EL SINTAGMA NOMINAL PARA 1º DE BACHILLERATO
Rocío Navas Rodríguez

¿CÓMO HACER UNA MEMORIA DE FINAL DE CURSO DE INGLÉS EN EL 1º CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?
Rocío Salgado Fernández

LA MOTIVACIÓN EN EL AULA
Rosa Marcela Gallego Reyes

FLOTA DE INDIAS
Rosa María Amor Pérez

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN PRIMER CICLO DE PRIMARIA
Sandra García Espino

CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL CONOCIMIENTO DE NUESTROS ALUMNOS SOBRE LA CULTURA ANGLOSAJONA
Sara Pérez Torres

DE LAS (IN)UTILIDADES DE LAS CIENCIAS HUMANAS
Sebastián Gámez Millán

www.ecoem.es

MUNDO EDUCATIVO

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

Revista Digital de Educación
Octubre 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.

RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA BILINGÜE (INGLÉS Y ESPAÑOL) DEL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES: THE VITAL FUNCTIONS AND ENERGY CONSUMPTION
Silvia Calvo Carmona

LAS MODALIDADES DE PESCA EN EL ROMPIDO
Susana Cordero Ripoll

LA CONVIVENCIA ESCOLAR
Trinidad Márquez Pardo

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR LA COEDUCACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL: "SOMOS DIFERENTES PERO IGUALES"
Vanesa Burgos Cobano / María Esther Escobar Galocha

LA "EVALUACIÓN EDUCATIVA": CONCEPTO Y ORÍGEN DE LA ACTIVIDAD EVALUADORA
Vanesa Tejedo Benítez

HAGAMOS UNA ESCUELA DIFERENTE A TRAVÉS DE LOS PROYECTOS DE TRABAJO
Verónica Molina Campanario

QUELQUES JEUX PÉDAGOGIQUES D'EXPRESSION ORALE À EFFECTUER EN CLASSE DE FLE
Vincent Milhou

LE JEU DU DÉTECTIVE
Vincent Milhou

IMPACTOS DE LA EVOLUCIÓN DEL SISTEMA CAPITALISTA EN EL URBANISMO Y SUS REPERCUSIONES
Víctor Manuel Dorado Pérez

FILOSOFÍA, POESÍA, TRADUCCIÓN... ¿SON REALMENTE DIFERENTES?
Virginia Hidalgo Gómez

LA REALIDAD DEL MÓVIL Y SU USO EDUCATIVO

Alejandra Gómez Estévez

Quién hoy día no tenga un móvil, que tire la primera piedra. Ya somos 1.500 millones de personas las que lo utilizamos y para finales del 2009 se prevé un total de 2.500 millones según estudios realizados.

Desde niños hasta ancianos desarrollan la motricidad de su dedo pulgar para llamar, escribir mensajes, jugar, utilizar la calculadora, apuntar algo en la agenda, hacer fotos o vídeos, escuchar música, mirar la hora e incluso para poner la alarma para despertarse al día siguiente y es que ¡no podemos vivir sin él!. Se ha convertido en un objeto multifuncional, que a su vez dice mucho de la persona sobretodo en los jóvenes con: los politonos, fondos de pantalla, carcasas, colgantes o pegatinas. Incluso podemos decir que se ha originado una nueva lengua sms, llena de abreviaturas inventadas. ¡Es la revolución!

Pero no somos conscientes de las repercusiones que tiene sobre el individuo, ya que gastamos más (a veces de manera innecesaria), crea adición, problemas de concentración en los estudios, debido a:

- Tener el móvil encendido mientras se estudia.
- Tenerlo cerca como "reloj".
- Perdida de la eficacia del sueño y ya sabemos que si no se duerme no hay rendimiento, etc…

Y peligros más graves como: canceres de cabeza, pérdida de material genético, afecta a la circulación sanguínea cerebral y al SN.

Cabe destacar el Informe Steward "recomienda que la industria no promocione el teléfono móvil a los niños", "niños menores de dieciséis años, pues son más vulnerables a las radiaciones del móvil".

Aún así, los padres se los compran a sus hijos, para tener la tranquilidad de tenerlos controlados o para que no sea el "bicho raro" en la pandilla de amigos, pero no se dan cuenta o no quieren darse cuenta que poco a poco el niño va tomando posesión y dominio total de su teléfono utilizándolo finalmente para entretenerse jugando al tetris o gastar de manera innecesaria por aburrimiento.

Y que decir de la violencia mediante el móvil: acoso por sms, remitentes anónimos donde no se muestra el número en pantalla.

Sin ir más lejos, casos actuales de grabar vídeos con éste de agresiones que posteriormente aparecen en medios de comunicación para la mera diversión, ya que el primer núcleo LA FAMILIA , parece ser que no se preocupan del todo del tema, Colegios e Institutos gracias al Plan de Convivencia ,establecido este año, podrá regular y controlar dichos celulares para una mejora del clima escolar en las aulas educativas, que desde mi punto de vista no los vetaría o censuraría, sino les transmitiría un valor educativo dentro de las diferentes áreas, por ejemplo:

Matemáticas: uso de la calculadora para comprobar operaciones (dependiendo del nivel).
Conocimiento: concurso de fotografía sobre un tema de la realidad actual.
Música: grabar una melodía realizada por ellos mismos.
Educación Física: grabar un vídeo representando un anuncio para posteriormente verlos con toda la clase, etc....

Siempre teniendo en cuenta que no se realizaría todos los días ,sino que dependiendo del comportamiento de los mismos, sirviera de motivación e incentivo, haciéndoles reflexionar sobre ese objeto que llevamos 24h pegado al cuerpo como si se tratara de una prolongación y transmitiéndoles el uso adecuado para nuestra salud física y psíquica.

En fin, me parece correcto que gracias al Plan de Convivencia, los alumnos/as no lleven encendidos sus móviles, ya que equivaldría a una falta leve y el profesorado los podría retirar en cualquier momento, pero ¿y qué pasará con aquellos profesores que les suene el móvil en medio de su clase?

Alejandra Gómez Estévez

HABILIDADES SOCIALES EN LOS NIÑOS/AS DE 3-6 AÑOS

Alfonso García Téllez

1. Justificación.

Si pretendemos alcanzar un desarrollo integral y dar respuesta a las necesidades educativas de nuestros alumnos/as no podemos obviar la obligación como educador de llevar a cabo un programa de habilidades sociales que permita al discente lograr una adecuada socialización, adquiriendo estrategias y destrezas para resolver con autonomía aquellos problemas que surgen de la vida en grupo.
Por consiguiente, es importante comenzar desde la educación infantil, a través del tratamiento de dos bloques:

- Habilidades sociales de autonomía infantil.
- Habilidades de interacción social.

Estos dos bloques son complementarios y han de trabajarse conjuntamente.

Para el desarrollo de las habilidades sociales es fundamental la colaboración: escuela / familia, ya que son los dos agentes de socialización más importante en el desarrollo del niño/a.

2. Introducción.

Las habilidades sociales constituye el conjunto de conductas que adquiere una persona para tomar decisiones, respetando los intereses de los demás; para elaborar un juicio crítico compartiendo criterios y opiniones; para resolver sus propios problemas; para relacionarse de modo adecuado con los demás.

La socialización es la relación estrecha entre interacción social y autonomía personal.

Se ha de destacar la importancia de las habilidades sociales para lograr un aprendizaje significativo, ya que estas ofrecen una actitud autónoma, de confianza en sí mismo y de interés por el entorno que le rodea.

A través de la adquisición de las habilidades sociales, el niño aprende las reglas sociales, y mediante la relación entre iguales va desarrollando estas normas.

3. Marco teórico.

La mayor parte de las conductas se aprende, pero hay conductas que surgen de modo involuntario llamada conductas reflejas y que aparecen a raíz de un estímulo.

El ambiente, conjunto de circunstancia que rodea a la persona, determina e influye en la configuración de la conducta humana.

Los agentes más significativos son escuela y familia, en ellos se producen la mayor parte de los aprendizajes.

Nadie nace de una forma determinada, el ambiente es quien nos moldea.

En la adquisición de la conducta interviene dos variables:

- Nuestra propia conducta.
- La conducta de los demás.

Entre ambas variables, existen varias leyes, siendo las más relevantes:

- Primera ley. Toda conquista que va seguida de una recompensa tiende a repetirse en el futuro.
- Segunda ley. Cuando una conducta no obtiene recompensa desaparece.
- Tercera ley. Muchas conductas se adquiere por observación.
- Cuarta ley. Las conductas que van seguidas de consecuencias desagradables tiende a desaparecer.

En el desarrollo de las habilidades sociales, es de gran importancia la actitud de los adultos, siendo estas actitudes:

- Ofrecer un modelo adecuado.
- Valorar los aspectos positivos.

- Favorecer el pensamiento divergente.
- Proporcionar situaciones variadas de aprendizaje socia.

Hemos de resañar, que los dos grandes bloques que constituye las habilidades sociales se subdivide en varios grupos:

1) Habilidades de autonomía personal:

1.1 habilidades de aseo personal.
1.2 habilidades de comida.
1.3 habilidades de vestido.
1.4 habilidades para tareas sencillas.
1.5 habilidades para desplazamientos.

2) Habilidades de interacción:

2.1 interacción en el juego.
2.2 expresión de emociones.
2.3 autoafirmarse.
2.4 conversación.

4. Aprendizaje de las habilidades sociales.

En este apartado voy a precisar técnicas de enseñanza de conductas, así como técnicas para hacer desaparecer conductas.

4.1. Técnicas de enseñanza de conductas.

En el aprendizaje de las habilidades sociales, se ha de comenzar definiendo de modo concreto y específico la conducta que perseguimos enseñar. El siguiente paso es la observación en el niño/a de cómo aparece la conducta que queremos que aprenda. Si se trata de habilidades de autonomía personal, la observación será de 1 a 2 días, si son habilidades de interacción social es de una semana. Se registrará que parte de dicha conducta realiza sólo y que parte con ayuda, en el caso de habilidades de autonomía personal. Si se trata de habilidades de interacción social, además del objetivo propuesto, con qué personas realiza dicha conducta, en donde se produce, que ocurre en ese momento.

Para saber si un niño/a está preparado para adquirir una conducta debe:

- Prestar atención a lo que hacemos cuando realizamos dicha habilidad.
- Hacer cualquier tipo de esfuerzo físico que puede ayudar a conseguir la conducta que deseamos enseñarla.
- Intentar continuar si nos paramos a la mitad.
- Realizar tareas semejantes en situaciones de juego.

A veces los niños/as saben realizar determinadas conductas, pero escasa veces las pone en práctica, ya que si tuvieron las condiciones necesarias para aprenderlas pero no para crear el hábito.

Para conseguir el aprendizaje de una conducta, se puede emplear dos técnicas basadas en la primera ley de aprendizaje(toda conquista que va seguida de una recompensa tiende a repetirse), que son:

a) Técnica de refuerzo positivo. Se le apremia cuando realiza la conducta deseada proporcionando un refuerzo positivo. Estos refuerzos positivos son:

- Materiales (juguetes, golosinas, alimentos preferidos ...)
- Sociales (alabanzas, muestra de cariño, atención.)
- Actividades (realizar algo que al niño/a le guste hacer como ir de paseo o ayudar a hacer un postre , entre otras cosas.)

Hemos de tener cuidado con los refuerzos materiales, ya que pueden provocar un aprendizaje paralelo(si hago lo que me piden, me darán lo que quiero).

b) Técnica de Premack. Consiste en asociar una actividad que nos gusta con otra agradable. Se basa en la primera ley de aprendizaje, ya que la conducta realizada conlleva una recompensa.

Sin embargo no podemos olvidar que muchas conductas la aprendemos por imitación (tercera ley de aprendizaje).

Para llevar a cabo un aprendizaje por observación, se debe tener en cuenta:

- El modelo, realiza algo, manifiesta una opinión.
- El observador. Atiende al modelo, le imita.

Es importante que el modelo no sea ni demasiado torpe ni demasiado perfecto.

No podemos obviar que existen conductas complejas que son complicadas adquirir con las técnicas anteriores, sobre todo, las habilidades de integración social, ya que conllevan el aprendizaje de sucesivas habilidades cada vez más complejas. Para estas conductas es recomendables la técnica de moldeamiento basada en la primera ley de aprendizaje.

Para enseñar por moldeamiento, es necesario:

- Definir claramente el objetivo final(conducta terminal)
- Desmenuzar el objetivo en conducta más simples.
- Partir de los conocimientos previos del niño/a.
- Reforzar cualquier avance, por mínimo que parezca.

4.2. Técnicas para hacer desaparecer conductas.

Existen conductas en los niños/as que interfiere en el proceso de socialización. Estas conductas desadaptadas se han aprendido al ir continuada de una conducta positiva.

Para eliminar estas conductas podemos emplear diversas técnicas:

- Retirada de atención. Se basa en la segunda ley de aprendizaje (las conductas que no van seguida de consecuencias agradables disminuyen su frecuencia). Es conveniente en aquellas conductas que no son especialmente perjudiciales. Al retirar la atención hacia estas conductas tenemos que dirigirla hacia otras que resulten incompatibles con las que queremos eliminar.
- Tiempo fuera. Retirar al niño/a de aquellos refuerzos ambientales que pueden estar manteniendo su conducta, así como evitar su cadena de respuesta durante un periodo de 1 a 5 minutos. Se usa esta técnica cuando es difícil aprecia el reforzador concreto de la conducta , o cuando el comportamiento del niño/a perturba la convivencia que resulta difícil ignorarlo. El lugar para aislarlo debe ser un sitio neutro no muy atractivo, pero tampoco debe provocar temor, tampoco debe ser siempre un mismo lugar para que el niño/a no tenga aversión hacia él. Se llevará a cabo una vez que se explica al niño/a que es lo que no queremos que haga y por qué , así como cual es el lugar de aislamiento si lo hace.
- El castigo. Se lleva a cabo ante una conducta inadecuada provocando una consecuencia desagradable. Se han de usar esta técnica en aquellas situaciones donde las conductas sean especialmente perjudiciales a los demás o para el mismo. Debe ser el último recurso inmediato, y que el niño/a sepa claramente que es consecuencia de una determinada conducta. Debe seguir siempre que aparezca la conducta que queremos hacer desaparecer. Debe ser corto e intenso. No se debe usar con frecuencia porque origina inseguridad y porque la conducta solo desaparece cuando está presente el adulto y de modo temporal.

5. Situaciones prácticas.

A continuación expondré una serie de situaciones, donde se podrá observar el empleo de las diversas técnicas:

5.1. Técnicas de enseñanza de conductas:

- Refuerzo positivo. Un niño/a de cinco años cada vez que ayuda a su madre/padre a quitar la mesa, el/ ella le abraza y le da un beso, convirtiéndose dicha respuesta en un refuerzo positivo.
- Técnica de Premack. Un niño/a de cuatro años, cada vez que recoge los juguetes, su mamá/ papá, le lleva al parque a jugar. Ir al parque es la actividad agradable que permite implantar la primera conducta.
- Aprendizaje por observación. Un niño/a de cinco años observa como su padre/ madre pone la ropa que se ha quitado en el cesto de las ropas sucias, cuando el niño/a coloca su ropa sucia en el cesto, se le da un beso.
- Técnica de moldeamiento. Un niño/a no juega en el recreo con otros niños/as. Se comienza con juegos dirigidos: primero juego de imitación donde juega junto a los demás observándolo; segundo juego de corro donde es necesario el contacto no solo visual sino corporal; por último juego de interacción por pareja (jugar con la pelota) , en pequeño grupo (jugar a la silla) y en gran grupo(jugar a las estatuas).

Luego se termina con juego en gran grupo libre no dirigido.

5.2. Técnicas para hacer desaparecer conductas:

- Retirada de atención. Un niño/a cuando pide algo lo hace con llanto. El papá/mamá no le presta atención, al observar que no recibe la atención deseada, va disminuyendo el llanto. Cuando lo pide con una actitud adecuada, recibe la atención de padre/ madre.

- Tiempo fuera. Un niño/a no deja a su hermano/a jugar con un puzzle. Su papá/mamá le lleva a un rincón de la habitación de juego, se le explica el porque de su acción no es correcta, se le deja unos minutos allí. Luego se le invita a incorporarse a la escena de juego con su hermano/a con una actitud agradable.

- Castigo. Un niño/a de cinco años, pega a su hermano/a. Se le castiga sin ver la televisión, una vez explicado el porqué del castigo.

6. Conclusiones.

Si se pretende una educación integral, basada en la diversidad, y de calidad, es esencial la educación en valores. Para ello es imprescindible llevar a los alumnos en sus primeros años de vida al aprendizaje de las habilidades sociales como antesala a la verdadera adquisición de un pensamiento crítico y reflexivo, pieza angular de cualquiera sociedad que pretenda basarse en los principios democrático. Por consiguiente, la autonomía personal y la adecuada vida en grupo, son los ingredientes necesario para crear una sociedad llena de principios y valores, que nos lleva al bienestar social. Debido a la importancia de los primeros años de vida de cualquier persona, es necesario darle el protagonismo que merece en nuestro currículum de educación infantil al desarrollo de las habilidades sociales, como camino hacia la socialización del niño/a, significando ello, enseñarle a ser autónomo y proporcionarle actitudes y destrezas que le permita convivir con los demás.

Alfonso García Téllez

TEACH THEM BEFORE THEY "NEED" TO KNOW IT.

Alistair Watson

1. Introduction

Most secondary text books tend to adopt a linear approach with regard to their grammatical structure content. Taking for example Oxford's *Thumbs Up Students' Book 2* (for 2nd CSE) as an example, Unit 1 deals with the present simple. Present perfect is relegated to Unit 9, the last unit, which, the demands on teaching time being what they are, is often not reached. This occurs again in Student's Book 3 too, so it is possible to reach 4th CSE without having seen the present perfect.

Similarly, the past tense appears late in the 1st year book- yet past tense is one of the most important tenses to use. The problem is in following a linear approach which of course doesn't follow natural use of language (nor, for that matter, acquisition sequences).

Following the Teacher's Book slavishly means missing out on many opportunities to introduce new structures where they make logical sense, and therefore help with assimilation. Let's look at a few examples.

2. Past tense.

As mentioned above, frequently the past tense is left till the end of a course book in beginner's levels. But just think about the first class after Christmas. Students arrive brimming with enthusiasm, bursting to tell their peers about the presents they got, what they did, where they went etc. Yet they are unable to express it in English so a chance is lost. Why not then introduce them to the past in a natural context? Give them phrases to use so that they can tell and find out about their peers? Below is a suggested activity aimed at harnessing this enthusiasm and context:

Post-Christmas session:

1) As an aid to comprehension of the second part, students do a quick simple cultural knowledge exercise in A, completing with the dates the different British words for the Christmas period.
2) In section B, students match questions and answers. The answers should be sufficiently clear to allow students to do this exercise, even if they do not understand everything. When doing the feedback, teachers should check comprehension of the sentences.
3) In section C students complete a table with their own answers to questions 1-6. They will inevitably want to know the names of various toys/technology.
4) For section D, students will have to interview 3 partners. Before starting, the teacher should model the activity with some of the students, and drill for pronunciation.
5) In section E, students consolidate what they have practised.

First Day back

A) Complete the dates with these numbers: *6th, 1st , 24th,25th,31st*

Christmas Eve = ____December	New Year's Eve =_____ December
Christmas Day = ____ December	New Year's day = _____ January
	Epiphany = ___*6th*___January

a present

grapes

B) Match the questions and answers

Question	Answer
1 Did you have a good Christmas?	A) Yes, I saw "*Casino Royale*"
2 What presents did you get?	B) I ate grapes then I went to a party.
3 Did you see a film?	C) Yes, it was good fun.
4 What did you do on New Year's Eve?	D) Of course not! It was Christmas!
5 What was the best moment?	E) I got an MP3, a book and some money.
6 Did you study?	F) It was when we all had dinner on Christmas Eve.

C) Now write your answers to questions 1-6 in the box.

	You			
1				
2				
3				
4				
5				
6				

D) Now ask 3 more people the questions. Write their answers in the box.

E) Complete the sentences about you.

I **had/didn't have** a good Christmas. I got (presents) _____, _____, _____ and _____. The best moment was on (day)_____ when _____.

Rationale:

We do not suggest that by doing this activity, students will have "learned" the past tense. However, they will have used it in a realistic situation, personalising it, and when it comes time to "do" the past simple later in the course- or even as an introduction-, they will already have seen it, and may even remember it. Furthermore, the better students will be able to theorise about the formation of the past.

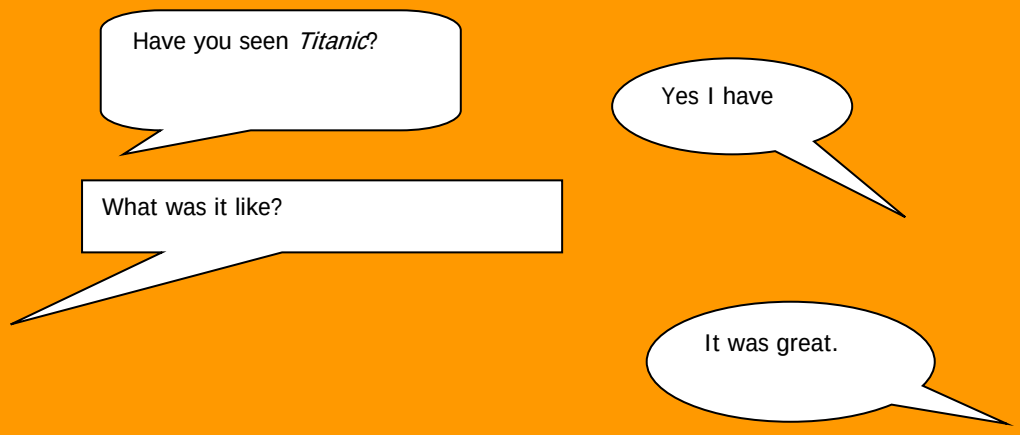
In addition, students given extra time to consider their response will be able to give longer answers when questioned.
(It goes without saying that students have also learned about cultural life in Britain)

3. <u>Present perfect</u>.

Another example comes from *Thumbs Up! 2* for the second year of Compulsory secondary education. In unit 5 students learn vocabulary to describe a) types of film (*horror,adventure, romantic etc.*) and b) adjectives to describe films (*frightening, exciting,boring etc.*). The practice exercise consists, however, of using the following dialogue as a model to talk about films:

This produces a completely artificial dialogue. In most cases, when discussing films, interlocutors would use the present perfect initially, only following up with a past tense if the response is positive.

Suggested activity: Instead of the model above, the use of the present perfect as conversation initiator:



Rationale: The present perfect is the tense *par excellence* to talk about general past experience. This would also have been an ideal opportunity to teach it in the context, especially as it has the same use in Spanish.

In addition, if the purpose of the activity was to practise the adjectives describing emotions, feelings, the teacher could introduce other present perfect questions like "Have you tried Japanese food?/been to a U2 concert/read *War and Peace*?". Students can use the questions as set phrases, rather than a new tense (though the better students will begin to notice the new structure)

4. <u>Reported requests/imperatives</u>

Reported speech is usually a difficult structure for students to acquire, not so much conceptually (Spanish after all follows an identical pattern of tense backshift in forming *la forma indirecta -Me voy a la playa: Dijo que se iba a la playa*) as because of the wide variety of patterns. Invariably, in the same unit students are expected to learn statements *"I am going to the beach= He said he was going to the beach*), questions (*Where are you? =He asked me where I was*) and imperatives(*Stand up =He told me to stand up)*. Invariably this leads to overload, and the students confuse in particular the use of *ask* as reporting verb for both imperatives and questions (*Where did you go? =*

** He asked me where to go).*

It would be much simpler to introduce one or some of these aspects at an earlier date so students will already have assimilated it before encountering another use.

The imperative is used from very low levels as it represents little conceptual/structural problem. Reporting an imperative is similarly without great obstacles.

Suggested activity:

- Give your students a series of instructions: *Stand up, clap, write your name in your book, put your pen under your book etc.* Students do as required. This, as Total Physical Response, is appropriate as a mid-class activity, when concentration is starting to flag. At lower levels, doing the activity in the form of *Simon says* (where students can only do the action if the instruction is preceded by the phrase "Simon says", under pain of elimination from the game)is very enjoyable.
- Then have individual students give instructions to the rest of the class.
- Next students work in pairs to give each other instructions. Students can decide whether they want to obey the instructions or not.If they decide to obey, they must carry out the action (though here we must place limits on the permissible)
- In the next stage, the teacher introduces the structure: *X told me to _____ and I did/but I didn't want to.*
- Now students must report what their partner had told them, to do, using the same structure, *e.g. Juan told me to stand up.* The pattern *[subject+ Verb + object +to+ infinitive]* is very common in English so learning it at an early age is beneficial.

5. Conclusion

We hope to have demonstrated the need for flexibility in the classroom, to avoid being constricted by the use of the textbook when a more natural use of language may be found. We do not propose wholesale abandoning of the by now more or less fixed sequencing of structures use by textbooks; merely to suggest ways of occasionally escaping form their straitjacket. In the words of Lightbown and Spada (p168)"it is neither realistic or desirable to restrict learners' exposure to certain linguistic structures which are perceived in linguistic terms to be 'simple'-particularly when this involves the isolated presentation, ordering, and practice of 'simple' to 'complex features'."

Bibliography: Lightbown and Spada: *How languages are learned*.OUP. 1999. Oxford.

Alistair Watson

EDUCACIÓN EN VALORES: UNA FORMA DE MEJORAR LA CONVIVENCIA

Ana Belén Lara González

La Sociedad utiliza la Institución Escolar como una garantía para la transmisión de unos valores, actitudes y conceptos que permitan que todos los niños aprendan las cosas que les van a hacer falta para integrarse en la Sociedad. Una Sociedad que demanda de sus ciudadanos la tendencia estable a comportarse respetuosamente con el resto de personas, convivir en paz y sin conflictos respetando las diversas formas de realización personal de cada individuo, al tiempo que se defienden los derechos propios sin inhibición pero sin agresividad, utilizando para la resolución del conflicto las formas adecuadas. Un objetivo insoslayable de la educación es proporcionar la formación adecuada a todos los alumnos en el área de valores, de forma que asimilen el valor de la **cooperación**, la **convivencia** y la **tolerancia** como pilares de sus tendencias de comportamiento en sociedad, y los centros escolares se convierten, por tanto, en academias de ciudadanía que deben asegurar que todos los niños que pasan por las aulas aprenden a convivir en paz con los demás.

Relevancia del contexto social

La sociedad indica a sus miembros qué valores debe desarrollar y en una sociedad democrática y participativa como la nuestra, los valores por excelencia son la **libertad**, la **convivencia**, el **respeto**, la **tolerancia** y la defensa de los propios **derechos** de modo asertivo. En nuestra sociedad, todos sus miembros son responsables de la educación de los niños en estos valores, sin embargo, los roles más responsables son los de paternidad y de educación:

- **Paternidad**: los padres y madres de los niños y adolescentes tienen una responsabilidad interna y egoísta en el desarrollo de los valores de sus hijos, ya que desean para ellos las máximas posibilidades de adaptación y éxito social.

- **Educación**: los educadores tienen una responsabilidad asumida por su rol profesional. El Estado delega en ellos su responsabilidad socializadora y advierte que son la garantía de que los niños reciban un mínimo adecuado de educación en valores; de tal forma que aunque fallen los mecanismos de socialización "aleatorios" o la educación paterna, esté garantizado que los niños reciben ese mínimo de educación, y por tanto, un mínimo de formación en valores.

Relevancia de la aceptación individual

Además de las demandas de la Sociedad, el individuo tiene la mayor parte de responsabilidad en la forma en que expresa de un modo tangible esos valores, así que al fin y al cabo, son los individuos los que deciden comportarse como lo hacen, y para expresar los valores en forma de conductas, tienes que sentirse obligados a actuar de la forma en que cree que es correcta y esto sólo es posible si posee una sólida moral.

Pedagogía de los valores

Respecto a cuál es la mejor manera de educar para la convivencia y el respeto, no hay una respuesta única, pues cada niño reacciona de modo diferente a diferentes tipos de intervención educativa. Sin embargo sí existen unas normas pedagógicas asumidas como adecuadas en la educación de valores y algunas de ellas son:

1. Actitudes pedagógicas correctas

- La **educación en valores ha de ser intencional**. El aprendizaje de valores debe sistematizarse y proveerse de tiempos y espacios dedicados exclusivamente a ellos.
- Debe estar basado en la **realización de actividades concretas** que involucren a los niños, deben ser progresivas, atrayentes, basadas en los centros de interés de los alumnos y ser desarrolladas en un entrono lúdico y motivante.
- **Respeto, en el diseño de las actividades** de las condiciones específicas de cada situación, a nivel social (características grupales particulares del grupo-aula) y a nivel psicopedagógico (respeto del estadio evolutivo de desarrollo en la selección de la metodología más adecuada).
- **Fomento de una mentalidad crítica** que ponga en cuestión la realidad dada, dudando de los dogmas e imposiciones y tratando de llegar a una opinión personal que puede coincidir o no con la de los demás.
- **Desarrollo de las habilidades sociales** basadas en la asertividad que tienen como consecuencia inmediata la adquisición de destrezas que permiten defender los propios derechos y opiniones sin caer en la inhibición ni en la agresividad.
- **Fomento de la pedagogía de la decisión**, entendiendo por tal la estimulación constante de los procesos mentales que llevan al alumno a elegir con libertad las cosas que pueden beneficiarlo en detrimento de las que lo perjudicarían.
- Desarrollo de las actividades en el marco del trabajo en grupo, pero sin descuidar **la reflexión personal** ante situaciones de aprendizaje que presenta el profesor.

- Facilitar el "**insight" del alumno** ante situaciones en las que el estímulo no está muy claro y el alumno ha de dar un significado y una interpretación personales que contribuirán a que descubra por sí mismo la actitud moral adecuada.
- **Utilizar el aprendizaje por imitación**, aprendizaje vicario o modelado (según Bandura) como parte de la metodología incorporable al sistema.
- **Facilitar la generalización de lo aprendido** en clase a las situaciones cotidianas de los alumnos, y viceversa, utilizar situaciones cotidianas, noticias de actualidad, acontecimientos del entorno, etc... para facilitar nuevos aprendizajes en el aula que serán a su vez generalizados y adaptados al contexto social del alumno.

2. Actitudes pedagógicas incorrectas

Básicamente todas residen en el mismo error reproducido una y otra vez a lo largo de la historia de la Pedagogía: Juzgar, por un lado; e Imponer, por otro. Los valores morales no se pueden imponer, ni pueden corregirse las desviaciones de los mismos juzgándolos como malos.

Un educador que organice sus actividades de formación en actitudes y valores de convivencia; y que no prevea una metodología participativa, de trabajo cooperativo en grupo, no conseguirá inculcar ese valor. La experiencia es el punto de partida del aprendizaje en valores y el niño los incorpora a su sistema porque los considera de utilidad y adecuados.

Todo educador inteligente, huirá de la imposición y del juicio dogmático cuando eduque en valores y proporcionará el material y la metodología adecuada para que los niños sean capaces de explorar por sí mismos en un entorno lúdico y aprendan por sí mismos el valor correcto que creen adecuado.

3. Metodologías participativas

Las metodologías más utilizadas en la educación de valores son:

- **Dilema**: Ante un planteamiento de un hecho, sugerir dos o más caminos para llegar a su resolución.
- **Diálogos clarificadores**: Se basan en una serie de puntos o ítems que, ante un tema o cuestión determinada, tiene como objetivo hacer pensar a los alumnos y desencadenar la autorreflexión.
- **Symposium:** Desarrollar un tema o exponer una opinión por un grupo reducido de alumnos que lo han preparado con anterioridad; cada uno de ellos se encarga de un determinado tema.
- **Mesa redonda:** Parecida al symposium, pero aquí los alumnos intervienen, sucesivamente, defendiendo posiciones divergentes, contradictorias, coincidentes,.., sobre un mismo tema.
- **Panel:** Consiste en debatir de manera informal. Hay un moderador que se limita a presentar el tema y a resumir unas conclusiones. Algunas técnicas de panel presentan un nivel de complejidad sorprendente. Podemos distinguir técnicas de panel simple y técnicas de panel compuesto.
- **Debate:** Dos alumnos se han preparado y presentan dos opiniones diferentes y mayoritarias dentro del grupo. Ante la asamblea presentan razones para hacer prevalecer su opinión y convencer al resto.
- **Philips 66:** Se divide el grupo clase en grupos de 6 alumnos que durante 6 minutos resuelven o debaten una cuestión. Cada grupo debe escoger su secretario para resumir las conclusiones. De tal manera, en poco tiempo, todos pueden hablar de forma representativa.
- **Seminario:** En grupos de 10 ó 12 personas discuten un problema que interesa a todos. Hay un moderador o presidente para dar turnos de palabra. Un relator o secretario tomará nota para poder, al terminar, hacer la exposición al resto de la clase.
- **Pequeño grupo-lluvia de ideas:** Muy interesante para estimular la creatividad de los alumnos: puesto que son muy pocos, cada cual puede expresar su opinión. El estudio de casos se hace desde todos los puntos de vista.
- **Role-playing:** Es una representación de situaciones; se reparten los papeles o roles diferentes entre diversos alumnos, según las situaciones o actitudes que más interesen a la clase.
- **Sesión de tribunal:** Técnica de simulación. Consiste en reproducir un juicio con todas las posibilidades que éste ofrece y así resolver un tema o una opinión de actualidad dentro del grupo clase.
- **Entrevista:** Un/a alumno/a en nombre de los demás hace una entrevista a otro/a ya sea compañero/a, profesor/a,.., después expondrá el resumen de la entrevista delante de los demás.
- **Fórum:** Generalmente se hace como técnica complementaria de otras. Hay un moderador que va dando el turno de palabra. Muy interesante para poner en común la opinión de todos.
- **Juegos de simulación:** Se simula una situación y los alumnos han de interactuar entre sí con unas normas definidas para el juego que tratan de reproducir la vida real.
- **Juegos de recursos limitados:** Son juegos organizados con unas reglas muy precisas en los que el alumno cuenta con recursos limitados para alcanzar el objetivo propuesto. La forma en que se organiza y planifica determina el éxito.
- **Juegos cooperativos.** Son muy variados, pero todos comparten la necesidad de cooperar como requisito imprescindible para alcanzar el éxito.

- **Montajes audiovisuales**. Se trabaja de dos formas: o bien los alumnos deben elaborar un montaje utilizando los medios que se les asignan, o bien han de trabajar sobre un material audiovisual que se les proporciona.

Bases de la educación en valores. Educación para la convivencia.

La tendencia de los individuos en nuestra sociedad a convivir, reduciendo el nivel de conflicto al mínimo es lo único que garantiza la paz. Por eso, en el Centro escolar se otorga una importancia tremenda a la convivencia y el Sistema Educativo, en la forma en que se organiza, ha previsto varios mecanismos de control, de forma que se garantice que, al menos en el Centro, la convivencia existe y progresa.

La convivencia es una tendencia estructural, en el sentido de que engloba infinidad de valores y requiere de muchas habilidades implicadas para que sea posible. Todos esos valores se manifiestan a través de conductas concretas y específicas ante situaciones determinadas y, por lo tanto, son evaluables.

El nivel de convivencia de un Centro puede determinarse por la ausencia de conflicto en curso. Cuanto menor sea el conflicto no resuelto, mayor será el grado de convivencia. La convivencia es una actitud, la tendencia de actuar de una forma determinada. Su complejidad supone un reto para la capacidad del educador para entrenar esta tendencia o actitud

La educación de la convivencia empieza por el fortalecimiento de unos "requisitos" o bases psicológicas sobre las que se edificarán los "almacenes" de posteriores experiencias. Nos referimos a **tres capacidades complejas, básicas** y fundamentales:

- **Autoestima:** Es la capacidad de aceptarse tal y como uno es.
- **Autocontrol:** Para tolerar a los demás es necesario tener control sobre las propias emociones.
- **Asertividad:** Consiste en la capacidad de manifestar las propias ideas, defender los propios derechos y mantener las propias tendencias frente a las presiones de los demás en la dirección opuesta; significa hacer todo esto pero sin agresividad y sin inhibición.

Fortalecer las bases psicológicas (Autoestima, Autocontrol y Asertividad) del niño no nos servirá de nada si falta lo esencial: Un terreno de juego donde poner a prueba las capacidades personales de resolución de conflicto y oportunidades para aprender de la experiencia como las **experiencias de socialización** (practicar la convivencia) y la **empatía** (capacidad para ponerse en el lugar de otro y se comprendan sus sentimientos, ideas, etc...)

Ana Belén Lara González

CARACTERÍSTICAS DE UN ALUMNO CON SINDROME ASPERGER

Ana Bández Ruiz

Soy un niño con Síndrome Asperger y podría ser un alumno tuyo... ¿quieres saber como soy?

En mi forma de ser:

- Mi forma de ver el mundo es distinto. La información que recojo del exterior no es del todo completa ni tampoco del todo acertada.
- Suelo ser muy, muy obsesivo. Tengo unos intereses especiales que dominan mi tiempo y mi comunicación y a veces sobrepasan mi autocontrol.
- Soy inflexible en mis pensamientos. Mi mente es de dirección única. Tengo una sola visión de situaciones concretas. Por ello no me adapto a los cambios inesperados fácilmente.
- Tengo hiperfocalización y soy hiperdetallista, eso quiere decir, que me centro mucho en cosas que llaman mi atención y me olvido del resto que quizás sean más importantes.
- Algunas actividades, sobre todo si no sé que se espera de mi, me producen angustia. Tengo altos niveles de fatigabilidad y ansiedad.
- No soporto la violencia ni los gritos, por favor, no me pidas las cosas a la fuerza porque me pongo nervioso y me bloqueo.

En mi forma de actuar:

- Mi ritmo de adaptación a las exigencias del entorno es más lento.
- Las situaciones inesperadas, informales y no organizadas me descontrolan y desorientan.
- Soy impulsivo. No pienso antes de actuar y ello me origina problemas.
- Tengo una actitud perfeccionista y la autoestima baja.
- Me desenvuelvo mejor en un ambiente estructurado con rutinas porque son situaciones que vivo de manera repetida y así las puedo ir analizando de manera lógica.
- Mi conducta a veces no es la que se espera para un niño de mi edad. No pienses que por ello puedes dejarme solo para enfrentarme a situaciones nuevas o complejas en las que tenga que desenvolverme de forma intuitiva sin haberlas analizado antes.
- ¡No me castigues, por favor! Porque yo no soy un maleducado, es que no entiendo bien las normas sociales, tengo un ritmo diferente para obedecerte y si me río no es porqué me esté burlando de ti.
- Tengo la percepción sensorial alterada, soy hipersensible a determinados estímulos del medio y sin embargo otros que dicen que son importantes me dan igual. Necesito oler las cosas, retorcerme en la silla, algunas veces cojo la comida con las manos, etc.

En mi comunicación:

- En la comunicación me faltan muchos recursos para relacionarme con los demás: negociar, pactar, persuadir, mediar, iniciar una conversación, acabarla, mantenerla, etc. porque no veo el mundo como el resto y me faltan habilidades sociales. Por ello, a veces uso técnicas más primitivas en las relaciones con los demás.
- Mi expresión facial no se corresponde con el contexto.
- No entiendo el doble sentido, me lo tomo todo al pie de la letra y hago malas interpretaciones.
- Tengo dificultades para comprender e interpretar a los demás y ponerme en el lugar del otro, sobre todo a los niños de mi edad. Necesito que me digan todo de palabra porque no entiendo sus gestos y mensajes no verbales.
- Mi forma de hablar es literal y puede resultar un poco “pedante”.

En mi aprendizaje:

- Tengo un nivel intelectual normal/superior, una memoria mecánica excepcional y saco buenas notas, por eso en el colegio no se dan cuenta que soy un niño algo diferente al resto de mi compañeros/as.
- Soy mejor en lo verbal que en lo manipulativo y en lo motor, por eso a veces no tengo muy buena coordinación.
- No me gustan los cambios ni las sorpresas inesperadas en la rutina de las clases.
- Tengo dificultades para generalizar los aprendizajes a otras situaciones diferentes de donde las aprendo.
- Me cuesta organizarme, centrarme, planificarme, igual de rápido que los demás: sacar libros, guardarlos, tener todo en orden, anotar tareas, etc.
- Presento intolerancia a la frustación y me muestro angustiado cuando yo creo que estoy haciendo las cosas bien y luego me dicen que está mal...por favor, dime las cosas que voy haciendo bien...lo que hago mal también me lo tienes que decir, pero de manera sutil. Necesito de tu aprobación más que otros niños, incentivos, motivación, actitud positiva, etc.
- La vista es mi vía de acceso preferente. Aprendo mejor con esquemas y elementos visuales.
- Es muy importante para mí que pueda contar a lo largo del día con alguien para desahogarme de mi tensión, ansiedad y frustraciones.

- Me cansan mucho los contactos sociales y prolongados. Necesito momentos de soledad para hacer algo relajado y recargar las pilas.

En mis relaciones sociales y en el ocio:

- Mis juegos son obsesivos, repetitivos y simplistas.
- Tengo falta de sincronización en el juego y en mis relaciones con los iguales.
- Necesito de un adulto, mejor si es conocido, que me sirva de referente.
- Para mí, son muy diferentes las personas extrañas a las personas que conozco.
- Me gusta mucho jugar con mis amigos pero no sé hacerlo, por eso a veces les empujo o me aíslo o sigo sus juegos pero realmente no los entiendo.
- No tengo conciencia del peligro y creo que lo controlo todo, pero al final resulta que no ser así
- Necesito mucho cariño aunque no lo demuestre
- Conseguiré adaptarme en todas estas cosas pero no ser otra persona distinta a lo que soy.

Cuando las cosas vayan mal, aunque intentemos adaptarnos uno al otro, piensa que ni tu ni yo, tenemos la culpa. Ten un poco de paciencia y entiéndeme por favor. En el futuro te lo agradeceré. ¡GRACIAS POR INTENTAR CONOCERME!

Ana Bández Ruiz

THE ACQUISITION OF FOREIGN LANGUAGE THROUGH CYCLICAL LEARNING IN PRIMARY EDUCATION

Ana Vanessa Duran Vargas

This article deals about Cyclical Learning of Foreign Language in Primary Education. According to the Andalusia legislation, the acquisition of Foreign Language Area is suggested through the progression in the learning process. This will be cyclical, introducing some elements which will be adjusted to FL in communicative situations and guaranteeing the vision of the same in different contexts. The grade of complexity in the treatment of FL and the planned tasks will be increased progressively from contextualised situations.

Cyclical progression consists on returning to the same vocabulary and structures on a regular basis, making lexicon, expressions etc... after more complexes. In Primary Education, English teachers may take the same semantic field through various turns of the spiral, making it more complex each time.

There are some authors related to the cyclical progression; such as **Widdowson** and **Alexander** who developed a host of notions (certain concepts) and functions (practical uses of languages). They created the Notional - Functional Approach to carry out in the English class. Later, another specialist theorist, **Wilkins** designed the Spiral Path Model what reflects cyclical learning in which students will return to the same basic notion or function but doing the semantic field more complex. These authors develop a different Notional – Functional Syllabus as one which moves from one notion – function, to another notion – function, giving in each unit a lexical field necessary to expression of the notion and function at the defined level. The lexicon for each of the fields mentioned could be almost infinitive. Semantic field varies, of course, according to the level of the learners.

All these ideas from different theorists in Foreign Language learning and references which teachers can take into account in the teaching – learning process and, of course, following what appear in the Educative Legislation.

Now, it will be explained an example about cyclical learning in order to introduce the topic about animals through progression favouring the acquisition of Foreign Language in Primary Education. In 2nd Cycle, 1st Level (3rd Grade of Primary Education); pupils have not previous knowledge about Foreign Language because it is the first year in which start studying English. However, they know some about their environment and previous units. The title of the unit: A black dog and the centre of interest are pets. They have to work six items of pets: dog, cat, rabbit, mouse, bird, fish and they use some structures I have got, I haven't got, Have you got a pet...? in communicative and meaningful situations. Later, in 4th Grade the cyclical learning will be reflected with the same topic in a unit titled At the Farm whose centre of interest farm animals such as pig, hen, chicken, horse, sheep, and cow and making animal descriptions orally and written: The pig is pink, It has goy two big ears and so on. In the last Cycle, 3rd Cycle, 1st Course (5th Grade); pupils will be capable of distinguishing between different animals and make subdivisions in this topic.

Previous vocabulary will be revised and other new lexicon and linguistic exponents will be introduced. The centre of interest will go on being animals but it will be subdivided in different types: sea animals, wild animals etc....The title of the unit: At the Zoo in which pupils will produce questions and answers, using there is / are; i.e: There are three penguins in the lake, Are there six flamingo in the lake? When, students will be at 3rd Cycle, 2nd Course (6th Grade) will learn other animals´ characteristics producing authentic information about them. At the jungle will be a different unit in which pupils will relate the previous knowledge with the new using Foreign Language as instrument of communication. For example: Panda eats eucalyptus leaves, Gorilla sleeps five hours during the day, Whales lives in the sea and so on.. They not only acquire notions and functions but also they will acquire sociocultural elements at subconscious way such as typical animals in English Speaking countries.

As we can see the same topic about animals will be returned in each cycle. Pupils will have revised and amplified the contents and they are able to relate and use them at a subconscious way (acquisition).

Remembering the activities will be authentic, communicative and motivating: type activities, games, songs, stories in order to favour the learning pupil's process.

Vocabulary and structures are essential for communication. English teaching – learning process in Primary Education is based on a Communicative Approach in order to achieve Communicate Competence. Then, cyclical progression let pupils work in communicative situations at the beginning at the basic level and after more difficult. Especially, cyclical learning favour the use of foreign Language as an instrument.

Ana Vanessa Duran Vargas

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: ¿GALGOS O PODENCOS?

Ángel I. Lledó Becerra

Si **Tomás de Iriarte**, excelente fabulista canario del s. XVIII, levantara la cabeza, habría que proponerle que se hiciera cargo de manera inmediata de lo que podría denominarse el *Ministerio del Sentido Común* (MSC). Acompañaría a gobiernos de cualquier signo político y tendría como misión impedir que determinadas "ocurrencias" (*in memoriam* del malogrado **Felix Bayón**) se dieran a conocer incluso antes de que el **Sr. Solbes** de turno se llevara la mano al *bolsillo de todos*, con lo que no sólo se le ahorrarían disgustos y desvelos a quién ya tiene bastantes preocupaciones, sino que además se introduciría la revolucionaria idea de que aunque se tenga dinero para pagar algunas de ellas, quizás no *deba* hacerse. Digo esto a raíz del lamentable espectáculo político y mediático que estamos viviendo la *ciudadanía* con la dichosa materia de *Educación para la idem* (EpC). Con **Iriarte** en el MSC esto no habría pasado y todos habríamos agradecido el dedicarnos a menesteres más interesantes. Como sin duda recordarán, en su fábula poética titulada *Los dos conejos* (con perdón), éstos acaban siendo cazados por los perros mientras discuten si son galgos o son podencos, cuya sabia moraleja podría aplicarse al caso que nos ocupa. Tal y como está planteada la materia por el gobierno, *Ciudadanía SÍ-Ciudadanía NO*, constituye un debate tan estéril y estúpido como el de los conejos de la fábula, ya que la materia que se nos propone –o más bien se nos impone-, resulta tan contradictoria en su génesis como irrelevante en su desarrollo educativo. Veamos.

Si comprobamos –como parece ser- que existe una necesidad urgente de mejorar o regenerar la vida y la participación democrática de los ciudadanos de este país –bueno, ahora se puede decir España-, así como el conocimiento de las instituciones, procedimientos y valores que sustentan nuestra vida en común, la mejor forma de solucionarlo no es precisamente por la vía de la imposición, sino por la del acuerdo y el consenso. Si la EpC trata básicamente de cómo convivir con aquellos que no piensan como uno (Savater *dixit*), esto es, buscar lo que nos une y compartimos además de enseñar a dirimir los inevitables conflictos que surgen en la vida social de manera positiva y pacífica, resulta sorprendente que en su propia gestación la EpC no haya tenido en cuenta precisamente eso, la búsqueda del acuerdo, aunque fuera de mínimos, como procedimiento esencial. Un mal que como sabemos afecta a tantos y tantos aspectos de la vida política y educativa en los últimos tiempos. Quizás hubiera sido más oportuno predicar con el ejemplo, y no sólo en lo relativo a esta materia escolar sino, sobre todo, en los modos y maneras que gastan nuestros políticos, los partidos a los que obedecen y las instituciones que gobiernan, en la sospecha de que probablemente tenga más efecto en la ciudadanía democrática una ejemplaridad prolongada en el ejercicio de la función política y pública que la implantación de una nueva asignatura. En cualquier caso, sólo por esta razón, ya merecería que el todavía inexistente MSC la devolviera a los despachos de donde salió. Pero, además, si se valora el modo cómo se pretende implantar en los centros educativos, la "ocurrencia" no pasa de simple bobada. Todo enseñante, incluso con escasa experiencia, sabe de sobra que una materia escolar que no cuente con una carga horaria semanal de más de dos horas es irrelevante desde el punto de vista educativo, las denominadas "marías". Esto lo sabe muy bien el profesorado de Ed. Visual y Plástica o el de Música, materias "maltratadas" en el currículo actual de la secundaria. Pero si además sólo aparece en un curso de los cuatro que forman la actual ESO, como ocurre con la EpC, su desarrollo educativo, incluso ya sobre el papel (BOE o BOJA), se anuncia poco o nada efectivo. No se entiende, pues, qué defienden los que supuestamente la defienden (gobierno y coaligados) ni qué atacan los que supuestamente la atacan (oposición y Conferencia Episcopal), desde luego una educación *de* la ciudadanía está claro que no. La EpC es una "pompa de jabón" que no resiste –educativamente hablando- ni el soplo de un tísico. Esto en el supuesto de que lo escrito en el *boletín oficial* de turno se hiciera realidad tal cual en la escuela, lo que es, como sabemos los enseñantes, mucho suponer, porque entre lo que establece el papel oficial y lo que después es capaz de poner en juego un profesor en un aula, una hora a la semana en 3º ESO, existe generalmente un parecido tan grande como entre un huevo y una castaña.

La desgracia es que mientras *los conejos* discuten si son galgos o podencos, el s. XXI nos va a *cazar* a todos desprevenidos, pobres conejos, porque el problema real, en materia curricular, no es si *Ciudadanía* sí o *Ciudadanía* no, sino qué currículo –en su globalidad- se requiere hoy para la formación de las futuras generaciones, qué conocimientos y qué valores deben considerarse imprescindibles y actuar en consecuencia buscando el acuerdo y la estabilidad del sistema educativo. Mucho me temo que el actual *batiburrillo* curricular que lo configura como algo inabarcable, inconsistente y que se encuentra a medio camino entre una preparación para "concursantes" de programas del tipo *Saber y Ganar* y un supuesto progresismo del tipo *todo vale si entretiene*, sirva de poco. ¡Dios mío, qué falta nos hace **Iriarte** a cargo del Ministerio del Sentido Común!

Ángel I. Lledó Becerra

EL ARTE EN EL PROCESO EDUCATIVO

Ángela María Blas Pérez

Los niños desde el momento de su nacimiento, buscan el conocimiento del mundo por medio de la percepción, ya sea visual, táctil o auditiva, y posteriormente llegan a una etapa de conocimiento interpretativo e imitativo. En la medida que van creciendo, buscan la forma de comunicación y expresión en relación con los demás; para esto, toman los elementos que consideran importantes para su entendimiento, comienzan a utilizarlos artísticamente y a proyectar situaciones vivenciales, que expresan sus relaciones con lo social, lo familiar y lo escolar.

Es aquí donde los niños (de acuerdo con su etapa de desarrollo) comienzan a manejar la simbología (su simbología), su interpretación del mundo de acuerdo con su edad. La creatividad y la imaginación van de la mano con estos dos elementos; crean sus fantasías transformándolas en elementos artísticos según la manifestación simbólica que van adquiriendo; es así como va creciendo dentro de ese proceso de creación artística; su intelectualidad debe ir a la par con su imaginación para ir creando su autenticidad expresiva. "El simbolismo o lenguaje intelectualizado presupone, por lo tanto, el lenguaje imaginativo o lenguaje propiamente dicho. Debe haber, en consecuencia, una relación correspondiente entre las teorías sobre los dos" (Collingwood, 1993:213-214).

Artísticamente los niños van fortaleciendo su conocimiento. Cuando comienzan en la escuela primaria reciben un condicionamiento que va limitando su forma de expresión, esto es, cuando los niños no reciben de manera integral la educación. Aquí comienza el problema, cuando no se le promueven las habilidades y las destrezas, cuando la educación se convierte en teoría, se pierde la practicidad, se aplica un aprendizaje conductivo y no inductivo. Todo esto constituye un rompimiento en el desarrollo que vuelve a los niños más retraídos y menos expresivos.

El respeto de la individualidad y expresividad de los educados es muy importante, ya que esto proporciona a los niños el equilibrio para que su aprendizaje sea más significativo. Artísticamente, los niños cumplen una función evolutiva que le van permitiendo el desarrollo creativo y colectivo, así como cierta estabilidad emocional. Si el maestro no respeta a los niños en su expresión, éste está contribuyendo a crear un problema en los educados que imposibilita su formación integral, con la consecuente subestimación y confusión del valor que esto representa. A esto agregamos que los maestros, al romper la necesidad real de expresión de sus alumnos, comienzan a tomar modelos dados para que los niños reproduzcan formas, representaciones e imitación de vivencias u objetos que no le corresponden. Pedagógicamente, el maestro no está logrando su función social, ni los niños se están formando como seres creativos y con la capacidad para resolver los problemas con los que se enfrentan.

Si los niños no están en contacto con la enseñanza artística como un objetivo necesario para su desarrollo psicomotor, sensitivo e intelectual en la primaria, esto ocasiona que al iniciar el nivel secundario tengan dificultades tanto del manejo psicomotor de las habilidades físicas, como en el desarrollo de su pensamiento. Se vuelven reproductores de esquemas, sin propuestas ni iniciativas, ya que el entusiasmo que desprendían del hecho de ser niños en el campo del conocimiento del mundo se transformó en desinterés del saber porque han perdido el elemento más importante: la creatividad.

"Aquello que enriquece al niño en su capacidad creativa no es la obra creadora sino su proceso creador, es decir, ese suceder continuo de decisiones de toma de postura ante un diálogo abierto con aquello que se está creando. Esto es lo que le afianza en su personalidad. ¿Y no es acaso esto la base de partida de toda educación? Lo que no queda plasmado en el papel, aquello que no se puede elogiar como obra maestra, puesto que no se ve ni se oye, es importante porque ha quedado plasmado en lo más profundo del ser y es el alimento de sus raíces que ha sido engendrado durante el proceso creativo" (Bisquert, 1977:93).

La danza, la música, el teatro y las artes plásticas en la educación establecen una serie de condiciones importantes que ayudan a la integridad en el desarrollo de los alumnos, tales como la psicomotricidad, la expresión y la simbología; la imaginación y la creatividad, el sentido estético, la apreciación artística, la sensibilidad, la percepción y el conocimiento. Si estos elementos integradores de la educación artística no se establecen en el campo educativo, la formación de los niños no se realizará dentro de un sentido pleno y difícilmente habrá una relación armónica entre el individuo y el mundo exterior.

Mi planteamiento es uno de los principales problemas en relación con las actividades artísticas: el cumplimiento de estas actividades se orienta hacia la realización de actividades festivas o conmemorativas y no como un proceso integrador de las diferentes etapas de desarrollo. Esto va en relación con lo que señalan diversos autores: "Paradójicamente hay también un acuerdo general en que hoy día, esta educación no se lleva a cabo de la forma adecuada: la educación artística aparece en segundo plano respecto a otras áreas del currículum como matemáticas lectura o ciencias" (Hargreaves, 1991:11). "A menudo, las artes se consideran como adornos, o como actividades extracurriculares; y, a la hora de efectuar recortes presupuestarios, entre los primeros que los padecen se encuentran los cursos o profesores de educación artística" (Gardner y Grunbaum, 1986:1).

En los campos educativos fundamentalmente existe la ausencia del trabajo creativo y expresivo, por el hecho de que en la educación no se imparten las actividades artísticas. Esta situación tiene su base en el hecho de que existen pocos maestros especializados en el área y pocas escuelas dedicadas al arte; esto ocasiona una falta de promoción de las actividades creativas e intelectuales, un desequilibrio

emocional y corporal, y una cadena de inseguridades en los educados, así como la desvalorización individual, ocasionada por el desinterés tanto de padres de familia como de educadores mismos, esto es; por el desconocimiento de lo que es y significa el arte en la educación. Otra problemática surge cuando el maestro, aparte de su desconocimiento en el área, no lleva una metodología adecuada con una pedagogía creativa y comienza a utilizar elementos equivocados en las actividades.

El arte es de vital importancia en la educación ya que es generador del desarrollo de la expresión creativa natural que todo ser trae consigo, y estimula tanto las cualidades como los valores sociales, morales y la autoestima. Además, tiene la finalidad de introducir al educador y a los educados en la ardua y fascinante tarea de la creatividad, la sensibilidad, la apreciación artística y la expresión, factores que contribuyen al espíritu creativo y social de todo individuo.

Ángela María Blas Pérez

LA ESCULTURA GÓTICA ITALIANA: LOS PISANO

Ángela María Martínez Villegas

El presente artículo, trata de revalorizar la labor artística de una familia de escultores italianos, los Pisano, que tal vez por trabajar durante el Duocento y el Trecento en Italia, su repercusión artística ha quedado eclipsada por el fuerte peso del arte del Renacimiento.

LA ESCULTURA GÓTICA ITALIANA.

Dentro del panorama artístico italiano, el gótico arraiga de forma precaria, ya que la intensidad y el peso de la tradición clásica contribuyen a que este nuevo estilo se reciba con recelo. La gran influencia de la cultura latina persiste en la memoria del artista, y durante este periodo comenzará a volver la vista hacia la plástica romana. A diferencia de otros países como Francia o Inglaterra, la escultura gótica italiana no se ceñirá únicamente a las portadas de Catedrales e iglesias, estas realizaciones se trasladarán a nuevos espacios públicos como fontanas situadas en el ambiente viario, púlpitos, etc.

Otro aspecto novedoso dentro de este marco, es que la figura del artista comienza a resurgir por primera vez desde la Antigüedad, el anonimato del artesano va desapareciendo y se producirá un cambio sustancial en la consideración del mismo, logrando durante este periodo una elevación en su posición social y comenzando a dejar constancia de sus obras firmándolas. Los municipios y Cabildos catedralicios de la Toscana y Umbría competirán por el mecenazgo de artistas como símbolo de su magnificencia.

En el sur de Italia, la corte de Federico II, pugnará por la producción de obras de arte de alta calidad persiguiendo el deseo de engrandecimiento, para ello se rodeó de escultores de talento que conocían la escultura gótica del norte y la utilización de un estilo clásico.

Las ciudades italianas de Pisa y Siena, contarán con el privilegio de ejercer el mecenazgo sobre el escultor más relevante de principios de siglo, Nicola Pisano.

Durante la segunda mitad del siglo XIII, tanto Nicola, su hijo Giovanni como Arnolfo di Cambio, (que entrará a formar parte de su taller) cambiarán los valores estéticos de la escultura, hasta ahora anclados en el románico, logrando un elevado grado de destreza técnica.

Realizaremos un breve recorrido por la obra de estos artistas que cambiaron el panorama escultórico italiano.

NICOLA PISANO (hacia 1220- entre 1278 y 1284)

Debido a las escasas referencias documentales acerca de su vida, nos basaremos en los documentos tales como contratos y fechas de las obras en los que se le cite.

Aparece por primera vez en un testamento redactado en Luca en abril de 1258, citado como “Nicola de Pisis”.

También se le atribuye el nombre de “Nicolas Pietri di Apulia”, tal vez, como esta designación indica sea procedente del Sur de Italia. Ello se podría corroborar con el conocimiento que manifiesta sobre la escultura de la zona y que plasma en su producción artística.

Tal vez formado en la corte de Federico II en Castel del Monte, donde probablemente se familiarizara con los modelos clásicos.

White, sostiene que pudo establecerse en Pisa hacia 1250, ya que en dos documentos sieneses posponen al nombre de pila la expresión “de Apulia”, en lugar de la usual “de Pisis”.

La primera obra documentada de Nicola Pisano es el Púlpito de Pisa, donde sentará las pautas de esta tipología en Italia. Diseña una estructura poligonal que apoya en columnas y a su vez éstas son sustentadas por leones, cuyos antepechos se decoran con relieves de gran riqueza plástica.

El paralelo más cercano a esta tipología de púlpito hexagonal, lo hallamos en la ciudad de Spalato.

El Púlpito de Pisa

En 1259, firmará el contrato en el que se compromete a esculpir el púlpito para el Baptisterio de Pisa, su primera obra documentada.

El conjunto se divide en tres elementos diferenciados, en primer lugar, el cuerpo del púlpito, de mármol rojo sobre el que se establecen los relieves (cinco paneles de mármol que representan la infancia y pasión de Cristo) cuyas escenas se dividen con triples columnillas.

La zona intermedia, está formada por arcos trilobulados con figuras de profetas, reyes y evangelistas en las enjutas; esta estructura se apoya en siete columnas con capiteles de decoración vegetal, tres de las cuales descansan sobre lomos de leones de mármol mientras que la central lo hace sobre una base decorada con figuras acuclilladas y animales feroces.

Pisano muestra su gran habilidad en las escenas de La Natividad, la Adoración de los Magos, la Presentación, la Crucifixión y el Juicio Final.

Las seis figuras que aparecen bajo estos relieves son controvertidas en cuanto a su significado, numerosos autores las han identificado a menudo con las Virtudes Teologales.

Trata las escenas con un vigor dramático, destacando el naturalismo de las expresiones y el trato minucioso de los detalles. Aporta a las figuras solemnidad y expresa la grandeza de la estatuaria romana.
Todas sus obras jugaron con el efecto polícromo del mármol, y con el empleo de superficie vidriado y detalles dorados.

Bajo la escena del Juicio Final se lee la siguiente inscripción: “En el año de 1260 Nicola Pisano talló esta noble obra. Que una mano tan grandiosamente dotada sea alabada como se merece”. En la misma, no sólo deja constancia de la autoría de la obra, sino que hace alarde de tan notable realización.

En toda su producción, se aprecia la influencia de los sepulcros romanos, concretamente, en esta obra, es latente el peso del Sepulcro del siglo II de Hipólito y Fedra. Ello es observable en la figura de la Fortaleza, inspirada en el Hércules desnudo del sepulcro clásico.

Max Seidel ha estudiado la interpretación que hace Nicola Pisano de los modelos clásicos para enriquecer su repertorio, “cristianizando modelos paganos”. Debe hablarse pues, de interpretación y no por ello desestimar la marcada influencia presente en su obra, pues el peso de las formas clásicas será algo impuesto a la escultura italiana de esta zona por razones de índole política, recordemos el gusto por la civilización clásica en la Corte de Federico II

El arca de Santo Domingo de Bolonia.

Santo Domingo murió en el año 1221 y fue canonizado en 1234, parece que se recaudaron fondos para finalizar el monumento y que finalmente en el año 1267 se trasladó el cuerpo del santo en el arca a la iglesia de Santo Domingo Mayor en Bolonia.

Se le atribuye a Nicola el papel de diseñador y supervisor de la ejecución del arca. La obra ha sufrido notables modificaciones a lo largo de la historia (Nicolo del Arca, Miguel Ángel), del modelo original del siglo XIII, sólo sobrevive la caja rectangular. En el sarcófago se representan escenas alusivas a la vida del Santo titular, presidiendo los lados más largos la Virgen con el Niño y la Figura de Cristo. Puesto que esta obra se trata de una atribución, centraremos nuestro estudio en obras de constatada autoría, como la siguiente realización.

El púlpito de Siena

En septiembre de 1265, Nicola firmó un contrato para la realización del púlpito de Siena con Fray Melano, monje del monasterio de San Galgano y maestro de obras de la Catedral sienesa.
En este documento se estipulaba el sueldo del maestro y de sus ayudantes (Arnolfo di Cambio, Lapo y Donato), así como se preveía la retribución que recibiría su hijo Giovanni en el caso de que colaborase en el proyecto. El púlpito sienés es octogonal y guarda semejanzas con el de Pisa, aunque se diferencia en una serie de aspectos:

1. En ésta obra, las columnillas del cuerpo del púlpito se sustituyen por figuras humanas en lugar de leones. Las figuras se despliegan rompiendo con el marco arquitectónico para inundar todo el octógono, componiendo una obra más figurativa que arquitectónica.
2. En la base de la columna central la representación de la Filosofía rodeada por la personificación de las Siete Artes Liberales sustituye a las figuras acuchilladas del pulpito de Pisa.
3. La mayoría de los cambios se efectuaron en la zona superior. Donde el programa iconográfico es más extenso, ello puede ser debido, a que el espacio donde se inserta el púlpito es más amplio. Se añade la escena de la Matanza de los Inocentes que le permitió dotar a la obra de un fuerte drama violento con cuerpos retorcidos que huyen despavoridos.
4. La escena del Juicio Final gana protagonismo ocupando dos relieves.
5. Nicola plantea un nuevo estilo de altorrelieve, profundizando en los detalles.
6. Las escenas se suceden a modo de panal, sin quiebros en su narración.

La fontana Maggiore de Perugia.

La inscripción de la taza fecha esta obra en 1278. En dicha inscripción se cita a Bonisegna como ingeniero para la conducción de agua a la plaza, el programa iconográfico que combina elementos del Antiguo Testamento con la leyenda de Roma y la de la Perugia contemporánea se le atribuye a Fray Bevignate. Y finalmente se cita a Nicola y Giovanni Pisano como artífices de la obra.

El artista tuvo en cuenta la ubicación de la fontana en un espacio abierto, próximo a la Catedral y expuesto al desgaste producido por el agua y las inclemencias atmosféricas, por ello, excluyó en esta obra el uso del policromía artificial, utilizando mármoles rosas y blancos y dotó, además, de mayor profundidad las escenas relivarias.

Parece que la obra se ejecutó muy deprisa, en un año, lo que lleva a pensar que el taller debía ser bastante grande. Ello se confirma estudiando la calidad de ciertos relieves, siendo de calidad inferior los de la segunda pila.

Esta estructura de fontana, inspirará fuentes posteriores durante el Trecento: resolverá la obra con unos escalones que dan acceso a un polígono de veinticinco lados decorado con cincuenta relieves, sobre este cuerpo situó una segunda taza con doce lados vertebrados por figuras, y finalmente dispuso una columna sustentando la taza central con remate compuesto por cariátides.

GIOVANNI PISANO (hacia 1248- 1314)

Hijo de Nicola, nacido probablemente en Pisa.

Encontramos la primera referencia documental de Giovanni en el contrato del púlpito de la catedral de Siena en 1265. El hecho de que se pagase el salario que le correspondía a su padre en su nombre, induce a pensar a White que era un muchacho cuando intervino en esta obra.

La siguiente referencia alusiva sobre Giovanni, la encontramos en la inscripción de la Fuente de Peruggia, donde colaboró con su padre en 1278, aparece la firma en la taza inferior. Es difícil distinguir las contribuciones individuales de Nicola y Giovanni Pisano.

Parece, que su primera obra autónoma fue la decoración escultórica de la fachada de la Catedral de Siena, estos datos lo corroboran un documento fechado en 1290, donde se le cita como “capuz magistrorum”, cargo que vendría a ser una especie de supervisor de obras. No existe mención alguna de que el artista fuese el autor del conjunto de la fachada, a pesar del silencio de los documentos, se le atribuye la autoría de la misma, ya que el estudio estilístico lo vincula de manera inequívoca.

Giovanni desarrolla, como veremos en su obra, un lenguaje propio y personal que destaca del resto de las realizaciones de su época.

El Púlpito de Santa Andrea en Pistoia.

Una curiosa inscripción en el púlpito nos aporta la fecha de ejecución del mismo, 1301, además de realzar la destreza del escultor con la siguiente lauda: “Giovanni lo esculpió sin ejecutar obra vana. Hijo de Nicola y adornado con una habilidad aún mayor, Pisa fue su cuna, estando dotado de una maestría superior que cualquier otra contemplada antes”.

Es evidente en la disposición de esta obra, la influencia de los púlpitos de su padre. Aunque la riqueza escultórica supera lo anterior.

Dota a los relieves de un volumen que se aproxima al bulto redondo, gracias a la profundidad de la labra.
Las características más evidentes de la obra de Giovanni, se resumen en esta magistral obra, riqueza de movimientos, esfuerzo por trasmitir expresiones y sentimientos, con un estilo goticista, dotó a sus obras de una impronta propia que resulta poco cercano al resto de manifestaciones de su época.

El grupo en marfil de la Madonna y el Niño

A pesar de ser una obra atribuida, la he incluido en el análisis para comentar brevemente algunos aspectos de la obra de Giovanni.

La sonrisa delicada de la Virgen, es una muestra de la maestría para trasmitir sentimientos, en este caso de la ternura de la maternidad, que deja entrever una posible influencia y contacto con la escultura francesa.

El grupo de la Virgen y el Niño para el Baptisterio de Pisa

En este caso sí estamos ante una obra documentada, la fecha gira en torno al año 1300, se encuentra en el Museo dell´Opera de Duomo de Pisa.

Originalmente presidía el tímpano de la entrada al Baptisterio.

Tal vez condicionado por el espacio donde se ubicaba, éste grupo trasmita hieratismo y rigidez en su factura.

El púlpito de la Catedral de Pisa

Conocemos la fecha de encargo y finalización gracias a las inscripciones y a los diferentes documentos en los que se citan datos de la realización. Las obras comenzaron en 1302 y se concluyeron en 1310.

Como el púlpito de Pistoia, una inscripción rimada aportará información sobre la ejecución de la obra y las condiciones en las que trabajó el artista, que se expresará en un tono dolido, tal vez por las continuas desavenencias que tuvo con la justicia y autoridades.

Será una de las obras más suntuosas del artista. Se desarrolla a partir de una planta octogonal, pero a diferencia de los anteriores modelos, se atreve a dotarlo de una curvatura que trasmite la sensación de prolongación de las escenas en el espacio.

En el análisis estilístico se ha dejado ver la impronta de diferentes manos, tal vez ayudantes de su taller, que por estas fechas debió ser importante.

En los relieves de esta obra, está latente la influencia gótica y los modelos de la Antigüedad. Escenas como la Matanza de los Inocentes, lo alejan de la obra de Nicola, expresando una vez más la riqueza de movimientos dramáticos y la sensibilidad emocional presentes en el arte de Giovanni Pisano.

Se le han atribuido numerosas obras, entre ellas, varios crucifijos de madera policromada. Pero no se conservan documentos que lo certifiquen.

Por último reiterar la importante realización artística de esta familia, que sentaron las bases de la escultura gótica italiana, así como de modelos escultóricos como se ha visto en los púlpitos y abrirán camino hacia las nuevas formas artísticas del Renacimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- PAUL WILLIAMSON, “Escultura gótica 1140-1300”, Madrid, Cátedra, 1997.
- JONH WHITE, “Arte y arquitectura en Italia 1250-1400”, Madrid, Cátedra, 1989.
- www.artehistoria.jcyl.es/arte/contextos/4135.html
- www.wga.hu/bio/p/pisano/giovanni/biograph.html

Ángela María Martínez Villegas

WHAT DOES THE TRAGEDY OF KING LEAR GAIN FROM HAVING A SUB-PLOT?

Angela Urbano Checa

Since the publication of Bradley's Shakespearean tragedy: Lectures on Hamlet, Othello, King Lear and Macbeth, the critical tradition on King Lear has paid special attention to the issue of the subplot. Critics offer a varied range of arguments against as well as in favour of the use of the subplot. The general opinion among the critics is that the subplot generalises and intensifies the main plot. However, in more specific aspects, not all of them give the subplot the same value.

According to A.C. Bradley, the subplot should not be valued only as a dramatic device, since it is a mere repetition of the main plot. In both plots, we have a father deceived by his daughters, King Lear in the main plot, or by his son, Gloucester in the subplot. We also have the villain daughters, regan and Goneril in the main plot and Edmund in the subplot, together with the truthfully loving children, who are Cordelia in the main plot and Edgar in the subplot. The latter are mistreated by the parents because of the manipulation of the villain siblings. Cordelia is disinherited by King Lear and Edgar is chased to be punished by Gloucester.

However, a more interesting point in Bradley's essay is that the subplot can be considered as a device to 'provide a most effective contrast between its personages and those of the main plot'. This idea is also supported by Robert B. Helman, and according to him, the main contrast between the characters in the play is that established between King Lear and Gloucester. Though both are victims of a lie and both have made an 'error of understanding' when interpreting their daughters and son's behaviours, they follow very different patterns. While Lear imposes a tragedy on his life, since he decides to divide his kingdom, Gloucester rather accepts the tragedy, he just believes what Edmund tells him about Edgar. Not simply at this level can we notice this contrast between imposition and acceptance. This aspect is extended to their behaviour in general. In fact, King Lear imposes his will upon others [I.iv.36-39], while Gloucester accepts the will of others [II.ii.130-139].

To this opposition between King Lear and Gloucester, many critics add the idea of Gloucester's superiority over King Lear. Regarding this line of criticism, I find several examples in which we can notice that Gloucester is more worthy of an audience's or reader's sympathy. In Act III, King Lear and Gloucester's roles change dramatically. King Lear falls into madness and becomes a victim of his misfortune without taking any action to solve his problems. He just wanders around the forest crying in rage and madness. However, Gloucester, though still manipulated by Edmund, takes a more active role in the play. He decides to help King Lear without taking into account Regan and her husband's orders.

Gloucester's heroism is clearly superior to that of King Lear. Both are tragic heroes, who achieve wisdom and humanity after suffering, but Gloucester's moral insights seem to be purer than King Lear's is. In this aspect, we can find subtle differences between both characters. In act III, King Lear acquire moral insights and feels pity for the poor people [III.iv.28-29]. Nevertheless, Gloucester's moral insights go beyong thought and take into action. A similar speech to that of King Lear in act III is produced by Gloucester [IV.i.63-70] both speeches deal with the need of compassion and charity for the low but, the beginning of Gloucester's speech is remarkably different to that of King Lear, 'Here, take my purse?. Gloucester is much more disinterested than King Lear is.

Returning to the issue of the subplot, not all critics consider the subplot in such a positive way as displayed in those examples above. Many of them think that the subplot only generates confusion and bewilderment. Concretely, Bertrand Evans, in his essay Practice as Diversion, states that the practices made by characters in the subplot are diversionary. This critic justifies the subplot as a device to provide a secondary awareness-unawareness gap. In fact, the main gap dissapears at the end of act I. King Lear is not aware of his daughter's falsehood and he thinks that they love him. But Regan and Goneril are planning to take the absolute power of the kingdom, so they try to make their father become mad. But, at the end of act I, King Lear discovers how disgraceful his daughters are, and he also realises that the third daughter, Cordelia, is really the one who loves him truthfully.

Therfore, as the main plot is no longer exploitable, according to Evans, Shakespeare provides a subplot with an abundance of secondary gaps. In the subplot, Gloucester is unaware of Edmund's plot to get rid of him and Edgar. Also, there are examples of disguise, such as Edgar disguised as Poor Tom, and Kent disguised as a servant. Both characters provide situations in which other charatcers do not know their real identities. Nevertheless, Evans states that the main fuction of this complex set of practices and practitioners is to divert our mind from the main plot:

The gap created by these two practisers [Edmund and Edgar] compensate for the absence of a central gap, and indubitably they add immeasurably to the excitement of the total play. But they are diversionary and they cannot begin to generate the degree of centripetal force as in Hamlet and Othello.

However, when reading King Lear, one´s attetion is continuously focusing on these repetitions in the subplot as reminiscence of the main plot. The subplot is like a mirror that instead of diverting your mind from the main plot, makes you to remember what has just happened to characters in the main plot. For instance, after the division of the kingdom [I.i.] the issue of the child betraying siblings and parents is

introduced, and just in the following scene, Edmund tells Gloucester that Edgar has the intetion of betraying him. Then, a very interesting speech is produced by Glouccester [II.ii.95-107] in which he reflects upon the problems that affect the kingdom, families, countries and so on. It seems to be an extension of the main plot; it completes the main plot. In fact, the subplot gives the play a mythic quality since characters in both plots are involved in a similar situation.

William Empson states that the play acquires a universal quality since two different families suffer a similar misfortune. It indicates that every family might suffer a tragedy like these that King Lear and Gloucester live. There has been criticism on the written issue of the subplot in King Lear and many are the opinions about its function or validity. But what is clear is that the use of the subplot is not superflous but it was made with a clear intention though this one may be different according to the point of view.

Angela Urbano Checa

ANÁLISIS DEL MÓDULO DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL

Antonio Armenteros Lebaniegos

En la presente exposición realizamos un análisis del Módulo de Formación y Orientación Laboral del título de Formación Profesional de Técnico Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas en la Comunidad Autónoma de Andalucía, que es un Ciclo Formativo de Grado Superior con una duración de 2000 horas.

La L.O.G.S.E. regula la Formación Profesional en el Capítulo IV del Título I, artículos 30 a 35, ambos inclusive. Adjetiva las enseñanzas que dentro del sistema educativo, y de ella misma, se entenderán como de Formación Profesional, al señalar que ésta comprenderá el conjunto de enseñanzas que capaciten para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. Se incluirán, también, aquellas acciones que se desarrollen en la Formación Profesional Ocupacional y que estén dirigidas a la formación continua en las empresas y a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores, si bien, estas acciones se regularán por su normativa específica.

La Formación Profesional Específica comprenderá un conjunto de Ciclos Formativos con una organización modular, de duración variable, constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas en función de los diversos campos profesionales. Los Ciclos Formativos serán de grado medio y de grado superior. El requisito académico para el acceso directo al Ciclo Formativo de Técnico Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas, según se dispone en el art. 2.2 del R.D. 777/1998 de 30 de abril, por el que se desarrollan determinados aspectos de la ordenación de la formación profesional en el ámbito del sistema educativo, es el de:

1. Estar en posesión del título de Bachiller, si bien, cuando no existan plazas suficientes, se aplicarán sucesivamente, los siguientes criterios de prioridad: a) El expediente académico del alumno/a en el que se valorará la nota media. b) Haber cursado la modalidad de Bachillerato de afín.

2. Sin título de Bachiller, a través de una prueba regulada por las Administraciones Educativas, y en el caso de los Ciclos Formativos de grado superior, que además, el/la aspirante tenga veinte años cumplidos.

La nueva regulación de la Formación Profesional Específica, que se hace desde la L.O.G.S.E., obedece:

1. Al deseo político, recogido por el legislador, de hacer un aumento importante de medios para este tipo de enseñanza de forma que pueda impartirse con los niveles de calidad que exige la sociedad española y la Unión Europea.

2. A la necesidad de llevar a cabo una interrelación entre los contenidos curriculares y las demandas del mercado sociolaboral, ya que, en muchas ocasiones, el empresario no demandaba trabajadores procedentes de la Formación Profesional por desconocimiento de la existencia de determinadas ramas e incluso por los propios "despistes" que provocaban algunas denominaciones de las especialidades, por lo que se establecía una separación, a veces infranqueable, entre la Formación Profesional y la empresa.

3. A los acelerados cambios que se producen en el mundo del trabajo, provocados por los avances científicos, ideológicos, de sistema productivo. y sobre todo, tecnológicos, que exigen no sólo una Formación Profesional constante de los trabajadores, que tendrá que ser en muchos casos muy especializada en la tarea (cadena taylorista de producción), cuya consecución es responsabilidad exclusiva de la propia empresa, y por otro lado, una Formación Profesional Específica, que es la promovida desde la L.O.G.S.E., que integrará contenidos científicos, tecnológicos y organizativos, para preparar a los alumnos/as para la actividad en un campo profesional, con una formación polivalente que les permita adaptarse a las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de su vida, por lo que se puede afirmar que en el espíritu de la Ley está la polivalencia sobre la ultraespecialización, la adaptación a las demandas de la empresa frente a la rigidez, la formación integral sobre la parcial, etc., de ahí que parte importante de la Formación Profesional Específica se realice en la empresa.

4. A que estas enseñanzas constituyen un instrumento individual decisivo para que la población activa pueda enfrentarse eficazmente a los requerimientos de polivalencia profesional, a las nuevas dimensiones de las cualificaciones y a la creciente movilidad geográfica y funcional en el empleo dentro de la Unión Europea, incluyendo la temporalidad y flexibilidad actual del mercado sociolaboral.

Los Ciclos Formativos de Formación Profesional de grado superior equivalen al nivel 3 de cualificación de la Unión Europea, lo que implica mayores conocimientos teóricos que el nivel 2 (Ciclos Formativos de Formación Profesional de grado medio). Esta actividad concierne principalmente a un trabajo técnico que puede ser ejecutado de forma autónoma y/o comporta responsabilidades de encuadramiento y de coordinación.

Un módulo es un bloque coherente de Formación Profesional Específica (F.P.E.). Es la unidad de oferta educativa y la parte más pequeña de F.P.E. que puede acreditarse y capitalizarse para la obtención de un título profesional. Tiene un fuerte componente interdisciplinar y puede estar asociado a una o varias unidades de competencia, o bien a objetivos socio-educativos.

El módulo de F.O.L. es un módulo socioeconómico, por lo que debe adaptarse y tratar de explicar en todo momento la situación económica y social referida a distintos ámbitos geográficos (Unión Europea, España, Andalucía, etc.), para finalizar en el entorno geográfico del Centro Educativo. Además, es un módulo transversal, ya que informa constantemente a todas las enseñanzas del Ciclo Formativo y está también presente en todos los Ciclos Formativos, incluyendo los de la Familia Profesional 4: Administración (al contrario de lo que ocurría con la antigua regulación en la Rama Administrativa). Así, la transversalidad del módulo de F.O.L., está justificada jurídicamente por:

1°. Art. 40.2 de la Constitución Española, que ordena a los poderes públicos el velar por la seguridad e higiene en el trabajo.

2º. El R.D. 676/1993, de 7 de Mayo, por el que se establecen las directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de Formación Profesional al disponer en su art. 1, que: "Las enseñanzas de formación profesional conducentes a títulos con validez académica y profesional en todo el territorio nacional tendrán por finalidad proporcionar a los alumnos la formación necesaria para: ... b) Comprender la organización y características del sector correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional; conocer la legislación laboral básica y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales, y adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para trabajar en condiciones de seguridad y prevenir los posibles riesgos derivados de las situaciones de trabajo....".

El Diseño Curricular Base (D.C.B. o P.C.B.) del Módulo de F.O.L. viene establecido por el Decreto 380/1996, de 29 de Julio, (BOJA nº 112, de 28 de Septiembre de 1996), por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al título de Formación Profesional de Técnico Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Se dicta al amparo del Art. 4.1. de la L.O.G.S.E., habiéndose establecido las directrices generales de los títulos y sus enseñanzas mínimas por el R.D. 676/1993, de 7 de Mayo, y de manera específica en el R.D. 2048/1995, de 22 de Diciembre, para el presente título y sus enseñanzas mínimas.

El Decreto 380/1996, de 29 de Julio, define junto con la Orden de 24 de Junio de 1998, por la que se establecen orientaciones y criterios para la elaboración de proyectos curriculares, así como la distribución horaria y los itinerarios formativos de los Títulos de Formación Profesional Específica, que se integran en la Familia Profesional de Actividades Físicas y Deportivas, (BOJA nº 85, de 30 de Julio de 1998), los elementos básicos (apartados) del Proyecto Curricular de Ciclo Formativo, y por lo tanto, del currículo del módulo de F.O.L., es decir, objetivos, contenidos, orientaciones didácticas y la evaluación.

OBJETIVOS.

En primer lugar están los objetivos del perfil profesional (describe las aptitudes y conocimientos que configuran una categoría profesional en un campo profesional concreto), que se resumen en la competencia general, concebida como conjunto de capacidades que habilitan para una profesión o conjunto de puestos de trabajo. La competencia general está formada por unidades de competencia, que son la parte más pequeña con significación y que son las que desarrollan los módulos, por lo que a través del Ciclo Formativo se puede alcanzar la competencia general en su totalidad o una o varias unidades de competencia.

Los objetivos del perfil profesional relacionados con el módulo, son: comprender los mecanismos de inserción y orientación profesional; conocer la legislación laboral básica y las relaciones que de ella se derivan; adquirir conocimientos y habilidades necesarias para trabajar en condiciones de seguridad y prevenir posibles riesgos en las situaciones de trabajo; permitir el desempeño de funciones sociales con responsabilidad y competencia y, por último, orientar y preparar para los estudios universitarios posteriores para aquellos alumnos/as que no poseen el título de Bachiller.

Los objetivos generales del Ciclo Formativo, se definen en términos de capacidades (capacidades generales o profesionales), es decir, en función de lo que se espera que alcancen los alumnos/as al terminar el tramo educativo. Se refieren a las cinco grandes capacidades humanas: cognitivas o intelectuales, motrices, de equilibrio personal o afectivas, de relación interpersonal y de actuación e inserción social. Estos objetivos son los que dan sentido al Ciclo Formativo dentro de la Formación Profesional, y por lo tanto, al Módulo. Se señalan los objetivos generales del Ciclo Formativo, relacionados directamente con F.O.L.: conocer la legislación vigente aplicable a seguridad e higiene en gimnasios, polideportivos y piscinas, así como el procedimientos a seguir en caso de diferentes siniestros, y dominar las técnicas de evacuación, rescate acuático y administración de primeros auxilios; comprender el marco legal, económico y organizativo que regula y condiciona las actividades profesionales de recreación deportiva, identificando los derechos y las obligaciones que se derivan de las relaciones laborales, y adquiriendo la capacidad de seguir los procedimientos establecidos y de actuar con la eficacia ante las contingencias que puedan presentarse; establecer una eficaz comunicación verbal, escrita y gestual para transmitir y recibir correctamente información y resolver situaciones conflictivas, tanto en el ámbito de las relaciones en el entorno de trabajo como en las relaciones con los clientes; utilizar y buscar fuentes de información y formación relacionadas con el ejercicio de la profesión que posibiliten el conocimiento y la inserción en el sector de las actividades físicas y/o deportivas, y la evolución y adaptación de las

capacidades profesionales propias a los cambios tecnológicos y organizativos que se producirán a lo largo de toda la vida activa; y finalmente, conocer el sector de la actividad física y el deporte en Andalucía.

La Orden de 24 de Junio de 1998, los perfila y concreta más, al señalar en su Disposición General Octava que los módulos profesionales socioeconómicos contribuirán a alcanzar las siguientes finalidades:

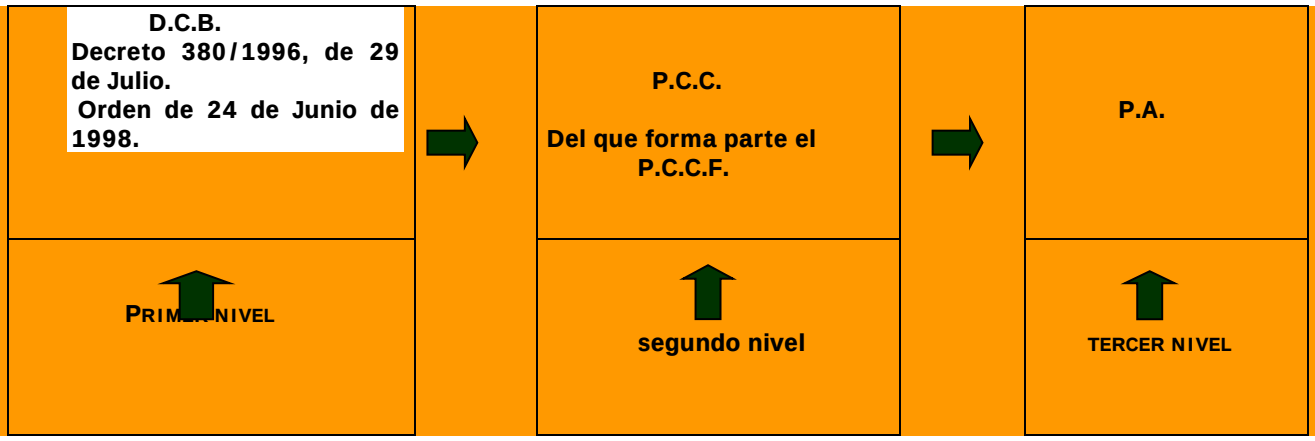
a. Conocer las condiciones de salud y riesgo de la profesión y fomentar actitudes de prevención, protección y mejora de la defensa de la salud y el medio en que se desarrolla la actividad profesional.
b. Conocer la legislación laboral básica aplicable en el mundo laboral sobre los derechos y obligaciones de los trabajadores y la organización básica de una empresa.
c. Adquirir conocimientos sobre aspectos básicos de economía sólo en los ciclos formativos de grado superior.
d. Favorecer procesos de inserción laboral para el ejercicio de la profesión tanto por cuenta propia como ajena.
e. Conocer el sector productivo correspondiente al ciclo formativo en Andalucía.

En resumen, estos son los objetivos que dan sentido al módulo socioeconómico de F.O.L. en el Ciclo Formativo, que a su vez queda definido en función de unos objetivos expresados en términos de capacidades terminales.

CONTENIDOS.

Son una selección y agrupación, de los aspectos más relevantes del módulo para desarrollar las capacidades u objetivos terminales. Están establecidos los siguientes: Salud Laboral; Legislación y Relaciones Laborales y Profesionales; Orientación e Inserción Sociolaboral; Principios de Economía y Economía y Organización de la Empresa.

Por un lado, los contenidos desarrollan conceptos, procedimientos y actitudes, que no deben trabajarse por separado en la actividad de enseñanza/aprendizaje y, por otro lado, no son un temario en sí mismos, sino que el Centro Educativo y el profesorado deben seleccionar y secuenciar para adaptarlos a la realidad concreta de su alumnado. La adaptación se hará a través del Proyecto Curricular de Ciclo Formativo (P.C.C.F.), describiéndose los elementos que lo componen en la Orden de 24 de Junio de 1998, y se integrarán en el Proyecto Curricular de Centro (P.C.C.), que es lo que se denomina segundo nivel de diseño curricular, para posteriormente, en el tercer nivel de diseño curricular, elaborar la programación de aula (P.A.), en este caso, del módulo (P.M.). Cada nivel de concreción, tiene como finalidad, al ser un currículo abierto y flexible, la de adaptarse al grupo de alumnos/as y al entorno en que se desenvuelven. Los niveles de concreción del currículo, se resumen en:



EVALUACIÓN.

Existen dos paradigmas sobre la evaluación:

- Evaluación cualitativa. Se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje para descubrir sus errores y enmendarlos. Es la predominante en la L.O.G.S.E., y la evaluación así concebida, convierte al profesor/a en un investigador/a en el aula, en tanto que tiene que descubrir las causas que están propiciando errores.

- Evaluación cuantitativa. Persigue medir el "quantum" de conocimientos alcanzado por los alumnos/as y dar unas calificaciones basadas en una escala numérica de 1 a 10, considerándose positivas las calificaciones iguales o superiores a cinco y negativas las restantes.

El debate entre ambos modelos ha sido polémico, si bien, en la actualidad, estamos asistiendo a un acercamiento entre las posturas, con una corriente ecléctica que se va afianzando progresivamente y ésta parece ser la adoptada por la Orden de 26 de Julio de 1995, sobre evaluación en los Ciclos Formativos de Formación Profesional Específica en la Comunidad Autónoma de Andalucía, ya que en el apartado II, Carácter de la Evaluación, establece, con criterios cuantitativos, que "..., la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y alumnas se realizará por módulos profesionales. ...se considerarán las capacidades terminales (que son en realidad objetivos terminales como expresión de los resultados que se desean alcanzar)..., y los criterios de evaluación como referencia del nivel aceptable de esos resultados.", "En la evaluación, los profesores y profesoras considerarán el conjunto de los módulos profesionales, así como la competencia profesional característica del título,... De igual forma, tendrán en cuenta la madurez del alumnado en relación con sus posibilidades de inserción en el sector productivo o de servicios y de progreso en los estudios posteriores a los que puede acceder.".

Lo señalado anteriormente, no supone que en los Ciclos Formativos se haya adoptado únicamente criterios de evaluación cuantitativos, ya que los hay cualitativos importantes, al regular la Orden, en su apartado VIII, la Evaluación del Proceso de Enseñanza y del Proyecto Curricular.

La adopción de una postura ecléctica por parte de la Administración Educativa, obedece al carácter de los Ciclos Formativos que tienen como finalidad capacitar para el desempeño cualificado de las distintas profesiones, como establece el art. 30.1. de la L.O.G.S.E.

Pudiera parecer, que el profesor/a en módulos de Ciclos Formativos tiene que hacer, respecto del alumno/a, una evaluación exclusivamente cuantitativa, lo que sería un error y un desconocimiento de lo dispuesto en la Orden. Por decirlo de forma escueta, el profesor/a llevará a cabo una evaluación cuantitativa solamente en cuanto a las capacidades terminales, utilizando los criterios de evaluación como referencia del nivel aceptable de esos resultados, la competencia profesional característica del título, la madurez del alumnado en relación con sus posibilidades de inserción en el sector productivo o de servicios y de progreso en los estudios posteriores a los que puede acceder.

Una vez fijados en sus estrictos y legales términos los ámbitos y límites de la evaluación cuantitativa en los Ciclos Formativos, habría que añadir que otras interpretaciones que pudieran aparecer fijándose sólo en esos aspectos, cuando menos, desaprovecharían un aspecto importante de la evaluación al fijarse tan sólo en los aspectos cognitivos y olvidar otros ámbitos de la persona como son sus características, su proceso de aprendizaje, sus necesidades, etc., por lo que se deberán utilizar elementos "cualitativos" como la observación, la entrevista, los cuestionarios, el debate, los diarios de clase, etc. matizando y complementando los resultados de la prueba.

La aplicación del proceso de evaluación continua a los alumnos/as requiere la asistencia regular a las clases y actividades programadas para los distintos módulos profesionales. Las calificaciones se expresarán mediante la escala numérica de 1 a 10, sin decimales, considerándose positivas las calificaciones iguales o superiores a cinco y negativas las restantes. Los módulos profesionales de Proyecto Integrado y Formación en Centros de Trabajo se calificarán con los términos Apto o No Apto. La calificación final del Ciclo será numérica -media aritmética de la de los módulos- admitiéndose un decimal.

Habrá como mínimo, para cada grupo, tres sesiones de evaluación y calificación a lo largo del curso académico, sin perjuicio de las que establezcan los respectivos Proyectos Curriculares de Ciclos Formativos, manteniéndose por los tutores/as, profesores/as de módulos profesionales y los órganos de coordinación didáctica, una comunicación continua, en lo relativo a la valoración del aprendizaje, con los alumnos/as, y si son menores de edad, con sus representantes legales. La comunicación será por escrito, al menos, tres veces a lo largo del curso académico. El Art. 18.4 del Decreto 380/1996, de 29 de Julio, dispone que los alumnos/as participarán en las sesiones de evaluación en la forma que establezca el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Centro (R.O.F.).

A nuestro juicio, detrás de la aparentemente fría normativa, está la garantía de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea transparente, haga participar activamente, no sólo al profesor/a y alumno/a, sino también a la familia de éstos y resulte, en definitiva, motivador y útil para todas las partes implicadas.

Un aspecto que creemos de sumo interés es que los profesores/as también evaluarán los procesos de enseñanza y su propia práctica docente en relación con el desarrollo del currículo, el P.C.C.F. y la P.M., así como el desarrollo real del currículo en relación con su adecuación a las necesidades educativas del Centro, las características específicas de los alumnos/as y al entorno socioeconómico, cultural y profesional.

Antonio Armenteros Lebaniegos

LEXIS

Antonio José Pina García

Learning lexis is one of the most important things that people have to do if they want to speak and understand a language. Here, I am going to comment on the main problems that Spanish students have when they try to learn English Lexis and try to explain the reasons for those problems. I have noticed for example that English words that derive from Latin are very easy for Spanish students to learn because Spanish is a Latin language. On the other hand, words that come from northern European countries such as Germany (Anglo-Saxon words) are more difficult for students to learn. I will also comment on other important aspects that influence students such as monotony and lack of motivation. After that, I will give possible solutions to these problems and suggest better ways to teach different types of lexis such as phrasal verbs and prepositions. I will also include exercises to show how the different words and expressions could be taught.

One of the main problems that students may have is reluctance to make mistakes in front of the class, causing embarrassment, and also they may not want to talk in public or to write on the blackboard. They do not feel comfortable with some of their classmates and very often, they do not understand what the teacher is explaining to the class.

The next problem is related to the stress, intonation and pronunciation of words and sentences. If students try to change the stress of a word, then that word can change its meaning. For example, the word "contrast" can be a noun ('contrast) or a verb (con'trast) depending on the position of the stress. If a student does not pronounce the words correctly, an English native speaker may not understand them. We can observe this in the words "bad" and "pad". If the learner does not aspirate the consonant "p", an English person could think that the student is pronouncing the word "bad" instead of "pad".

False friends (lexical), are words written more or less the same in both Spanish and in English. The meaning of these words in each language however, is not the same. Hence, students have to learn these false friends by heart in order to avoid mistakes. On another note, homophones are another problem because they are confusing to students. Homophones are two words that are pronounced the same but are written differently, and also carry different meanings. Students normally do not distinguish between them. Like for example the word "wait" and "weight" that are pronounced as /weit/.

Another difficult topic for students is prepositions (grammatical point). In English, there are many prepositions, but only some of them have meanings which translate directly into Spanish, so students have difficulties deciding the right preposition to use in their writing and speaking. Another grammatical problem for students are irregular verbs (Ex: wear, wore, worn), irregular forms of plural nouns (Ex: mouse and mice) and the "s" at the end of third person singular verbs (verb-noun agreement)**.** Students forget to write or say the "s", like for example "he want" instead of "he wants".

Phrasal verbs are another tough topic for learners. Phrasal verbs are verbs followed by prepositions and adverbs. One example is the verb "to look". "Look after", "look at", "look for" and "look into" all have different meanings. The meaning depends on the preposition which compliments the verb. Students may not know which preposition they have to put after the verb. If you change the preposition, you change the meaning of the verb. As a possible exercise, students could try replacing the words in green within the sentences with a phrasal verb. Another activity could involve filling gaps in sentences, where the preposition is given for each sentence, so that students would only have to find the correct verb to form the right phrasal verb (Jones 2001, p.52).

Although contractions are not as difficult a subject as one such as prepositions, some students are sometimes confused when they see contractions because they may not know the words they are derived from. More grammatical issues are idioms, expressions, proverbs, connotations and colloquial words which are related to cultural differences. Due to this, students can not guess the meaning of these words or sentences. Idioms and expressions are words or phrases, especially idiomatic ones, used to convey an idea. Connotations, on the other hand, are words or phrases that have another meaning from the original one.

We also have to take registers into account (formal, informal, etc). Students have to know when they are required to speak or write in a colloquial or formal style and which words they have to use in each context. Also, in regard to spelling**,** I can comment that there is not a great deal of correspondence in English between the spoken and written word. In English, you normally pronounce a word in a different way to the way you write it. Because of this, students often do not know how to write English words. Only words that derive from Latin have some correspondence between their pronunciation and their spelling.

Even though we may think that word collocation is an easy topic to be cited here, for some students is not an easy subject. The problem that students have with collocations is that they can not change the place of a word because the sentence could have another different meaning or perhaps loose coherence. They have to choose the appropriate word for each sentence, because if they do not, the sentences will not have any meaning or another different meaning. Additionally, the students' mother tongue influence is one of the most important problems that students have when they learn a new language. Students instinctively use the grammar, pronunciation, vocabulary, etc of their mother tongue when they talk in another language.

Undoubtedly, monotony has an important role in hindering student's progress. Students become bored of doing the same things everyday, and as a result, they do not pay attention in class or to the teacher. Visual are good for some students who prefer seeing someone that teaches them rather than reading a book, like the dictionary which may not be as interesting.

It is important not to teach useless vocabulary because when those students who learn English in their own country (Spain), are taught vocabulary that English people only rarely use, the consequence is that the students struggle to understand English speakers and then have to learn a new vocabulary if on arrival in an English speaking country. On the other hand, abstract words are another point to consider. It is difficult for students to understand something that they can not see, so we also have to be conscious that students' memories are not all the same (personal differences). Some students can not assimilate vocabulary as fast as others. Some students need to revise grammar and vocabulary everyday in order to learn them. However, other students only need to have a look to their notes to understand everything.

Finally, the last problem I would like to mention is related to reflexive verbs**.** This type of verb joins the subject and object together. Some of them need the reflexive pronoun as in the sentence: "They saw each other" (English). The translation in Spanish is, "Se vieron". Meanwhile, others verbs do not need the reflexive pronoun, for example: "They met in my house" (English). The Spanish translation would be "Se encontraron en mi casa". In Spanish, the reciprocity is marked by the reflexive pronoun "se" and the verb is in third person plural. Students do not know which verbs are reflexives or reciprocal in English.

Antonio José Pina García

SEXIST LANGUAGE

Antonio Maraver Osuna

If we pay attention to the words and expressions we use in any conversation or piece of writing we will realize that the masculine gender is typically used as the neutral or unmarked gender for both male and female reference. This fact, known as sexism in language has raised a lot of research in recent years. Here I will try to define sexist language discussing the ways in which female reference is subordinated to male expressions in everyday language.

To begin with I would like to give a couple of definitions of what certain authors understand by the concept of **sexist language**. Author Crolyn Graglia, when discussing research in her essay "Against Sexist Language", points out that sexist language is "language that embodies, affirms, or reinforces discrimination against women or the patriarchal subordination of women to men." (1998: p.154). Similarly, for Margaret Doyle "sexist language (...) refers to terms and usages that exclude or discriminate against women." (1995: p. 1)

These definitions share the fact that language can and do discriminate against women since it is male-centred in respect to certain usages and expressions, that can be taken as excluding any female connotations (e.g. the use of the word 'policeman'). Moreover the use of male-centred terms as neutral is so widespread that they are the norm or standard and therefore, the creation or use of a female counterpart constitutes the exception, a way of distinguishing that is not likely to be accepted. In this respect the term 'policewoman' is not usually used, being more accepted the generic 'police officer', which is becoming more and more frequent.

In sociolinguistic terms the practice of assigning masculine gender to neutral terms comes from the fact that every language reflects the prejudices of the society in which it evolved, and English evolved through most of its history in a male-centred patriarchal society. So it can be argued that there is a strong relation between sexism in language and the society and culture of the group of people who use that language. In relation to this, all areas of human behaviour produce gender-bound stereotypical views and comments: character traits, attitudes, skills, weaknesses, etc. Generally, men are believed to be good at mathematical reasoning, ball games, driving, navigation... and bad at communication, responsiveness, etc. In contrast, women are thought to be good at languages, communication, emotional sensitivity, precision manual tasks (like sewing, assembling electronic circuit boards) and bad at mathematical reasoning and spatial skills.

Since **gender stereotyping** may apply to many aspects of human behaviour, it affects the way language is used. For instance, human appearance is often regarded as more significant for women, who tend to be described by reference to physical attributes or dress. Conversely comments on men's appearance are more unusual and likely to be considered too personal. In relation to this we may mention the contribution of **social roles**. Women may still be considered exclusively as homemakers and may be identified in relation to their domestic relationships rather than as individuals in their own right: e.g. "Mary Brennan, wife of the science teacher Brian Brennan, has accepted an offer to work with a major company", or for example someone may talk about a widow specifying her widowhood condition ("Maeve Farr, widow of Shane Farr...") but not such specification is made in the case of a widower. (Conrick, 1999)

These stereotypes exist in many societies and they have their origin in the male domination of society and culture all along history. They find their reflection in the language each society uses so that it becomes sexist too. Some people believe that the elimination of sexist language is necessary for eliminating sexism in any society and they regard sexist language as just another instance of sexism since it serves to limit the activities of people of one sex but not those of the other.

In all cultures women and men have certain roles, so when children learn to speak they also learn the cultural role assigned to them on the basis of their sex, so that they adopt the linguistic behaviour that is appropriate to their gender. In this way the child learns not just grammar but also a sense of appropriateness. It is not sufficient for the child to be linguistically competent; in order to function in the real word, they must also have learned when to speak, when to remain silent, what to talk about and how to talk about it in different circumstances. This knowledge of how language is used in a given society is part of what we call communicative competence (Coates, 1993). In this respect we can affirm that gender differences in communicative competence are part of **folk knowledge**. For example, it is believed since we are children that women talk more than men, that women 'gossip', that men swear more than women, that women are more polite, and so on. Nevertheless, research in this area often challenges those cultural stereotypes.
All the sociolinguistic findings presented up to now can be observed in everyday language in all cultures. Let us focus now on some **formal characteristics of language use** that makes us talk about sexism in language. Among the most common features we can mention problems such as the generic use of 'man', the pronoun problem and the question of male-centred terms to refer to occupations. These matters have been widely analysed and efforts to give solutions have been made, but not all the alternatives are accepted or used because we cannot change language overnight, since it needs the agreement and gradual acceptance of all the members of the speech community.

Let us begin this section with **the problem of the term man** as far as its generic use is concerned. Man once was a truly generic word referring to all humans, but has gradually narrowed in meaning to become a word that refers to adult male human beings. Anglo-Saxons used the word to refer to all people while the old English word for adult male was wifman, which evolved into the word woman. Man

eventually ceased to be used to refer to individual women and replaced wer and waepaman as a specific term distinguishing an adult male from an adult female. But man continued to be used in generalizations about both sexes. In contrast, if we have a look at modern dictionaries we will find that the definition that links man with males is the predominant one. In this respect, instances as "A girl grows up to be a man" are not possible because we assume the narrower definition of the word man. So the generic use of man is problematic because it often leads us to omit the distinctive elements of female experience and behaviour.

The same problem is faced when we use compounds containing the word man, as for instance in mankind or manhood, or even in phrases such as the common man or man's achievements, used to refer to all human individuals. Some guidelines for the non-sexist use of language can be summarised as follows:

- For man, substitute person/people, individual(s), human(s), human being(s).
- For mankind, substitute humankind, humanity, the human race.
- For manhood', substitute adulthood, maturity.
- Delete unnecessary references to generic man: e.g. the average person, ordinary people, human achievements.

With regards to **the pronoun problem**, let us give a brief background of its origins. The first grammars of modern English were mainly intended to help boys from the 16th and 17th-century upper class families prepare for the study of Latin. The male authors of these earliest English grammars wrote for the male readers in an age when few women were literate. The masculine-gender pronouns did not reflect a belief that masculine pronouns could refer to both sexes. The grammars of this period contain no indication that masculine pronouns were sex-inclusive when used in general sentences. Instead these pronouns reflected the reality of male cultural dominance and the male-centred worldview that resulted. Later on he started to be used as a generic pronoun by grammarians who were trying to change a long-established tradition of using they as singular pronoun.

Just as man is not truly generic, he is not a true generic pronoun. Studies have confirmed that most people understand he to refer to men only. Sentences like "A doctor is a busy person; he must be able to balance a million obligations at once" imply that all doctors are men. We just have to imagine what it would be like if we were to continue reading: "A doctor is a busy person; he must be able to balance a million obligations at once. Dr Jones is not an exception: a clinic to run, medical students to supervise, and a husband with polio." In this context, the realization that Dr Jones is a woman comes as surprise to many readers (Carolyn Jacobson, 2001).

As a result of the fact that he is read by many as a masculine pronoun, many people, especially women, have come to feel that the generic pronouns (i.e. he, his and him) exclude women. This means that more and more people find the use of such a pronoun problematic. Among the approaches for ending the exclusion of women that results from a pervasive use of masculine pronouns we can mention the following solutions:

1. They used as singular: some people are annoyed by the incorrect grammar that this solution necessitates, but this construction is used more and more frequently. For example: "It's enough to drive anyone out of their senses" (George Bernard Shaw).
2. He or she: e.g. "A student who was satisfied with her or his performance on the pre-test took the post-test." Overuse of this solution can be awkward, however.
3. Pluralizing: e.g. "Give each student his paper as soon as he is finished" versus "Give students their papers as soon as they are finished."
4. Eliminating pronouns: Instead of "The average student is worried about his grade", we could write, "The average student is worried about grades."
5. Further alternatives: he/she or s/he. These solutions do not solve the problem at the oral level. We can also replace the masculine pronoun with one or you as appropriate.
6. Using a new generic pronoun: e.g. thon, co, E, tey, hesh, hir. These new pronouns need to overcome a process of acceptance, since not every speaker is likely to accept and use them naturally.
7. Alternating male and female expressions, but being careful not to confuse the reader, e.g. "Let each student participate. Has he had a chance to talk? Could he feel left out?" versus "Let each student participate. Has she had a chance to talk? Could he feel left out?"

A third problem contributing to sexist language is found in **terms for occupations**. Sometimes the combining form -woman is alongside -man in occupational terms and job titles, but we should use the same titles for men and women when naming jobs that could be held by both sexes. Using the same forms for men and women is a way to avoid using the combining form -person as a substitute for -woman only. Here we have some problematic examples and their possible solutions:

- Businessman/businesswoman: business executive, manager.
- Chairman/chairwoman: chair, coordinator, presiding officer, head.
- Fireman: fire fighter.
- Mailman: letter carrier, mail carrier.
- Policeman/policewoman: police officer.

- Salesman/saleswoman: sales clerk, sales representative, sales person.
- Steward/stewardess: flight attendant.

A further aspect of sexist language is **the problem of women's name**, which undergoes great changes as they get married: change of title, first name and surname. So the socially correct form of a married woman's name is considered to be her husband's, with the title changed to Mrs, for example 'Mrs Michael Jones.' Only on losing her husband -through death or divorce- would a woman be expected to call herself 'Mrs Mary Jones.' Of course, if a formal invitation is addressed both to husband and wife, the wife only appears in the 'Mrs' part, e.g. 'Mr and Mrs Michael Jones.'

In the titles Mr and Miss/Mrs, there is an obvious lack of parallelism. All men are called Mr, whereas for women there is a choice between Miss and Mrs, depending on the woman's marital status. So there is no way of avoiding giving this kind of information, whereas not such information is necessary for men. A solution given to this problem was the creation of the title Ms, which caused widespread controversy. So the idea is getting rid of the two titles for women marked for marital status and replacing them with one term, parallel to Mr, in other words the Ms solution (Conrick, 1999). But the use of Ms as parallel to Mr is not a true solution since it brings about certain connotations for women who choose to select it, namely, they may be thought to be 'ardent feminist', whereas those who select Miss or Mrs may be seen as keeping 'traditional' values. So we can say that there is a long way until the most neutral situation shall be accepted.

The problems commented on above are the most controversial and the ones that have provoked most analysis on the part of linguists who are in favour of eliminating sexism in language. Anyway we can find a lot of research on these matters, but there is not still concluding data that allow us think that sexism in language will be ultimately overcome, simply because language is something natural and alive and although norms and rules can be given by daring prescriptive linguists, they need the speech community to welcome them.

To conclude this essay I would like to mention a particular case of sexism in my own language, Spanish. Not long ago I received an email containing a vocabulary list with word pairs –the one being a masculine term and the other its feminine counterpart- which differed in their ending: -o for masculine and -a for feminine, as gender is regularly distinguished in Spanish. The point of this list was that every masculine word had a particular distinct meaning -which was likely to be a positive one, whereas all the feminine counterparts shared the same meaning: 'bitch.' Let us have a look at that word listing:

MASCULINE	**FEMININE**
Zorro: clever, intelligent	Zorra: bitch
Perro: dog, lazy boy/man	Perra: bitch
Aventurero: brave, daring	Aventurera: bitch
Cualquier: whoever	Cualquiera: bitch
Bicho: insect, animal, very nervous boy	Bicha: bitch
Callejero: urban	Callejera: bitch
Hombrezuelo: small man	Mujerzuela: bitch
Hombre público: important man, male celebrity	Mujer pública: bitch
Lobo: wolf, experienced and aggressive man	Loba: bitch
Ligero: weak and/or modest man	Ligera: bitch
Adúltero: unfaithful man	Adúltera: bitch

Of course we are not talking about literal meaning in most of these words; rather these words with these meanings are often metaphorical and limited to special –usually informal and oral- contexts.

BIBLIOGRAPHY

- Coates, Jennifer. Women, Men and Language. 2nd edition. New York: Longman Publishing, 1993.
- Conrick, Maeve. Womanspeak. Dublin: Mercier Press, 1989.
- Vetterling-Braggin, Mary (ed.). Sexist Language: A Modern Philosophical Analysis. Littlefield: Adams and Co., 1981.
- http://owl.english.purdue.edu/handouts/general/gl_nonsex.html
- http://www.apa.udel.edu/apa/publications/texts/nonsexist.html
- http://www.pangea.org/edualter/material/dona/lenguaje.html

Antonio Maraver Osuna

EL PETRÓLEO

Antonio Monge López

1. ¿Qué es el Petróleo? Definición. Clasificación. Historia.

El petróleo es un compuesto químico complejo formado por partes sólidas, líquidas y gaseosas. Es un recurso natural, no renovable, que se encuentra en depósitos de roca sedimentaria y sólo en lugares en los que en algún tiempo hubo mar. También llamado "oro negro" (dado su valor económico e industrial) o "aceite de piedra" (que es su significado etimológico), está formado por una mezcla compleja de hidrocarburos formados por carbono e hidrógeno de una forma heterogénea, así como compuestos de azufre, oxígeno, nitrógeno, compuestos metálicos (elementos como el vanadio, níquel, cobalto o molibdeno), sales y agua libre o en emulsión. Ésta mezcla de hidrocarburos pueden ser gaseosos (especialmente etano, metano, propano y butano que forman el gas natural), líquidos (que forman la parte principal del producto) y sólidos (como el asfalto y los betunes). Presenta una gran variedad de colores (entre el ámbar y el negro), densidad o viscosidad entre otras propiedades en función de las proporciones de hidrocarburos que estén presentes en el mismo.

Existe una clasificación en función de su densidad API (parámetro internacional del Instituto Americano del Petróleo, que diferencia las calidades del petróleo):

Tipo de Petróleo (Aceite Crudo)	Densidad(p) (gr/cm3)
Extrapesado	>1,00
Pesado	1,00-0,92
Mediano	0,92-0,87
Ligero	0,87-0,83
Superligero	<0,83

El petróleo, tal y como lo conocemos hoy en día, nace en la Revolución Industrial en 1859, cuando Edwin Laurence Drake perforó el primer pozo petrolífero para su explotación. Sin embargo existen datos, de que ya en épocas pasadas, se utilizaba para múltiples aplicaciones debido a que éste aparecía de forma natural en ciertas regiones: asirios y babilonios lo empleaban en la construcción como mortero para pegar ladrillos y piedras, los antiguos egipcios engrasaban pieles, o algunas tribus mejicanas pintaban las esculturas con él.

2. Formación del Petróleo. Localización. Explotación. Transporte y Transformación. Mercados de consumo.

El petróleo proviene de la fermentación y transformación a gran profundidad bajo el suelo de los ácidos grasos presentes en los restos acumulados de millones de organismos marinos (animales y plantas) que vivían en aguas no muy profundas y cálidas hace más de diez millones de años. Tras la acción de bacterias anaerobias (aquellas que viven en ausencia de aire) que transforma primero esta sustancia en "proto-petróleo", y que tras calor y presión subterráneo, transforman esta materia parcialmente descompuesta en petróleo y gas. Por tanto, para que la formación del petróleo se dé con éxito, han de darse las siguientes condiciones:

- Acumulación de restos de plantas y animales, sobre todo plancton marino.
- Ausencia de aire en el fondo marino.
- Gran presión de las capas de la Tierra.
- Aumento de la temperatura.
- Acción bacteriológica.

Con todas estas condiciones, es posible la formación de petróleo, pero habitualmente, el líquido no aparece en el lugar donde se generó, sino que éste sufre desplazamientos horizontales y verticales a través de las rocas porosas, que lo permiten hasta encontrar una salida a la superficie. En tal caso, parte se evapora y la otra se oxida al contactar con el aire, luego el petróleo desaparece. Sin embargo, en otras ocasiones encuentra en su movimiento rocas impermeables que evitan su salida formándose así un yacimiento. Por consiguiente, para la formación del yacimiento es necesario las siguientes condiciones:

- Existencia de petróleo.
- Existencia de roca permeable de forma que bajo presión, el petróleo pueda moverse a través de ella.
- Existencia de roca impermeable que evite la fuga del mismo evitando los movimientos horizontales y verticales formando así el yacimiento.

La localización de éstos yacimientos de petróleo es una tarea difícil y compleja. Se recurren a métodos geológicos (estudios de superficie, uso de rayos X, perforaciones para el estudio de estratos) y a métodos geofísicos (uso de gravímetros, magnetómetros, técnicas de prospección sísmicas) de tal forma que sólo el 10% de los pozos exploratorios llegan a contener petróleo y de esos pocos, también un porcentaje muy pequeño llegan a ser rentable su explotación.

Tras su localización se procede a su posterior explotación a través de las bombas de extracción de petróleo. Podemos hablar de tres tipos de producción:

- Producción primaria del petróleo (20-30%), es obtenida tras la perforación de la bolsa de petróleo, que al encontrarse a muy alta presión, tanto el petróleo, el gas y el agua sufren una espontánea subida a través del agujero de perforación.
- Producción secundaria del petróleo (50%), se consigue inyectando en el pozo agua, vapor y una serie de productos químicos que hacen aumentar de nuevo la presión y lograr la ascensión del petróleo de nuevo.
- Producción terciaria del petróleo, mediante procedimientos de laboratorio y extracción por depresión. Depende del tipo de yacimiento.

Una vez obtenido este tipo de energía, su transporte es fundamental, ya que en extraña ocasión los centros de extracción y de consumo están próximos. De hecho, y como veremos más adelante, los países más productores de petróleo, suelen ser los menos consumidores. Dos son los pasos en la distribución del petróleo:

- Primero desde el centro de extracción del petróleo hasta la refinería.
- Segundo desde la refinería hasta el punto de consumo.

Todo ello crea unas infraestructuras enormes de refinerías, petroleros oleoductos, camiones cisterna, vagones cisterna, puntos de suministro, dando origen a grandes compañías multinacionales con importantes influencias económicas y políticas.

El petróleo, tal y como lo encontramos en estado natural no tiene aplicación práctica alguna. Es en las refinerías donde éste se transforma en productos útiles para la sociedad, a través de los llamados "procesos de refino" del petróleo:

- Destilación: se realiza en la llamada Torre de destilación, y su función es la de conseguir mediante calor, separar los diversos componentes del crudo.
- Conversión: trata de transformar los productos anteriores en productos de mejor calidad adecuándose a la actual demanda. Los principales procesos son el "cracking" y el "reformado".
- Tratamiento: consiste en la obtención del producto final. Elimina o transforma los compuestos no deseados que llevan consigo, sobre todo compuestos de azufre.

Algunos de los productos finales que provienen del petróleo son:

- Gases del petróleo: propano y butano.
- Gasolinas para automóviles, motores, etc.
- Gasóleos: para automóviles, calefacciones, etc.
- Combustible de aviones: querosenos.
- Fuel óleos: combustible de barcos y buques, para la industria.
- Aceites: lubricantes y grasas.
- Asfaltos: para carreteras, pistas deportivas.
- Otros: aditivos, plásticos, fertilizantes, medicinas, materiales de construcción, pinturas, textiles, generación de electricidad en centrales térmicas, etc.

En cuanto a los datos de consumo de petróleo por región, vemos como ya dijimos anteriormente, que los países con mayor producción son los que menos consumen, e ahí una de las razones de la existencias de las grandes infraestructuras existentes en el mundo para el transporte de los productos:

Zona	Consumo (%)	Producción (%)
América del Norte	30	18
Asia-Pacífico	28	11
Europa	22	9
Centro-Suramérica	6	10
Oriente Medio	6	30
Antigua Unión Soviética	5	12
África	3	10

3. Influencias del Petróleo: Económica, Política, Social y Ecológica. OPPE.

Para el desarrollo y el crecimiento de un país es necesario el empleo de la energía. Históricamente podemos relacionar una crisis energética con una crisis económica. Es esencial la utilización y el uso responsable de la energía para alcanzar una sostenibilidad. El petróleo es un elemento tan fundamental en nuestro planeta, que es pieza clave para la industria manufacturera y el transporte. Por ejemplo, un incremento del petróleo, afecta al precio de muchos productos que se consumen en el mundo y que necesitan del transporte para su venta.

Como sabemos, la sociedad actual de la forma en que la conocemos, no sería la misma sin el petróleo. Infinidad de productos derivan de él: desde la gasolina para los automóviles hasta los juguetes de plástico de los niños. Toda esta industria petroquímica forma parte de nuestras vidas y no concebimos el mundo sin todos ellos. Convirtiéndose sin duda en la fuente de energía más importante en la sociedad de los países industrializados, constituyendo el mayor porcentaje de consumo energético en el mundo. Esta misma dependencia que tenemos del petróleo hace que los propios gobiernos busquen nuevas fuentes de energía alternativas capaces de sustituirlo basado fundamentalmente en tres aspectos:

- Se trata de un recurso natural, no renovable.
- Es un recurso no inagotable.
- Produce grandes efectos contaminantes (la combustión de los derivados del petróleo emite productos residuales en forma de CO_2, SOx óxidos de azufre, NOx óxidos nitrosos, etc ... que contaminan a la atmósfera y ayudan al calentamiento global del planeta).

La energía y en especial el petróleo, sigue siendo prioridad en la política de los países. En los años 50 y 60, los recursos energéticos que fundamentalmente se empleaba eran el carbón y el petróleo, se empleaban sin preocupación pensando en la inagotabilidad de los mismos y desconociendo sus efectos sobre el medio ambiente a largo plazo. Fue el "Club de Roma" (organización formada por importantes científicos, economistas, políticos, etc) quien alertó al mundo entero, con la publicación de un informe: "Los límites del crecimiento" en 1968 de las repercusiones del consumo masivo de recursos naturales. Trataban de prever el futuro económico, repercusión ecológica y de la población durante los próximos cien años, augurando el agotamiento de los recursos naturales en no mucho tiempo, así como las consecuencias en la población y en el medio ambiente. Posteriormente, en 1992 se publicó: "Más allá de los límites del crecimiento" y después en el año 2004: "Los límites del crecimiento 30 años después" que no hacen más que acentuar las conclusiones del primer informe.

Todo ello contribuyó, junto al conflicto árabe-israelí, a la llegada de la 1ª Crisis del Petróleo en 1973 y al "Problema de la Energía". Por esas fechas, hubo un aumento desmedido del precio del petróleo, produciendo cambios económicos a escala mundial y conduciendo al mayor empobrecimiento de los países menos industrializados (aquellos que estaban en vías de desarrollo y necesitaban esta fuente de energía para despegar económicamente, pero no consiguieron más que endeudarse con los países mas ricos). Los países industrializados con producción petrolífera propia significativa (Estados Unidos, Canadá y el Bloque Socialista), notaron más levemente los momentos más críticos de la crisis. Por el contrario, aquellos que no tenían producción propia sí lo notaron más fuertemente, pero sus ingresos obtenidos de sus exportaciones (dado el nivel industrial) les permitieron afrontar la crisis con relativa tranquilidad, pues poseían suficientes recursos monetarios para pagar el petróleo a precios altos (Europa occidental y Japón).

La crisis del petróleo de 1973, fue el detonante que provocó que gobiernos de todo el mundo replantearan sus políticas energéticas, donde la idea del ahorro energético figuró entre las más destacadas, prolongándose hasta nuestros días. Así pues, la evolución actual del consumo energético, nos lleva a un descenso paulatino del consumo del petróleo, motivado por:

- Mejoras en el ahorro energético, tecnológicamente y concienciando a la población.
- Aumento del empleo de la energía hidráulica.
- Incremento en el empleo de la energía nuclear, aunque ralentizada en los últimos tiempos por presiones ecologistas.
- Aparición de nuevas fuentes de energía bastante prometedoras, aunque en la actualidad aun no consiguen sustituir completamente al petróleo: energía solar, eólica y de los flujos de agua, energía geotérmica, biomasa, aceites vegetales, el empleo del hidrógeno como fuente de energía, etc.

4. Reservas actuales de Petróleo.

Las reservas mundiales existentes en la actualidad, no son superiores a 143.000 millones de toneladas que equivales a 1,05 billones de barriles. Si continuamos con el mismo ritmo de consumo, no se piensa que dure más de 40 años, aunque es difícil de calcular ya que depende de muchas variables desconocidas como son el descubrimiento de nuevos yacimientos, aumento o disminución del consumo de energía, etc.

Casi el 80% de esas reservas se encuentran en los once países pertenecientes a la OPEP (Organización de Países Productores de Petróleo) que son: Arabia Saudita, Argelia, Emiratos Árabes Unidos, Indonesia, Irak, Irán, Kuwait, Libia, Nigeria, Qatar y Venezuela. El resto se reparte entre países como Rusia, Estados Unidos, México y China. En el siguiente cuadro podemos ver como Oriente Medio domina en este sentido:

Zona	Reservas (%)
Oriente Medio	66
Centro y Suramérica	9
África	7
Rusia y países federados	6
América del Norte	6
Asia Pacífico	4
Europa	2

Recientemente, se ha descubierto la existencia de grandes reservas en el Polo Norte, en torno a 25% de las reservas mundiales de crudo, además de gas, oro y diamantes. Surgiendo así rápidamente una disputa entre países como Rusia, Canadá, Estados Unidos, Dinamarca, Noruega o Suecia, sobre a quien les pertenece la explotación de dicho recurso tan preciado. Actualmente, es imposible la explotación de este mar congelado, pero existen ya publicaciones en revistas de gran prestigio, que afirman que con el ritmo de calentamiento global en la Tierra, en el 2040 no existirá hielo en el Polo Norte y deje al desnudo sus riquezas para que los países puedan explotarlo, por lo que puede vislumbrarse el inicio de una de las mayores disputas del SXXI por su dominio.

5. Conclusiones sobre el Presente y Futuro del Petróleo.

Hasta ahora hemos hablado de varios temas relacionados con el petróleo, como su origen, en qué consiste el petróleo, su formación, de cómo lo obtenemos y transformamos para su aplicación en el mundo, y de la importancia del mismo a nivel político, económico y social. De cómo influye en todo el mundo las fluctuaciones de su valor en el mercado, de cómo generan disputas entre países por su control y dominio, y de que no se sabe a ciencia cierta de cuántos años disponemos de este preciado recurso natural. Pero lo que sí está demostrado, es que "el oro negro" genera tantas satisfacciones económicas y políticas como insatisfacción ecológica sobre el medio ambiente de nuestro planeta. El gobierno de muchos países invierten en estudios de diversas fuentes de energías renovables, limpias, inagotables que no perjudique la salud de nuestro planeta, pero no lo suficiente y prueba de ello es la actual disputa del Polo Norte por parte de varios países que están esperando el deshielo de este océano congelado para comenzar a extraer sus riquezas con las consecuencias que conllevaría (cientos de ciudades costeras inundadas, especies en peligro de extinción, etc). Realmente, el futuro de nuestro planeta está en nuestras manos, y queda demostrado que la energía que en un futuro emplearemos para su consumo no va a ser el petróleo, sino una nueva fuente de energía que no se conoce todavía, o si se conoce, queda mucho que mejorar.

Bibliografía:

Para la realización del artículo se han tomado datos de las siguientes páginas Web:

- es.wikipedia.org
- www.soloenergia.com
- www.petroleo.com
- elpetroleo.aop.es
- www.monografias.com
- www.imp.mx
- www.mem.gob.ve
- www.IberComic.com
- www.enciclonet.com

Antonio Monge López

UNA EXPERIENCIA DOCENTE

Beatriz Crossa Brea.

Muchos de los compañeros con los que comparto aula en el duro trance de la preparación de las oposiciones me recuerdan que durante estos días comienzan sus clases para obtener el Título de Experto en Educación Secundaria o, lo que para muchos es más conocido, el CAP.

Al mismo tiempo, en esa misma aula, otros compañeros inician una especie de discusión en la que valoran la eficacia de tal preparación.

Sea buena o sea mala, es algo que hay que hacer pues es un requisito imprescindible para la oposición a la que nos queremos presentar.

En este sentido, me gustaría iniciar un comentario que sirva, por lo menos, de guía para los que ahora comienzan a recibir la preparación docente previa que se exige, como ya he señalado.

Sin duda alguna los meses que dura el CAP van a suponer para todos un desajuste en cuanto a las horas de preparación del temario, las unidades didácticas y la programación, que es en lo que se debe invertir más tiempo. Sin embargo, en mi opinión, no todo lo que rodea a este título de experto es negativo.

En primer lugar, los módulos teóricos nos permiten acercarnos a un mundo que creemos de sobra conocido pues para la mayoría no hace ni diez años que dejamos el instituto y tenemos la impresión de que todo se ha congelado y sigue igual. Sin embargo, esto no se así y además la perspectiva ahora cambia. En los módulos prácticos nos damos cuenta de que ya no somos alumnos, por primera vez después de veintitantos años, sino que somos profesores y tenemos que conocer los entresijos que guían la labor de aquellos que siempre hemos visto enfrente de nosotros.

Así, por ejemplo, son muchos los tecnicismos y términos que los módulos teóricos y prácticos nos van a presentar y que debemos aprovechar en nuestra formación como opositores. Siglas que nos suenan a chino como ROF, ACI, DCB... irán aclarándose y empezarán a formar parte de nuestro vocabulario técnico. En principio, quizás no parezca muy útil, pero inmersos como estamos en un sistema que nos va a permitir a todos pasar a la encerrona, es imprescindible tener un manejo del vocabulario específico de nuestra especialidad: la docencia.

A ello podemos sumar que en esos primeros meses de módulos teóricos nuestros profesores, a la vez docentes en centros de secundaria, se ponen a nuestro servicio para solucionar dudas prácticas sobre el día a día en un aula. Con ello y las experiencias que nos relatan tenemos opción a una formación que de otro modo no podemos obtener.

Junto a todo lo anterior recibimos información acerca de nociones pedagógicas, que tanto a la administración como a los propios docentes resultan imprescindibles, pero que en nuestra formación universitaria se han dejado de lado. Para muchos será la primera vez que escuchen hablar de procesos de enseñanza-aprendizaje significativos, aprendizaje constructivo, actividades de motivación, estructuras cognitivas, conocimientos previos... y un sinfín de principios, presupuestos y conceptos propios de las Ciencias de la Educación. Si bien sólo es un pequeño acercamiento, es más de lo que hemos recibido nunca en nuestros estudios universitarios y nos permiten no quedarnos en blanco ante la avalancha de términos que vamos a recibir durante los próximos nueve meses.

Tras los módulos teóricos, llegan los módulos prácticos y, con ello, el primer acercamiento a la realidad, para algunos frustrante, para otros vocacional, y, en mi opinión sorprendente, a pesar de estar ya puestos en antecedentes gracias a los módulos teóricos. Desde la otra perspectiva, es decir, la del alumno, todo parece más sencillo: el profesor entra en el aula imparte la materia de una u otra forma, según cada cual, y se marcha. Pero la práctica en el centro te muestra otras cuestiones burocráticas, legales y sociales que en muchos casos desconocemos. Que un docente pueda ser, además, secretario del centro y, con ello, se tenga que encargar de comprar los folios necesarios para exámenes, fotocopias, etcétera, como una de sus muchas tareas es, por lo menos, curioso. Y, como esto, descubres otras cosas que jamás te habías preguntado quién lo hacía en tu instituto.

Además de lo anterior, no podemos obviar lo que para muchos es lo más importante de las horas que pasa en el centro: el contacto con los alumnos. Va a ser la primera vez que ocupemos ese puesto que siempre hemos mirado desde el otro ángulo. Habrá algunos para los que no suponga un problema enfrentarse a una clase. Habrá otros para lo que esa misma tarea sea todo un mundo. Para estos últimos, me uno a la recomendación que todos los docentes hacen: dad la mayoría de clases posibles, hablad con los alumnos, preguntadles sus impresiones sobre absolutamente todo, sacad de ellos todo lo posible, que más adelante serán ellos quienes os lo saquen a vosotros. En fin, aprovechad esa oportunidad que para la mayoría es única.

Toda nuestra labor en un futuro se va a centrar en chicos y chicas que quizás sean parecidos a los de nuestras prácticas o quizás sean absolutamente diferentes, pero esas primeras "puestas en escena" de nosotros mismos como profesores nos van a demostrar algo imprescindible: si verdaderamente nos va a gustar ese trabajo que vamos a intentar conseguir tras prepararnos durante tantos meses.

Los que ahora empezáis con el CAP vais a escuchar muchas críticas sobre la funcionalidad de este curso y, en muchas ocasiones, no sin razón. Sin embargo, va a ser una de las pocas experiencias docentes reales que vais a tener antes de presentaros a la oposición. Por ello, os aconsejo que seáis vosotros los que intentéis sacar el mayor partido a esta experiencia y podáis verter vuestras conclusiones en la preparación de las oposiciones.

Beatriz Crossa Brea.

EL ANÁLISIS FÍLMICO COMO RECURSO EN LA DOCENCIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA: EJEMPLO-APLICACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA SOCIOLOGÍA DE LA FAMILIA CON EL ANÁLISIS DE LA PELÍCULA SOLAS (DIRIGIDA POR BENITO ZAMBRANO)

Carmen Martín-Lagos Sánchez-Guerrero

El análisis fílmico como recurso educativo presenta una serie de potencialidades nada desdeñables. En primer lugar, se parte del previo visionado de una película, actividad especialmente efectiva en lo referente a despertar el interés del alumno en la dinámica de la clase y en la temática concreta que se trata. El audiovisual es un lenguaje atrayente para el alumno y con el que está familiarizado. Si además la película es reciente, suscita un mayor interés para alumnos jóvenes en cuanto remite a algo actual. Por otro lado, la temática social es susceptible como ninguna otra de aparecer reflejada e interpretada en el cine, de modo que este medio ofrece una gran cantidad de recursos para las materias sociales. La propuesta del análisis posterior de la película, sobre la base de unos parámetros diseñados por el profesor (puede ser con la participación de las propuestas de los alumnos) y acordados con los alumnos, predispone a que el visionado se haga desde una actitud de particular atención, al tiempo que se consigue que se vaya relacionando con el contenido de la materia de clase y los aspectos prefijados. Del mismo modo (transversalmente), se potencia la interpretación creativa del alumno sobre lo que está viendo y se trabaja el lenguaje artístico y simbólico.

Como ejemplo de lo que podría ser un análisis fílmico, se propone a continuación el de la película Solas (dirigida por Benito Zambrano) Esta actividad se podría integrar en la didáctica de los contenidos relacionados con: la sociología y el análisis de la familia en la sociedad contemporánea española; con los distintos modelos de familias; con los roles de género y de edad; con el campo de los cambios y las problemáticas sociales; el campo de la intervención familiar; la integración social; etc.

La película es un retrato en clave realista y actual de la situación de una serie de personajes enmarcados en un barrio marginal de una ciudad andaluza, donde transcurre la trama cuando la madre de María llega desde el campo y se aloja en su casa mientras su marido está en el hospital.

Definición de roles: En general, todas las mujeres que aparecen en la película (mujeres "solas") asumen o tienen que asumir el rol femenino al más puro estilo tradicional: dedicadas a la familia, a la casa y al cuidado de los otros, responsables de todo el peso emocional del hogar, infravaloradas por los hombres, solas en sus decisiones, solas en sus problemas, solas con sus sobrecargas (desde la propia Madre, hasta la mujer del dueño del bar...

Madre: Es una mujer con una mentalidad tradicional y "de pueblo", se sorprende ante las cosas de la ciudad y la vida de su hija; analfabeta; tiene aceptado su papel en la vida (asume el machismo), su deber de aguantar a un marido que la maltrata física y psicológicamente, su miseria; teme a su marido y relacionarse con otros hombres es un tabú (hay sitios para hombres y cosas de hombres, a las que no deben acceder las mujeres); es resignada, sacrificada, agradecida, lo da todo: sus cuidados, su ocio (prendas de punto que hace para los demás), por regalar regala hasta la suerte (a su hija, en forma de cupón de lotería); lo traga todo, sin rechistar; no aspira a mejorar su vida.

Padre: Representa el rol de hombre tradicional cabeza de familia, autoritario, machista, que trabaja fuera de casa y así cumple con sus funciones dentro de la familia; maltratador de su mujer y de sus hijos, alcohólico, jugador; cree que un buen hombre sólo trae comida a su casa y hace bien en pegar a su mujer de vez en cuando; guarda rencor a la hija que se marchó de casa y que no lo soporta.

María: Este personaje sufre un conflicto de roles: se debate entre lo que le ha tocado vivir o cree que va a ser su vida y su rebeldía para aceptar tal situación y todo lo que le rodea; entre el fatalismo y el activismo. Odia todo lo que signifique su vida anterior en el pueblo: el "chismorreo", las actitudes sumisas de su madre, a su padre, incluso rompe relaciones con sus amistades de allí... En realidad admira y quiere a su madre como persona, pero le reprocha su sometimiento al padre y a una vida miserable; rechaza su ejemplo porque teme estar destinada a vivir lo mismo: sirviendo en casas ajenas, sufriendo por los hombres... Desconfía de todo, resentida. Además teme su propio carácter por creer que lo ha heredado de su padre. Se niega a aceptar su pasado y su vida, reacciona con agresividad y orgullo, quiere cambiarla, pero a la vez se siente condenada por un destino que piensa que no puede evitar. Al final parece que empieza a aceptar un poco mejor su situación, lo que ha sido su vida (incluso decide que volverá al pueblo para ser madrina de la hija de su amiga) y se abre una puerta a la esperanza de construir su futuro.

Vecino: Es un anciano solitario que representa la antítesis del Padre; sensible, cariñoso, educado, respetuoso, conversador; valora la compañía y la amistad; cree que los días son para él regalos de Dios porque siente que no le queda mucho tiempo; el conflicto de este personaje es con su vejez: se quiere valer por sí mismo, no acepta sus incapacidades y menos que los demás lo vean incapaz, no soporta la idea de vivir en una residencia "con otros viejos", "no me gusta el olor a viejo".

Se presentan varios tipos de familia:

1ª) La familia de las protagonistas, que viene del ámbito rural, con pocos recursos, familia numerosa; los hijos emigran para trabajar, y también para salir del pueblo y de su casa (la hermana de María "se casó con el primero que se lo pidió") Es un hogar de roles definidos con mentalidad tradicional, y una familia que sufre la problemática de un padre que maltrata, bebe y juega y una madre que se calla. La situación persiste cuando el matrimonio se queda solo, sin los hijos.

2ª) Un hogar de una sola persona, el Vecino, un anciano viudo y jubilado, que no tiene más familia y se acompaña de un perro viejo. 3ª) La que no se forma, la que es imposible, la relación especial y platónica que se establece entre la Madre y el Vecino. Es una familia en potencia de dos personas que han tenido antes un matrimonio cada uno y que podrían constituir una nueva familia. 4ª) La que "arreglan" al final María, su hija y el Vecino (que asume el rol de padre y abuelo. Es una nueva y original forma de familia, que se construye a partir de unos lazos creados por necesidades de sus miembros, en la que cada uno encuentra algo que busca y logra una estabilidad emocional.

El tema del aborto se plantea desde la misma óptica machista que prima en toda la película. Se trata como un problema exclusivo de la mujer. El hombre: se niega a utilizar preservativos y le remite a ella la responsabilidad de la anticoncepción, o tomándose la píldora o, una vez concibe, abortando. Él sólo se ofrece "para echarle una mano si le hace falta dinero para abortar", pero le deja claro que si decide tenerlo él no tendrá ninguna responsabilidad, ya que nunca le prometió nada que no fuera una relación sexual sin compromisos. Infravalora el problema que a ella se le presenta o el dilema que le supone, no entiende su miedo, no admite sus dudas. Ella: Sufre el problema del embarazo indeseado debatiéndose en la lucha interna que supone para una mujer tomar la decisión de abortar o no. Tiene miedo, miedo a estar sola en esto, miedo al dolor, miedo a no estar segura de lo que va a hacer... En realidad quiere tenerlo, pero también teme no ser una buena madre y no poder atender a un bebé en la situación en la que se encuentra. Desea contar con su pareja, pero no encuentra ese apoyo y no quiere contárselo a su madre para no cargarla a ella con esa preocupación. Las consecuencias psicológicas de esta situación son graves.

Podemos encontrar varios símbolos que se dejan traslucir a lo largo de la película, como son, por citar algunos: A) El propio piso de María, una casa cerrada, sombría, antigua, que huele a humedad, y en la hay ventanas cerradas con muros de ladrillo, símbolo quizás de la desesperanza que marca toda la historia, de la falta de libertad, de la oscuridad de una vida atrapada por unas condiciones, sin poder escapar de sus miserias. B) Las plantas que compra la Madre para el piso, como compañía; su rechazo por parte de la hija porque "no tiene tiempo de cuidarlas" (no se ve capaz de asumir responsabilidades, no quiere encargarse de cuidar de nada); las mismas plantas que quedan cuando la Madre se va y que entonces la representan a ella, su toque y su recuerdo en la casa, su punto entrañable; igual que quedan las agujas de punto, que pueden simbolizar su paciencia y su dedicación a los demás... C) La recurrencia al juego de la lotería es un claro símbolo, una vez más, de la mentalidad fatalista: como se han de resignar con su vida se encomiendan a la suerte para que cambie su situación, el cupón se convierte en "la desilusión de todos los días". D) En la espera en la consulta de la asistente social se ven una mujer con claros síntomas de malos tratos y una adolescente embarazada que tiende una mano a su madre, quien la rechaza, resentida por el estado en que se encuentra. E) Un gran simbolismo tiene también la escena en la que, tras haber discutido con su pareja, María se encuentra con el tren que está pasando y que la separa, frente a frente, de una vagabunda que bien podría representar aquello en lo que no desea verse convertida...

Del análisis expuesto se concluye la variedad de contenidos, procedimientos y actitudes que pueden desarrollarse con la ejecución de esta actividad en el contexto educativo. El análisis fílmico se confirma como un recurso didáctico de enorme potencial y particular adaptación al carácter y las temáticas de las disciplinas sociales.

Carmen Martín-Lagos Sánchez-Guerrero

UNA MANERA DISTINTA DE ORGANIZAR EL AULA: LOS RINCONES (EXPERIENCIAS EN EL AULA)

Carmen Ruiz Martín
Sandra Ruiz Martín

Nuestra corta experiencia como docentes nos ha permitido conocer la importancia de organizar adecuadamente el aula en la etapa de educación infantil.

Tomando como referencia las distintas organizaciones utilizadas por los compañeros/as en el aula, los cursos de formación realizados y la documentación en la que dicha experiencia está fundamentada, se ha de considerar la organización del aula por rincones, como una de las mejores metodologías que se pueden llevar a la práctica.

Éstos son considerados como un pequeño lugar en el aula en el que el alumnado realizará diversas tareas trabajadas de forma simultánea que, sin duda requieren de una adecuada programación y organización espacial.

Al tratarse de un Centro Rural se cuenta con una particularidad: disponemos de una ratio menor; sólo 13 alumnos, en el que coexisten dos niveles distintos: seis alumnos de 4 años y siete alumnos de 3 años. Además, dentro de cada nivel educativo existen diversos niveles madurativos, con lo que se pone mayor énfasis en esta organización con el propósito de que la atención ofrecida a cada uno de los alumnos sea lo más individualizada posible.

Es evidente que en la actualidad este tipo de organizaciones presenta mucha aceptación en el colectivo docente, pues son numerosos los beneficios que aporta al alumnado, aunque no siempre exista unanimidad de criterios para su aplicación. Por ello, resulta conveniente que cada docente reflexione sobre cuál es la forma más adecuada de organizar su aula a fin de garantizar unos resultados los más fructíferos posibles; pues existen tantas formas de organizar el aula como docentes de desarrollar su labor profesional.

Una de las razones que nos llevan a trabajar este conjunto de rincones no es otro, que atender la diversidad de niveles existentes en el aula, proponiendo así actividades que den respuesta a sus intereses y ritmos de aprendizaje.

RINCONES COLECTIVOS/INDIVIDUALES.

La distinción entre este tipo de rincones nos garantiza la consecución de los diversas contenidos curriculares, pues en cada uno de ellos se ofrecen distintas posibilidades de actuación, complementándose más con las otras llegando a adquirir un proceso de aprendizaje significativo y funcional.

R. Colectivos: se organizan grupos de alumnos con características similares (edad, nivel madurativo, motivación…), ofreciéndoles entre otras cosas: compartir experiencias, ampliar conocimientos, aceptar las propuestas de los demás, respetar los turnos de intervención, valorar los trabajos de los compañeros, recibir y ofrecer ayuda cuando sea necesario; atender y escuchar cuando los demás exponen sus propuestas….

R. Individuales: les ofrecen la posibilidad de ser más autónomos al poder enfrentarse por sí mismos a las tareas propuestas y empleando los materiales necesarios; de lo que se deriva que son ellos mismo los que han de organizar el trabajo.
Este tipo de metodología les permite trabajar de forma individual, sin compararse con los demás compañeros ni verse presionado por el ritmo de los demás, lo que favorece su motivación por participar, pues perciben que tanto sus capacidades como sus conocimientos les permiten conseguir los resultados esperados.
No obstante, hay que tener un aspecto en cuenta a la hora de llevarlas a la práctica: qué momento es el más adecuado para su realización; con el propósito de que participen activa y autónomamente en la construcción de sus propios aprendizajes.

R. TRABAJO Y JUEGO.

Ambos rincones también son fundamentales para conseguir un aprendizaje completo, pues cada uno aportará lo necesario para adquirir los conocimientos y experiencias que les permitan desenvolverse adecuadamente en su medio social.

R. Trabajo: En él se plantean diversas propuestas de actividades que para su realización requieren de material diverso. Este tipo de rincones favorece la interacción entre el discente y su entorno, permitiéndoles adquirir conocimientos y participar en experiencias que conllevarán al aprendizaje significativo.

Además, la diversidad de tareas propuestas permitirá que el alumno vaya progresando, proporcionándole las capacidades para programar, organizar y realizar la actividad de manera correcta y autónoma.

R. Juego: constituye la principal forma de expresión y comunicación que emplean los alumnos para relacionarse con el medio que les rodea. No sólo es considerado un espacio de carácter lúdico, sino también cargado de valor educativo, pues a través de él aprenderán a compartir, asumir responsabilidades y mostrarán mayor interés por el aprendizaje al abordarse de una manera menos "formal".

Así pues, la organización de dichos rincones es uno de los aspectos que más se ha cuidado, a fin de convertirlos en espacios cargados de sentido y valor educativo, contando cada uno de ellos con unos objetivos, contenidos, actividades y medidas de evaluación; pudiendo así los discentes compartir, relacionarse, resolver conflictos, aceptar reglas, así como experimentar distintos roles.

LA DIVERSIDAD DE RINCONES EN EL AULA.

El conjunto de rincones existentes en el aula permitirán al alumnado la realización de una serie de operaciones tales como: clasificar, seriar, contar, relacionar objeto/cantidad, cuantificar, despertando así su sentido común y la lógica- matemática.

R. Lectoescritura: Dicho rincón estará dividido en dos, ya que se realizan actividades tanto de lectura como de escritura, llevándose a cabo con un número reducido de alumnos para que la participación sea más activa.

En lo que respecta a la LECTURA, trabajaremos desde una triple perspectiva:

a) A través de un **Cuento**. Cada día se les presentará la secuencia de un cuento (ya sea tradicional o relacionado con la unidad didáctica que se esté trabajando en ese momento). Cada secuencia constará de una a cinco líneas, siendo la primera palabra de cada una de ellas de mayor tamaño con la idea de orientarlos con el comienzo de la lectura que seguirán con el dedo mientras leen el relato, lo que les permitirá adquirir nociones básicas de lectura, como: comenzar de izquierda a derecha, de arriba/ abajo,...etc.
Además, también se trabajan fichas de lectoescritura relacionadas con la unidad didáctica que vamos trabajando, así como diversos proyectos de elaboración propia que se trabajarán a lo largo del curso.

b) Creación de una **Biblioteca** en el aula; cuya organización será similar a la de cualquier biblioteca municipal: los alumnos dispondrán de un carné para acceder al préstamo de libros, quedando recogido en un libro de registro en el que escribirán la fecha de salida y de entrega, acompañándolo del título correspondiente.

c) Curso de formación presentado por **Miriam Nemerosky**: quien propuso llevar a la práctica la experiencia denominada "**TUTOR - TUTORANDO**", en el que participaban conjuntamente alumnos de infantil y de primaria. Dicho método consiste en formar parejas de ambos niveles, siendo el alumno de primaria el tutor y el de infantil el tutorando. El alumno de primaria elegirá un cuento que trabajará previamente para con posterioridad leérselo al alumno de infantil, seleccionando un espacio tranquilo del centro.

R. Variables: resultan muy adecuados ya que en ellos realizan diversas actividades, pues una de sus características es la flexibilidad, a fin de que sean los propios alumnos los que decidan entre los diversos juegos existentes (puzzles, ordenador, casita, construcciones).

Se ha de tener en cuenta no obstante, diversos aspectos para la buena marcha de este tipo de rincones como, utilizar sólo aquellos materiales que vayan a emplear para cada tarea, volviéndolo a colocar una vez finalizado en el lugar en el que se encontraba en su inicio. Asimismo, es aconsejable dedicar una parte del aula para la exposición de sus trabajos, pues les hace sentirse protagonistas y orgullosos de sus propias producciones, haciendo al mismo tiempo partícipes a las familias al poder visitar estas pequeñas exposiciones.

CONCLUSIÓN.

A través de las actividades organizadas en cada uno de los rincones, pretendemos que los discentes tomen como recurso sus propias conocimientos y experiencias con el propósito de que sean autónomos, tomen sus propias decisiones teniendo claro qué prefieren y qué quieren rechazar ya que de esta manera podrán participar activamente en la sociedad a la que pertenecen.

BIBLIOGRAFÍA.

- www.organizacionauladeinfantil.com.
- **PUJOL MAURA, A**. (1997). *Apuntes pedagógicos: los rincones una forma de organizar el aula*. Universitat de Barcelona.

Carmen Ruiz Martín
Sandra Ruiz Martín

PROYECTO "UN COLE EN CASA"

Charo Román Romero

Como ya sabemos actualmente en educación infantil se está siguiendo la organización espacial por rincones y la organización temporal por rutinas por las grandes ventajas que estos dos métodos aportan.

Los rincones en el aula son espacios donde se trabajan diferentes temáticas de forma lúdica y flexible. Podríamos mencionar el rincón del juego simbólico, el rincón de la lengua escrita, etc. Todos ellos están dotados de materiales polivalentes que permiten que nuestro alumnado pueda realizar diferentes actividades con ellos, pero además nos permite globalizar la enseñanza trabajando varios contenidos en una misma actividad.

La organización temporal por rutinas consiste en establecer distintos momentos a lo largo del día para que nuestro alumnado pueda prever qué se va a hacer después. Algunos ejemplos de rutinas podrían ser: el momento de la llegada y saludo, el momento del aseo y desayuno, el momento de la actividad en gran grupo, etc.

Actualmente se está intentando que la escuela y la familia estén coordinadas y que se implique a la familia en lo que se lleva a cabo en el colegio. Mi propuesta se basa en la similitud de la organización que existe actualmente entre las aulas de infantil y los hogares de nuestro alumnado. En todas las casas existen las rutinas, pues está la hora de levantarnos, la hora del desayuno, la hora del baño, la hora de ir al parque o de paseo…y también existen "rincones" pues en el baño se realizan unas actividades, en la cocina otras, en el salón otras…Además todos estos lugares de la casa están provistos de materiales adecuados para cada actividad, así en la cocina estarán los cubiertos, en el cuarto de baño las toallas, etc.

Sería muy interesante que en cada quincena o unidad didáctica que se trabajara en el colegio se le dieran a los familiares de nuestro alumnado pautas para recordar lo aprendido en clase en casa y así ayudar a los padres proponiéndoles actividades que además de acercarlos a sus hijos/as ayuden a aprender a los niños/as, siempre llevando a cabo éstas de una manera relajada y sin que el niño/a se lo vea como un trabajo. Yo misma realicé la prueba con mi hermano pequeño hace algunos años y es increíble las alternativas que nos ofrece el contexto del hogar para fomentar la lecto-escritura, mejorar la psicomotricidad o ir adquiriendo nociones de lógica matemática.

Ya que no puedo excederme en el presente artículo, pondré un único ejemplo con la unidad didáctica de la navidad. Pero he de decir que esta propuesta se puede llevar a cabo con cualquier unidad didáctica que trabajemos con nuestro alumnado de infantil.

Propuesta para seguir educando en casa con la unidad didáctica: la navidad.

- Hora de levantarse y vestirse: Hablar de si nos ponemos más ropa o menos, secuenciar la acción (1º el pantalón, 2º la camiseta, 3º los zapatos…), de las sensaciones suave, áspero…
- Desayuno: Hablar del tiempo que hace, de la estación en la que estamos, de cómo está el ambiente…
- Almuerzo: Hablar de los sabores, de los ingredientes de la comida, de para qué son buenos, de porqué se come eso en esas fechas…
- Salida de paseo o al parque: recogida de hojas secas caídas de los árboles, observar a los insecto y comentar cómo actúan, observar cómo están los árboles, las luces y las calles, comprobar en el supermercado que lo que nos enseñan en la publicidad no es del todo cierto, etc.
- Rato en casa: Adornar el salón con cadenetas realizadas por ellos/as mismos/as, decorar el árbol, ayudar en la cocina a realizar recetas leyendo el recetario, viendo los dibujos y contando los ingredientes, degustar recetas típicas de la navidad, etc.
- Hora del baño: Aprendemos las partes del cuerpo y secuenciamos la acción, 1º la carita, 2º el cuello, 3º los brazos…leemos los botes para diferenciar el champú del gel de baño, comparamos la espuma con la nieve que cae en esta estación, cantamos canciones típicas de la navidad, diferenciamos temperaturas (el agua está fría o caliente), etc.
- Hora de dormir: lectura de un cuento, visionado de imágenes, recitar una canción, etc.

A continuación mencionaré algunas ventajas y desventajas que puede tener esta forma de trabajar pues cualquier método las tienes y es mejor tenerlas en cuenta para anticiparnos a ellas.

- Desventajas:
    - A veces los familiares tienen poco tiempo por el trabajo y pueden llegar a realizar las propuestas con desgana. Es importante hacerles hincapié antes de llevar a cabo esta forma de trabajar en que lo que hagan con el niño o la niña tiene que ser de manera relajada y motivadora, que de lo contrario es mejor no hacerlo pues podría provocar el efecto contrario al buscado.

- Algunos familiares demasiado intransigentes o exigentes pueden agobiar al niño o la niña, por esto hay que dejar claro que solamente son propuestas, que el trabajo de verdad se lleva a cabo en la escuela y en casa no deben forzarlos.

- Ventajas:
  - Ya que actualmente los familiares tienen menos tiempo para sus hijos/as, este método enriquece ese tiempo dándoles la oportunidad de sentirse importantes en la educación de sus hijos/as y comprobando personalmente sus progresos.
  - Esta forma de trabajo nos permite mantener el contacto con los familiares y de algún modo educar algunas carencias que puedan tener, pues con cada unidad didáctica se les informaría de lo más importante haciendo que no haya incoherencias entre familia-escuela como pasa a veces (ejemplo: la coeducación).
  - Respetaríamos el principio de actividad del alumnado de estas edades sirviendo de gran ayuda a padres y madres que a veces no saben con qué entretenerlos en casa.
  - Reduciríamos las horas de televisión sin necesidad de tantos juguetes sirviéndonos de los materiales básicos de una casa.
  - Al ser propuestas sencillas y normalmente de estructuras similares los familiares terminarían asimilándolas sin necesidad de estar mirando constantemente nuestro guión.
  - Estimularíamos constantemente la inteligencia de nuestro alumnado, educando a personas pensantes, que tienen que resolver problemas manipulando, hablando, experimentando, observando, moviéndose y comprendiendo el medio que le rodea...

Charo Román Romero

CÓRDOBA ROMANA

Concha Gutiérrez Muñoz

Córdoba, candidata a capital cultural europea en el año 2016, tiene un pasado histórico-artístico digno para ser así nombrada. Conocida mundialmente como ciudad califal, en la España islámica, es también cuna de tesoros renacentistas y barrocos. Pero, ¿Conocemos la Córdoba romana? Merece la pena hacerlo... Sin ella,el rumbo de su historia hubiera cambiado.

Córdoba tuvo asentamientos durante el paleolítico, neolítico, edad de los metales y de turdetanos, no es extraño que los romanos en sus campañas por la península, supieran elegir el lugar idóneo para establecer un campamento y más tarde la ciudad.

Fue fundada hacia el 169 a.C. por el gobernador de Roma, Claudio Marcelo. Y llega a ser la capital de una de las dos provincias hispanas: la Ulterior. Su construcción es de plano ortogonal: calles cortadas en ángulo recto y manzanas rectangulares. La ciudad queda articulada en torno a dos calles principales *Cardo* y *Decumano* que cruzan en el foro colonial : la plaza pública más importante .

Durante la Guerra Civil romana entre César y Pompeyo, Córdoba se llena de sangre y dolor. Su participación a favor de Pompeyo, perdedor, hizo que César saqueara la ciudad como escarmiento.
Resurgirá nuevamente durante la época del Imperio Romano.

Tal es su importancia entonces que será nombrada Colonia Patricia. La ciudad se amplia y también su muralla, quedan hoy día muchos restos arqueológicos a pie de calle y en subterráneo. Las calles tendrán aceras y pórticos, red de abastecimiento y desagüe de aguas. Surgen nuevos barrios situados en la periferia. Su devenir cotidiano va ya unido al de la propia Urbe, Roma.

También dio Córdoba insignes figuras, siendo de las más representativas dos miembros de la familia de los Anneos, cordobeses asentados en Roma. Séneca y Lucano, ambos políticos pero, más conocidos como filósofo el primero, y escritor el segundo.

Durante el periodo bajo imperial el cristianismo cala entre la clase privilegiada. Deja huella la persecución de Dioclesiano, dando a Córdoba mártires hoy venerados por sus restos, en la iglesia de San Pedro.
La existencia de un puerto en Córdoba es innegable, Son muchos los autores de la época que hablan de la navegabilidad del Guadalquivir.

El puerto sería el centro comercial tanto de la importación de productos como de la exportación de productos y manufacturas, fruto de una saneada industria de extracción de minerales, de aceite, lana, cereales, cerámica, orfebrería, etc. Destaca el cobre cordobés para la fabricación de monedas. En ellas aparece la palabra *Corduba* en el reverso.

Son muchos los restos arqueológicos que acreditan el crecimiento urbanístico de Córdoba como ciudad romana.

De hecho en Córdoba, cualquier excavación que se haga para edificar viviendas, palacio de congresos, estación de ferrocarriles, aparcamientos subterráneos... será motivo de un estudio técnico previo, porque siempre afloran restos arqueológicos, demostrando así que la ciudad entierra mucha historia y debemos conocerla en toda su extensión

Podemos contemplar un Templo romano de culto al Emperador que formaba parte del Foro Provincial. En sus columnas erguidas se encuentra el eco de aquella Córdoba próspera.
El puente romano, reconstruido por los sucesivos pobladores, pero que no pierde su arquitectura romana original.

Mosaicos que albergan, el Alcázar de los Reyes Cristianos, entidades bancarias, Museo Arqueológico... Todos ellos provienen de casas palaciegas hoy día desaparecidas.

Las Termas, auténticos spas de la vida moderna, eran centros de ocio, cuidados corporales, masajes, baños y de relaciones socio-políticas.

En Córdoba hubo dos foros, plazas céntricas de carácter administrativo y comercial.

El abastecimiento de agua llegó a ser tan importante que se llegaron a construir tres acueductos. Uno de ellos todavía funciona abasteciendo estanques y albercas del Alcázar de los Reyes Cristianos.
Hay también restos de un teatro, este tipo de edificios solo se llegan a erigir en las ciudades más importantes del imperio. Considerados como auténticos símbolos del urbanismo romano, en ellos se celebraban todo tipo de espectáculos, juegos, actos religiosos, políticos, etc. Y es tan frecuente y prolijo su funcionamiento que hasta su calendario era legislado.

El teatro de Córdoba se construye debido al otorgamiento a la ciudad como Colonia Patricia por Augusto. Sus restos están situados bajo el actual museo arqueológico, siendo el mayor de los teatros conocidos en Hispania, con capacidad para acoger entre 10.000 a 15.000 personas, según los eventos a celebrar.
Uno de los más recientes descubrimientos ha sido el *Palatium Imperial* en Cercadilla, con motivo de la construcción de la nueva estación de trenes.

Construido en las afueras de la ciudad, sede del emperador Maximiano Hercúleo, es el único de época bajo imperial que se conoce en Occidente. Sus excavaciones dejan al descubierto un original diseño con un conjunto de edificios ordenados alrededor de un criptopórtico semicircular con un pasillo encima porticado por el que se accedía a los distintos edificios. Posteriormente se reutilizó como centro de culto y necrópolis cristiana.

Los enterramientos se situaban en las afueras de la ciudad. La Ley de las Doce Tablas así lo disponían, por razones de higiene y salubridad.

En Córdoba se documentan hasta cuatro.

Solo conocemos enterramientos de época imperial. La monumentalización llega a éstos, creándose vías sepulcrales: sucesión de tumbas monumentales erigidas para garantizar la memoria personal y familiar, representar el estamento, y el poder económico.

Destacan dos grandes monumentos funerarios circulares , situados junto a la vía que llegaba a *Híspalis* , pertenecían a una gran familia local, su construcción está hecha a la moda de la Urbe romana.

Es la incineración el ritual más común entre los romanos y los romanizados. Con el cristianismo se cambia por la inhumación. Es un hecho que tras el abandono de los barrios periféricos, éstos se convertían en necrópolis cristianas.

Hay otros enterramientos que parecen mostrar influencia norteafricana. Son cámaras con cerramiento de piedra. Quedan varias muestras en distintas zonas de la ciudad.
Son muchos más los restos arqueológicos que hablan de este pasado romano pero no vamos a entrar en esta ocasión en más.

El papel desarrollado por Córdoba como colonia romana no puede dejarnos indiferente, y debemos recuperarlo y protegerlo al igual que hemos protegido sus raíces lingüísticas y sus costumbres como es la de los patios, fiesta que muestra las características de una casa romana unidas a la influencia árabe del gusto por los aromas florales.

Para conocer más:

GUÍA ARQUEOLÓGICA DE CÓRDOBA.
Dir. Desiderio Vaquerizo Gil. Plurabelle, 2003

CÓRDOBA CAPITAL.
Caja Provincial de Ahorros. 1993

CÓRDOBA HISPANO-ROMANA
Alejandro Ibáñez Castro. Diputación de Córdoba, 1983

Concha Gutiérrez Muñoz

THE USAGE OF MOCK-EPIC IN FIELDING´S TOM JONES

Cristina Márquez Gil

The starting point and the purpose of my investigation is to study how Fielding writes a "heroic, historical, prosaic poem" (page 120 in Tom Jones) which parodies the epic battles by treating a trivial subject or situation (i.e. a fight in the backyard provoked by Molly's dress; a battle between a jealous wife and her submissive husband; or even the one between the personnel of an inn at Upton and the travellers Tom, Partridge and Mrs Waters) in a lofty and grand manner, using an elevated and roundabout language. By doing this, Fielding wants either to create humour (by invoking love of fame and love of money to a Muse), to criticise some negative attitudes and behaviours of men, such as: marriages of convenience, envy, etc; or even to undervalue or ridicule some specific social groups (servants and physicians among others).

In order to support my thesis, my essay will be divided into three main different parts. Firstly, an explanation of how an epic battle and its elements have been traditionally defined and enumerated by the experts and critics in Greek Literature. This part is crucial taking into account that my work starts from the assumption that Fielding parodies the epic. Therefore, it will be necessary in order for my essay to be backed up and in order to establish the later comparison. Since the basis of my paper, as its title clearly reflects is: "The Usage of Mock-Epic in Fielding´s *Tom Jones*", in this first part I will also make reference to this type of derivation from the serious epic and its most important characteristics. In the main body or second part, I will make a detailed analysis of my data, that is, of the quotations that I have extracted from the original text,in which an epic battle or a simile takes place. I will group them following a general line, and finally I will establish a comparison between these battles depicted by Fielding, and one in the Literary Epics ("They are the creation of known poets who consciously employ a long-established form, and deal with the traditions, mythical or historical of a nation. The *Iliad* and the *Odyssey* are regarded as literary epics."). Thirdly, a final conclusion consisting of a summary of what I have intended to prove in my thesis.

According to the Encyclopaedia Britannica, epic is "a long narrative poem in an elevated style celebrating heroic achievement and treating themes of historical, national, religious, or legendary significance"; and among the main aspects it classifies: A/ "the centrality of a hero, sometimes semidivine, of military, national, or religious importance"; B/ " an extensive, perhaps even cosmic, geographical setting"; C/ "a heroic battle"; D/ " an extended and often exotic journeying"; and E/ "the involvement of supernatural beings in the action" and "an invocation to the Muse" (María Ángeles Fernández Contreras in *Epifanías en la Épica Homérica* says that: "En los poemas homéricos acontece con relativa frecuencia que un dios considera oportuno inmiscuirse en la esfera humana y entrar en contacto directo con algún personaje mortal").

On the other hand, Albretch Dihle, in A History of Greek Literature, when dealing with the elements of the epic claims that: Firstly, "The development of a storehouse of formulas is indeed the main prerequisite for oral epic poetry. Traditionally, every hero is associated with a particularly remarkable weapon"; Secondly, "Memorable incidents from the heroic past include typical features. The taking of arms, combat, injury, councils of war, meals, burial and other scenes..." Thirdly, "Poets were very fond of illustrating the mood of Key scenes by means of extensive similes"; and fourthly, "the hexameter verse form developed for this oral poetry transcends in its length and variability all other known verse forms of oral poetry, and continued to play a dominant role in the following, written epoch of Greek literature."

As a variation of this type of serious epic (literary epics) that I have referred to previously, we find the mock-epic or mock-heroic, that has been defined as: "The heroic world with its formal conventions, supernatural "machinery", and epoch-making events may be used as a framework to recount trivial, squalid, or irreverent matters for satiric purposes" (Encyclopaedia Britannica). In the late seventeenth century, it was developed a new and more complex attitude to the ancient aristocratic ideals of honour and nobility, because it was now the bourgeoisie the one with cultural hegemony. So, a new type of irony was expressed by means of the traditional forms of epic and tragedy in order to satisfy the modern reader's imagination. Among noted mock epics is John Milton's Paradise Lost, considered to be the only significant literary epic in English. In the generations following Milton, John Dryden and Alexander Pope (The rape of the Lock (1712) and The Dunciad (1728)) translated the ancient epics, but their own original work took the more complex form of mock epic. Several novels also fall into this category, among them such works as Joseph Andrews (1742), described by its author, the English novelist Henry Fielding, as "a comic epic... in prose." Thus, as I mentioned at the beginning of my paper, in the first chapter of the fourth book in Tom Jones (1749), Fielding, since every first chapter is an address to the reader on matters of manners and morals, says: "we are about to introduce a considerable character on the scene; no less indeed, than the heroine of this heroic, historical, prosaic poem..." According to Lance St John Butler in Your Notes on Tom Jones (1981), this seems to be "an echo of Fielding´s famous definition of his earlier work, Joseph Andrews." Therefore, we could also consider Tom Jones as another form of mock epic.

So, the initial idea and the starting point of my thesis is supported by some authors, such as David Daiches in A Critical History of English Literature (1960) when affirming that: "*Tom Jones* is a comic epic in prose, with mock heroic invocations and descriptions scattered throughout the narrative. But the comic and "mock" element serves an important artistic purpose. It is not simply a joke at the expense of neoclassic categories. It enables Fielding to make certain points about society, to deflate certain kinds of pretentiousness, to communicate his relish of the color and variety of human life..."; or even by Maximillian Novak in Eighteenth-century English Literature

(1983): "Fielding uses his knowledge of epic to indulge in some scenes of comedy in which the similes common to heroic poetry are contrasted with low subject matter".

In the second part of my essay, I will begin talking about what is described in each epic battle that takes place in the book, and the narrator's criticism or irony that lays beneath them. As in the introductory pages of my paper, epic similes and the invocation to the Muse were considered by the critics elements of an epic battle, I will also analyse them, trying to grasp their ironic meaning.

In order to comment the battle described in book two, chapter four: "Containing one of the most bloody Battles, or rather Duels, that were ever recorded in Domestic History", I think it will be necessary to start giving an idea about what happens in the previous one between the married couple Mr and Mrs Partridge. In fact, here it is narrated a description of a "domestic Government" in which the husband-wife role is inverted, because we find a weak and submissive husband versus a dominant and jealous wife. This is something that not only creates humour, but that it is used as a source of criticism by Fielding. On the one hand, as the title of this chapter reflects, this "domestic Government is founded upon rules directly contrary to those of Aristotle". Fielding here is breaking and laughing at some of the rules that Aristotle promulgated in his Poetics: "Concerning character... the first and most important is that the character should be good. Even a woman is "good" and so is a slave, although it may be said that a woman is an inferior thing and a slave beneath consideration... A character may be manly, but it is not appropriate for a woman to be manly or clever" (page 55). So, Aristotle considered women inferior human beings.

On the other hand, as I marked in my thesis, he is criticising marriages of convenience, and I think that he considers that as one of the causes or sources of Mr Partridge's failure in his marriage: "Among his other treasures (notice the sarcastic tone in using this word), the pedagogue had a wife, whom he had married out of Mr Allworthy´s Kitchen for her fortune, *viz*. twenty pound, which she had there amassed".

But, how does the narrator portrait these two characters? Both of them are caricatured. Fist of all, the narration starts by characterising Mr Partridge, telling the reader that he was Jenny Jones's schoolmaster, and that indeed, "she was become a better scholar than her master". Here, there is the first hint of criticism that the reader can account of, because now we are said the kind of pedagogue this man was: one of his scholars at the age of seventeen "was just entered into his *syntaxis*; and in the lower was a second son of the same gentleman, who, together with seven parish-boys, was learning to read and write" According to Lance St John Butler in Your Notes on Tom Jones: "*syntaxis* was a Latin grammar-book which should have been studied long before the pupil was seventeen years old". However, the narrator is sympathetic to Mr Partridge when saying: "Indeed, tho´ this poor man had undertaken a profession to which learning must be allowed necessary, this was the least of his commendations. He was one of the best-natured fellows in the world..."

On the other hand, her wife is compared with Athenian philosopher Socrates', who was famous for her bad temper and nagging (Lance St John Butler in Your Notes on Tom Jones): "She was, besides, a profest follower of that notable sect founded by Xantippe of old; by means of which she became more formidable in the school than her husband; for, to confess the truth, he was never master there, or anywhere else, in her presence" (page 64). So, this is a commentary of how dominant Mrs Partridge is. But, indeed, the cause of the following battle and the anger of this woman is jealousy. This is so ridiculed by the narrator that he establishes a nonsense comparison between jealousy and the gout because the one was as unpredictable as the other: "When such distempers are in the blood, there is never any security against their breaking out; and that often on the slightest occasions, and when least suspected" (page 64)

In the fourth chapter of book two, titled: "Containing one of the most bloody Battles, or rather Duels, that were recorded in Domestic History", the battle because of Mrs Partridge's jealousy is related. Mrs Partridge thinks that Jenny Jones and her husband have an affair, and it is the reason of the conflict. As epic battles usually begin, this one is headed by an epic simile: "As fair Grimalkin, who, though the youngest of the feline family degenerates not in ferocity..." (page 68). This makes the reader laugh, because the wife is being compared with a wild animal, and it reflects the way in which she is going to attack her husband: "Not with less fury did Mrs Partridge fly on the poor pedagogue... from his face descended five streams of blood, denoting the number of claws with which nature had unhappily armed the enemy".

This paragraph is important. Firstly, because the term enemy is introduced, something that reminds the reader that he is in front of an epic battle. And secondly, because by considering Mrs Partridge the enemy, the narrator is showing sympathy towards her husband. Some more words appear in the text related to a battle, such as: "but as he found that his antagonist abated nothing of her rage, he thought he might, at least, endeavour to disarm them..." (page 69) He tried to defend himself of his wife's attack "by getting possession of her arms, to render those weapons, which she wore at the ends of her fingers..."(page 69). However, he was so coward that he ran away, and people in the neighbourhood thought that he was the one who injured his wife: "The poor man, who bore on his face many more visible marks of the indignation of his wife, stood in silent astonishment at this accusation..." (page70). He is so silly that he is not capable neither of rebelling against his wife nor telling the truth, losing the battle at the end. So, Mr Partridge is seen as a foolish character.

Finally, I would like to make reference to book thirteen, in which an invocation to some modern muses is described. Invocations that were typically set at the head of classical and neo-classical epics, are here parodied, because in ancient Greek literature they were invoked at

the beginning of an epic poem in order to have good trips or good omen. However, he is invoking love of fame and love of money: "Come, thou jolly substance, with thy shining face, keep back thy inspiration, but hold forth thy tempting rewards; thy shining, chinking heap; thy quickly-convertible bank-bill, big with unseen riches; thy often-varying stock; the warm, the comfortable house..." And he continues asking the muse for "Genius", "Learning", and "Experience"

According to Lance St John Butler in Your Notes on Tom Jones, "Fielding invokes love of fame and love of money, appropriate to the London section of his work".

Now, if we compare the irony that lays beneath the epic battles in Tom Jones, with one in the Iliad (literary epics), we will find that, although they share many characteristics that were enumerated at the beginning of my paper, i.e: invocation to the Muse; the centrality of a hero; an extensive or geographical setting; or even a heroic battle, however the treatment of these elements is different in one and the other text.

Homer´s Iliad begins: "Canta, diosa, la cólera aciaga de Aquiles Pedida, que a los hombres de Acaya causó innumerables desgracias y dio al Hades las almas de muchos intrépidos héroes cuyos cuerpos sirvieron de presa a los perros y pájaros de los cielos; que así los designios de Zeus se cumplieron desde que separáronse un día, tras una disputa, el Atrida, señor de los hombres, y Aquiles divino." (canto I)

Here, different to the invocation of some modern muses by the narrator of Tom Jones, the poet invokes the Muse in order to sing or relate what is going to happen between Trojans and Grecians in Trojan war. As we can see, there is no irony in between these lines, because the invocation to a muse and the presence of a supernatural being in the poem formed part of Greek mythology. So, they were not only common at the beginning of an epic battle, but those elements were considered serious and essential in order for a poem to be related. However, in the first chapter of book thirteen, Fielding parodies this situation by invoking love of fame and love of money (these are modern terms), something that becomes ridiculous and comic at the same time.

In the same way, in the twelfth canto of the Iliad, before the Trojans decide to attack, the battle is headed by an epic simile: "Igual que entre los perros y los cazadores reunidos vemos a un jabalí o un león de su fuerza orgullosos, Defendiéndose, mientras en torno los otros se agrupan...de tal modo agitábase Héctor entre ellos..."

This fragment can be compared to the one in Tom Jones: "As in the season of RUTTING... when wander...", or to any simile that introduces a fight.

As conclusion. In Henry Fielding´s Tom Jones, there is a debt to the classics. Compared to Swift´s satire and other predecessor writers, in this novel I have based my paper on, satire is more subtle. This is exemplified by the usage of mock epic or mock heroic, in which the traditional elements of an epic battle are juxtaposed in order to either criticise any aspect or behaviour of man (marriages of convenience or envy),to ridicule an absurd situation (the battle of Upton) or even to caricature a person (Susan the chambermaid). By doing this, the English novelist is going beyond the classics, because what he does is a parody of life.

WORKS CITED

* Butler, Lance St John. Your Notes on Tom Jones. England: Longman York Press, 1981.
* Daiches, David. A Critical History of English Literature. London: Secker and Warburg, 1960.
* Dihle, Albrecht. A History of Greek Literature. London: Routledge, 1994.
* Fernández Contreras, María Ángeles. "Las Epifanías en la Épica Homérica". *Habis* 30 (1999): 7-18
* Fielding, Henry. The History of Tom Jones. London: Penguin Classics, 1985
* Homero. Iliada. Barcelona: Planeta, 1980.
* Novak, Maximillian E. Eighteenth-century English Literature: Macmillan, 1983
* http://www.britannica.com/

Cristina Márquez Gil

EL TROZO DE SUEÑO PERDIDO: LOS GRUPOS INTERACTIVOS

Cristina Medina Muñoz

Constantemente escuchamos y leemos cuestiones relacionadas con el nuevo modelo educativo y nuevas tendencias orientadoras que hacen referencia a un lema: "Todos educamos" o "Toda La comunidad educativa es la que educa, la que orienta". Cima absoluta de un modelo ambicioso en la teoría y complicado de llevar a la práctica. No obstante esta declaración se hace especialmente necesaria en contextos desfavorecidos, donde la acción educativa requiere en gran medida de la colaboración, coordinación e implicación de los diferentes sectores de la comunidad educativa. Es por eso por lo que las comunidades de aprendizaje se constituyen como una medida compensatoria en estos entornos, un puente hacia el entendimiento y la corresponsabilidad educativa.

Las llamadas **comunidades de aprendizaje**, tienen como **objetivo** fundamental la transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno, utilizando como principal herramienta el dialogo. Para ello todas las personas que se relacionan con el alumnado deben participar de esta transformación. **Los grupos interactivos** se constituyen como parte de dicha transformación, un trozo de sueño, como lo llama Ramón Flecha. Pero, ¿En qué consisten realmente los grupos interactivos? Se trata de una metodología de aula diferente, una manera de romper el modelo tradicional de profesor- instructor y alumnos- instruidos, basado en la formación de grupos de alumnos y alumnas que aprendan por interacción entre ellos con la guía de varios adultos participantes coordinados por el profesor de la materia.

A modo de ejemplo vamos a describir una experiencia de grupos interactivos que tuvo lugar en una zona socialmente desfavorecida de la ciudad de Sevilla.

Esta metodología de trabajo se pone en marcha para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en todos los primeros de la ESO. El profesor que la imparte trabaja con grupos interactivos todos los jueves, para ese día diseña a modo de fichas una serie de actividades que han de tener ciertas características:

- Deben ser cortas y de rápida realización por el alumnado, huyendo de tareas largas o que requieran gran carga lecto escritora.
- Tienen que combinar distintos elementos, es decir, que contemplen mapas, dibujos, esquemas, lecturas breves, etc. Esto da lugar a un número de actividades muy distintas.
- Deben ir más allá de lo trabajado días anteriores en la clase, requerir del alumno un espíritu crítico, reflexión y la transferencia a cuestiones de la vida cotidiana.

Una vez que el profesor diseña las tareas, se pone en contacto con el grupo de adultos colaboradores; para este caso se cuenta con una madre, un padre, una estudiante de Pedagogía en prácticas, un voluntario del distrito al que pertenece el centro y la monitora de Educación Especial del mismo. El profesor les comenta las claves más importantes de las tareas, recuerdan entre todos las características que tienen que tener los grupos y la guía que ellos y ellas tienen que proporcionar para que los grupos trabajen cooperativamente e interactivamente.

Características de los grupos: Se constituyen con 5 alumnos por grupo y cuidando que sean en verdad heterogéneos. Los alumnos discapacitados que hay en algunos primeros se deben integrar igualmente con los grupos procurando que en ese grupo se sienta a gusto con los compañeros y al menos haya un alumno o alumna que sea líder social en el grupo clase.

En cuanto a la **dinámica de trabajo** que deben desarrollar, deben procurar que:

- Todos los miembros de un mismo grupo tengan idénticas respuestas en sus fichas, ya que, aunque tengan cada uno sus hojas se trata de un trabajo conjunto.
- Los compañeros no digan la tarea a los demás, sino que se muestren cómo responder, cómo buscar lo que se pide, deben guiar la tarea de sus compañeros más lentos o menos hábiles.
- Se de cierta "camaradería" entre ellos.

Para eso cada adulto colaborador se sitúa al frente de un grupo y tienen como misión explicar en líneas generales lo que hay que hacer en cada ficha para después dejar que sean ellos quienes se ayuden, animando y reforzando actitudes de colaboración y controlando el tiempo límite de cada ficha.

Una ficha contiene unas cuatro actividades y para cada una de ellas se dispone de unos 15 minutos. Con el cambio de ficha se lleva a cabo un cambio en el adulto encargado de un grupo, para que se de la rotación y más dinamismo.

A final de la mañana se evalúa el procedimiento seguido por todos los participantes adultos que han intervenido en la actividad, concretando los obstáculos encontrados, los aspectos positivos a reforzar y las mejoras que se proponen para la siguiente sesión. Esto supone que no solo se desarrolla la actividad entre todos sino que la evaluación y la reflexión se hace de manera conjunta, quedando el proceso enriquecido por las diferentes percepciones de los participantes.

Con estas formas de trabajo se logra un importante aumento del aprendizaje instrumental y dialógico, contribuyendo no sólo a una mejora de los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas (Teorías de la Psicología señalan la importancia de las interacciones con los demás, el llamado desequilibrio socio cognitivo que nos lleva a aprender significativamente), sino también al desarrollo de algunas de las llamadas competencias básicas que propugna la LOE para el tramo obligatorio, especialmente la competencia social. Es un aspecto positivo para su desarrollo, se pretende que el alumnado comprenda distintas formas de hacer las cosas, el valor del apoyo mutuo, la confrontación de ideas, las ventajas de la colaboración entre las personas.

Pero todavía hay algo más, el hecho de concebir el aula y su dinámica no como algo fijado y hermético, donde la formula es igual a profesor más alumnos, se rompe, dando paso a un esquema nuevo, con distintos agentes que aportan y coordinan el proceso de aprendizaje.

A modo de conclusión

En contextos menos desfavorecidos los grupos interactivos se constituyen como una medida, como una oportunidad para abrir el aula, el centro al medio, y los efectos puedan darse en los dos sentidos, hacia fuera y hacia dentro, el centro como recurso del contexto y el contexto, la comunidad educativa como contribuyente a la educación, caminando hacia un modelo en el que todos eduquemos, orientemos, un sueño a recuperar.

Bibliografía

- Aubert, A, y García, C. (2001): “Interactividad en el aula”. Rev. Cuadernos de Pedagogía nº 301, abril
- Flecha, R (1997): Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del dialogo. Barcelona. Paidós
- Flecha, R.: Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información.(1999) XVIII Encuentro estatal de la confederación de MRP. Gandía

Cristina Medina Muñoz

EL USO DEL LIBRO DE TEXTO COMO RECURSO DIDÁCTICO

Cristina Sicre López

El profesorado tiende con carácter general a "tirar" de aquellos recursos didácticos, fundamentalmente el libro de texto y su guía que le acompaña, para desarrollar la tarea docente. Analicemos las dificultades que pueden plantearse en los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando se toma como uso exclusivo sin reflexionar previamente sobre el contexto interno y externo al aula e incorporar esta información a la programación y desarrollo de las unidades didácticas.

Tanto el libro de texto como los diferentes materiales que multitud de editoriales preparan anualmente para satisfacer las necesidades de los profesores y alumnos es un aspecto muy importante a tener en cuenta.

En ocasiones la elección de los libros ya constituye un problema y un error dentro de un departamento, hay muchos profesores, y en ocasiones, con ideales y formas de trabajar diferentes.
Hay personas que deciden el libro de texto y los materiales por las ventajas que las diferentes editoriales presentan (aunque es ilegal e ilícito, los que trabajamos en el ámbito sabemos los diferentes tipos de manipulaciones que las editoriales ofrecen).

Si confiamos en la legalidad de todos (que ya es mucho) me centro en la diferencia entre grupos y docentes. En un centro grande en el que pueden existir 4 grupos de un mismo curso sabemos que no todos tienen el mismo nivel, y que no va a ser el profesor el mismo en todos, por tanto es muy complejo que la conformidad del libro de texto sea buena en todos los grupos.

Pasamos a contemplar un segundo aspecto, suponemos para ello que hemos escogido un material que a priori se adapta a las necesidades de los alumnos y mía (profesora). Este material, se supone, está realizado en el marco de la legislación vigente pero, en ocasiones, si comparamos el currículum con la realidad nos damos cuenta que las personas que se dedican a la aprobación de los textos pasan muchas cosas por alto. Es habitual incluir en cursos inferiores contenidos que no contempla el currículo y también lo contrario. Por tanto los profesores tienen el peligro, de que si no trabajan con el currículum presente puedan cometer serios déficit en la enseñanza de los alumnos.

Si pasamos de nivel, suponemos por tanto que tenemos ante nosotros un texto que se adapta a los alumnos y al profesor, CONTEXTUALICEMOS. Llega el comienzo de curso y con los alumnos delante, cada uno con su libro nuevo, ¿se adaptan nuestros alumnos y su nivel cognitivo al texto propuesto? La respuesta a esta pregunta es que NO, como todos sabemos. Aún en el caso más optimista, en que la mayoría de nuestros alumnos posean un nivel similar y se adapte más o menos al del texto, vamos a tener alumnos que no lleguen o se pasen del nivel preestablecido en el material.

Tras analizar estos diferentes niveles hemos contemplado numerosos problemas y dificultades que encontramos si nos limitamos a los materiales preestablecidos. Por tanto nuestro único remedio, y la tarea que nos ocupa diariamente, y más aún en estos días de comienzo de curso, es la de adaptar los materiales a los alumnos, y no los alumnos al los materiales.

Me gustaría reseñar que, aunque existen numerosas dificultades, los materiales didácticos son fundamentales en nuestro trabajo docente, y que facilitan mucho el trabajo de profesor, destacando su aplicación en la atención a la diversidad.

Para finalizar me gustaría aprovechar estas líneas para realizar otra reflexión ligada a este tema. La gratuidad de los libros de texto presenta un nuevo aspecto a tener en cuenta, ya que los departamentos, además de los aspectos didácticos, deben tener en cuenta los aspectos económicos en la elección del texto. Esto parece que trae consigo la elaboración de un material por parte de la junta, y me parece tremendamente peligroso, ya que poco a poco perdemos la libertad de cátedra.

Cristina Sicre López

INTRODUCCIÓN A LAS GEOMETRÍAS NO EUCLIDIANAS

Cristina Torres Saldaña

Historia de las Matemáticas

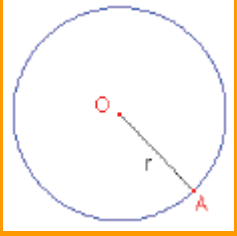
Se denomina geometría no euclídea a cualquier forma de geometría cuyos postulados y propiedades difieren en algún punto de los postulados de la geometría convencional formulada por Euclides. Así, los primeros ejemplos de geometrías no euclídeas se lograron tratando de construir modelos explícitos en el que el quinto postulado de Euclides fuera falso. Estos postulados son los que siguen:

Libro I de Los Elementos , Postulados:

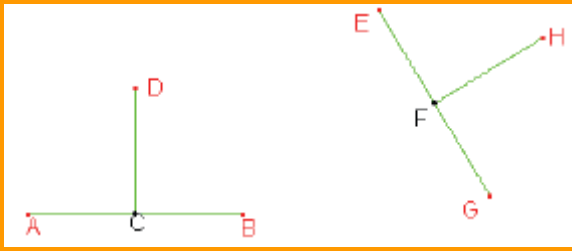
1. Por dos puntos diferentes pasa una sola línea recta.

2. Un segmento rectilíneo puede ser siempre alargado.

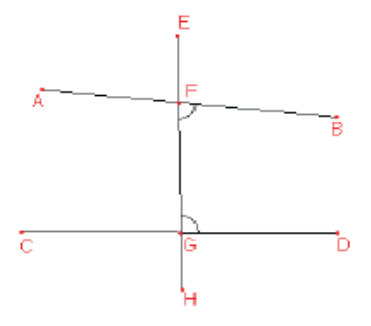
3. Hay una sola circunferencia con un centro y un radio dados.



4. Todos los ángulos rectos son iguales.



5. Si una recta secante corta a dos rectas formando a un lado ángulos interiores, la suma de los cuales sea menor que dos ángulos rectos; las dos rectas, suficientemente alargadas se cortarán en el mismo lado.



De los cinco postulados del sistema euclidiano, los cuatro primeros traducen propiedades más o menos evidentes, pero el quinto llama la atención por su mayor complejidad y por carecer de la evidencia intuitiva de que gozan los demás. Probablemente al propio Euclides le molestara esta deficiencia por lo que evita utilizarlo lo más posible. Sólo lo aplica por primera vez para demostrar la proposición XXIX del libro I que dice :"una recta que corta a dos paralelas forma con ellas ángulos alternos internos iguales, correspondientes iguales e interiores de un mismo lado (conjugados internos) suplementarios".

Parece que el esfuerzo de Euclides por evitar el uso del postulado V y construir la geometría con independencia del mismo justifica la muy repetida frase de que Euclides fue el primer geómetra no euclidiano, o que la geometría no euclidiana nació negando su paternidad.

EL PARALELISMO Y EL V POSTULADO.

Una tendencia que añoró repetidas veces fue la de modificar la definición de rectas paralelas. Para Euclides eran aquellas que "no se encuentran por más que se las prolongue" (Def. XXIII, libro I) . Proclo, matemático bizantino al que se le deben las pocas noticias sobre Euclides, las define diciendo: "la distancia entre dos puntos de dos rectas que no se cortan puede hacerse tan grande como se quiera prolongando suficientemente las dos rectas". Esta proposición, que atribuye a Aristóteles y toma como evidente, vale siempre que las rectas se consideren líneas no cerradas. Así el V postulado puede enunciarse como :

V 1: Si una recta encuentra a una de dos paralelas, encuentra necesariamente a la otra.
V 2: Dos rectas paralelas a una tercera son paralelas entre sí.
V 3: Por un punto exterior a una recta se puede trazar una y sólo una paralela a dicha recta.

LAS DISTINTAS GEOMETRÍAS.

A principios del siglo XIX, se intentó demostrar el quinto postulado del libro de Euclides por reducción al absurdo, suponiendo que es falso y tratando de obtener una contradicción. Sin embargo, lejos de llegar a un absurdo se encontró que existían geometrías coherentes diferentes de la euclídea. Se había descubierto así la primera geometría no euclídea.

Existen tres tipos de geometrías que surgen a partir del quinto postulado:

1. **Si aceptamos las hipótesis del V Postulado** (Por un punto exterior a una recta pasa una y sólo una recta paralela a ella): estamos frente a la **geometría euclidiana**, la que aprendemos en el colegio.

2. **Si lo negamos** quedan dos opciones:

a) Por un punto exterior a una recta pasan infinitas rectas paralelas a ella: estamos frente a la geometría no euclidiana llamada **hiperbólica**. Por ejemplo, la silla de montar.
b) Por un punto exterior a una recta no pasa ninguna recta paralela a ella: estamos frente a la geometría no euclidiana llamada **elíptica** donde sus rectas son rectas cerradas llamadas geodésicas. Por ejemplo, el globo terráqueo.

Una forma de comprender las diferencias entre las tres geometrías, se encuentra en la demostración de la proposición según la cual " la suma de los ángulos interiores de un triángulo es igual a 180º (un llano)", válida únicamente en la geometría euclidiana por ser equivalente al quinto postulado. En la geometría elíptica la suma de los ángulos interiores de un triángulo es mayor que 180º mientras que en la geometría hiperbólica es menor.

UN BREVE PASEO POR LA HISTORIA.

Haciendo un breve paseo por la historia, Immanuel Kant fue el primero en concebir la posibilidad de una geometría diferente de la geometría clásica desarrollada por los griegos y expuesta por Euclides en la obra Los elementos. En su primera obra publicada,"Gedanken von der wahren Schätzung der lebendigen Kräfte und Beurteilung der Beweise derer sich Herr von Leibniz und anderer Mechaniker in dieser Streitsache bedient haben "(1746), Kant considera espacios de más de tres dimensiones. Esas posibles geometrías que Kant entrevé son las que hoy se llamaría geometrías euclídeas de dimensión mayor que 3.

Geometría Hiperbólica:

Durante el siglo XVIII y a principios del siglo XIX, y de modo independiente, Saccheri (1667-1733), Gauss (1777-1855), Lobachevsky (1792-1856), János Bolyai (1802-1860), Ferdinand Schweickard (1780-1859) y Taurinus (1794-1874), entre otros, lograron construir la geometría hiperbólica, a partir del intento de negar el quinto postulado de Euclides y obtener una contradicción.

La naturalidad de esta geometría quedó confirmada a finales del siglo, cuando Beltrami demostró que la geometría hiperbólica coincide con la geometría intrínseca de cierta superficie y Klein dio la interpretación proyectiva de la geometría hiperbólica. Ambos resultados

prueban que es tan consistente como la geometría euclídea (es decir, si la geometría hiperbólica lleva a alguna contradicción, entonces la geometría euclídea también).

Algunos afirman que Gauss fue el primero en considerar la posibilidad de que la geometría del Universo no fuera la euclídea. Sabiendo que en la geometría hiperbólica la suma de los ángulos de cualquier triángulo es menor que dos rectos, se dice que subió a la cima de tres montañas con un teodolito, aunque la precisión de sus instrumentos no fue suficiente para decidir la cuestión con tal experimento. Sin embargo, otros afirman que cuando escribió que trataba de corregir los efectos de posibles curvaturas se refería a corregir el efecto de la curvatura terrestre en los estudios cartográficos que estaba realizando.

Geometría Riemanniana:

A propuesta de Gauss, la disertación de Riemann versó sobre la hipótesis de la Geometría. En su tesis, Riemann considera las posibles geometrías que infinitesimalmente (i.e. en regiones muy pequeñas) sean euclídeas, cuyo estudio se conoce hoy en día como geometrías riemannianas.

Para el estudio de estas geometrías, Riemann introdujo el formalismo del tensor de curvatura y demostró que la geometría euclídea es un caso particular de geometría riemanninana, caracterizada por la anulación del tensor de curvatura (al menos localmente).

Geometría del Espacio-Tiempo y la Teoría de la Relatividad: Curvatura del Espacio-Tiempo:

Basándose en la ideas y resultados de Riemann, hacia 1920 Einstein aborda en su Teoría de la Relatividad general la cuestión de la estructura geométrica del Universo. En ella muestra cómo la geometría del espacio-tiempo tiene curvatura, que es precisamente lo que se observa como campo gravitatorio, y cómo, bajo la acción de la gravedad, los cuerpos siguen las líneas más rectas posibles dentro de dicha geometría, líneas que se denominan geodésicas.

Además, la Ecuación de Einstein afirma que para cada observador la curvatura media del espacio coincide, salvo un factor constante, con la densidad observada, dando cumplimiento así a la fantástica visión de Gauss: que la Geometría desentrañada por los griegos es la estructura infinitesimal del espacio, y que su estructura geométrica global tiene curvatura.

ENLACES Y BIBLIOGRAFÍA DE INTERÉS.

Si se está interesado en los trabajos aportados por varios de los precursores y fundadores de la geometría no euclidiana durante los siglos XVIII y XIX, o bien se desea consultar fuentes de información referente a esta temática, os propongo varios enlaces y bibliografías:

- http://gallica.bnf.fr/ : en esta página podemos encontrar numerosas obras auténticas de diferentes matemáticos.
- http://www.pdipas.us.es/j/josef/Selecta.pdf : página sobre la vida de Riemann. Memorias de la Academia de Ciencias de Gotinga (1868).
- http://www.mat.ucm.es/~jesusr/expogp/pdfs/expogp/geop0.pdf: artículo sobre “nombres propios de la geometría proyectiva”.
- http://www.euclides.org : obra completa de “Los Elementos_ de Euclides”.
- Smith, David Eugene: A Source book in Mathematics. Dover Publications, New York, 1959. En este libro vienen los trabajos realizados por los precursores de la geometría hiperbólica. Entre ellos, los magníficos Saccheri (1667-1733) y Lobachevsky (1792-1856).
- Bonola, Roberto: Geometrías no Euclidianas. Editado por Calpe, Madrid, 1923. También vienen algunos resultados de los geómetras más conocidos en este terreno.

Cristina Torres Saldaña

LAS CUALIDADES DEL TUTOR EN LAS DISTINTAS ETAPAS EDUCATIVAS

Cristina Vicente Domínguez-Palacios

El tutor es aquel profesor que coordina la acción tutorial de un grupo – clase. Es el responsable y, a su vez, el referente de la dinámica tutorial y orientadora del mismo. Su papel consistirá en coordinar y desarrollar la acción tutorial con sus alumnos a través de una estrecha coordinación con todo el grupo de profesores que imparten docencia en ese grupo y mantener contactos periódicos con los padres.

La acción tutorial constituye un elemento inherente a la actividad docente dentro de un concepto integral de la educación. Entraña una relación individualizada con la persona del educando en la estructura y la dinámica de sus actitudes, aptitudes, conocimientos e intereses, centrada en la orientación escolar, personal y profesional.

La tutoría ha de ayudar a integrar conocimientos y experiencias de los distintos ámbitos educativos y contribuir también a integrar la experiencia escolar, en general, y la vida cotidiana extraescolar. Bajo esta perspectiva, el desarrollo de la función tutorial asegura que la educación sea verdaderamente integral y personalizada, y no quede reducida a mera instrucción o impartición de conocimientos.

Para el ejercicio de la acción tutorial, tendrá que plantearse y dar respuesta a los siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo ayudar a los alumnos en la construcción de su identidad personal? (Enseñar a ser personas).
2. ¿Qué se puede hacer para mejorar la capacidad de aprender y pensar en los alumnos? (Enseñar a pensar).
3. ¿Cómo desarrollar en los alumnos las capacidades sociales para una buena convivencia? (Enseñar a convivir).
4. ¿Cómo contribuir a que los alumnos mejoren su capacidad de adaptación escolar y social? (Enseñar a comportarse).
5. ¿Cómo enseñar y aprender a tomar decisiones profesionales? (Enseñar a decidirse).

Tradicionalmente se admiten cualidades humanas, científicas y técnicas que se ven como ideales en la persona del tutor. Éstas, según autores como PASTOR, E. y ROMÁN, J. Mª. (1979), forman parte del perfil de habilidades en tres dimensiones, que debe poseer el tutor.

Cualidades humanas (SER): autenticidad, madurez emocional, seguridad en sí mismo, mentalidad abierta (capaz de sintonizar con los alumnos), empatía, sociabilidad, responsabilidad, liderazgo, adecuada actitud hacia los alumnos, capacidad de aceptación.

También ha de ser buen observador y hábil para tratar los diferentes problemas que se presenten.

Por otra parte todo tutor debe conocer los aspectos psicológicos y pedagógicos que influyen en la acción tutorial, como las características evolutivas de la edad de los alumnos, las contradicciones e inseguridades de cada edad, los estilos de influencia del profesor – tutor, el modo de motivar y activar al alumno sin crearle ansiedad, etc.

Cualidades técnicas, (SABER HACER): la capacidad de adaptar su lenguaje al del alumno, de respetar los aspectos más personales de éste, así como su originalidad y creatividad. Deberá ayudar al alumno en la mayor parte de los campos.

Cualidades científicas (SABER): conocimiento de la manera de ser del alumno, de los elementos pedagógicos para conocerlos y ayudarlos.

Junto a las habilidades, el tutor, siguiendo a Rogers, C. Debe presentar las siguientes **actitudes:**

1. El profesor debe ser el mismo, es decir, una persona real, auténtica y sin fachada. Debe tener sus sentimientos al alcance de su conciencia y ser capaz de comunicarlo a todos los alumnos.
2. El profesor confía en su alumno, supone la consideración positiva que la persona tiende hacia el crecimiento, es decir, respeta al alumno teniendo en cuanto sus posibilidades y limitaciones.
3. El profesor establece empatía con el alumno o grupo. Trata de comprender desde dentro los escucha y los comprende.
4. El profesor está abierto a la experiencia, es decir ha de ser capaz de partir del campo experiencial del alumno y de considerarse así mismo sujeto de experiencias nuevas.

Otras actitudes positivas que podrían ser añadidas a estas, son:

- Convencimiento de la importancia de la tutoría.
- Tener confianza en los individuos y los grupos. Efecto Pigmalión.
- Evitar las generalizaciones.
- Conocer y aplicar formas interactivas de instrucción.

Resumiendo las cualidades apuntadas hasta ahora, entre las cualidades que definirán a los tutores, **de cualquier etapa**, son humanidad, seguridad en si mismo, amistad, autenticidad, mentalidad abierta, espíritu crítico, comprensivo y flexible, alto nivel de exigencia consigo mismo, capacidad de observación, sentido de la justicia, firmeza, humildad, inspirador de confianza, espíritu deportivo, amabilidad, motivador, habilidad, ser sistemático, ordenado y coherente, seguridad en si mismo y capacidad de coordinación y organización

Ahora bien, desde el momento en que se espera del tutor que conozca los problemas de aprendizaje de sus alumnos, las dináminas del grupo (liderazgo, pandillas), la psicología evolutiva del rango de edad de sus alumnos (nivel mental, imaginación, aptitudes, capacidades, etc)... en el trato con los alumnos, que no con el resto de los involucrados en la acción tutorial (padres, madres, docentes, orientador...), serán más importantes unas cualidades u otras en función de la etapa educativa de que se trate.

Así, en la Educación Infantil y Primaria habrán de primar las cualidades que se refieran a la inserción de los alumnos en el grupo – clase; la adaptación escolar; la prevención de las dificultades de aprendizaje; la vinculación de la escuela con la familia, el desarrollo de hábitos básicos; mientras que en la Educación Secundaria, serán más relevantes las cualidades enfocadas a favorecer los procesos de procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores y de la progresiva forma de decisiones que ha de ir adoptando a lo largo de la vida.

Cristina Vicente Domínguez-Palacios

REGULACIÓN DE LA CORRESPONDENCIA ENTRE ESPAÑA Y LAS INDIAS: REAL ORDEN DE 20 DE NOVIEMBRE DE 1784

David Ocaña Albar

Una introducción general.

Como indica Margarita Gómez[1], Profesora Titular, Área de Ciencias y Técnicas Historiográficas en la Universidad de Sevilla "la llegada de diversa documentación a la Secretaría de Estado y del Despacho de Indias encabezaba el proceso de iniciación del expediente". Era el comienzo en el que toda una vorágine de documentos:

- Los que se referían a problemas o asuntos estatales (llamados de oficio).
- Los que se referían a los asuntos privados (llamados de parte).

El proceso es complejo, la documentación de oficio la digería la Secretaría, dividiéndose en dos ramas a su vez.

1. Los que vienen de diversas instituciones y autoridades indianas que tratan de comunicar al monarca sus problemas y conflictos.
2. Documentos que aún tratando de problemas indianos, procedían de instituciones peninsulares, que emitían órdenes reales, dándolas a conocer.

Así, siguiendo el curso que indica magistralmente Margarita Gómez, encontramos que la única diferencia en estos dos grupos que se abren, es el origen de la documentación. Siendo la temática tan diversa como problemas pudieran advertir desde las Indias, o tratar de paliar desde la península Ibérica.

Los precedentes legislativos a la Real Orden de 20 de Noviembre de 1784.

Ahora bien, centrando la atención en la regulación de la correspondencia entre Indias y España no fueron pocas las normativas al respecto, y será en el siglo XVIII cuando se va a normalizar todo este complicado proceso. El protagonismo de las preocupaciones al respecto, va a ser facilitar, aligerar y flexibilizar la burocracia inter atlántica

Con objeto de que no se siguiera dando una masiva llegada de documentación, que era de difícil digestión para la administración, a lo largo del siglo XVIII se dan varios Reales Decretos que van a tratar de regularlo.

1. Real Decreto de 20 de enero de 1717.
2. Real Decreto de 11 de septiembre de 1717.

Estos dos, publicados en el mismo año van a sentar las bases de la Vía Reservada:

- Las autoridades de Indias habían de comunicar al monarca, en palabras de Margarita Gómez "los asuntos de Guerra, Hacienda, Comercio, Navegación o cargos a través de la Secretaría de Estado y del Despacho".
- A la Secretaría de Estado y del Despacho llegaría la correspondencia de autoridades, o como respuesta a una orden previa de la misma institución, o procedente de Indias. De forma anexada, también podría llegar la solicitud de privilegios o mercedes.

El documento en cuestión. Real Orden de 20 de Noviembre de 1784.[2]

A continuación, remito la trascripción del documento en cuestión de la investigación. Se encuentra bajo la siguiente referencia- Legajo 661. Indiferente general. Sección Gobierno. Archivo General de Indias.

"En Orden circular de 13 de Noviembre de 79 se previno a todos los Virreyes, Audiencias, Arzobispos, Obispos y demás Jueces Eclesiásticos y Seculares de Justicia, Milicias y Real Hacienda de las dos Américas y Filipinas, que para poder dar curso sin confusión ni demora en el Ministerio de mi cargo á las muchas representaciones, informes y cartas de oficio que vienen a él, se observasen en su formación y dirección las oportunas reglas y método que se expresaron en la misma Orden; pero no se han cumplido, y continúa casi generalmente la confusión con que se remiten. Y para su remedio, reiterando el Rey las expresadas reglas, manda que se observen y cumplen de la manera siguiente.

Las representaciones y cartas de oficio que se dirijan á este Ministerio han de contener cada una un solo asunto, sin mezcla de otros; y han de venir todas numeradas, con un resumen o apunte al margen en que sucintamente se exprese la materia de que se trata. Las ha de acompañar un índice, en el cual al número de cada carta siga el dicho apunte como está en el margen de ella. Estas cartas y sus

índices se distinguirán poniendo una P a los principales, una D a los duplicados, una T a los triplicados, &c. y las reservadas han de venir con este nombre en el sobrescrito, y dentro al frente de las mismas cartas, con índice separado como está prevenido.

Los índices de todas deben principar en los que empiecen a escribir de oficio por el numero primero, tanto en los principales como en los duplicados, triplicados &c. y en los correos sucesivos ha de seguir la numeración con el número inmediato al último de de las del antecedente. En las cartas que por la gravedad de sus asuntos se estimen de preferencia, se pondrá este nombre, tanto en ellas como en los sobrescritos, dirigiéndolas en pliego separado, pero contenidas en el índice general.

Aunque en las representaciones, cartas de informes se incluyen documentos, se han de numerar estos, poniendo en su frente números 1,2,3, &c. sin que estos números alteren los de las cartas, ni se mezclen con ellos. En las mismas cartas, representaciones o informes se ha de expresar substancialmente el contenido de cada instrumento que los acompaña, como está repetidamente mandado: con la advertencia de que será muy desagradable a S.M. cualquiera omisión por lo que perjudica a la mas pronta y fácil expedición de los negocios.

Manda también S.M. que V. No reciba ni envíe a esta vía reservada memorial o instancia alguna que no sea fundada, y esté firmada de los interesados, o de quien los represente legítimamente, debiendo traer fecha con expresión de lugar, obra, mes y año.

Todas las representaciones, cartas y documentos han de venir cerrados con encerado, y solo en caso preciso se pondrán con cajones forrados con el, pero los planos o mapas se han de remitir en cañones de madera con el mayor resguardo y no en canutos de hoja de lata en que siempre llegan maltratados e inservibles.

De orden de S.M. prevengo á V. Referido a fin de que disponga desde luego, que con la mayor exactitud y puntualidad se cumpla y ejecute en todas sus partes esta Real resolución, haciendo V. Que se copie en los libros de curso sucesivo de las secretarias y demás Oficinas donde corresponda, para que en ningún tiempo se pueda alegar ignorancia. Y de haberse así efectuado me dará V. Puntual noticia para la de S.M. Dios guarde á V. Muchos años. San Lorenzo 20 de Noviembre de 1784."

El encabezamiento formal del documento es bastante estricto y poco generoso en formalismos y simbolismos, además de estar impreso lo cual sin duda favorece su comprensión. La Real Orden la encabeza la fecha, abreviada "20 de Nov.re de 84" y coronándolo una invocación simbólica, la cruz inglesa.

A continuación aparece en el documento una especie de sello apenas visible, del cual solo he podido distinguir un círculo flanqueado por cuatro motivos florales. En el dorso de la Real Orden aparece un título explicativo del contenido, "Sobre el modo de dirigir la correspondencia".

"Por Reales Ordenes comunicadas á las dos Américas en 26 de Julio de 1762, y 13 de Noviembre de 1779 está mandado con arreglo a las leyes y Ordenanzas, que ningún empleado en el Real servicio pueda dirigir sus instancias o representaciones en derechura á esta vía reservada de mi cargo; debiendo todos solicitar su remisión por sus inmediatos Gefes, excepto solamente en el caso en que alguno tenga que representar agravio o perjuicio que le hayan hecho, bien entendido, que sino los justificase, se le impondrá una pena correspondiente.

Sin embargo de estas Reales Ordenes, ve el Rey con desagrado que muchos empleados de todas clases en esos Dominios embarazan continuamente la atención de S.M. y de este Ministerio , dirigiendo en derechura sus representaciones con perjuicio y atraso de los negocios de la primera importancia. Y queriendo S.M. cortar de raíz este intolerable abuso, ha resuelto que con intención de esta orden haga V. Publicar y saber a todos por Vando general, que las cartas, representaciones, pretensiones o instancias de los empleados en el Real servicio Militar, Político o de Real Hacienda, y los demás Vasallos de cualquier estado y condición que sean, que no vengan por mano de sus superiores, quedaran despreciadas, y por consiguiente no se les dará curso, ni tendrán efecto alguno.
Todo lo que prevengo a V. con especial encargo de S.M. para su pronta ejecución y que avié de ella, remitiendo un ejemplar del Vando publicado. Dios guarde a V. muchos años. San Lorenzo 20 de Noviembre de 1784.

Señor."

A continuación la misiva para la publicación en bando de esta Real Orden y comunicación de ésta, por parte de la Secretaria de Despacho y la figura de José de Gálvez, coronada por la invocación simbólica de la cruz inglesa.

En cuanto al contenido destacan cuestiones que se han ido perfeccionando a lo largo del siglo XVIII en cuanto al trato de la correspondencia:

- Las representaciones y cartas de oficio que se dirijan han de contener cada una un solo asunto. Así se evita que en un mismo documento se vayan a tratar de varios asuntos a la vez, sin poder dirigir cada uno a la sección de la administración correspondiente.

- Han de ir numeradas, con un resumen o apunte al margen. En muchas ocasiones, el secretario leía el documento, y el monarca para sancionarlo leía el resumen, así se pretendía lograr eficacia burocrática.
- En cuanto a la organización de estas cartas y sus índices, se marcarán de manera clara con: P a las principales, D a los duplicados, T a los triplicados, y las que vayan por Vía Reservada han de especificarse en el sobrescrito, al frente de las mismas cartas y con el índice separado.
- Los índices: deben empezar en los que comiencen a escribir de oficio, en las principales y en las copias (duplicados, triplicados...) ha de advertirse la numeración con el número inmediato del antecedente.
- Se marcará con preferencia las que se refieran a asuntos urgentes.
- Se exige la numeración de los documentos, para poder trabajar mejor con las cartas de informes y atender a los asuntos correspondientes.
- Se advierte, que el monarca se disgustará ante cualquier omisión que perjudique a una burocracia más flexible en la expedición de negocios.
- Las representaciones, cartas y documentos han de ir adecuadamente cerrados y forrados, para que no sufran daño alguno durante el viaje.

Es curiosa, la última sentencia, la ejecución de dicha resolución en todas sus partes, para que no se pueda alegar ignorancia al respecto. Es significativo, pues las anteriores resoluciones parecieron ser obviadas, pues aún llegaba documentación y correspondencia a la Secretaría de Despacho bajo la Vía Reservada, sin tener motivos para ello, al igual era frecuente la mezcla de asuntos, así se produce el desgobierno de la monarquía que motiva esta Real Orden. Con esta normalización que se pretende, la correspondencia procedente de las autoridades indianas quedaba dispuesta para que los oficiales (que eran expertos en papeles[3]) pudieran tramitar mejor el asunto y ponerlo a disposición del monarca.

Se ha dado por tanto, una evolución, que ha tenido su cenit en un constante perfeccionamiento, y que con esta Real Orden de 1784, intentó remendar y acelerar el proceso de la correspondencia administración indiana- española.

REFERENCIAS

Archivo General de Indias.

- [2]Legajo 661. Indiferente general. Sección Gobierno. La Real Orden de 20 de Noviembre de 1784. Regulación de la correspondencia entre España y las Indias.

Bibliografía.

- [3]Gómez Gómez, Margarita. Actores del documento: oficiales, archiveros y escribientes de la Secretaría de Estado y del Despacho Universal de Indias durante el siglo XVIII / Margarita Gómez Gómez; prólogo de Manuel Romero Tallafigo. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2003.
- [1]Gómez Gómez, Margarita. Forma y expedición del documento en la Secretaría y del Despacho de Indias / Margarita Gómez Gómez. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones, 1993.

David Ocaña Albar

REPERCUSIONES DE LOS AVANCES CIENTÍFICOS SOBRE EL ADN

Eduardo Manuel de la Torre Japón

En 1868, el alemán Miescher tomó una muestra de células de pus, aisló su núcleo y, de éste, aisló una sustancia que denominó nucleína y que no era sino lo me más tarde se llamaría ácido nucleico. Los ácidos nucleicos son moléculas complejas producidas por las células vivas; son esenciales para todos los organismos vivos. Estas moléculas gobiernan el desarrollo del cuerpo y sus características específicas, ya que proporcionan la información hereditaria y ponen en funcionamiento la producción de proteínas. De 1882 a 1897, Kossel se dedica a analizarlo y descubre que se está constituido por ácido fosfórico, una base nitrogenada y un azúcar, estructurados en unas unidades elementales que son los nucleósidos. Desde 1920, se sabe que cuando el azúcar del nucleósido es una ribosa, se trata del ácido ribonucleico o ARN, y cuando es una desoxirribosa, del ácido desoxirribonucleico o ADN.

La estructura

Los descubridores de la estructura del ADN fueron el inglés Francis Crack y el americano James Watson, estos dieron gracias a sus investigaciones con la escala de cuerda enrollada en espiral del ADN. En geometría, es una doble espiral unida por "escalones" que están compuestos por bases nitrogenadas, púricas y perimídicas; el esqueleto de cada espiral está compuesto alternativamente por moléculas, o nucleótidos, de un fosfato y de un azúcar más una base de las cuatro siguientes: adenina, guanina, timina o citosina. Cada elemento está constituido de un segmento de esqueleto y de medio escalón. La particularidad de semejante estructura es que la adenina sólo se une a la timina, y la guanina, a la citosina. Crack y Watson publican su descubrimiento en 1953. Más tarde se sabrá que el emparejamiento de las bases es fruto principalmente de la investigación de Watson y que la síntesis que tiene como resultado el modelo tridimensional se debe fundamentalmente a Crack.

Las repercusiones

El conocimiento de la estructura del ADN lanzó a la biología por el camino de los grandes logros. Aparte de sus innumerables repercusiones en bacteriología y en virología (permitió establecer como los virus infectaban a las células), hay que resaltar su contribución a la ingeniería genética.
En 1969, los americanos Lawrence Eron, James Shapiro y Jonathan Beckwith, de la Medical School de Harvard, consiguieron aislar por primera vez un único gen, el gen de la lactosa, entre los aproximadamente 3000 genes del colibacilo Escherischia coli. Al año siguiente, el hindú Har Khorana conseguía sintetizar por primera vez un gen constituido por 77 pares de bases, el de la alanita, un aminoácido, basándose en la estructura del ARN correspondiente.

Modificar la materia viva

Al conocer las leyes de emparejamiento de las bases, los biólogos pueden en la actualidad modificar a su antojo el ADN de numerosos organismos vivos. Pueden asimismo reconstruir íntegramente el ADN tras haber establecido el número de nucleótidos y su constitución. Por último, pueden contemplar, en un futuro más o menos próximo, la realización de correcciones genéticas en los seres vivos, tomando muestras de células, modificando el ADN e injertándolas de nuevo en el portador.

Transplante genético

Uno de los inventos fundamentales de la biología molecular es el transplante genético; consiste en insertar un segmento de ADN en otro organismo. Esta operación la realizó por primera vez el norteamericano Herbert Boyer, que fusionó un segmento de ADN humano, sintetizado en laboratorio, con una bacteria Escherichia coli. El segmento en cuestión era el de una hormona celebral, la somatostatina, que regula el crecimiento. La bacteria empezó a producir somatostatina.
Esta investigación contaba con un precedente. En 1974, un grupo de investigadores dirigido por el nortamericano Stanley Cohen, realizó una inserción de genes que codifican la resistencia de las bacterias a la penicilina, extraída de plasmidas de bacterias penicilinorresistentes, en una plasmida de E. Coli que no presentaba esta resistencia. Por extensión, puede afirmarse que esta operación representaba el estado precursor de los transplantes genéticos, aunque no se inscribiera en el territorio específico del patrimonio genético bacteriano. La proeza científica de Boyer no tuvo aplicaciones industriales inmediatas, pues todavía se ignoraban las propiedades concretas de la somatostatina; sin embargo sentaba los conocimientos de la ingeniería genética, ya que indicaba el procedimiento a seguir para obtener una infinidad de sustancias a partir de bacterias injertadas, y abría perspectivas para la intervención genética directa sobre las propias células humanas.

El futuro genético

Hoy en día el uso de variedades o razas altamente seleccionadas genéticamente para la producción, tiene su contrapartida, en la pérdida de variabilidad genética o el exceso de consanguinidad, lo que hace a las plantas y animales muy vulnerables ante una mutación de los

agentes que les causan enfermedades. Esto unido a la extinción continua de especies han originado la necesidad de crear bancos genéticos para la preservación de los distintos genomas.
La modificación genética supone en la actualidad una forma mas para conseguir máximas producciones, pero cuyas consecuencias a largo plazo son imprevisibles. Un ejemplo claro son las variedades transgénicas resistentes a determinadas plagas o enfermedades que disminuyen la necesidad de usar productos fitosanitarios.

Bibliografía

- Editorial Alianza
- Los grandes inventos del mundo moderno.
- Grandes descubrimientos de la ciencia.

Eduardo Manuel de la Torre Japón

LA INMUNODEFICIENCIA

Elena Sánchez Fernández

La inmunodeficiencia ocurre cuando se presenta disminución o ausencia de la respuesta inmunitaria del cuerpo. El sistema inmunitario está compuesto de tejido linfoide en el organismo, incluyendo la médula ósea, el timo, los ganglios linfáticos, las amígdalas y partes del bazo y del tracto gastrointestinal y ayuda a proteger al organismo de sustancias dañinas, llamadas antígenos. Ejemplos de antígenos son, entre otros: bacterias, virus, toxinas, células cancerígenas y la sangre o los tejidos extraños de otra persona o especie.

Cuando el sistema inmunitario detecta un antígeno, responde produciendo anticuerpos que destruyen las sustancias dañinas. La respuesta del sistema inmunitario también involucra un proceso llamado fagocitosis, durante el cual algunos glóbulos blancos ingieren y destruyen bacterias y otras sustancias extrañas.

Los trastornos del sistema inmunitario ocurren cuando dicho sistema no combate tumores o sustancias extrañas como debería ser; la respuesta inmunitaria es excesiva o deficiente.

Los trastornos por inmunodeficiencia pueden afectar a cualquier parte del sistema inmunitario. Muy comúnmente, esta afección se presenta cuando glóbulos blancos especializados, llamados linfocitos T o B (o ambos) no funcionan tan bien como debieran o cuando el cuerpo no produce anticuerpos suficientes.

Existen dos formas generales de inmunodeficiencias: las congénitas o primarias y las adquiridas o secundarias. A pesar de que estas últimas son muchos más frecuentes, hasta 1981 las inmunodeficiencias congénitas eran las que atraían más interés. Pero a partir de la iniciación de la epidemia del síndrome de inmunodeficiencia adquirida (SIDA), la atención del mundo inmunológico se ha reorientado y hoy son las formas adquiridas, y muy especialmente el SIDA, las que se estudian con mayor interés.

Inmunodeficiencias Primarias

Las Inmunodeficiencias Primarias son enfermedades hereditarias, en general poco frecuentes, que afectan al sistema inmunitario. Pueden deberse a la alteración de un solo gen, ser poligénicas o pueden representar la interacción de determinadas características genéticas y factores ambientales o infecciosos. En muchas de ellas se ha definido el modo de herencia y la localización cromosómica de la alteración. Representan un grupo heterogéneo que se caracteriza por la predisposición a enfermedades infecciosas, autoinmunitarias y procesos cancerosos.

Las Inmunodeficiencias Primarias tienen una escasa incidencia y, por ello, es recomendable el establecimiento de un registro centralizado con el fin de valorar los datos epidemiológicos y mejorar el diagnóstico y tratamiento de los pacientes afectados.El Registro Español de Inmunodeficiencias Primarias (REDIP) nació en el año 1993 con el fin de recoger la incidencia de estos síndromes en el Estado Español. Para tal fin se diseñó un formulario de recogida anónima de datos enviándose encuestas a 154 hospitales del Sistema Nacional de Salud. El REDIP organiza reuniones científicas monográficas cada dos años sobre las Inmunodeficiencias Primarias y colabora con el Registro Europeo de Inmunodeficiencias (ESID).

Podemos clasificar las Inmunodeficiencias Primarias en **Inmunodeficiencias Específicas** si se afecta la parte específica de la respuesta inmunitaria, la que reconoce al antígeno, es decir, los linfocitos T, B o los anticuerpos.

Si sólo se afecta la producción de anticuerpos hablamos de i**nmunodeficiencia humoral**, afectando a la inmunoglobulina clase IgA, IgA e IgG o a todas las clases de inmunoglobulinas. En el registro español, el 46,5 % son déficit de IgA. En todas las series el 50-60 % del total de las inmunodeficiencias son defectos de la inmunidad humoral que además son las que dan origen a manifestaciones fundamentalmente respiratorias. Este grupo de inmunodeficiencias es el más frecuente tanto en la edad adulta como en el grupo pediátrico. Por sexos las inmunodeficiencias son más frecuentes en varones con una relación 2:1, por el peso de las inmunodeficiencias ligadas al cromosoma X, predominio que aumenta a 3:1 en los niños muertos por inmunodeficiencias graves. Las inmunodeficiencias, sobre todo las menos severas, se van a manifestar clínicamente con síntomas respiratorios y por ello forman parte del diagnóstico diferencial de un niño con problemas respiratorios.

Si se ven afectadas las poblaciones de linfocitos B y T hablamos de **Inmunodeficiencias Combinadas**. Se presentan prácticamente desde el nacimiento con infecciones graves que ponen en peligro la vida, falta de desarrollo, linfopenia e hipogammaglobulinemia. Entre ellas cabe destacar diversas formas de inmunodeficiencias combinadas severas (SCID) como por ejemplo: SCID ligada al cromosoma X, Déficit de adenosina deaminasa (ADA), Déficit de purina-nucleósido fosforilasa (PNP), Déficit de HLA clase II, o Disgenesia reticular en la que la muerte suele ocurrir a los pocos días del nacimiento.

En el caso de que en la enfermedad intervengan más de un componente del sistema inmunitario hablamos de **Inmunodeficiencias asociadas a otros defectos**. Dentro de ellas destacan el Síndrome de Wiskott-Aldrich (con alteración de los linfocitos T y plaquetas), Ataxia-telangiectasia, o la Anomalía de Di George.

Como su propio nombre indica, hablamos de **Inmunodeficiencias Inespecíficas** cuando afectan a la porción inespecífica de la respuesta inmunitaria (células fagocíticas y complemento). Como defectos de las células fagocíticas cabe destacar el Síndrome de Job en el que se ven afectados los leucocitos polimorfonucleares o la Enfermedad granulomatosa crónica y la Enfermedad de Chediak-Higashi en las que se ve afectado el sistema fagocítico mononuclear.

La historia familiar y la aparición de infecciones recurrentes son en la mayoría de los casos los datos iniciales que apuntan hacia un diagnóstico de inmunodeficiencia. El tipo de infecciones orienta hacía el tipo de inmunodeficiencia. Así los déficit puramente de anticuerpos tienen infecciones por bacterias piógenas, mientras que en las deficiencias que afectan también a los linfocitos T predominan las infecciones por hongos, virus y bacterias intracelulares.

Inmunodeficiencias Secundarias

Son más frecuentes que las primarias. En este caso, la respuesta inmunitaria se ve afectada secundariamente o bien por la aparición de otra patología como el cáncer (en la inmunodeficiencia que acompaña al cáncer, su intensidad aumenta aun más como consecuencia de los tratamientos a los que son sometidos estos pacientes), enfermedades metabólicas, la malnutrición (una dieta pobre en proteínas resulta en involución tímica, linfopenia y disminución de linfocitos en las zonas T-dependientes del tejido linfoide) o bien como consecuencia de la administración de drogas inmunosupresoras(es el caso de pacientes receptores de transplantes de órganos y aquellos que padecen alergias o enfermedades autoinmunitarias).

Numerosas infecciones, desde la lepra lepromatosa al paludismo producen un trastorno de la respuesta inmunitaria, pero son sin duda las infecciones por virus las que lo afectan más frecuentemente y con mayor intensidad. Aunque el prototipo ha sido siempre el sarampión, en la actualidad la infección por el HIV es la que supone un riesgo más importante, dada su frecuencia y su capacidad para producir una inmunodeficiencia (SIDA) que acaba con la vida del enfermo.

Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA)

Esta enfermedad surgió alrededor de 1980, aumentando en forma alarmante en morbimortalidad hasta constituir un serio problema que afecta a toda la población mundial.

El SIDA es una inmunodeficiencia secundaria a la infección por el virus de inmunodeficiencia humana HIV. La infección se transmite a través de la sangre o el semen, de ahí que el modo de transmisión horizontal del virus, inicialmente mas frecuente, fue la relación homosexual. Sin embargo, en la actualidad, se ha visto un dramático aumento en la transmisión a través de relaciones heterosexuales. Otra alternativa de transmisión es la inoculación del virus al efectuar transfusiones sanguíneas o de plasma contaminadas, siendo los hemofílicos que han recibido factor VIII derivado de concentrados de plasma los individuos más frecuentemente afectados. Finalmente, el uso de jeringas contaminadas con el virus por drogadictos constituye una vía frecuente de contagio. La transmisión vertical, de madre a hijo, durante el embarazo o el parto, es también posible.

La infección por HIV afecta directamente al sistema inmunológico y nervioso, causando un amplio espectro de manifestaciones clínicas.

Cuando un individuo es infectado por HIV puede permanecer asintomático o manifestar una primera fase con fiebre, náuseas, vómitos y exantemas. En este punto ya se puede detectar en suero el antígeno p24.

Después aparece una fase de duración variable (de dos a diez años) en la que el individuo permanece asintomático. Este período asintomático termina con la aparición de las primeras manifestaciones clínicas (fiebre, pérdida de peso, diarreas, etc.), que se denomina en conjunto “complejo relacionado con el SIDA”. Aparecen también las primeras infecciones oportunistas (Herpes zoster, candidiasis oral, tuberculosis). La manifestación más común del SIDA es la neumonía, y en muchos casos se acaban desarrollando diferentes neoplasias (sarcoma de Kaposi, linfoma de Hodking) y trastornos neurológicos.

El virus infecta linfocitos CD4 y algunos monocitos y células dendríticas que expresan ese marcador, ya que utilizan esa molécula como receptor específico de su proteína gp120. Una vez dentro de la célula el virus convierte su genoma RNA en una doble hebra de DNA, la cual se integra en el genoma celular, donde puede permanecer años. Cuando la célula infectada se activa, comienza la transcripción del genoma viral, produciéndose partículas víricas que infectarán nuevas células CD4, que irán disminuyendo progresivamente. El mejor indicador del progreso de la infección es el número de células CD4, cuando baja de 600 céls/μl el enfermo comienza a perder la inmunidad celular, con la consiguiente aparición de las típicas infecciones oportunistas.

El comportamiento sexual seguro y el evitar el contacto con líquidos corporales de otras personas pueden ayudar a prevenir la infección por HIV y el SIDA.

REFERENCIAS:

- Inmunología. José Peña Martínez. Ediciones Pirámide, S.A, 1998
- La clínica y el laboratorio. Alfonso Balcells, Ed. Masson, 19º edición
- http://www.med.uchile.cl/sitios_int/atlas/46.htm

Elena Sánchez Fernández

LOS VIDEOJUEGOS EN LA ESCUELA

Elisa Muñoz Rodríguez

1. INTRODUCCIÓN:

Los juegos de ordenador constituyen una herramienta nueva para el profesorado, aunque no son desconocidos para los niños/ as. Hoy en día son aprovechados en las escuelas para lograr un aprendizaje significativo, sobre todo, en grupos donde la dinámica de aprendizaje presenta muchas dificultades.

Los motivos por los cuales se utiliza el ordenador como herramienta en la Educación son:

- Para aprender diferentes tipos de habilidades y estrategias.
- Para ayudar a dinamizar las relaciones entre los alumnos/ as.
- Para introducir valores y conductas.

El mercado de los videojuegos tuvo un fuerte impulso con la creación de las consolas. Nintendo fue la principal empresa en este sector , que introdujo en el mercado el personaje Mario , en 1986 .
En 1989 , la empresa Sega , realiza la consola Megadrive , con un personaje parecido a Mario , se trataba del puerco espín Sonic .

Por otra parte , la comercialización por Nintendo de la consola Gameboy que, por su pequeño tamaño se popularizó muy rápidamente , introdujo a los niños/ as más pequeños en el mundo de los juegos de ordenador . A los adultos también los introdujo a través del Tetris , juego que se regalaba al adquirir la consola.

2. LOS VIDEOJUEGOS EN LA ESCUELA:

2.1. CRITERIOS GENERALES:

La metodología más adecuada para utilizar los juegos de ordenador depende de una serie de factores que inciden en el desarrollo de las actividades. Estos factores son los siguientes:

- El tipo de programa que queramos utilizar: existe, desde juegos sencillos (Arcades), hasta los juegos de estrategias y simuladores. Según la dificultad de cada juego habrá que desarrollar actividades diferentes, según los objetivos propuestos.
- La organización del entorno donde se desarrollen los juegos: en Educación Infantil se podría organizar a través de rincones, talleres...
- La organización del tiempo: esto es importante porque no es lo mismo disponer, por ejemplo, de una hora semanal que no tener horario fijo para desarrollar las actividades.
- Los elementos educativos que queramos destacar en cuanto a las relaciones sociales del aula , el trabajo individual , competitivo... fomentan las relaciones de todo tipo, les prepara y les inicia en el trabajo cooperativo.

2.2. EL PAPEL DEL MAESTRO/ A:

Es el maestro/ a quien va a seleccionar y orientar los juegos con los que se van a desarrollar las actividades. Son fundamentales los siguientes aspectos: el entorno de trabajo, los objetivos marcados y el tiempo del que se dispone.

Por otra parte, el maestro/ a debe concienciar a los alumnos/ as sobre una serie de aspectos controvertidos que se encuentran relacionados con el uso del ordenador, algunos de ellos son los siguientes:

a) Violencia: Muchos juegos representan escenas violentas y podrían fomentar reacciones del mismo tipo en el niño/ a. Sin embargo , no se ha demostrado empíricamente que los juegos generen agresividad.
b) Sexismo: Algunos videojuegos transmiten conductas claramente sexistas porque , en general, están diseñados por hombres y para hombres.
c) Racismo: Existen juegos que representan el prototipo ario como personaje superior, que ejerce su poder frente a las otras razas, que siempre son las víctimas o perdedoras.
d) Individualismo y aislamiento: La gran mayoría de videojuegos fomentan valores individualistas porque el jugador debe obtener el éxito personal y sin ayuda de nadie.

Además de concienciar sobre estos aspectos, también debería informar a los alumnos sobre las posibles lesiones derivadas del uso reiterado del videojuego. Entre estos posibles trastornos se encuentran los siguientes:

- Trastornos de la visión , que produce: fatiga visual, dolor de cabeza, somnolencia, mareos ...
- Trastornos debido a la postura que conlleva: fatiga corporal y dolor de nuca y espalda.
- Trastornos neuropsíquicos como el estrés.
- Trastornos cutáneos : salpullidos.

2.3. EL PAPEL DEL ALUMNO / A :

Hay que pensar que la mayor parte de los niños y niñas se sienten muy motivados a la hora de utilizar este tipo de programas. Los niños/ as se acercan a los juegos con una finalidad lúdica. Es por lo tanto fundamental que tomen conciencia del proceso que siguen, tanto en la elección como en el desarrollo del juego, y vayan adquiriendo una actitud crítica frente a la influencia de los juegos del mercado.

Con el uso de los videojuegos se pretende que los alumnos alcancen los siguientes objetivos:

- Construir activamente el conocimiento en lugar de recibirlo ya elaborado.
- Deducir el camino más adecuado para resolver una situación, teniendo en cuenta las relaciones causa – efecto.
- Desarrollar la capacidad de síntesis a través de los juegos.
- Valorar diferentes aspectos de la realidad de una forma más global y más interdisciplinar.
- Valorar la interacción entre los alumnos para conseguir mejorar los resultados y aumentar su capacidad de diálogo y argumentación.
- Memorizar: procesos, acciones, reglas... que le permiten conseguir una mejor estructuración de los contenidos.

2.4. LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES:

Lo primero que hay que tener en cuenta es en qué lugar del proyecto curricular del centro se encuentran las actividades planificadas a partir de los juegos de ordenador, ya que son muchas las actividades y tiene que estar clara su ubicación.

Hay que tener en cuenta tres aspectos a la hora de generar las actividades: la etapa o nivel escolar , los objetivos pedagógicos y el tipo de juego.

2.4.1. DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES:

Cada maestro/ a diseña las actividades a partir de sus experiencias y los integra en el proyecto curricular de su escuela.
Las actividades referidas a juegos de ordenador y que deben incluirse en las propuestas didácticas son:

a) ACTIVIDADES DE EXPLORACIÓN:

El niño/ a debe darse cuenta que el videojuego es un mundo donde él debe explorar.

Los maestros/ as harán unas fichas mediante un procesador de texto e introducirán pantallas capturadas del juego para que el alumno tenga puntos de referencia a la hora de mostrar el análisis del juego. Los elementos de esa ficha serán: teclas activas, iconos, botones, objetivos del juego, dificultades, trampas, trucos, ayudas...

b) ACTIVIDADES DE SÍNTESIS:

Algunos juegos, por su nivel de exigencia alto, hacen necesario el uso de instrumentos y estrategias contenidos en niveles más sencillos y que pueden ser considerados como actividades de síntesis. En estas actividades el niño debe usar todo lo que ha aprendido con el juego.

C) ACTIVIDADES DE ANÁLISIS:

A medida que jugamos, las exigencias del juego van aumentando gradualmente. Por lo que deben saber qué les exige el juego, para avanzar y superar los niveles.

D) ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN:

La evaluación que hacen los niños está en función de si han conseguido los objetivos del juego o no y de si han mejorado sus capacidades para usarlos en otras áreas.

Los niños deben hacer una crítica de lo que más les ha gustado y lo que menos y por qué, debatiendo luego con los compañeros.

2.5. LOS VIDEOJUEGOS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y CICLO INICIAL :

Esta etapa abarca desde los tres años hasta los siete. En ella ya podemos realizar actividades a partir de los juegos de ordenador, con los que es necesario tener en cuenta una serie de factores propios de la edad. Hay que considerar dónde se van a realizar las actividades. Éstas deben formar parte de un rincón de la clase. También cabe la posibilidad de disponer uno o dos días a la semana de los ordenadores o ir al aula de Informática. Pero en todos los casos hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- La presentación se hará en grupo reducido de alumnos (dos o tres).
- La motivación al juego ha de ir acompañada de una historia que ponga al niño en situación de comentar sobre ella.
- Hay que dar unas pautas sencillas de funcionamiento para comenzar a jugar y ellos irán descubriendo las posibilidades más complejas del juego.
- Cuando vayan consiguiendo más habilidad para moverse por la pantalla del ordenador, iremos presentando juegos nuevos.

Los juegos más adecuados en esta etapa son los Arcades de baja dificultad, los que permitan ver animaciones, los laberintos sencillos y los de componer, ya sea tipo puzzles o escenarios. A medida que vayan adquiriendo más autonomía, pueden encontrar juegos de simulación de hechos cotidianos, que vayan aumentando la dificultad poco a poco, hasta juegos que exijan algún tipo de estrategia sencilla.

El principal objetivo es favorecer el aprendizaje de destrezas y habilidades psicomotoras (viso – motricidad ...), la organización espacial y aumentar su capacidad de atención y memoria. Además, mejoran los razonamientos, tanto inductivos como deductivos, los alumnos resuelven situaciones del juego de forma creativa y aumenta su autonomía.

2.6. TIPOS DE VIDEOJUEGOS:

ARCADES:

Requieren mucha destreza y permiten al jugador recorrer diferentes pantallas, cada vez con mayor dificultad. Tipos:
a) Juegos de plataforma: Su protagonista es un personaje Infantil, que debe ir eliminando obstáculos hasta cumplir una misión
b) Deportivos
c) Laberintos
d) Dispara y olvida: Se trata de destruir todo lo que se mueva en la pantalla

SIMULACIÓN:

Simulan aspectos de la vida real e incitan a la competitividad. Tipos:
a) Simuladores instrumentales: Conducción de vehículos, naves espaciales y barcos.
b) Simuladores de situaciones: Tipos:
   - Deportivos
   - Simuladores de Dios : Permiten al usuario crear mundos

ESTRATÉGICOS:

El usuario debe seguir una estrategia, que irá desarrollando a lo largo del juego, ratificando su primera hipótesis o formulando otra diferente. Tipos:

a) Aventuras gráficas: El usuario indica al personaje protagonista qué debe hacer para llegar a un objetivo concreto.
b) Juegos de rol: Basados en técnicas de grupo, en las que se asume un papel.
c) Juegos de estrategia militar: Consisten en dirigir acciones militares frente a posibles invasores.

JUEGOS DE MESA: Son idóneos para trabajar los conceptos de espacio y tiempo.

3. BIBLIOGRAFÍA:

- SQUIRES, D y MCDOUGALL, A: Cómo elegir y utilizar software educativo: (1994). Ediciones Morata, S. L. Madrid.
- GROS, Begoña: Jugando con videojuegos: Educación y entretenimiento: (1998). Ediciones Descleé de Brouwe, S. L. Bilbao.
- DEL MORAL PÉREZ, Mª Esther."Educación para el consumo, juegos , juegos asistidos por ordenador , juegos de rol , videojuegos". Cuadernos de Pedagogía 23 años contigo.

Elisa Muñoz Rodríguez

¿LA TELEVISIÓN POSEE EFECTOS NOCIVOS?

Eloísa Reyes Ruiz

No debemos extrañarnos al oír esta pregunta; mucho menos si alguien nos la afirma. Es más, diariamente lo podemos comprobar: miles de escenas violentas se asoman a las pantallas en los hogares de todo el mundo en las horas señaladas como "infantiles". ¿Realmente es coherente hablar de una franja de horario infantil si ésta apenas existe? Teóricamente, los consejos audiovisuales son los encargados de mediar en los contenidos televisivos para evitar lo que ocurre en la práctica: que cientos de miles de jóvenes se empapen de imágenes y frases violentas que quedarán impresas en sus mentes.

Pero ¿cómo repercute lo visto en televisión en la mente de los alumnos de secundaria? Podemos empezar por un problema muy presente en nuestros jóvenes: la facilidad de distracción; si ven normalmente una teleserie con cierta intriga existe la posibilidad de que desvíen su atención hacia algunas escenas de dicha pieza audiovisual. Por otro lado, a menudo, cuando están viendo televisión se olvidan de todo lo que existe a su alrededor y si los padres optan por apagar el aparato, se puede llegar incluso a la riña, ya que para los adolescentes y preadolescentes nunca es suficiente el tiempo que han pasado delante del televisor. Si al hecho de apagar el aparato le sumamos que el motivo principal es el estudio, el enfado crece al mismo tiempo que la ansiedad y en medio de esta vorágine no es difícil que nos deje palpar algunos atisbos de "contaminación televisiva", bien sea en el terreno verbal como en el no verbal.

Existe mucha literatura sobre este tema dirigida a prevenir a padres de familia sobre los efectos negativos que la televisión tiene sobre los adolescentes y preadolescentes que son literalmente esponjas absorbiendo todos los estímulos que a sus sentidos llega. Pero la realidad demuestra que las administraciones no hacen lo suficiente para evitar que las olas de violencia emitidas por televisión inunden los cerebros de los alumnos. En este sentido, cabe la posibilidad de preguntarse en qué grado esto influye en la violencia que muchos alumnos descargan en las aulas, contra sus propios compañeros y contra sus profesores. Algunas de las consecuencias derivadas de la nocividad de la televisión que ven nuestros jóvenes son las siguientes:

- La televisión desplaza el hábito de estudio a un segundo lugar.
- Mientras la lectura fomenta pensamiento y la reflexión, la televisión sólo ofrece estímulos visuales y auditivos superpuestos, dejando la mente de los jóvenes sin interés por crear mundos propios; cercena la imaginación.
- Los ojos de los niños, acostumbrados a estar fijos frente a la pantalla del televisor, se cansan al momento de leer por falta de desarrollo muscular.
- El alto contenido agresivo (físico y verbal) presente en programas infantiles, que normalmente ocurre sin explicación, los lleva a pensar que la violencia es una forma fácil y aceptable de solucionar los problemas y por si fuera poco, no debe ser castigada (ejemplo del héroe que liquida a los detractores y no merece castigo ninguno). Por lo tanto, el comportamiento y el lenguaje se torna más violento y se vuelven algo indiferentes al presenciar conductas agresivas en los otros, dentro y fuera del aula.
- Como consecuencia, esto acaba afectando al desarrollo social y físico de adolescentes y preadolescentes. Aquellos que pasan pasivamente horas frente a un televisor tienden a ser más obesos y menos sociables que los que participan de juegos activos con otras personas.

Al hilo de lo que venimos comentando, resulta de gran interés los estudios de la neuróloga Keith Buzzell vertidos en su libro *La influencia de la TV en el Desarrollo del Cerebro Humano*. Buzzell entiende la televisión como un medio que dificulta, y a veces impide, el correcto desarrollo del cerebro de los jóvenes. Como consecuencia de esto, aparecen problemas de atención y dificultades en los procesos de aprendizaje y para ello se apoya en la necesidad que tienen los niños de llevar a cabo actividades físicas que le permitan estimular e integrar todos los sentidos (vista, oído, gusto, olfato y tacto). Este estímulo integrado es el precursor del desarrollo de la parte del cerebro que nos permite centrar nuestra atención en algo. Según ella, la demasiada o poca estimulación de los sentidos y un pobre desarrollo de motricidad fina y gruesa, puede llevar a problemas de concentración.

Otra apreciación importante al respecto es la que proporciona la doctora Jane Healy en su libro, *Mentes en Peligro*: ¿Por qué los niños no piensan y qué podemos nosotros hacer?". Ella afirma que el hemisferio cerebral que domina cuando un niño ve televisión es principalmente el derecho, el del pensamiento intuitivo, quedando el izquierdo, el del pensamiento analítico, fuera de estímulo. Lo grave de esto es que al no haber interacción entre los dos hemisferios por tiempo prolongado pueden presentarse dificultades de atención y aprendizaje. También afirma que "el tamaño del cerebro puede disminuir en un 20-30 por ciento si al niño no se le toca, si no se juega con él y si no se le habla" o si se le deja inactivo mucho tiempo, observando por ejemplo, programas de televisión.

Como vemos, el efecto nocivo de la televisión en la mente de los jóvenes se pueden traducir en la depravación multisensorial, lo cual puede estar impidiendo el crecimiento del cerebro de nuestros jóvenes y ocasionando problemas de atención que repercutirán sin duda en el aprendizaje y en la manera de actuar, porque podemos observar que la gran mayoría los alumnos de secundaria hablan, comen y se visten por lo que ven en la televisión.

Eloísa Reyes Ruiz

LA EVALUACIÓN INFORMATIZADA MEDIANTE EL JCLIC

Emilio Bohórquez Rodríguez

El desarrollo de las TIC ha tenido como consecuencia la creación de infinidad de aplicaciones que pueden ayudar a los docentes en su labor cotidiana, y de igual forma, contribuir a la motivación de los alumnos al presentar el material de enseñanza – aprendizaje en formas que resultan más amenas y atractivas.

La forma en que los profesionales incorporen estas nuevas tecnologías a la práctica cotidiana, dependerá de la confianza que generen las primeras experiencias si resultan exitosas. Hace años se desarrolló una aplicación muy sencilla para la elaboración de presentación de material didáctico interactivo y la creación de sencillas pruebas de evaluación. Recibió el nombre de JClic por su gran sencillez (manejo intuitivo mediante el ratón ¡clic!). Tanto los docentes que han elaborado material con éste programa, como los alumnos que lo han utilizado, en todos los niveles educativos, incluido Educación Infantil, coinciden en la sencillez de su manejo y en la versatilidad de su utilización.

JClic es una aplicación exitosa, preferida por el colectivo de docentes en nuestro país para elaborar material didáctico y pruebas de evaluación sencillas. Es probablemente, junto con Power-Point y Hot Potatoes una de las aplicaciones que más profundamente se ha instalado en el catálogo de herramientas TIC del docente. La aplicación ha madurado y las últimas versiones incorporan un aspecto más profesional y funciones novedosas y útiles, manteniendo en todo momento la sencillez en el manejo, tanto de la elaboración como de la utilización por parte del alumno. La última versión permite la publicación del material generado por cada docente en una página común de Internet, que se convierte en una fuente de recursos inagotable, en la que los docentes pueden encontrar montajes de infinidad de materias organizadas por áreas, etapas, ciclos y niveles.

Por otro lado, Hot Potatoes es una aplicación de origen anglosajón que ha tenido un desarrollo paralelo a JClic y que también es muy utilizado en entornos educativos como aplicación para la evaluación del conocimiento. Las últimas versiones ofrecen un aspecto más logrado y equiparado a los niveles de calidad exigibles y en todo parecidos a los programas profesionales.

Asistimos en definitiva a un tímido despegue de los sistemas de evaluación informatizada en los centros educativos, conforme la tecnología se hace más accesible, se desarrollan aplicaciones cada vez más intuitivas y se consigue dotar a los centros educativos de mejores materiales informáticos.

Por otro lado, están los sistemas que ofrecen una asistencia integral, en el sentido de facilitar entornos virtuales que asemejan a la organización típica de aula, con un tutor orientador, material didáctico accesible, pruebas de evaluación informatizadas y canales de comunicación entre los alumnos y entre alumnos y tutor (o docente orientador). Estos sistemas han comenzado a tener un auge cada vez mayor en los últimos años, y tímidamente comienzan a incorporarse a la dinámica más tradicional de enseñanza en base al concepto de "enseñanza full-time".

En esta parte del material didáctico vamos a presentaros y analizar las posibilidades didácticas de las dos aplicaciones antes comentadas: JClic y Hot Potatoes como herramientas básicas de evaluación informatizada del conocimiento. En definitiva nos permite apuntar las posibilidades pedagógicas y didácticas de los sistemas integrales de gestión del conocimiento a través de Internet, englobados bajo el término genérico de e-learning.

No importa lo pequeño que seas o grado de madurez, conocimientos previos, que seas un alumno de 3 años de Educación Infantil o un estudiante de Bachillerato; si sabes manejar un ratón, puedes utilizar JClic. Los creadores de este interesante programa se propusieron crear una aplicación que pudiera utilizarse instintivamente incluso por usuarios que no dispusieran de conocimientos informáticos de ningún tipo. La potencia de JClic radica en este hecho. El usuario puede deslizar el ratón por toda la pantalla, en la que aparecen símbolos, dibujos, fotos, mapas, iconos, etc... que guardan algún tipo de relación entre ellos. El usuario hace clic en el objeto que le parece interesante o apropiado en función de la tarea que se le ha propuesto, lo que desencadena una respuesta por parte del programa que guía al usuario en la siguiente acción.

Al cliente se le proponen una serie de tareas de complejidad creciente, pero siempre con instrucciones muy sencillas. A partir de ese momento, el usuario explora el material apoyándose con el ratón y tratando de alcanzar la tarea con el menor número de fallos posible y empleando el menor tiempo posible.

Una típica tarea de JClic es el emparejamiento de dos estímulos de distintas categorías. Por ejemplo, un alumno ve a un lado de la pantalla las fotos de varios acontecimientos históricos, y a otro lado están los iconos correspondientes a los lugares y fechas correspondientes; pero todo está desordenado. El alumno debe explorar los acontecimientos y emparejar (con la función "arrastrar" del ratón) cada imagen con su contexto correspondiente.

Ésta sencilla tarea se puede complicar enormemente cuando de lo que se trata es de colocar los accidentes geográficos en el lugar correcto de un mapa; así que el mismo procedimiento puede adaptarse en diferentes grados de dificultad para ajustarlo a las necesidades individuales de los alumnos en cualquier nivel educativo.

JClic tiene otras muchas tareas, sencillas en su planteamiento, pero graduables en la dificultad de ejecución. Sabemos que hay diferentes niveles de competencia en las capacidades de los alumnos de la misma aula. Es necesario atender a este tipo de diversidad, de forma que los alumnos más capaces no se aburran con tareas demasiado fáciles y los menos capaces no se frustren con tareas que no están a su alcance. JClic es una buena herramienta en este sentido, ya que puede ajustar sus niveles de dificultad con un solo clic:

Un mapa conceptual puede ser sencillo de realizar si damos el tiempo suficiente, o muy difícil si para hacer el mismo mapa recortamos el tiempo de ejecución. Con JClic podemos ajustar los niveles de dificultad de forma rápida sin necesidad de generar nuevas tareas. El ajuste rápido de los niveles de dificultad o de las opciones de accesibilidad del material didáctico es una de las características comunes a todo este tipo de aplicaciones, y lo que las hace realmente adecuadas y útiles para evaluar el conocimiento.

Otra característica de JClic es el nivel de independencia del docente con que se desenvuelve el alumno. El alumno puede trabajar con los montajes de JClic de forma prácticamente autónoma, ya que las instrucciones de realización de la tarea son tan sencillas, y el manejo del ratón tan intuitivo y simple que bastan unas orientaciones iniciales del docente para que el alumno se desempeñe por sí mismo. Además, JClic ofrece retroalimentación del éxito – fracaso en la tarea de forma instantánea al alumno, permitiendo el paso a otra actividad cada vez que supera con éxito la anterior o posibilitando el que la repita de nuevo si ha fracasado.

Las características de accesibilidad al material, autonomía y facilitación de retroalimentación continua son comunes a todas las aplicaciones de éste tipo.

Así pues, nos encontramos en disposición de poder aislar los puntos fuertes de las aplicaciones de evaluación informatizada:

- Accesibilidad al material didáctico, que se presenta de una forma visual y atractiva.
- Facilidad en el manejo de la aplicación a nivel de usuario, que siempre es intuitivo y no requiere conocimientos previos ni formación complementaria en la utilización.
- Autonomía en la realización de las pruebas, que en ningún caso requiere la presencia constante del docente, salvo para dar algunas orientaciones previas generales.
- Estas aplicaciones siempre dispensan retroalimentación constante a los usuarios sobre el éxito o fracaso, avanzando en el caso de éxito a nuevas actividades o insistiendo en la ejecución si hay fracaso, con lo que el alumno siempre está motivado al éxito por sí mismo (motivación intrínseca).
- Las ejecuciones de los alumnos son registradas y medidas con criterios de evaluación objetivos (tiempo empleado, número de intentos, actividades realizadas, nivel de dificultad, etc...).

Por supuesto, el uso de este tipo de aplicaciones tiene también una serie de dificultades e inconvenientes añadidos:

- Los montajes y tareas que se presentan a los alumnos deben ser seleccionadas con unos criterios rigurosos para evitar los efectos de aburrimiento o el más peligroso de frustración.
- Requieren un uso individual del ordenador en el aula, con lo que en la mayoría de los centros sólo pueden llevarse a cabo en el aula informatizada.
- Los alumnos rápidamente dominan las tareas impuestas, así que hay que presentar con frecuencia nuevos montajes que no siempre es fácil encontrar o realizar.
- El uso de esta tecnología motiva enormemente a los alumnos, que luego se enfrentan con escaso interés a las tradicionales pruebas de evaluación.

El principal obstáculo para la implantación de estas aplicaciones como una de las formas de evaluación del conocimiento más utilizada es el hecho de que los alumnos no dispongan cada uno de un ordenador. Algunos docentes utilizan este tipo de actividades en pequeños grupos o parejas, pero nos parece que los problemas potenciales de este proceder son mayores que los beneficios. Estos sistemas se concibieron para facilitar el trabajo individual siguiendo la propia curva de aprendizaje gracias a la retroalimentación constante, por ello la progresiva implantación de aulas informáticas lo suficientemente equipadas se presenta como la mejor de las propuestas posibles para mejorar la calidad de la educación.

BIBLIOGRAFÍA.

- BAUTISTA GARCÍA-VERA, A. (1994): Las nuevas tecnologías en la capacitación docente. Madrid, Visor.
- CABERO ALMENARA, J. (Coord.) (2007): Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Madrid, Mc Graw Hill.
- DE PABLOS PONS, J. y GORTARI, C. (1993): Las nuevas tecnologías de la información en la educación. Madrid, Alfar.
- FERRÉS, J y MARQUÉS, P.(Coords.) (1996): Comunicación Educativa y Nuevas Tecnologías. Barcelona, Praxis.

- MAJÓ, J. Y MARQUÉS, P. (2002): La revolución educativa en la era internet. Barcelona, Praxis.
- ORTEGA RUIZ y OTROS (1994): Educación y Nuevas Tecnologías. Murcia, CajaMurcia.

Emilio Bohórquez Rodríguez

LA PEDICULOSIS EN EL AULA

Esperanza Morgado Morales

Los piojos en la cabeza. ¡Tengo piojos!

La pediculosis o presencia de piojos en la cabeza, no debe considerarse algo vergonzoso. Es algo muy frecuente en nuestro entorno y, aunque son los niños y niñas y adolescentes quienes principalmente la padecen, es un hecho que puede afectarnos a todos. Ante todo dejar claro que no son característicos de ninguna clase social, ni consecuencia de la falta de higiene. La infestación de piojos en la cabeza, especialmente en los niños, es un problema endémico en todas las ciudades del mundo. Cualquier persona puede ser parasitada por piojos de la cabeza, ya que esto no depende de los hábitos de higiene, clase social, enfermedad, etc. Tampoco el pelo corto, ni lavados diarios de cabeza sirven para prevenir el contagio. Para evitar la parasitosis sólo podemos hacer un diagnóstico precoz y una intervención rápida y eficiente.

¿Qué es la pediculosis?

La pediculosis es una infestación cutánea causada por ectoparásitos llamados comúnmente piojos.

Los que afectan al hombre son los Pediculus humanus, que presentan 3 variedades diferentes en cuanto a morfología y lugar de infestación:

- Piojo de la cabeza o Pediculus capitis
- Piojo del cuerpo o Pediculus corporis
- Piojo del pubis (ladilla) o Phthirius pubis

¿Cómo nacen y cómo son?

Ciclo de vida

Su ciclo de vida en el cuero cabelludo es de 30 a 40 días. Las hembras adultas adhieren los huevos al pelo, cerca del cuero cabelludo y suelen poner de 3 a 5 huevos por día, y de 50 a 100 huevos en su vida, por término medio. Los huevos se llaman liendres, tardan entre 10 y 14 días en madurar y convertirse en piojos adultos. La larva, que parece una miniatura de la forma adulta, sale del huevo pasados de 7 a 10 días. Tras 3 estadíos larvarios se llega a la etapa adulta en 10-14 días.
Los piojos son insectos planos de pequeño tamaño (de 2 a 4 mm), cuerpo alargado, con las patas terminadas en forma de uña. Es mimético, tomando un color similar al del pelo del huésped. No vuela ni salta, sólo se arrastra.

Las liendres tienen forma de gota y están firmemente sujetas al cabello mediante una especie de goma impermeable, cerca de la raíz del pelo. Su color oscila desde el transparente (recién puestas) hasta el blanco grisáceo.

¿Cómo viven?

Los piojos de la cabeza viven exclusivamente en los cabellos de las personas, aunque en casos extremos se extienden a cejas y pestañas. No pueden saltar, volar, ni caminar por otras superficies. Sólo pueden agarrarse a los pelos. Los piojos "comen" chupando sangre varias veces al día, inyectando en el cuero cabelludo una saliva muy irritante para evitar que la sangre se coagule. De ahí el picor característico síntoma de su presencia.

¿Cómo se contagian?

Existen dos formas de contagio:

- Directa, por el contacto directo de una cabeza con otra.
- Indirecta, compartiendo objetos portadores (peines, cepillos, cintas para el pelo, horquillas, gorros, bufandas, jerseys, abrigos, auriculares, almohadas...)

Los piojos fuera de la cabeza sobreviven poco tiempo. No pueden transmitirse por animales domésticos, agua, arena ni césped.

¿Cuáles son los síntomas de la pediculosis?

En condiciones normales el picor persistente es el único síntoma. Si, debido a este picor, se produce un rascado intenso pueden provocarse heridas que pudieran infectarse. Afortunadamente no se conoce en nuestro país ninguna enfermedad que se transmita por las picaduras de los piojos de la cabeza.

¿Cómo saber si su hijo o hija tienen piojos?

1. Si observa que presenta síntomas de picor en la cabeza, sobre todo en la nuca y detrás de las orejas. No obstante, cuando se tienen piojos por primera vez, los picores pueden tardar en aparecer.

2. Si al revisar la cabeza encuentra piojos adultos, crías o liendres. Sin embargo las liendres pueden estar vacías o muertas y el picor estar producido por otras causas por lo que la única manera de estar seguros de que padece las picaduras de piojos es encontrar adultos o ninfas vivas.

¿Cómo actuar?

- Si observamos picores y liendres: se recomienda el tratamiento.
- Si hay picores pero no hay liendres, adultos ni ninfas: no seguir un tratamiento, y consultar con el médico.
- Si hay adultos o ninfas, con o sin picores: se recomienda el tratamiento.

¿Y el tratamiento?

- Los pediculicidas se utilizarán sólo cuando exista visualización de liendres o piojos (nunca como preventivo). Existen en forma de champús, lociones y cremas.
- Los preparados de elección son las lociones capilares, por estar más tiempo en contacto con el cuero cabello. Se recomienda la loción de permetrina al 1%, las piretrinas asociadas a butóxido de piperonilo (1:4) o bien la loción de malatión al 0,5% (el de mayor poder ovicida).
- La ropa de cama, toallas y prendas de vestir se lavarán con agua y jabón a más de 50 ºC durante 5 a 10 minutos, o sumergirlos en una solución pediculicida durante media hora.
- Las lociones alcohólicas no deben usarse en pacientes asmáticos (riesgo de crisis asmática).
- El cloro de las piscinas inactiva el efecto de algunas lociones (esperar 72 horas).

¿Cómo usar las lociones?

- No lavar el pelo antes de la aplicación. Friccionar los cabellos secos con la loción.
- Cabellos y cuero cabelludo deben quedar impregnados por la loción (25 ml aplicación).
- Cubrir la cabeza con un gorro de plástico.
- Dejar actuar de 30 minutos a 12 horas antes de lavar el cabello (según prospecto).
- Si hay reinfestación repetir el tratamiento a los 7-9 días.

¿Cómo usar los champús?

- Aplicar como un champú normal, insistiendo en la nuca y detrás de las orejas.
- Dejarlo actuar durante unos diez minutos antes de aclarar.
- Como aclarado final utilizar una solución de vinagre(1:2) diluido con agua para despegar las liendres.
- Se recomienda una aplicación cada tres días en un periodo de 7 a 10 días.

¿Cómo usar las cremas?

- Lavar la cabeza con el champú habitual.
- Secar el cabello de forma que quede húmedo.
- Aplicar la crema durante diez minutos y después enjuagar.
- Se puede repetir el tratamiento después de una semana.

¿Y la lendrera?

Después de aplicar la loción, champú o crema hay que peinar el pelo húmedo con un peine de púas finas (menos de 0,3 mm) para eliminar huevos y cáscaras vacías.

¿Cómo prevenir?

La principal y casi única medida preventiva es revisar regularmente la cabeza de los niños y niñas. Es importante disponer de una buena iluminación, y tener paciencia para revisar, meticulosamente, mechón a mechón, el cabello. Es conveniente humedecer el cabello y utilizar un acondicionador para desenredarlo, y por supuesto, limpiar la lendrera después de cada revisión.

Es importante evitar el intercambio de adornos de pelo, peines, gorros, bufandas...

Y como conclusión

Es muy útil la emisión de circulares informativas a los padres una vez detectado el problema en el centro.
Los productos farmacéuticos con pediculicidas nunca deben usarse como prevención: sólo cuando estemos seguros de que hay piojos.

El control de la pediculosis es responsabilidad de todos.

Esperanza Morgado Morales

EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO

Esther Olmedo González.

Todos aquellos que pensamos, en un futuro próximo, dedicarnos a trabajar en la enseñanza no debemos perder de vista la educación en valores.

Son muchas las cualidades que derrochan los jóvenes como la sinceridad, la generosidad, la audacia y, como no, la inocencia o la candidez. Por todo ello son fácilmente absorbidos por lo que consideran novedad, por lo que creen que los hace distintos, en realidad lo que sucede la mayoría de las veces, es que resultan muy vulnerables a las estrategias y mensajes que nos martillean desde todos los medios posibles. La radio, la televisión, la prensa, la publicidad estática, nuestros propios amigos, vecinos y compañeros publicitan sin querer.

¿Cómo pueden los anuncios del alcohol o del tabaco asociarse a los deportes?, ¿cómo el uso de determinados desodorantes y colonias puede asegurarnos el éxito profesional o afectivo?, ¿cómo los adolescentes son asiduos de hamburgueserías y locales de comida rápida que tanto colaboran en la preocupante y frecuente obesidad?. Y no digamos los niños. También en los colegios e institutos la bollería industrial tiene sus incondicionales.

Además en nuestros hogares las pizzas acompañan muchas veces las reuniones familiares donde se habla poco, se ve la tele y se suben los niveles de grasas e hidratos de carbono.

Como podemos ver los malos hábitos alimenticios los adquirimos en casa, en el centro de trabajo o en la calle.

Las asociaciones de consumidores nos asesoran sobre la compra de ropa, vehículos e incluso viviendas, pero el aspecto educativo del consumo es competencia y hasta responsabilidad de padres y educadores. No se trata de prohibir, potenciaríamos el encanto de lo prohibido, la rebeldía innata de los adolescentes, debemos construir con ellos, desde la casa, el aula y las tutorías, los valores que nos ayuden a pasar de snobismos y publicidad engañosa. El joven tiene que aprender a valorar lo que el mercado le ofrece y en la medida de lo posible actuar con libertad. Es necesario que se imponga a la indefensión de la que es objeto por el martilleo continuo que recibe.

La forma de vestir de los jóvenes no tiene que estar reñida con la estética. Se puede ir a la moda sin necesidad de perder el buen gusto. No hace falta usar una camiseta tres tallas superiores a la nuestra, ni convertir nuestro rostro en un semillero metálico para ser un chico o chica modernos.

Parte de la juventud tiene asumido que para ser distinto, para tener personalidad han de romper todos los moldes y normas. Los cortes de pelo nunca vistos, el uso y abuso de bisuterías y baratelas parece ser que mola. El caso es tener otras señas de identidad que nos hace superiores a los otros.

En los institutos, los profesionales de gabinetes psicopedagógicos, trabajan con los alumnos a lo largo de cada curso la sexualidad, la drogodependencia o la alimentación equilibrada, pero se hace necesario y de hecho en algunos se está abordando como tema transversal la educación para el consumo. Hemos de pasar de consumistas empedernidos a consumidores informados y responsables. La tarea no es fácil, muy al contrario, es ardua, pero ese desafío nos enriquecerá a todos y sin duda nos hará un poco más libres. Los programas de Forma Joven que patrocina la Junta de Andalucía y que ponen en marcha muchos de nuestros Ayuntamientos en colaboración con el Profesorado son buena muestra de ello.

No podemos pasar de largo de las marcas. Desde hace tiempo la ropa deportiva forma parte de la indumentaria diaria de la gente más joven: sudaderas, camisetas y calzado deportivo forman su ajuar diario. La diferencia de precio entre zapatillas de igual o parecida calidad puede sonrojar a cualquiera. A veces una determinada marca es una exigencia de uso sin que haya ni el más mínimo argumento para ser adquirida.

El panorama no es muy halagüeño y la publicidad nos machaca sin piedad, la comida basura nos hace obesos y vestimos como quieren los que manejan esos implacables hilos.

¿Y qué decir de la televisión?. ¿Cómo defendemos a nuestros jóvenes de su nefasta influencia?, ¿cómo las televisiones públicas emiten programas tan nocivos para la educación de nuestros niños y jóvenes?.Los llamados “Programas de cotilleos” son diarios en la mayoría de nuestras cadenas y nadie pone remedio. ¿A quién corresponde acabar con tamaño despropósito?. Por lo visto los documentales y programas culturales no tienen la audiencia necesaria. Vende más la prensa rosa, la mal llamada del corazón, que otras que tengan connotaciones educativas. Los televidentes asisten, entre indefensos e impasibles, a las emisiones que las cadenas nos programen. Lo más triste de todo es que lleguemos a acostumbrarnos. Sería aconsejable que los padres y los responsables educativos dedicaran, aunque fuese una pequeña parte de su tiempo, a prevenir los influjos de la llamada “caja tonta”.

Así podríamos seguir enumerando innumerables casos de ese consumo, unas veces como adquisición o compra, otras como espectadores indolentes y las más como víctimas de esta laboriosa orquesta que es la publicidad y su perniciosa influencia.

Esther Olmedo González.

LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN EL DIBUJO

Felipe Gutiérrez Díaz.

Analizando el resultado de un trabajo de investigación teórica y su constatación en las prácticas realizadas en talleres de pintura a jóvenes entre 15 y 17 años, hemos podido comprobar el poder de la música sobre el subconsciente y naturalmente sobre la forma y manera de dibujar. La rigidez fría y calculada del primer mes se fue transformando, a lo largo de la experiencia en un dibujo más fresco y suelto. Era la música, la encargada de desinhibir, como se puede comprobar en los propios bocetos.

Tras una selección concreta de escuchas de diferentes tipos de música y la consulta de varios manuales, para apoyar teóricamente el ejercicio. Propuse en el taller, la actividad de escuchar cada semana un tipo de música distinta y comprobar los resultados a la hora de plasmar un boceto o una idea más o menos concreta. En la primera parte de la clase un boceto rápido del natural y luego pasar a un trabajo libre según las sensaciones que trasmitiera a cada uno esa escucha.

Los primeros ejercicios los realizamos con música electrónica; por lo general se dejaban llevar de una manera muy impulsiva y vehemente. Dibujaban desde dentro. Los trazos y las manchas eran enormes, surgían de lo más profundo, del instinto más primitivo. Con zonas de luz y sombra muy contrastadas. El grafismo era casi inconsciente e irracional, incluso inocente pero con una expresión interior cargada de fuerza.

Escuchando música clásica, pudimos comprobar la relajación en el ambiente, la forma de percibir los modelos era más pausada y analítica. El resultado eran ejercicios mucho menos expresivos, eso sí más equilibrados, los contrastes eran más suaves...

Estos han sido los dos estilos musicales más opuestos que por lo tanto, mayor juego han dado a la propuesta. No por ello han sido los únicos, hay ejercicios realizados con música étnica, flamenco, jazz,... pero sus resultados han sido menos perceptibles.

Para terminar puedo decir que ha sido muy grata esta experiencia como tal y sobre todo desde el punto de vista didáctico. Hemos logrado descubrir todos los participantes ese lado mágico y misterioso del subconsciente.

Felipe Gutiérrez Díaz.

EJEMPLO DE CÓMO ORGANIZAR Y DISTRIBUIR LOS CONTENIDOS DEL ÁREA DE INGLÉS EN 2º CICLO

Fernando Escrig De La Paz

A. LA COMUNICACIÓN ORAL

A.1. CONCEPTOS

Los contenidos, aquí presente facilitarán que el alumno/a vaya pasando progresivamente de una comprensión eficaz a la producción de una manera paulatina, participando en intercambios de comunicación enmarcadas en tres bloques:

- Necesidades y situaciones de comunicación más habituales en la lengua oral. Intenciones comunicativas diversas: saludar, identificarse, dar y pedir información, identificar/localizar/describir objetos/lugares/personas, expresar necesidades, opiniones y necesidades...
- Vocabulario y estructuras lingüísticas. Necesarias para expresar oralmente las necesidades básicas de comunicación en las situaciones descritas anteriormente.
- Vocabulario y estructuras lingüísticas asociadas a aspectos temáticos. De uso generalizado y de interés para los alumnos/as: los colores, los números, el tiempo (horas, fechas, meses...), la casa, la familia, las amistades, la alimentación, la posesión, los gustos y preferencias, las actividades diarias, los animales, los deportes y aficiones, las vacaciones, los servicios públicos, las tiendas y comercios, las fiestas...

A.2. PROCEDIMIENTOS

- Familiarización, reconocimiento y reproducción de los sonidos característicos del inglés, sus pautas de ritmo y entonación básicas.
- Comprensión de mensajes orales de diferentes características procedentes de diversas fuentes: el maestro/a, los compañeros/as, el cassette.
- Comprensión global de mensajes orales sobre temas conocidos y específicos de intercambios comunicativos sencillos y contextualizados.
- Respuestas lingüísticas y no lingüísticas ante diferentes mensajes orales y situaciones comunicativas.

A.3. ACTITUDES

- Sensibilidad ante el valor de la comunicación oral en otra lengua.
- Sensibilidad ante otra cultura y los elementos sociales reflejados a través de la lengua.
- Actitud receptiva y respetuosa ante los hablantes de otra lengua.
- Placer por expresarse oralmente en otra lengua, en la participación de actividades de aula e interacción con la clase (juegos, trabajos en grupo, trabajos en pareja...)
- Reflexión acerca del valor de la corrección en la interpretación/producción de textos orales sencillos.
- Actitud positiva sobre la propia capacidad para aprender una lengua y para progresar en su aprendizaje.
- Actitud creativa y participativa para utilizar/producir mensajes orales sencillos.

B. LA COMUNICACIÓN ESCRITA

El 3º ciclo de primaria constituye un momento importante para asentar los fundamentos de la comunicación escrita, para que la capacidad lectora empiece a adquirir un carácter más sistemático y para acostumbrar al alumno a abordar la lectura intensiva y extensiva. Las capacidades comunicativas de los alumnos/as van a concretarse en la producción de textos escritos sencillos y breves como respuesta a estímulos orales o escritos.

B.1 CONCEPTOS

- Necesidades y situaciones de comunicación más habituales en la lengua escrita. Intenciones comunicativas diversas: saludar, identificarse, dar y pedir información, identificar/localizar/describir objetos/lugares/personas, expresar necesidades, opiniones...
- Vocabulario y estructuras lingüísticas. Necesarias para expresar por escrito las necesidades básicas de comunicación en las situaciones descritas anteriormente.
- Vocabulario y estructuras lingüísticas asociadas a aspectos temáticos. De uso generalizado y de interés para los alumnos/as: los colores, los números, el tiempo (horas, fechas, meses...), la casa, la familia, las amistades, la alimentación, la posesión, los gustos y preferencias, las actividades diarias, los animales, los deportes y aficiones, las vacaciones, los servicios públicos, las

tiendas y comercios, las fiestas...
- Relación entre el léxico trabajado. Su pronunciación y su representación gráfica.

B.2. PROCEDIMIENTOS

- Producción de textos escritos breves adecuándolos al destinatario y características contextuales.
- Comprensión global de mensajes escritos relacionados con actividades del aula, las necesidades comunicativas más habituales e inmediatas.
- Reconocimiento de elementos específicos en textos escritos.
- Utilización de correspondencias gráfico-fónicas para escribir deletreando.
- Transferencia al código escrito de informaciones recibidas oral o visualmente.
- Resolución de actividades con vocabulario: categorización, crucigramas, series, sopas de letras...
- Reconocimiento en textos escritos de formas para preguntar, negar, expresar la posesión y género, cuantificar, describir, expresar hechos o acciones...

C. LOS ASPECTOS SOCIOCULTURALES (A.S.C.)

En el 3º ciclo, los alumnos/as van a ser capaces de iniciar la interpretación de algunas reglas y hábitos de conducta y de reconocer ciertos aspectos socioculturales de los países de habla inglesa, a la vez de profundizar en el aprendizaje de la flexibilidad, que permite relativizar el propio sistema de valores y respetar otras lenguas y culturas.

C.1. CONCEPTOS

- Aspectos socioculturales de los países de habla inglesa cercanos a los intereses de los alumnos/as.
- Aspectos de la vida cotidiana, hábitos, preferencias y rutinas de la cultura inglesa.

C.2. PROCEDIMIENTOS

- Reconocimiento de los aspectos socioculturales descritos anteriormente.
- Utilización contextualizada de expresiones, reglas y hábitos de conducta de los hablantes de la lengua.

C.3. ACTITUDES

- Curiosidad/respeto ante aspectos socioculturales distintos a los de la propia cultura.
- Valoración de los comportamientos sociolingüísticos que facilitan las relaciones de convivencia en las situaciones trabajadas en el aula.
- Interés ante las manifestaciones culturales de otros países.

Partiendo de la premisa de que el alumno/a ya conoce una lengua, la propia y ya tiene conocimientos sobre la lengua y la cultura inglesa provenientes del 2º Ciclo de Primaria. La secuenciación de contenidos incluidos en los dos cursos, refuerza el carácter significativo de los aprendizajes que los alumnos/as pueden realizar, estableciendo relaciones sustantivas entre lo que ya conocen y lo que progresivamente irán aprendiendo, creándose así una motivación constante hacia el aprendizaje de la lengua.

Los alumnos/as irán percibiendo la funcionalidad y utilidad de la misma ya que la utilizarán vinculada a contextos familiares y tareas que son capaces de realizar para, progresivamente, prescindir del contexto inmediato y reutilizar la lengua aprendida en situaciones nuevas.

Fernando Escrig De La Paz

LAS ENFERMEDADES DE TRANSMISIÓN SEXUAL

Fernando Manuel Castro Regadera

Hasta hace poco tiempo el término, enfermedad venérea comprendía cinco infecciones clásicas: gonococia, sífilis, chancro blando, linfogranuloma venéreo y granuloma inguinal. A partir de 1980, este término fue sustituido por el más amplio de enfermedades de transmisión sexual (ETS), que comprende todas las enfermedades infecciosas en las que la transmisión sexual tiene importancia epidemiológica.
Actualmente al menos a 25 microorganismos y 50 síndromes se les reconoce el carácter de ser de transmisión sexual.

En la década de 1970 se descubrieron nuevos patógenos genitales como herpes, Chlamydia trachomatis y Ureoplasma urealyticum cuyas infecciones se denominaron ETS de segunda generación. En la actualidad se considera infecciones víricas como las producidas por el virus de la hepatitis B, el de la inmunodeficiencia humana (VIH), citomegalovirus y papilomavirus están reemplazando a las ETS bacterianas clásicas (sífilis, gonococia y chancro blando).A estos nuevos microorganismos productores de agentes se les considera hoy producto-enfermedades de transmisión sexual de las ETS de tercera generación. Estas infecciones son difíciles de identificar, tratar y controlar, y causan graves complicaciones que pueden conducir a infecciones crónicas e incluso a la muerte.

PROBLEMAS EN EL DIAGNÓSTICO Y EL TRATAMIENTO DE LAS ETS. Varios factores dificultan el diagnóstico y el tratamiento de las ETS y, en consecuencia, su control, entre los cuales destacan los siguientes:

1. La clínica es poco demostrativa y específica, presentándose el paciente adulto con una escasa serie de síndromes: URETRITIS; CERVICITIS; VERRUGAS; ÚLCERAS GENITALES; ETC. Un mismo síndrome puede estar causado por varios microorganismos diferentes. A su vez un agente determinado puede producir varios de estos síndromes.
2. Con elevada frecuencia, los pacientes presentan infecciones de etiología mixta que requieren un diagnóstico preciso y un tratamiento simultáneo o sucesivo.
3. Las infecciones asintomáticas o con escasa sintomatología son muy frecuentes, en particular en la mujer, esto determina un retraso en la búsqueda de atención médica.
4. El diagnóstico exacto es más difícil en la mujer que en el va-ron porque en aquélla la sintomatología clínica es menos específica y las pruebas de diagnóstico microbiológico menos sensibles.
5. En general las ETS tienen consecuencias más graves para las mujeres y sus hijos que para los varones por las razones mencionadas y porque las mujeres infectadas presentan mayor riesgo de sufrir las complicaciones de las ETS que los varones, lo que en consecuencia puede ocasionarle secuelas graves y permanentes, como infertilidad, carcinoma de cérvix y serias complicaciones para el feto y el recién nacido.
6. Existe la necesidad absoluta de diagnosticar y tratar simultáneamente a las parejas sexuales para evitar las re infecciones.
7. La selección y la difusión de especies bacterianas resistentes hace totalmente necesario hoy comprobar su sensibilidad en el laboratorio.
8. Los pacientes con ETS suelen minimizar la importancia de su enfermedad, por lo que es difícil que cumplan tratamientos prolongados. Ello ha llevado a la utilización de tratamientos en una sola dosis realizados en la propia consulta ante el médico. Desgraciadamente no es posible aplicar este tipo de tratamientos a todas las ETS.

MICROBIOLOGÍA Y ETS

Al ser enfermedades infecciosas, la comprensión de las ETS se ha visto en gran manera limitada a que los avances en microbiología permitieran el descubrimiento y posterior estudio de los agentes causales.

Tres son los objetivos de la microbiología respecto de las ETS:

- Investigación etiológica: A pesar de los avances logrados en este aspecto en los últimos 15 años y que han permitido conocer todo el espectro clínico de las infecciones por los distintos patógenos de transmisión sexual, aún desconocemos la etiología de muchos casos de uretritis, cervicitis, úlceras genitales, etc.
- Diagnóstico y tratamiento. Ni los datos obtenidos en la historia clínica ni los procedentes de la exploración física son buenos predictores diagnósticos en las ETS, ya que un gran porcentaje de enfermos son asintomáticos, y los factores de riesgo sirven para caracterizar globalmente la situación, pero no para el diagnóstico ante un caso concreto.
- Dado que es muy laborioso, costoso y , en consecuencia, impracticable el estudio de todos los agentes de ETS posiblemente implica dos en cada paciente, debemos establecer prioridades diagnósticas que se fundamentan en los siguientes parámetros:
  1) Signos y síntomas clínicos del paciente.
  2) Hábitos sexuales: ayudarán a detectar localizaciones oligosintomáticas de algunas infecciones, como gonococia rectal y faríngea
  3) Infecciones más prevalentes en la zona

4) Estudio prioritario de las infecciones que pueden tener consecuencias más graves para el paciente y su descendencia, como sífilis, gonococia.

- Investigación epidemiológica. Es imprescindible tanto a nivel general, ya que permite identificar la frecuencia de los agentes productores de las ETS, como individual.

Fernando Manuel Castro Regadera

ACTIVIDAD FÍSICA Y PERSONAS MAYORES: EL MEDIO ACUÁTICO

Fco. Javier Castrillón Gallego

INTRODUCCIÓN.

La natación es una actividad recreativa especialmente útil, con una enorme riqueza de movimientos que requieren la intervención de gran variedad de músculos, y muchas personas que tienen dificultades para realizar los movimientos fuera del agua, se encuentran mucho más ágiles y activas dentro del medio acuático.

La popularidad de la actividad física en el medio acuático ha aumentado en los últimos años y cada vez se aplica más frecuentemente en distintos grupos de población. No solamente es eficaz en casos de alteraciones de la columna vertebral, también las personas con problemas traumatológicos, respiratorios y cardiovasculares, metabólicos, renales, etc., se benefician de la Actividad Terapéutica Acuática.

Por todo ello, la natación o cualquier tipo de actividad física realizada en el medio acuático (gimnasia de mantenimiento, andar en el agua, tonificación en el agua, técnicas de relajación, aquagym, aquaerobic, natación libre, natación correctiva, etc.) están siendo recomendadas en un grupo de población que hasta hace relativamente pocos años se consideraba excluido de la práctica física, como son, las personas mayores.

EJERCICIO FÍSICO Y SALUD.

El ejercicio tiene un efecto positivo para la salud, siempre y cuando se tomen las medidas correctas, es decir:

- Se trabaje de forma sistemática y regular. Los efectos no son acumulativos o permanentes.
- Si se empieza en la adultez media o tardía los efectos serán también positivos, pero de menor alcance.
- Usar un método adecuado, respetuoso con la situación presente. Se debe trabajar siempre con sentido común.
- Buscar más el disfrute y el placer por la realización de una actividad sana que la competición con los demás o con la comparación de uno mismo con el resto.

BENEFICIOS DE LA PRÁCTICA DE EJERCICIO FÍSICO

A) <u>Beneficios fisiológicos:</u>

A.1. Beneficios inmediatos al comenzar un programa:

- Niveles de glucosa; la actividad física ayuda a regular los niveles de glucosa en sangre.
- Actividad de catecolaminas; tanto los niveles de adrenalina como los de noradrenalina son estimulados con el ejercicio.
- Se duerme mejor; mejora la calidad y cantidad de sueño en individuos de todas las edades.

A.2. Efectos a largo plazo:

- Mejora de la resistencia cardiovascular.
- Mejora en la fuerza muscular; el entrenamiento de la fuerza dentro de un programa de ejercicios puede tener un impacto significativo en el mantenimiento de la independencia de la vejez.
- Mejora en la flexibilidad; el ejercicio ayuda a preservar y restaurar la flexibilidad.
- Mejora en el equilibrio y la coordinación; la actividad regular ayuda a prevenir y/o posponer disminuciones en el equilibrio y la coordinación asociadas con la edad que son un factor de riesgo importante en las caídas.
- Velocidad de movimiento.
- Mejora en control neuromotor.

B) <u>Beneficios psicológicos:</u>

B.1. Beneficios inmediatos:

- Relajación.
- Reducción del estrés y la ansiedad.
- Mejora del estado del humor.

B.2. Beneficios a largo plazo:

- Sensación de bienestar general.
- Salud mental mejorada; el ejercicio puede contribuir de manera importante en el tratamiento de algunas enfermedades mentales, incluyendo la neurosis depresiva y la ansiedad.
- Mejoras cognitivas: pospone la velocidad de procesamiento del Sistema Nervioso Central y mejora el tiempo de reacción.
- Adquisición de destrezas.

C) Beneficios sociales:

C.1. Beneficios inmediatos:

- Papel más activo en la sociedad; mucha gente adulta adopta un estilo de vida sedentario que amenaza con reducir su independencia y autosuficiencia, la participación en programas de actividad física, les ayudará a desempeñar un papel más activo.
- Integración social y cultural mejorada.

C.2. Efectos a largo plazo:

- Mejor integración.
- Formación de nuevos amigos.
- Redes sociales más amplias.
- Mantenimiento y adquisición de nuevos roles.
- Actividad intergeneracional mejorada; disminuyendo así las percepciones estereotipadas acerca del envejecimiento y los ancianos.

D) Beneficios para la sociedad:

- Reducción de costes para la sanidad y cuidados sociales.
- Mejora de la productividad de los adultos mayores.
- Promover una imagen positiva y activa de las personas mayores.

BENEFICIOS ESPECÍFICOS DE LA PRÁCTICA REGULAR Y SISTEMÁTICA DEL EJERCICIO ACUÁTICO

El medio acuático está especialmente indicado para mejorar y mantener la capacidad de movimiento de las personas mayores por los pocos riesgos que comporta y sus amplios beneficios. Cada uno de los objetivos a conseguir se pueden desarrollar debido a las características del agua:

- Es un elemento de superación de sí mismo.
- Es un elemento para recuperar sensaciones, que despiertan la percepción cutánea, táctil, kinestésica y en general la de todo el organismo, cuando los sentidos y todo el cuerpo han perdido parte de sus capacidades por el efecto involutivo de la edad.
- Posibilita la práctica segura del ejercicio dado que la reducción de velocidad de los movimientos por la mayor densidad del agua, impide la realización de ejercicios bruscos que pudieran provocar lesiones. Asimismo, impide un desgaste rápido de las reservas de energía y retrasa la aparición de la fatiga, prolongando la duración del tiempo total de práctica, mejorando la resistencia aeróbica y la adaptación cardiovascular.
- La mayor densidad, la tensión superficial, la viscosidad y las turbulencias que en el agua se producen, oponen una resistencia de intensidad baja, permitiendo una tonificación adecuada de la musculatura y el desarrollo de la movilidad articular y la elasticidad muscular.
- La presión hidrostática del agua ejerce una acción de masaje sobre la piel y los músculos, estimulando la conciencia de la superficie corporal, mejorando el retorno venoso y la eficacia del trabajo cardiaco, consiguiendo además ese estado de bienestar y placidez que estamos buscando.
- El efecto más cómodo de todos los que provoca el medio acuático es, sin duda, el de la flotabilidad; es decir, el estado de ingravidez en el que nos sitúa y por el cual nos libramos de la mayor parte de nuestro peso. Este efecto provoca la descarga de la estructura ósea y articular relajando los músculos y disminuyendo los dolores articulares. Por ello, podemos realizar movimientos dentro del agua que fu era sería imposible hacer. La adopción de la posición horizontal facilita el trabajo del sistema circulatorio.
- La adaptación de nuestro cuerpo a las fuerzas de flotación, para mantener, avanzar o sumergirnos en el agua, aumenta la capacidad motriz y el equilibrio, tan importante en estas edades.

- Por último, la temperatura del agua (27º- 30º) también ejerce beneficios, ya que mejora la circulación sanguínea y relaja la tensión muscular provocando además, un gasto suplementario enérgico para mantener la temperatura corporal. El agua es además un elemento lúdico y de relación social inmejorable para provocar siempre las risas y el buen humor.

Teniendo en cuenta los datos anteriores, podremos concluir que a través de la práctica regular, supervisada y recomendada para cada tipo de individuo, estamos interviniendo positivamente sobre nuestra salud no sólo física sino psíquica y social, repercutiendo todo ello sobre nuestra calidad de vida.

BIBLIOGRAFÍA.

- SOLER, M. Y JIMENO, M. "Actividades acuáticas para personas mayores". Fundamentos teóricos y prácticos. Editorial Gymnos, 1998.
- JIMÉNEZ, J. " Columna vertebral y medio acuático". Editorial Gymnos, 1998.
- CABELLO PRIETO, A. 1997. "Natación para Adultos". Gymnos. Madrid.
- SOVA, R. 1993. "Ejercicios acuáticos". Colección Fitness. Paidotribo. Barcelona.
- D. COUTIER- Y. CAMUS- A. SARKAR. 1990. "Tercera Edad, actividades físicas y recreación". Gymnos. Madrid.

Fco. Javier Castrillón Gallego

DE LA CONTROVERSIA SOBRE LOS ANTIDEPRESIVOS EN NIÑOS Y ADOLESCENTES AL DEBATE SOBRE CÓMO TRATAR LA INFELICIDAD INFANTIL

Francisco Javier Ortega Escudero

El pasado 15 de febrero un chico americano de 15 años que culpaba a la sertralina de haberle inducido a asesinar a sus abuelos fue declarado culpable y condenado a 30 años de cárcel (1) . Tenía 12 años en el 2001 cuando disparó a sus abuelos mientras dormían, y alegó que unas voces en su cabeza le instaban a matarlos. Un mes antes del crimen el menor había sido hospitalizado por un intento de suicidio y se le había recetado Zoloft, sertralina, el antidepresivo más vendido en Estados Unidos. Ha sido la primera vez en que se acusa a un antidepresivo de un crimen cometido por un niño. El menor ha sido juzgado como un adulto, y el caso ha sido visto en un momento en el que crece la preocupación por los efectos de los antidepresivos en niños y adolescentes.

El debate sobre la eficacia y los riesgos de los antidepresivos en niños y adolescentes saltó a la palestra en junio del 2003 cuando mediante una carta dirigida a todos los médicos británicos la compañía farmacéutica Glaxo SmithKline recomendó que no usara la paroxetina en menores de 18 años, ya que según los hallazgos de estudios no publicados podría incrementar el riesgo de efectos secundarios graves, como la hostilidad y el suicidio. Ese mismo mes el Comittee on Safety of Medecines británico, que dos meses antes ya había formado un grupo de expertos para revisar el tema de los antidepresivos en la infancia, alertó sobre el uso de paroxetina en niños. En agosto del 2003 la compañía Wyeth alertó sobre los riesgos de la venlafaxina, un inhibidor de la recaptación de serotonina y noradrenalina. En diciembre del 2003 el comité británico prohibió la prescripción de todos los ISRS (inhibidores selectivos de la recaptación de serotonina) salvo la fluoxetina en menores de 18 años. Las razones aludían a un posible incremento de la suicidalidad por dichos fármacos y a dudas sobre su eficacia en el tratamiento de la depresión. En febrero 2004 Health Canada advirtió de los mismos riesgos. En marzo del 2004 la FDA americana también advirtió sobre el uso de antidepresivos inhibidores de la recaptación de serotonina en niños sin llegar a hacer ninguna contraindicación.

En abril del 2004 Whittington y col. (2) publicaron un artículo en el Lancet que revisaba los datos publicados y los no publicados sobre el uso de ISRS en niños y adolescentes. En dicho estudio los resultados de dos ensayos publicados sugerían que la fluoxetina tenía un perfil riesgo beneficio favorable, y que los datos de estudios no publicados apoyaban este hallazgo. Sin embargo los estudios publicados sobre paroxetina (uno) y sobre sertralina (dos) sugerían un dudoso o muy débil efecto positivo. En ambos casos al añadir a la balanza los datos de estudios no publicados los riesgos de recetar a menores paroxetina o sertralina superaban claramente a los beneficios. Los datos de estudios no publicados de citalopram y venlafaxina también mostraban un perfil desfavorable riesgo-beneficio. El trabajo fue elegido "Artículo del Año" en la influyente revista Lancet. Cómo se recogía en su misma página web: "Este estudio no sólo fue el artículo del año. Fue también parte de la historia del año: una historia de ocultación de datos, engaños a médicos, un daño grave a la reputación de una compañía farmacéutica (GlaxoSmithkline), un juicio en Nueva York de 2.75 millones de dólares y la creciente presión para un registro internacional público y accesible de los ensayos clínicos aleatorios. Este estudio y la evidencia que contiene tiene implicaciones enormes sobre: a) el uso inadecuado de dichos antidepresivos en niños y b) sobre la manera inadecuada en que la industria farmacéutica (y otros investigadores) presenta al público médico los exagerados y distorsionados resultados sobre los beneficios y eficacia de los fármacos". La compañía GlaxoSmithkline tuvo que pagar 2.5 millones de dólares por ocultar evidencias de las tasas de suicidio infantil asociadas con un antidepresivo (3).

En nuestro país la Asociación Española de Psiquiatría Infanto-juvenil hizo públicas unas recomendaciones en octubre del 2004 (4) .

En diciembre 2004 otro trabajo revisó los resultados colectivos de 6 estudios doble ciego más recientes sobre antidepresivos en niños y adolescentes (5) . En ellos se incluía a 941 niños que recibieron fluoxetina, paroxetina, sertralina, venlafaxina o placebo. De 42 medidas, los antidepresivos solo resultaron ser mejores que el placebo en 10 aspectos, todos ellos medidos por los médicos, ya que en los puntos medidos por los pacientes o sus padres no se observaron diferencias significativas. Los efectos secundarios graves fueron mucho mas frecuentes entre los que recibieron fármacos que los que recibieron placebos. De todo ello se deriva la impresión de que hay poca evidencia sobre la eficacia de los ISRS en el tratamiento de la depresión infanto-juvenil, salvo la fluoxetina, por lo que se recomienda ser sumamente prudentes o incluso se desaconseja su uso (6 y 7) .

Pero no hay mal que por bien no venga. La controversia sobre el uso de antidepresivos en niños ha obligado a reflexionar a la comunidad médica internacional y ha aportado varias lecciones(8) . La primera de todas es que la comunidad médica por fin comprende que la investigación promovida por la industria farmacéutica ha minado la transparencia y la fiabilidad al tergiversar los datos ocultando la parte más desfavorable en los estudios los facilitados a los clínicos y a los expertos. Así, la controversia sobre los antidepresivos en niños ha motivado **la petición de que todos los ensayos clínicos, y no sólo los favorables, sean publicados.** La Asociación Médica Americana ha aprobado una normativa para pedir al Departamento de Salud americano la creación de un registro público de todos los ensayos y sus resultados. Esta iniciativa ha surgido directamente de la preocupación expresada por la Academia Americana de Psiquiatría Infanto-juvenil y otras sobre los estudios no publicados sobre antidepresivos y riesgo de suicidio. Los editores de las más prestigiosas revistas médicas apoyan dicha petición y se están planteando el exigir que todos los datos del estudio se hayan hecho públicos como requisito previo para la publicación de los artículos.

La segunda lección es que **los antidepresivos no son medicamentos inocuos** y que deben de ser recetados con sumo cuidado y sus efectos monitorizados cuidadosamente, tanto en niños como en adultos, como aconsejan las nuevas recomendaciones.

La tercera lección es un **incremento de la sensibilidad de la opinión pública hacia la importancia de la depresión y el suicidio en niños y adolescentes**. De las serias dudas sobre la eficacia de los antidepresivos en niños y adolescentes ha surgido un nuevo debate de sumo interés, sobre la validez y la utilidad del diagnóstico de "depresión" en niños y adolescentes. En el Reino Unido, donde a finales del 2003 había más de 50.000 menores de edad en tratamiento con antidepresivos, el debate ha saltado a la más prestigiosa revista médica, el British Medical Journal. Así, un artículo publicado en diciembre 2004 se titulaba "Cuestionando la depresión infantil" ("Rethinking childhood depression") y el autor afirmaba: "La infelicidad entre los niños parece estar creciendo, pero etiquetarlo como depresión y tratarla con antidepresivos resulta inútil y posiblemente nocivo. Ha llegado el momento de centrarnos en los motivos subyacentes...La medicalización de la infelicidad infantil oculta nuestra incapacidad para ofrecer una solución al problema" (9) .

Probablemente este debate sea la mejor noticia de todo lo acontecido. Porque el problema no es sólo que los antidepresivos sean poco eficaces en la depresión infantil. Todos los que trabajamos en Salud Mental Infantil sabemos que hay niños y adolescentes verdaderamente deprimidos y con ganas incluso de morirse. Hay buenos estudios que confirman la eficacia de la psicoterapia en los niños deprimidos(10). Sin embargo a menudo carecemos de recursos suficientes para abordar dicho sufrimiento de manera eficaz. La depresión es una enfermedad grave que interrumpe el desarrollo emocional, el aprendizaje escolar y la adaptación social de los niños y adolescentes (4) . Cuestionar y debatir sobre la utilidad del diagnóstico de depresión infantil no significa pues que vayamos a negar el sufrimiento de muchos niños, sino que nos lleva a reflexionar más allá y a **preguntarnos qué está pasando con la infancia y la adolescencia en el mundo occidental y nuestro papel como cuidadores de su salud mental**. Como han sugerido los autores que han participado en el debate propiciado por el BMJ, los niños hacen mucho menos ejercicio ahora que hace veinte años, y muchos de ellos han perdido la costumbre de jugar libremente y la pertenencia a una red social y a una familia extensa (11) . Es de esperar que el debate sobre la depresión infantil y los psicofármacos se reproduzca al hablar de síndrome de hiperactividad con déficit de atención y el tratamiento con derivados anfetamínicos.

Por eso, citando una vez más Timimi "necesitamos un abordaje desde múltiples perspectivas en la valoración y el tratamiento de los niños infelices y de sus familias. Dicho abordaje debería normalizar las respuestas emocionales a las experiencias vitales adversas, destacar abordajes más positivos (como el favorecer la resiliencia) e implicar intervenciones sistémicas biopsicosociales (incluyendo aspectos biológicos como la dieta, el ejercicio o las habilidades cognitivas)". En otras palabras, tal vez la única esperanza de "cura" para enfermedades como la depresión infantil venga de mejorar los determinantes sociales de la salud (12): probablemente la flexibilidad de los horarios laborales y la mejora de las políticas de ayuda a la familia y a las madres puedan hacer más por prevenir la depresión infantil que otro tipo de medidas. Igualmente el debate sobre los modelos educativos y el papel de la escuela en la vida de nuestros niños deberían ayudarnos a ir acercándonos a una nueva situación en la que los niños puedan crecer en un entorno más familiar, con más juego y menos estrés, en un ambiente más saludable.

BIBLIOGRAFÍA

1. Teen Gets 30 Years in Zoloft Murder Case. By Bruce Smith .c The Associated Press.
2. Whittington CJ, Kendall T, Fonagy P, et al. Selective serotonin reuptake inhibitors in childhood depression: systematic review of published versus unpublished data. Lancet. 2004;363:1341-1345.
3. Rodríguez A. "El gran «fiasco» de los antidepresivos" EL MUNDO Salud. 9 de Octubre de 2004, número 589.
4. AEPIJ. Comunicado oficial sobre el tratamiento con antidepresivos de los niños y adolescentes que sufren depresión. Revista de Psiquiatría Infanto-juvenil, vol 21, número 3, pag 147, septiembre 2004. http://www.aepij.com/.
5. Jureidini J, Doecke C, Mansfield PR, Haby M, Menkes DB, Tonkin A. Efficacy and safety of antidepressants for children and adolescents. BMJ 2004;328: 879-83.
6. Green, Jonathan The SSRI debate and the evidence base in child and adolescent psychiatry Current opinion in psychiatry Volume 17(4) July 2004 pp 233-235.
7. Herxheimer A, Mintzes B. Antidepressants and adverse effects in young patients: uncovering the evidence. CMAJ 2004;170: 487-9.
8. Pomerantz, Jay M. MD Controversy Over Suicide Risk in Children and Adolescents Taking Antidepressants: Lessons Learned. Drug Benefit Trends 16(10):526-528, 2004.
9. Timimi,S. Rethinking childhood depression BMJ 2004;329:1394-1396.
10. Harrington R, Whitaker J, Shoebridge P, Campbell F. Systematic review of efficacy of cognitive behaviour therapies in childhood and adolescence depressive disorder. BMJ 1998; 316: 1559-63.
11. Walker, S. Rethinking childhood depression Consider what it means to be a child these days Letter BMJ 2005;330:418.
12. Twiselman, B. Rethinking childhood depression : summary of responses. Letter. BMJ 2005;330:418-419.

Francisco Javier Ortega Escudero

LA TECNOLOGÍA EN NUESTRAS VIDAS

Francisco Javier Reyes Rodríguez

"Tenemos que hacerlo de otra manera para que los paisajes no queden relegados a unas cuantas fotografías enmarcadas".

Fernández, Joaquín, Memoria, Ecologismos, Técnica Industrial, nº 269, 2007.

Uno de los principales objetivos en la enseñanza de la asignatura de Tecnología en las aulas es el respeto por el medio ambiente. Es tal la relevancia del mismo, que pasa a ser uno de los principales problemas en la evolución tecnológica de la sociedad actual.

Al hilo de esta situación, es la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, la que insta al respeto por el medio ambiente, entendiéndose como una capacidad más a desarrollar en los objetivos de esta asignatura en la etapa de secundaria.

El respeto por nuestro entorno, natural y social, es un objetivo básico y primordial a proyectar sobre las generaciones venideras. Entendemos que es un asunto a tratar en todas las etapas de la educación obligatoria independientemente de la asignatura. No obstante, nos sentimos respaldados por la orden mencionada en el párrafo anterior, la cual hace referencia al tema sugerido para la asignatura de Tecnología de manera exclusiva. Es, en este punto, donde debemos potenciar la tecnología como centro de desarrollo de capacidades tales como las fuentes de energía renovables, el reciclado, el aprovechamiento de los recursos y la reducción del impacto ecológico.

Debemos tener en cuenta que con el desarrollo de la tecnología pretendemos conseguir una vida más cómoda y segura, entre otras muchas cosas. Esto conlleva de manera implícita una modificación de nuestro entorno y, por tanto, repercute de una forma directamente proporcional sobre nuestras vidas. Sin embargo, todo esto no es nuevo: a lo largo de la historia, la evolución del ser humano se ha visto acompañada de un avance tecnológico, en la mayoría de los casos, sin ningún tipo de miramiento hacia el entorno. Aquí podríamos hablar de problemas realmente preocupantes que tenemos hoy día como son la contaminación atmosférica urbana, la lluvia ácida, el cambio climático, etc.

En este año se cumple una década de una de las herramientas más notables para frenar las emisiones de gases de efecto invernadero, el Compromiso de Kyoto, el cual recoge muy buenas intenciones pero aún contiene muchas dudas sobre su efectividad debido al incumplimiento por parte de muchos de los países firmantes.

Con todo lo anterior, debemos plantear a nuestro alumnado la tecnología como un medio trascendental y necesario que debe continuar en pleno desarrollo, pero que se trate de un desarrollo sostenible. Esto es, un desarrollo que posibilite un entorno con recursos y condiciones adecuadas para las generaciones actuales y futuras.

Los temas tratados deben formar parte de los contenidos básicos en la asignatura de Tecnología, resaltando en asuntos como el uso eficiente de la energía, plasmado en el ahorro energético en viviendas y edificios de uso público, el control del consumo de energía dedicado a la industria, el uso responsable del transporte, etc.

Por último, indicar que tenemos la obligación de llenar de importancia este asunto a la hora de impartir docencia. Tal es la preocupación social por el cambio climático que, Luís Balairón; director del Departamento de Clima del Instituto Nacional de Meteorología español y miembro del Planes Intergubernamental de Cambio Climático, ha declarado: "sabemos que hemos tropezado y nos estamos cayendo por una escalera pero no sabemos aún si nos vamos a matar, a romper un brazo o a salir milagrosamente con apenas unos rasguños".

Los docentes de tecnología disponen de una asignatura con una programación diversa en la que puede imponerse la versatilidad del tema tratado en cada instante, llevándole a la posibilidad de introducir cualquier asunto recogido en el presente artículo, ya sea como tema central o transversal en una unidad y/o programación didáctica.

Francisco Javier Reyes Rodríguez

APLICACIÓN DE LA PIZARRA DIGITAL EN EL AULA DE TECNOLOGÍA

Francisco Javier Santos Macías

Es un hecho constatado que cada vez son más los docentes que incorporan a sus clases algún tipo de material multimedia que complemente a los elementos tradicionales: pizarra y tiza.

Las características que presentan las herramientas y recursos multimedia se pueden resumir diciendo que son excelentes medios para transmitir información, motivantes, simples, que favorecen la interacción, la comunicación y la participación del alumnado (es comúnmente sabido que un alumno motivado es un alumno participativo). Además, en muchos casos, sirven de apoyo en las exposiciones del docente.

Todos estos recursos audiovisuales y multimedia posibilitan ampliar el abanico procedimental en cuanto a la forma de enseñar y la elección de un método u otro viene determinada según los objetivos y contenidos a desarrollar y las habilidades y destrezas que el docente pretenda conseguir.

¿QUÉ ES UNA PIZARRA DIGITAL?

Este término procede del inglés *Digital WhiteBoard* y consiste básicamente en la integración de dos equipos complementarios como son el ordenador y el videoproyector o cañón. Asimismo, presenta unas enormes posibilidades pedagógicas y didácticas.

Su funcionamiento es simple: las aplicaciones educativas y los recursos manejados, en su mayoría material multimedia, por el docente en el ordenador se verán proyectados por el cañón en una pantalla. De esta manera, convertimos el aula en una especie de “cine” virtual en el que todo lo que el docente vea por la pantalla de su ordenador será visualizado por la clase.

Una evolución tecnológica de la Pizarra Digital (PD) es la Pizarra Digital Interactiva (PDI), en la que la Pizarra Digital clásica se complementa con una pantalla táctil, la cual permite hacer anotaciones sobre la pizarra y controlar el ordenador mediante un puntero especial e incluso con los dedos. Esta diferencia proporciona interactividad, es decir, posibilita una comunicación bidireccional entre el alumno y el sistema permitiendo reforzar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La interacción o interactividad se manifiesta en dos sentidos: el primero de ellos en cuanto al alumno con el medio y los contenidos y el segundo entre alumnos.

- En cuanto a la interacción con los contenidos, ahora el aprendizaje no se produce por recepción pasiva de la información sino que los alumnos reflexionan activamente sobre la información, la relacionan con sus conocimientos previos y la aplican a sus experiencias cotidianas.
- Sobre la interacción entre alumnos, este tipo de recursos evita la sensación de soledad y aislamiento que pueden sentir los alumnos en algún momento de su proceso formativo.

CLAVES DEL ÉXITO DE LA PIZARRA DIGITAL APLICADAS A LA ASIGNATURA DE TECNOLOGÍA

Algunas de las claves que posibilitan el éxito de la pizarra digital son:

- Es muy fácil de utilizar, por lo que el profesorado se familiariza rápidamente con ellas.
- Permite aprovechar didácticamente muchos materiales realizados por otros profesores, alumnos y personas ajenas al mundo educativo. En el aula de tecnología es de gran utilidad este aspecto: considerando como ejemplo la unidad didáctica de los plásticos, esta ventaja nos permite utilizar en clase información que diversas empresas facilitan sobre sus procesos de fabricación.
- El acceso a la información se realiza de forma inmediata, basta con conocer su existencia en Internet. En el caso del aula de tecnología, es de vital importancia este aspecto pues, al ser un área en constante evolución, el hecho de tener acceso a Internet nos permite estar actualizados y mostrar al alumno las últimas innovaciones.
- Hace posible el uso colectivo en clase de los canales telemáticos de comunicación (correo electrónico, chat, videoconferencia, ...), con los que se pueden establecer comunicaciones con otros estudiantes, especialistas, etc. Esto representa también una gran ventaja en el mundo de la tecnología pues permite conocer las experiencias y conocimientos de expertos en la materia que se está tratando en cada momento.
- Da lugar a clases más dinámicas, vistosas y audiovisuales, facilitando a los estudiantes el seguimiento de las explicaciones del profesorado. De nuevo, si aplicamos esta ventaja al aula de tecnología, conseguiremos una explicación más intuitiva y comprensible.
- Los alumnos están más atentos, motivados e interesados en las asignaturas y, por consiguiente, tienen un papel más activo en las actividades de clase. Esto es, participan más, tienen mayor autonomía y disponen de más oportunidades para desarrollar

competencias tan importantes en la sociedad actual como buscar y seleccionar información, realizar trabajos multimedia y presentarlos a los compañeros.

- Resulta más sencillo aprovechar las aportaciones que pueden hacer los estudiantes desde su diversidad. De esta manera, sus puntos de vista, saberes y cultura pueden compartirse fácilmente con todo el grupo a partir de sus exposiciones públicas con el soporte de la pizarra digital. Esta ventaja es vital en la asignatura de tecnología, puesto que representa una materia en la cual el aspecto práctico es fundamental, así como el trabajo en grupo y la obtención de un objetivo final mediante diferentes aportaciones individuales.

MODELOS DE APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LA PIZARRA DIGITAL EN EL AULA DE TECNOLOGÍA.

Son diversas las posibilidades de utilización y de aprovechamiento didáctico de la pizarra digital en el aula. Se presentan a continuación algunas de ellas, aplicadas a la materia de tecnología.

- **Apoyo o guía de la exposición del docente.** Los profesores pueden utilizar como herramienta de apoyo la Pizarra Digital en sus explicaciones proyectando diferentes materiales multimedia que ofrezcan: imágenes, esquemas, simulaciones virtuales, vídeos, presentaciones, ... Al presentar los temas a los alumnos a través de la pizarra digital, se aportarán referencias a la actualidad, lo cual es de vital importancia en el mundo de la tecnología.
- **Tratamiento de la diversidad.** El docente puede dar una mejor respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes debido a que se dispone de una amplia gama de material audiovisual y multimedia para el tratamiento de la diversidad.
- **Presentaciones públicas individuales o colectivas realizadas por los alumnos.** Es muy eficaz la participación del alumnado en la actividad de la clase y, aprovechando esta característica que ofrece la Pizarra Digital, es recomendable tratar con metodologías donde el alumno sea el protagonista de su propio aprendizaje y del de sus compañeros. Esto es especialmente útil en el aula de tecnología donde los alumnos pueden realizar exposiciones de trabajos, videos de los distintos procesos tecnológicos, etc. Para ello, han de realizar un trabajo previo de búsqueda de información en Internet sobre los temas de los que tratan dichas exposiciones. Esta labor incluye: leer, comprender, valorar y seleccionar la información adecuada. Además, si el trabajo es en grupo, deberán aprender a compartir ideas, desarrollar habilidades sociales, negociar significados, etc. En cualquier caso, la labor del profesor será la de escuchar, colaborar y, en su caso, corregir o completar las explicaciones de los alumnos.

CONCLUSIONES

La Pizarra Digital ofrece nuevas motivaciones al alumno a la hora de estudiar la asignatura de tecnología pues le permite tener un contacto directo con sus compañeros y con el mundo exterior que le resulta positivo y tremendamente motivador para la difícil tarea del aprendizaje. En cuanto al docente, esta metodología le ayuda en su labor de enseñanza y, a la vez, le permite estar actualizado en un mundo tan cambiante como es el de la tecnología.

BIBLIOGRAFÍA

- http://es.wikipedia.org/wiki/Pizarra_digital
- http://www.edebedigital.net/biblioteca/pizarra-digital_CAST.pdf
- http://www.profesoresinnovadores.net/especiales/verEspecial.asp?id=9

Francisco Javier Santos Macías

LA DIDÁCTICA DEL ARCHIVO EN BACHILLERATO

Gonzalo Gala Guzmán

La aplicación de la más moderna tecnología, las ciencias aplicadas y la informática, en detrimento de las humanidades es un hecho cada vez patente a través de cualquier medio de comunicación. Por eso, es lógico pensar que los papeles que guarda un archivo carezca de interés para los alumnos de Bachillerato, por qué ¿qué clase de aliciente les puede despertar en el medio en el que se mueven? Sin embargo, el trabajo con documentos históricos puede ser tan excitante como el manejo de la tecnología que fascina al adolescente.

Una de las propuestas didácticas más interesantes es la del alumno como investigador. E incluso algunas posibilidades de trabajos, centradas en pistas ofrecidas al alumno, para que este diese con las conclusiones, les haría pensar que están realizando una labor de detectives. De esta manera se concibe que el trabajo del historiador, o la propia Historia, sea algo más que una recopilación de datos, fechas y una serie de causas y consecuencias objetivamente establecidas, sino una actividad de susceptible de ser completada con aportaciones propias. En el mejor de los casos, el estudiante recibe un dossier con documentos -que suelen ser fotocopiados del original- o transcripciones con las que trabajar en el aula.

Pero, ¿por qué no sacar a los alumnos de su marco habitual -la clase- para trabajar in situ en donde se guardan los documentos históricos? ¿Por qué no enseñarles a moverse con soltura y efectividad en un archivo?. Ahora bien, ¿qué objetivo puede tener que un alumno no universitario trabajo en un archivo?

- En primer lugar, romper con el esquema del alumno-oyente pasivo, acercándole a la investigación histórica, en el que aprenderá a observar, analizar, sintetizar e interpretar la información que nos ofrece los documentos, adquiriendo unos hábitos de trabajo que le serán útiles en cualquier tipo de estudio.
- Otro punto interesante sería el de comprender que lo estudiado en sus libros de texto ha sido elaborado por historiadores que han trabajado sobre varias fuentes, entre ellas los archivos.
- Los alumnos podrán acceder directamente a las fuentes de su propio pasado, valorando la historia local que a veces queda absorbida por la fuerte personalidad de la historia hecha desde las ciudades.
- Valorar los documentos de compra-venta, capítulos matrimoniales, testamentos o libros de contabilidad como la parte más importante de un archivo que podrían visitar.
- En último término, aprender a localizar en un archivo la información que precisa y saber cómo solicitarla, lo que implica conocer su organización -fondo, secciones, series- y saber utilizar los instrumentos de descripción -guías, inventarios, catálogos-, y concienciarse de la fragilidad del documento.

Se ha de ser consciente que dar entrada a estos alumnos a un archivo supone darles a conocer algo que de otra forman habrían ignorado su función, su importancia e incluso su existencia. Por tanto, habrá contribuido a la captación de nuevos investigadores como también habrá conectado más intensamente con su entorno social.

Ahora bien, aunque este planteamiento sea positivo, es necesario apuntar algunas limitaciones:

- El profesor debe haber seleccionado los documentos sobre los que quiere que los alumnos trabajen. No se les puede enviar desde el centro de enseñanza al archivo para que busque, por ejemplo, todo lo que existe sobre la Segunda República.
- En ningún caso podemos pretender que hagan una gran labor de investigación histórica, porque no tienen los conocimientos ni la madurez que esta requiere.
- Tampoco podemos mandar todo el curso al mismo tiempo, porque los archivos ni tienen la capacidad espacial ni podrían atenderles correctamente. Por tanto, hay que tener en cuenta que siempre que los alumnos accedan al archivo deben hacerlo en pequeños grupos y en compañía del profesor.

Del mismo modo, es evidente que este trabajo sería más factible en los archivos de la pequeñas localidades que en los grandes archivos, como el de Simancas, generalmente desbordados por la consulta de los investigadores. Sería muy interesante que estos archivos dispusiesen, al igual que los grandes museos, de un departamento didáctico.

Es necesario plantear los archivos como una función para que les acerque a la sociedad. Es cierto que han surgido propuesta desde centros de enseñanza o archivos, para trabajar en este campo. Pero la situación idónea no es la del archivo, que ofrece una serie de posibilidades sin conocer los objetivos de aquél, o la del instituto que impone sus planteamientos. El archivo debe aportar el conocimiento de los fondos documentales y el centro sus planteamientos didácticos, y a partir de aquí ambas instituciones programarán conjuntamente los objetivos y las actividades a realizar.

El homo cibersapiens.

Desde el punto de vista de un biólogo y un paleontólogo, el hombre es una especie del Reino Animal, del tipo de los Cordados (con médula espinal), subtipo Vertebrados, Clase Mamíferos, Orden Primates, Superfamilia Hominoideos y Familia Homínidos, dentro de la cual encontramos el Género Homo.

Los animales tienen un sistema de necesidades elementales, tales como comer, beber, procrear, etc. y disponen de instintos o comportamientos innatos, que se realizan de un modo idéntico entre todos los miembros de una especie, y su finalidad es sostener al animal en la naturaleza permitiéndole satisfacer eficazmente sus necesidades. De este modo, los animales están perfectamente adaptados a su medio. Por el contrario, los seres humanos, como seres culturales, podemos conseguir conductas aprendidas inteligentemente, una serie de comportamientos que adquirimos con la práctica. Gracias a esta conducta, el ser humano supera el nivel de los instintos y llega a tener deseos.

Desde la perspectiva que nos interesa, el producto más evidente de sus manos es la tecnología. Ningún otro animal puede superar al hombre en su nivel tecnológico, como tampoco lo manipula tal y como lo hace el ser humano. De las aves es muy conocida su capacidad para construir nidos en las copas de los árboles, e incluso ciertas clases de insectos como los termes son capaces de excavar galerías en la tierra, los termiteros, aunque sin la posibilidad de levantar construcciones más complejas.

Del mismo modo, el hombre es el único animal que siente la inquietud fundamental, la fe. El homo sapiens sapiens necesita tener una fe, una esperanza y unos objetivos para dar sentido y dignidad a su existencia. Aunque, sobre todo, exista la importancia principal de la cultura. Una gran parte de los miembros del reino animal actúan y se interrelacionan con el mundo y su ambiente de un modo instintivo, modificando su perspectiva por su propia experiencia. No obstante, el hombre es el aprendiz por excelencia, lo hace de un modo más complejo que cualquier otro animal, sirviéndose de un único sistema de comunicación: el lenguaje vocal, con muy pocas respuestas instintivas: llorar, sonreír y andar, quizás, las únicas cosas que el hombre haga instintivamente.

De este modo, llegamos a la comunicación, otro elemento esencial de cualquier ser vivo. La que existe en el reino animal es de muy diverso talante, pero la del hombre es la única que se trasmite por la voz, es decir, a través del lenguaje verbal, de la palabra. Y todo esto es posible gracias a su cerebro, el centro director del sistema nervioso de la que depende la actividad consciente, la sensibilidad y la inteligencia.

Con estas herramientas, el ser humano se dispuso a manipular el orden natural, a dominar a la Naturaleza, y cuando estimó que ésta ya había sido lo suficientemente "dominada", el hombre quiso algo más. Intimar y superarla, participando de su propia creación. El mayor desafío a lo largo de su historia, una obsesión a la vez científica y política, el de fabricar hombres perfectos. He aquí el desafío más insolente de algunos humanos a su Dios en un intento por imitarlo, igualarlo, e incluso superarlo, recordando a los antiguos mitos cosmológicos. El mito del origen de la mujer, de Hesíodo, podría servir de ejemplo dentro de esta idea, como la mujer primordial que el dios Zeus mandó modelar del barro al dios Hefestos como castigo al hecho de que Prometeo entregase el secreto del fuego al hombre.

Así, de "el que sabe que sabe", el homo sapiens sapiens, se pasó a "el hombre-robot que sabe", el homo cibersapiens. Según el Diccionario de la Real Academia, un **robot** es un ingenio electrónico que puede ejercer automáticamente operaciones o movimientos muy variados, una máquina que imita al hombre; mientras que el Robot Institute America lo define como "un manipulador reprogramable y multifuncional concebido para transportar materiales, piezas, herramientas o sistemas especializados, con movimientos variados y programados, con la finalidad de ejecutar tareas diversas". El término robot, sin embargo, procede del escritor checoslovaco Karel Capek, quien en su obra Rossum's Universal Robot (RUR) - de 1921- narra la historia del doctor Rossum, inventor de autómatas a los que denomina robots (del checo robota, que significa trabajo).

A lo largo de la historia, los filósofos identificaron la capacidad de pensar con la propia existencia: Platón, Parménides, Hegel; quizás, sea más conocida la famosa cita de Descartes, el cogito ergo sum. Esto es bonito, pero falso. No en la premisa, sino en las conclusiones, porque si el baremo de la existencia es pensar...

Otra cosa muy distinta es que la capacidad de raciocinio sea una señal de humanidad, con el volar de la imaginación y nuestra autoconciencia, dentro de un espíritu imposible de definir, que yo creo que se trata del "alma". El dualismo cuerpo-alma de Platón, Aristóteles, Descartes o Spinoza, que vuelve a reaparecer en el caso de las máquinas, con el hardware - el cuerpo - y el software - el alma-. El software, en realidad, hace las veces de "cerebro", ese músculo de tan sólo kilo y medio de peso, pero fundamental tanto para la capacidad intelectual del ser humano como para su propia vida. Se observa, por ejemplo, que sin funcionar como una grabadora, nos sirve de "catalizador" de la información recibida como si el cerebro fuese un "almacén de datos", con un modo de actuación que es, ciertamente, complejo: una serie de receptores sensoriales reciben los estímulos que nos llegan de los diferentes sentidos, así como de nuestra comprensión, recogiéndolo y clasificándolo. En cierto sentido, un software funciona del mismo modo.

Un caso de "habilidad", que bien podríamos llamar "inteligencia", lo vimos en el pulso ajedrecístico que echó una máquina al campeón del mundo, Gari Kasparov, que terminaría perdiendo ante la Deep Blue. Esta llegaba a calcular hasta doscientos millones de jugadas por

segundo, que en realidad, nos indica una idea ya señalada anteriormente: la dificultad para que una inteligencia artificial lograse emular algo que para un ajedrecista de elite, como Kasparov, debía ser irrelevante. Si reflexionamos un segundo sobre este detalle, entenderemos la alusión tanto a esta cita como al caso de la Deep Blue, para el asunto que nos centra en estas páginas. Yo lo reconozco, como mediocre aficionado al ajedrez sé de buena tinta que sólo podría ganar una partida si tuviese el tiempo suficiente como para calcular todas las jugadas posibles, entre cada movimiento. Así, podría ganar a cualquiera, pero no ganaría de un modo "inteligente". Esto, sin embargo, es lo que hace la Deep Blue, a una velocidad de vértigo. Lo que lleva a la pregunta obligada que se hacen algunos autores, ¿es, entonces, inteligente Deep Blue?.

Según estos términos, Deep Blue sería lo que los especialistas denominan como "sistema experto", en concreto, entendido como un programa que ejecuta una tarea de decisión. Un sistema experto podría equiparase a una mente humana, siempre que ésta realice una tarea de rutina (como por ejemplo, el ajedrez), sin embargo, por muy optimista que se sea, la inteligencia se caracteriza por la capacidad de efectuar tareas que no se rigen por pautas preestablecidas - lo que puede llegar a entenderse por rutina -, por ejemplo, con la imaginación.

Las máquinas que hoy existen son capaces de realizar complejas tareas, pero cubriendo tan sólo la primera actividad cerebral, y cada vez lo hace mejor. Entonces, tendría entre sus tareas más básicas la del almacenaje y clasificación de la información, no como con un cerebro, sino en un grado de mayor complejidad (más datos recogidos y más rapidez, sin el problema del proceso "recuerdo" y "olvido"), pero quizás destaque su importancia con las matemáticas. Siempre tenemos en mente la imagen de las calculadoras, con el Cálculo Matemático, y de otros ingenios - que a lo largo de la historia - han facilitado este tipo de operaciones, gracias a mecanismos basados en la rueda dentada, el ábaco o algunas máquinas, como la de Pascal, Leibniz o Baggage.

La importancia de las matemáticas se observa en el método filosófico. Frente a las tradicionales preocupaciones bordadas por esta disciplina - el problema de Dios, del Ser, como conductas que le acercaban a la teología, la ontología y la ética - en la actualidad se observa un progresivo acercamiento a las ciencias naturales, pero sobre todo a las matemáticas. Desde que el padre de la ciencia moderna, Descartes, definiese la realidad en principios lógico-matemáticos, como base de su pensamiento cartesiano, otros tantos - Spinoza, Leibniz - hasta nuestros días, han hecho un esfuerzo por comprender los fundamentos de la filosofía - y de la realidad- en términos de las matemáticas y de la lógica simbólica.

Si relacionamos lo dicho con la forma de "pensar" -el software de una máquina en relación con un cerebro humano-, veríamos las múltiples apreciaciones que se podría abordar. Entraremos en detalles, tan sólo en algunos aspectos. Si nos fijásemos en el modo de actuación de un cerebro observaremos como éste es, en realidad, complejo: una serie de receptores sensoriales reciben los estímulos que nos llegan de los diferentes sentidos, así como de nuestra comprensión, recogiendo y clasificando la información recibida como si el cerebro fuese un "almacén de datos". De ahí, la importancia de la percepción. Vamos reteniendo los objetos, los sentimientos, las piezas de la esencia que nos rodea, como un rompecabezas, y es deber de nuestro cerebro, de nuestra comprensión, la tarea de "unificarlo".

Señala D. Goleman en Inteligencia emocional, que "la lógica de la mente emocional es asociativa, que considera los elementos que simbolizan una realidad como si fuera la misma realidad". Esto, es por ejemplo, lo que hace el arte en general, la narrativa, el cine, o la música. Se basa en el concepto freudiano de "proceso primario", en donde encontramos la lógica de los niños y de los sueños, en donde las asociaciones libres determinan el fluir de la realidad, en donde un objeto simboliza a otro. Es, entonces, importante, no la definición por su identidad objetiva, sino lo subjetivo, a partir de la percepción. Lo que se percibe es lo que "es". Se trata, por tanto, de una forma de ver las cosas, categóricamente, en donde no hay tonos grises, solo blancos o negros, y en donde todos nuestros comportamientos se reducen a lo emocional: el miedo, por ejemplo, permite una serie de respuestas que van desde hacernos retroceder hasta llamar al 091.

Otro de los criterios fundamentales sería la comunicación, y en concreto del lenguaje verbal. Si tomamos el sentido literal del término, conjunto de sonidos que expresan una sensación, un sentimiento o una idea; el bramido de un toro o el maullido de un gato podrían ser identificados por tal lenguaje. Pero en el caso del hombre se da una diferencia fundamental: su articulación semántica. Un caso especial del lenguaje es el que se da entre los primates. Desde luego que no pueden hablar, pero pueden comprender y utilizar un lenguaje por señas. El prestigioso paleontólogo Richard Leaky nos acerca al hecho de que éstos son capaces de conocer un lenguaje manual, pues algunos han aprendido a manejar los dedos como lo hace una persona sordomuda[1][1]. Los resultados empezaron a resultar positivos cuando aplicaron las "palabras" específicas del Lenguaje por Señas Americano, para el aprendizaje de una chimpancé llamada Washoe. Y descubrieron que parecía disfrutar comunicándose socialmente con los que la rodeaban.

Evidentemente, esto no es lo que entendemos por "lenguaje semántico", el que aparece construido en base de palabras y reglas gramaticales que dotan de un orden al mensaje. Las palabras son invenciones arbitrarias que solemos identificar con la representación que tenemos en la mente. Así, elegimos el término "silla", por ejemplo, por conveniencia y no porque exista una relación entre el concepto y el objeto. Entonces, el hecho de que un chimpancé pueda nombrar términos y relacionarlos con objetos similares (la etiqueta "silla" la aplicamos a una multitud genérica - el asiento donde nos sentamos, el aparejo donde nos acomodamos en una caballo, etc.),

---

[1][1] Richard Leaky, *La formación de la humanidad*, Biblioteca de Divulgación Científica, RBA, 2004, pg. 140-142.

puede ser una muestra de capacidad intelectual. Pero, ¿qué sucede con las oraciones?. Los chimpancés consiguen decir una serie de palabras, siempre que se mantengan una unidad, por lo que no parece posible que formen una mensaje ordenado como "quiero mi pelota", a pesar de su simplicidad. A grandes rasgos, y manteniendo las distancias, esto es lo que sucede con el tema de la inteligencia artificial.

Si nos detenemos a reflexionar acerca de lo complicado que son algunas tareas cerebrales, tan nimias que parecen casi irrisorias, como leer unas líneas de un libro o comprender el mensaje de una frase tan simple como: "quiero mi pelota", entenderemos el grado de dificultad para que una máquina - un juego de cables, luces y componentes electrónicos, a diferentes niveles de complejidad - consiguiese emular estas mismas actividades. Para el caso de la inteligencia artificial, ¿cómo podría hacer que una máquina, en "ente" creado por la mano del hombre, participase en la comunicación sin que éste interviniese en el proceso?.

Pensemos en formas de lenguaje, transmitidas de modo artificial, como por ejemplo el Código Morse, hasta hace poco tiempo empleado en radiotelegrafía. En este sistema, la combinación de tres únicos elementos, el punto, la raya y la pausa (para diferenciar un grupo de señales del siguiente), permiten la codificación de las letras del alfabeto y con estas, la de todo un mensaje. Podemos considerarlo un lenguaje sencillo e incluso superado, pero el avance es trascendental, no sólo porque se traten de dos cables como único vehículo de dichas señales, sino por la cuestión que nos ocupa: Almacenaje, Clasificación y Transmisión de la información.

No obstante, surgen nuevos interrogantes, a la hora de plantear la relación entre semántica e inteligencia. ¿Qué significan, por ejemplo, palabras como Abracadabra o Supercalifragilis?. Absolutamente nada. Hemos dicho que las palabras son productos arbitrarios, que dirigimos por conveniencia, pero hay que darle un sentido, y ese sentido se obtiene por el contexto. El lenguaje se desarrolla en íntima relación con la experiencia que vaya reorganizando el cerebro, de ahí la importancia del contexto, y por eso, la arbitrariedad semántica habría que definirla en el marco en que nos movamos. Como el conocimiento, el lenguaje, no queda registrado fielmente, sino que por la experiencia de cada individuo, éste va sufriendo diferentes procesos, ya sea por acumulación, por eliminación o por transformación. Así, se va manteniendo gracias a un eslabonamiento que requiere de congruencia, tanto de orden gramatical como de contenido, por eso la enunciación de incongruencias no se considera semánticamente inteligente.

No es lo mismo "quiero mi pelota" que "mi quiero pelota", pero tampoco está correcto decir "Aníbal cruzó los Andes, con sus elefantes, en tren", porque es incongruente. El único problema de las incongruencias es que requieren de un conocimiento previo, porque si no, sería lo mismo que lo cruzase en tren, en avión o en barco. Y aquí, se necesita de un nivel de intelecto mayor, porque ya no es que el enunciado sea gramaticalmente correcto - que lo es - sino que el mensaje, sea creíble, y más importante aún, conveniente. El proceso mental, aquí, ya no es sólo percepción, asimilación y transmisión, sino además, ajuste y acumulación. En el ejemplo de las matemáticas, esta dificultad parece no existir porque 1+1 es siempre 2, no hay margen ni posibilidad para otra respuesta, pero en el caso del lenguaje, podría ser 3 o 4, o cualquier otra solución. Cuando a un ordenador se le ordena que diga "¿Cual es tú afición favorita?", dirá "leer", por ejemplo, porque esta respuesta la tiene programada, previamente. En este sentido, un programa informático es capaz de la sintáxis pero no de la semántica: Podría formar frases, con sentido gramatical, pero no con un sentido semántico, por sí misma.

Lo que ocurre es que no siempre nuestro lenguaje tiene un sentido pleno. Si recurrimos al simbolismo, lo entenderemos. Una esvástica nos crea una imagen mental que nos la relaciona con el nazismo, pero si ese mismo símbolo lo viese una persona de hace mil años, tendría otro significado, en concreto el de la fertilidad. Este es un ejemplo burdo y trivial para exponer la cuestión, pero puede servirnos para empezar. Porque uno de los problemas que hay hoy en día es el excesivo optimismo semántico. La palabra "árbol", "silla" o cualquier otra, o incluso las señales de humo de los indios norteamericanos no tiene sentido en sí mismo, no significan nada, no tienen valor explícito, sino que nosotros se lo damos. Por lo que habría que llegar es a una conexión entre sintaxis y semántica.

Gonzalo Gala Guzmán

LA SALUD LABORAL DEL DOCENTE: LOS TRASTORNOS MÁS FRECUENTES DE LA VOZ Y LAS MEDIDAS A ADOPTAR.

Guillermo Hierrezuelo Conde

En este apartado nos vamos a referir a aquellos comportamientos que, a corto o medio plazo, deterioran el estado anatómico y funcional del sistema vocal, ya sea por abuso o mal uso vocal. Los mecanismos lesionantes pueden proceder de muy diversas fuentes. En la práctica, es artificial separar los abusos de los malos usos de la voz, pero en teoría se considera un abuso vocal utilizarla sin respetar las normas de "higiene vocal". Las desviaciones funcionales se expresan en forma de hiper o hipofunción. Pero el mantenimiento de la hiperfunción puede desencadenar un problema hipofuncional por claudicación del músculo vocal o problemas de tipo orgánico (nódulos, pólipos, etc.). El origen de estos problemas suele ser multifactorial: infecciones repetidas de vías respiratorias altas, hábitos tóxicos (alcohol, tabaquismo,...), alergias respiratorias, alteraciones hormonales, alteraciones del aparato digestivo (esofagitis, gastritis, reflujo gastroesofágico, hernia de hiato, etc.), estados carenciales, déficit del control audio-fonatorio, labilidad sicológica, tono general del organismo aumentado o disminuido, alteraciones en el tono muscular laríngeo, faríngeo o cervical, alteraciones posturales, apoyo respiratorio defectuoso, mala utilización de las cavidades de resonancia, exigencias vocales exageradas en ambientes con contaminación acústica o ambiental, presencia en el entorno de personas afectas de disfonía. Los trastornos que afectan a la voz son los siguientes:

a) Disfonía. Es la pérdida del timbre normal de la voz por trastorno funcional. Las alteraciones de la voz o disfonía se producen por un uso inadecuado que implica una técnica vocal defectuosa y una tensión excesiva de las cuerdas vocales, que ocasionará con el tiempo fatiga vocal y/o abuso vocal producido por su uso excesivo. Estos factores predisponen a padecer las llamadas disfonías hiperfuncionales, que son las que padecen con más frecuencia los profesionales de la voz, y entre ellos el profesorado. Al prolongarse en el tiempo, estas alteraciones de la fonación pueden complicarse con la aparición de lesiones orgánicas: los llamados nódulos vocales, que provocan un empeoramiento de la voz y una mayor fatiga vocal. Por ejemplo, el origen de la disfonía puede ser una lesión primaria en las cuerdas (congénita, infecciosa, etc.). En primer lugar, aparecerá una ronquera (cambios de tono y timbre), cansancio, temor a hablar, etc., y luego se irán añadiendo más molestias: tensión muscular, irregularidades en la intensidad de la voz, etc. Finalmente, se cometerán importantes abusos y malos usos de técnica vocal, pudiéndose llegar a la afonía (ausencia de voz). En otros casos, la disfonía o ronquera puede desencadenarse por una mala técnica (lo más frecuente): gritar, hablar fuerte, etc. Sin que haya, en principio, lesiones laríngeas. Estas aparecerán posteriormente, como consecuencia a estos abusos y malos usos, con el consiguiente trastorno emocional y laboral (limitaciones socio-laborales, sensación de invalidez, temor a quedarse sin voz, etc.). El nódulo, pólipo, hemorragia submucosa, úlcera de contacto, granuloma de contacto, etc., se consideran originados por una disfonía funcional, además de cualquiera de los factores favorecedores. En general, el tratamiento consistirá en técnicas de rehabilitación que corrijan las desviaciones funcionales o la mala técnica vocal; si tras este tratamiento no se soluciona el problema se realizará cirugía. En algunos casos hay que intervenir antes de corregir la técnica vocal o hacer el tratamiento en tres tiempos: rehabilitación-cirugía-rehabilitación, como es el caso de los pólipos o los nódulos laríngeos fibrosazos (antigüos). Los nódulos de cuerdas vocales son engrosamientos de la capa superficial de la mucosa de la cuerda vocal. Pueden ser uni o bilaterales, aunque generalmente son bilaterales en la unión del tercio medio con el tercio anterior de las cuerdas vocales. Los pólipos laríngeos son formaciones benignas, pseudo tumores inflamatorios que sientan sobre el corion de la cuerda vocal, en su interior hay acúmulos de exudados fibrinosos que constituyen el volumen de la lesión. De forma y localización variable, que originan cambios en la voz en forma de ronquera que "va y viene", la lesión crece con el tiempo y puede originar incluso problemas respiratorios. El origen está en esfuerzos vocales violentos: tos, gritos, canto descontrolado,... o en esfuerzos con glotis cerrada como levantar pesos, tocar algunos instrumentos de viento, etc. El tratamiento es quirúrgico y, posteriormente, rehabilitador.

b) Afonía. Es la privación del uso de la voz o pérdida total, aunque de forma temporal. Las disfonías se caracterizan por un distono o disquinesia del aparato vocal, que puede oscilar entre la hipertonía o hiperquinesia y la hipofunción o hipoquinesia o incluso la paresia. La distonía o disquinesia puede deberse a diversas causas: a) caracteres morfológicos: son asimetrías laríngeas, que se presentan como malformaciones mínimas; b) audición: es un deficiente control auditivo (oído musical para discriminar las diferentes cualidades del sonido); c) Enfermedades de las vías respiratorias superiores; d) Alteraciones neurológicas; d) Hábitos vocales defectuosos: suelen adquirirse como consecuencia de un abuso vocal prolongado, del desprecio de cualquier higiene vocal elemental y del uso cualitativo y cuantitativo de la voz demasiada forzada respecto de la constitución fonatoria del individuo; e) alteración relacional y/o emocional: el fenómeno de la voz es un elemento de expresión corporal, en la medida en que su función básica es la de relación, sobre todo en la esfera profesional del individuo.

Los factores favorecedores de las alteraciones funcionales de la voz son la tensión emocional, el estrés y la ansiedad. En la sintomatología general, los síntomas subjetivos se pueden presentar como dolor localizado en la laringe, sensación de cuerpo extraño, necesidad de carraspeo, escozor y sequedad de garganta y fatiga vocal más o menos intensa. Y como síntomas objetivos, que se presentan como alteraciones de las cualidades acústicas de la voz, destacan los cambios del timbre (voz cascada o timbre velado), los cambios de tonalidad (tonos profundos o atiplados) y cambios en la intensidad (imposibilidad de levantar la voz). Para la prevención y el

tratamiento de las disfonías funcionales es fundamental realizar una adecuada higiene vocal, si bien cada uno debe revisar y adaptar a sus características personales, encaminadas a evitar el abuso vocal y al uso racional del sistema fonador: a) evitar el carraspeo y la tos frecuente y habitual; b) evitar gritar o chillar de forma habitual (en casa de una habitación a otra, hablando por teléfono, etc.). En su lugar, utilizar otros recursos no vocales para llamar la atención como silbatos, palmas, golpes con la mano, timbres, etc; c) Evitar hablar en un ambiente ruidoso: televisión alta, música alta, ruido de maquinaria, coches, aviones, etc. d) no intentar hablar a audiencias grandes o en espacios abiertos sin utilizar amplificación; e) evitar los hábitos nerviosos que originan abuso vocal al hablar en público, como el carraspeo, ritmo rápido de elocución, agotar el aire de reserva para hablar, utilizar un tono bajo y monótono, utilizar rellenos graves (mmm, ehhh...); f) no hablar mucho durante el_ejercicio físico intenso (bicicleta, correr, etc.) y evitar los gruñidos fuertes que acompañan al esfuerzo en el tenis u otros deportes; g) no hacer uso inadecuado de la voz. Es conveniente no contener la respiración mientras se piensa lo que se va a decir, ni utilizar frases más largas que el ciclo respiratorio natural; tampoco es aconsejable poner en tensión la parte alta del tórax, cuello y hombros, así como apretar los dientes, la mandíbula o la lengua. Todo esto se puede controlar mejor si se habla despacio, se respira correctamente, se hacen pausas, se mantiene el cuerpo relajado y la postura correcta.

Las medidas terapéuticas que pueden adoptarse, una vez realizado el diagnóstico, son las siguientes:

a) La terapia rehabilitadora. Es realizado por el logopeda, y se basa en el diagnóstico que haya realizado previamente el médico foniatra. El objetivo último es lograr un correcto funcionamiento para conseguir una producción vocal eficiente. Una de las asignaturas pendientes en la docencia es el de los programas orientados a la formación de profesionales que se sirvan de la voz como instrumento principal en el desempeño de su trabajo (profesores, periodistas, cantantes, etc.), que es el mejor medio para la prevención de las disfonías. La rehabilitación de las disfonías puede realizarse a través de las siguientes medidas:

a.1) Establecimiento de un programa de trabajo. A partir de los datos exploratorios e indicaciones específicas aportados por el foniatra, el logopeda establecerá el programa de intervención que se desarrollará en las siguientes fases,

a.2) Reconocimiento de errores: el paciente debe implicarse en su tratamiento, para que la rehabilitación sea real, ya que el reconocimiento de los factores que intervienen en el mal funcionamiento vocal es un paso previo a un entrenamiento o ejercitación que sólo podrá realizarse adecuadamente si se identifica el error. Una vez determinado hay que proporcionarle una amplia información al sujeto sobre el correcto uso vocal, así como las pautas de higiene de la voz que haya que adoptar. El paciente debe aprender a discernir lo correcto y lo incorrecto a través del autoconocimiento y la autoobservación. Algunos mecanismos utilizados por el logopeda para la corrección de estos errores son la audición y discriminación de errores, la observación ante el espejo, las filmaciones y las grabaciones;

a.3) Corrección de errores: el paciente tiene que corregir aquellos actos que sean ejecutados de forma incorrecta, a la vez que aprende a realizarlos adecuadamente. En otras palabras, hay que lograr la modificación del funcionamiento vocal en sus diversos aspectos: el tono muscular y la actitud postural ante la emisión vocal, la respiración y la coordinación fono-respiratoria, la articulación y la fonación. En definitiva, la audición constituye un instrumento esencial para la modificación vocal por ser la principal responsable del control de la voz;

a.4) Ejercitación: en caso de que el paciente continúe cometiendo errores de forma constante y automática, es necesaria la ejercitación a través de un entrenamiento continuado. Sería conveniente planificar una práctica breve para realizar dos veces al día, ya que la práctica realizada de forma masiva y en amplios intervalos de descanso no proporciona buenos resultados;

a.5) Integración: una vez corregidos aspectos parciales hay que proceder a su integración, a través de la utilización de prácticas específicas de habla en las que se atenderán distintos aspectos como la posición, la relajación, la coordinación, la articulación, la voz, etc. Los ejercicios de recitación, la lectura, el diálogo y la dicción forman parte del contenido de esta fase;

a.6) Transferencia: el aprendizaje vocal no debe reducirse a las sesiones de trabajo y a las prácticas específicas, sino que debe abarcar todas las realizaciones vocales del individuo. En ningún momento debe abandonarse el entrenamiento de los distintos aspectos que componen el sistema vocal;

b) Las medidas de higiene vocal tendrán que estar adaptadas a cada caso en particular;

c) El tratamiento quirúrgico es una medida que hay que adoptar en supuestos muy concretos como los pólipos o el edema de Reinke;

d) El reposo vocal: en caso de que sea absoluto, la duración será la menor posible, mientras que el relativo no se utiliza únicamente como arma terapéutica, sino también preventiva; y, finalmente,

e) Tratamiento farmacológico, cuando las circunstancias lo requieran.

Pero también existen circunstancias dependientes de la idiosincracia individual, que afectan también a la higiene bucal:

a) Edad. El desarrollo completo de la voz finaliza alrededor de los 15 años en la mujer y en los 18 en el hombre, lo que indica que hasta esas edades no son convenientes las sobreexigencias (uso excesivo de la palabra, canto exagerado, abusos de intensidad frecuentes, etc.). El máximo esplendor está entre los 20-45. Un rendimiento adecuado en la voz hablada se debe mantener hasta alrededor de los 70-75 años en la mujer y los 60-75 en el hombre. A partir de entonces, las cualidades vocales empiezan a perderse para ambos sexos (la voz senil es bastante asexuada).

b) Alergias. En términos generales, la alergia es una respuesta anormal frente a sustancias que usualmente están presentes en el ambiente y no producen efectos adversos en la mayoría de la gente. Estas sustancias o alérgenos pueden entrar en contacto con el cuerpo por inhalación, ingestión, contacto o inyección. Los agentes más molestos para el sistema fonatorio suelen ser inhalatorios: polvo, pólenes, pelos de animales, olores industriales, etc. Las alergias leves son a veces más discapacitantes para el profesional de la voz que las graves, pues no se pueden controlar permanentemente con antihistamínicos suaves ni existen vacunas específicas. El efecto que la respuesta alérgica produce en el tracto vocal provoca edema, congestión e hipersecreción de mucosidad. Los repliegues se engrosan, congestionan, se cargan de gotas de moco espeso y adherente; la faringe se reseca y produce también un moco viscoso. Las fosas nasales también se afectan de forma parecida (rinitis), etc. Todo esto debilita la voz, entonces se tiende a forzarla, con lo que se provoca cansancio. La necesidad de carraspear y toser son agravantes sobreañadidos. Para paliar estos efectos existen medidas higiénicas: se debe incrementar la ingesta de líquido, verdura cruda y fruta, disminuir la de lácteos, fritos, picantes; humidificar el ambiente; aprender a eliminar secreciones sin dañar la laringe, etc.

c) Dificultad respiratoria. Las más problemáticas son las ocasionadas por bronquitis crónica, asma, obesidad, etc. Las consecuencias funcionales son la disminución del aire espiratorio y la menor movilidad del diafragma. Esto conlleva una disminución del volumen de voz, de la capacidad para hablar el tiempo necesario, tos, hipersecreción de mocos, pérdida del autocontrol sobre la voz, etc. Los problemas respiratorios leves, que en otras personas pueden pasar sin grandes dificultades, en un profesional de la voz llegan a disminuir bastante el rendimiento vocal, favoreciendo la pérdida de potencia y el cansancio. Para compensar estas deficiencias, el profesional ejercerá una hiperfunción sobre la laringe, es decir, forzará los mecanismos fonatorios: aumento de las tensiones musculares, aumento del ritmo en el habla (taquilalia) y agotamiento del aire hasta llegar a mantener una conversación casi sin pausas para respirar. Todo lo cual es el principio de las lesiones laríngeas de origen funcional.

d) Problemas digestivos. Entre los profesionales de la voz es frecuente encontrar reflujo gastroesofágico, esto es, retroceso de jugo gástrico o alimentos a boca. Los síntomas más frecuentes son ardores detrás del esternón, pesadez, sabor ácido en boca, etc. Este trastorno se debe a una debilidad del esfínter que cierra la entrada al estómago desde el esófago, con lo que tras las comidas copiosas, de digestión pesada, los jugos gástricos retroceden hacia arriba por el esófago, y llegan a boca. Al pasar por faringe, parte de estos jugos penetran en laringe, ocasionando una importante irritación de los repliegues vocales. El reflujo aumenta con el tabaco, alcohol, grasas, chocolate, menta, café, fármacos broncodilatadores, etc. Para eliminar este retroceso de jugos gástricos, generalmente basta con medidas alimenticias sencillas: comidas menos abundantes, pero más frecuentes, no tumbarse mientras se hace la digestión, no realizar esfuerzos importantes durante esta (incluidos los de voz), cuidar la masticación del alimento y evitar las prisas durante las comidas.

e) Halitosis. Esta afección está muy señalada socialmente, y quien la padece, generalmente inhibe su vocalización, gestualidad y proyección vocal, adquiriendo una forma de hablar retraída d incluso tensa. En otros casos, sin embargo, no se tiene consciencia de ello. El uso de “sprays” y enjuagues bucales con menta, eucaliptol y otras sustancia, es frecuente y bastante perjudicial, pues producen cierta sensación de anestesia en boca y garganta, disminuyendo la percepción del esfuerzo fonatorio y, por consiguiente, su autocontrol.

Guillermo Hierrezuelo Conde

LA VIOLENCIA ESCOLAR: PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN

Inmaculada Guisado Luque

INTRODUCCIÓN

Este tema ha tomado una gran relevancia, y no se esta dando casos aislados sino que se está manifestando de manera generalizada.

Se está haciendo de vital importancia establecer intervenciones directas en los colegios, una intervención multifactorial, siendo esto un elemento que dificulta la eficacia de dicha intervención, ya que ha de estar dirigida a alumnos/as, maestros/as y a los padres/tutores, los cuales no parecen ser concientes de lo que está ocurriendo.

¿DE QUÉ ESTAMOS HABLANDO CUANDO DECIMOS "VIOLENCIA ESCOLAR"?

Una de las dificultades que nos enfrentamos al comenzar a analizar los fenómenos de supuesta violencia en la escuela es a la de imprecisión en el lenguaje.

No podemos considerar dentro de la misma categoría un insulto u otra falta más o menos leve de disciplina o, por ejemplo, un episodio de vandalismo o de agresión física con un arma.
A pesar de ello, puesto que muchos fenómenos no pueden considerarse propiamente como violentos, se entiende como más adecuada la expresión de **comportamiento o conducta antisocial en la escuela.**

Distinguiremos seis tipos o categorías de comportamiento antisocial:

a) **Disrupción en las aulas:** Situación de aula en que tres o cuatro alumnos/as impiden con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, obligando al maestro a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden. Este fenómeno es el que más preocupa al profesorado en el día a día de su labor, y el que más interfiere con el aprendizaje de la mayoría de los alumnos/as de nuestros centros.

b) **Problemas de disciplinas:** Normalmente en forma de relación de conflictos entre maestros/as y alumnos/as, suponen un paso más en lo que hemos llamado disrupción en el aula. Se trata, de conductas que implican una mayor o menos dosis de violencia, que pueden desestabilizar por completo la vida cotidiana en el aula.

c) **Maltrato entre compañeros/as:** Se emplea para denominar los procesos de intimidación y victimización entre iguales. Se trata de procesos en los que uno o más alumnos/As acosan e intimidan a otro/a –Víctima- a través de insultos, rumores, vejaciones, motes, etc. Si bien no incluyen la violencia física, este maltrato intimidatorio puede tener lugar a lo largo de meses o años, siendo sus consecuencias ciertamente devastadoras, sobre todo para la víctima.

d) **Vandalismo y Agresión Física:** Son ya estrictamente fenómenos de violencia, en el primer caso, contra las cosas; en el segundo, contra las personas. A pesar de ser los que más impacto tienen sobre las comunidades escolares y sobre la opinión pública, los datos, no suelen ir más allá del 10% del total de los casos de conducta antisocial.
En países como EEUU, Francia y Alemania, donde la presencia de todo tipo de arma en los centros escolares ha aumentado considerablemente, se han tomado medidas más drásticas

e) **Acoso sexual:** Al igual que el maltrato entre iguales, es un fenómeno o manifestación "oculto" de comportamiento antisocial.
En cierta medida, el acoso sexual podría considerarse como una forma particular de maltrato al compañero/a, en la misma medida que podríamos considerar también en tales términos el maltrato de carácter racista o xenófobo.

Habría que apuntar dos fenómenos típicamente escolares que también podrían categorizarse como comportamientos antisociales:

1. **Absentismo:** Ausencia en cualquier acto al que debería asistirse. Éste, da lugar a importantes problemas de convivencia en muchos centros escolares.
2. **Fraude en educación o "prácticas ilegales":** Esto es, copiar en los exámenes, plagios de trabajos y de otras tareas, recomendaciones y tráfico de influencias para modificar las calificaciones de los alumnos/as..., lo que hacen del centro escolar una auténtica "escuela de pícaros".

VIOLENCIA EN LOS COLEGIOS

La enseñanza obligatoria hasta los 16 años, un logro para el Sistema Educativo, ha llenado las aulas de jóvenes que, en muchos casos, no desean estar en ellas y han estallado la violencia.

Entre el modelo educativo que se pretende enseñar en las aulas y el de la sociedad hay un abismo insalvable.

Frente a la tolerancia, el respeto y la diversidad que los maestros/as tratan de comunicar, los medios de comunicación, los videojuegos y las películas muestran un mundo antagónico como el ideal en el que la violencia gratuita es el valor imperante.

La reacción no se ha hecho esperar y la violencia ha hecho acto de presencia en las aulas. Las consecuencias de tanto descontrol son evidentes:

- Descenso del nivel pedagógico.
- Huida de alumnos/as "buenos/as"
- Renuncia del profesorado a impartir clases.

¿Culpables? Todos

- Padres con poco tiempo libre.
- Alumnos/as en pie de guerra.
- Profesorado con una reforma educativa para la que no ha sido preparado y unas autoridades educativas que parece que no ha reaccionado aún.

Estudios demuestran, que por el momento, el problema en España parece controlado. Pero algunos maestros/as ya han sentido la violencia en sus propias carnes.

LAS CAUSAS DE LA VIOLENCIA

A) El microsistema familiar.-

Una gran parte de la violencia que existe en nuestra sociedad tiene su origen en la violencia familiar. La intervención a través de la familia es muy importante, porque a través de ella se adquieren los primeros esquemas y modelos en torno a los cuales se estructuran las relaciones sociales.

En determinadas situaciones, especialmente cuando los niños/as están expuestos a la violencia, pueden aprender a ver el mundo como si solo existieran dos papeles: agresor y agredido.

Debemos dejar claro, que la transmisión de maltrato no es algo inevitable.

Uno de los problemas que apuntan todos los sectores sobre el aumento de la violencia entre jóvenes es la escasa implicación de los padres en la educación de sus hijos/as. No se trata de que no sepan educar, sino que se reduce a una cuestión de falta de tiempo.

Si el maestro/a está constantemente desacreditado por los padres, la escuela no podrá hacer nada para educar a los chicos/as. Es necesario recuperar a la familia educativa.

La cantidad y calidad del apoyo social del que una familia dispone representa una de las principales condiciones que disminuye el riesgo de violencia, puesto que dicho apoyo puede proporcionar:

1) Ayuda para resolver los problemas.
2) Acceso a información precisa sobre otras formas de resolver los problemas
3) Y oportunidades de mejorar la autoestima.

Deducimos de todo esto, que una medida de actuación para mejorar la eficacia de la educación en la prevención de la violencia es estimular una comunicación positiva entre la escuela y la familia.

B) El microsistema escolar.-

Los estudios realizados en los últimos años sobre violencia escolar (Bullying) reflejan que dicha violencia:

1) Suele incluir conductas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, insultos...);
2) Tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo;
3) Suele estar provocada por un alumno/a, apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima, que se encuentra indefensa.
4) Y se mantiene debido a la ignorancia y pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.

Para prevenir o detener la violencia que a veces se produce en la escuela es preciso:

a) Adoptar un estilo no violento para expresar las tensiones y resolver los conflictos que puedan surgir.

b) Desarrollar una cultura de la no violencia, rechazando explícitamente cualquier comportamiento que provoque la intimidación ya la victimización.
c) Romper la "conspiración del silencio" que suele establecerse en torno a la violencia.

C) El microsistema social.-

Existen determinadas actitudes y creencias en nuestra sociedad hacia la violencia y hacia los diversos papeles y relaciones sociales en cuyo contexto se producen. Por ello es necesario un cambio que favorezca la superación de dichas actitudes, entre las que se destacan:

- La crítica de la violencia en todas sus manifestaciones.
- La conceptualización de la violencia como un problema que nos afecta a todos/as y contra el cual todos/as podemos y debemos luchar.
- La comprensión del proceso por el cual la violencia genera más violencia.
- El desarrollo de la tolerancia como un requisito del respeto a los derechos humanos y la sensibilización de la necesidad de proteger.
- La superación de estereotipos sexistas (Violencia de Género).

COMO PREVENIR LA VIOLENCIA JUVENIL

Una difícil cuestión sin duda, en la que tanto maestros/as como padres debemos implicarnos y colaborar conjuntamente para lograr que nuestros jóvenes aprendan a ser tolerantes, a respetarse y a convivir pacíficamente, para evitar que nuestra sociedad sea cada vez más violenta.

Será necesario que nuestros colegios tomaran las medidas oportunas para mejorar la convivencia en las aulas.

Lógicamente la familia cobra gran importancia, pues deberíamos ser los mayores responsables de la educación de nuestros hijos/as y como siempre, predicar con el ejemplo. Un pequeño consejo, para aquellos padres que consideran que sus hijos/as son agresivos; es recordarles que practicar un deporte, es una sana manera de canalizar positivamente la agresividad de nuestros hijos, y la nuestra también, por supuesto.

"El centro de enseñanza es un lugar para la educación en la convivencia y un lugar donde se convive. El aprendizaje de la convivencia en la escuela se produce no tanto a través de la instrucción explícita, cuanto a través de modo en que ella se convive: comunicarse, cooperar, ser solidario, respetar las reglas es algo que, además de ser objeto de enseñanza, ha de constituir el entramado de la vida escolar"

Inmaculada Guisado Luque

EL USO DEL MASCULINO Y EL FEMENINO EN NUESTROS DÍAS

Irene Ríos García

Desde hace unos años se está hablando cada vez con más frecuencia del sexismo en el lenguaje. Esto está llevando al principio de un cambio en nuestra lengua, está dando lugar a que utilicemos algunos sustantivos en su forma femenina en lugar de la forma masculina a la que estábamos acostumbrados. Pero el proceso no es tan sencillo. No todo el mundo está de acuerdo en que el lenguaje sea sexista y además existen varias opiniones sobre cómo debemos usar el lenguaje para incluir a hombres y mujeres.

En primer lugar abarcaremos el tema del uso de los sustantivos en masculino o en femenino. No debemos olvidar que no es lo mismo género que sexo, las palabras no tienen sexo, tienen género, masculino o femenino. Pero el problema surge cuando un sustantivo designa a un ser animado, que lógicamente tendrá sexo. El género se forma añadiendo sufijos a la raíz, como es el caso de profesor/profesora, o bien con el uso de palabras de distinta raíz, como caballo/yegua. También hay sustantivos de género único que se distinguen por el artículo o los adjetivos, como el dentista/la dentista. Los sustantivos epicenos son los que designan a seres animados con una forma única, con un solo género gramatical, es el caso de persona, serpiente. Hay otros sustantivos que admiten los dos géneros, el mar/la mar.

En principio no tendría que haber problema en utilizar el género correspondiente en cada caso, pero sí que los hay, sobre todo en el caso de profesiones que hasta ahora han desempeñado hombres, como ha ocurrido con la palabra ministro. Había quien prefería decir la ministro en lugar de ministra. En este caso no se entiende muy bien la polémica, ya que el sustantivo termina en –o, que normalmente es la terminación utilizada para la formación del masculino, y se puede cambiar por la del femenino. Pero hay otros sustantivos que realmente podrían ser invariables, como por ejemplo oficial, concejal, fiscal, alguacil porque no tienen la marca propia del masculino. Sin embargo, muchas mujeres prefieren que se utilicen las formas oficiala, concejala, fiscala, alguacila. Y ante esto podríamos preguntarnos ¿podrían los hombres exigir que se utilicen las formas dentisto, periodisto, chapisto en lugar de dentista, periodista, chapista para referirse al masculino?

Pero el verdadero problema aparece cuando en un discurso tenemos que referirnos a hombres y mujeres. Si consultamos cualquier gramática española veremos que el término no marcado es el masculino, es decir, el que incluye, en caso de seres animados, a ambos sexos. Pero un sector de mujeres piensa que si usamos el masculino para incluir a los dos sexos estamos escondiendo, excluyendo a las mujeres. A esto tengo que decir que soy mujer y jamás me he sentido excluida cuando alguien ha utilizado la palabra todos para referirse a un grupo de personas en el que me he encontrado. Más que un "problema" gramatical es un problema que se encuentra en las mentes de aquellas que se sienten invisibles tras el término no marcado. Y hay que decir que esto no lo piensan todas las mujeres. Si analizamos conversaciones entre grupos de personas, en la gran mayoría, mujeres y hombres utilizan palabras como todos, nosotros, vosotros, ellos, algunos y no piensan que se excluya a nadie.

El castellano es una lengua viva y en continua evolución. Si miramos hacia atrás en la evolución de nuestra lengua desde el latín hasta nuestros días, veremos que los cambios se dan cuando los hablantes dejan de usar una forma y la reemplazan por otra. Según Coseriu, sólo la adopción de un cambio por la comunidad es realmente un cambio lingüístico. Esto se está dando en el uso de sustantivos en femenino que se refieren a una profesión. Sin embargo, no se está dando en el uso del masculino y el femenino en un discurso para referirse a un grupo de personas. Sólo encontramos estos casos en algunos impresos, que por otra parte resulta lógico, ya que va dirigido a una persona concreta, que puede ser hombre o mujer. Pero en un discurso culto puede hacerse muy pesado y la atención de los oyentes se puede reducir. Y si hablamos de una conversación de tipo coloquial son escasos los momentos en que decimos una misma palabra en masculino y femenino. Únicamente usamos este mecanismo cuando queremos resaltar algo.

La solución de algunos para nombrar el masculino y el femenino sin hacer el discurso pesado es utilizar @. Pero @ no es un signo lingüístico y en todo caso serviría en un texto escrito, pero a la hora de leerlo ¿cómo se leería? Probablemente habría que leer las dos formas, por lo que el texto oral sería largo y pesado.

Otra solución que se plantea es el uso de palabras como alumnado, profesorado, vecindario, infancia, población. Estos sustantivos pueden utilizarse en algunos enunciados, pero no en todos. Por ejemplo, los niños están en el patio no podemos cambiarlo por la infancia está en el patio, ya que no tendría el mismo significado. En lugar de alumnos nos invitan a utilizar la palabra alumnado, pero imaginemos que estamos redactando una programación para cualquier curso, no podemos estar constantemente repitiendo la palabra alumnado, unas veces la utilizaremos y otras pondremos en su lugar alumnos, porque el español tiene una gran riqueza y para no repetir un elemento muchas veces existen los sinónimos.

Este "problema" de la exclusión de la mujer ha llegado al mundo de la enseñanza y se pide al profesorado que se dirija al alumnado en masculino y en femenino. Esta manera de hablar no la escuchamos normalmente, ni siquiera en un discurso político completo (sí en algunas partes del discurso, ya que nuestros políticos persiguen hablar de una manera "políticamente correcta" que no lingüísticamente

correcta). Además, en el área de lengua y literatura, el hecho de hablar utilizando el masculino y el femenino para referirnos a todo el alumnado va a crear una serie de contradicciones con la materia que hay que estudiar.

Supongamos que en un centro va a haber una reunión del profesorado con los padres de los alumnos y los profesores les entregan a estos un papel en el que ponga lo siguiente:
Estimados padres y estimadas madres de alumnos y alumnas, los tutores y tutoras convocamos una reunión para el próximo martes a las ocho de la tarde. Deseamos que todos y todas participen. Un cordial saludo.

Después de entregar este escrito ¿cómo puede un profesor de lengua explicar la economía del lenguaje? Muchos dicen que la economía del lenguaje solo es una excusa que buscan los expertos para no utilizar ambas formas, pero la vida cotidiana nos muestra que esto no es así, es más bien una realidad y me voy a servir de ejemplos para que quede claro:

- Nos encontramos en un parque y vemos que un niño se cae y pierde el conocimiento. La madre grita ¡por favor un médico! ¿De verdad piensan que por muy feminista que sea la madre en ese momento va a decir ¡un médico o una médica!?
- Hay un incendio en un edificio y alguien sale por una ventana y ¿qué piensan que grita, ¡llamen a los bomberos o a las bomberas!? La realidad es otra.

Otro tema en el que podemos encontrar una contradicción es en del género. En las gramáticas españolas aparece el masculino como el término no marcado. No podemos explicar esto a nuestros alumnos y después no ponerlo en práctica, no seríamos coherentes.

Es posible que el lenguaje o el uso del lenguaje pueda llegar a ser sexista, pero eso va a depender de la intención de la persona que emita el mensaje y de la persona que lo escuche, no del lenguaje. Si las mujeres nos empeñamos en no vernos reflejadas en oraciones como “Todos estábamos muy contentos por la noticia” terminaremos por creérnoslo. A veces es la propia mujer la que se discrimina. Pero estas mujeres, que en nombre de la igualdad tachan al lenguaje de sexista, ¿qué harían si en un naufragio alguien grita el típico las mujeres y los niños primeros? ¿Bajarían del barco o no? ¿Cogerían a sus hijos y a sus hijas o solamente a los varones, porque han dicho niños?

Creemos que lo más importante es ser coherente con lo que decimos y lo que hacemos y con el lenguaje se puede jugar mucho, podemos crear enunciados bellos, enunciados horribles, machistas o feministas, eso depende del uso que cada uno quiera hacer de él. Si el hablante, de forma natural, dice los niños, los alumnos para referirse a personas de ambos sexos nadie tiene que sentirse excluido, sería por tanto el oyente el que haría una doble lectura del mensaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta. Gramática descriptiva de la lengua española.Madrid, Espasa, 1999.
- Alcina Franch, Juan y Blecua, José Manuel. Gramática española. Barcelona, Ariel, 1982.
- Coseriu, Eugenio. Sincronía, diacronía e historia. Madrid, Gredos, 1978.
- http://www.mtas.es/mujer/publicaciones/docs/nombra.pdf
- http://www.mtas.es/mujer/publicaciones/docs/las%20profesiones%20en%20fem%20y%20masc.pdf
- http://www.mtas.es/mujer/publicaciones/docs/EnFemenino.pdf
- http://buscon.rae.es/dpdI/

Irene Ríos García

HELLO MR. PRESIDENT!

Isabel Fernández Naranjo

THEMES

Knowledge of the American culture, respect for their ideas and feelings, places of interest in the capital of USA and Andalusia.

LEVEL

First year of Baccalaureate.

TIMING

Two sessions of 55 minutes each.

JUSTIFICATION

I have chosen to deal with the figure of the president of the USA for various reasons:

1. First, because the USA is the major world power at the moment and students should know about it.
2. Second, because the devotion and admiration that Americans feel for their president is unique, since it is difficult to find another country where the figure of a president is seen the way Americans see theirs.
3. Third, because we could never understand American people if we don't understand this devotion for the figure of their president, because this is almost innate to them.

That is why I have chosen the first year of Baccalaureate, since at this stage, students are supposed to have got a general idea of past and contemporary History , and they will feel more identified with the historical data regarding the American Presidents.

SPECIFIC OBJECTIVES

We will try to reach the following specific objectives:

1. Reviewing the Passive Voice and the Second Conditional.
2. Elaborating a project about the capital of USA, Washington D.C.
3. Getting to know about some facts about some American presidents´ lives.
4. Communicating in English by the internet with key-pals to exchange cultural information about places in USA and Andalusia.
5. Reading texts about some American students´ opinion about their current president.
6. Writing a composition giving their opinion about the Spanish current president.

CONTENTS

We will divide the contents among: Language Awareness or Reflection on Language, Communicative Skills and Sociocultural Aspects.

Language Awareness:

- **Lexis:**
  - To learn vocabulary related to architectural styles and historic periods talking about Andalusian and American monuments and buildings).
  - To learn some political terms such as : impeachment, to swear in, policy...
- **Phonetics:**
  - To pronounce correctly the past participle of regular and irregular verbs used in passive voice.
  - To get the right intonation when reading different texts.
- **Function:**
  - To use correctly the passive voice and the second conditional clause type.
  - To show cohesion and coherence in written composition.

Communicative Skills:

- To interact with one´s partner, interviewing each other.
- To produce a written composition talking about their opinion about the Spanish president.
- To communicate by the Internet with American people to exchange information about the American and the Andalusian culture.
- To accept that it is not necessary to know every word to understand the message.

Sociocultural Aspects:

- To show a tolerant attitude towards Americans´ feelings for their president.
- To appreciate the value of our historical and cultural heritage.
- To show interest for knowing about the capital of the USA cultural and historical buildings and places.
- To be respectful and tolerant towards people´s political ideas and opinions, independently from the country they are from.

CROSSCURRICULAR THEME

This D.U is directly related to the crosscurricular theme **" Education for Peace"**, since it tries to transmit to students a tolerant and respectful attitude towards many feelings and values that American people attach to their president, and to the American culture in general.

DESCRIPTION OF THE ACTIVITIES

1ST SESSION

WARM-UP:(10 minutes)

I will tell the students to have a look at the names of the two men that show up in the tiltle. Then, as a kind of Initial Evaluation, I will ask them the following questions:

- Do you know who these men are?
- Why are they so well known?
- What century did they live in ?
- Do you know any other names of American presidents?

This activity will help me to detect if they have any problem with the Present Simple, Past Simple and also to check their pronunciation. This Warm-Up will be also considered as a **Pre-Reading** activity.

While- Reading: (15 minutes)

Then, I will tell students to read the text on their own (individual silent reading), and while they are reading, they are going to underline the words they do not know (skimming). Once they have finished reading, I will explain to them these words in English, helped by mimic, if necessary, if they do not understand the words by any means, then I will give them their Spanish equivalents Then, I will tell some students to read one paragraph each, so this While-Reading activity will help me to check their pronunciation and intonation.

Text:

Abraham Lincoln and John F. Kennedy

Abraham Lincoln was elected President of the USA in 1860, John Fitzgerald Kennedy in 1960. Lincoln had a secretary named Kennedy. JFK´s secretary was called Lincoln. Both presidents were shot in the back of the head. Both were with their wives at the time. Both were assassinated on a Friday. Lincoln´s assassin, john Booth, and JFK´s assassin, Lee Harvey Oswald, were both from the South and in their 20s. Booth shot Lincoln while he was sitting in a theatre and then hid in a warehouse. JFK was shot from a warehouse ,and Oswald was found when he was hiding in a theatre. Lincoln was succeeded by Andrew Johnson who was born in 1808. JFK was

succeeded by Lyndon Johnson who was born in 1908. JFK was riding in a Lincoln car when he was shot.

After-Reading: (10 minutes) In pairs they will complete the chart with the coincidences about the text they have just read.(Scanning) And then we will correct it orally.

1. Complete the chart. Which coincidence do you find the strangest? Do you know any other strange coincidences?

	Lincoln	**Kennedy**
Elected in	*1860*	_____
SECRETARY´S NAME	_____	_____
Shot in the back of his	_____	_____
Accompanied by	_____	_____
On (day)	_____	_____
Assassin was from	_____	_____
Succeeded by (who)	_____	_____
Who was born in	_____	_____

2nd SESSION

PROJECT: (This task will be started in the last 20 minutes of the first session and will take over the whole second session)

Students will be taken to the computer room. There, and under my supervision, they will connect themselves to the Internet. It must be said, that I will have arranged an exchange with a high school in Washington D.C, and students will get in touch with their key-pals. There will be groups of three or four per computer.

What do they have to do then? Washington D.C is where the White House or the President´s residence is, together with other political and cultural buildings and places worth to know. So, I will give students the names of some of these places , and they have to ask their key-pals for information about them. In addition to it, our students will choose a typical building or monument in Andalusia such as the Mosque in Cordoba, the Alhambra in Granada, or the Giralda in Seville..., and they will explain to them about it too.
This will be their project, they will compile ,in this session, the information given by their key-pals. And they have to elaborate the project at home to be shown in the last session.

3RD SESSION

ROLE-PLAY(15 minutes)

In pairs, students will interview each other with the question:

"What would you do if you were the president of the USA?"

They will practice the 2nd conditional type, then. Once they have answered each other, I will ask them what their partners will do if they were the presidents of the USA. So, they will tell the rest of the class what they have been talking about, using again the 2nd conditional type.

GAME: (10 minutes)

Students will be set in groups of four or five. They will play the **American President Timeline Quiz**.

The quiz is a multiple-choice questionnaire about the different American presidents in history.

Students will respect turns. If one group does not answer correctly, its turn goes to the next group. The group that wins will have an extra point at the end of the unit in the final evaluation.

GAME: AMERICAN PRESIDENT TIMELINE QUIZ

1. Who was president during the Spanish-American War?
   a. William McKinley c. James K. Polk
   b. Woodrow Wilson d.William Howard Taft

2. How many presidents have been impeached?
   a. one c. three
   b. two d. none

3. Who was the president during the Korean conflict of 1950-1953?
   a. Lyndon B. Johnson c. Dwight D. Eisenhower
   b. Richard M. Nixon d. Harry S. Truman

4. Which president introduced the 19th amendment giving women the right to vote?
   a. William Howard Taft c. Herbert Hoover
   b. Woodrow Wilson d. Franklin D. Roosevelt

5. Who was president when Martin Luther king Jr. was assassinated?
   a. John F. Kennedy c. Harry S. Truman
   b. Lyndon B. Johnson d. Richard M. Nixon

6. Who was president when American astronauts set foot on the moon?
   a. John F. Kennedy c. Gerald R. Ford
   b. Richard M. Nixon d.Lyndon B. Johnson

7. How many presidents have been assassinated?
   a. Two c. four
   b. three d. none

8. Who was president when Henry Ford introduced the "Model T car"?
   a. Warren G. Harding c. William McKinley
   b. Theodore Roosevelt d. William Howard Taft

9. Which president lived the shortest life?
   a. Theodore Roosevelt
   b. Abraham Lincoln
   c. John F. Kennedy

PRESENTATION OF THE PROJECTS (The rest of the class)

Students will come to the front of the class with their groups and will present their projects. After each presentation, the rest of the class can ask them any question about them.

HOMEWORK

Students will write a short composition expressing their opinion about the Spanish current president, if they like him or not and why.

BIBLIOGRAPHY

- Oxenden, C., Seligson, P., Lathman-Koenig. C. *English File 2. (2002).* Oxford. Oxford University Press.
- http://www.americanpresidents.org/classroom/timeline_quiz.asp

Isabel Fernandez Naranjo

EL USO DE LOS JUEGOS DE SIMULACIÓN EN EL AULA

Isabel María Barragán Márquez

En el ámbito educativo "simular" significa reproducir un sistema, fenómeno o proceso que pretendemos estudiar con el fin de comprenderlo mejor. Partiendo de este concepto se utilizan procedimientos y técnicas didácticas de simulación, con las que se reproducen, de forma simplificada, hechos y procesos en los que los alumnos/as han de tomar diversas decisiones con el fin de lograr unos objetivos concretos. De esta forma, por medio de la simulación se llega al conocimiento del tema objeto de estudio de forma experimental y mediante la empatía.

Tomando como base estas ideas, abordaremos, en primer lugar, el papel que desempeña la actividad lúdica en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, para centrarnos, a continuación, en el análisis de los juegos de simulación, definiendo sus características básicas, así como su utilidad como recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales.

Lo cierto es que la utilidad de los juegos de simulación radica tanto en su alto valor motivador como en la fuerte incidencia que la actividad lúdica tiene sobre el desarrollo de destrezas y la potenciación de valores y actitudes y, en definitiva, sobre la actividad mental.

En general, existe un acuerdo entre los investigadores acerca del papel del juego en la actividad humana tanto a nivel individual como colectivo, así como su alto valor motivador. Por ello, consideramos que esta disposición tan favorable en todas las personas hacia lo lúdico no debe ser desaprovechada por el profesor, sino que justamente lo contrario, puede encontrar en los juegos de simulación un recurso clave que, empleado adecuadamente y en combinación con otras actividades, permitirá a sus alumnos/as trabajar en situaciones altamente motivadoras. A través de ellos se pueden introducir estímulos positivos en la clase y despertar el interés de los alumnos/as a la hora de trabajar contenidos difíciles de asimilar.

Además, las corrientes psicopedagógicas han puesto de manifiesto la importancia para el adecuado desarrollo de los procesos de aprendizaje de recurrir a una enseñanza activa y al empleo de una metodología didáctica basada en la concepción constructivista del aprendizaje. Paralelamente, los profesores están convencidos del relevante papel que el alumno/a debe desempeñar en la construcción de su propio saber mediante la realización de actividades y experiencias que estén directamente relacionadas con sus intereses y motivaciones. Sólo así se podrá alcanzar aprendizajes significativos.

Otro aspecto a recordar es que cuando se aprende a través del juego, se hacen menos necesarias las tareas de refuerzo y revisión. Y es que todos recordamos mucho mejor aquellos conocimientos que son fruto de nuestra propia experiencia que los transmitidos desde el exterior. Y si además, la experiencia es gratificante y motivadora, el efecto positivo aumenta.

Todo lo expuesto nos hace reflexionar sobre la importancia de la actividad lúdica en el aula como elemento favorecedor de aprendizajes significativos. Por este motivo existe la necesidad de fomentar el uso de juegos de simulación con el fin de motivar al alumnado, despertando su interés por el conocimiento y, de enriquecer y activar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva consideramos que los juegos de simulación poseen las siguientes ventajas didácticas:

- Favorecen el aprendizaje significativo y por descubrimiento.
- Desarrollan la capacidad de tomar decisiones.
- Motivan.
- Modifican la clásica relación profesor-alumno.
- Facilitan una visión de conjunto.
- Favorecen la formación integral del alumnado.

Tras describir el marco teórico de los juegos de simulación y justificar su uso, pasamos a centrarnos en su empleo en el aula. Por ejemplo, en el caso de la Geografía, a través de los juegos de simulación podemos acercar a nuestros alumnos/as hechos y procesos de carácter espacial, ya sean relativos al medio físico, o a la interacción hombre-medio y, que no pueden ser observados por ellos directamente.

De esta manera, los juegos de simulación son para las Ciencias Sociales y, en concreto para la geografía, como las experiencias de laboratorio para las ciencias experimentales. El geógrafo o el historiador, al no poder reproducir en el laboratorio los hechos y fenómenos que estudia, los reproduce recurriendo a la simulación y al juego. Esto permite abordar con sencillez ciertos temas de carácter complejo.

No obstante, la puesta en práctica de los juegos de simulación en el aula, precisa de una serie de pautas que resumimos a continuación.

- Requisitos que deben reunir para ser útiles didácticamente:
  - Adaptarse al nivel intelectual del alumnado.
  - Estar enfocados para el logro de unos objetivos específicos.
  - Despertar el interés de los alumnos/as.
  - Presentar situaciones realistas.
  - Tiempo de duración razonable.

- Posibles aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje:
  - Como motivación.
  - Como refuerzo en el aprendizaje de conceptos especialmente complejos.
  - Como elemento globalizador e interdisciplinar.
  - Como síntesis o recapitulación de un tema.

De acuerdo con estas pautas presentadas, el profesor tendrá que seleccionar rigurosamente el juego más adecuado, planificará su empleo en el aula y lo adaptará a la realidad académica de sus alumnos/as. Sin embargo, en ningún momento los juegos de simulación deben utilizarse de forma caprichosa.

Como habrá podido comprobarse, hemos defendido brevemente el uso de los juegos de simulación en el aula. No obstante, para profundizar sobre el tema recomendamos la siguiente bibliografía.

BIBLIOGRAFÍA:

- BAILEY, P.: "Los juegos de simulación". En BAILEY, P.: Didáctica de la Geografía. Madrid: Cincel. pp. 73-82. 1981.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. X.: “Los juegos de simulación y la didáctica de la historia”. En Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, ISSN 1133-9810, Nº 30, 2001.
- MARRÓN GAITE, M.J. & MORENO JIMÉNEZ, A.: Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica. Madrid, Síntesis, 1995.

Isabel María Barragán Márquez

ACTIVIDAD PARA LA TUTORÍA EN 2º E. S. O.

Isabel Mª Martín Ortuño

- **Nivel educativo:** Secundaria
- **Curso concreto:** 2º E.S.O.
- **Título:** *¿Aprovecho bien las clases?*
- **Objetivo:** Desarrollar técnicas de estudio y trabajo intelectual, gestión de tiempo, estrategias de aprendizaje y preparación de exámenes.
- **Contenidos:**

  a) **Conceptuales:** Responsabilidad, organización y esfuerzo, entre otros.
  b) **Procedimentales:** Elaboración de metas para mejorar el rendimiento en clase.
  c) **Actitudinales:** Desarrollo de un juicio crítico y razonado de su trabajo.

- **Desarrollo:**

  - Repartiremos las hojas con la actividad. Es un tiempo de trabajo personal. Cada contestará a las preguntas del test. Es importante no comunicarse nada entre ellos durante este tiempo de trabajo individual.
  - Cuando todos hayan finalizada, el profesor repartirá la hoja fotocopiada con los resultados del test. Cada alumno podrá comprobar en que situación se encuentra.
  - Por último, el profesor propondrá a los alumnos que individualmente se fijen compromisos para mejorar su aprovechamiento en clase y dará una serie de consejos para que ayuden a alcanzarlos.

- **Temporalización:** Una sesión de 55 minutos:

  - Explicación de la actividad: 5 minutos.
  - Realización del test: 25 minutos.
  - Corrección del test: 10 minutos.
  - Elaboración de aspectos a mejorar: 10 minutos.
  - Consejos del profesor: 5 minutos.

- **Materiales necesarios:**

  - Hoja fotocopiada con el test para cada alumno.
  - Hoja fotocopiada con los resultados del test para cada alumno.

Hoja 1 de la actividad: ¿Aprovecho bien las clases?

TEST Contesta SI o NO a las siguientes preguntas:

1. ¿De vez en cuando tengo que pedir a mis compañeros bolígrafo o papel para tomar apuntes?
2. Antes de cada clase, ¿miro por encima de qué trato la anterior?
3. Desde el sitio que ocupo en clase, ¿oigo y veo perfectamente lo que dice el profesor y pone en la pizarra?
4. Cuando tomo apuntes, ¿procuro escribir todo lo que dice el profesor aunque no lo entienda?
5. Si en algún momento no entiendo lo que está explicando, ¿levanto la mano y pregunto mis dudas?
6. ¿Me cuesta mucho distinguir lo principal de lo secundario?
7. ¿Me parece imposible tomar apuntes en clase con rapidez y claridad, sin dejarme nada esencial, y directamente a limpio?
8. ¿Me entero bien de qué hay que hacer exactamente antes de empezar mis trabajos?
9. ¿Suelo estar en clase casi tumbado en la silla, o sobre la mesa, para no cansarme tanto?
10. Normalmente, ¿aprendo mucho más en casa que en clase?
11. ¿Suelo participar activamente en la clase por mi propia iniciativa?
12. ¿Mis compañeros de clase me suelen distraer mucho?
13. ¿Creo que algunos de mis profesores son “insufribles” y es imposible aprender con ellos?
14. Cuando me pregunta el profesor, ¿me suele pillar pensando en otra cosa?
15. Cuando un profesor me pone una mala nota o me echa la bronca en clase, ¿procuro “hacer méritos” para que mejore mi imagen ante él?
16. Si me dejan, ¿prefiero sentarme al final de la clase?
17. Cuando el profesor me pregunta algo en clase, ¿me cuesta mucho recordar lo que sé, y expresarlo con claridad?

18. ¿Suelo llegar tarde a clase?
19. En los exámenes, ¿contesto primero a lo que mejor sé?
20. ¿Comienzo a escribir rápidamente, sin perder tiempo en leer detenidamente las preguntas, o en pensar un esquema a seguir en las respuestas?
21. ¿Procuro poner todo lo que sé aunque haga mala letra o me exprese incorrectamente?
22. ¿Pienso a menudo que me dan muy poco tiempo para contestar a tantas preguntas?
23. Con las prisas, ¿me equivoco y tacho con frecuencia y se me olvidan los márgenes?
24. Antes de entregar mis exámenes, ¿los repaso bien?
25. Cuando termino de hacer un examen, ¿compruebo en qué he fallado y me lo aprendo para no volver a cometer los mismos errores?

Hoja 2 de la actividad: ¿Aprovecho bien las clases?

- Contrasta tus respuestas con estas:

1. NO	6. NO	11. SI	16. NO	21. NO
2. SI	7. NO	12. NO	17. NO	22. NO
3. SI	8. SI	13. NO	18. NO	23. NO
4. NO	9. NO	14. NO	19. SI	24. SI
5. SI	10. NO	15. SI	20. NO	25. SI

- Valoración de los resultados: ¿Aprovecho bien las clases?
  - **De 25 a 18: muy bien.** Tu comportamiento en clase es ejemplar. Sigue así.
  - **De 17 a 12: regular.** Aún puedes sacar más jugo a las clases. ¡Aprovéchate de los profesores! ¿No ves que lo están deseando?
  - **De 11 a 8: bastante mal.** Averigua que haces mal y procurar empezar, desde ya, a cambiarlo.
  - **De 7 a 0: nada en absoluto.** Si no quieres seguir perdiendo tu tiempo y el de los demás, te conviene muchísimo cambiar radicalmente de comportamiento en clase.
- Anota las metas que te propones para mejorar tu rendimiento en clase:

Isabel Mª Martín Ortuño

ACTITUDES DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN ANTE EL AUTISMO

Jaime Ramos Gamero

Cuando nos hablan del autismo y los trastornos generalizados del desarrollo nos vemos inmersos en un mar de conceptos y ambigüedades que nos hacen difícil una definición y concreción exacta. Pues bien, en líneas generales y ciñéndonos al diagnóstico que realiza la CIE-10, proyecto de clasificación de la Organización Mundial de la Salud, podemos decir que "se trata de un grupo de trastornos caracterizados por alteraciones cualitativas características de la interacción social, de las formas de comunicación y por un repertorio repetitivo, estereotipado y restrictivo de intereses y actividades". Aparte, hemos de decir que aproximadamente el 70% de estas personas padecen en algún grado una correlación positiva con el retraso mental, desde el más leve al más profundo.

Visto de esta forma, parece algo fácilmente identificable y clasificable, pero cuando nos vemos ante una persona con autismo vemos que "su mundo", como coloquialmente dicen, es algo más complicado y heterogéneo. Esto es así, pues las anomalías cualitativas de estas personas son una característica generalizada de su comportamiento en cualquier situación, pero su grado y formas pueden variar de tal forma que la asunción de medidas para llevar a cabo su educación se hace una tarea imposible desde un solo currículum específico, siendo múltiples las adaptaciones y concreciones que para cada uno de ellos hay que hacer.

Ante esta panorámica, he de decir que no es intención de este artículo describir y concretar intervenciones psicopedagógicas para con estas personas, sino orientar la labor profesional necesaria para enfrentarse a un trastorno de estas características, pues de muchas de las actitudes y aptitudes de las que gocen dichos profesionales dependerá el éxito educativo de esta ardua tarea, ya que abordar el hecho psicopedagógico con autistas significa afrontar cambios, adaptaciones, éxitos y fracasos difíciles de asumir a lo largo del proceso.

En primer lugar, el profesional encargado de asumir la función educadora de las personas con autismo ha de introducirse en un complicado mundo científico-literario sobre este tema, pues a lo largo de estas últimas décadas muchas son las publicaciones que sobre los trastornos generalizados del desarrollo hablan. Estas publicaciones no gozan en su totalidad de un ápice de rigor científico, lo que hace de la función lectora y formadora un claro proceso selectivo, en el que hay informaciones contradictorias y cargadas de ambigüedad científica que llevan aún más al reforzamiento de tópicos y falsos métodos milagrosos. Es por ello, que la formación ha de ser todo lo rigurosa y contrastada posible, para obtener de ella una amplia base teórica de la que obtener parte normativa en las intervenciones.

A partir de este momento, en el que el profesional comienza (y nunca acaba) a formarse se enfrenta a las personas con autismo, que en muchos casos no aparecerán como ejemplos normativos de sus ejemplares de formación. Es en este período cuando las expectativas "curativas y milagrosas" palidecen, pues nos hacemos conscientes de la heterogeneidad a la que me refería anteriormente y del duro camino al que nos enfrentaremos a lo largo de nuestra intervención.

Es cuando reconocemos nuestra "ignorancia" en el autismo cuando podemos afrontar el reto, pues la actitud altiva y resabida nos llevará a cauces inoperativos a la hora de enfrentarnos a nuestros primeros fracasos, que serán difíciles de superar en tal caso y a los que, indudablemente, hemos de enfrentarnos en el transcurso de la intervención.

Por otra parte decir, que es esencial nuestra actitud colaborativa y cooperativa con otros profesionales, de cualquier rama profesional, que pueda aportar algo, por nimio que sea, a nuestro programa de intervención. Esto es así debido a los múltiples factores, tanto personales como ambientales, que influyen en el comportamiento cotidiano de estas personas. Es por ello que debemos fijarnos diferentes campos de acción para llevar a cabo la intervención psicopedagógica que nos acomete. Como proceso inicial, todo profesional ha de seguir estos pasos:

1. Evaluación Psicopedagógica del Alumno. Donde analizaremos la historia de desarrollo general del alumno y su funcionamiento actual, incluyendo sus capacidades generales, competencia curricular y estilo de aprendizaje.
2. Evaluación del entorno, refiriéndonos a la familia, la institución educativa y la comunidad a la que pertenezca.
3. Determinación de necesidades y apoyos, tanto para su funcionamiento actual, su entorno y su educación formal.

En esta tarea, muchos son los comportamientos conflictivos a los que se enfrenta el profesional, empezando por los de la propia persona con autismo, enfrentada ahora a una nueva situación que con seguridad no comprenda y a la que por tanto no sepa responder. También, la actitud de la familia es muchas veces un impedimento pedagógico, ya que en muchos casos se encuentran en pleno proceso de aceptación de la realidad de sus hijos, y que, por tanto, no son capaces de responder como un agente socializador ni educador, siendo otra de nuestras tareas las de habilitar y acelerar la aceptación familiar, para empezar tempranamente el proceso psicopedagógico de sus hijos.

Superados los obstáculos iniciales, el profesional ha de empezar a nutrir su programa de intervenciones adaptadas a las necesidades evaluadas inicialmente. Esta situación, muchas veces es la más desesperante, pues elegir un principio, en este caso, se hace más difícil

que elegir un final. Ante esta tarea no hemos de desesperarnos y bloquearnos, pues es solo el principio y estaremos inmersos en estas circunstancias en muchos de los momentos del desarrollo de nuestra intervención.

Es por esto, que nuestra actitud siempre debe basarse en los principios de formación, paciencia, flexibilidad ejecutiva y capacidad de resolución de problemas. Son importantes estas actitudes, en el sentido que van a ser la base de nuestra labor, ya que participar de la vida educativa de personas con autismo no es algo fácil y predecible, pues muchas son las situaciones que piden de nuestra paciencia y capacidad de resolución de problemas, como es el caso de los problemas de conducta que en ocasiones pueden aparecer, que hacen de nuestra actitud una buena medida de intervención, pues de ellas dependen en gran parte el refuerzo o no de las conductas que se presentan en muchas de estas situaciones.

Por todos es sabido, que no es agradable vivir momentos de heteroagresiones y autoagresiones por parte de estas personas, y para ello hay que hacer gala también de una capacidad de control de nuestras propias emociones y reacciones, sabiendo que estas situaciones son perfectamente dadas en el proceso y para las que hay que estar preparados en todo momento para intervenir de la forma más pertinente en cada caso, sin que nuestras circunstancias personales impidan el buen cauce de nuestra intervención.

También, y por todo lo anterior, es preciso configurar un ambiente de trabajo colaborativo, donde la labor en equipo sea algo primordial, ya no solo en tareas educativas, sino en las propiamente personales, pues a lo largo del ciclo educativo muchas son las ansiedades que rodean al profesional del autismo y que han de ser debatidas y comentadas, con el fin de normalizar y asumir el día a día de nuestro trabajo. El apoyo social es, por tanto, algo esencial en este trabajo.

En definitiva, trabajar en este ámbito educativo es una tarea difícil y complicada, en las que los fracasos se resienten, pero donde la capacidad de resolver estos fracasos y llevar a cabo paulatinamente los éxitos del proceso hacen de éste un trabajo envidiable y todo un reto no solo profesional sino personal.

Bibliografía:

- CIE 10 (1994). Trastornos mentales y del comportamiento. Meditor, Madrid.
- RIVIÈRE, A. y MARTOS, J (1997). Tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas. Madrid. Artegraf.
- WING, L. (1974): La educación del niño autista. Buenos Aires. Editorial Paidos.

Jaime Ramos Gamero

MI LECTURA DE LOS CANTOS DE MALDOROR: UNA EXPERIENCIA TRANSGRESORA

Jaime Valgañón Bernal

Pero el ser abierto sin reserva –a la muerte, al suplicio, al júbilo–, el ser abierto y muriente, doloroso y dichoso, aparece ya en su velada luz: esta luz es divina. Y el grito que este ser profiere, con la boca torcida quizás, es un inmenso alleluya, perdido en el silencio sin fin.

Bataille, "Prefacio" a Madame Edwarda.

La lectura de Los cantos de Maldoror, del Conde de Lautréamont, pasa a engrosar la lista de libros malditos que logran despertar al canalla que todos llevamos dentro. Cuando se termina de leer este libro, una incertidumbre zumba en la cabeza durante varios días. Se intenta recordar qué es exactamente lo que provoca esa zozobra y no surgen más que nuevas interrogantes. El autor ha logrado su cometido. Hay libros que son recordados no por una trama apasionante o por un personaje inolvidable o por una atmósfera envolvente e irrepetible; **hay libros, los menos, los más afortunados, que se hacen inmortales a fuerza de golpearnos con sus imágenes una y otra vez**. Las pesadillas de un veinteañero han logrado ser plasmadas de forma sublime y convertirse así en las pesadillas de toda la humanidad. Entonces, volvemos a la cuestión con la que empezábamos esta "experiencia" transgresora: ¿Cómo analizar los Cantos si son algo tan evanescente como una pesadilla? Además, de los sueños sólo retenemos una pequeña parte al despertar, ¿cómo organizar sistemáticamente todo ese material subjetivo?

Blanchot (Lautréamont y Sade, Méjico, Fondo de Cultura Económica, 1990), tras rechazar con buen criterio un análisis de la historia y del argumento o hilo central de los Cantos, se lanza a una "investigación metódica" de las escenas que componen este libro. Es lícito, pero yo no comparto su postura, pese a que con ella el crítico francés logra llenar sus páginas de bellas razones y sugerencias. Creo que la única forma de entender con profundidad la obra de Lautréamont es interrogarse sobre la impresión que nos ha dejado, aun conscientemente de dejar atrás muchos elementos y ser parciales. Al fin y al cabo, sólo será tu juicio y no tendrá valor impersonal. Es exactamente lo mismo que analizar una pesadilla: no tienes elementos de juicio fehacientes con los que apoyar tus recuerdos. Las imágenes vuelven a tu mente de forma desordenada e intentas reconstruir la historia, si es que la hay. O mejor, intentas preguntarte por qué esas imágenes han aflorado en tu subconsciente y por qué te han dejado ese amargo sabor de boca.

Los Cantos de Maldoror han dejado muchas huellas en mí. De entre todas ellas, voy a destacar aquellas que creo pueden resultar más interesantes para los demás.

- En primer lugar, **la irreverencia.** Porque Ducasse es ante todo un canalla que busca la irreverencia, el escándalo, la provocación de una Francia soñolienta, aburguesada. El instrumento será la crueldad: "Yo hago que mi genio sirva para ilustrar las delicias de la crueldad". Son los reyes burgueses los que exasperan a los rastacueros rubenianos, entre los que figura Ducasse y el dandy que ha inventado, el Conde de Lautréamont. La filosofía de la burguesía es el positivismo, que significaba la exaltación del progreso y la claridad de las ideas. La nueva sociedad burguesa, estrenando su fría religión positivista, no tenía sitio para el verdadero arte ni para el artista. Los nuevos mecenas, como podemos leer en el delicioso cuento de Rubén Darío El rey burgués, adocenan las obras de arte como simples objetos de lujo y alienan a los artistas para que den vueltas al manubrio de una caja de música. Así mantienen la boca cerrada, "nada de jerigonzas, ni de ideales", limitándose a ser un ocasional objeto de diversión inocuo. Lautréamont coge la caja de música y la estampa furiosamente contra el suelo, entonando al mismo tiempo un hermoso e inquietante canto contra la moral burguesa y farisaica que se había escandalizado con las poesías de Baudelaire y que, no obstante, ante la dura represión que se había hecho con las revueltas civiles de años anteriores, no había movido un músculo (tampoco lo haría en 1871, un año después de la muerte de Lautréamont, con la represión de la Comuna). Sin embargo, luego, tras ver que esa sociedad que tanto amaba y detestaba no hacía ningún caso a su esfuerzo, cogió los dispersos pedazos de la caja de música y se propuso cantar humildemente (sin orgullo) aquello que los reyes burgueses demandaban. Pero el resultado fue aún más chirriante que el anterior: la caja rechinaba porque estaba demasiado rota y en la voz de Ducasse aún se podían oír los lúgubres tonos de Lautréamont. Los franceses siguieron con los oídos tapados ante el débil estruendo de sus notas llenas de crueldad hasta casi un siglo después, cuando otro grupo de vociferantes muchachos rescató la descompasada música de su hermano mayor y se la ofreció al mundo.

  ¿En qué me baso para semejante hipótesis? Pues en todo Maldoror, desde su comienzo "Plegue al cielo que el lector, enardecido y momentáneamente feroz como lo que lee, halle, sin desorientarse, su abrupto y salvaje sendero por entre las desoladas ciénagas de estas páginas sombrías y llenas de veneno" hasta su último canto, el VI, en el que parece hacer una concesión a los gustos del público burgués, aficionado a la novela popular (antes, en el canto cuarto, comparaba su impaciencia y avidez por ese tipo de literatura con los rugidos de una "manada de cachalotes macrocéfalos batiéndose entre sí por una hembra en cinta"). La parodia de la novela popular y folletinesca es muy patente y Blanchot dedica más de un capítulo ha señalarla. A mí sólo me interesa destacar el gran énfasis ridiculizador que esta novelita desprende, pues como él mismo dice, tiene "un poder menos abstracto" que los cinco primeros cantos. "He consagrado todos mis esfuerzos a provocar este sentimiento de notable

estupefacción, del que, por lo general, deben intentar sustraerse quienes pasan su tiempo leyendo libros o folletos" (canto sexto, estrofa primera). La ironía es clara: quiere hacer novelas ligeras, pues las pesadillas anteriores no lograron su objetivo. Eran miel para la boca del asno. Sin embargo, también esta novela "de intriga" fracasará y Ducasse, en sus Poesías, rectificará diciendo que "la novela es un género falso porque describe las pasiones por sí mismas: la conclusión moral está ausente". Sólo le quedaban dos caminos: callar o los aforismos (con conclusiones morales incluidas) de sus Poesías. Primero, eligió lo último. Después, optó por el silencio. Todo estaba dicho.

Maldoror lanza duras diatribas contra los hombres. Podemos pensar, y seguramente acertaremos, que su furia está dirigida contra la humanidad entera. Pero el blanco de las iras es siempre algo inmediato, algo que nos irrita por cercano. En nuestros días, influidos por los medios de comunicación, nos producen malestar y desasosiego los continuos enfrentamientos en Oriente Medio, las catátrofes naturales en América Latina o la situación de insostenible pobreza en la que viven muchos países del Tercer Mundo... pero seguro que a ellos, que lo sufren directamente, les pesa más que a nosotros. Los de acá tenemos otras preocupaciones, ciertamente más pequeñas, pero más cercanas e íntimas, y que por tanto nos afectan más. Esto no es egoísmo ni falta de solidaridad. Las preocupaciones personales son cotidianas y afectan a un grupo de personas cercanas en el tiempo y en el espacio. Ducasse sufrió la situación de la Francia de los años sesenta (burguesa e hipócrita) y puede que viviera también las vicisitudes de algunas zonas del otro lado del Atlántico, lo que abrió sin duda su amplitud de miras. Pero ante todo, aunque hizo suyas las culpas de muchos que le precedieron y que le seguirán, de ahí su grandeza, Ducasse fue contemporáneo de Baudelaire, Verlaine o Rimbaud, entre muchos otros, y eso se nota en su actitud. Pero también fue contemporáneo, aunque en espacios distintos, de Dostoievski, y eso también se nota, como veremos en el siguiente apartado. Lo que nos servirá para hablar de la trascendencia de un espíritu contradictorio.

- La **contradicción.** No puedo sustraerme de nuevo a la utilización de unas palabras de Blanchot para expresar mis ideas al respecto, puesto que insinúan con una lucidez y precisión sorprendentes cuál es el espíritu de contradicción que se desprende de esta obra: "al lado de los movimientos de placer que le proporciona el dolor causado al prójimo, Maldoror expresa casi siempre un sentimiento de malestar moral, un disgusto, un arrepentimiento vergonzoso o una extraña sed de perdón. (...) Aún más, parece que si hace mal, Maldoror inmediatamente siente la necesidad de hacerse mal (...). Es pues al mismo tiempo el que es herido y quien hiere. (...) ¿Quién es la víctima? ¿Quién es el verdugo? La ambigüedad es perfecta". Dos imágenes para ilustrar esta idea, aunque Blanchot utiliza muchas más: Maldoror, en la estrofa segunda del tercer canto, toma de una loca que va por la calle una hoja que se ha desprendido de sus harapos. En ella tiene la ocasión de leer una de las más repugnantes y sobrecogedoras historias que ha protagonizado en este libro: el de la doble violación de una niña por él y su bulldog. Ciertamente, la escena parece sacada de una de las páginas de Sade: deseo, sangre, semen y encarnizamiento necrófilo. Pero, lejos de obtener el placer que el Marqués augura, Maldoror cae desmayado ante ese luctuoso "recuerdo de su juventud". En él hay sincero arrepentimiento y malestar. En cuanto a las escenas en que Maldoror mismo es herido tras sus arrebatos de maldad, destacamos aquella en la que el protagonista sufre voluntariamente un eterno castigo de pasividad por sus culpas, en estado de descomposición y cubierto por viscosas criaturas (estrofa cuarta del cuarto canto).

  Y es que el mal no es su impulso primero. "Es su simpatía por los hombres la que modificando su sensibilidad, la lleva a violencias extremas, violencias ambiguas, que bajo el aspecto del odio se justifican por sus consideraciones sobre la universal culpabilidad". Pero Lautréamont es tan lúcido que sabe que esa actitud no es justa y por este motivo el autor parece desdoblarse de su criatura en la bella historia de las tres Margaritas (Canto sexto, capítulo quinto), en la que las niñas mueren a causa de una mala acción de un padre alcohólico: "El auditor [Maldoror] aprueba, en su fuero interno, ese nuevo ejemplo que apoya sus repugnantes teorías. Como si, a causa de un hombre esclavo antaño del vino, se tuviera derecho a acusar a la humanidad entera". Evidentemente, como apunta Blanchot, Ducasse no es ni Sade ni siquiera Baudelaire. Su mal no es algo buscado conscientemente; tampoco es una postura ante la sociedad. Es un extraño impulso contradictorio que lo lanza, con la misma fuerza con que tiende al bien, hacia los más terribles excesos: "la lucha por la libertad del hombre lo vuelve hombre intolerable y, convertido en verdugo, lo aplasta al liberarlo".

  Los Cantos de Maldoror suenan a rabieta adolescente, a la rebeldía romántica del que se emancipa del yugo paterno, social, al insulto procaz que busca la ridiculización del enemigo. El demonio es el primer rebelde con causa y a él le siguen infinidad de vociferantes rebeldes. Maldoror se ceba con la figura del Creador y confieso que nunca he leído en una sola obra tantos insultos (y de tal intensidad). ¡El infierno es la idea vaga que Dios nos da involuntariamente de sí mismo!, exclama Bataille en su "Prefacio" a Madame Edwarda, del que ya entresaqué un párrafo para encabezar este artículo. Y eso es exactamente lo que hace Lautréamont: ofrecernos el infierno que es Dios. Desde la sobrecogedora y sugestiva imagen de un Dios caníbal, déspota y arbitrario, alimentándose de miembros humanos y haciendo "sufrir por puro placer" (Canto segundo, estrofa séptima) hasta el Dios capaz de ofrecer una vergonzosa imagen totalmente borracho o gozando de mujerzuelas en los más inmundos prostíbulos (Canto tercero, estrofas cuarta y quinta). Si Dios hace todo eso, por qué no iba a hacerlo Maldoror. En su actitud, hay un encarnizado combate contra Él, quizá en busca del secreto del ser humano.

Jaime Valgañón Bernal

EL ABSENTISMO Y EL ABANDONO ESCOLAR: NO BUSQUEMOS CULPABLES, ENCONTREMOS SOLUCIONES

Javier Alonso Carrión

¿Nos hemos preguntado alguna vez cual es la causa real del absentismo y del abandono escolar?. Las últimas estadísticas nos alertan de que un 25 por ciento de los alumnos que comienzan la ESO dejan sus estudios antes de finalizar la misma lo que nos lleva a encabezar el "ranking" europeo de fracaso escolar. Esta proporción de uno de cada cuatro alumnos ha llevado al gobierno español a marcarse el reto de que en el año 2010 la tasa de abandono escolar baje al 15 por ciento lo cual parece complicado, (por no decir inalcanzable), habida cuenta de la incorporación masiva de alumnos inmigrantes en los últimos años. Por este motivo, la atención a la diversidad resulta fundamental en el camino de la reducción del abandono, dedicando más recursos personales y materiales a la atención personalizada de los alumnos.

La estadística de abandono prematuro se vincula normalmente con la del alumnado que no obtiene el título de la ESO a los 16 años, lo que se ha llamado (quizá incorrectamente) fracaso escolar. Pero también es cierto que de los alumnos que abandonan la ESO sin el título, un tercio vuelve a estudiar en los cinco años siguientes, por eso resulta muy importante dejar abierta la posibilidad de que esos chicos se reincorporen en cualquier momento. Con la nueva Ley Orgánica de Educación, (LOE), los alumnos sin el título de educación obligatoria pueden acceder mediante un examen de ingreso a la FP de grado medio a partir del 17 años, y de grado superior, a partir de los 19, con lo que tenemos dos magníficos ejemplos de la flexibilización de las vías de entrada.

Resulta obvio que en educación, con la madurez de la persona, los cambios de mentalidad del individuo se producen a medio plazo por lo que se hace necesario un esfuerzo continuo y sobre todo colectivo para dejar siempre una puerta abierta al reingreso en el sistema educativo de todo aquel que por un sinfín de circunstancias, que ahora abordaremos, un día decidieron aparcar sus posibilidades de futuro, tanto profesionales como humanas.

Pasemos a analizar las diferentes variables que llevan al fracaso escolar a cada uno de cuatro alumnos entre 14 y 16 años.

Ante todo debemos saber que por **"absentismo"** se entiende las faltas de asistencia a clase por parte de ciertos alumnos, pero matizando que nos referimos a la ausencia real del alumno por motivos no justificados, de forma reiterada e ignoradas por la familia, y que prolongadas en el tiempo generan el ***"abandono"***, término con el que se alude a la ausencia definitiva y sin causa justificada del centro escolar por parte de un alumno sin haber finalizado la etapa educativa que esté cursando. Sin embargo, también en este caso conviene matizar que hablamos de abandono definitivo de la escolaridad.

El Entorno familiar

El ritmo actual de nuestra vida hace que se formen familias generalmente con uno o dos hijos, ambos padres trabajan, llegan a casa y tienen que ocupase de los niños los cuales están encerrados en sus habitaciones viendo la televisión, jugando a la consola, navegando en Internet,....todo menos una rutina diaria de estudio, un libro abierto o algo tan simple como pasar apuntes "a limpio". Entramos en la esfera de las dificultades del aprendizaje del alumno que se acrecentan hasta que difícilmente tienen solución cuando cursan un nivel que requiere un trabajo diario constante dada la carga lectiva que deben afrontar.(Generalmente a partir de 3º de ESO).

Los estudios nos demuestran que el hijo de un trabajador no cualificado tiene casi un 60 por ciento de posibilidades de abandonar los estudios y ello basado en que el adolescente cuando obtiene malos resultados busca apoyo en sus progenitores que obviamente por falta de preparación no pueden dárselo. Mención aparte merece el dato sociológico de que los hijos de padres separados suelen obtener peores resultados al igual que los hijos de familias numerosas. ¿Son los padres culpables del fracaso escolar de sus hijos por estos motivos?

El factor educativo. Relación alumno-profesor

No podemos negar que hay una falta de motivación entre los alumnos y el profesorado. Los alumnos se aburren porque no encuentran atractivo para permanecer en el instituto. El profesor debe ser el punto de partida de todo el sistema educativo pero se encuentra desmotivado básicamente por dos razones: la perdida de autonomía en la docencia, y la falta de medios tecnológicos, aunque el problema tecnológico vía Internet hace creer al alumnado que todo se puede conseguir con un navegador y olvidan que estudiar requiere sacrificio, esfuerzo y memoria, hechos que tienen que aportar los alumnos y no el doble clic de un ratón. (ley del mínimo esfuerzo).

Esta falta de motivación del alumnado tiene un primer estadio que es el absentismo que deriva en el definitivo abandono escolar. Ambas situaciones son de alto riesgo ya que implican el fracaso educativo en primera instancia y la marginación social a posteriori.

Educativamente, los alumnos no asisten a clase diariamente y ven menguar su progresión escolar. Cuando el absentismo se hace prolongado en el tiempo se produce el abandono absoluto, se desvinculan del centro educativo sin una formación, sin conocimientos, y lo que es mas importante sin una titilación mínima.

Socialmente, los alumnos que abandonan los estudios quedan privados de una formación humana, seriamente afectados respecto a sus posibilidades de encontrar empleo, no pueden promocionar en el empleo que consigan y en un alto tanto por ciento la desolación que les genera una precariedad laboral les induce una automarginación que deriva en exclusión social y en muchos casos en delincuencia juvenil cuya tasa se eleva cada año en nuestra sociedad.

Influencia del centro escolar con el absentismo y el abandono

Resulta difícil abordar la problemática del absentismo y abandono desde el plano organizativo, quizá porque se ha tendido a enfocarla desde el plano individual, atendiendo a factores personales tales como la edad, el sexo, nivel de capacidad intelectual etc., y factores sociales como el nivel socioeconómico familiar, la educación y la formación paterna, lugar de residencia, connotaciones religiosas, etc., que hacen que ciertos alumnos se encuentren en desventaja frente al resto de compañeros.

El centro escolar es un factor que influye determinantemente en el absentismo escolar ya que debe velar por la atención especifica de todo alumno que obtenga calificaciones deficientes, no muestre interés ni expectativas educativas, repita curso de forma prematura, sea indisciplinado, no se identifique con el colegio o el instituto, etc. Ante cualquier individuo que muestre estos indicios el centro debe actuar de forma instantánea. Por tanto, resulta obvio que el abandono escolar no se produce ipso facto, ni de hoy para mañana, sino que se observa una progresión de batida en retirada del centro escolar tras un cúmulo de negatividades sufridas por el alumno que lo desmotivan hasta que no vuelve mas dada la sensación de irrelevancia que toma el alumno sobre la necesariedad de estudiar.

Hay que abandonar la idea de que la problemática del absentismo, el abandono y, en definitiva el fracaso escolar radica sólo en el individuo, sus características y circunstancias desresponsabilizando al centro escolar de estos problemas. Se dirá que la escuela poco puede hacer en la pobreza de los entornos familiares de algunos alumnos, la desestructuración de sus familias, la pertenencia a una determinada raza con sus connotaciones familiares, etc., absolviendo así a la escuela de toda responsabilidad ante el hecho de que ciertos estudiantes se abstengan de ir a clase o abandonen. Es decir, la clave negativa individual no es excusa para que el centro escolar se inhiba ante la falta de éxito con el absentismo y el abandono.

Es evidente que estamos ante una problemática compleja, y que resulta simplista asignar las "culpas" sólo a unos (los alumnos y sus entornos), o sólo a otros (los centros escolares). Desde luego, las escuelas no tienen un control absoluto sobre las condiciones en las vidas de sus estudiantes; éstos tienen alguna responsabilidad sobre su logro escolar, y también las familias han de responsabilizarse en apoyar a sus hijos y los esfuerzos que hace la escuela por ellos. Pero en todo caso, el centro escolar ha de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos que recibe y proporcionar ambientes educativos efectivos para todos los alumnos (no sólo para los que responden a un modelo ideal).

Nunca se debe culpar a las "victimas", ni tampoco "al orden escolar vigente", **no busquemos culpables, encontremos soluciones**.....el problema es ¿cómo?.

En este sentido, en lugar de asumir que la problemática del abandono y del fracaso escolar radica sólo en el individuo o sus condiciones sociales, es preciso admitir que también la propia escuela, su cultura y su estructura juega en ello algún papel fundamental, generando dinámicas y condiciones académicas tales como: horarios inflexibles, asignaturas y temarios amplísimos, estrategias de enseñanza limitadas y rígidas, textos y otros materiales didácticos inadecuados, evaluaciones competitivas, etc, que no siempre contribuyen a responder a las necesidades diversas del alumnado, y que pueden estar contribuyendo al absentismo y/o abandono.

Desde este punto de vista, es imprescindible mirar a la escuela, sus políticas y prácticas para comprender qué papel juega en el abandono escolar, y para pensar cómo podrían modificarse planteamientos y dinámicas organizativas y educativas que, quizá por estar sirviendo sólo a los estudiantes académicamente más aventajados y con menos dificultades, puedan estar contribuyendo al desenganche y abandono por parte de algunos de ellos.

Resulta capital una serie de condiciones que por nimias que parezcan influyen notablemente en la erradicación del absentismo escolar y son las siguientes:

El clima relacional en el centro escolar que debe ser socialmente positivo, que inspire confianza donde el alumno se sienta protegido porqué el profesorado se interese por él tanto cuando hace bien su trabajo (felicitándolo), como cuando lo hace de forma deficitaria (animándolo a mejorar prestándole su apoyo, tanto social como académico,), evitando humillaciones publicas, gritos o sarcasmos.

Las estructuras organizativas, sobre todo en secundaria donde se tiende a la excesiva departamentalización creando un carácter docente frecuentemente impersonal y burocrático de los institutos de gran tamaño, organizados por áreas y materias, lo cual hace que

los alumnos se encuentren un conjunto de asignaturas más o menos desconectadas unas de otras. Asimismo, los docentes tienden a relacionarse básicamente con colegas que trabajan en una misma área curricular y ello contribuye a una cierta fragmentación tanto de las relaciones de los profesores entre sí como las de profesores con los alumnos.

Las formas de agrupamiento de los alumnos, teniendo presente las clases de refuerzo, grupos desdoblados, talleres, grupos flexibles, etc. Ciertas decisiones sobre este particular, si se asientan en la separación de alumnos con mayores dificultades, problemas o retrasos académicos son discriminatorias. Los alumnos asignados a tales grupos terminan siendo catalogados como lentos e inútiles, y las consiguientes expectativas ligadas a ellos se reflejan en insatisfacción ya que la respuesta del estudiante no será engancharse más, sino desarrollar actitudes de resistencia, rebeldía y mayor absentismo hasta llegar al abandono escolar.

Consideraciones finales: soluciones al absentismo y el abandono escolar.

Tras lo comentado, es evidente que los fenómenos del absentismo y el abandono escolar están ligados a factores personales, sociales y académicos de los alumnos, pero también a otros relacionados con los centros escolares y su funcionamiento. Por ello, difícilmente se podrán paliar si se asimilan exclusivamente a problemáticas sociales, marginación y conductas del niño o adolescente, y se obvian sus dimensiones escolares, curriculares y pedagógicas.

Las soluciones se tienen que abordar desde tres puntos de vista:

- **La implicación de todo el centro:** Cualquier actuación tendente a paliar el absentismo y el abandono escolar no será efectiva a no ser que todos los adultos en el centro estén de acuerdo en hacer cambios significativos orientados a mejorar la calidad de sus ambientes de aprendizaje, y que ello constituye un elemento central de la misión cotidiana de la escuela.

- **La detección de la situación del alumno:** Cualquier estrategia o plan que desarrolle un centro escolar sobre este particular tiene que partir de la exploración y comprensión de por qué razón/es ciertos alumnos no asisten a la escuela, por qué algunos se sienten alienados del ambiente y del currículo escolar y "desconectan" o se desenganchan de la vida académica y social en el centro y las aulas. Resulta necesario un análisis mínimamente consensuado sobre cuál es la fuente de abandono y cómo el centro escolar y sus profesores pueden estar contribuyendo a él. Los miembros del centro han de estar atentos al currículo y a los modos de enseñar, pero también al contexto más amplio de la cultura escolar; a las prácticas de agrupamiento; las relaciones entre estudiantes, profesores, directivos y padres; las políticas de disciplina de la escuela, etc.

- **El compromiso y dedicación del profesorado:** Pueden tomarse en el centro todas las medidas o programas que se consideren adecuados, tales como apoyos, modificaciones curriculares, consensos entre equipos de profesores, etc, pero no llegarán a ningún sitio si los docentes no están comprometidos en la problemática . Así, se deben establecer registros, controles y generar mecanismos que proporcionen a los profesores y familias información al momento de las faltas a clase o días completos de ausencia. Así se contribuye a maximizar el aprendizaje, minimizar las ausencias no justificadas, la comunicación con los padres tanto a nivel particular como grupal, involucrar a los progenitores en la formación de sus hijos con necesidades educativas especiales.

Son múltiples los frentes a abordar y, como ocurre con otros aspectos de la vida educativa en nuestros centros escolares, no hay una solución mágica, rápida, ni predefinida a la problemática del absentismo y abandono. El problema es complejo y requiere una compleja cantidad de soluciones.

Javier Alonso Carrión

MUNDO EDUCATIVO

Número 24 | Revista Digital de Educación | Octubre 2007

LA ESCULTURA ECLÉCTICA EN LA ENSEÑANZA DE VANGUARDIAS EUROPEAS. UN PARADIGMA ACTUAL

Javier Domínguez Muñino

La reciente exposición de Igor Mitoraj (1944, Oederan) en la ciudad del Barroco y las poéticas sacras, irrumpe en la memoria de nociones y conceptos inmaduros para un amplio círculo. Su conjunto de bronces colosales, indaga en ello con maestría, solemnidad y recuerdo al Mito que el mundo clásico nos legó.

Obras tan representativas, y reconocibles hoy, como el Nacimiento de Venus, hacen que el Arte invoque temas tradiciones de modo que éstos se reinventen. Porque la mente de este escultor, amasa las lecciones de las maneras pretéritas en beneficio de fórmulas presentes. Mitoraj no sucumbe a soluciones extremas, sino que realza el gesto mesurado de *revisionar* la Historia del Arte invitando al público a una reflexión retrospectiva, donde los estilos se relacionan, y esa materia objeto de estudio para muchos se convierte en la piedra angular de todo entendimiento. Ello comporta una relativa novedad para nosotros, poco habituados a reconocer la magia de tal concepto más allá de la arquitectura moderna a la que estuvo circunscrito; hablamos del Eclecticismo.

Tendencia tímidamente introducida en el panorama escultórico de mayor acogida y prensa, el término nace –tal y como señala Corominas- a mediados del siglo XVIII del griego *eklektikós*; "miembro de una escuela filosófica que escogía las mejores doctrinas de todos los sistemas". Es por ello una cualidad de su arte, la selección "natural" de los caracteres que escogemos en virtud de engendrar la Obra que apetece, que llena, que gusta, al tiempo que evoca y relaciona rasgos.

Sucede que más que vanguardia específica a atender, lo ecléctico se vislumbró como una actitud generalizada que los Carracci emprendieron hacia el siglo XVI en el seno del Renacimiento italiano, tratando de combinar las líneas de Miguel Ángel, el color de Tiziano y la simetría de Rafael.

En 1774, en el Sexto Discurso Académico, Sir Joshua Reynolds afirmaba que "el pintor puede usar el trabajo de la Antigüedad como una revisión de características comunes, abriéndose al público; pues cada hombre tiene derecho a tomar los materiales que le complacen". Y es que, tal y como expresaba el artista Estéfano Viu recientemente, "utilizar métodos clásicos y modernos en una misma lengua artística, hace reunir aportaciones y acentos que darán cuerpo a la obra".

La Historia del Arte es una materia a veces prolija y, en su recorrido demasiado extenso, difícil de englobar para el alumno, inconexa y aislada. No obstante, muchos procesos creativos del hombre desvelan, si observamos con amplia perspectiva, que el devenir resulta cíclico. Durante un largo tiempo, no se apreció en las Bellas Artes la filosofía ecléctica como un estilo particular, mas lo genuino reside en la combinación y el sincretismo. Ya adelantaba Gaudí que la originalidad retorna a los orígenes aspirando a lo primitivo –e igual hicieron Gauguin y Picasso-.

Muy popular en la *Belle Époque*, vino a confirmar la idea que hoy la cultura transeúnte traslada al mestizaje étnico en música, al cine-homenaje de Tarantino, y al diseño y moda rabiosamente actuales con piezas de otras temporadas. Esta clave aguarda, sutilmente, en aquellos bronces colosales que pudimos ver en Sevilla.

Con especial aplicación didáctica en la materia, Igor Mitoraj exhibió su obra *Nascita di Venere* (1993), icono de larga herencia. Y lo hizo apostando por un "modo de obrar que adopta una postura intermedia" (citando la definición académica de 2001).

Este ejemplo motiva a los alumnos de Historia del Arte a potenciar su capacidad de vinculación entre distintos estilos y etapas. Estos nexos ayudan a conectar en la memoria visual lo estudiado. Y es que la comprensión de una obra plástica se determina, en gran parte, comprendiendo los antecedentes y el contexto histórico en que se realiza. Pues lo que el ojo discente contempla remite, en ocasiones, a formas o significados antes concebidos. Es por ello, que Mitoraj hace de la interpretación su medio expresivo, renovando peculiarmente un tema mitológico bien conocido por todos.

De este modo, lo importante no es el conocimiento intrínseco del tema, sino la lectura profunda de su obra. Más allá del símbolo, se encuentra esta vez la forma, y su análisis reflexiona que el arte de versionar coincide con el arte de inventar. El Nacimiento de Venus, que procede de *Las Metamorfosis* del poeta Ovidio, dejó su huella más honda con Botticelli (imagen pictórica que hoy representa siglos de cultura occidental y se eleva a la categoría de emblema). Pero esto no se detuvo ahí, sino que desencadenó una serie de aportaciones escultóricas insospechadas, muy lejos del relieve del mismo tema del Trono Ludovisi (450 aC); citamos las fuentes ornamentales de Venancio Vallmitjana I Barbany (1882) y de Dolores Mora (1903), la obra conceptual de Mario Ceroli (1979), y la escultura abstracta del mismo tema de Hidetoshi Nagasawa (2002). Todos son escalones que permiten la ascendente evolución. Sus títulos son el mismo, y a ojos del espectador fluyen como obras absolutamente dispares. Y en mitad de ese camino, entre lo arcaico y la abstracción, se halla Mitoraj tratando de componer una obra con numerosas piezas alusivas, que fragmentan los cuerpos representados y seccionan su pulcro estudio anatómico, envuelto en una textura rugosa donde crecen los pequeños fragmentos escondidos.

Son versiones de un mito, formas de un concepto; mas cuando las formas hacen su continuo cambio, el propio concepto se transforma, porque la idea de interpretar subyace a todo, y nos regala una obra nueva que sirve de admiración y repaso ligero a las otras creaciones que ya fueron célebres.

La obra recoge distintas características que convergen en sí mismas; la proporción monumental recupera el Mundo Clásico, sus metamorfosis graduales compaginan el surrealismo formal de vanguardia con la referencia al origen literario del Mito, las secciones componen un puzzle de conceptos alegóricos…

En la Enseñanza Media, la materia de Historia del Arte reconoce escaso hueco a las obras del siglo XX (el temario vigente, que data de 2003, reserva única unidad para ello, a veces ignorada por su lógica ubicación al término del programa). Es por esto, Mitoraj, un buen paradigma en el conocimiento de tendencias europeas actuales. De este modo, el alumno cierra un ciclo histórico al tiempo que reflexiona un balance sobre el mismo, con carácter monográfico, conciliador y coherente; una de las funciones pedagógicas más interesantes del Eclecticismo en Artes Plásticas.

Esta especie de anexo didáctico ideal busca introducirse, de una manera práctica, en el panorama de hoy, analizando los planos semántico y simbólico que entraña una obra. Gracias al ejercicio analítico de comparar distintas obras monotemáticas –antes referidas-, el alumno comprende el discernimiento que hemos de hacer entre “concepto” y “tema”, descubriendo así una de las capacidades más seductoras de la expresión estética; su diversificación. Pues el tema puede servir de mera excusa para justificar y desarrollar un lenguaje creativo propio y diferente.

Así, la recopilación de datos en la mente se convierte en algo realmente aprovechable, y el alumno de bachillerato abandona la actitud pasiva ante la información que se transmite, para adoptar un juicio crítico en torno a esa información. En esta obra de Mitoraj, hallamos de especial interés un ejercicio de disección del conjunto, igual que en las teselas de un mosaico, formulando una deconstrucción de la obra para así construir la opinión fundamentada, conciente y de entrenada madurez.

Se logra, con este ejemplo del escultor polaco, un proceso de transición desde una didáctica intuitiva anterior, hacia una didáctica fundamentada. Porque la información objetiva que su obra nos revela, no ha de ser aceptada en vano, sino utilizada convenientemente en respuesta a la necesidad de un juicio crítico, implicado y enlazador con las anteriores épocas del Arte que ilustraron nuestra memoria global. Igor Mitoraj es un caso excepcional gracias a su estilo innovador aplicado a formas y temas tradicionales. Su conocimiento, ayuda a encajar episodios en la enseñanza artística que en general se impartieron aislados.

Javier Domínguez Muñino

ANÁLISIS DEL PERFIL DE ESFUERZO DEL SEGUNDO PORTERO EN BALONMANO PLAYA

José María San Pedro Virués

APARTADO 1. INTRODUCCIÓN

Se desarrolla el primer estudio analítico del perfil de esfuerzo del segundo portero de ataque, debido a que no han sido realizados estudios parecidos hasta el momento sobre los parámetros en que nos movemos.

APARTADO 2. MOTIVOS DE ESTUDIO

Establecer comparativa del factor condicional de la preparación física respecto al balonmano pista y otros deportes en los que se estudian estos factores condicionales

APARTADO 3. INTERROGANTES Y PROBLEMÁTICA

¿Debemos variar los modelos de entrenamiento?

¿Están siendo acordes los entrenamientos a las necesidades energéticas reales que posee la competición en balonmano playa?

¿Podemos considerar aplicable este perfil de esfuerzo a otros segundos portero de balonmano playa?

APARTADO 4. ANTECEDENTES Y OBJETIVOS

Se conocen estudios semejantes sobre balonmano pista, pero no se conocen en la bibliografía internacional estudios semejantes en playa y entendemos de un gran interés realizar un análisis del esfuerzo al que se somete el segundo portero de ataque en playa.

1. Calcular frecuencia, intervalos de tiempo y duración de los esfuerzos máximos y submáximos.
2. Servir de ayuda a entrenadores y establecer nuevos patrones de entrenamiento en la actividad de dicho deporte
3. Teorizar sobre periodización y programación de entrenamientos en balonmano playa en condiciones reales y cercanas a la competición

APARTADO 5. MATERIAL Y MÉTODO

MATERIAL

Se analizan cuatro partidos del Campeonato de Europa de balonmano playa (Cádiz, 2002), y se estudian conductas de esfuerzo del segundo portero.

MÉTODO

Se utiliza método de análisis observacional intraobservador.

Se registran conductas de intensidad según variables clasificadas de 0 a 5.

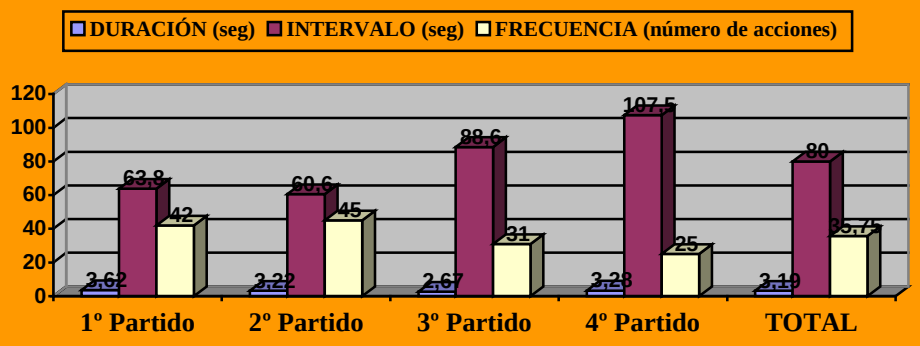
Se otorgan los valores 4 y 5 a esfuerzos submáximos y máximos, controlándose los tiempos de forma pormenorizada.

El estudio posee un fiabilidad estadística del 97% según coeficiente de correlación PEARSON.

APARTADO 6. EVALUACIÓN Y CONTROL DE VARIABLES DE MEDIDA

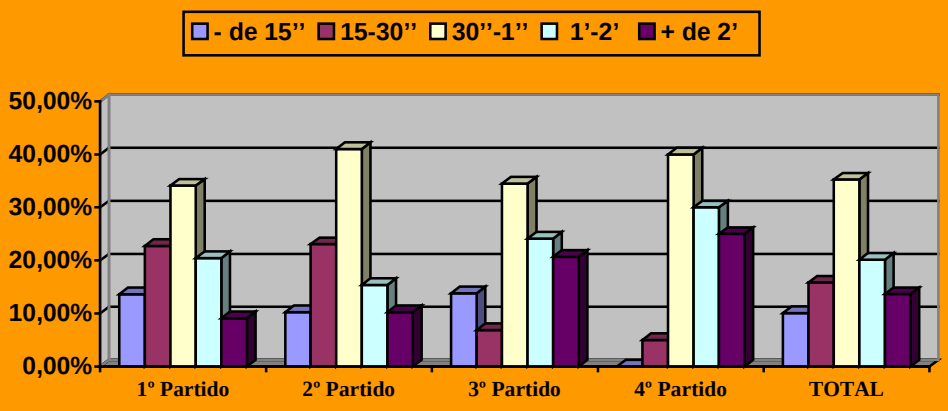
ESFUERZOS SUBMÁXIMOS Y MÁXIMOS

(Variables de intensidad 4 y 5)



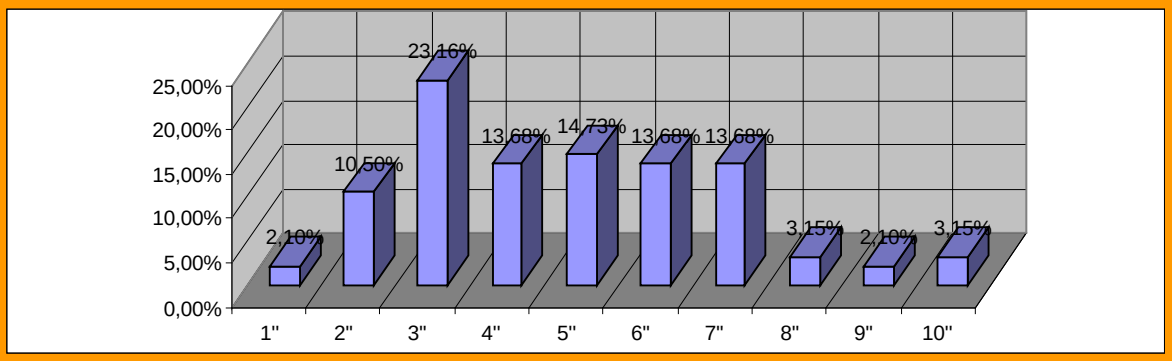
INTERVALOS MEDIOS DE RECUPERACIÓN

(Variables de intensidad 4 y 5)



PERFIL MEDIO PORCENTUAL DE DURACIÓN DEL ESFUERZO

(Variables e intensidad 4 y 5)



APARTADO 7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación se estiman los siguientes parámetros base para elaborar una sesión tipo de entrenamiento:

- Numero de acciones de máxima intensidad: 35
- Tiempos de duración de acciones máximas a manejar: 2 - 4 y 5 - 7 segundos
- Tiempos interválicos entre acciones máximas a manejar: 15-60 segundos y 1-2 minutos

APARTADO 8. CONCLUSIONES

Una vez realizado el análisis, lo adecuado es reflejar un modelo que periodice y programe con los parámetros obtenidos.

En la actualidad se aconsejan seguir los cánones de planificación contemporánea (ATR), ya que no hay mejor forma de entrenar que en aquellas condiciones que más se asemejan a la propia competición.

Participación en el juego dependiente de rachas y factores internos propios del balonmano playa, que establecen un patrón de esfuerzo interválico que varía desde descansos breves a prolongados.

Estos datos son muestra de las referencias reales de competición y deben ser adaptados a los entrenamientos en función de las características del segundo portero "TIPO".

José María San Pedro Virués

FUNDAMENTOS DE PROGRAMACIÓN: ENTRADA/SALIDA DE DATOS EN LENGUAJE C DESDE UNA PERSPECTIVA DOCENTE

José Antonio Aguilera Toro

Uno de los módulos que componen el ciclo formativo de grado superior Administración de Sistemas Informáticos es Fundamentos de programación, en el primer curso. La legislación (decreto 131/1995 de 16 de mayo) establece que uno de los tres bloques de contenido es la programación en lenguaje C.

Una de las características más importantes del lenguaje C (que comparte con UNIX, para cuyo desarrollo nació el lenguaje), es la orientación a la entrada/salida (e/s) de datos. Es uno de los aspectos más potentes del lenguaje pero quizás uno de los más complejos. Está además muy relacionado con el otro gran "hueso" del lenguaje: los punteros.

El presente artículo recopila forma resumida una referencia sobre el proceso de e/s en C, pero de forma muy práctica y centrándose en las causas más habituales de errores de comprensión para el estudiante. Debe verse entonces como una ayuda al docente para identificar los aspectos en los que debe hacer más hincapié, ya sea en la exposición de contenidos o mediante actividades de refuerzo, etc.

Generalidades

Las funciones de e/s transportan datos entre el programa y la entrada y salida estándar. La entrada estándar normalmente es el teclado y la salida estándar la pantalla. Sin embargo, todas estas funciones son igualmente aplicables a los ficheros.

Un aspecto muy importante que el alumno debe comprender es que en un proceso de E/S hay que marcar el fin de la comunicación mediante un código, ya que a priori no se conoce la longitud de la información transmitida. En C, el final de la entrada y salida se suele marcar (en el caso de ficheros de texto ocurre siempre) con un carácter especial llamado Fin-De-Fichero y se simboliza EOF (End-Of-File). Hay una constante definida en el fichero stdio.h que se llama EOF y tiene el valor de -1. El carácter de fin de fichero se suele escribir con CONTROL-Z (código ASCII 26) en el DOS y CONTROL-D en UNIX. Algunas funciones del C (por ejemplo, scanf) devuelven el valor de EOF cuando leen el carácter de marca de fin de fichero. En el caso de la entrada interactiva de datos por el usuario, el final lo suele marcar el carácter salto de línea '\n' (ASCII 10).

Otro aspecto importante, y fuente de problemas si no se conoce, es que en las operaciones de E/S los datos pasan por buffers. Un buffer es una cantidad de memoria utilizada para introducir y extraer datos. Estos buffers actúan como intermediarios entre el emisor y el receptor de información (en este caso, el usuario y el programa).

Las funciones más importantes para el proceso de E/S son:

Funciones printf () y scanf ()

La función printf escribe datos formateados en la salida estándar.

La función scanf lee datos formateados de la entrada estándar.

El término con formato se refiere al hecho de que estas funciones pueden escribir y leer datos en varios formatos que están bajo su control.

La función printf no suele plantear problemas al alumno ya que es quizás la más universal de todas, en el sentido de que tiene su correspondencia en todos los lenguajes. Es la base del programa para iniciación por antonomasia, el "hola mundo".

Sin embargo, la función scanf presenta más dificultades. Por ejemplo:

- Un aspecto que provoca mucha confusión en el novato en C es la diferencia que hay entre los argumentos de printf y scanf. En printf los argumentos son expresiones y variables normales pero en scanf los argumentos han de ser direcciones de memoria (punteros). Esto es un problema bastante frecuente porque scanf se comienza a utilizar en los programas casi desde el principio, mientras que los punteros se dejan (por motivos obvios de complejidad) para después. Sin embargo, puede ser de ayuda asociar esta particularidad al hecho de que scanf, además de recibir datos debe modificar el valor de la variable, mientras que printf no lo hace.

- Otra fuente de problemas importante es el ya citado de los buffer de e/s. Lo que hace realmente scanf al leer datos del teclado es leer datos del buffer de entrada estándar. Este buffer se va llenando con las pulsaciones del teclado, pero de forma asíncrona con el programa y la llamada a scanf(). Por tanto hay que dejar claro que scanf no lee lo que el usuario escribe cuando se llama a la

función, sino lo que queda pendiente en el buffer de entrada. Si, por ejemplo, un programa requiere la entrada continua de datos por parte del usuario, pero las diferentes llamadas a scanf están suficientemente distanciadas respecto a dicha entrada, puede darse el caso de que la función recoja datos que se escribieron antes de la llamada a la función.

- Por último, hay otro problema asociado al comportamiento de scanf. Todas las funciones de entrada de datos eliminan los datos del buffer una vez han sido leídos, con la finalidad de que no sean leídos de nuevo. Sin embargo, scanf acaba cuando encuentra saltos de línea y no los elimina. Esto provoca que el simple programa:

```
#include <stdio.h>
#include <stdlib.h>


main() {

 int numero;

 printf("\n Introduzca un numero: ");
 scanf("%d",&numero);

 printf("\n Su numero es %d.\n\n Pulse una tecla ...",numero);
 getchar();

}
```

no funcione. El programa debería pararse en la función getchar() (ver más adelante) pero no lo hace. El motivo es que cuando el usuario introduce el número, acaba pulsando la tecla intro que genera un salto de línea y que también se almacena en el buffer. Scanf() lee los datos pero deja el salto de línea. Cuando llega getchar() se encuentra el salto de línea en el buffer, lo lee y lo elimina, y finalmente acaba. Este problema no se da entre dos llamadas a scanf porque la función ignora y elimina los saltos de línea que encontrase antes de leer los datos. Por tanto, una llamada posterior a la función "absorbe" el salto de línea sobrante.

Funciones putchar () y getchar ()

La función putchar escribe un carácter en la salida estándar. La función getchar escribe un carácter en la entrada estándar. Ambas funciones devuelven, en caso de éxito, el carácter procesado (escrito o leído), y en caso de error o fin de fichero, EOF.

Las funciones putchar() y getchar() pueden usarse para la lectura y escritura de caracteres individuales, pero no es ese su uso más habitual. Se usan sobre todo por dos motivos:

- Parar el programa en espera del usuario (ver el apartado anterior)
- Lectura de una sucesión de caracteres de longitud indeterminada.

Para el segundo caso, que el más interesante, es importante tener claro que la forma de finalizar la sucesión de caracteres es precisamente el carácter fin de fichero. Esto tiene sentido porque en realidad la entrada por teclado es un tipo de fichero más.

El hecho de que C no haga distinción entre fichero y consola permite que un programa que originalmente recibe los datos de consola sea recanalizado a ficheros y seguir funcionando perfectamente. Es decir, usando la notación de redirección el programa recibe la entrada leyendo desde un fichero pero creerá que es el usuario desde el teclado. Y al revés, puede creer estar escribiendo información en la pantalla pero en realidad escribir en un fichero. La identificación total entre consola y fichero es un concepto fundamental para la comprensión del lenguaje.

Como herramienta para facilitar la comprensión de este hecho se pueden citar dos aplicaciones muy interesantes de la redirección:

- La redirección de entrada permite probar un programa muchas veces repitiendo la misma entrada, sin necesidad de escribir una y otra vez
- La redirección de salida permite un acceso más cómodo a la información que facilita el programa, bien por su volumen (mayor que lo que puede mostrar la pantalla) o su velocidad (demasiada información en muy poco tiempo),.

Un último aspecto dado a confusión de getchar() es que la función devuelve int, no char, y por tanto el valor debería ser recogido en un int. El motivo es que la constante EOF se define como -1, para distinguirla de los caracteres ASCII. El tipo char (unsigned) no tiene valores negativos. El tipo signed char sí, pero va de -128 a 127 y no podría tomar los valores de los caracteres ASCII entre 128 y 255.

Funciones puts() y gets ()

La función puts escribe una cadena de caracteres y un carácter de nueva línea al final de la cadena en la salida estándar. La función gets lee una cadena de caracteres de la entrada estándar hasta que se encuentra el carácter '\n', aunque este carácter no es añadido a la cadena.

La función puts acepta como argumento una cadena (sin formato). Si tiene éxito devuelve el último carácter escrito (siempre es '\n'). En otro caso, devuelve EOF. La función gets acepta como argumento un puntero al principio de la cadena, es decir, el nombre de la variable cadena de caracteres; y devuelve dicho puntero si tiene éxito o la constante NULL si falla.

Con la función gets() es necesario tener una precaución muy importante: el tamaño reservado para las cadenas. La función gets() escribe en memoria tantos caracteres como lee, pero no comprueba si el tamaño es mayor que el de la cadena donde los va a escribir. Este tipo de errores es uno de los más frecuentes y peligrosos, ya que no es informado por el compilador y da resultados totalmente impredecibles. En la enseñanza del lenguaje es necesario hacer mucho hincapié en la necesidad de controlar este tipo de problemas.

José Antonio Aguilera Toro

LOS NIÑOS/AS Y EL MOVIMIENTO

José Antonio Gómez Salamanca

"La primera forma de conocimiento es el movimiento" (Shindler)

Si somos sedentarios, si no hacemos ningún tipo de ejercicio y además conservamos un buen apetito, es imposible que podamos mantenernos en forma. No cabe duda que nos encaminamos hacia trastornos menores, los cuáles tarde o temprano, desembocarán en alguna enfermedad y en una mayor reducción de actividades. **El cuerpo humano está hecho para permanecer en movimiento.** El cuerpo humano no está hecho para conservar actitudes inmóviles mantenidas por largo tiempo. Incluso durante el sueño, cambia de posición. Por el contrario, el cuerpo humano está concebido a realizar plegamientos y efectuar sin cesar movimientos. Esos movimientos ponen en acción los músculos y las articulaciones, manteniendo así la tonicidad. Pero juegan también otro rol.

Poseemos órganos alojados en cavidades como el tórax y el abdomen. Tenemos una red muy importante de arterias, venas y capilares. Tenemos líquidos como la sangre y la linfa que bañan nuestros tejidos. Ahora bien, todos esos órganos tienen necesidad de ser presionados, comprimidos, estirados, movidos... De otra manera se produce el estancamiento, la inmovilización, la anquilosis, se hace más lento el flujo de sangre, cosa que el corazón deberá compensar. Las largas permanencias en posición de sentados no pueden reemplazar a los movimientos que ejercen un verdadero masaje orgánico. Por el contrario, lo que hacen es bloquear la circulación de la sangre, deformar la columna vertebral, aflojar los músculos del vientre y atrofiar los miembros inferiores.

Para Ruiz Pérez (2005) en los niños/as el movimiento es un elemento natural de vital importancia en la conquista del medio ambiente y en la formación de su aún indefinida personalidad.

Tanto es la importancia del movimiento sobre el sujeto que el profesor Gabriel Molnar (2007) afirma que el éste no sólo forma parte del niño, sino que es el propio niño: **niño y movimiento son indisociables.**

Para Le Boulch (1987) la motricidad representa un papel fundamental y una condición importante no sólo para el desarrollo físico, sino para el aprendizaje intelectual, socioafectivo y comunicativo.

En este sentido, las funciones que se le atribuyen al movimiento van desde las de conocimiento (de sí mismo y del entorno), de organización de las percepciones (percepción inmediata y representación mental), función anatómico-funcional, higiénica, estética-comunicativa, de relación (desarrollo del proceso de socialización), agonística, catártica, hedonista y de compensación...
...y es precisamente todo ello la razón de ser de la Educación Física, algo de lo que evidencia el actual currículo de la Educación Primaria.

Por ende, y desde un sentido más cultural, la sociedad ha conferido hoy al movimiento, en sus manifestaciones recreativas, educativas o competitivas, una función trascendente para la preservación y desarrollo de la salud del ser humano, por esta razón la Educación Física debe manifestarse como una forma de cultura, de educación y de promoción de la salud entre sus máximos objetivos.
Consciente de todo ello, la LOE (MEC, 2006), en consonancia con lo que dicta el Decreto 230/2007 (Junta de Andalucía, 2007) establece entre los fines de la educación el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.
Pero volvamos al movimiento sobre el niño/a... ¿realmente somos conscientes de la capacidad de evolución que ejerce este sobre el pequeño/a?

VV. AA. (1995) citan que un niño/a que no se mueve es un niño que no sólo no se desarrolla, sino que involuciona en las capacidades adquiridas hasta el momento, es decir, que además de no avanzar a nivel motor, intelectual o social, sufrirá un proceso degenerativo. Podemos afirmar con toda certeza que el niño/a esta "diseñado" para no estarse quieto, y así viene "configurado de fábrica", todo lo que altere esta inquietud sería actuar contra natura.

Esta afirmación dota de un sentido especial al hecho de que la Convención Internacional de los Derechos del Niño/a (1990) reconozca en su artículo 31 la recreación como derecho fundamental del Menor. Para García Fernández (2005) este reconocimiento se debe a que el movimiento (concretado en este caso en la actividad lúdica) además de tener una importante función educativa es una necesidad imperiosa del ser humano.

Volviendo de nuevo a la Escuela, el modus vivendi en Educación Física hace innegable considerar al movimiento como un recurso con el que el niño/a aprende más acerca de sí mismo y del mundo que le rodea gracias a la configuración de unos esquemas motores fundamentales (Ruíz Pérez, 2005).

En este sentido, esta herramienta llamada movimiento, aplicada de forma adecuada sobre el pequeño contribuye a la adquisición de múltiples potencialidades, y en última instancia facilita el summúm de la LOE (MEC, 2006): el desarrollo integral de las capacidades de los alumnos/as.

Para finalizar hemos de romper una lanza a favor del a veces poco reconocido esfuerzo de los profesionales de la Educación Física, quienes atesoran en cada una de sus programaciones didácticas las auténticas claves para aumentar la eficacia psicomotora del niño/a convirtiéndolo cada día en una persona más autónoma...

...son los grandes conocedores de los niños/as quienes pueden dar fe de la mítica frase de Leonardo da Vinci: “el movimiento es causa de toda vida”.

José Antonio Gómez Salamanca

EL ALUMNO/A CON SOBREDOTACIÓN EN EL AULA, PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

José Sebastián Herencia España

El alumno/a con sobredotación requiere de unas necesidades educativas especiales, que han de ser programadas dentro de un proyecto de intervención educativo en todos sus ámbitos: Currículum, creatividad, formación del profesorado, enriquecimiento, aceleración y familia.

Una vez realizado el diagnostico e identificación de la sobredotación, procederemos a la elaboración del proyecto educativo.

En cuanto al Currículum, debemos realizar un buen diseño del mismo, atendiendo todas las características y capacidades del alumno/a en su conjunto. Otro aspecto a tener en cuenta es el ambiente en el que se desenvuelve el niño/a, debiendo adaptarse lo máximo a sus posibilidades, ya que el niño/a aprende mejor cuando interactúa con sus iguales.

Dicho currículum debe concebirse como un proceso, para que pueda plantearse un aprendizaje significativo. Debe partir siempre de los conocimientos y experiencias previas del niño/a superdotado/a.

La actividad debe ser intensa para que no pierda la motivación.

La intervención educativa ha de entenderse como un proceso de interactividad entre el profesor, el resto de los alumnos/as y el alumno/a en cuestión.

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

Con respecto a la creatividad, existen varios aspectos que la favorecen y potencian: El entrenamiento, la oportunidad, las expectativas, los recursos, el reconocimiento, la recompensa y el deseo. Todo ello debe estar presente en la realización del proyecto educativo. Algunas estrategias utilizadas para favorecer la creatividad pueden ser:

- Que el alumno evalúe sus trabajos para así aprender de sus errores.
- Que colabore en el funcionamiento del aula.
- Que discutan los problemas abiertamente.
- Que se potencie la cooperación.
- Partir de la experiencia cercana al niño/a.

Por otro lado, el clima del aula debe ser adecuado para facilitar dicha creatividad.

En relación a la formación del profesorado, se hace necesario un programa de entrenamiento que incluya un gran dominio de los contenidos, el desarrollo de las competencias educacionales, desarrollo de actitudes positivas ante el niño/a superdotado/a y las ayudas necesarias para su educación.

Dependido del diagnostico realizado al niño/a superdotado/a, utilizaremos una u otra estrategia de intervención: Enriquecimiento o Aceleración. Si la estrategia elegida como la más adecuada fuera el Enriquecimiento tendríamos que afrontarla en sus dos modalidades:

- La intervención para el desarrollo cognitivo, pudiéndose abordar de dos formas.
    - A partir del currículo escolar.
    - Mediante la aplicación de programas específicos.
- La intervención para el desarrollo personal.

Para que la estrategia de intervención elegida sea la aceleración, deberían darse en el niño/a sobredorado/a las siguientes características:

- Que intelectualmente el niño/a tenga un Coeficiente de Inteligencia de 130 o más.
- Que esté dotado de buena salud.
- Que haya superado una evaluación psicológica por parte de expertos.

- Que su nivel de inteligencia sea superior al de la media.
- Que demuestre un alto grado de compromiso en la tarea y motivación para el aprendizaje.

Además, debe haber una actitud positiva de los padres y profesores ante la aceleración. No debemos crear en el alumno/a falsas expectativas. Y se realizaran en todo caso a principio de curso.

Respecto a la familia, sus padres han de ser ante todo "padres de familia", manteniendo un equilibrio familiar, atendiendo a sus hijos/as según sus necesidades.

José Sebastián Herencia España.

CELEBRAMOS EL DÍA DE LA PAZ

Juan Antonio González Gallardo

Solidaridad, tolerancia, respeto... etc, son valores que deben embriagar todas y cada una de las actividades que desarrollamos día a día en las aulas.

Familia y escuela deben colaborar en el proceso educativo, aunar criterios, servirse de lo que cada contexto pueda aportar para el desarrollo de los niños y niñas.

Para este fin es imprescindible y necesario que la familia pueda participar en el centro teniendo en cuenta los cauces de participación que haya planificado el equipo educativo.

Por tanto son valores que deben construirse a la luz de familias y maestros desde la más temprana infancia donde la Etapa de Educación Infantil adquiere su más alto significado.

Debemos dejar que los niños colaboren, participen, escuchen, comenten, opinen... etc y, así sucesivamente, ir construyendo los pilares de una personalidad integral.

Por último como maestros debemos tener presentes que los valores son extremadamente esenciales para la educación, que forman parte del currículum oculto y que hay que enriquecer, desarrollar y plasmar diariamente en las aulas.

1. Nivel Educativo:

Esta actividad irá destinada a los niños y niñas del Segundo Ciclo de Educación Infantil, concretamente a los de 5 años.

2. Temporalización:

Esta unidad didáctica la desarrollaremos la segunda quincena de Enero.

3. Objetivos específicos:

Estos objetivos específicos hacen referencia al aprendizaje o grado de aprendizaje que se esperan conseguir como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Participar, activamente, en la celebración del Día de la Paz.
- Investigar, en colaboración con las familias, sobre el Día de la Paz.
- Permitir que los niños y niñas expresen sus sentimientos, pensamientos, emociones... etc.
- Desarrollar una actitud de cooperación y solidaridad en las actividades propuestas.

4. Contenidos:

Estos objetivos orientan los contenidos, es decir, una selección de conceptos, hechos, procedimientos, actitudes...etc, cuya principal característica es que sean coherentes y abordables por los niños y niñas.

Contenidos Conceptuales:

- El Día de la Paz.
- Los valores: solidaridad, respeto, tolerancia... etc.

Contenidos Procedimentales:

- Participación en la celebración del Día de la Paz.
- Recitación y entonación de una poesía.
- Elaboración de un mural donde se recopile la información obtenida de la investigación realizada con la familia sobre el Día de la Paz.

Contenidos Actitudinales:

- Interés por participar en la celebración del Día de la Paz.
- Actitud de colaboración y solidaridad en las actividades propuestas.

Una vez que hemos planificado los objetivos y, a partir de éstos, los contenidos es necesario reflexionar sobre la metodología (cómo enseñar), teniendo en cuenta los siguientes aspectos: principios metodológicos y la organización del espacio y del tiempo.

En cuanto a los **principios metodológicos** que regirán principalmente el desarrollo de las actividades serán: la actividad lúdica, partir de las ideas previas de los niños y niñas, optando por un enfoque globalizador donde se puedan dar múltiples conexiones y relaciones entre lo nuevo y lo ya sabido, vivido o experimentado, el principio de actividad, la creación de un ambiente cálido, seguro y acogedor, unas relaciones armónicas y fluidas con la familia; el niño se tiene que sentir activo ya es el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, optaremos por una metodología investigativa.

Con respecto a la **organización del espacio y del tiempo**, he organizado el aula por rincones, ya que está basado en el trabajo autónomo que el propio niño gestiona y organiza, se realizan en espacios delimitados donde los niños y niñas realizan pequeñas investigaciones, establecen relacionas interactivas y desarrollan actividades lúdicas. En cuanto a la organización del tiempo la hemos organizado a través de una jornada escolar, estableciendo una serie de rutinas.

5. Desarrollo de la actividad:

Las actividades son los caminos que conducen al aprendizaje.

Para planificar cualquier actividad es necesario conocer las características picoevolutivas de los niños y niñas de 5 años en los distintos ámbitos de su desarrollo (psicomotor, socio-afectivo y cognitivo), así como respetar sus ritmos personales ya que cada niño puede estar en un momento de su desarrollo y poseer esquemas de conocimientos distintos.

Para la celebración del Día de la Paz desarrollaremos las siguientes actividades (a nivel de Centro, de Ciclo y Aula):

- A nivel de Centro: inflaremos globos donde colocaremos mensajes relacionados con la paz que echaremos a volar.
- A nivel de Ciclo: en el hall colocaremos una paloma; los niños la rellenarán con noticias del periódico que la familia (de los niños y niñas) encuentren en el periódico relacionada con la paz.
- A nivel de Aula se desarrollarán las siguientes actividades:

1. Qué es la Paz?

En la asamblea los niños y niñas se encontrarán con un sobre; mantendremos un diálogo con ellos y les preguntamos:

- ¿Qué habrá en su interior?

Entonces decidimos abrirlo y sacamos una cartulina donde viene escrito una pregunta:

- ¿Qué es la Paz?

Copiamos la pregunta en la pizarra y copiamos las respuestas que los niños vayan dando en un mapa conceptual que iremos construyendo en la zona de la asamblea.

Decidimos completar el mapa conceptual con la búsqueda de nuevas informaciones y para ello recurriremos a las familias.

2. Buscamos la información.

Para la búsqueda de la información contaremos con la ayuda de los padres; mandaremos una circular a los padres que escribirán los propios niños:

“Papá y mamá, queremos saber ¿qué es la Paz?”

A continuación le preguntamos a los niños qué cosas les gustarían conocer sobre la Paz que anotaremos en la circular:

- qué día se celebra.
- fotos sobre la paz.

Cuando los niños traigan la información a clase, la vamos leyendo y sacamos los datos que nos interesan. Una vez que hayamos clasificado la información le daremos un folio para que nos hagan un dibujo alusivo sobre la paz y que escriba la palabra paz.

3. Una poesía sobre la Paz.

En esta actividad les traemos a los niños y niñas una poesía que recitarán para la celebración del Día de la Paz:

"Es la Paz un gran tesoro,
que debemos cuidar
Para vivir con alegría.
Para vivir en armonía".

Para que los niños aprendan la poesía seguiremos los siguientes pasos:

1. leemos la poesía
2. los niños repiten.
3. les mostramos la poesía escrita en una cartulina (a través de pictogramas).
4. los niños leerán la poesía.
5. recitaremos la poesía dándole la entonación adecuada.

A continuación jugaremos con la poesía, recitaremos la poesía con diferentes estados de ánimo, recitaremos la poesía en silencio. Los niños tendrán que ilustrar la poesía. También les daremos a los niños la poesía incompleta y tendrán que completarla con la palabra que sea necesario.

4. Palabras relacionadas con la Paz.

En esta actividad vamos a trabajar las palabras relacionadas con la paz; estas palabras las hemos ido recogiendo en el mapa conceptual. Algunas de estas palabras son: solidaridad, tolerancia... etc.

Este vocabulario se los mostraremos a los niños y niñas a través de tarjetas; buscaremos una imagen alusiva a esa palabra.

Por último es necesario realizar una evaluación; ésta será valorativa e investigadora, afectando no solo al proceso de aprendizaje sino también al de enseñanza. Para la realización de esta evaluación estableceremos una serie de criterios:

Criterios de aprendizaje:

- Participa, activamente, en la celebración del Día de la Paz.
- Investiga, en colaboración con las familias, sobre el Día de la Paz.
- Se ha permitido que los niños y niñas expresen sus sentimientos, pensamientos, emociones... etc.
- Se ha desarrollado una actitud de cooperación y solidaridad en las actividades propuestas.

Criterios de enseñanza:

- Los objetivos han sido claros.
- Los contenidos han sido adecuados a su competencia curricular.
- Las actividades han sido motivadoras e interesantes.
- Se han solucionado los imprevistos.
- Se ha favorecido la interacción.

Como técnica utilizaremos la observación directa y sistemática.

Como instrumentos el diario de clase, el registro anecdótico y las escalas de observación.

Juan Antonio González Gallardo

CAMBIOS SOCIALES Y DE GÉNERO

Julián Carpintero Martín

La comunidad educativa camina recientemente de una forma un poco dubitativa ante el aumento considerable en la oferta de asignaturas optativas por parte de la Conserjería de Educación. Ellos se basan en que la educación por parte del alumnado debe ser integral, es decir, no sólo el currículo debe estar compuesto por las tradicionales materias como matemáticas, lengua, idiomas, sino lo que se pretende es formar ciudadanos autónomos, participativos, críticos, para ello es necesario completar el círculo educativo con estas materias llamémoslas diferentes. No obstante, no seré yo quien pretenda menospreciar ni subestimar las características de estas materias, al contrario, considero que deben tener su propio espacio dentro de cualquier programa educativo, sin tener que comparar su riqueza educadora frente a otras disciplinas, porque tienen un tremendo potencial integrador, un gran valor transversal y sobre todo, con sus actividades organizadas acercan al alumnado a la realidad presente, por lo tanto su principal virtud es su gran funcionalidad.

No debemos olvidar que la igualdad es un derecho básico sobre el que se ha de sustentar la democracia, por eso el espíritu de esta asignatura está orientado a lograr la consecución de una mayor igualdad entre hombres y mujeres, es decir, supone un auténtico reto en el que todos tenemos nuestra cuota de participación: desde cualquier eslabón de la sociedad será bienvenido si pretendemos contribuir a educar en igualdad. Somos conscientes que la realidad constata que se siguen produciendo hechos y manifestando actitudes que evidencian desigualdades entre hombres y mujeres especialmente en los planos personal, social y profesional, para ello resulta necesario que los padres y los educadores intervengamos de forma explícita para propiciar el desarrollo integral de alumnos y alumnas en igualdad. Esta disciplina pretende contribuir a la formación del alumnado en la autonomía personal, fomentar el cambio en las relaciones de género y participar en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Además, promueve la igualdad en el proceso de socialización, favoreciendo el desarrollo personal de los alumnos y alumnas, afirmando sus capacidades de autonomía y evitando modelos imperativos únicos, se trata de educar para la igualdad reconociendo la singularidad de mujeres y hombres.

Esta asignatura está perfectamente integrada en el ámbito de las Ciencias Sociales porque pretende contribuir a la comprensión y análisis de la génesis sociológica, económica e histórica de la desigualdad entre los sexos y los logros del movimiento feminista en la defensa de la igualdad, ofrece la posibilidad de conocer cómo se ha configurado y jerarquizado los estereotipos sociales asociados a mujeres y hombres.

En el desarrollo de esta asignatura dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje destaca la configuración de los contenidos, pues presentan un perfil multidisciplinar y los distintos niveles de reflexión y análisis en que se presentan dejan abierta la posibilidad de diferentes tipos de organización, secuenciación y concreción de los mismos, por ello, deben trabajarse de forma interrelacionada e integrada.

Finalmente hay que manifestar su tremendo potencial procedimental, pues con el desarrollo de las diversas actividades propuestas podemos comprobar que el alumnado es capaz de utilizar distintas fuentes de información dadas, orales, escritas y audiovisuales, seleccionando y analizando la información que se transmite en ellas. Por lo tanto, será capaz de extraer la información de una conferencia, mesa redonda, de artículos periodísticos, dossieres, siendo además capaz de organizar y de argumentar ideas de forma oral a través de diálogos y debates, de forma escrita o de forma gráfica, elaborando cuadros estadísticos con los datos proporcionados, asimismo, valora la capacidad de participar en diálogos y debates respetando las ideas y opiniones de los demás.

Julián Carpintero Martín

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL PARA INMIGRANTES EN LAS CLASES DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA DE E.S.O.: EL ESPAÑOL DE OCIO Y EL ESPAÑOL DE LA HOSTELERÍA

Laura Tinajero Márquez

1. Introducción:

Es realmente necesario incluir en las clases de Lengua Castellana y Literatura módulos de Español de Apoyo para el alumnado inmigrante que no tenga cómo lengua materna el español y que se tenga que enfrentar a diferentes situaciones comunicativas como en una recepción de un hotel, en una agencia de viajes o en un restaurante; con el fin de utilizar esas nociones básicas que les servirá de gran ayuda durante su vida en España. Se trata de situaciones específicas que requieren un vocabulario especializado; por ejemplo: en el hotel se revisa el léxico de habitaciones, instalaciones y servicios de un hotel; en la agencia de viajes se hace referencia al tipo de billetes, paquetes turísticos, ofertas, etc.; en el restaurante se incluyen términos referentes a la comida, partes de un menú, formas de pago, etc., sin olvidar el componente sociocultural de cada situación reflejado en el tratamiento entre el profesional y el cliente tanto en la interacción oral como en la escrita.

2. Ámbitos y Funciones Comunicativas:

Si tuviéramos que elegir una serie de ámbitos donde el alumno inmigrante de E.S.O. se viera inmerso durante unas vacaciones en España, pensaríamos en: una agencia de viajes, un hotel, un restaurante, una tienda de souvenir, una estación de tren, una estación de autobuses, un aeropuerto, distintas visitas turísticas y posibles preguntas sobre direcciones, etc.

En este apartado contamos con manuales de Español para Extranjeros y materiales didácticos que se encuentran en el Centro Virtual del Instituto Cervantes.

Para ello, presentamos una serie de diálogos en tres situaciones comunicativas que pueden servir de gran ayuda a los alumnos inmigrantes que cursen E.S.O.: en el restaurante, con el guardia, en la oficina de turismo y en el café. En este caso se destacan dos preposiciones muy parecidas en español, como son **por** y **para**. Aquí pondremos como ejemplo las situaciones relacionadas con el restaurante:

En el restaurante

Pilar: Buenas noches. ¿Qué tiene **para** cenar?
Camarero: Voy a **por** la carta.
El camarero se va. Pilar y Hugo se sientan y hablan.
Hugo: ¿Pedimos **para** los dos?
Pilar: Muy bien ¿**Por** qué no comemos pescado?
El camarero trae la carta. Hugo y Pilar la miran.
Camarero: ¿Pescado al horno **para** los dos?
Hugo: **Por** mí, muy bien. Un pescado **para** compartir.
Camarero: ¿Qué quieren **para** acompañar?
Pilar: **Para** acompañar, verduras.
Camarero: ¿Y **para** empezar?
Pilar: Yo **para** empezar quiero ensalada.
Camarero: ¿Qué pongo **para** beber?
Hugo: ¿**Por** qué no bebemos vino?
Pilar: **Porque** es malo **para** la salud.
Hugo: **Para** mí, una cerveza y **para** ella agua.

Disponemos de manuales destinados a profesionales del turismo que quieren trabajar en España o a alumnos del Ciclo Formativo de Grado Medio de Restauración, que no conozcan el idioma español. Es el caso de El español en el hotel, de donde extraemos distintos diálogos tan útiles para clientes como para profesionales de la restauración y la hostelería.

En la recepción

Recepcionista: Hola, buenos días.
Cliente: ¡Hola!, ¿tiene habitaciones libres?

Recepcionista: Sí, señor, ¿qué desea?
Cliente: Somos tres, dos adultos y un niño.
Recepcionista: Una doble con cama extra, entonces. ¿Cuánto tiempo piensan quedarse?
Cliente: En principio, dos noches.
Recepcionista: ¿Desean tomar las comidas en el hotel?
Cliente: Sí, pero solo el desayuno y la cena.
Recepcionista: Bien, en media pensión, entonces. ¿Quiere rellenar su ficha, por favor? Aquí está su llave. Habitación 309. Ahora mismo les subimos el equipaje.
Cliente: De acuerdo, gracias.
Recepcionista: A su servicio, señor.

En el Centro Virtual del Instituto Cervantes contamos con las Actividades del AVE y Didactired, que nos aporta mucha información y muchas actividades relacionadas con el Español Turístico.

3. El léxico en el español vacacional:

La gran mayoría del léxico del español turístico es aportación de otros idiomas, la mayoría de ellos anglicismos y palabras francesas (camping, overbooking, hotel, tour, souvenir, etc.).

- Formación de derivados con sufijos particularmente productivos como por ejemplo -al (vacacional), -dad (estacionalidad, confortabilidad), -ción (fidelizacion), -ero, aplicados también a palabras extranjeras (hotelero, chartero). Prefijos y sufijos pueden acumularse, sobre todo en el caso de los términos más técnicos, cosa muy frecuente en el ámbito económico: desestacionalización, reencaminamiento (inserción de pasajeros en otros vuelos disponibles en caso de overbooking).
- Redeterminación semántica de unidades pertenecientes al lenguaje común, como en el caso de paquete, empleado también en combinación con adjetivos (paquete turístico, paquete vacacional, paquete combinado); o procedentes de otros lenguajes especializados. Al tráfico, por ejemplo, se aplica a menudo el término congestión, préstamo de la medicina, que se transforma en tecnicismo sobre todo en el caso del transporte aéreo: congestión del tráfico aéreo. A menudo algunos términos son modificados por la adhesión de adjetivos caracterizadores: flujo turístico, grupo hotelero.
- Formación de siglas y acrónimos, referidos a entidades, organizaciones y ferias sectoriales: Turespaña, Expovacaciones, etc.; en el sector del transporte se registra la afortunada sigla AVE, ya transformada en nombre común. La clasificación oficial de los hoteles comprende un preciso repertorio de siglas: H (Hotel), HR (Hotel Residencia), M (Motel), P (Parador), CV (Ciudad de Vacaciones) etc. En impresos, billetes, reservas y documentos análogos las siglas sustituyen ampliamente palabras comunes, nombres de ciudades, aeropuertos, etc. (por ejemplo, BCN = Barcelona), según esquemas aceptados a nivel internacional. Además, cualquier guía turística dispone de su propia leyenda de siglas y abreviaciones utilizadas en las descripciones de hoteles e itinerarios.
- Formación de compuestos o unidades léxicas no siempre estables: aparto-hotel, trenhotel, barco-resturante, terraza-mirador, desayuno buffet, cicloturismo, agroturismo, bono de hotel, cupo de cama. Son muy frecuentes también las combinaciones "sustantivo + adjetivo" como en el caso de turismo rural, parques temáticos, tiempo compartido.
- Recuperación de palabras tradicionales. Este aspecto distingue el léxico del turismo del de otros lenguajes especializados; ya he señalado el ejemplo de parador. También para nombrar hoteles y otros servicios turísticos se recurre a menudo a la historia: es el caso del tren Al Andalus Express, empleado en itinerarios turísticos.

4. Bibliografía:

- ALONSO CUENCA, Montserrat; PRIETO PRIETO, Rocio. “El léxico en la enseñanza del español de turismo” [en línea]. Institute for the Internacional Education of Students (IES), New York University (NYU), Madrid. http://www.uv.es/avales/Avales/prietoII.pdf
- CALVI, Mª Vittoria, “El léxico del turismo” [en línea]. Universidad de Bergamo. Junio de 2005. Facultat de Filologia. Universitat de Barcelona.Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. http://www.ub.es/filhis/culturele/cont_pro.html
- Centro Virtual del Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/aula/didactired. http://cvc.cervantes.es/aula/actividades_ave
- Diccionario Salamanca de la lengua española, Santillana, Universidad de Salamanca, 1996.
- Eduole. Manual del profesor. – POR Y PARA, pág 18. http://www.eduole.com/manuals/manade.pdf
- MOLINER, María, Diccionario de uso del español, Gredos., Madrid, 1966-67.
- MORENO, Concha; TUTS, Martina; El español en el hotel, SGEL, Madrid, 1999, pp 9 y 17.
- SECO, M., Andrés, O. y RAMOS, G., Diccionario del español actual, Aguilar, Madrid, 1990.

Laura Tinajero Márquez

EL VERDADERO PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN

Leda Ojeda Florido

Cuando uno piensa en estudiar las oposiciones de secundaria, primaria o F.P. no sabe lo que acaba de hacer en realidad. Estudio, estudio y más estudio. Pagar, pagar y más pagar. Luego vienen las interinidades y sobre todo, las clases con los críos. Nos venden la moto de que es nuestro salvaconducto hacia una vida llena de estabilidad, de dinero seguro y, de muchos meses de vacaciones. Sin embargo, las oposiciones en sí entrañan el problema más grande al que se ha enfrentado la educación en toda su historia: profesores poco motivados por la asignatura y, sin embargo, muy interesados en el dinero, por cuanto no hay un sistema que busque y seleccione a profesores si no a personas capaces de memorizar y hacer presentaciones. Estamos ante la base del fracaso escolar.

Pero, empecemos por el principio. Son muchas las razones por las que uno empieza a estudiar unas oposiciones relacionadas con la educación. Algunos tienen la ilusión de que les tocará la lotería (bueno y en parte es así, ya que estarán percibiendo un dinero fijo hasta su jubilación). Otros creen que estudian por vocación, ¿o qué otro trabajo que te llene puede llegar a proporcionarte un sueldo de por vida? A otros les seduce la idea de ser 'los que mandan' en vez de ser 'los mandados', aunque la media de edad ronde, como mínimo, diez años menos. Y una minoría se rinde ante una estabilidad, cansados de dar tumbos entre contratos por obras y servicios, sustituciones, despidos cada seis meses… Sin embargo, la tónica general es el dinero. Sí, sí no nos engañemos, la mayoría de los opositores buscan dinero tras las interminables horas de estudio pre-oposición entre miles y miles de papeles con los que uno no sabe qué hacer más que esconderse, el estrés sin fin.

Dentro de todas las razones ya expuestas están otras relacionadas con una equivocación deliberada que nos llevará a uno de los problemas que nos atañe. Hay quien elige otras especialidades para no tener que esperar a las oposiciones de las suyas. Por supuesto, estas personas se están embarcando en el barco equivocado que les llevará a un destino lleno de frustación y desengaño. Es el caso de aquellos que se preparan para las oposiciones de lengua cuando han estudiado filosofía, por ejemplo. Otras están tan obcecadas con que necesitan ser profesores a razón de que es lo único para lo que les sirve la carrera que no se dan cuenta de que hoy en día hay trabajo para casi cualquier especialidad, si tenemos en cuenta que casi nadie está trabajando para lo que estudió y que los empresarios están pidiendo licenciados para trabajos en los que se requería, no hace mucho, un nivel muy inferior de estudios. Como ejemplo pondré algunos filólogos ingleses, que no dándose cuenta de que pueden trabajar casi en cualquier sitio porque en muchas empresas exigen inglés, se preparan las oposiciones casi al tiempo de terminar la carrera, sin explorar otras posibilidades.

Todo esto me sirve para poner sobre la mesa un problema que lleva calando mucho tiempo en nuestra sociedad. Podríamos decir que hay pocos profesores que están haciendo lo que de verdad querrían hacer, y por consiguiente, no son capaces –ni lo serán- de transmitir ilusión a sus alumnos, de enfrentarse cada mañana al desafío de despertar y hacer volar las mentes más privilegiadas y potencialmente activas de nuestra sociedad.

Y, en cambio, no hacemos más que escuchar por donde vayamos que el principal problema de la educación son alumnos muy consentidos, padres que no se invoulucran en la educación de sus hijos o sistemas educacionales que no se ajustan a las exigencias de padres, alumnos y profesores.

¿Cuál sería la solución?

Es momento de echar mano de la propia experiencia. Hace años ya, tuve la enorme suerte de conseguir una beca de intercambio del CAP a Londres. El CAP es el Certificado de Adaptación Pedagógica y el curso por el que tienen que pasar casi todos los licenciados si quieren dar clases. Se supone que te enseñan a ser profesores aunque lo cierto es que apenas impartes clases (hay gente que ni siquiera impartió una sola el año en que lo hice yo) y visto lo que dura el curso (tres o cuatro meses, más o menos) tampoco da tiempo a aprender. Esta beca consistía en estar una semana en la ciudad del Támesis y aprender cúal es el proceso que tiene que seguir una persona para convertirse en profesor en el Reino Unido. Más tarde serían los intercambios anglo-sajones los que vendrían a hacer lo propio en nuestro país. Resulta, que los teacher trainees, como les llaman allí, debían llevarse dos años estudiando en el Instituto de la Educación aprobando exámenes, haciendo trabajos, e impartiendo y al mismo tiempo recibiendo clases. Pues bien, el propio sistema se encarga de seleccionar a los que realmente quieren dar clases, por la única razón de que nadie sería capaz de aguantar toda esa presión durante dos años si no le gustara realmente enseñar. El resultado son el esfuerzo y las enormes ganas de los profesores de hacer pensar a sus alumnos por ellos mismos.

A modo de conclusión diré que el mayor problema que tenemos no está en la ESO, ESA y todas las leyes de educación, ni siquiera en los padres o en los alumnos, si no en los profesores. Por lo tanto, si los cimientos de una casa no son los correctos, ¿cómo podemos esperar que el tejado de esa casa no se caiga?

Leda Ojeda Florido

PROCESO DE OBTENCIÓN DEL ACEITE DE OLIVA, FUNCIONAMIENTO DE UNA ALMAZARA

Lorenzo Hurtado Matoso

Introducción

El aceite de oliva es el zumo de un fruto, la aceituna. Este fruto proviene del árbol Olea Europea, comúnmente conocido como olivo. Para la obtención de un aceite de calidad la aceituna debe reunir las siguientes condiciones: grado óptimo de maduración, rendimiento máximo (20-25%), mínimo grado de aplastamiento y rotura del fruto y éste deberá encontrarse sano.

Operaciones previas a la entrada en la almazara

- **Recolección.** La recolección de la aceituna es la operación de cultivo que más condiciona la economía de la explotación olivarera, siendo determinante tanto en el rendimiento del aceite como de la calidad del mismo. Los aspectos más importantes a destacar en este primer paso son:
  - Comenzar la recolección en el momento en que esté formado todo el aceite, evitando así la pérdida de calidad y la caída de aceituna al suelo.
  - Separar los frutos recolectados del árbol de los procedentes del suelo que proporciona aceites de una calidad inferior, con mayor acidez y sobre todo con defectos en los caracteres sensoriales (tierra, moho, humedad, atrojado, etc...).
  - Separar los aceites según épocas de recolección, no solo por sus características varían a lo largo del tiempo, sino también porque se incrementa la facilidad de fermentación de la aceituna.
  - Elegir el método de recolección que ocasiona menor daño a la piel del fruto para evitar perdidas de aceite y alteraciones en el mismo por ello, es aconsejable la recolección mecanizada con vibradores frente al método de vareo.

- **Transporte.** La aceituna en el proceso de transporte, no debe sufrir daños en la piel, por tanto, los sistemas más adecuados de transporte son el de cajas o a granel, teniendo precaución de no pisar la aceituna.

Operaciones realizadas en la almazara

Las aceitunas serán recepcionadas, limpiadas, lavadas y pesadas a su llegada a la almazara, en la línea de recepción con que estará dotada la misma.

Tras este proceso serán conducidas a través de cintas transportadoras, a las tolvas elevadas de acumulación de aceitunas, en espera de ser conducidas a la línea continua de dos fases en pasta de aceituna, entrando la aceituna primero al molino triturador, desde donde la pasta molida pasa a la termobatidora, en la que se atempera y dislacera antes de ser bombeada al decánter para su centrifugación.

En el decánter se obtienen dos fases, una sólida y otra líquida. La primera contiene los sólidos de las aceitunas, junto con la mayor parte de las aguas de vegetación de las mismas y algo de aceite, en tanto que la fase líquida contiene casi todo el aceite y una pequeña cantidad de aguas de vegetación.

La fase sólida u orujos serán conducidos a la tolva elevada en espera de ser transportados a la extractora de orujos concertada y los aceites son sometidos a un proceso de centrifugación para clarificación de los mismos, antes de ser bombeados a la batería de depósitos del almacén de aceites, donde se mantienen en reposo hasta su venta, ya sea a granel ya sea mediante envasado en origen.

- **Operaciones previas**

Recepción

Partiendo de una separación de la aceituna según su calidad, es necesario contar, al menos, con dos áreas de recepción:

- Una, para los frutos que potencialmente pueden proporcionar aceites de calidad (aceitunas sanas, cogidas del árbol...).
- Otra, para los frutos que producirán aceites de mala calidad (aceitunas del suelo y/o gravemente atacadas de mosca, gloesporium, etc.). Esta aceituna tiene que seguir un camino separado del anterior, procesarse aparte, y en caso de tener que atrojar, sería la que habría que destinar a tal fin.

Limpieza y lavado del fruto

Una vez recepcionados los distintos tipos de frutos según la calidad potencial de aceite que van a producir, en la gran mayoría de las almazaras, se procede a la limpieza y/o lavado de la aceituna. Las máquinas empleadas son tres:

- Limpiadoras: separan impurezas menos pesadas que la aceituna y tierra sueltas.
- Despalilladoras: separan impurezas de mayor tamaño que la aceituna y de análoga intensidad.
- Lavadoras: separan impurezas más pesadas que la aceituna.

Es interesante comentar dos aspectos:

- El poder contaminante del agua de lavado de la aceituna es muy variable.
- El lavado de la aceituna del árbol no ha aportado efectos beneficiosos.

Por lo tanto, los frutos que potencialmente pueden producir aceites de calidad, solo deben pasarse por la limpiadora y despalilladora, haciendo un "by-pass" en la lavadora.

Sin en ocasiones excepcionales (presencia de barro como consecuencias de una recolección en terreno muy húmedo, etc) hubiese que efectuar un ligero lavado es muy importante cuidar la limpieza del agua y añadir algún mecanismo eficaz de escurrido y secado, para eliminar la mayor parte del agua adherida a la epidermis.

Por el contrario los frutos que procedan del suelo, es necesario proceder a una limpieza total (limpia, despalillado y lavado) y enérgica, pues, en ocasiones, la cantidad de impurezas presentes supera el propio peso de la aceituna.

Pesada. Toma de muestras

Una vez limpia y/o lavada la aceituna, se procede a la toma de muestras y a su pesada. Esta toma de muestras se hace para la determinación del contenido graso del fruto y su posterior pago en función del rendimiento. Únicamente, indicar aquí, cuando se elabora en dos fases, la conveniencia de determinar la humedad como parámetro importante para determinar las condiciones de trabajo.

Almacenamiento del fruto

Una vez limpio y pesado el fruto, será necesario almacenarlo hasta la molturación. En España este almacenamiento se suele hacer en tolvas (en Italia es normal hacerlo en cajas de unos 300 kg.). Para evitar alteraciones en la aceituna (subida de acidez, deterioro de los caracteres organolépticos, etc.), el tiempo de espera debe ser corto (máximo 24-48 horas).

- **Preparación de la pasta**

Molienda

El aceite se encuentra en la aceituna en forma de gotitas alojadas fundamentalmente, en las vacuolas del mesocarpio. En consecuencia, para extraerlo, es necesaria la molienda del fruto al objeto de destruir los tejidos vegetales y liberar las gotas de aceite.

Esta operación en los sistemas continuos, se realiza en molinos metálicos, usualmente de martillos. Realmente, son muy escasas las instalaciones con molinos de rulos o "empiedro". Los molinos de martillo, presentan ciertos problemas (trazas metálicas, pérdidas de aromas, ect.) por lo que en la actualidad se está experimentando con otro tipo de molinos como pueden ser los de discos, engranajes, etc.

El grado de molienda depende del tipo de aceituna, por lo que es difícil dar normas generales. En general, a principios de campaña debe ser más fino, para asegurar la rotura de las celdillas que contienen el aceite. Con aceitunas más maduras o que hayan sufrido alguna alteración (atrojado, soleo, ect.) la molienda puede ser más gruesa.

Batido

Con el batido, se pretende formar una fase oleosa continua, debido al efecto mecánico y a la alteración de las membranas de las gotas de aceite que permiten una agrupación de las mismas.

En los sistemas continuos, es general la utilización de batidoras horizontales de varios cuerpos, construidas en acero inoxidable, con un sistema de calefacción, mediante agua caliente, que circula por una camisa que rodea cada cuerpo de la batidora.

Cuando la molienda se hace con molinos metálicos de martillos, en los que no se verifica un dislacerado de la pasta, es más necesario un batido correcto para conseguir un agotamiento razonable de los subproductos. Algunas variables a considerar se refieren al tiempo y temperatura de batido y la posible adición de coadyuvantes tecnológicos.

Tiempo de batido

El tiempo necesario para obtener un correcto batido oscila entre 60 y 90 minutos, no obstante depende fuertemente de factores como el grado de molienda, la variedad de aceituna utilizada, etc.

Temperatura de batido

En el proceso de batido, es necesario calentar la masa para disminuir la viscosidad del aceite y así, facilitar la formación de la fase oleosa y su extracción. La temperatura en el proceso de batido ronda los 30ºC.

Uso de coadyuvantes

Los dos coadyuvantes tecnológicos normalmente utilizados son el M.T.N. (microtalco nattural) y las enzimas, cuyo uso está autorizado por la legislación nacional, siempre que se trate de determinadas formulaciones que no alteran las características fisicoquímicas ni organolépticas del aceite.
En general, su uso está recomendado cuando se presentan las llamadas “pastas difíciles” (frecuentes en las variedades Picual y Hojiblanco).

En un sistema de dos fases, a estos dos coadyuvantes clásicos, se debe añadir un tercer coadyuvante: el agua. Si en el decánter la fase alpechín es muy estrecha, se corre el peligro de que parte de la fracción aceite pueda ser arrastrada con el orujo. Este problema ocurrirá, preferentemente, con aceitunas de baja humedad.

- **Separación de fases**

Decánter o centrifugación horizontal

En un sistema de centrifugación de dos salidas, la separación de fases consiste en la separación del aceite del resto de los componentes de la aceituna (orujo y agua de vegetación) obteniéndose un sólido pastoso denominado como “alpeorujo”. Esta separación se hace el decánter y el aceite se clarifica mediante su paso por la centrífuga vertical de aceite.

En el decánter de dos fases se deben considerar los siguientes aspectos:

Cantidad de masa inyectada

El caudal de la pasta más adecuado está condicionado por el tipo de aceituna a procesar (variedad, época de recolección, procedencia del fruto –árbol o suelo- tiempo de almacenamiento, etc.) así como por las condiciones de preparación de la pasta (tiempo y temperatura de batido, adición de coadyuvantes tecnológicos, etc.). Cuando se sobrepasa el caudal óptimo, para unas determinadas condiciones de la pasta, hay una pérdida de aceite, de tanta mayor cuantía cuanto más se sobrepasa este óptimo.

Regularidad en la inyección de masa

El caudal de pasta que entra en el decánter sufre fluctuaciones de relativa consideración. Estas fluctuaciones del caudal de masa pueden repercutir en oscilaciones en el nivel de las fases dentro de decánter, rotura de los anillos hidráulicos, etc. y, en consecuencia, ocasionar pérdidas de aceite en los subproductos.

En la actualidad, existen comercializados dispositivos (SCAP; APIS) que, mediante un control por ordenador, permiten conseguir un flujo de la masa inyectada mucho más uniforme, por lo que, en principio, cabe pensar en una mayor homogeneidad en el nivel de las fases.

Regulación en las salidas de aceite

Como ya se ha comentado, la única salida de líquidos que existe en un sistema continuo de dos fases es la correspondiente al aceite. Esta salida está regulada por un diafragma de tamaño variable. Si la apertura del diafragma es pequeña, la distancia al

eje de giro del decánter también lo es, por lo que el líquido que sale es el de menor densidad: el aceite obtenido será limpio, pero se corre el riesgo de que parte de la fracción aceite vaya a la fase alpechín y por consiguiente al orujo. Por el contrario, si la apertura del diafragma es grande, también lo será la distancia al eje de giro por lo que, en caso extremo, junto con la fracción aceite saldrá parte de fase alpechín, precisamente la que tienen mayor probabilidad de llevar aceite. Por tanto, el aceite saldrá más sucio, pero es más difícil que se tengan pérdidas de aceite en los orujos.

La apertura más idónea de esta salida o diafragma dependerá del tipo de aceituna, cantidad de masa inyectada, adición de agua, etc.

Centrifugación vertical

Los aceites que salen de un decánter de dos fases, tienen una cierta cantidad de humedad e impurezas. Para limpiar este aceite, previo paso por tamiz, se utilizan las centrífugas verticales en las que, debido al mayor número de revoluciones a las que giran, permiten separar estos elementos extraños del aceite.

Además de las centrífugas verticales utilizadas para el aceite, es aconsejable disponer de alguna centrífuga vertical para centrifugar el agua de lavado y así poder captar las posibles fugas de aceite que por defecto o errores en el funcionamiento de las centrífugas verticales de aceite pudieran producirse.

- **Almacenamiento del aceite**

El almacenamiento del aceite obtenido en el sistema de dos fases, lógicamente igual al del aceite obtenido por cualquier otro sistema, se lleva a cabo en depósitos de acero inoxidable, ubicados en una dependencia denominada bodega, destinados a conseguir la óptima conservación del aceite y la menor alteración posible de las cualidades de éste.

El aceite, correctamente almacenado, normalmente va perdiendo parte de su amargor en el proceso llamada de “maduración”. Los aceites elaborados por el sistema de dos fases son más amargos, picantes, ect., por lo que cuando se desea atenuar estos atributos, habrá que cuidar las condiciones térmicas de la bodega, manteniendo una temperatura de 18-20ºC de forma permanente, para que el tiempo de maduración del aceite sea lo más corto posible.

Lorenzo Hurtado Matoso

EL BANCO DE ESPAÑA Y LA ESTABILIDAD DE PRECIOS

Lucinda Moreno Ruiz

El Banco de España, como Banco Central Nacional, participará en la consecución de la estabilidad en la economía ofreciendo:

- Estabilidad de precios. Es su objetivo prioritario. Maneja los instrumentos de política monetaria que tiene a su cargo, trata de situar los precios en la línea de convergencia con los países más estables de Europa.
- Estabilidad del sistema financiero. Intenta conseguirla vigilando el sistema crediticio.
- Estabilidad del sistema de pagos. Promueve el funcionamiento de este sistema para disponer de medios de pagos seguros y eficientes que generen confianza.

El Banco de España va a desempeñar un papel fundamental en la consecución del reequilibrio económico. Los Bancos Centrales encargados de desarrollar la política monetaria pretenden evitar que se generen distorsiones en el funcionamiento de la economía como consecuencia de los aumentos excesivos de los precios e intentan mantener una tasa de inflación por debajo del 2% pero próxima a este en el medio plazo.

Un proceso inflacionario consiste en un aumento generalizado de los precios de todos los bienes a lo largo de un período prolongado. Con la deflación ocurre el fenómeno contrario: el precio de los bienes disminuye y se prolonga en el tiempo.

La inflación se mide por el Índice de Precios al Consumo (IPC), indicador calculado mensualmente por el Instituto Nacional de Estadística (INE) que recoge el precio medio de una cesta de bienes y servicios de consumo de una familia tipo teniendo en cuenta los hábitos de consumo de los españoles. Este año, con la pretensión de mejorar su representatividad y precisión, se incluyen los productos dietéticos, la cirugía estética y una gama más amplia de tecnologías, así se ha pasado de 484 productos a 491, y el número de municipios también se ha incrementado a 177.

Según el INE, el índice de precios de consumo armonizado (IPCA: el homologable con la Unión Europea) se sitúa en el 2,2% para Agosto, valor que no se alcanzaba desde Marzo 04 y es coincidente con el IPC general. Durante todo el año 07 hemos estado en niveles moderados, aunque superando el límite que marca el Banco Central, como máximo en medio punto. La estabilidad del indicador es una buena noticia para todos los agentes, familias, empresas y sector público, ya que los precios de los bienes y servicios se mantienen.

Desde 1999 la política monetaria de la Unión Económica y Monetaria, de la que España forma parte, se decide por el Banco Central Europeo (BCE), cuya prioridad como ya se ha mencionado es la estabilidad de precios.

Podemos definir la política monetaria como la acción de las autoridades monetarias encaminadas a controlar la oferta monetaria con el fin de alcanzar determinados objetivos de precios.

El Banco de España con la ejecución de la política monetaria tratará de influir:

- A corto plazo con la cantidad de dinero sobre la demanda total de bienes y servicios y sobre los precios.
- A medio plazo sobre los precios.

Pero el instrumento que influye sobre las decisiones finales de familias y empresas son los tipos de interés. Los tipos de interés oficiales indican el precio a que se puede prestar el dinero. Se transmiten cuando los bancos centrales prestan a los bancos comerciales y estos a las familias y empresas.

Si los tipos de interés se reducen, el ahorrador, al recibir menos rentabilidad estará más incentivado a gastar por lo que la demanda aumentará a corto y medio plazo y los empresarios subirán los precios. La mayor cantidad de dinero provoca inflación a medio plazo.

Los precios transmiten información para que los agentes tomen sus decisiones de consumo e inversión, por ello cuanto más inestables sean y más inflación haya, peores serán las expectativas y la incertidumbre será mayor.

Veamos con algunos casos concretos cómo inciden los cambios en los tipos de interés y precios:

Los tipos de interés europeos siguen en alza ante un escenario en el que crecen los riesgos inflacionistas. Ya en el 2005 se inicio un cambio de ciclo y los tipos de interés iniciaron subidas.

El Euríbor a 12 meses (el índice que más se utiliza como referencia para las hipotecas) íntimamente ligado a las expectativas de tipos, se ha ido elevando, así desde Diciembre 06 a Agosto de este año ha subido su tasa del 3,92% al 4,66%, va detrás de las señales que

emiten gobernadores y el Banco Central. No obstante, por el impacto que la crisis de las hipotecas de alto riesgo en Estados Unidos ha tenido en los mercados financieros de todo el mundo, el Banco Central, en su reunión de Septiembre decidió mantener el precio oficial del dinero en el 4%.

Por un lado esta alza en los tipos de interés golpeará sobre el consumo debido al endeudamiento hipotecario de las familias. ¿Quién no conoce a alguien con una hipoteca?. Hasta los niños tienen en su vocabulario esa palabra. Saben que sus padres no les podrán comprar este mes o el siguiente ese video-juego de moda porque el banco les ha repercutido en la hipoteca de su vivienda la subida de tipos aplicada por las autoridades monetarias.
Por otro lado afecta, a las empresas que, en muchos casos, al ver como se eleva el precio del dinero, se replantean sus proyectos de inversión porque su rentabilidad disminuirá. La consecuencia podría ser no llevar a cabo la contratación de trabajadores e incluso verse obligados a prescindir de algunos.

La moneda única para doce países de la Unión Europea, el Euro, tiene un valor que se fija en los mercados de divisas que funcionan de forma similar a la Bolsa, y varía todos los días en función de la oferta y la demanda. El valor de una moneda dependerá de la solidez y la buena salud de la economía a la que representa.

Si la economía de la zona del euro (Bélgica, Alemania, España, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Austria, Portugal, Finlandia y Grecia) es estable y tiene buenas expectativas, los bancos centrales y los inversores querrán comprar su moneda y el valor de está subirá.

La cotización del Euro en septiembre alcanza un nuevo récord frente al Dólar debido al débil crecimiento de EEUU. Las predicciones van en el mismo sentido: el Euro superará la marca de los 1,418 dólares antes de finalizar el año. La economía europea muestra signos de fortaleza. Si necesitamos dólares para viajar nos darán más dólares por los mismos euros, pero también tendremos inconvenientes, y es que las visitas a países que utilizan el euro podrán verse reducidas debido a ese incremento de su precio, a la vez que afectará a las exportaciones.

Una ventaja muy significativa que nos proporciona el tener un euro fuerte y al alza es que nos cuestan menos las materias primas como el gas natural (ya han visto la rebaja en la factura de los hogares y las empresas) puesto que los países productores venden en dólares y España compra en euros.

Lucinda Moreno Ruiz

EL USO METAFÓRICO EN LA ECONOMÍA POÉTICA DE GIAMBATTISTA VICO: REALIDAD Y CORPORALIDAD

Luís Quiles Pando

La realidad es, in nuce, cuerpo. Ésa será nuestra guía de aquí en adelante. Decíamos: la realidad es cuerpo, aunque quizá habría que matizar dicha definición. Constitutivamente la realidad es, fuera de toda duda, cuerpo. Pero no lo es numéricamente, porque decir que la realidad es "un" cuerpo implica confundirla ontológicamente con "un" algo (sea lo que fuere), reducirla a una entidad simple. De este modo, la realidad es un cuerpo-complejo, o sea, un "organismo", un unum y a la vez un totum entretejido de particularidades. Aclarado esto, preguntémonos ¿qué supone calificar a la realidad de cuerpo? Y para salir airosos de semejante aprieto tendremos que echar mano del magisterio de Giambattista Vico. La realidad es cuerpo porque la realidad es "lo que está" (ahí), sin más. Y subrayamos con énfasis el "sin más" que no hemos entrecomillado: sin más quiere decir que la realidad no está ahí para mí, ex profeso. Por supuesto que con ello nos desmarcamos de todo idealismo o psicologismo. Tachamos la sabidísima ecuación humeana: ese est percipi; lo real no es esencialmente "objetual" sino "subjetual", según la terminología del profesor José Manuel Sevilla2. Lo real no lo es "porque" yo lo perciba. Yo, en calidad de sujeto, no "constituyo" el ser de la realidad como objeto, sino que me propongo intencionalmente dicho ser (previo e independiente de mi intencionalidad) como objeto de mi experiencia. Pero no dejemos que esto nos lleve al extremo contrario. La realidad (ya) está ahí de suyo, sin más, no la pongo yo, tan sólo me la propongo, pero ello no da pie a pensar que la realidad sea radicalmente "en sí", nouménicamente.

El estar característico de lo real, en virtud de lo cuál lo catalogamos de "corpóreo", es dinámico y no estático o substancial. Es decir, su modo propio de estar, ontológicamente hablando, se aproxima más a la idea de "estancia" que a la de "estación". La noción de estancia es para nosotros respecto a la noción de estación lo mismo que el factum heideggeriano para con el datum husserliano, por lo que el curso de nuestras ideas se cierra con la siguiente afirmación: todo estar es un "estando"; ser es acontecer, irrumpir en presencia, "cobrar forma", o, mejor dicho, asumir "una" forma empírica. Ser es individuarse, "ocupar" (como sólo lo hacen los cuerpos) una coordenada espacio-temporal concreta, y no otra. En este trabajo fenoménico, de aparición o des-encubrimiento (Alétheia), va el "darse" constitutivo de lo real, que, lejos de un "dado", es un "dándo-se" (aquí y ahora) bajo una forma empírica precisa, "así o asá".

El ser no es, el ser se da, Es gibt, objeta un airado Heidegger desde su plataforma en Ser y tiempo al pobre de su maestro, Husserl. Es gibt se traduce en francés por il y a, en castellano equivale al "hay", y en inglés al there is (curiosamente: "ahí-es"/"ahí-está"). Decir, por consiguiente, "la realidad es", a parte de constituir un innecesario juicio sintético, una locución de Perogrullo y casi una cacofónica tautología, es lo mismo que decir que "hay" cosas (que son). Y, ¿qué cosas (que son) hay ahí (en la realidad)? Pues cuerpos, ya lo advertimos. Alrededor de mí (de mi cuerpo) hay cosas que son, y por eso puedo verlas, tocarlas, olerlas y restregarme contra ellas, pisarlas y arañarlas; o lo que es lo mismo, porque se me enfrenta (corporalmente) un horizonte de presencias que puedo ver, tocar, oler, pisar y arañar, yo sé que la realidad está, yo sé que la realidad es. Ése es el nudo noemático de la experiencia dóxica del mundo, según la desarrolla Husserl. Sin embargo aquí no pretende ni por asomo justificar cualquier conato de realismo ingenuo. Lo real es, y es dándose fenoménicamente, de manera que el factum de su ser y el factum de su ser "factiblemente" perceptible guardan unidad esencial. Recalcamos "factiblemente" para que quede bien claro que no decimos "necesariamente"; en cuanto donación empírica la realidad se deja ver, se pone en evidencia impúdicamente. La realidad es potencialmente visibilidad, pero sólo potencial, reincidamos en ello; su actitud natural es desnudarse y salir fuera de sí (del pellejo que la viste o del velo [de Maya] que la oculta), pues en ese desnudarse y trascenderse, partes extra partes, le va su ser. La realidad no pone ningún tipo de obstáculo al voyeur, transeúnte ocioso o turista (de placer) que quiera disfrutar de su "exhibicionismo", porque ella se muestra de manera altruista y con obstinación, pese a quién pese. Ahora bien, la realidad sólo "es vista" en el momento que se le opone, cara a cara, otro que oficia de testigo y recepciona por medio de sus sentidos aquello que se le ofrece.

Si aceptamos definitivamente que la realidad es cuerpo (dinámica, estética, óptica: materia en movimiento ante los ojos), tendremos que concluir que la realidad es, por ende, Historia. Real se dice de aquello que acontece, o, reformulando la física aristotélica desde el lenguaje de Vico, real se dice de aquella posibilidad ontológica que "se realiza", que "toma cuerpo" y "se encarna". Lo real es lo que pasa, y lo que puede pasar, y lo que de hecho pasa, no es sino el resultado de un materializarse una expectativa, el fruto de un presenciarse (presentarse en el presente) o espaciarse (abrirse un sitio en el espacio) un "algo" en cuanto algo. Por consiguiente, ese acontecer o pasar en que consiste la realidad, debido a lo cual es historia, implica una dýnamis o una praxis en lugar de una dación pasiva. Real no es sencillamente lo que se da gratuitamente, ya acabado (perfectum), sino lo que se da haciéndose o lo que va haciendo conforme se va dando. Realidad e historia, una y la misma cosa, se acoplan a su vez en un único (auto)despliegue (auto)rrealizativo, o como escribiera Vico en su De antiquissima italorum sapientia: "Verum ipsum factum". Esta cita que nos permite, además, incluir un tercer carácter trascendental en nuestro discurso, junto al de realidad y el de historia. Hablamos de la Verdad. Verdadero es lo real, sólo lo real, y lo real lo es en la medida en que se desarrolla temporalmente, cobrando una forma empírica y exponiéndola, exponiéndose por mor de ella, exponiéndose (explicitándose, declarándose) en ella. Luego, si verdadero es aquello que se hace, aquello que se hace se hace patente (verum factum convertuntur), Vico está entonces en lo cierto cuando en su Economía poética sostiene la arriesgada tesis de que "todo tiene su origen en el cuerpo". Pues ha quedado demostrado que el ser es un "in-corporarse" (hacerse notar, estar presente en el

2 Universidad de Sevilla, Facultad de Filosofía, Departamento de Metafísica y Corrientes Actuales de la Filosofía, Ética y Filosofía Política.

presente) y el conocer un "sentir" (en el cuerpo la "realidad" fáctica del otro cuerpo). De este modo, el a priori de correlación epistemológica, que la tradición (metafísica racionalista) ha descrito como correspondencia entre el subiectum y el obiectum, la redefinimos ahora, desde el horizonte de nuestra ontología de la corporeidad, como correspondencia entre cuerpos, generosos donantes unos, ávidos acogedores otros. Para cada cuerpo que se entrega hay otro cuerpo que lo recoge, de ahí que Vico defienda en su Nuova Scienza, con total coherencia, la integración de "lo verdadero" en "lo cierto" (verum certum convertuntur). Aplicando el "sentido común", eso de lo que adolecen Descartes y otros tantos vanidosos pseudo-doctos, porque el sentido común proviene de la humildad, puede saberse que la verdad con que operamos cotidianamente, la verdad "real", no es una evidencia racional, una intuición apriorística, objetiva, universal. Nada más lejos de la verdad, valga la redundancia. Verdadero es lo verdadero-para-mí, sin que ello entrañe una apología del más vasto de los relativismos, el subjetivo. Verdadero sólo es aquello que yo tengo por cierto, lo (que me es) "verosímil", no aquello que "se me muestra" a la conciencia con total claridad o distinción sino lo que mis sentidos advierten "sin lugar a dudas", pues lo que es susceptible de ser aprehendido es "lo posible", lo "factible" (de factum), lo ahí-hecho. A colación de ello añade Vico que el proceso cognitivo primario es el "conocer", no el "comprender", proceso de la "crítica" o arte del juzgar (scienza). Conocer es lo contrario de des-conocer o ignorar, o sea, conocer es tomar conciencia de algo (conscienza) o ser consciente de que algo es y de que es así, en cuanto tal. Este reparar-en o des-cubrir-para-mí en que consiste el arte de la "tópica" lo signa Vico con el concepto invenio, identificando por extensión con los actos de conocer, concienciar, noticiar e inventar (inventio). Siguiendo a Cola de Rienzo, Vico subraya la naturaleza "fantástica" del hombre de "ingenio", el cuál se las habría con su circunstancia armado con una razón poética y narrativa, nunca "racionalista". En este sentido el napolitano se erige así en uno de los más brillantes valedores del humanismo retórico moderno.

El sujeto cognoscente no reproduce conceptualmente, por medio de su razón, el advenir del mundo externo. El hombre conoce cuando "se representa" imaginativamente aquello con lo que entra en contacto cuerpo a cuerpo. Aristóteles acertó por tanto al reivindicar al cuerpo como fuente del conocimiento, aunque temeroso de alejarse en demasía de su maestro Platón, acabó supeditando los sentidos a la razón, ensalzando a ésta como infalible procesador de la información sensorial. Más osado que el estagirita, A Vico no le tiembla el pulso e invierte por completo la relación entre mente y cuerpo, configurando el concepto de "sabiduría poética", que sería, a su parecer, la "sabiduría primitiva" en los albores de la historia humana. ¿Cómo funciona la razón poética de los bestioni? Mediante la intervención de tras facultades que "pertenecen, es verdad, a la mente, pero tienen sus raíces en el cuerpo y se fortalecen en el cuerpo"3; por medio del "vivísimo sentido"4 el sujeto se pone en contacto con un (cuerpo) "particular", con la "fantasía" lo "altera y transforma", "agrandándolo", es decir, encuadrándolo en "géneros" superiores ("universales fantásticos"), labor característica del "agudo ingenio", que "da forma" y "orden" a la impresión sensible. El producto lo "retiene" gracias a la "memoria".

Pese a la ecuanimidad con que Vico trata cada uno de los elementos de su sistema, la fantasía brilla con luz propia, pues sobre ella reposa, creemos, todo el peso del proceso. Nótese al respecto que antes se recalcó que para Vico el hombre es un "animal fantástico". Su capacidad inventiva es lo que marca su diferencia cualitativa con los seres no humanos, los "brutos" animales. Justamente, porque el hombre se enfrenta al advenir fenoménico armado con la fantasía, se puede decir que habita en "un mundo", que es, cada vez, el suyo propio. Y acentuamos máximamente el significado de propiedad contenido en ese "suyo". El hombre imaginativo, fantasioso o ilusorio, o sea, el hombre sin más, no "tiene" mundo, se lo "apropia" lingüísticamente, o lo que es lo mismo, se lo crea pre-racionalmente. Lo propio de la fantasía, aclara Vico, es "comminisci", "fingir". Ergo, ese descubrimiento en que consiste el conocer es, a la hora de la verdad, un descubrimiento "virtual" o "fingido". El correlato objetual de la experiencia humana de mundo, en cuanto mediada por la fantasía, es una suerte de imago mundi (mihi), no el hipotético mundo-en-sí objetivo, sino el nietzscheano "mundo fábula" (tal cual es fabulado por mí), redimido ya de cualquier connotación peyorativa. Y es que el hombre sólo puede conocer aquello que él mismo crea, por lo que hemos de curarnos de la malsana "barbarie de la razón" platónico-cartesiana y reconocer a los poetas su dignidad como los primeros historiadores de la humanidad5.

Tener por seguro que "el hombre ignorante [no-racional o fantástico, todos nosotros] se hace a sí mismo regla del universo"6, que nuestro mundo es siempre un paraíso artificial, una disimulada simulación o simulacro de mundo-verdadero pertrechado por cada uno, reiterando la terminología nietzscheana, no debe pesarnos en absoluto. No debe pesarnos porque el "en sí" ontológico no es sino otro mito más, interesadamente cultivado por la Ciencia y la Filosofía tradicionales. Lo que Vico nos enseña es que las verdades de idea (veritá d´idea) no se infieren por abstracción y universalización de la casuística fáctica particular (veritá di fatto), lo verdadero ni se busca ni se encuentra "en" lo cierto, sino que lo cierto confirma lo verdadero, lo constituye, lo crea. La "verdad metafísica" es un mito, digámoslo una vez más, una "verdad poética", una mentira tan cargada de verosimilitud, tan engalanada por medio de tropos (arte de la "elocutio"), tan enmascarada o "reputada", que hemos olvidado que lo es. Pero es que todo lógos funciona invariablemente así, respondería de inmediato Vico; porque el mundo es un problema, apostillaría Ortega si tomara cartas en el asunto, y más concretamente un problema de perspectiva. Lo mismo que uno sólo puede contar la feria según le haya ido la feria a él, así obramos con el resto de las cosas. Descreamos de una vez por todas de ese monstruo de la razón pura con toda su claridad y su distinción, y de ese lenguaje perfecto que apunta al corazón mismo de las cosas, a su fondo substancial, objetivo e inmodificable, más allá de su forma caduca. Asumamos de una vez por todas que la frontera entre la "demostración" y la "interpretación" es el gran falso ídolo de nuestra cultura, y por ende el más dañino. La retórica es la genuina quidditas de la filosofía.

---

3 *Ciencia Nueva*, IX (819), p. 415.
4 Ibíd., p. 415.
5 Cfr., ibíd., X (820), p. 415.
6 Ibíd., I (405), p. 198.

Todo este desarrollo de la "sabiduría vulgar" viqueana nos sitúa en el problema de la naturaleza metafórica del lenguaje.

El decurso de la "Historia Ideal Eterna" no es más que la sucesión cíclica (recorsi) de tres edades (corsi): Edad Divina, Edad Heroica y Edad Moderna. A cada edad le corresponde su propia verdad histórica, que dijera Dilthey, su propia Weltanschaaung. No obstante, y en este aspecto la filosofía de Vico se aproxima a la de Thomas Kuhn7, la heterogeneidad entre estas tres edades no se cifra en la heterogeneidad entre tres formas distintas de figurarse el (mismo) mundo sino en la heterogeneidad entre tres figuras de mundo, a todos los efectos "tres mundos" distintos entre sí. Pues el hecho de que la conciencia de cada edad histórica se fragüe sobre su propia certeza (certum) comporta que cada edad histórica vive su propio verum (factum). Los pensamientos o ideas de la mente (mens) expresan la relación primigenia entre el cuerpo del sujeto (corpus) y el cuerpo del objeto externo (res), o sea, el mundo. Respectivamente, las palabras (verba) expresan esa doble relacionalidad (prima facie: cuerpo a cuerpo; secunda facie: corporalidad e idea). Luego tenemos que la palabra, lejos de ser un "concepto", more racionalista, es "metáfora", con todas sus consecuencias.

La razón lógico-formal ha sido dogmatizada en occidente, Platón mediante, como instrumento de la inmaculada percepción del ser8. Y ello ha contribuido a consagrar la creencia en la existencia del "lenguaje perfecto", entendido como vehiculación de esa theoría "científica" de la realidad real (ens realissimum) en cuanto tal. Sin embargo, Vico nos alerta de que la palabra no define la supuesta esencia objetiva de la cosa, tan sólo pone de manifiesto la interacción entre el sujeto y el objeto en cuestión. Esto involucra el traslado de la noción de significado desde la denotación a la connotación e incluso la performatividad, desde la univocidad a la polisemia, o mejor dicho, a la diseminación derridiana; el sentido de las palabras ya no revela qué son las cosas en sí mismas, manifiesta qué son para el sujeto que las experiencia. La verdad no se aprehende sino que se comprende, y comprender la verdad de algo es actualizar en la conciencia qué es ese algo para-mí: la verdad no es substancial sino relacional, pura respectividad (para-con-migo), pura perspectiva. Es por ello que, de la mano de Vico, venimos caracterizando a la verdad de metáfora.

La esencia de la metáfora es, por tanto, entender y experimentar un tipo de cosa [a] en términos de otra [b]9. Y si precisamos que (a) se refiere al cuerpo individual externo y (b) al cuerpo individual del experienciante, acabaremos vislumbrando que el experiencialismo viqueano se erige sobre esta consideración: toda proposición lingüística no es una descripción literal de un hecho sino de la experiencia corporal (recepcionante) de dicho hecho.

Una vez hechas estas matizaciones estamos en condiciones de valorar adecuadamente una cita anterior: "el hombre ignorante se hace a sí mismo regla del universo". Pues bien, que el hombre se haga regla del universo no significa que se tome como mero eje de coordenadas para medir y ordenar topológicamente las cosas que lo rodean. No. Se trata más bien de que el hombre construye semánticamente "su" mundo (ahora, más que nunca, "suyo") a partir de su cuerpo: homo non intelligendo fit omnia10. Su modus operandi ya se ha insinuado: "en todas las lenguas la mayor parte de las expresiones en torno a cosas inanimadas están hechas a base de transposiciones del cuerpo humano y de sus partes, así como de los sentimientos y las pasiones humanas"11. Vico justifica así la relativización de la verdad ontológica por la vía de la metaforización del continuum pensamiento-lenguaje, y lo hace en base a la corporalización de la verdad semántica. En el núcleo de su planteamiento opera una suerte de fisiología de la significación, a la sazón continuado por Nietzsche a la luz de su método genealógico. En Verdad y mentira en sentido extramoral escribe el filólogo de Röcken: «el lenguaje designa las relaciones de las cosas con el hombre y para expresarlas recurre a las metáforas más audaces. Primeramente se traspasa una excitación nerviosa a una imagen. Primera metáfora. La imagen se transforma de nuevo en una voz. Segunda metáfora. Y cada vez se da un completo saltar por encima de la esfera cayendo en medio de una nueva metáfora totalmente diferente»12. En función de cómo las cosas conmueven el ánimo de quién las vivencia así son expresadas en el lenguaje, de tal manera que los que en un principio no es sino un artificio fantasiosa acaba por lexicalizarse, incluyéndose en el acerbo lingüístico convencional. Las fronteras metafísicas del mundo verdadero se derriten al calor de la confesión viril y todo lo que ayer era gaya ciencia hoy es fábula, mito y no por ello menos verdad, menos mundo.

Tal es el uso metafórico de la "economía poética": extrapolación de las características de mi cuerpo a lo que no es mi cuerpo (recurso de alegoría, catacresis, metonimia o sinécdoque) o signación de lo que no es mi cuerpo en función de la sensación física que suscita en él. Como corolario sostendremos, por tanto, que la génesis de lo real es rendimiento de una "poíesis poética": el mundo humano es un digno poema13.

Luís Quiles Pando

---

7 Vid., KUHN, Thomas: *La estructura de las revoluciones científicas.*
8 Vid., BERLIN, Isaiah: *El fuste torcido de la humanidad.* Barcelona, Península, 1995.
9 LAKOFF, G. y JOHNSON, M.: *Las metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra, 2001, p. 41. Los corchetes son míos.
10 Ciencia Nueva, ed. cit., I (405), p. 198.
11 I, (405), p. 198
12 Cit. por VAIHINGER, Hans: "La voluntad de ilusión en Nietzsche", en *Teorema*, 1980, p. 41.
13 SEVILLA, José Manuel: *Tramos de filosofía*, Sevilla, Ed. Kronos (Colecc. Mínima del C.I.V.), 2002, p. 14.

LA VIOLENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ¿CÓMO LUCHAR CONTRA ELLA? NORMAS DE CONVIVENCIA EN EL AULA

María Álvarez Melero

Actualmente no existe una explicación única que nos dé respuesta a la adquisición de la violencia como un elemento más de la personalidad y como una manera de actuar frente a las diversas ocasiones que se puedan plantear en los centros educativos.

Parece ser que la predisposición a la agresividad es un factor de la personalidad que está condicionado por tendencias innatas, aunque también puede modificarse por la experiencia y el aprendizaje. Según diversos estudios, los autores afirman que para que un niño sea violento, no necesariamente ha tenido que ser víctima o agresor en situaciones de violencia, basta con que el niño esté en un entorno violento y parece que éste es el factor más determinante.

Los profesores como educadores que somos, podemos luchar contra esta conducta violenta mediante acciones que conlleven a la prevención de dichos comportamientos violentos. Una de éstas acciones es la Tutoría, en este aspecto es muy importante las habilidades de las que disponga el tutor como solucionador de problemas y orientador para la resolución de conflictos. Un procedimiento que considero que nos puede ayudar para inhibir la conducta violenta es el establecimiento de **Normas de Convivencia en el Aula**. Estas normas se debaten y deciden en una Asamblea formada por toda la clase: alumnos y profesor y debe participar toda la clase activamente. Es importante que los alumnos vean que ellos también participan y que no son unas normas ajenas a ellos en los que ellos no han intervenido, sino que ellos mediante su opinión y voto contribuyen a elaborar las normas. Las normas que el grupo apruebe obligan a todos a su cumplimiento y en el caso de que algún alumno incumpla dichas normas, el alumno será sancionado, ya que a parte de incluir las Normas de Convivencia, también se establecerá, discutirá y elegirá un Sistema de Sanciones para los alumnos que no cumplan con las Normas de Convivencia. El sistema de sanciones también es elegido y discutido por los alumnos, ellos son partícipes en todo y con ello logramos una mayor implicación en los alumnos. Las normas no deben ser flexibles aunque si el grupo lo cree necesario puede modificarse algunas normas. Las normas de convivencia tienen que tener relación con las contenidas en el Régimen de Reglamento Interno.

Para poner en marcha el Sistema de Normas de Convivencia es conveniente primero realizar varias dinámicas que cohesione al grupo. Después haremos la propuesta de este sistema y luego procederemos al modelado de situaciones y pautas de conducta. Esto nos llevará al Debate General y elección del Sistema de Normas y también al Debate y Sistema de Sanciones y todo culminará con el juramento por parte de los alumnos y el profesor de cumplir dicha norma y en el caso de incumplimiento, estaremos dispuestos a cumplir con la sanción impuesta, previamente aprobada en el debate y sistema de sanciones.

Mediante este Sistema, intentamos prevenir los comportamientos agresivos de una manera personalizada para nuestra clase, ya que ha sido elaborada por todos los alumnos de una clase determinada. En cada curso, grupo, nivel, ciclo y etapa educativa la disciplina es diferente. Por lo que para cada clase, habría que elaborar este Sistema de Nomas de Convivencia y cada sistema tendrá unas normas y unas sanciones, aunque lo normal es que algunas normas estén presente en todos los Sistemas de cualquier clase, habrá algunas que estén incluidas y sean sancionadas de una manera más severa o menos, dependiendo de la personalidad de los niños.

María Álvarez Melero

LA CULTURA ANDALUZA, ÁREA TRANSVERSAL DEL CURRÍCULUM

María del Carmen Baco Castillo

En el proyecto educativo de Andalucía, la Cultura Andaluza en todos sus aspectos culturales, históricos, geográficos, naturales, lingüísticos y sociales, constituye un elemento configurador del currículo. Por ello, los objetivos y contenidos de la enseñanza deben partir de las peculiaridades, características, tradiciones del pueblo andaluz, servir a la explicación y comprensión de su realidad social y cultural, y reflejar la contribución de Andalucía –de sus hombres y, también, de sus mujeres- a la construcción de España y Europa, y al progreso de la Humanidad.

El programa de la Cultura Andaluza en la práctica de los docentes es un instrumento eficaz para impulsar la búsqueda y fomento de las raíces de nuestra cultura en el sistema educativo, significando también una renovación metodológica en cuanto al tratamiento de los temas y acercándose a las concepciones actuales de la psicología del aprendizaje.

En definitiva, lo que se pretende es que tanto los profesores como los alumnos usen la cultura andaluza como un elemento habitual en la práctica educativa, sin más límite que las propias necesidades y condiciones de los procesos de aprendizaje. Igualmente se persigue que el alumnado andaluz asuma su responsabilidad y compromiso con el desarrollo y la transformación social de nuestra comunidad.

De este modo, podemos señalar tres objetivos importantes que los procesos de enseñanza-aprendizaje deberán llevar a cabo con respecto a la Cultura Andaluza como área transversal del currículum. Uno de los objetivos será ayudar a nuestros alumnos y alumnas en el desarrollo de la capacidad de ahondar en el conocimiento de la lengua castellana, teniendo en cuenta las particularidades del habla andaluza y ampliando la competencia lingüística precisa para comprender y producir mensajes orales y escritos, adecuados a diferentes situaciones. El desarrollo de esta facultad es inseparable del conocimiento y de la utilización correcta del habla andaluza como vehículo expresivo propio de la comunicación cotidiana en Andalucía, favoreciendo el respeto y la valoración de la misma.

Otro propósito es que el alumnado conozca las creencias, actitudes y valores básicos de nuestro patrimonio cultural para juzgarlo críticamente y poder actuar de forma autónoma desarrollando actitudes que promuevan la igualdad frente a todo tipo de discriminaciones.

Por último, los alumnos deben favorecer la conservación y mejora del patrimonio natural, cultural, e histórico de Andalucía, así como concebir la diversidad lingüística y cultural como un derecho y un valor de los pueblos y de los individuos en el marco de su inserción en la diversidad de Comunidades del Estado Español y en la Comunidad de naciones.

Una vez explicado los objetivos que debe efectuar el docente en un centro de Andalucía, con respecto a la enseñanza y valoración en los alumnos de su cultura, nos debemos preguntar cuál será el método adecuado que debemos utilizar para que estos alumnos conozcan su realidad social y cultural, porque una cosa es la teoría y otra la práctica.

Desde un punto de vista didáctico, podemos detenernos especialmente en estudiar la génesis de la imagen de Andalucía para que el alumnado pueda comprobar su veracidad y pueda pronunciarse acerca de la verdadera identidad andaluza, para lo cual será fundamental el análisis e interpretación de los textos procedentes de viajeros que han dejado por escrito su impresión sobre nuestra tierra, sobre todo a la hora de abordar un estudio crítico de esa imagen. Puesto que lo andaluz siempre ha suscitado un gran interés entre los escritores no sólo por la simpatía de sus habitantes, por su superior grado de civilización, por la belleza de su tierra, sino por su originalidad, por un mal entendido "folklore".

Es fundamental el estudio de los textos que hablan de Andalucía con una perspectiva distanciada del momento histórico en que se crean. Es la única vía para situar los tópicos andaluces en un contexto social y literario preciso, y así entender su función y validez en un determinado momento y buscar el contraste de esa imagen con otra imagen más auténtica, más acorde con la verdad histórica. Para el estudio de estos textos podemos utilizar el libro Miradas a Hispania, Al- Andalus, Andalucía: Génesis de una imagen universal donde podemos encontrar materiales didácticos para el tratamiento interdisciplinar de la cultura andaluza.

Nuestro gran desafío es que los alumnos conozcan lo asombroso del testimonio que nos han dejado básicamente los viajeros románticos sobre la imagen de una Andalucía de "charanga y pandereta", que esta visión se perfeccione y permanezca hasta hoy, tanto en España como en el extranjero, y que incluso oprima en algunos aspectos a otra imagen antitética, la de la "Andalucía trágica"; y aún es más admirable que los tópicos sobre Andalucía se extrapolen al conjunto de España: "andalucización de España". Por este motivo, el hecho de que aceptemos esos tópicos exagerados y evasivos, nos hacen huir de la realidad. En este sentido los andaluces podemos admitir y utilizar los tópicos que otros han proyectado sobre nosotros o podemos optar por elaborar otra imagen más real y más ajustada a la realidad del pueblo andaluz.

En esa búsqueda de la verdadera imagen de Andalucía es donde debemos implicar a nuestros alumnos a que reflexionen sobre nuestra auténtica identidad. Por lo tanto, que descubran a través de los textos las peculiaridades, características, tradiciones del pueblo andaluz, para que pueda servir a la explicación y comprensión de su realidad social y cultural.

El conocimiento del contexto cultural concreto en que vive el alumno, de las coordenadas culturales básicas y la trayectoria histórica de Andalucía en el conjunto de los pueblos de España y del mundo, debe contribuir a desarrollar en el alumnado la conciencia clara de su pertenencia a un ser colectivo común y a implicarle como ciudadano y miembro activo en los proyectos culturales de su comunidad.

Por consiguiente, debemos pretender implicar a nuestro alumnado en la tarea de reconstruir una imagen veraz no sólo de aquello que somos sino de aquello que queremos ser. Los alumnos deben tener conciencia de su pertenencia a un ser colectivo común con raíces en el pasado y proyección de futuro. Y es en esa proyección hacía el futuro donde los docentes debemos comprometer a los alumnos andaluces a que asuman su responsabilidad y compromiso con el desarrollo y la transformación social de nuestra comunidad.

María del Carmen Baco Castillo

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: UN VALOR EN AUGE

María Belén Ossorio Ruiz

Quizá todavía haya gente que se pregunte que es esto de la Educación para la Ciudadanía", ya que es algo que, aunque lleve varios años proyectándose, su uso es un tanto nuevo. La Educación para una Ciudadanía Democrática es una asignatura de reciente implantación en los currículos educativos, si bien ha surgido debido a la creciente importancia que países, asociaciones no gubernamentales y organismos internacionales le han dado a la misma, todo ello avalado por un conjunto de factores económicos, sociales y políticos que nos enfrentan a una problemática de carácter internacional que en España alcanza su auge por su inclusión en la nueva Ley Orgánica de educación (LOE).

De este modo, ya que existe un amplio reconocimiento internacional de la necesidad o importancia de la Educación para una Ciudadanía Democrática, cabe preguntarse qué razones explicarían esta creciente atención a la que es sometida.

En primer lugar, ha sido el acelerado proceso de globalización el que ha causado esta preocupación, ya que desemboca en temas tan importantes como son el multiculturalismo, la atención a la diversidad, el reconocimiento de identidades o la reestructuración de sistemas políticos así como la aparición de otros nuevos. Así, por ejemplo, la búsqueda de una identidad europea común imponen la necesidad de informar a los alumnos de lo que significa ser un buen ciudadano y la clase de derechos y deberes que ello conlleva.

Por otro lado, las vertiginosas transformaciones que están teniendo lugar en el mercado laboral, así como la revolución de las nuevas tecnologías, los problemas medioambientales y la eterna lucha por la igualdad entre hombres y mujeres manifiesta la urgencia de un nuevo tipo de responsabilidad y de la toma de conciencia.
Además de ello, los problemas de comportamiento en las aulas y la violencia juvenil piden ya algo más que simple medidas disciplinarias. De este modo, la educación para una ciudadanía democrática se plantea como respuesta a este tipo de problemas de convivencia y de ausencia de interés de participación en la vida política, pretendiéndose un cambio en la cultura política de este país tanto nacionalmente como políticamente de manera que los ciudadanos piensen de ellos mismos como ciudadanos activos, capaces y equipados para tener influencia en la vida pública y con capacidades críticas para sopesar evidencias antes de hablar y actuar. Extender entre la gente joven la mejor tradición de compromiso y servicio público". (MacLaughlin, p 10).

Esta concepción y necesidades de la ciudadanía democrática conllevan un alto número de implicaciones en el sistema educativo, ya que exige el conocimiento acerca de cómo funciona nuestro sistema político e institucional, las normas de comportamiento y valores democráticos, salpicando la identidad del individuo y poniéndose de manifiesto en el comportamiento público.

Esta nueva materia del currículo no sólo hace referencia a la adquisición de los contenidos necesarios para el buen ejercicio de la ciudadanía democrática, como su propio nombre indica, sino que incluye un conjunto de destrezas y actitudes propias del sistema democrático. Así, un alumno que estudie esta asignatura no sólo adquirirá una serie de conceptos relacionados con el tema sino que se espera adquiera los valores necesarios para ejercer la democracia. Su organización girará en torno a cuatro grandes bloques: los valores de la convivencia, la educación para la igualdad, tolerancia y pluralismo, derechos humanos, constitución y democracia y medio ambiente y presenta una serie de finalidades, que son las siguientes:

1. **Obediencia y lealtad al marco legal e institucional.** El objetivo perseguido aquí es que los ciudadanos sean conscientes de la necesidad de una serie de normas, estructuras e instituciones que rijan el buen funcionamiento de la sociedad, teniendo siempre presente que en una sociedad carente de todo esto reinaría el caos.

2. **Actitud Crítica.** Una sociedad democrática se caracteriza por dos valores fundamentales: igualdad y libertad. Esto convierte a los ciudadanos en seres iguales y libres ante la ley, capaces de ejercer se capacidad de crítica frente a los poderes públicos. Esto es, un ciudadano democrático debe poseer la virtud de reaccionar contra las injusticias, manipulación, etc... dando a conocer su punto de vista bajo su libertad de expresión.

3. **Espíritu Ilustrado.** Entre otros objetivos, la 'Educación para una ciudadanía democrática' persigue crear ciudadanos capaces de pensar y decidir por ellos mismos, capaces de escoger un modo de vida propio. Es decir, seres completamente autónomos, capaces de enriquecer su vida con el conocimiento, el arte y la cultura, siendo hábiles para pensar y reflexionar sobre cualquier tema.

4. **Tolerancia.** La 'Educación para una ciudadanía democrática' trata por todos los medios de concienciar a los ciudadanos de la importancia de una gran virtud cívica como es la tolerancia. Se trata de hacer ver a los ciudadanos que viven en una sociedad la cual no es homogénea, sino que está formada por seres totalmente diferentes unos de otros y que hay que saber convivir, respetar y tolerar a los demás, sus ideologías, modos de vida, etc...

5. **Solidaridad e Inclusividad.** Este objetivo está en cierto modo ligado al anterior, en el sentido de que no se debe producir ninguna situación de rechazo hacia los demás en función de su sexo, raza, ideología, ... aunque ahonda más si cabe queriendo hacer al ciudadano consciente de la importancia del rechazo a cualquier tipo de privilegio que implique cualquier tipo de separación, división o exclusión. Lo importante es incluir al mayor número de personas posibles más allá de sus diferencias, no excluir.

6. **Autocontención.** Este objetivo va dirigido a crear conciencia entre los ciudadanos de la importancia de saber los límites tanto de sus posibilidades como de los de la sociedad en la que viven, quedando del mismo modo sensibilizados ante el deterioro y problemas de otras sociedades.

7. **Responsabilidad y Participación.** La última finalidad que plantea la 'Educación para una ciudadanía democrática' es concienciar a los ciudadanos de que cada uno tiene un alto grado de responsabilidad dentro de la sociedad. Así, todos poseen una serie de derechos y deberes y son, en absoluta medida, responsables del buen funcionamiento de la sociedad. Del mismo modo, todos están llamados a participar de los asuntos colectivos de la sociedad.

En resumen, todas estas finalidades se proponen con vistas a fomentar en las nuevas y futuras generaciones un espíritu democrático que rija el buen funcionamiento de la sociedad. Las diferentes transformaciones que están experimentando las sociedades, así como los problemas que van surgiendo han llevado a los gobiernos a plantearse la necesidad de educar democráticamente a su sociedad. Quizá la vía más acertada sea la escuela, ya que así se puede comenzar la educación de las futuras generaciones, creando un grupo de ciudadanos conscientes de la importancia de la democracia en la sociedad, siendo educadas en los valores acertados para el ejercicio de la misma: libertad e igualdad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Real Decreto 1631/2006, de 29 de Diciembre.
- http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=1730
- http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=1072
- Bolivar, A. 2007. Educación para la Ciudadanía. Editorial Grao. Barcelona.

María Belén Ossorio Ruiz

POESÍA HISPANOAMERICANA: ACERCAMIENTO A JORGE LUÍS BORGES

María Carmen Suárez Gómez

INTRODUCCIÓN.

El poema que voy a comentar, "Son los ríos", pertenece a la obra Los conjurados compuesta por el genial escritor argentino Jorge Luis Borges (Buenos Aires, 24 de Agosto de 1899 - Ginebra, 14 de Junio de 1986).

Los conjurados formada por composiciones poéticas y en prosa, fue publicada en 1.985, justo un año antes de su muerte y, probablemente, fue su última obra.

Borges es hijo de Leonor Acevedo Suárez y Jorge Guillermo Borges Haslam. Gracias a su abuela paterna, que era de origen británico, aprendió a leer en inglés antes que castellano y se convirtió en un escritor precoz. En 1.914 su familia se traslada a Europa y desde Ginebra se relacionará con el Ultraísmo. Tras residir en algunas ciudades españolas, en 1.921 regresa a Buenos Aires y como fruto de este reencuentro tenemos Fervor de Buenos Aires (1.923).

En los treinta años siguientes, Borges dará a luz una prolífica e intensa producción literaria que lo convertirá en uno de los más brillantes y polémicos escritores de Hispanoamérica.

Cansado del ultraísmo que él mismo había importado de España, intenta fundar un nuevo tipo de regionalismo, enraizado en una perspectiva metafísica de la realidad. Algunas obras de relatos de esta época son Historia universal de la infamia (1.936), Ficciones (1.935-1944) o El Aleph (1.949), entre otros.

De 1.955 a 1.973 será director de la Biblioteca Nacional y en 1.956 recibe el Premio Nacional de Literatura. Su ceguera ya es casi total. Recibirá numerosos títulos, nombramientos e insignias. En 1.963 viaja a España y en 1.967 a Nueva York, acompañado por María Kodama, con la que se casaría en 1.985. Finalmente, Borges muere en Ginebra un año después.

COMENTARIO.

"*Son los ríos*"

Somos el tiempo. Somos la famosa
parábola de Heráclito el Oscuro.
Somos el agua, no el diamante duro,
la que se pierde, no la que reposa.
Somos el río y somos aquel griego
que se mira en el río. Su reflejo
cambia en el agua del cambiante espejo,
en el cristal que cambia como el fuego.
Somos el vano río prefijado,
rumbo a su mar. La sombra lo ha cercado.
Todo nos dijo adiós, todo se aleja.
La memoria no acuña su moneda.
Y sin embargo hay algo que se queda
y sin embargo hay algo que se queja.

El poema "Son los ríos" pertenece a la obra Los conjurados y está formado por catorce versos endecasílabos de arte mayor. Se distribuyen en tres cuartetos de rima abrazada, y entre el segundo y el tercer cuarteto se inserta un pareado isométrico. La rima de todos los versos es consonante y el esquema de rima del poema es: ABBA CDDC EE FGGF. Encontramos sinalefas en los versos 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11 y 12 y dialefas en los versos 13 y 14. Predomina el encabalgamiento suave. La mayoría de los versos endecasílabos presentan un ritmo sáfico, es decir, que van acentuados en la cuarta o sexta silaba, en la octava y en la décima. Los versos 6 y 12, presentan un ritmo melódico, al estar acentuados en la tercera, sexta y décima silabas. El primer verso es enfático, acentuado en la primera, la sexta y la décima silabas; el verso 11 tiene un ritmo dactílico con acentuación en la primera, cuarta, séptima y décima y el verso 2 presenta un ritmo heroico pues el acento recae en la segunda, secta y décima sílabas.

Teniendo en cuenta este análisis métrico, se podría pensar que se trata de un soneto con una nueva estructura; pero no podemos olvidarnos de su influencia inglesa. Sabemos que Borges, desde niño, ha leído numerosos escritores de habla inglesa, tanto autores importantes (Whitmam o Beckett) como autores secundarios menos conocidos. El soneto clásico inglés, insertaba un pareado en los dos últimos versos, estructura poco habitual en los españoles. Tal vez, el pareado que encontramos en nuestro poema entre el segundo y tercer cuarteto responda a esa influencia inglesa.

Si comenzamos por el titulo, "Son los ríos", ya nos transmite una imagen evocadora. Como dice Guillermo Sucre en su libro Borges, el poeta, "las metáforas son de esas que el mismo Borges clasificó de eternidad o trivialidad de la imaginación: el tiempo es río, la muerte es sueño, la identidad se revela en un espejo, el ocaso es un triste oro".

En este poema está todo lo más familiar y lo más conocido, no se pretende asombrar o inventar pues sólo la combinación de los elementos le asigna su valor estético.

Hay que destacar la mención que se hace a "Heráclito el Oscuro" en el verso 2. Parece ser que Borges tenía un especial interés en este filósofo pues en dos libros anteriores, Elogio de la sombra de 1.969 e Historia de la noche de 1.977 aparecen dos poemas titulados "Heráclito".

Heráclito (siglo VI al siglo V antes de Cristo) profundiza en el tema del movimiento y afirma que todas las cosas se mueven y que nada está quieto. Todo se mueve, todo fluye (panta rhei), nada permanece inmóvil y fijo, todo cambia y se modifica sin excepción. La imagen del río expresa el constante devenir de las cosas (no te podrás sumergir dos veces en el mismo río). El devenir, se caracteriza por un continuo pasar desde un contrario a otro: vida - muerte, joven - viejo,... Como principio primordial elige el fuego y considera que todas las cosas son transformaciones del fuego, porque este expresa de modo ejemplar la característica del continuo cambio, del contraste y de la armonía. Este continúo devenir, fluir y movimiento de la naturaleza está ordenado, según Heráclito, por la razón universal.

En el título se utiliza un verbo que parece excluyente pues se refiere a ellos; pero el poema comienza con una forma verbal que abarca todo, "nosotros", es decir, nadie puede librarse del paso del tiempo, como si éste radicara en el hombre mismo, no fuera de él. Por si quedaba alguna duda del tema que se iba a tratar, ya en el segundo verso aparece mencionado Heráclito. Mediante un paralelismo sintáctico entre los versos 1, 3 y 5 se pone en relación el "tiempo", con el "agua" y con el "río". En oposición al agua, como algo frágil y que pasa, está el diamante, como algo muy duro y que permanece, es decir, que no cambia porque no se ve afectado por el tiempo.

En todo el poema en general, pero especialmente en los 8 primeros versos aparece desarrollada toda la concepción filosófica de Heráclito. En los versos 3 y 7 se aclara la noción de fluir mediante "la que se pierde, no la que reposa" y la repetición de "cambia" y "cambiante", es decir, TODO FLUYE NADA PERMANECE.

A través de metáforas, el poeta nos compara a todos con el filósofo griego, pues el hombre, en general, mira pasar el río, es decir, es consciente del paso devastador del tiempo.

Tanto en el río como en el espejo del verso 7, podemos vernos reflejados y apreciar nuestros cambios el acercamiento a la vejez y a la muerte. El fuego, como hemos dicho, también expresa el cambio continuo y el contraste.

En los veros 9 y 10 la vida aparece como algo intrascendente y sin importancia, un nacer para morir. El hombre no puede luchar contra su destino, todo está escrito (prefijado) y nada puede cambiarse. La muerte, en forma de paso del tiempo, va rodeando y empujando al hombre hasta su final ineludible.

En el verso 11 puede apreciarse un cambio en el poeta, se usa una forma verbal en pasado, indicando que el paso del tiempo le ha afectado, parece llegar su final y el del hombre en general.

Al final del poema, se ha llegado a la vejez y se mira hacia atrás, hacia todo lo vivido pero el paso del tiempo produce su efecto y no todo puede recordarse; la temporalidad afecta al cuerpo y a la memoria.

Para Borges, el arte es mirar los fenómenos esenciales del hombre (tiempo, muerte, fugacidad, olvido) y expresarlos con imágenes que conciernen a todos.
En los dos últimos versos se establece, de nuevo, un paralelismo, todo el verso se repite de manera simétrica y se hace un juego fónico con las dos últimas palabras.

En el verso 13 aparece uno de los temas que más preocupaban a Borges, la permanencia más allá de la muerte. Después de morir el cuerpo se desintegra pero gracias a sus obras literarias puede permanecer eterno, siempre en el recuerdo de las personas. En el último verso, el hombre no está de acuerdo con su destino, no acepta el paso del tiempo y la certeza de la muerte, por ello, se "queja".

En estos versos se deduce que a partir de la temporalidad la poesía conquista la eternidad; así la poesía es pobre e inmortal y el hombre puede serlo también. Esto es lo que Borges persiguió durante toda su vida, permanecer inmortal a través de su creación literaria.

En uno de sus ensayos dice Borges: "el tiempo es un problema para nosotros, un tembloroso y exigente problema, acaso el más vital de la metafísica". Se encuentra, por tanto, esa dualidad en que se polariza el mundo de esa poesía: fugacidad - eternidad, muerte-trascendencia, etc. "En la pasión, el recuerdo se inclina a lo temporal", escribe también o "el tiempo está viviéndome", como la experiencia desnuda y directa que inicialmente sacude a Borges.

Conforme va avanzando el poema, la progresiva vivencia de la muerte hace que la pasión por el mundo aflore con intensidad. La evidencia de la muerte y de la ciega sucesión del tiempo no es camino, en Borges, para la desesperación. Desde el primer verso se sabe que el destino del hombre es finalmente la muerte y ese destino abarca, en realidad, toda su vida e incluso la modifica.

En general, en el poema se aprecia el gusto por las simetrías, por las reiteraciones y las concomitancias. Hay repeticiones de palabras como "río" (versos 5, 6, 9), pero, sobre todo, la impresión que causa el poema es de repetición del tema, se hace un especial énfasis en el paso del tiempo y en la muerte, como algo que siempre está ahí y que le va sucediendo a todos los hombres.

Estas repeticiones se ejemplifican por medio de anáforas: "Somos el " en los versos 1, 3, 5 y 9; epanadiplosis o redición en los versos 1, 5 y 9; diseminación, por ejemplo, en los versos 5, 6 y 9 de "río" o en los versos 3 y 7 de "agua"; paronomasia entre los finales de los versos 13 y 14 "queda y queja", con la consecuente modificación de significado; poliptoton en el verso 7 entre "cambia y cambiante"; sinonimias entre los versos 1, 3, 5 y 9 pues todos indican paso del tiempo, o el verso 11. También puede apreciarse, sobre todo, en los cuatro primeros versos, la ausencia de conjunciones o asíndeton. Pero la figura más llamativa en todo el poema es la repetitio o commoratio, es decir, amplificar un tema por repetición del mismo pensamiento, repitiéndose los mismos elementos léxicos o sinónimos o tropos.

En este poema se extrema la sencillez y el léxico es de una deliberada y valiente pobreza. La sencillez del lenguaje, la reiterada presencia de los elementos, la recurrencia de metáforas ya anunciadas (el río como el paso del tiempo, el mar como la muerte), son algunos de sus más claros elementos.

En toda la visión borgiana, como dice Guillermo Sucre, se vislumbra el sentimiento de la fragilidad, de la radical penuria del hombre. Ese sentimiento es insuperable (verso 14) pero a partir de él puede el hombre asumir una voluntad de permanencia (verso 13 "Y sin embargo hay algo que se queda").

Se puede decir, como conclusión, que el Borges que hemos encontrado en este poema, más humano y sencillo, viene a compensar, de este modo, al Borges más inaccesible de otros poemas. La fragilidad y la reducción producida por el tiempo afecta tanto a su poesía como a él mismo; pero esa sencillez hace que el poema permanezca, en este caso, en mi recuerdo, cumpliéndose el objetivo de su existencia creadora y la de todos los grandes escritores como él: la inmortalidad.

BIBLIOGRAFÍA:

- Borges, Jorge Luis. Los conjurados. Madrid, Alianza Editorial, 1985
- Sucre, Guillermo. Borges, el poeta. Caracas, Monte Ávila Editores.

María Carmen Suárez Gómez

EL TEATRO ¿RECURSO DEL AULA DE MATEMÁTICAS?

María de la Luz Ibáñez Ortiz

Es conocido por todos los docentes que la enseñanza de la matemática actual entre nuestros alumnos tiene una visión puramente abstracta. Sin embargo, históricamente, este aprendizaje surge de una necesidad del hombre de resolver problemas cotidianos, por tanto, tan cercano a la realidad que se desarrolló incluso antes que el propio lenguaje natural, prueba de ello son las numerosas pinturas rupestres situadas en grutas y abrigos de los montes donde se pueden observar fenómenos que se ajustan a modelos geométricos (espirales, círculos,...) así como muescas en palos y trozos de hueso, como el encontrado en la antigua Checoslovaquia procedente de un cachorro de lobo con cincuenta y cinco incisiones distribuidas en series de veinticinco y treinta.

Por otro lado, la divulgación de las matemáticas utiliza la comunicación oral como canal habitual y, según Perkins (1992) "cuando los alumnos comunican información matemática, ellos la recuerdan, la entienden y la usan para descubrir y encontrar más información". Entonces cabe preguntarse: ¿Por qué no divulgar ciertos aspectos matemáticos a través del teatro y la dramatización?.

Es evidente que uno de los problemas más relevantes en el aprendizaje de las matemáticas, y muy específicamente en la resolución de problemas, son la pobreza de lenguaje y las dificultades que se manifiestan en la decodificación del lenguaje matemático al lenguaje habitual y viceversa. Por ello, el teatro, que culturalmente sigue siendo uno de los mayores exponentes de la creatividad y reflexión de nuestra sociedad y cuya fuerza radica en la palabra, es postulado por varios autores como "un buen material didáctico para preparar actividades para reflexión y divulgación matemática" (recogido en el Prólogo realizado por Luis Balbuena del libro Teatromático de Ismael Roldán Castro, Editorial Nívola.).

Además, mediante el teatro no sólo se pueden aprender conocimientos y conceptos, sino también comportamientos, actitudes, habilidades sociales que permitan un correcto comportamiento en sociedad, atender a temas transversales de la enseñaza (coeducación, educación en valores, respeto a distintas culturas,...) así como contribuir al bloque de historia de las matemática propuesto en la nueva ordenación de la educación secundaria obligatoria de Andalucía, escenificando la historia de un matemático o matemática en concreto, con lo que se logra una actividad interdisciplinar con materias tales como Lengua y Literatura e Historia entre otras.

Pero no sólo la escenificación contribuye a desarrollar distintos aspectos de las matemáticas, la puesta en escena contribuye al desarrollo de un amplio campo de esta ciencia, desde el cálculo de presupuestos, en el que se ponen en juego distintas situaciones numéricas, hasta la construcción de escenarios e iluminación que llevan implícitos conceptos y procedimientos geométricos y de medida entre otros propios de las materias de dibujo, tecnología y música.
Por tanto, regalemos a nuestro alumnado una herramienta tan potente como el teatro fomentando que ellos mismos puedan crear pequeños fragmentos o recrear situaciones de la vida real en las que se involucra el conocimiento matemático para resolver problemas relacionados con la vida cultural, social y laboral así como con una formación matemática básica.

Como referencia, aunque son muchas las experiencias, podemos citar entre otras: la pieza teatral " En el país de la reina equilátera" (Plasencia y Rodríguez; 1999); un monólogo de los años noventa realizado por un miembro del dúo Faemino y Cansado, que apareció en uno de sus programas realizados para La2 de TVE con el título de "El orgullo del tercer mundo", en el que hablando únicamente sobre números conseguía un monólogo desternillante (http://divulgamat.ehu.es/weborriak/cultura/Teatro/Teatromate.asp); pequeñas piezas teatrales de Claudi Alsina, algunas recogidas en el libro Teatromático anteriormente citado y que ya han sido llevadas a cabo en centros de secundaria dentro de la celebración de semanas temáticas y culturales de los centros de enseñanza, la celebración del día internacional de las matemáticas o bien como una actividad de aula (http://centroevolucion.com.ar/WEB/Secc/Biblioteca/files/107teatromatematico.pdf)

Así pues, se evidencia que las matemáticas no están reñidas con otras materias que forman parte de la educación del alumnado y de nuestra vida cotidiana. Por consiguiente, el teatro como recurso didáctico dentro del aula de matemáticas adquiere un papel fundamental para el desarrollo de conceptos y procedimientos propios de la materia.

María de la Luz Ibáñez Ortiz

TÉCNICAS DE TRABAJO DE LA COMUNICACIÓN ORAL

María del Carmen Suárez Vázquez

Como metas comunes a cualquier manifestación oral en el aula, señalamos, prioritariamente, entre las múltiples que podrían seleccionarse:

- Desarrollar seguridad en la capacidad de expresar y argumentar ideas.
- Aprender a formular preguntas.
- Usar criterios diferentes, de acuerdo con los contenidos que van surgiendo.
- Aumentar el vocabulario general y específico.
- Superar sentimientos de aislamiento o discriminación.
- Reforzar la memoria, la capacidad de relacionar, anticipar….
- Reelaborar contenidos ágilmente en función de los argumentos que se exponen.

El debate

El debate es una discusión formalizada entre varias personas, regulada por un moderador. A través del debate se establece un intercambio de opiniones, entre varias personas, sobre algún tema. Debatir o discutir debe convertirse en convencer a los demás. Para que un debate en clase resulte útil, debe prepararse y organizarse previamente. La figura del moderador es imprescindible, ordena turnos de palabras, encauza la marcha de la discusión, profundiza en aspectos y evita divagaciones.

Para defender un punto de vista hay que ser capaz de argumentar a favor de esa idea. Por lo tanto, cada integrante del grupo debe preparar la defensa de su postura, teniendo claros los objetivos, pensados los argumentos que fundamentan la propia propuesta, recopilando pruebas o documentos que apoyen su opinión, intentando matizar y ofreciendo tanto ideas a favor de lo propio como contra las opuestas, marcando ventajas e inconvenientes... pero siempre oyendo lo que dicen los demás. Lo importante es que los alumnos puedan exponer sus ideas libremente y estén dispuestos a reconsiderar sus puntos de vista con el fin de ampliar conocimientos.

Una discusión, un debate o un coloquio deben planificarse si quieren aprovecharse didácticamente. El tema tiene que ser único y conocido por todos; hay que especificar sus objetivos, seleccionar los contenidos más adecuados, elegir estrategias, pensar si se organiza para grupos pequeños o grandes y diseñar instrumentos de evaluación.

El profesor debe asumir diferentes papeles, entre ellos ayudar a seleccionar el tema, determinar el tiempo para la preparación, señalar las fuentes de información, estimular la participación, evaluar todo el proceso teniendo en cuenta el uso de la lengua y la calidad de la información. Nunca adoptará actitudes de superioridad; no abusará de su autoridad ni fomentará un ritmo demasiado rápido o lento para la mayoría de la clase.

Es fundamental que después de cada sesión de trabajo se analicen los resultados, se constate qué aspectos no funcionan y por qué y cómo mejorarlos la próxima vez.

La entrevista

La entrevista implica la existencia de un entrevistador que pregunta y un entrevistado que contesta. Deben evitarse en ella los monólogos o exposiciones extensas, los interrogatorios acosantes y las discusiones.

El entrevistador debe preparar la entrevista: buscando datos acerca del personaje, documentándose sobre el tema central de la misma, seleccionando los aspectos más importantes, elaborando el cuestionario en función del tiempo, redactando preguntas: claras, abiertas y originales y jerarquizando las preguntas en función de posibles intereses de los oyentes.

Saber hacer un buen cuestionario es importante porque saber preguntar es saber invitar a analizar, relacionar, definir, evaluar…, y mediante ello, se puede ayudar al otro a tomar conciencia de muchos aspectos de su personalidad y de su lugar en la sociedad.

Un ejercicio válido para afianzar la técnica de la entrevista, consiste en “inducir a deducir” de qué personaje se trata, preguntando datos relevantes al que no sabe: ¿es mujer?, ¿es extranjera?, ¿está casada?..., pero también pueden permitirse preguntas más abiertas: ¿es hombre o mujer?, ¿médico o abogado?...

Al confeccionar el cuestionario-guía conviene tener en cuanta que:

- Las preguntas se relacionen directamente con el tema.
- Las preguntas sean concretas para que las respuestas resulten claras y no se extiendan más allá del tiempo prefijado.
- Las preguntas sean de actualidad y de interés para el público al que se dirigen.

La introducción y el cierre de la entrevista revisten rasgos especiales. La presentación del personaje y del tema deben intentar atraer la atención de los oyentes y las conclusiones finales, sintéticas deben resumir lo tratado aunque ciertas cuestiones siempre quedan abiertas.

EL DIÁLOGO

El diálogo es una forma bipersonal básica de la comunicación humana, tomándolo en este caso como la interacción oral entre dos o más personas. Mediante su tratamiento en el aula se puede favorecer la socialización y desarrollar las pautas de convivencia, así como despertar el interés por la información de transmisión oral.

El diálogo requiere: igualdad entre ambos interlocutores; un movimiento circular y bidireccional; un intercambio de información; una forma lingüística específica; una concatenación sintáctico-contextual de las contestaciones.

El diálogo es un tipo de discurso idóneo, aunque difícil de realizar por el número de alumnos y la propia complejidad del sistema escolar. Sin embargo, los docentes dialogamos en muchas ocasiones con nuestros alumnos, por ejemplo cuando preguntamos sobre un tema
.
Para que el diálogo resulte eficaz, la relación entre los interlocutores no debe ser ni tensa ni desconfiada, sino que permitirá compartir ideas, en las que se note el interés y el respeto mutuo. No es conveniente, a lo largo del transcurso del diálogo, corregir errores o imprecisiones idiomáticas (eso queda para luego); en un primer momento, hay que aceptar al interlocutor, asumiendo se manera de hablar, su registro de lengua, para luego, mediante el análisis procurar mejorarlo. Mediante el diálogo, el docente intentará guiar al estudiante/ interlocutor de manera que su pensamiento avance, más allá de lo que lograría por sí solo. La verdadera riqueza educativa del diálogo, además de su valor como comunicación interpersonal, aparece cuando entran en conflicto posturas diferentes y el alumno debe buscar nuevas argumentaciones para defender sus ideas.

Una de las características positivas de la interacción oral es que mediante ella el escolar desarrolla las actitudes y técnicas que le permiten controlar su propia participación en las conversaciones.

La narración

En la narración lo importante es el tiempo (antes, ahora, luego), por eso resultan básicos la conjugación verbal y los adverbios en el juego narrador/ historia narrada. Las “narraciones orales” se configuran, si se narran a una colectividad de niños, como un importante vehículo de socialización, incluso por las actividades expresivas y prácticas en común que permiten, contribuyendo a promover en los espacios pequeños “la necesidad de unas resonancias interindividuales que más tarde podrán compensar la tendencia a encerrarse en sí mismo del joven lector”.

A través de la imaginación, las palabras y las imágenes mentales, el narrador desarrolla sus cuentos para deleite del oyente encantado. La hora del cuento puede convertirse en tiempo sagrado para los niños; se ve el interés en sus rostros. El buen narrador consigue el silencio de cualquier público. Para realizar esta tarea:

- Es fundamental la adecuada elección del relato.
- No es conveniente ni un auditorio muy reducido, ni demasiado numeroso.
- Narrar es contar historias con el tono, la cadencia y la dicción adecuados.
- Para contar una historia hay que conocerla muy bien y dominar su vocabulario.
- El cuentista no debe ser presuntuoso, ni tímido, ni vacilante...
- El rostro y las posturas del cuentista forman parte del constructo narrativo.

Se pueden proponer juegos semejantes a los siguientes: que una persona cuente el mismo hecho como para un guardia, para sus amigos, para su transmisión por radio; dadas ciertas frases, crear el relato que las contenga; contar el mismo suceso, pero acaecido en la Edad Media, en la actualidad o en el futuro...

Para hacer narraciones fantásticas de manera oral se pueden tener en cuenta ciertos recursos: la idea del sueño; el humor que “ridiculiza” los supuestos comportamientos heroicos; el protagonista infantil, adolescente,... con el que se identifica el “autor”; las referencias literarias; el encadenamiento de historias tradicionales, las asociaciones libres... En las narraciones realistas, el relato autobiográfico resulta muy enriquecedor.

La narración puede favorecer la capacidad de observación, desarrollar la memoria y la imaginación, fomentar la creatividad, despertar el gusto por la lectura, vencer la timidez, enriquecer el vocabulario, perfeccionar la elocución, habituar en la coordinación de gestos y

expresión corporal, adquirir fluidez y precisión en la expresión oral, sincronizar el desarrollo de la trama con el tono de voz y el ritmo, ordenar verbalmente secuencias temporales, mejorar el uso de la conjugación... El que escucha, a su vez, potencia capacidades de atención, respeto, silencio, memorización, relación...

Mª del Carmen Suárez Vázquez

NUEVO PLAN GENERAL DE CONTABILIDAD: NOVEDADES BÁSICAS EN LAS AULAS

Mª del Mar Palma Pérez

En la actualidad contamos con el Plan General de Contabilidad aprobado por Real Decreto 1643/1990, de 20 de diciembre, que las empresas empezaron a aplicar para los ejercicios posteriores al 31 de diciembre de 1990. En este momento estamos ante un importante cambio en este campo, debido a la publicación del nuevo borrador del Plan General Contable para con ello adaptarnos a las normas internacionales de contabilidad y a las normas internacionales de información financiera. Esto lleva a que a partir del 1 de enero de 2008 TODAS las empresas españolas deberán cambiar la forma de llevar su contabilidad.

Nos encontramos que el cambio se produce en mitad de un curso escolar (2007-2008), por lo que los profesores tendrán que estar en continuo proceso de modificación de su programación y unidades didácticas, para que los alumnos/as puedan superar el curso con conocimientos del nuevo sistema contable. Para ello voy a exponer algunos cambios que vamos a sufrir en materia contable y que, por supuesto, también sufrirán nuestros alumnos en las aulas.

Las principales novedades del Nuevo Plan General de Contabilidad, publicadas en el Borrador de 4 de julio de 2007 por el ICAC (Instituto de Contabilidad y Auditoría de Cuentas) son:

1. Marco conceptual de la contabilidad: se amplían conceptos como el del Principio de Prudencia, los gastos de venta y los gastos de transacción atribuibles a un activo o pasivo financiero.

2. Normas de registro y valoración: en este apartado del plan general contable se producen modificaciones en lo que respecta al inmovilizado (material e inmaterial) y al arrendamiento financiero; el cambio que se produce en éste último es el siguiente:

Arrendamiento Financiero: cuando de las condiciones económicas de un acuerdo de arrendamiento, se deduzca que se transfieren sustancialmente todos los riesgos y beneficios inherentes a la propiedad del activo objeto del contrato, dicho acuerdo deberá calificarse como arrendamiento financiero, y se registrará según los términos establecidos en los apartados siguientes.

En un acuerdo de arrendamiento de un activo con opción de compra, se presumirá que se transfieren sustancialmente todos los riesgos y beneficios inherentes a la propiedad, cuando no existan dudas razonables de que se va a ejercitar dicha opción. También se presumirá dicha transferencia, aunque no exista opción de compra, entre otros, en los siguientes casos:

- Contratos de arrendamiento en los que la propiedad del activo se transfiere al arrendatario al finalizar el plazo del arrendamiento.
- Contratos de arrendamiento en los que el período de alquiler coincida o cubra la mayor parte de la vida económica del activo, y siempre que de las condiciones pactadas se desprenda la racionalidad económica del mantenimiento de dicho arrendamiento.
- En aquellos casos en los que, al comienzo del arrendamiento, el valor actual de las cantidades a pagar suponga la práctica totalidad del valor razonable del activo arrendado.
- Cuando las especialidades características de los activos objeto del arrendamiento hacen que su utilidad quede restringida al arrendatario.
- Etc.

Como profesores, tendremos que enseñar a los alumnos los cambios que se están produciendo durante el curso escolar, ya que éstos son indispensables a la hora de desempeñar un puesto de trabajo relacionado con esta materia. Es por esto por lo que expongo las novedades en los arrendamientos financieros (leasing), ya que son una práctica habitual en las empresas.

3. En este nuevo Plan General de Contabilidad nos encontramos con dos nuevos grupos de cuentas:

- Grupo 8: Gastos imputados al Patrimonio Neto
- Grupo 9: Ingresos imputados al Patrimonio Neto

Ambos grupos van a recoger las variaciones que se produzcan en el Patrimonio Neto de la empresa, grupos que, actualmente, no existen en el Plan General Contable aún vigente.

Muchas son las dudas que se nos pasan por la cabeza a la hora de aplicar el nuevo Plan General Contable, como por ejemplo:

- ¿Cómo aplicar dichos cambios a una contabilidad ya existente?: supuestamente deberíamos aplicarlos en el asiento de apertura que se haga a fecha 1 de enero de 2008.

También debemos ser conscientes de que estos cambios también afectarán a las aplicaciones informáticas, las cuales deberán actualizarse con la nueva normativa que salga.

Algunas denominaciones de cuentas también cambian con el nuevo Plan General Contable. En el siguiente enlace se puede comprobar que nueva denominación adoptan algunas de ellas: http://217.76.137.131:81/cgi-vel/conversor/FORMULARIO.pro?PLAN-VIEJO/NUEVO=1, el cual espero sea de utilidad.

Se producen algunos cambios más que podéis estudiar en el borrador existente, pero hay que tener en cuenta que sólo es un borrador y no es definitivo. Se espera que en noviembre tengamos algo ya definitivo pero no es seguro, por tanto hacer inca píe en la importancia de mantener al alumnado informado en cada momento de los cambios que se producen (siempre que sea posible) para que éstos accedan al mercado laboral suficientemente preparados para desempeñar un puesto de contable.

Mª del Mar Palma Pérez

LITERATURA COMPARADA (REVISIÓN DE UN CONCEPTO)

Mª del Rocío Martín Garrido

1. Una literatura sin fronteras

En 1970 nace la revista Poétique, no dependiente de factores externos ni tratada como un documento sino como una revista dedicada a la literatura en sí. La moderna literatura comparada supone un punto de vista internacional o supranacional, ya no supone una limitación a lo nacional. El término no es sino un calco del francés.

En el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española aparece "comparatista" como "persona versada en estudios comparados de ciertas disciplinas"; aparece a su vez "comparar" como "fijar la atención en dos o más objetos para descubrir sus relaciones o estimar sus diferencias o semejanzas".

2. Métodos y perspectivas

Los que fundan la literatura comparada son los eruditos Abel François Villemain y Jean-Jacques Ampère con sus trabajos hechos en la Sorbona. Bien es verdad que desde hace siglos, personas como Quintiliano o Dante han establecido comparaciones en el campo de la literatura, pero no es hasta el siglo XIX cuando estos estudios se basan en la metodología que hoy se entiende por estudios literarios comparados.

Se han establecido relaciones de las lenguas con los "organismos vivos". Schleicher por ejemplo en su obra Teoría Darwinista de la Ciencia del Lenguaje propone esta relación; con ello las lenguas, al igual que los seres vivos, nacen, crecen, se reproducen y mueren. El campo de la lingüística se relacionaría en muchas ocasiones con la teoría de la evolución de las especies de Darwin.

Es en 1897 cuando en la Universidad de Lyon se establece la primera cátedra de historia comparada de la literatura. Es pues este año el que supone el natalicio del ya existente comparativismo francés, pero ahora como institución académica. Un catedrático de Lyon, Fernand Baldenspeger afirma que lo verdaderamente importante es la mentalidad creadora del artista. Rechaza la simple recopilación de datos para temas, fuentes e influencias. Su seguidor Paul Van Tieghem considera la literatura comparada como los estudios de las "obras de las diversas literaturas en sus relaciones mutuas", rehúye pues del punto de vista histórico popular de los mismos. Van Tieghem apuesta por el método binario para el estudio de obras, escritores o de grupos de los mismos o incluso de literaturas completas. Más allá del binarismo, al contar con tres o más elementos nos adentraríamos ya en la historia general de la literatura o la literatura general. El discípulo de Van Tieghem, Marius-François Guyard, se opone sin embargo a este concepto, que lo considera como una ambición "metafísica o inútil" para el comparatismo.

El profesor Jean-Marie Carré afirma que "la literatura comparada es una rama de la historia literaria"; las relaciones que se establezcan entre autores, textos o fenómenos han de ser relaciones reales y no meros resultados por similitud o casualidad. Carré no acepta literatura comparada como sinónimo de literatura general, pero sí admite que pueda desembocar en ella. René Etiemble con su obra Comparaison n´est pas raison opina que el simple hecho de comparar no es la razón de ser de la literatura comparada.

Se ha hecho una distinción entre la "escuela francesa", con mayor inclinación hacia la historia literaria y sus hechos e influencias y la "escuela americana", de espíritu más abierto. Sin embargo, figuras importantes de la escuela "americana" tienen procedencia europea y viceversa, figuras de la escuela francesa son de procedencia americana. Es por lo que el español Claudio Guillén, integrante de la "escuela americana", prefiere hablar de una "hora francesa" y una "hora americana" de la literatura comparada.

A finales del siglo XIX se crean las primeras cátedras de literatura comparada en Estados Unidos, destacando los centros de Harvard y Columbia. En 1950 sale a la luz la Bibliography of Comparative Literature de los autores Fernand Baldenspeger y Werner Friederich. En ella se atiende a las influencias literarias ejercidas, pero no a las influencias recibidas, en el proceso de la tríada emisión, transmisión, recepción.

En 1954 se funda la Asociación Internacional de Literatura Comparada, AILC. El Primer Congreso Internacional tiene lugar en Venecia en 1955; el segundo es en 1958 en Estados Unidos. Éste supuso la cumbre para la literatura comparada americana. Se discutieron allí problemas de géneros, temas, formas o estilos. Destacó la ponencia de René Wellek en contra del comparatismo tradicional, basado en una "acumulación de hechos". Según Wellek la literatura comparada se mantuvo en contra de establecer un aislacionismo de las historias literarias nacionales. Afirmaba que no era necesaria una distinción entre literatura "comparada" y "general". Esta delimitación de términos había de ser suprimida ya que cualquier estudio literario "que trascienda los límites de una literatura nacional" se ha de considerar como "literatura comparada".

3. Literatura comparada, literatura general y literatura universal

Goethe hizo uso en 1827 del término "Literatura Universal". Éste sugiere, como indica Wellek en su Historia de la Crítica Moderna, la evolución de las literaturas nacionales, que llegarán un día a fundirse unas con otras y formar finalmente un todo unitario.

Actualmente las demarcaciones existentes entre literatura comparada, general y universal son cada vez más imprecisas. Pondremos algunos ejemplos. Si para Wellek las distinciones que hace Van Tieghem de literatura "comparada" y "general" son absurdas, para Henry Remaklas diferencias entre literatura comparada y universal son sólo cuestión de grado. Friederich confiesa no saber definir el término "literatura general", pero prefiere acudir al de "literatura universal" para su obra. Brunel, Pichois y Rousseau conciben la literatura comparada como el estudio de las influencias y la literatura general como el estudio de las coincidencias.

Desde mitad el siglo XX se atiende cada vez con mayor énfasis a la historiografía literaria general. Como prueba de ello expondremos las obras Mímesis: La representación de la realidad en la literatura occidental de Erich Auerbach, así como la Literatura europea y Edad Media latina de Ernst Robert Curtius. En ambas obras vemos cómo los autores no se limitan a una literatura nacional, sino a un compendio, si no mundial, al menos referente a la civilización de occidente.

Munro Chadwick junto a Kershaw Chadwick han compuesto una recopilación de datos históricos de la literatura general en su obra The Growth of Literature, es una obra sobre el "desarrollo de las formas literarias". El matrimonio se cuestiona si es posible encontrar unas generalidades que se encuentren en diversas formas literarias de distintas culturas. Para dicha respuesta es necesario un estudio comparado de géneros literarios en varios países, y lenguas y en diferentes periodos históricos. En Occidente es muy difícil hacerlo por la influencia común del latín o la interacción de literaturas. Es por ello que dichos planteamientos son aplicables sólo a pueblos aislados. Así, nos encontramos con que este estudio es aplicable poco más que a formas de transmisión oral como cuentos o canciones populares.

René Etiemble en sus Ensayos de Literatura (verdaderamente) general apuesta por que ésta no estudie simple y llanamente las literaturas occidentales, sino que cuente con las aportaciones árabes, indias, chinas o japonesas. Propone un acercamiento a las obras como amateur (el que ama), que no está reñido a su vez con los conocimientos técnicos. Similar distinción hizo Dámaso Alonso, entre el simple "lector" y el "crítico o estilólogo". Propone Etiemble que un buen lector ha de saber elegir entre los millones de obras literarias existentes.

Se ha intentado en muchas ocasiones crear una biblioteca ideal de obras maestras. Raymond Queneau llevó a cabo una Bibliothèque idéale, pero fracasó por ser los encuestados franceses, y como consecuencia ser las obras elegidas en su mayoría francesas.

Para gozar de una literatura general y universal, el lector ha de abrirse a todos los puntos de vista posibles y contar con un amplio horizonte universalista.

4. El reto actual de la literatura comparada

En 1974 y dirigido por Claudio Guillén tuvo lugar en Madrid el Primer Coloquio de Literatura Comparada. Tanto Guillén como Marcel Bataillón en la apertura del Coloquio y el "Discurso inaugural" respectivamente, presentaron la literatura comparada no como una simple búsqueda de fuentes e influencias. López Estrada sin embargo opina que aunque no sólo estas fuentes e influencias sean válidas, sí que son óptimas para la iniciación de una investigación literaria.

Cabe considerar también las afinidades, coincidencias o corrientes comunes existentes entre dos o más literaturas. Tal y como afirma Darío Villanueva, lo que hoy interesa principalmente es que se inserten los fenómenos dentro de sistemas o conjuntos significativos; se han de investigar las influencias supraindividuales o colectivas, que se ejercen sobre toda una generación, o sobre toda una época.

La obra de un artista no nace de la nada, nace dentro de un ambiente cultural, dentro de una tradición artística. Las obras pues no son aisladas, sino que existe una relación entre ellas, una intertextualidad.

Entre el emisor y el receptor cabe destacar este tercer factor literario: el transmisor. Éstos son los críticos, traductores, revistas literarias, que no han de considerarse como un aspecto negativo para la obra, sino como una ayuda para su difusión y desarrollo.

La traducción es un hecho indispensable para los estudios de literatura general y comparada, puesto que el comparatista ha de recurrir a ellas para llevar a cabo su labor.

Se requiere un alto grado de reflexión y espíritu tanto analítico como sintético para esta labor. Recientemente se ha insertado en los planes de estudio de la titulación de las Facultades de Filología este departamento dedicado a la "Teoría de la Literatura y Literatura Comparada".

Mª del Rocío Martín Garrido

RENOVARSE O MORIR

María Dolores Gallardo Sierra

Tras las actuales oleadas legislativas en nuestro pais, en materia educativa, podemos llegar a pensar o, al menos, intuir , que aparentemente todo está hecho o terminado en materia educativa.

Una serie de leyes, disposiciones, artículos,...que nos presentan una serie de elementos, tales como objetivos en forma de capacidades, competencias básicas, contenidos (que siguen igual) y criterios de evaluación, ya planteados y listos para su ejecución. De nuevo la administración nos presenta su nuevo planteamiento educativo, con sesgos políticos inclusive. Y, en todo ello, ¿qué tenemos que decir los docentes? , ¿por qué en los centros no se han consensuado estas leyes , en los senos de los consejos escolares? , y el tema que nos trae, ¿por qué no aparece como figura de primer orden en estas leyes la innovación y la investigación en el aula?.

La investigación e innovación didáctica en el aula , ¿tienen futuro?. Pues sí,los conceptos de innovación e investigación son inherentes a la propia educación. Los métodos han ido evolucionando tras una serie de reformas, estudios y aportaciones de los maestros y las maestras que los han ido conformando a lo largo de nuestra historia más reciente. Es fundamental la investigación, es fundamental la innovación y podríamos augurar un futuro prometedor siempre y cuando el docente liberara de otras funciones, pues son muchas tareas las que ya posee la acción tutorial, por lo que, en la mayoría de los casos, ni se plantea una función más como es la de "investigar" que supone un alto grado de responsabilidad, formación y compromiso.

Rodríguez (2000), afirma que "los maestros son por definición los protagonistas principales del cambio educativo; sin su compromiso este acontecimiento no es posible".Y, en este punto, nos detendremos a enunciar algunas de las tendencias dentro de la investigación educativa. Las principales líneas de investigación en la actualidad son las siguientes:

- Líneas de investigación basadas en las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) encaminadas a:
  - Desarrollo de materiales didácticos multimedia.
  - Desarrollo y aplicación de actividades basadas en redes.
  - Desarrollo de metodologías de aprendizaje basadas en las TICs.
- Estilos docentes y su repercusión en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje.
- Relaciones entre Estilos de Aprendizaje y Rendimiento escolar.

En ellas aparecen claramente interrelacionadas investigación y práctica. Un planteamiento nuevo, en el que ambas dejan de lado la relación de subordinación, ya que la investigación no está por encima de la práctica, valorando correctamente el conocimiento que proporciona la práctica educativa. Esto exige un cambio de mentalidad ya que la investigación ha de tener muy en cuenta estos conocimientos. A su vez, la investigación debe buscar las causas por las que una metodología funciona o no, teniendo en cuenta las variables y los resultados.

La innovación es un término que implica cambio, un cambio para mejorar algo. La historia es un buen ejemplo de ello. Es un continuo cambio, un continuo renovarse para mejorar. La escuela no está fuera de ese cambio o renovación, y, a su vez, renueva la sociedad "cambiante", que progresa aceleradamente a quién sabe dónde.

Las políticas educativas, la escuela y la sociedad mantienen una relación de feed-back que deben ser dotadas de instrumentos de investigación e innovación para el mejoramiento cualitativo de la enseñanza y la pedagogía. Tal y como nos transmite el informe Delors (1996) de la UNESCO sobre la educación al recalcar como la formación del personal docente tendría que comprender un elemento reforzado de formación en investigación.

La innovación supone un cambio, una mutación y sugiere la superioridad de lo nuevo sobre lo viejo. Investigación e innovación son el resultado de una larga reflexión sobre problemas específicos.

"La investigación es como el alimento intelectual del quehacer educativo y pedagógico, sin sus aportes, el cambio, las reformas y las innovaciones carecerían de fundamentos teóricos y de orientación conceptual", Rodríguez (2000).

Las actuales leyes educativas y las que vendrán deben tener todo ello muy presente al presentar en su contenido incentivos a la labor investigadora de los docentes, pues deben basar su fundamento en proyectos reales y realmente incentivadores. Sólo así, el docente, estará motivado a realizar esa función de ser motor de cambio y mejora dentro de la función docente: desde su participación y compromiso, consolidando y dando prestigio a la profesión docente.

María Dolores Gallardo Sierra

TRANSMITIR VALORES DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: LAS SESIONES ESTRELLAS

María Félix Méndez Domingo

INTRODUCCIÓN:

La Educación Física puede ser un gran medio para la transmisión de valores...pero...¿la sabemos utilizar? Se propone en este artículo un estudio en el que se pretende hacer un acercamiento a la realidad del aula. Saber si los maestros/as de educación física están concienciados en la importancia de la educación en valores y en la necesidad de introducirla en su práctica diaria.

Palabras clave:

Educación Física, educación en valores, sesiones estrella.

JUSTIFICACIÓN:

Son muchos los años que la educación en valores está presente en nuestro sistema educativo complementando la formación integral de los escolares. Pero surge la pregunta si realmente el profesorado la tiene en cuenta en sus programaciones y en su actividad docente diaria.

Por todos es conocido el carácter conceptual y procedimental del área de Educación Física, en busca de resultados cuantitativos, pero la importancia de los objetivos y contenidos actitudinales y de unas valoraciones más cualitativas están dando un giro a este enfoque tan mecánico y poco didáctico.
Se comienza a tener en cuenta las posibilidades reales del individuo.

Con este estudio de caso pretendemos ver como se transmiten los valores desde el currículum del área de Educación Física. Nos situamos en un centro de Educación Primaria, de 3 línea, con un maestro interino cubriendo una baja de media duración, una maestra que combina la labor de Jefatura de estudios con la educación física y una tercera maestra que se dedica a horario completo a la asignatura.

ESTUDIO DE CASO Y RESULTADOS:

Partiendo de la investigación cualitativa vamos a proceder a la recogida de datos a través de la observación y de la entrevista a los 3 especialistas del área de educación física.

En un primer momento nos centramos en el punto de vista que el docente tiene del área de educación física. Una vez que sabemos lo que piensan pasamos a realizar una observación de lo que ocurre realmente en el aula y de las informaciones que se les dan a los escolares.

Pasamos ahora a observar la presencia de transmisión de valores durante las clases y de cómo se programan los contenidos.

Recogida toda la información podemos extraer los datos que nos indiquen de que forma se trabaja la educación en valores en las clases de educación física.

Observamos que los contenidos actitudinales se tienen en cuenta a la hora de programar la asignatura, pero no es así en la práctica. Prima la necesidad de sacar adelante las sesiones, trabajar los contenidos programados. Tal como apunta Pérez(1996), existe una falta de tradición en el trabajo de los contenidos actitudinales.

Entender el trabajo en valores como el trabajo de los ejes transversales (Quintana, 1998), dejaría en entre dicho el trabajo de algunos valores, ya que no todos aparecen el currículum.

Entre las propuestas más destacadas de la observación del trabajo de estos 3 docentes, observamos en uno de ellos una profunda preocupación por el tema y dedicación, con una propuesta metodológica muy original para introducir la educación en valores de forma transversal a lo largo de la programación de todo el curso.

Se denomina “Sesiones Estrella”, y por su originalidad y novedad nos vamos a centrar en su desarrollo.

Las sesiones estrellas forman lo que la docente denomina una U.D transversal que se desarrolla cada 6 días y en la que cada día se trabajan juegos y actividades relacionados con un valor en concreto. De forma que integra dentro de su programación el trabajo de los valores.

Además esta docente desarrolla un programa muy comprometido con la educación por la igualdad, educación para la salud, la integración...

En contrapartida tenemos el docente que ocupa la plaza como consecuencia de una sustitución. Trabaja con un programa editorial y no se involucra en el trabajo del grupo. Su situación laboral no le motiva para realizar sus propias programaciones, por lo que el resultado de sus sesiones resultan muy metódicas y repetitivas. Sí que manifiesta un gran interés por la educación en valores, y señala la importancia de su trabajo desde el área de educación física, pero la realidad dista de sus palabras.

La otra docente, Jefa de estudios del centro, intenta conciliar como puede su trabajo como parte del equipo directivo y sus clases de educación física. Señala la importancia del trabajo de la educación en valores desde todas las áreas y destaca su compromiso desde la asignatura que ella imparte.

Su trabajo se impregna mucho del trabajo que realiza la otra compañera de educación física, y promueve mucho los valores de solidaridad, tolerancia, respeto...

De aquí podemos concluir diciendo que aunque se programen los contenidos actitudinales en todos los casos, como hemos comprobado, su puesta en funcionamiento depende del docente, de su compromiso con la educación en valores, de su interés por educar transversalmente los contenidos propios de la educación física.

Realmente no hay concienciación de la necesidad del trabajo de estos contenidos. En la educación física son muchos los que siguen primando los contenidos procedimentales.

Se hace necesaria una evaluación real de estos contenidos actitudinales para que realmente se tengan en cuenta a la hora del desarrollo de las sesiones, sólo plasmando esta necesidad/obligatoriedad los docentes comenzarían a programar dando la importancia que se merecen los contenidos actitudinales.

En contrapartida la ley no ofrece pautas ni orientaciones de cómo evaluar este tipo de contenidos. Se habla de la necesidad de trabajarlos pero no de contemplarlos a la hora de realizar las evaluaciones.

BIBLIORAFÍA:

- Anguera, M.T. (2000): La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos. En www.efdeportes.com. Año 5, nº24, Agosto.
- Bolívar, A. (1995): La evaluación de valores y actitudes. Madrid: Anaya.
- Gutiérrez, M. (2004): El valor del deporte en la educación integral del ser humano. Revista de Educación, nº 335, pp:105-126.
- Gutiérrez, M. (2003): Manual sobre valores en la educación física y en el deporte. Barcelona: Paidós.
- Fernández, J.L. (2001): Cómo educar en valores. Madrid:Síntesis.

María Félix Méndez Domingo

LA MEMORIA. ESTRATEGIAS QUE FAVORECEN SU DESARROLLO PARA UN ESTUDIO EFICAZ

Mª Jesús Vidarte Cisneros

1. Importancia de la memoria

Las investigaciones más recientes tienden a considerar la memoria como una amplia función cognoscitiva que utiliza y organiza activamente las informaciones recibidas. Desde un punto de vista genérico, la memoria es lo que nos permite fijar, conservar y reproducir las imágenes de objetos, pensamientos o sentimientos sin necesidad de que estén presentes.

Memoria y percepción son dos procesos inseparables. A la percepción le corresponde la tarea de identificar y reconocer la información sensorial. Para ello, es imprescindible utilizar la información retenida en la memoria con el fin de estructurarla, comparándola y relacionándola de algún modo con la nueva información que se recibe.

No hay, pues, recepción sin memoria. Cuando la información vuelve a la memoria para su almacenamiento, ya ha sufrido un proceso perceptivo. Toda información por tanto, debe ser procesada y codificada antes de pasar a la memoria.

2. Etapas de la memoria

La memoria cambia a medida que se desarrolla la mente de los niños. Ciertas habilidades están relacionadas con la edad:

A los 3 meses: La mayoría de los bebés reconocen móviles, juguetes y objetos corrientes por medio de la memoria. Pueden recordar durante el tiempo suficiente como para distinguir los objetos que ya conocen de los desconocidos, y además, pueden imitar acciones.

De 8 a 12 meses: Los bebés pueden contemplar máscaras y reconocer aquellas que se asemejan a los rostros humanos, demostrando así que pueden retener información en la mente y compararla con la nueva. A esta edad comienzan a demostrar temor a las personas y objetos desconocidos porque saben que son diferentes. También pueden recordar dónde se encuentra un juguete oculto; ésta es una señal de que el desarrollo mental está guiando el desarrollo de la memoria.

Años preescolares: La "memoria eidética", es decir, la capacidad de retener una imagen visual en la memoria de corto plazo, es al principio más potente que la memoria verbal, pero disminuye a medida que el niño aprende a usar palabras. A los dos años, los niños tienen una tendencia natural a emplear el "ensayo", repitiendo cosas que desean recordar. Los preescolares realizan también mucho "aprendizaje incidental", recordando cosas que estaban presentes cuando están aprendiendo otras y no restringen la atención de forma muy efectiva. El niño en edad preescolar recuerda aquello de lo cual tiene una experiencia directa y aún no comprende bien cómo lograr que funcione la memoria. Si a un niño de cuatro años se le muestran doce ilustraciones de objetos familiares, podrá recordar tres o cuatro y reconocer diez u once si se le pregunta: "¿Has visto esta ilustración antes?".

Alumnos de escuela primaria: A los seis años los niños comienzan a comprender que existen motivos para recordar cosas y desarrollan estrategias mnemónicas. Instintivamente ensayan, y a los siete años deben ser capaces de ver modelos y organizar grupos de cosas que deben ser recordadas. También deben poder recordar y volver a contar una historia, manteniendo un orden razonable respecto de los acontecimientos que en ella se narran. También debe aumentar la capacidad de concentrarse en lo importante de un tema, pero los niños que tienen problemas de atención siguen absorbiendo tanta información incidental, que tienen dificultades para desarrollar lo que realmente importa. A los diez años, la mayoría de los niños a quienes se les muestran doce ilustraciones, pueden recordar ocho y reconocer las doce.

Adolescencia: Es la edad en que se efectúan conexiones entre distintos temas e ideas. La memoria se convierte en un mecanismo de pensamiento abstracto, a medida que el adolescente aprende a recordar dos o más elementos de información y los retiene en la mente mientras evalúa nuevas ideas. Cuanto mejor encajan las cosas, mejor funciona la memoria. Si el niño no ha tenido una buena base para comprender el material que le ofrece la escuela, éste es el momento de reconstruirla. Los adolescentes deben recordar, como el adulto, siete elementos con la memoria de corto plazo y deben saber emplear numerosas estrategias para memorizar cantidades mayores. Pueden distinguir entre reconocimiento y recuerdo cuando estudian para sus exámenes, siempre que alguien les haya explicado la diferencia que existe entre ambos.

3. Tipos de memoria

El modelo de memoria más conocido es el propuesto por Atkinson y Shiffrin (1968); es el llamado Modelo Constructivista que propone tres tipos de almacenamiento: de información sensorial, Memoria a Corto Plazo y Memoria a Largo Plazo.

a) Almacenamiento de información sensorial

Es la memoria sensorial de la información en cualquiera de sus variantes: auditiva, visual, táctil, gustativa,...y representa las siguientes características:

- Registro textual de la información, tal cual, sin ningún tipo de transformación del estímulo.
- Su función principal es dar tiempo a que se operen sobre el estímulo otros mecanismos que extraigan la información y la elaboren.
- El almacenamiento sensorial de la información es de brevísima duración. Su tiempo óptimo es menos de un segundo. Dura más la percepción del estímulo que el estímulo mismo.

b) Memoria a Corto Plazo

Es la memoria inmediata. Comprende las impresiones que se puedan abarcar con un único acto de atención.

Su amplitud depende, por consiguiente, de la atención momentánea. Su duración es muy breve, con el límite superior alrededor de unos 10 segundos. Se pueden retener entre 5 y 9 unidades con un solo golpe de atención, según se trate de números, palabras o frases, y el tiempo de retención de esta memoria oscila entre un segundo y un minuto. Este tipo de memoria es consciente y voluntaria.

Cuando tomamos de oído la dirección de una persona o su número de teléfono, podemos retenerlos durante unos segundos en la memoria; pero como la capacidad de retención es limitada, para recordar después esa dirección o teléfono debemos hacer un acto consciente y repetir varias veces la información hasta que pase a la Memoria a Largo Plazo (M.L.P)

c) Memoria a Largo Plazo

Es la memoria remota y corresponde a lo que generalmente se entiende por memoria, en su sentido más propio. La precede un periodo de consolidación. La maduración de los recuerdos tendría lugar durante los primeros 15 minutos. Una hora es , por lo general, suficiente para la consolidación casi completa de las trazas mnemotécnicas (huellas de la memoria).

La duración de la memoria a largo plazo desde el fin del proceso de consolidación hasta el olvido; prácticamente es ilimitada.

Basándose en el contenido, Tulving distingue entre memoria episódica y memoria semántica.

- La episódica es la forma en que el sujeto logra almacenar y recuperar una información ya conocida, pero relacionada en un contexto espacio-temporal determinado, vivido por el sujeto.
- La semántica es la que hace referencia al significado de las palabras.

4. Principales causas del olvido

Entre las principales causas del olvido se encuentran las siguientes:

- Falta de concentración.
- Poca o mala comprensión de lo estudiado.
- Ausencia de repasos o repasos tardíos y acumulados.
- Estudio superficial y pasivo, con poca reflexión y esfuerzo (no hay manejo de la información en resúmenes, esquemas, subrayados)

5. Cómo desarrollar la memoria

Si es importante localizar la información que precisamos para un estudio eficaz, no lo es menos fijarla adecuadamente. De ahí la necesidad de dotar al estudiante de la técnica que favorezca la fijación, retención y recuerdo de lo estudiado, sintetizado en estos puntos:

- Mejora la percepción, la atención y la concentración

  Los fracasos en el recuerdo atribuidos a la memoria, casi siempre son debido a las percepciones defectuosas y a la falta de atención y concentración. Es muy importante que en el aprendizaje intervengan, si fuera posible, todos los sentidos, de manera real o imaginaria.

- Ejercítate en la observación sistemática o dirigida

  A partir de la percepción de algo concreto, hay una gran cantidad de detalles y aspectos de mayor o menor importancia que escapan a la atención consciente.

  Mediante la observación dirigida o sistemática, lo que se pretende es entrenarnos en captar conscientemente los detalles más destacados y que ofrecen mayores contrastes, centrando también nuestra atención en aquellos otros que no aparecen de forma tan patente para formarnos una idea lo más exacta, completa y clara posible.

- Pon en práctica el método de clasificación.

  Se retienen mucho mejor los elementos de un conjunto si procedemos a clasificarlos en los grupos que si pretendemos retenerlos aisladamente.

- Capta el significado de las ideas básicas de un tema.

  Cuanto más ricas y variadas sean las relaciones que establezcas entre los conceptos generales y sus principios básicos, mayor será tu memoria lógica. Debes, por tanto, estructurar y relacionar muy bien todo el material que deseas retener, ya que nuestra mente es asociativa y captamos estructuras. De ahí la importancia de la clasificación, visión de conjunto y asociaciones de los nuevos contenidos con los que ya existen en nuestra mente.

  Emplea, siempre que te sea posible, asociaciones lógicas o intrínsecas y, si no es así, recurre a las asociaciones arbitrarias, de carácter extrínseco, mediante historias inventadas, enlazando visualmente los datos con cualquier tipo de relación que se te ocurra.

- Procura pensar con imágenes.

  Convierte en imágenes lo que desees recordar. Pensar con imágenes es ver con los ojos de la mente. En realidad, la imaginación y el pensamiento están estrechamente unidos, ya que el conocimiento intelectual no es sino la representación mental o formación de imágenes de un objeto.

  Formar la imagen mental de objetos concretos es bastante fácil. Sin embargo, cuando se trata de nombres abstractos, para fijarlos hemos de recurrir al simbolismo.

- Activa la mente haciéndote preguntas sobre los contenidos para mejorar la asimilación y la fijación.

  No leas ni estudies para salir del paso, sino con el firme propósito de recordar siempre lo aprendido y utilizarlo cuando sea preciso.

- Fija contenidos por la repetición de ideas.

  Lo que importa es repetir las ideas, vigorizar la asociación entre ellas y fomentar la cohesión, evitando la simple repetición mecánica.

- Detalla claramente cuáles son los motivos que te impulsan a aprender y confiar en tu capacidad para recordar.

  Activa tu propio interés por el tema estudiado que vas a dominar. Presenta las distintas cuestiones y aspectos en forma de preguntas que precisan una clara contestación. Delimita cada una de las cuestiones y procura extraer su utilidad práctica inmediata. Reaviva a cada instante tu propia curiosidad por saber más sobre el tema y no te desaliente ante los primeros fracasos, teniendo siempre confianza en que, cuando apliques cuanto aquí se indica, no tendrás dificultad en recordar con fidelidad y prontitud.

- Haz frecuentes pausas mientras lees y estudias para recordar, una y otra vez, lo que vas aprendiendo.

  No te importe dedicar buena parte del tiempo a hacer frecuentes pausas, recordando ideas, enlazándolas con otras y estructurando por completo párrafos enteros. Repite con tus propias palabras el contenido de lo estudiado hasta estar seguro de dominarlo.

6. Bibliografía

- Jiménez González, J. (1999): "Psicología de las dificultades de aprendizaje" Síntesis, Madrid.
- Esteban, Fernando (1999): "Cómo estudiar con eficacia (Las claves del éxito académico y personal)". Cuenca. Editorial Escuela Española.
- Ubieto, Agustín. "Técnicas básicas para el estudio". Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.

7. Referencias web

- http://www.psicopedagogia.com/tecnicas-de-estudio/memoria
- http://www.buenvivir.org/padres/memoria.htm

Mª Jesús Vidarte Cisneros

PARA AUMENTAR LA AUTOESTIMA DE NUESTROS ALUMNOS

María José Bizcocho Fuentes

TÍTULO DED LA ACTIVIDAD:

"PORQUE YO LO VALGO"

NÚMERO DE PARTICIPANTES Y NIVEL EDUCATIVO

Esta unidad didáctica está concebida y dirigida a todo el grupo - clase de 2º de ESO, ya que éstos están en una edad en la que están sufriendo cambios en su personalidad y en la forma de relacionarse con otros compañeros y consigo mismos. Los educadores debemos, por tanto, ayudarles a clarificar las ideas y opiniones que tienen sobre la realidad que les rodea para que así sean capaces de elegir lo más beneficioso para ellos. Creemos firmemente que si nuestros alumnos aprenden a quererse, teniendo una alta autoestima, podrán mostrarse más fuertes a la hora de rechazar el consumo de drogas.

OBJETIVOS

1. Formarse una imagen ajustada de sí mismo aceptando todas sus características, tanto positivas como negativas, y sus posibilidades.
2. Relacionarse con otras personas e integrarse de forma participativa en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, libres de inhibiciones y prejuicios.
3. Valorar a los demás tal y como son, aceptando las diferencias.
4. Respetar y valorar todas las opiniones, tanto la propia como las ajenas, siendo capaz de defenderlas en grupo.
5. Potenciar el sentimiento de autoestima producido por la participación en los diálogos de clase.

CONTENIDOS

Conceptuales

1. La autoestima y su importancia en el desarrollo de la personalidad

Procedimentales

1. Capacidad de expresar una opinión personal en su grupo.
2. Capacidad de realizar una crítica constructiva, tanto personal como de los demás.

Actitudinales

1. Gusto por la participación en el desarrollo de las actividades.
2. Valoración de la importancia de trabajar como miembro del grupo-clase, con actitud de cooperación y tolerancia.
3. Mantenimiento de una actitud abierta y crítica en la organización del trabajo individual y colectivo.
4. Interés por aceptar la opinión sobre un tema, tanto la propia como la de los demás.
5. Confianza en la propia capacidad para la resolución de problemas.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

1. Podemos iniciar esta unidad didáctica introduciendo el término de autoestima, preguntando a nuestros alumnos qué creen que es la autoestima y por qué es importante.

2. A continuación les pasaremos un test a través del cual podrán saber cuánto se quieren a sí mismos o, al menos, saber si se quieren lo suficiente.

3. Cuando todos los niños hayan respondido el test, se puede organizar una dinámica de grupo en la que se realice una puesta en común, permitiendo a los niños que quieran que comenten los resultados que han obtenido, qué preguntas les ha llamado más la atención, etc. El profesor animará en todo momento a que todos los chicos expresen su opinión, valorando por igual todas las intervenciones. A los chicos que no quieran participar por voluntad propia, podríamos hacerles, en un principio, preguntas que puedan contestar simplemente afirmando o negando para que puedan ir desinhibiéndose frente a sus compañeros, y pasar

posteriormente a hacerles preguntas a las que deba contestar de una forma cada vez más amplia y más personal (ejemplo: ¿estás de acuerdo con Pablo?, ¿qué te parece lo que ha dicho María?, ¿esperabas obtener estos resultados?, ¿por qué?)

4. La última actividad que podríamos realizar directamente ligada al aumento de la autoestima y el sentimiento de ser aceptado por sus iguales consistiría en entregar a cada niño tantos papelitos como compañeros tiene en su clase. Explicar que cada niño va a enviar, en cada uno de estos papelitos, un mensaje a cada uno de sus compañeros. Tendrán que escribir en una cara del papelito el nombre del niño al que se lo van a enviar y en la otra alguna cualidad que le guste de esa persona. Los mensajes pueden ser o no anónimos en función de lo que prefieran los niños. Cuando todos hayan recibido sus mensajes y los hayan leído, podríamos organizar una puesta en común para que cada uno mencione aquellos mensajes que más le han llamado la atención.

5. La segunda parte de esta misma actividad tendría el mismo desarrollo, pero en lugar de decir lo que más les gusta de cada uno de sus compañeros, tendrán que hacer lo contrario, decir lo que menos les gusta. Esta vez, la lectura de cada mensaje se realizará en voz alta, para que se pueda comprobar que todos los chicos tienen cualidades que pueden ser negativas. Después se abrirá un espacio de diálogo en el que cada uno libremente puede expresar su acuerdo o desacuerdo con los mensajes recibidos. El profesor deberá entonces hacer hincapié en que todos estamos formados por múltiples cualidades, unas más positivas que otras, y que debemos conocernos y aceptarnos como somos.

TEMPORALIDAD

Esta unidad didáctica puede desarrollarse en dos sesiones, cada una de ellas de una hora de duración.

MATERIALES UTILIZADOS

1. Folios.
2. Test: “¿Cuánto te quieres?”

Rodea la respuesta que elijas.

1. Si un amigo se enfada contigo:
   - *. Piensas que se ha enfadado sin motivo y no le das importancia.
   - +. Ni siquiera intentas hablar con él porque piensas que tiene razón.
   - $. Hablas con él y logras hacer las paces.

2. Dentro de tu grupo de amigos y amigas te consideras:
   - +. Uno más dentro del grupo.
   - *. Uno de los más populares y queridos del grupo.
   - $. Uno de los menos divertidos del grupo.

3. Te parece que tus padres y tus hermanos:
   - $. Con frecuencia, no se sienten muy conformes con tu manera de ser.
   - +. A veces piensan que deberías portarte mejor.
   - *. Están encantados contigo siempre.

4. Cuando vas a resolver un problema de matemáticas, piensas:
   - +. Que es probable que no lo puedas resolver.
   - *. Que lo resolverás muy bien.
   - $. Que llegarás a resolverlo.

5. Llegas a una pradera en donde sabes que hay un trébol de cuatro hojas. Crees que:
   - *. Si lo buscas, seguro que lo encontrarás.
   - +. Por mucho que lo intentes, no lograrás encontrarlo nunca.
   - $. Debes intentar encontrarlo y quizás des con él.

6. Normalmente cuando te propones hacer algo:
   - *. Te cuesta mucho conseguirlo.
   - +. No lo sueles conseguir.
   - $. Te resulta muy fácil conseguirlo.

7. Quieres organizar una fiesta de cumpleaños. Crees que:
   - *. Serías capaz de idear un plan para pasarlo muy bien.
   - +. Te preocuparías tanto que no sabrías qué hacer.
   - $. Pedirías colaboración a tus amigos para preparar la fiesta.

8. Cuando te ves en un espejo piensas:
   - +. "¡Qué horrible estoy!".
   - $. "Resulto agradable. No estoy mal"
   - *. Decididamente, soy guapísimo".

9. Cuando llegas a una fiesta, te parece:
   - $. Que vas a divertirte con tus amigos y amigas.
   - *. Que vas a ser la persona más simpática de la fiesta.
   - +.Que nadie va a querer hablar contigo.

10. Crees que cuando seas mayor serás:
   - *. Exactamente lo que quieras.
   - $. Algo parecido a lo que te gustaría.
   - +. Lo que puedas, porque no te consideras muy inteligente.

Si has elegido más de 7 *: Tiendes a ser algo vanidoso y a encontrar que todo lo tuyo está bien. En principio, es conveniente tener una buena autoestima, pero tampoco te pases. De vez en cuando, harás algo mal, ¿o no?.

Si has elegido más de 7 +: Tiendes a infravalorar tus capacidades. Consideras que la gente no está muy a gusto contigo y eso te vuelve inseguro y te impide ver tus cualidades positivas, apreciar todo lo bueno que hay en ti. Recuerda que tú también tienes tu encanto.

Si has elegido más de 7 $. Tiendes a verte más o menos como eres. Hay cosas que te gustan de ti y cosas que no te gustan. Pero, en general, estás contento/a contigo mismo/a y consideras que le agradas a los demás.

María José Bizcocho Fuentes

EDUCACIÓN FÍSICA. EXPERIENCIA PERSONAL DE CÓMO TRATAR A ALUMNOS/AS PROBLEMÁTICOS Y DESMOTIVADOS EN LAS CLASES DE E.S.O.

Mª Josefa Sánchez de Ibargüen

Curso escolar 2001/02. Después de 10 años deambulando por distintos I.E.S. de la provincia de Cádiz, aterricé en un centro de enseñanza secundaria situado en un barrio poco favorecido donde las familias del alumnado estaban totalmente desestructuradas: problemas acuciantes de índole económica y la droga y el alcohol eran el pan nuestro de cada día. Con estas circunstancias es evidente que el absentismo escolar estaba garantizado y los chicos/as que permanecían en las aulas presencialmente estaban ausentes de todo lo que un profesor/a podía inculcarles. Tenían en sus cabecitas la bombilla del saber totalmente apagada.

En mi primera clase en el gimnasio y tras presentarme como la profesora de Educación Física le pedí el nombre a uno de los alumnos que me estaban importunando con total descaro. El chico no tenía más de 13 años y le indiqué que informaría a su padre del mal comportamiento que estaba teniendo. Me respondió: "Señorita, pues va a tener que buscarlo en Puerto 2". A partir de aquí mi meta fue decididamente encender esa luz que presuponía debían tener pero que brillaba por su ausencia.

Se trataba de un curso de esos donde se agrupan todos los malos alumnos, con una falta decidida de interés total a todo lo que significaba aprender. Cuando empezaba a explicar la materia correspondiente a ese día, no podía engarzar dos palabras seguidas pues su táctica era interrumpir para no escuchar aquello que la profesora quería transmitir. Después de varios intentos opté por callarme y les pregunté qué era lo que pretendían obtener en esa hora de clase de educación física. Me contestaron que salir al patio a jugar a fútbol y hacer lo que les viniese en gana. Después de mucho tira y afloja les contesté que no lo iban a conseguir pues tenían mucho que aprender de la Educación Física, disciplina sumamente importante para una buena salud y equilibrio físico-mental. Por tanto, hasta que no entraran en razones estaríamos en el gimnasio mirándonos las caras pues no estaba dispuesta a que se salieran con la suya.

De vez en cuando les explicaba que ellos eran los perjudicados al negarse a aprender y que sin embargo la profesora continuaría en su puesto de trabajo.

A los dos días de esta situación ya me hablaban y comentaban lo mucho que se aburrían. Ese fue mi momento para intentar llegar a un "acuerdo" con ellos.

"Si realizaban la tarea que la profesora les indicara durante al menos una sesión completa, la segunda sesión sería del deporte que ellos quisieran".

Así marchábamos bastante bien y al final pedían más sesiones de la profesora y menos de los alumnos.
Muchos, la mayoría de etnia gitana, realizaron bailes en la segunda evaluación, bailes que se preparaban con ahínco y, dicho sea de paso, me sorprendieron, pues en los diez años de experiencia en la docencia no había visto nunca a adolescentes interpretar mejor con su cuerpo todos aquellos sentimientos que tenían en su interior y que les afloraban de una forma natural, tales como rabia, pena, alegría.

Que duda cabe que aquellos chicos a la vez que realizaban la clase de educación física ésta les servía de terapia psicológica al evadirse durante esas horas de sus innumerables problemas. Nos reíamos de los primeros días de curso y siempre estaban deseando que llegara la hora de educación física. En los recreos se quedaban en el gimnasio para entrenar sistemáticamente los bailes que luego debían presentar a la profesora para la correspondiente evaluación. Algunos incluso cuando tenían un problema no académico me lo exponían pidiendo tener a alguien que los escuchara pues sus padres o no estaban o no podían.

Una de las cuestiones que me planteé a principio de curso fue la introducción de actividades físicas cooperativas fundamentalmente para dar respuesta a los problemas que se me estaban planteando. Los juegos cooperativos son aquellos en que los jugadores dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes (Garairgordobil, 2002). De este modo las actividades y los juegos cooperativos pueden llegar a convertirse en un excelente recurso para promover una educación física en valores. Me planteé que un programa de actividad física basado en juegos y actividades cooperativas a lo mejor se mostraría eficaz para favorecer la socialización de los alumnos con trastornos emocionales severos.

Efectivamente, a medida que pasaba el curso observé que los alumnos/as practicaban un diálogo de apoyo y apreciación mutua y que iban desapareciendo los comentarios negativos. Se estaba empezando a dar una mejora de las conductas prosociales altruistas, un significativo descenso de las conductas agresivas, un gran incremento de los mensajes positivos hacia los compañeros y una cierta mejora de la creatividad.

Otras cuestiones que fui observando, y que sobre todo se vieron los resultados al final del curso, se refieren al mayor desarrollo de las capacidades necesarias para afrontar y resolver problemas, una mayor sensibilidad hacia las preocupaciones y expectativas del otro, aumento de la capacidad de convivencia con los más diferentes, un mayor estímulo a la hora del aprendizaje de valores morales y que

por tanto repercuten en una mayor sensibilización para la convivencia social, un fomento importante de las conductas de ayuda y mayor grado de comunicación ente los alumnos.

En definitiva, durante ese curso la programación la planteé en base a actividades no competitivas y cooperativas:

Actividades no competitivas.

a.1) Actividades no competitivas con oposición.

a.1.1) Actividades con oposición y cambio de rol:

- Actividades de cambio reversible.
- Actividades de cambio irreversible.

a.1.2) Actividades con oposición y sin cambio de rol:

- De penitencia,
- De objetivo no cuantificable

a.2) Actividades cooperativas.

a.2.1) Con objetivo cuantificable.

a.2.2) Con objetivo no cuantificable:

- De imitación.
- De vértigo.
- De mantener un objeto en movimiento.
- De reproducción de secuencias rítmicas.

Una cuestión a tener en cuenta es que en la práctica se crean situaciones problemáticas al introducir actividades no competitivas. El primer objetivo es favorecer una serie de condiciones para que las actividades no competitivas que propongamos no den lugar a situaciones competitivas. Hay que analizar con sumo cuidado los agrupamientos que hagamos, así como los materiales y espacios.

Añadir que debemos promover la participación mediante la utilización de un mayor nº de balones, etc., reducir el tamaño de los grupos, aplicar dificultades compensatorias, delimitar espacios de actuación para los jugadores, variar el sistema de puntuación; debemos desvincular el juego del resultado y repartir el protagonismo.

Por último indicar que no fue ese año cuando supe lo que realmente me estimaban, sino al año siguiente, curso 2002/03, cuando como cosa rara me dieron como destino el primer centro que solicité, que no era ni más ni menos que ese mismo. Al recibir a los chicos de 1º E.S.O., el alumno más conflictivo del año anterior entró en el aula a saludarme y dijo a sus compañeros: “Quien no trate bien a esta señorita se las verá conmigo”. Le reprendí y delante de todos contestó:”es broma”. Pero ya estaba dicho. Luego me confesó que había aprendido que la violencia no lleva a nada y que era mejor dialogar.
Nunca más supe de ellos pues aunque seguí pidiendo todos los años en primer lugar dicho centro no me lo asignaron.

Mª Josefa Sánchez de Ibargüen

LAS DISTINTAS PASIONES AMOROSAS DE LAS PROTAGONISTAS FEMENINAS DE LA GAVIOTA, CLEMENCIA Y LA FAMILIA DE ALVAREDA, DE FERNÁN CABALLERO

Macarena Muñiz Távora

En las obras de Fernán Caballero, el protagonismo se reparte por igual entre el hombre y la mujer, pero, sin duda, era la conducta femenina, lo que más le interesaba a la autora, ya que su intención era ofrecer un mundo novelesco donde no aparecieran las pasiones que apartaran a la mujer de la buena senda.

A través del análisis de los prototipos femeninos, y más concretamente de las mujeres populares, que son las verdaderas protagonistas de estas tres novelas, **Marisalada**, **Clemencia** y **Rita,** se nos darán las claves del pensamiento de la autora y de la ideología del romanticismo español.

Para la autora, el saber y el conocimiento representan una superioridad para quien los posee, pero deben disimularse y, sobre todo, en la mujer. Fernán Caballero tiene muy claro cuál es su tipo ideal de mujer, y es que para ella, las mujeres deben permanecer en casa; la mujer debe caracterizarse por ser juiciosa, digna y femenina, buena y decente novia, virtuosa esposa y excelente madre. Lo contrario a este esquema es para la autora lo excepcional y lo antipático.

La única senda válida para la mujer es el matrimonio, o en su caso, la entrega al otro esposo, a Dios. Estas dos opciones entre las que tienen que elegir las mujeres son sus únicas vías de elección y todo lo que se aleje de este esquema se sale de lo común. Así, el convento representa una salida social para las mujeres, bien como lugar de educación, caso de Clemencia; como refugio ante un desengaño amoroso o ante la viudedad, como vemos en el caso de Doña Brígida en Clemencia.

Otro rasgo característico del tipo de mujer que se quiere reflejar en estas novelas, es la honradez frente al hombre. La pureza y la castidad, el recato ante el novio y la prudencia de la casada ante los pretendientes, y son precisamente aquellos personajes que se salen de este ideal femenino los que al final de la obra tendrán una lección de moral.

Sin duda alguna, si algo caracteriza a los personajes femeninos de Fernán Caballero es lo peculiar de sus relaciones amorosas, ya que a la vez que las define las diferencia unas de otras. Cada una de nuestras protagonistas tendrá una actitud distinta ante el hecho amoroso, y fruto de esa reacción serán las consecuencias finales para cada una de ellas.

Esta distinta forma de comportamiento ante el amor de cada una, va a depender del tipo de educación que hayan tenido, y por tanto no actuará de la misma forma Marisalada y Rita, malcriadas de alguna forma, por su padre, en el caso de la primera, el cual adoraba a su hija, y que finalmente muere de pena tras el abandono de ésta; y en el caso de la segunda por su madre, la señora María, que siempre se ha plegado a sus caprichos.

Estos dos personajes contrastan con el de Clemencia, la cual, como ya hemos dicho está criada en un convento, y cuya vida representa en cierta medida la de su creadora, ya que esta obra es especialmente célebre por los elementos autobiográficos que contiene.

A través de la descripción que, de cada una de ellas nos da Fernán Caballero, observamos el distinto trato que da a cada uno de los personajes; ya que en el caso de Marisalada, protagonista de La Gaviota, no observamos ni un solo rasgo positivo en el orden moral, caracterizándola por su frialdad, desdén, ambición y egoísmo, teniendo sólo hermosa la voz. La autora nos desvela cuáles van a ser las líneas que dibujan la personalidad de la protagonista, cuyos ojos la autora define como ariscos, vislumbrando con esto la personalidad poco amigable de ésta.

Una descripción no menos negativa hace la autora de la protagonista de La Familia de Alvareda, Rita, la cual no está vista con simpatía por la autora. Es una mujer áspera, fría y poco devota, rasgo que se subraya a cada paso y que Fernán Caballero intenta presentar como fuente de todos los males. Es presentada como antítesis de su prima.

Observamos así, la personalidad tan similar que la autora ha otorgado a estos dos personajes, donde se destaca que dicha actitud, no es fruto sino del tipo de educación que ambas han recibido y que influirá notablemente en sus actos en todas las facetas de la vida. En el caso de Marisalada, vemos el desprecio que denota por sus seres queridos; actitud que sólo le reprocha abiertamente, Momo, que es consciente de la poca humanidad de ésta. En el caso de Rita, esta personalidad tan fuerte le llevará también a no mostrar ninguna clase de cariño por aquellos que le rodean, tanto por su madre, como por su marido, incluso vemos una escasa afectividad por sus propios hijos.

Esta serie de cualidades aleja a ambas del carácter dulce de **Clemencia**, la cual se nos presenta huérfana y llena de candor, con sensibilidad y un sentimiento religioso se sitúan por encima de todo; y cuya descripción también se contrapone al de sus primas,

destacando la inocencia de ésta, educada en un convento. Se resalta la calidad humana que posee Clemencia, y que no cambiará a lo largo de la obra, sino que muy al contrario se reforzará con los sucesos que le acontecen.
Estas diferencias tan notables de un personaje a otro se destaca en multitud de planos pero sobre todo en el plano amoroso; ya que a lo largo de las obras, vemos las distintas reacciones por parte de las protagonistas a medida que avanzan éstas.

En primer lugar, Marisalada, la cual ha vivido siempre con su padre y cuyo carácter denota mucha rebeldía, no suaviza su carácter ante nada; es alguien que concreta todos sus deseos en su persona y que tiene como única meta el triunfo y la gloria, y en la que se contrapone vivamente lo desapacible de su carácter con su voz pura, tranquila, suave y poderosa. Esta fuerza que posee en su voz la unirá a Stein, con el que se casará no por alivio y bienestar de su padre sino por su propio beneficio, ya que consciente de lo que éste siente por ella, sabe que le va a conceder todo lo que ella desea. Así, no habrá ni un ápice de pasión en este matrimonio, pero no porque no exista en la persona de Marisalada sino que con su matrimonio, la personalidad de ésta se contrapone con la bondad, paciencia y compresión que caracterizan a Stein, que vive entregado a su profesión y al amor que siente por su mujer, y a pesar de que es consciente de que no es totalmente correspondido, se entregará por completo a los deseos de ésta. El amor que siente Marisalada hacia Stein, es un amor paternalista. Él ha sido el que le ha hecho descubrir sus dotes musicales, ha despertado en ella algo que ésta tenía en su interior. Pero, a pesar de esta falta de pasión, el matrimonio sigue adelante y Stein es feliz al lado de su esposa.

Esta actitud se verá también en el personaje de Rita, cuya actitud de despego a su marido se nos muestra ya en el noviazgo. Rita, al igual que Marisalada no siente pasión hacia su marido Perico, pero al igual que le ocurre a la anterior, llegará otro hombre que despierte en ella la pasión que no siente por Perico. Como podemos observar, el carácter agrio de ambas se ve compensando con la de sus maridos que se entregan por completo a los deseos de ambas.

Pero, nuestra otra protagonista, Clemencia, que se caracteriza por su dulzura y buen carácter, no corre la misma suerte, ya que es entregada por su tía, en matrimonio a un joven que se casa con ella por una apuesta; a pesar de esto, en ningún momento Clemencia se quejará por el destino que le ha tocado vivir resignándose a este matrimonio, que no entiende pero que acepta poniéndose de manifiesto con esta actitud la religiosidad que profesa Clemencia y que le lleva a conformarse con el destino que le ha tocado vivir, y al contrario que Marisalada y Rita, se propone amar a su marido con la ayuda de Dios, y en ningún momento busca su beneficio propio.

Esta suerte en la vida amorosa de las tres protagonistas nos puede parecer contradictorias en consonancia a los ideales de la autora, ya que el carácter noble y bondadoso de Clemencia, no es recompensado sino con un matrimonio que no la va a hacer feliz, porque además de que Fernando de Guevara no se ha casado con ella por amor, éste responderá a la fidelidad que ésta le profesa con unos celos infundados. La pasión de Clemencia se basa en su amor a Dios al que se entrega como solución a sus males. Esta religiosidad manifestada por Clemencia, contrasta con las de Rita Y Marisalada cuya pasión sólo se vislumbra en su goce personal, sin respetar el cariño que les profesan sus maridos.

En el matrimonio entre los dos protagonistas de La Gaviota y de La familia de Alvareda, podríamos ver un correlato con el suceso que acontece en la otra obra Clemencia, donde don Martín Ladrón de Guevara le propone a Clemencia que se case con Pablo, siendo éste el segundo matrimonio para la protagonista. En ambos hay un enamoramiento previo por parte de Stein y por otro lado de Pablo; y en los dos hay a su vez una tercera persona que le propone primero a la mujer y después al hombre dicha propuesta de matrimonio. En el caso de Marisalada, es la tía María la que habla con la muchacha para abrirle los ojos ante esta posibilidad, pensando en la tranquilidad que con ello va a tener el padre de Marisalada, debido al carácter despegado de su hija; sin embargo, la joven ve en esta unión una válvula de escape hacia una vida mejor, y en ningún momento piensa en su padre. Pero en Clemencia, es su suegro el que habla con ella para que se case con su sobrino Pablo; la joven a pesar de tener un gran cariño por Pablo, no le ama por esto le horroriza la idea de casarse con él, sin embargo acepta la proposición porque sabe que son los deseos de su suegro, al que quiere como si fuera su padre, y al que quiere complacer a toda costa. Ahora va a ser Pablo el que rechace el matrimonio, ya que a pesar de estar enamorado de ella, sabe que ésta no le ama y no quiere hacerla infeliz, demostrándose así la nobleza que le caracteriza.

Así, el carácter de las tres mujeres se verá contrastado con el de sus maridos; ya que mientras que Stein y Perico se mantienen fieles al amor de sus esposas, éstas les pagan con una infidelidad.

Primero, Marisalada verá como su adormecida afectividad va a ser dominada por completo con la llegada de Pepe Vera, un torero que posee toda la pasión que le falta a Stein y que hará que Marisalada se enamore de él. Esta pasión que desprende Pepe Vera, está basada en su profesión, la de torero, con la cual se enfrenta diariamente a la muerte, venciéndola un día tras otro, de ahí, la altanería chulesca de éste. Marisalada, se rendirá al amor de Pepe Vera, porque éste tiene los valores y la significación simbólica que tiene haber vencido a la muerte. El torero no trata a Marisalada como lo hacen sus otros dos enamorados, sino que le paga con su misma moneda, así ella vive a su merced. Un sometimiento de la joven del que Pepe Vera se vanagloria ya que sólo él ha sabido dar a la protagonista aquello que le ha servido para conquistarla, y que ha vencido a la nobleza de Stein y a la aristocracia del Duque de Almansa.

Un caso similar lo encontramos en Rita que caerá rendida a los brazos de Ventura, a pesar de estar casada y de que éste, es el mejor amigo de su marido Perico y el futuro esposo de Elvira. Esto se produce debido a que éste después de los sucesos que le obligan a huir, vuelve muy cambiado ya que ha sufrido mucho en prisión y en la guerra y su carácter se ha modificado bastante. A su vuelta, se

establece entre Rita y él una creciente atracción que todos ven con estupor. Ana, la madre de Perico y suegra de Rita, intentará que ésta entre en razón, pero Rita responde con rebeldía a pesar de las advertencias de su suegra, y, aunque Ventura se arrepiente, los acontecimientos derivarán en el trágico asesinato de Ventura, y la posterior huída de Perico.

Estas infidelidades, en primer lugar de Marisalada, y en segundo lugar de Rita, serán castigadas por parte de la autora al final de cada una de las obras: Marisalada perderá casi simultáneamente a los tres hombres que la amaban profundamente, a Pepe Vera en una corrida, y Stein, que aunque morirá de fiebre amarilla, no se puede evitar poner su muerte en relación con el desengaño amoroso que ha sufrido; ya que lo caracteriza un rasgo esencial que lo diferencia del típico héroe romántico y es la beatitud y generosidad de su carácter, la cual le lleva a perdonar a su esposa. Finalmente, perderá también al Duque, quien abrirá los ojos con respecto a lo que es verdaderamente Marisalada, gracias a la carta que le escribe Stein.

Así la falta moral cometida por Marisalada, que se deja arrastrar por la pasión desenfrenada que Pepe Vera le hace sentir, la condenará. Una vez perdida la voz, que era un don recibido de la divinidad, y que ésta no ha sido capaz de utilizarla de forma correcta, malogrando sus facultades, se produce el desenlace que deriva de sus malogrados actos. Esto desencadenará, el final que debe tomarse como una moraleja para el lector que se centra en las consecuencias del final trágico al que le han llevado la actitud de Marisalada por sus dos pasiones: ascender en la sociedad y Pepe Vera. Así, derrotada volverá a su lugar de origen y se casará con Ramón Pérez, que siempre había querido casarse con ella; tendrá que conformarse con esta vida, y resignarse a las palabras de desprecio a las que le somete su nuevo marido.
Unas consecuencias similares, también derivadas de sus propios actos son las que sufrirá Rita, que perderá también al amante y al marido, el primero asesinado, y el segundo condenado a muerte. Aquí, además de condenar a la protagonista, mostrándonos la autora el triste final que acarrea el dejarse arrastrar por una irrefrenable pasión; las consecuencias también afectarán indirectamente al resto de personajes, que verán como su felicidad queda truncada debido a los actos irracionales de Rita y Ventura, ya que para éste, a pesar de su arrepentimiento, no habrá salvación. Tampoco saldrá bien parado Perico que tras el asesinato de Ventura y su posterior huída, será condenado a muerte.

De esta forma, los tres personajes que forman parte de este triangulo amoroso, serán victimas de sus acciones, siendo Rita la única superviviente, y la que viva el resto de su vida pagando por esa infidelidad y falta de moral y espiritualidad.

Así, Fernán Caballero, no dejará impune esta ausencia de moralidad, en las protagonistas femeninas de ambos libros; ya que ninguna de las dos sale bien parada, y esa gallardía que ambas demostraban tener cuando se dejan arrastrar por sus pasiones, son castigadas por la autora, dejándolas en una situación penosa.

Pero, en el caso de nuestra tercera protagonista, Clemencia, la vida le dará un giro radical al final de la obra, ya que no se deja arrastrar en ningún momento por la pasión amorosa, entusiasmándose únicamente por su religiosidad. Ya que es esta creencia en Dios la que le hace tomarse todos los acontecimientos de su vida de una manera totalmente diferente a Marisalada y a Rita; por esta razón, el futuro en la vida de Clemencia se nos revela mucho mejor.

En este final desencadenado por una serie de hechos, Clemencia fiel a sus principios, no pone en ningún momento en peligro esa pureza de su espíritu, y no duda en ir en busca de su verdadero destino. La autora ha sabido aprovechar muy bien las características de cada uno de sus personajes; ya que por una lado Clemencia, está marcada por haber recibido su educación en un convento que le proporciona una gran inocencia, y por tanto será preciso un matrimonio truncado por la muerte y que a pesar de su brevedad conducirá el resto de su existencia, y gracias al cual conocerá a los personajes que enriquecerán su espíritu. Más tarde la llegada de otro personaje, sir George, servirá para que todas esas lecciones recibidas por Clemencia a lo largo de su vida, salgan a relucir, y la hagan reaccionar a tiempo, abriendo los ojos a su verdadero destino junto a Pablo.

Así, al final de cada obra se dejan ver las verdaderas intenciones que tenía Fernán caballero al escribir sus novelas; en las cuales se define por encima de todo la buena conducta moral, que llevará a buen fin a algunos de sus protagonistas. Por ello, la autora no ve con buenos ojos la actitud de Rita y de Marisalada que no respetan ni a nada ni a nadie, anteponiendo sus propios deseos y necesidades a lo que verdaderamente se esperaba en la época de una mujer decente. Estos dos personajes representan la antítesis del ideal femenino dejándose llevar por sus propias pasiones, hecho que no está bien visto, y por el cual ambas son condenadas.

Sin embargo, en el caso de Clemencia, sí representa ese ideal de mujer cuya inocencia, saber estar y religiosidad impregnan todas sus acciones, y que por ello será premiada al final de la novela, teniendo por delante un futuro de lo más prometedor.

De esta forma, hemos visto como Fernán Caballero nos muestra a lo largo de estas obras los valores que verdaderamente se apreciaban en una mujer en la época.

Macarena Muñiz Távora

MUNDO EDUCATIVO

Número 24 | Revista Digital de Educación | Octubre 2007

LA INFLUENCIA DE NERÓN EN LA LITERATURA DE SU ÉPOCA

Manuel Cabello Pino

El principado de Nerón ha sido siempre considerado una segunda "Edad de Oro" en la historia de Roma para las artes en general y la literatura en particular. Solamente la Era Augusta con Horacio, Virgilio, Tibulo, Propercio u Ovidio puede compararse a la época de Nerón en cuanto a la cantidad y la calidad de los escritores surgidos en tal momento histórico. Tanto es así que incluso en la propia época de Nerón eran perfectamente conscientes de ello y muchos poetas celebraron el principado del último emperador Julio-Claudio como un renacimiento después de la edad de oscuridad que había sobrevenido tras el principado de Augusto. Pero ¿es este renacimiento un fenómeno inexplicable, algo que tuvo lugar sólo por casualidad? ¿o por el contrario ayudaron las condiciones socio-culturales y políticas del momento a crear este fenómeno? Este va a ser precisamente el objetivo de este estudio: analizar la influencia de los condicionantes sociales, políticos y culturales (o lo que es lo mismo, del propio Nerón, ya que los tres tipos de condicionantes eran impuestos y regulados por él) sobre los autores y sus obras bajo el principado de Nerón.

En primer lugar, hay que decir que hay múltiples evidencias que pruevan no sólo el apoyo personal de Nerón a algunos escritores (algo que se explicará más adelante), sino además su impulso al sistema de patronage que tantos beneficios había dado en la época de Augusto con Mecenas. Según Sullivan las consecuencias del sistema de patronage no se ven en ningún otro momento más claramente que en la época de Nerón. Los tres principales círculos literarios del momento eran: en primer lugar, el círculo epicúreo, liderado por C. Calpurnio Piso, quien mantenía una amistad personal con el emperador. Algunas figuras literarias que pertenecían a él (aparte del propio Piso que era un escritor menor) eran Petronio y Calpurnio Siculo. Otro muy importante aunque no tan influyente era el círculo estoico, cuyo "patrón" era el senador disidente Trasea Paeto. Algunos de sus miembros más famosos eran Persio y el filósofo Anneo Cornuto. Y por último, el más influyente de estos círculos en la corte era el de Séneca, que apoyaba a Fabio Rústico, Lucilio, Columela y especialmente a algunos escritores de Hispania que prosperaron en la corte gracias a la influencia de Séneca, como su propio sobrino Lucano o el poeta Marcial.

Los "patrones" eran por lo general miembros del grupo de amigos más íntimo del emperador y de su círculo literario, que ganaban poder y creaban sus propios círculos. Estos son los casos de, por ejemplo, Seneca o Piso. Y en determinadas ocasiones cuando había algun joven talento literario que empezaba a destacar, éste era presentado a Nerón por su "patrón" y generalmente entraba en el círculo íntimo del emperador. Esta posibilidad de promoción rápida fue una de las circunstancias socio-políticas que más influyó en los escritores de la época, tanto en el tema como en la forma de sus obras. Y es que todo el mundo en Roma conocía las preferencias literarias del emperador. Por lo tanto todos los escritores trataban de llamar su atención. Para ello existían dos formas de hacerlo: la primera posibilidad era tratando los temas que más le interesaran junto con las formas que más le entusiasmaran como, por ejemplo, Lucano con sus obras épicas La Farsalia o De bellum Civile, y especialmente con su obra perdida Iliacon, que compartía la forma y el tema (situada durante la guerra de Troya) con la obra más ambiciosa de Nerón: su Troica. La otra opción era que en sus obras alabaran directamente la figura del joven emperador como "el nuevo Augusto", o incluso "el nuevo Apolo", responsable directo de la Edad de Oro de las artes. Este es el caso, por ejemplo de Calpurnio Siculo en algunas de sus Eglogas.

Incluso cuando habían conseguido el favor de Nerón los escritores tenían que continuar produciendo trabajos que agradaran al emperador para mantener dicho favor. Este es el caso de dos de las más celebradas obras de este periodo: la Apocolocyntosis atribuida a Séneca y el Satiricón de Petronio. Son ambos trabajos con un tema y una forma concebidos con el único objetivo de agradar a Nerón. La Apocolocyntosis es una parodia de la muerte del emperador anterior, Claudio, el cual recibe un fuerte ataque por parte del autor. Todo el mundo en la corte conocía el poco aprecio que Nerón tenía a Claudio ya que él mismo solía hacer en privado bromas sobre su muerte, por lo tanto el autor sabía que el tema le complacería. Además, hay una parte de la obra en la que se alaba la figura del nuevo príncipe. Con respecto a la forma, ésta era la de la Sátira Menipea, que era además una de las favoritas de Nerón, y que fue revivida en esta obra con el objetivo de agradar al emperador. El autor probablemente tenía claro mientras la estaba escribiendo que esta sátira se representaría en la corte para el círculo íntimo del emperador, por lo tanto la influencia de Nerón en su composición es clara. El elogio que crea el autor en la Apocolocyntosis se convirtió, según Sullivan, en un modelo para todos los poetas que querían conseguir fama, fortuna y poder. Hubo muchos que así lo hicieron y el más importante de ellos es, sin lugar a dudas, C. Calpurnio Piso, que compuso al menos tres églogas con este propósito.

Algo similar ocurre con el Satiricón de Petronio, el "arbiter elegantiae" de Nerón. Éste había entrado en el círculo de Nerón algunos años antes de la composición de su obra maestra y, por lo tanto, conocía a la perfección las preferencias literarias del emperador y, especialmente, su gusto por las aventuras escabrosas y sexuales, sobre todo entre las clases sociales bajas. Por eso Petronio unió todos estos elementos y creó una Sátira Menipea que recreaba todo ese mundo de los bajos fondos que tanto gustaba a Nerón. En definitiva, la influencia de Nerón en la composición de esta obra es clara, y más aún si se tiene en cuenta que algunos estudiosos han sugerido que también esta obra fue leida en la corte para el círculo íntimo del emperador.

Un dato curioso en relación a lo que se está tratando es que, dejando al margen a Séneca, de todos estos autores que rodeaban a Nerón en la corte, los que poseían las mayores aspiraciones políticas son precisamente aquellos cuyas obras literarias tienen menor calidad. Esto hace suponer que tal vez realmente no estaban tan interesados en la literatura, sino que utilizaban sus supuestos intereses literarios para

estar cerca del emperador. Y es que era bien sabido por sus contemporáneos que la forma más fácil de llamar la atención de Nerón y de ser favorecido por él era destacando en alguna de sus aficciones, como por ejemplo, los caballos, o especialmente la literatura. Y hay que recordar que la pertenencia al círculo de Nerón conducía a la admisión al "consilium principis" del emperador, y en algunos casos a la consecución de altos cargos y otros premios tangibles. Por lo tanto, no es extraño que gente con elevadas aspiraciones políticas como Vitelio, Tito, Nerva o el propio Piso intentaran destacar sobre los demás en literatura.

El otro tipo de influencia que la política tuvo en los escritores en este periodo se produjo justo en el sentido opuesto: la crítica sutil a aquellos que estaban en el poder, y especialmente al propio Nerón, es decir, los disidentes. Desde el comienzo del mandato de Nerón hubo uno de los círculos literarios de la época que no estaba de acuerdo con la forma de hacer las cosas del nuevo emperador. Se trata del círculo estoico liderado por el senador Trasea Paetus. Los miembros de dicho círculo compartían ideas literarias, filosóficas pero también políticas que, aunque de modo sutil, estaban presentes en sus obras. Como se vio antes, uno de los miembros importantes de este círculo era Persio, quien en sus Églogas llevó a cabo una crítica feroz contra Nerón. De no ser porque murió de causas naturales cuando el reinado de Nerón estaba aún en su parte menos violenta, probablemente habría sufrido el mismo fin que el resto de los miembros de la oposición, como el propio Paetus o Cornuto a quienes se castigó con la muerte o el destierro. Pero, la crítica de Persio contra Nerón no era política, lo que él rechazaba era el tipo de literatura que se llevaba a cabo en su corte y la intención de sus miembros al componer ese estilo de literatura: el modelo Calimaqueo. En palabras de Sullivan "Nero was, for Persius, the most important Neo-Callimachean and the most appropiate victim of his unveiled, but perhaps also unpublished attack" (Sullivan, 1985: 108).

Sin embargo, la crítica sutil al poder político no estaba presente únicamente en el círculo estoico. Incluso en algunos círculos que parecían estar a favor del emperador circulaban algunas obras de mucha calidad que no podían ser publicadas por su abundante crítica política. Es el caso de las Églogas Einsiedelm en el círculo de Piso. Tal como afirma Rudich "The repressive character of the regime sometimes impelled these authors to express themselves "in code"" (Rudich, 1997: 1). De este modo y debido al reinado del terror, se produjo un triunfo de la forma sobre el contenido que impulsó a los autores a buscar constantemente el modo de impactar al lector con nuevos artificios formales sin prestar aparentemente mucha atención al tema.

Pero en algunos casos, tras esa aparente superficialidad se encontraban mensajes reales. Al comienzo del reinado los temas comunes a algunas de las obras más importantes de la época de Nerón eran los principios de la época de Augusto: la nueva "Edad de oro", la paz, la justicia, la belleza o la cultura. Pero a medida que fueron pasando los años y Nerón se reveló como un tirano, la mayoría de los escritores importantes, incluso aquellos que habían sido más próximos al emperador, comenzaron a criticarle más abiertamente y a oponérsele. El primero y el más importante fue el poeta épico Lucano. Éste había entrado en la corte a través de su tío Séneca, y había llamado la atención del emperador muy pronto gracias a la gran calidad de su poesía siendo aún muy joven. Se hizo muy amigo de Nerón y al comienzo de su relación Lucano le dedicó algunos elogios en sus primeras obras. En primer lugar, ganó la corona de la poesía en la primera Neronia con un poema en el que ensalzaba a Nerón. Y más adelante, en la Farsalia, también daba una buena imagen de la institución del Principado. Pero en un momento concreto esta relación se rompió y a Lucano se le prohibió publicar sus obras. Desde ese momento la confrontación con el emperador afectó tanto a la literatura de Lucano como a su vida, y en el libro tercero de De Bellum Civile comenzó a criticar el sistema del Principado y a defender la República. Más adelante no tendría bastante con criticar a Nerón en su obra y se uniría a la "Conspiración de Piso", lo que acabaría costándole la vida.

Se puede encontrar un caso parecido en su tío Séneca quien, tras perder su influencia sobre el emperador, comenzó a abandonar la vida pública y sus obras destinadas a la publicación, en favor de una vida de retiro y meditación. En este retiro Séneca cultivó un tipo de literatura más filosófica e íntima en la cual reflejó (aunque de modo sutil) su decepción con su antiguo discípulo y con el sistema del Principado. Pero si hay una obra en la que Séneca (si es que es él su verdadero autor, algo que no está en absoluto claro) expresa muy claramente su decepción con todas las intrigas socio-políticas de la corte, esa es la tragedia Octavia, en la que se presenta a Nerón como un governante cruel, caprichoso, ambicioso e irracional que, de hecho, es governado por los deseos de su aún más cruel amante Popea. Tal como dice Sullivan "With the Octavia Neronian literature comes to a dramatically appropriate end. The prince who is glorified in the Apocolocyntosis as the saviour of Rome from the excesses of the past is now himself the wicked past and the new saviour of Rome is still to come" (Sullivan, 1985: 73).

Por lo tanto está clara la importancia y la influencia del entorno socio-político de Séneca en sus actividades literarias ya que, si bien es cierto que era escritor antes de que Nerón se convirtiera en emperador, no es menos cierto que aumentó su producción (especialmente de tragedias) durante su reinado. Según Sullivan hay dos posibles razones para este aumento: o escribía para contribuir al círculo literario de Nerón y a su entretenimiento, o por el contrario, para contrarrestar con su propia producción la influencia y el predominio literario de los nuevos amigos de Nerón (Sullivan, 1985: 43)

En definitiva, tal como se ha visto hasta el ahora, el responsable directo del renacimiento literario de este periodo histórico es, sin lugar a dudas, Nerón. Él es el "patrón", el "mecenas", la influencia, el tema común de casi todas las manifestaciones literarias importantes durante los trece años de su Principado. En primer lugar creó dos concursos de poesía y recitado al modo griego, los "Ludi Juvenales" y la "Neronia", en los cuales algunos poetas tan importantes como Lucano tuvieron su primera oportunidad de hacerse famosos. En segundo lugar, fue él quien impulsó el sistema de patronage, siendo él mismo el primero en dar ejemplo creando su propio círculo literario del cual

eran miembros la mayoría de los escritores importantes de su tiempo: Séneca, Petronio, Lucano, Silio Itálico, Cluvio Rufo... etc. Y en tercer lugar, él fue el responsable directo del resurgir de algunos géneros literarios que habían estado casi muertos durante muchos años.

Ya se ha visto cómo dos de las más celebradas obras de su tiempos, la Apocolocyntosis y el Satiricón son trabajos con un tema y una forma (la de la Sátira Menipea, que no había sido cultivada desde Varrón) especialmente concebidos para agradar a Nerón. Pero la influencia de su gusto personal es todavía mucho más clara en el género épico. Tan profundo era su amor por este tipo de poesía que incluso intentó componer su propia obra maestra con su Troica, y todo el mundo en Roma sabía de este amor. Como ejemplo cabe destacar el rumor que se difundió por Roma según el cual cuando Nerón vio la ciudad ardiendo comenzó a cantar algunos versos épicos sobre la caida de Troya. Es muy difícil que esta pasión del emperador no hubiera influenciado a algunos de los escritores que formaban su círculo literario íntimo, y ejemplo de esta influencia son el Iliacon perdido de Lucano y su De bellum Civile, y la Punica cuyo autor Silio Itálico era otro amigo de la corte.

Tal como ya se ha visto cuando se habló del caso de Séneca, también la tragedia, aunque nunca había muerto, cobró un nuevo impulso debido al entusiasmo de Nerón. Incluso el modelo poético predominante en esa época, el de inspiración Calimaquea, fue probablemente más cultivado en ese momento porque, tal como opina Sullivan, “it will not be remarkable to find the Emperor’s own poetry predominantly Neoteric and so ultimately Callimachean in inspiration” (Sullivan, 1985: 89). Y también según Sullivan la obra épica de Nerón, la Troica, era claramente de influencia Neotérica, con lo que es normal que todos los miembros de sus círculo literario íntimo cultivaran su mismo modelo poético.

Por lo tanto, como conclusión, hay que decir que toda la literatura de la época de Nerón fue afectada e influenciada por las condiciones sociales, económicas y, sobre todo, políticas de su tiempo. Y, especialmente, el propio Nerón fue responsable de todas estas influencias, tanto las buenas como las malas. El principal mérito del renacimiento literario de su época debe atribuirsele a él mismo, y al apoyo que prestó a los artistas en general y a los escritores en particular. De hecho, tal devoción por las artes acabó costándole su trono y su vida. Pero también es cierto que otra parte importante del mérito de ese renacimiento literario debe atribuirse, aunque pueda parecer paradójico, a la actitud que el propio Nerón mantuvo hacia esos mismos escritores en los últimos años de su reinado, que fue precisamente la opuesta: es decir la censura y la represión. La persecución de cualquier tipo de oposición y la censura a todo tipo de crítica en las obras literarias contribuyó también, sin pretenderlo, a agudizar el genio de los autores para filtrar sus ideas a través de esa censura. Sin lugar a dudas, es un fenómeno común en la historia el hecho de que cuanto más represivo se muestra un régimen político con la literatura más brillante florece ésta por debajo.

Bibliografía

- Griffin, M. T. Nero, the End of a Dinasty. London: Routledge (2000)
- Rudich, V. Dissidence and Literature under Nero. The Price of Rhetorization. New York: Routledge (1997).
- Sullivan, J. P. Literature and Politics in the Age of Nero. Ithaca London: Cornell University Press (1985)
- Walsh, P. G. The Roman Novel: the “Satyricon” of Petronius and the “Metamorphoses” of Apuleius. Cambridge (1970)

Manuel Cabello Pino

THE CONCEPT OF NATURE IN W. WORDSWORTH, S. T. COLERIDGE,P. B. SHELLEY AND J. KEATS

Manuel de la Rosa García

The Romantic poets have always been celebrated for their love of nature. For all of them there was a joy to be found in the natural world which was not present in man-made institutions or practices. The common feature of the romantic nature poets was to read meanings into the landscape. The landscape affects the mind, and the mind reciprocally affects the landscape. No longer is the external world a source of pleasure: it is a moral force, a source of inspiration, a support in time of trouble and a joy.

In Wordsworth´s case, there is an intimacy, even a familiarity with nature, that comes through personal experience in order to generate his poems. In "Resolution and Independence" we find joy and despondency, mystic insight and frugal moralizing, matter-of-factness in details of language, and glorification of the deepest passion. The poem opens on a beautiful morning after a night of storm in a mountain country as we read in:

-on the moors
The hare is running races in her mirth;
And with her feet she from the plashy earth
Raises a mist, that, glittering in the sun,
Runs with her all the way, wherever she doth run.

Into this idylic scene Wordsworth introduces himself not as an observer but as a fellow sharer with his whole heart, exalted by the beauty of nature:

I saw the hare that raced about with joy;
I heard the woods and distant waters roar;
Or heard them not, as happy as a boy.

Then, in a sudden irrational change in mood from joy that could "no further go," he is plunged to one of lowest dejection:

And fears and fancies thick upon me came;
Dim sadness-and blind thoughts, I knew not, nor could name.

His anxieties range wide: then he begins to particularize them. He has lived his whole life "As if life´s business were a summer mood"; now visions of hostile days overwhelm him of "Solitude, pain of heart, distress, and poverty." His mind is filled with thoughts of the miserable reverses that have befallen young poets:

I thought of Chatterton, the marvellous Boy,
The sleepless Soul that perished in his pride;
Of Him who walked in glory and in joy
Following his plough, along the mountain-side;
By our own spirits are we deified:
We Poets in our youth begin in gladness;
But thereof come in the end despodency and madness.

From his depression he is rescued by what seems to be "Providence." The lonely figure of the age-ravaged leech-gatherer appears as though miraculously summoned to confront the poet´s ominous forebodings. The old man is represented as real and grotesque and at the same time, he is an object of wonder and mistery. He has become merged with the landscape and associated with the primeval quality of life itself. He takes on a spiritual existence transcending the very processes of Nature.

Before the leech-gatherer finishes explaining his business to the poet, his words become muffled, and his figure fades into a dream landscape:

The old Man still stood talking by my side;
But now his voice to me was like a stream
Scarce heard; nor word from word could I divide;
And the whole body of the Man did seem
Like one whom I had met with in a dream;
Or like a man from some far region sent,

To give me human strength, by apt admonishment.

Wordsworth has fallen into a mystic trance, just as he had before the blind beggar met on the streets of London on whom he gazed "As if admonished from another world." However, he was not yet ready to accept the solution to his foolish anxieties that the old man´s words provided. His former thoughts return:

The fear that kills;
And hope that is unwilling to be fed;
Cold, pain, and labour and all fleshy ills;
And mighty Poets in their misery dead.

Suddenly the poet is liberated into full awareness of the spirit life that animates, endures, and triumphs in the life of natural man. Wordsworth finallly realizes that in the old man there has been no decay of the inner life to correspond to that of outer existence, and that despondency of spirit is not a necessary consequence of physical decline. When he understands the significance of the cheerful dignity of the decrepit old man, Wordsworth´s tension is resolved, and he laughs himself.

In "Michael," Wordsworth is writing in defence of the owners of small properties, and he values, 'ownership' because owning things confers independence and a sense of belonging: Michael belongs to the land which belongs to him. Wordsworth is not portraying in all its evil a man who puts property above family. The family, ideally considered, is a group of people living on, and being buried near, land which they have long owned. Thus parental love and the 'love of property, landed property' are both genuine, powerful affections, intimately connected with each other: one should own the land upon which one´s children are born, and which will pass to them upon one´s death. But in 'Michael' we are shown the sad consequences of having these affections set in opposition to each other. Michael knows what the risks are in lending Luke to the city, and more than half knows that his son will fail.

In Wordsworth´s words: the domestic affections will always be strong amongst men who live in a country not crowed with population, if these men are placed above poverty. But if they are propietors of small estates, which have descended to them from their ancestors, the power which these affections will acquire amongst such men is inconceivable by those who have only had an opportunity of observing hired labourers, farmers, and the manufacturing Poor. This class of men is rapidly dissapearing.

It is his sadness at the dissppearance of this class of men and at the destruction of their way of life that Wordsworth records with such spare but genuine feeling in this poem.

There is peace and movement, silence and hidden sounds at the same time in nature. Thats what S. T. Coleridge thinks on his poem “Frost at Midnight.” The night is a magic moment of the day for him, in peace and feeling all the violence of nature. It is a medicine for mind and helps inspiration to create poems.

In "Frost at Midnight", Coleridge perfected the characteristic pattern of integrally related description and meditation.

Children were often linked with the moral and beneficent properties of nature, in two ways. First, they were believed to have the same kind of unspoiled simplicity, a simplicity which was preserved by freedom and by a lack of pressure. Thus Coleridge contrasts his own childhood with that which he promises for his child:

For i was reared
In the great city, pent ´mid cloisters dim,
And saw nought lovely but the sky and stars.
But thou, my babe! Shalt wander like a breeze
By lakes and sandy shores, beneath the crags
Of ancient mountain, and beneath the clouds,...
(ll. 51-56)

Secondly, there was a belief that a natural education was more beneficial than a traditional academic one.

In the case of Kubla Khan what we find is the search of pleasure through nature. Nature becomes a source of health, life, benefits, happiness...’In Xanadu did Cublai Can build a stately Palace, encompassing sixteene miles of plaine ground with a wall, wherein are fertile Meddowes, pleasant springs, delightfull streams, and all sorts of beasts of chase and game, and in the middest thereof a sumptous house of PLEASURE.’

Kubla Khan is a poem that talks about inspiration, as a fussion of conscious and unconscious elements in our minds. It is also a poem about the process of composition in poetry. Kubla Khan is a vision in a dream were subterranean elements that have come out represents

the unconscious part of the man and an uncontrolled flow of things that mixed with other internal and superficial elements and creates poetry. It is through art that you can elevate from the material up to the sublime as it is said in:

A damsel with a dulcimer
In a vision once I saw:
It was an Abyssinian maid,
And on her dulcimer she played,
Singing of Mount Abora.
Could I revive within me
Her symphony and song,
To such a deep delight ' twould win me,...

We have a poetic voice speaking through the poet´s mouth, a mad and strange creature that talks about attonishing things such as palaces that are part of rivers and rivers that are part of palaces and so.

J. Keats, feeling that spring and summer had received too much poetic attention, undertook to write to autumn as a corrective on his poem "To Autumn;" By the touch of personification, Keats makes autumn "the human season" as it were, not much like the superhuman creativity of spring or the otherworldly extremism of summer and winter:

Who hath not seen thee oft amid thy store?
Sometimes whoever seeks abroad may find
Thee sitting careless on a granary floor,
Thy hair soft-lifted by the winnowing wind;
Or on a half-reap' d furrow sound asleep,
Drowsed with the fume of poppies, while thy hook
Spares the next swath and all its twined flowers:...

In "To Autumn" Keats exploits to the full his genius for sensual realization, not just how things look and sound but also how they smell, taste, and feel.

The birth of his second child brought strength and consolation to P.B. Shelley, in whom the attacks of reviewers and the loss of his children had combined to induce the despondent mood which he had just conquered, philosophically, by writing the "Ode to the West Wind." The poem soars on the loftiness of elementary ideas: the elements, the seasons, the points of the compass. Normally these entities are differential and separate us from nature and from each other. But here, in a complex and passionate synthesis, Shelley connects the death of leaves in autumn to the birth of seeds to come in the spring.

Another synthesis joins the poet himself to the world over which the wind blows, and then he equates himself with the wind itself. It is again through personification of the wind that he describes all its movements and acts. For Shelley the wind is a driver, the one who make things move and create life into the circle of life:

Wild spirit, which art moving everywhere;
Destroyer and preserver; hear, oh, hear!

The west wind is the one who decides what will happen next, it is able to awake the sea for instance, as the master of the Earth and nature. At this moment, Shelley puts himself on its hands, as a toy in a kind of naturalistic possession by means of which he wants to leave the worries of the daily life to a peaceful place far away. For him, the West Wind is all strength, a messias of freedom of mind and body.

This concept of flying also appears on his poem "To a Skylark." As a bird, the skylark is the perfect symbol of nature in itself and freedom. Nature is under no laws but its own ones and the singing of the skylark makes the rest of the world celebrate a party of happiness.

This action between the mind and the natural world is capable of an infinite number of variations in meaning so we can establish some general categories of Romantic nature poetry.

The first is the pleasure at seeing, hearing, and feeling the natural world. The association of nature with health, both physical and spiritual, comes from a love of fresh air, movement, cleanness, and freedom. The contrast between this and the life in towns and cities is a frequent one.

Secondly, the landscape and the natural world are not just seen for their beauty, but for their ability to express some of the elusive truths and perceptions of the mind. In their search to find ways of expressing their internal feelings, the Romantic poets look outwards to nature

to find emblems of the mind. They externalize their emotions in describing them through natural correspondences: the calm and steady lake, the high mountain, the stream or river. Moreover, this is more than a mechanical correspondence: it is a kind of creative relationship between the internal mind and the external world.

The third aspect of Romantic nature poetry is its association of nature with moral and physical health, far from smoky cities.

Romantic poets sometimes succeeds in articulating this interaction between the mind and the external world, and Romantic poems represent a revolt against the views of the scientific philosophers of the seventeenth and eighteenth centuries who represented reality as a mechanical world.

Manuel de la Rosa García

MUNDO EDUCATIVO

Número 24 | Revista Digital de Educación | Octubre 2007

RECURSOS EDUCATIVOS EN INTERNET

Manuel Jesús García Moreno

Los profesionales de la enseñanza se encuentran actualmente en un mundo donde la información y la comunicación están en constante evolución, esto hace que el mundo laboral de la educación deba responder a los vertiginosos cambios sociales.

Internet es una herramienta muy útil por ejemplo para acercar contenidos a los alumnos y localizar recursos. El formador actual debe investigar el manejo de esta herramienta e integrarla como un recurso didáctico importante, debe alfabetizarse digitalmente y alfabetizar digitalmente a sus alumnos.

Algunas Ventajas de utilizar Internet:

- Interés y motivación.
- Continúa actividad intelectual y selección de información
- Aprendizaje cooperativo y a partir de los errores “fee back”
- Mayor proximidad del profesor
- Acceso a múltiples recursos.

A continuación se detalla una serie de direcciones web que pueden facilitar la labor del profesional novato o como complemento para el experimentado.

- Ministerio de Educación y Ciencia http://www.mec.es/
- Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid http://www.madrid.org/educamadrid/index.html
- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes de Canarias http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/
- Consellería de Cultura, Educación y Deporte de la Generalidad Valenciana http://www.cult.gva.es/
- Consejería de Educación de Andalucía http://www.juntadeandalucia.es/educacion/
- CNICE: Centro Nacional de Información y Comunicación http://www.cnice.mecd.es/

Objetivos:

- Desarrollo del portal educativo y cultural del Ministerio de Educación.
- Desarrollo de la Educación a distancia a través de las TIC.
- Producción de contenidos curriculares y no curriculares hipermedia.
- Participación en Programas y proyectos educativos de la CE.
- Coordinación con las iniciativas de Nuevas Tecnologías de las CCAA.
- Desarrollo de la Televisión educativa.
- EducaMadrid, proyecto de la Comunidad de Madrid http://www.educa.madrid.org/
- Educar.ex, portal colaborativo de Extremadura. http://www.educarex.es/
- Red Telemática Educativa Averroes, de la Junta de Andalucía http://www.juntadeandalucia.es/averroes/index.php3
- Educared http://www.educared.net/ El programa EducaRed, que impulsa el uso de Internet en la educación, está impulsado por la Fundación Telefónica, Telefónica y una mayoría de organizaciones del mundo educativo en la que se encuentran las principales Asociaciones profesionales, Confederaciones de padres y Sindicatos. EducaRed es un programa abierto que aspira a aunar a toda la comunidad educativa española -profesores, alumnos, padres y centros- de enseñanza primaria, secundaria, bachillerato y ciclos formativos de grado medio.
- Profes.Net http://www.profes.net/
- Portal de la editorial SM. Tiene presentaciones power Point de unidades didácticas de la mayoría de los libros de texto de SM.
- Educasites http://www.educasites.net/
- Guía de recursos educativos (apuntes, cursos de formación, software educativo...).
- Educaweb http://www.educaweb.com/
- Tiene boletines y monográficos, tiene secciones de master, técnicas de estudio, oposiciones formación virtual.
- WebQuest: es una metodología de búsqueda orientada, en la que casi todos los recursos utilizados provienen de la Web. Fue propuesta por el profesor Bernie Dodge, de la Universidad de San Diego, en 1995.
  http://platea.pntic.mec.es/~erodri1/BIBLIOTECA.htm
  http://www.berrigasteiz.com/seleccionwebquest.php
  http://www.aula21.net/
- ZonaClic Clic está formado por un conjunto de aplicaciones de software libre que permiten crear diversos tipos de actividades educativas multimedia. La zonaClic es un servicio del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña creado con el objetivo de dar difusión y apoyo al uso de estos recursos, y ofrecer un espacio de cooperación abierto a la participación de todos los educadores/se que quieran compartir los materiales didácticos creados con el programa. http://clic.xtec.es/es/index.htm

- Buscador Google. Esta es una de las mejores recopilaciones de trucos para búsquedas de Google que he visto últimamente y es que ya que tenemos que utilizar Google todos los días queramos o no por diferentes razones pues nos servirá de ayuda conocer esos pequeños trucos que sin duda marcan la diferencia.
  http://www.tufuncion.com/ayuda-google

- Pipoclub. http://www.pipoclub.com Juegos educativos interactivos.

- Pequejuegos. http://www.pequejuegos.com. Juegos divididos por dificultad

- Supersaber.com http://www.supersaber.com/ Para aprender divirtiéndose
- Juegos para el cerebro. http://www.gamesforthebrain.com/

Manuel Jesús García Moreno

MUNDO EDUCATIVO

Número 24 | Revista Digital de Educación | Octubre 2007

CONSUMO Y CONSUMISMO: CRISIS DE LA CIVILIZACIÓN OCCIDENTAL

Manuela Antequera Rodríguez

Hoy es mi cumpleaños y he recibido numerosos regalos.

Estos presentes son la manifestación de un sistema de intercambios existente en la sociedad a la cual pertenezco. Necesariamente estoy obligada a corresponder de la misma forma y con la misma potencialidad.

El hecho instrumental, dar o recibir un presente, muestra también un hecho simbólico, las distintas estrategias que en mi entorno se activan para responder a necesidades de reciprocidad. Los regalos, según los casos, servirán para cohesionar al grupo, otorgar prestigio o poder, mantener la paz... y todo este simbolismo viene determinado por la cultura.

La cultura es simbólica y general, la compartimos todos los seres humanos, pero asimismo es específica , cada sociedad tiene la suya, generando distintas estrategias de organización y otorgando sentido al análisis de cómo somos y cómo nos comportamos.
Es la cultura la que explica que yo me vea hoy abriendo paquetes de regalos y buscando desesperadamente un establecimiento abierto para comprar una tarta con velas.

Aprovecharé esta coyuntura para reflexionar sobre el consumo y el consumismo, y cómo (a pesar de que en esta sociedad postindustrial solemos confundirlos) aún perviven sistemas económicos donde el objetivo principal es meramente consumidor, es decir, satisfacer las necesidades básicas para subsistir, y no consumista, más interesado en satisfacer las necesidades puramente culturales. Estos últimos centrados en el mercado y en un objetivo claro: enriquecerse.

El libro de Néctor García Canclini, Consumidores y ciudadanos, incluye en su primer capítulo, El consumo sirve para pensar, una reflexión que nos acerca al último de los tres aspectos básicos de la economía (producción, circulación y consumo) como un proceso cargado de significados simbólicos, el acaparamiento de bienes que sirve para enviar y recibir mensajes. Un ejercicio colectivo en el que participa la sociedad al completo.

El autor defiende la tesis, avalada por numerosos estudios, de que la hegemonía cultural, cuando hablamos de consumo, no es vertical, de arriba a abajo, sino que se trata de una interacción de colaboración y transacción entre todos.

Es decir, no podemos achacar al sistema dominante el vernos inmersos en una economía que nos guste más o menos. El sistema somos todos. Es el grupo el que ha elaborado estrategias de respuesta a su realidad concreta.

En relación con esto, la economía tiene importancia, sin duda, en el análisis de las sociedades, pero no es ni mucho menos el elemento de arrastre que pregona el materialismo histórico. Interactúa con el resto de los componentes que configuran una sociedad determinada, teniendo cada uno un valor específico e insustituible.
El sistema económico sería lo instrumental. Las motivaciones de cada grupo serían lo cultural.

Partiendo de esta premisa sí podríamos acudir a la ideología marxista, como corriente historiográfica renovada, para estudiar los modos y medios de producción y sus implicaciones, más que en el conflicto social, en la crisis de la civilización actual.

Vivimos una era de incertidumbre que nos hace plantearnos adónde nos lleva un crecimiento económico basado en recursos no renovables y limitados, que se sustenta en un sistema no exportable, donde los países centrales (que suelen ser ricos y poco afortunados en recursos) se desarrollan a costa de los países periféricos (normalmente muy afortunados, pero pobres).

Para centrarnos en la economía definiremos ésta como la acción, la estructura económica en la que cada sociedad se organiza. Se trata de definir nuestras necesidades y cómo las satisfacemos. Algo mucho más complejo que la idea del mínimo coste y de la maximización de beneficios a la que estamos acostumbrados.

Todas las sociedades consumen. Es ésta una característica primaria y básica. Pero no todas producen o distribuyen. La economía, al no ser un hecho aislado y formar parte de la cultura, depende de cada contexto y sociedad determinados. Y nos ayuda a encontrar respuesta para los desequilibrios, la jerarquización, etc.

¿Cómo responde cada grupo a las necesidades generadas de la propia existencia?

Las necesidades varían atendiendo al entorno y a las respuestas culturales. El grado de organización irá de lo más simple a lo más complejo, de menor a mayor., dependiendo del “comer” como objetivo prioritario o del “enriquecerse”, como base de todo un sistema económico de sociedad. Estos serían los dos grandes bloques extremos, representados claramente por las sociedades de forrajeros, en el

primer caso y por las sociedades productoras (más bien industriales y postindustriales) en el segundo. En medio encontraríamos toda una serie de grupos que se inclinarían en mayor o menor medida hacia un lado u otro.

Tres elementos básicos de la economía nos ayudan al análisis: los recursos, el trabajo y la cultura.
Sin ésta última no hay sociedad, ya que todo tipo de organización social está determinada por ella. Marca un modo concreto de entender el entorno y las necesidades de cada grupo. Elabora respuestas y dirige el análisis social.

Respecto a los recursos, se trata de materias a las que el grupo dota de utilidad para satisfacer sus necesidades. Y lo lleva a cabo a través del trabajo. El esfuerzo de realizar la transformación de materia en recurso.

Evidentemente, detrás de estos factores económicos, hay toda una asimilación por parte del grupo para situarse como tal y para situar a cada individuo que pertenece al mismo, para determinar su vinculación con el trabajo, la división o estructuración por géneros y edades, las relaciones de parentesco, la existencia de estatus social, político, etc. Elementos que a su vez actúan sobre la organización económica interrelacionándose y configurando a cada grupo concreto.

Es decir, no existen asociaciones o covariación entre una o más variables. Es lo que el antropólogo Kottak llamó los correlatos de los forrajeros, pero que sería perfectamente aplicable al resto de estructuras sociales (un buen ejemplo sería la Unión Europea, que empezó como una unión económica y ahora es política).

Veíamos como en las sociedades menos complejas, las de los cazadores-recolectores, el criterio económico era la subsistencia. En ellas no aparecen dos factores comunes en economía, la producción y la circulación. Su movilidad social y espacial suele venir condicionada por la vinculación con el territorio y la dependencia de los recursos.
Aquí no existe el excedente, la propiedad privada, la jerarquización o la estratificación social (aunque puede darse en pequeños niveles, por cuestiones de género o edad). Normalmente son sociedades muy igualitarias
Al no haber excedentes no se genera riqueza. Y esa es la base de la jerarquización social.

Algunas sociedades sí se dedican a la producción. El objetivo no se reduce a alimentarse. Junto a los cultivos suele haber excedentes, beneficios a los que no todos tienen acceso. Hay propiedad privada y jerarquización social.

Surge la especialización otra respuesta cultural a una nueva coyuntura. Y esta especialización obliga al intercambio de productos. Todo se vuelve más complejo. Las normas para regular el proceso se hacen imprescindibles.

Aún cercanos al objetivo “comer” encontramos tres grandes bloques de producción: la horticultura, la agricultura y el pastoreo.

La horticultura se basa en un uso no intensivo de la tierra. Su estrategia suele atenerse al sistema de “rozas” (rotación).

Con la agricultura el uso de la tierra es intensivo y permanente. Es necesario intensificar las técnicas, la especialización y todo tipo de estrategias para obtener recursos. El sedentarismo y la planificación económica exigen un mayor grado de regulación. Estas sociedades suelen evolucionar hasta incluirse en otro sistema sociopolítico: el Estado. Aquí las vinculaciones exceden del ámbito privado yendo más allá de las relaciones de parentesco. Además, son mucho menos igualitarias que las bandas de forrajeros y que las sociedades horticultoras. Es primordial “ comer”, pero nos vamos acercando bastante al objetivo “ enriquecerse”.
El último gran bloque de producción donde la subsistencia rige la economía es el pastoreo. Encontramos dos respuestas a esta actividad, el nomadismo (traslado buscando nuevos pastos) y la trashumancia (sólo se traslada una parte del grupo). En este último caso el modelo de organización social es mucho más complejo.

Un paso más, metidos de pleno en el objetivo “enriquecerse” sería el industrialismo, cuyas principales características son la monetarización y la mercantilización.

En este modelo de sociedad la distribución se basa en tres factores: el mercado, la redistribución y la reciprocidad. El mercado es, sin duda, el elemento articulador, regido por la ley de la oferta y la demanda.
La redistribución implica un cierto grado de centralización de la economía. Determinados grupos controlan la producción y distribuyen los beneficios jerárquicamente.

La reciprocidad, esa estrategia económica que hoy me colma de regalos, se suele dar entre personas de la misma posición social y con relación de parentesco o amistad. La podemos encontrar fácilmente en sociedades más igualitarias, pero como vemos está también presente en la nuestra.

Este sistema de intercambio depende de la contextualización (quién intercambia, qué se intercambia) y puede ser a través del don (se da o se recibe algo sin interés economizante), de las mercancías (se da o se recibe esperando recibir algo que responda a lo anterior. Hay un interés economizante) , o el dinero (se le otorga valor a una materia que se usa para intercambiar).

Sin duda, la redistribución y la reciprocidad está presentes en la civilización occidental, pero son el mercado y el dinero los que rigen esta forma de organización socioeconómica. Y esto conlleva una serie de necesidades y una complejidad social que requieren fórmulas estratégicas más organizadas y reguladas.

La materia, los recursos, el trabajo, la propiedad, la estratificación, la jerarquización...y todas las variables entran en una dinámica de tal magnitud que se hace necesario que las estrategias de adaptación se desencadenen a una velocidad de vértigo.

El trabajador, en una primera fase, se desliga totalmente del producto, pero a la vez se vincula a un estrato social a razón de su condición económica y su relación con los modos de producción. Nace el conflicto de clases.

Pero en la última fase de industrialización la heterogeneidad de los modos y medios de producción lleva a que la clase obrera se fragmente y a que se difumine ese conflicto, surgiendo uno nuevo como respuesta a la crisis de la civilización occidental. El conflicto ecológico.

La estructura económica de un determinado tipo de sociedad amenaza con cambiar, e incluso aniquilar, la estructura social del resto de los grupos humanos ¿ qué respuestas se darán desde cada uno de ellos a esta nueva coyuntura?¿qué estrategias de adaptación surgirán cuando se agoten los recursos?.

Una corriente evolucionista de la historiografía defiende la idea de que el ser humano, que progresa de forma lineal y en positivo, siempre encuentra respuestas adecuadas para resolver conflictos situacionales
(cuando se agotaba el carbón acudió al petróleo). Esta fe ciega en el progreso lleva a estos teóricos a formular hipótesis sobre la capacidad innata del ser humano para enfrentarse a los nuevos tiempos que se avecinan. Pero olvidamos que no sólo se acaban los recursos, sino que en su utilización va implícita la destrucción del medio ambiente que nos sustenta a todos.

Volviendo al capítulo El consumo sirve para pensar, de García Canclini, el autor sitúa las vinculaciones entre individuos según los hábitos de consumo, por encima de etnia, clase o nación. Sería una respuesta cultural a una nueva situación, la industrialización. Que más que “mano de obra” precisaba “mano de compra”, consumidores que sostuvieran el sistema.

Una vez comprobado el callejón sin salida en el que este modelo desemboca se hace necesario articular otra forma de organización social. Una estructura donde los consumidores nos volvamos ciudadanos y donde el consumismo trastoque en un consumo responsable y en un elemento básico y cultural soportable. Porque la cultura, no lo olvidemos, no es sólo creativa, capaz de generar nuevas respuestas, también puede ser mal adaptante y bien adaptante. Y en esta última línea debemos trabajar.

El consumo sirve para pensar, eso es innegable. Aprendemos diferentes aspectos de distintas sociedades teniéndolo en cuenta. Pero se nos acaba el tiempo para plantear teorías.
¿hay marcha atrás? ¿Podremos desligarnos de nuestros hábitos de consumo para proteger a las generaciones futuras?

Nadie tiene respuestas, aunque todos somos conscientes de que la homeostasis, la relación estable entre una población y sus recursos básicos debe imperar en el futuro sistema mundial.

Espero que entre todos generemos pronto respuestas culturales adecuadas para resolver este problema.

En fin, seguiré desenvolviendo mis regalos.

Manuela Antequera Rodríguez

LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

María del Mar Yust Escobar

Uno de los aspectos más novedosos de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.), es la inclusión de las competencias básicas como uno de los elementos del currículo. Así consta en el artículo 6º de la citada Ley: "A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley".

Ya en el propio Preámbulo de la L.O.E. se hace hincapié en la importancia de este concepto en el proceso de enseñanza-aprendizaje: "Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos".

Una de las competencias básicas contempladas para la ESO en Andalucía es la referida a la competencia digital y tratamiento de la información. Se trata de desarrollar habilidades para obtener, seleccionar, tratar información y transformarla en conocimiento. Incluye diversas habilidades que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez procesada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

Por otra parte, la educación ha de ser entendida como un proceso que no pretende imponer unos contenidos ni dirigir o encauzar las actitudes del alumnado. Se trata de crear un proceso grupal -nadie se educa solo- en el cual el profesorado facilita el aprendizaje, potencia la participación y la reflexión a partir de la práctica y la autoestima de todos los sujetos implicados. Así, el alumno es protagonista de su propio aprendizaje, puede equivocarse sin temor, explorar, investigar. En definitiva, se trata de potenciar que el alumno, en constante comunicación con sus iguales y el profesorado, desarrolle la capacidad de razonar, de deducir, de relacionar, de elaborar síntesis... que fomente su capacidad creativa y de *aprender a aprender*.

Para desarrollar esta labor no sólo es necesaria la posesión de medios (TICs) en los centros educativos, sino que deben estar al servicio de una pedagogía activa y participativa. En este sentido, los medios no pueden considerarse como un recurso de última hora para ilustrar, completar o rellenar una actividad, sino que deben colocarse en el mismo plano que el resto de elementos del currículo. Para el uso adecuado de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario recoger la variedad de medios y recursos que pueden aportar diversidad a la programación y hacer una adecuada selección de los mismos en función de los objetivos que se quieran conseguir y de los contenidos a tratar. Asimismo, las TICs potencian la actividad de ciertas facultades cognitivas y las actividades pueden ser más variadas, atractivas y en sintonía con los intereses del alumnado.

El perfil del profesor que trabaja tomando como referente los postulados de la sociedad del conocimiento.

Para que la educación pueda explotar al máximo los beneficios de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es esencial que los docentes sepan utilizar estas herramientas. Las instituciones educativas y los planes de formación deben ofrecer modelos para la capacitación en lo referido a nuevos métodos pedagógicos y nuevas herramientas de aprendizaje. También deben desarrollar estrategias y planes con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de los programas de formación docente inicial, y asegurar que los futuros profesores y profesoras estén bien capacitados en el uso de estos medios.

Podemos caracterizar al profesor que trabaja tomando como referente la sociedad del conocimiento como aquel que, antes de ponerse a trabajar con las nuevas tecnologías, realiza una reflexión pedagógica seria y profunda, evaluando sus necesidades educativas y las posibilidades y limitaciones de cada una de las herramientas TIC que tiene a su disposición, y los posibles significados de su utilización en el aula. Este profesorado también debe saber combinar su uso con otras herramientas (prensa, radio, televisión, libros, bibliotecas...). El profesor no debe sacrificar contenido educativo por utilizar las TICs, son éstas las que deben adaptarse a la enseñanza y no al contrario.
En definitiva, podríamos decir que el profesor TIC es más "experto" en enseñanza que en TIC, lo que no impide que, si es posible, deba dominar ambas áreas.

La libre circulación de información

Uno de los objetivos básicos de la sociedad del conocimiento es la libre circulación de la información, pero ésta se encuentra limitada por varios factores derivados de las desigualdades sociales y económicas existentes entre los diversos países. Algunos ejemplos claros de estas desigualdades son:

- Los recursos económicos: El precio todavía muy elevado de un ordenador y de las telecomunicaciones para los particulares en los países del Sur, así como el costo elevado de las inversiones en infraestructuras, representan un poderoso factor de desigualdad.

- La geografía: En los países del Sur, se ha producido un desarrollo sin precedentes de las zonas urbanas en detrimento de la participación de las regiones rurales en la revolución de las nuevas tecnologías. A modo de ejemplo, en la India el 80% de las conexiones con Internet se efectúa en las 12 ciudades más importantes del país.

- La edad: Los jóvenes se sitúan a menudo en cabeza con respecto a la utilización de las innovaciones tecnológicas y sus aplicaciones, pero constituyen un público especialmente vulnerable a las dificultades económicas y sociales. Por otra parte, el trabajo de reciclaje que necesitaría la puesta al día de las personas de cierta edad al ritmo actual de las innovaciones tecnológicas puede ser un obstáculo insuperable, teniendo en cuenta la carencia de estructuras de formación adecuadas.

- El sexo: Casi los dos tercios de los analfabetos del mundo son mujeres. En los países en desarrollo, una mujer de cada dos por término medio no sabe leer.

- La lengua: Representa un obstáculo importante para la participación de todos en las sociedades del conocimiento. El auge del inglés restringe la utilización de los demás idiomas en el ciberespacio, lo que limita el acceso a la información de los que no tengan un adecuado manejo de este idioma.

- La educación y la procedencia sociológica o cultural: Desde mediados del siglo XIX la escuela obligatoria permitió afrontar los desafíos planteados por la primera y segunda revoluciones industriales. Cabe preguntarse si en el siglo XXI la iniciación a las nuevas tecnologías no está destinada a convertirse en un elemento fundamental de la "educación para todos". La evolución de la sociedad "postindustrial" necesitará inversiones considerables en educación y formación. Aquí, una vez más, se da una íntima conexión entre la sociedad de la información y las sociedades del conocimiento.

- El empleo: En muchos países, el acceso a Internet sólo se efectúa en los lugares de trabajo y los "cibercafés", que distan mucho de estar al alcance de todos los bolsillos.

- La integridad física: Como la mayoría de los discapacitados suelen estar confinados en sus domicilios, Internet representa para ellos una posibilidad única de reinserción social, por ejemplo mediante el teletrabajo. Sin embargo, los discapacitados acumulan desventajas económicas, culturales o psicológicas que contribuyen a ahondar la brecha digital. Además, las discapacidades físicas en sí mismas representan un importante obstáculo para la utilización de los ordenadores. En el año 2000, un 31,2% de los discapacitados mentales tenía acceso a Internet en los Estados Unidos, pero esa proporción disminuía progresivamente entre los sordos (21,3%), las personas con dificultades para utilizar sus manos (17,5%), los deficientes visuales (16,3%) y los discapacitados motores (15%).

Una razón que justifica educar en y con los medios en la escuela se desprende de lo expuesto anteriormente. La escolarización obligatoria constituye una oportunidad única para acabar con las diferencias económicas y sociales de la población, posibilitando el acceso a las nuevas tecnologías de todo el alumnado. Esto es especialmente importante en los países en vías de desarrollo, en los que el acceso a los ordenadores e Internet está muy limitado por la falta de recursos económicos.
En los países desarrollados, una razón fundamental para educar en y con los medios es el alto índice de consumo de medios desde edades muy tempranas. Se trataría de enseñar a los alumnos a que utilicen los medios de una forma adecuada y a que sepan seleccionar de toda la información disponible aquella realmente útil.

BIBLIOGRAFÍA

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.).
- Informe Mundial de la UNESCO "Hacia las sociedades del conocimiento" publicado en 2005.
- http://www.aulablog.com/el-perfil-del-profesor-tic-ii

María del Mar Yust Escobar

MUNDO EDUCATIVO

Número 24

Revista Digital de Educación

Octubre 2007

LAS PROPORCIONES MATEMÁTICAS EN LA HISTORIA

Mario Javier García Muñoz-Seca

Es un hecho cierto que a lo largo de la historia las diferentes proporciones en los elementos fabricados por el hombre han dado un cierto matiz de misterio y al mismo tiempo de gran belleza. El concepto que tenía Platón acerca de las proporciones en el área artística ha llevado a muchos escultores, pintores y arquitectos a converger en la denominada razón áurea, aumentando de esa forma la armonía y el equilibrio.

Los griegos ya utilizaron los números como vía de búsqueda de las proporciones más perfectas posibles, y prueba de ello es el resultado de todas sus esculturas. Llegaron, por tanto, a las proporciones más armoniosas posibles a las que denominaron canon.

Siguiendo el transcurso de la historia humana, nos encontramos con la gran pirámide de Keops u otros grandes templos de la época egipcia, como ejemplos del resultado de la aplicación de la razón áurea. Pero no sólo tenemos "proporciones perfectas" en las grandes obras escultóricas y arquitectónicas, sino que personajes tan importantes como Miguel Ángel utilizaron estos conceptos a la hora de pintar *La Sagrada Familia,* o el mismísimo Leonardo da Vinci recurrió a la razón áurea en su inconmensurable *Gioconda*.

No crean, sin embargo, que todo queda ahí: incluso muchos de los objetos materiales que tenemos hoy en día en nuestras manos están diseñados mediante el uso de proporciones áureas; por ejemplo, las tabletas de chocolate o las tarjetas postales.

Seguro que todos hemos visto alguna vez la figura del hombre inscrito en un rectángulo realizada por Leonardo da Vinci. Leonardo decía en sus escritos: "....si abres las piernas hasta reducir tu altura en una décima cuarta parte, y si extiendes y levantas los brazos hasta que el dedo corazón llegue al nivel de la cima de la cabeza, verás que el centro de los miembros extendidos se halla en el ombligo, y que el espacio entre las piernas formará un triángulo equilátero". Sólo hay que poner en práctica este enunciado para comprobar lo acertado que estaba Leonardo en sus apreciaciones.

Geométricamente podemos hacer esta experiencia si colocamos en el ombligo de la persona dibujada el compás, y si tomamos como radio de la circunferencia la distancia que existe entre la planta de los pies y el ombligo, entonces los dedos de las manos y de los pies tocarán la circunferencia trazada.

Ya en 1855, el alemán Zeysing realizó la experiencia de medir cuerpos humanos y, al final, encontró ese canon de los griegos de las medidas perfectas, el cual no es sino una extensión de las leyes estadísticas. Las leyes de Zeysing están muy cerca de los canones estudiados en su momento por da Vinci y Durero.

Pero ¿sólo hay proporciones en el hombre y en lo realizado por el hombre? La respuesta es no. La Naturaleza también nos regala proporciones perfectas, y estas proporciones áureas las tenemos incluso en la forma y crecimiento de las plantas o en las estrellas de mar. La química y la física tampoco son ajenas a las proporciones y, así, encontramos ejemplos en los sistemas geométricos de los minerales o en el crecimiento de los sistemas vivos.

Para finalizar pongamos algunos ejemplos sencillos y curiosos:

- En el cuerpo humano aparece una relación de proporción entre la primera falange y la segunda, así como entre la segunda y la tercera.
- Muchas flores y animales de origen marino tienen una forma pentagonal, forma ésta muy relacionada con las proporciones áureas.
- La concha del nautilus crece siempre en forma de una espiral áurea.

En definitiva, las matemáticas también son parte de lo que somos y son responsables en gran medida de dar armonía a todo lo que nos rodea. Encontremos, pues, a partir de ahora, las leyes que nos puedan explicar a través de las proporciones perfectas la armonía del Universo: ¿te atreves?

BIBLIOGRAFÍA

- Fernández, A, Barnechea, E. y Haro, J. (1991). Historia del arte. Editorial Vicens-Vives (Barcelona).
- Pisot, C. y Zamansky, M. "Matemáticas Generales".
- http:// thales.cica.es
- http://geocities.com

Mario Javier García Muñoz-Seca

MUNDO EDUCATIVO

Número 24

Revista Digital de Educación

Octubre 2007

LA PLUMA DE FEDERICO GARCÍA LORCA COMO REFLEJO DEL PUEBLO

Marta Martín Rodríguez

El universo literario lorquiano se caracteriza por una fusión, que le permite conjugar a la vez lo popular y lo culto. El hecho mismo, procede de su misma descendencia, ya que su origen residía de una familia plenamente andaluza, donde el gusto por lo popular y la tradición eran una constante. El carácter y la inteligencia de su madre y una ascendencia procedente de agricultores, le llevarían, por tanto, a la gestación de esa dualidad en el arte literario, ya desde sus comienzos.

Este poeta nacido en Fuente Vaqueros, pequeño pueblo situado en el corazón de la Bética, era un enamorado de su tierra, de sus paisajes, de sus colores; "me siento ligado a ella en todas mis emociones", decía el gran poeta. Fue en su Granada natal donde el escritor se empapó del sentido de la poesía popular, en canciones y romances aún vivos en la tradición.

En una de sus numerosa conferencias recuerda el pueblo donde transcurrió su niñez, con el objetivo de dedicarle un gran homenaje. Hace alusión a la gran carga emotiva que éste le transmitió siendo todavía niño. Recuerda de él sus paisajes, sus acequias, sus altos chopos y sus altas montañas apartadas, donde florecían toda clase de frutos.

Es ese apego a la tierra el que le hace componer sus primeras manifestaciones artísticas, como por ejemplo, Bodas de sangre. Para el escritor la imagen de esta Andalucía es como una región de ensueño, donde no sólo el paisaje, sino también, los cánticos, las fiestas y las representaciones teatrales, hacen gala de su mayor esplendor.
El carácter de su poesía marca dos caminos bien definidos. Es en su primera trayectoria literaria, donde se sitúan sus Canciones, el Romancero gitano y el Poema del cante jondo. Sobre todo, en este último, mediante la intensa presencia de la Andalucía del llanto, Lorca expresa su pesar de vivir a través del dolor que transmiten esos cantes "hondos". Su tierra y el alma del pueblo han servido como bases para la inspiración de nuestro poeta.
Es ese ambiente que rodeó al escritor desde sus comienzos, el que le posibilitó encontrar en lo popular la oportunidad para hablar de sus raíces, recurriendo para ello de toda una serie de elementos simbólicos, que dieran nombre y sentido a toda su poesía. Bajo este espacio resucita ambientes españoles y romances tradicionales, procedentes de la lírica de tradición oral. Toda su obra se reviste de alma, de embrujo de pasión incalculable, caliente de musicalidad y recurrentes imágenes.

García Lorca supo rodearse de gente que le permitió ahondar en el mundo de las sensibilidades y emociones, así en su niñez, así en su juventud, así en la Residencia de Estudiantes de Madrid, donde compartió muchos momentos de amistad con personajes de distintas artes como Emilio Prados, Dalí y Buñuel, entre otros.

Definitivamente, será América quien suscite en García Lorca una nueva visión acerca del mundo. Durante estos años abandonará el campo, el folklore y el paisaje andaluz para dar cabida a nuevas realidades. Poeta en Nueva York será el fruto de esta nueva etapa. En Nueva York, le asombra ver cómo el hombre cede paso a la máquina; uno de los ejemplos que mejor recoge esta idea puede ser el poema "La Aurora".El ambiente que rodea a todos los poemas que aquí se incluyen denotan un marcado sentimiento angustioso y desesperado.

Lorca reflejará como casi ningún otro, la situación problemática del hombre, sumergido en el capitalismo floreciente, donde el grito dolorido de los éstos sirve como ejemplificación de la llegada de una nueva era. Nueva York es la viva representación del desorden, donde los individuos pierden su carácter personal y único, llegando a formar ellos mismos parte de ese profundo caos. A pesar de esto, es en Harlem donde el poeta entra en contacto con el ritmo y la musicalidad; es allí donde conoce los sonidos del jazz. Esto le ofrece de nuevo un mundo para su nueva creación; se convierte en un universo simbólico que le posibilita volver a soñar, y por supuesto, volver a crear. Pero es en su viaje a Cuba donde, además de encontrar el ritmo, la musicalidad y la gracia, descubre los "pasos perdidos" de su generación. Esta tierra le permitió a Lorca rescatar el placer por los sentidos, y sobre todo, por lo humano.

Como hemos podido observar en líneas anteriores, Federico García Lorca siempre tuvo ese sentimiento por lo social; no fue ajeno en ningún momento a los sucesos políticos, y menos a los de España querida. Pero, más allá de todo esto, su obra será escenario de la complejidad social de su tiempo; Bodas de sangre se constituye en la crítica más obstinada a la España de entonces. Otro claro ejemplo a la crítica social de su tiempo lo vemos en su última obra: La casa de Bernarda Alba. Esta pieza teatral es considerada como el "drama español por excelencia". En ella tienen cabida temas tan constantes en la literatura como el del amor, la envidia, la represión, la libertad, la búsqueda de la felicidad y la muerte.

Su afiliación a la Asociación de Amigos de la Unión Soviética, su conocida posición antifascista, hacen que los ojos de los monárquicos se coloquen sobre el atrevido poeta, que en sus poemas, obras de teatro y conferencias, suscita los ánimos al cambio, a un socialismo cantado y deseado. Su interés por las conferencias y por las giras con el teatro, denuncia una situación con la que se siente descontento, anuncia los principios de la necesidad de una república democrática con políticas sociales encaminadas a la igualdad para todos los ciudadanos, empezando por la cultura; y denuncia a una clase social que desde su estrado emana sentimientos de odio, de repulsa y

discriminaciones a quienes creen diferentes, es decir, al pueblo llano, a los oprimidos. Por todo ello, podemos decir que fue un poeta que se sintió interesado en remover la conciencia del público.

A García Lorca lo sentimos como propio, quizá porque confluyen en su manera de hacer literatura la tradición y el modernismo, España y América. Quizás por esto y mucho más, el pueblo pueda identificarse con él, con su obra, con su momento histórico; en definitiva, con el mundo que le tocó vivir. Por ello García Lorca, setenta y un año después de su muerte es considerado como claro ejemplo de un poeta que cantó los problemas y los placeres del hombre. Es por eso que queda y quedará en el recuerdo de quienes lo leemos y lo sentimos.

Bibliografía:

- El asesinato de García Lorca, de Ian Gibson; editorial Crítica; 1979.
- Federico García Lorca, Obras completas; editorial RBA-Instituto Cervantes; vol. III
- Historia de la Literatura universal; Martín de Riquer y J. M. Valverde; editorial Planeta; vol. 9

Marta Martín Rodríguez

CONTRASTING LADY MARY WROTH'S SONG AND THOMAS CAREW'S CELIA BLEEDING, TO THE SURGEON

Mercedes Suarez Souto

The two poems which are going to be analysed are Lady Mary Wroth's *Song* written in the Jacobean period and *Celia Bleeding, to the Surgeon* written by Thomas Carew in the Caroline period. On one hand, Carew's poem presents a Petrarchan love complaint because of his unrequited love, and by means of the bleeding heart's conceit, the poet emphasises the cruelty of the lady and his suffering. On the other hand, Wroth, in her poem, encourages women to be scornful, warning about the defrauding nature of love. Wroth subverts the Petrarchan tradition by shifting the male subject position and the female object position.

Song

Love a childe is ever crying,
Please him, and he strait is flying;
Give him, he the more is craving,
Never satisfi'd with having.

His desires have no measure, 5
Endlesse folly is he treasure:
What he promiseth, he breaketh,
Trust not one word that he speaketh.

Hee vowes nothing but false matter,
And to cousin you hee'l flatter: 10
Let him gain the hand, hee'l leave you,
And still glory to deceive you.

Hee will triumph in your wailing,
And yet cause be of your failing:
These his virtues are, and slighter 15
Are his gifts; his favours lighter.

Feathers are as firme in staying,
Wolves no fiercer in their praying.
As a childe then leave him crying,
Nor seek him so giv'n to flying.

This first poem belongs to Lady Mary Wroth (1587-1653) who was a noble woman and niece of Sir Philip Sidney. This song is taken from her sonnet sequence *Pamphilia to Amphilanthus* (1621). It is the first sequence of Petrarchan sonnets written by an English woman. In this poem, Wroth elaborates a description of the love's way of acting by comparing him with a spoilt child.

This song consists of a 20-line poem rhyming in couplets, although it seems to be organised in 5 quatrains. The rhythmical and metrical patterns are provided by the trochaic tetrameters.

In the first stanza, sentences are structured under the cause-effect form, as if they were conditionals, for instance "*please him and he straight is flying*" in line 2 can be understood as "he straight is flying, if you please him". This kind of structure reinforces the idea that all what happens depends on her, it is a warning. Nevertheless, the use of the imperative gives more emphasis to this idea.

The poet, in an impersonal tone, since the poetic I is not expressed throughout the whole poem, addresses to women in general. Wroth describes Love as selfish and this idea is emphasised by the oppositional adverbs "*ever*" (l.1 "*ever crying*") and "*never*" (l.4 "*never satisfied*").

The second quatrain keeps on developing the negative description of Love alluding to Love's falsity. In line 8, there is the first warning as the result of the previous characteristics of love: "distrust Love".
The following quatrain continues defining Love, now as a deceiver. The main idea of this quatrain appears in line 10 and it is the defrauding nature of Love. It is important to point out that this idea is emphasised by its position in the center of the poem.

Following with the analysis of the forth stanza, Wroth uses an ironic tone by referring to these negative characteristics of Love as "*virtues*".

Finally, in the last stanza, the poet uses paradoxical images to describe Love. In the first one, he is compared with "*feathers*" in order to emphasise his inconstant attitude. This idea is reinforced by means of the alliteration of the sound "f" ("*feathers are as firm in staying*") . The other image is an aggressive one, since he is compared with "*wolves*", in order to express his cruelty.

The song has a circular structure since the last couplet repeats the first one, but adding the advise to women of being scornful. As Love is described as a child (he is selfish, false, a deceiver), and if women please him, they will be defrauded, so, the only solution is not to trust him and be disdainful.

Celia Bleeding, to the Surgeon

Fond man, that canst believe her blood
Will from those purple channels flow;
Or that the pure untainted flood
Can any foul distemper know;
Or that thy weak steel can incise 5
The crystal case wherein it lies:

Know, her quick blood, proud of his seat,
Runs dancing through her azure veins;
Whose harmony no cold nor heat
Disturbs, whose hue no tincture stains: 10
And the hard rock wherein it dwells
The keenest darts of love repels.

But thou repli'st, "behold, she bleeds!"
Fool! thou 'rt deceiv'd, and dost not know
The mystic knot whence this proceeds, 15
How lovers in each other grow:
Thou struck'st her arm, but 'twas my heart
Shed all the blood, felt all the smart.

The second poem entitled Celia Bleeding, to the Surgeon was written in the Caroline period by Thomas Carew (1594- 1640), who was a Cavalier poet.

Regarding the prosodic analysis, it consists of three sestets with the following rhyme scheme: ABABCC DEDEFF GHGHII. The punctuation system reinforces the rhyme scheme, since the three sestets are clearly defined by full-stops. This poem is written in tetrameters, and, although the basic rhythmical pattern is provided by the iambic foot, there are frequent variations (such as trochaic and strong feet) in order to emphasise certain words and explained by the semantics of the poem.

The poet addresses the surgeon from the very beginning of the poem, by the vocative "Fond man". This adjective reinforces one of the ideas present in this stanza: the disposition of the surgeon to help her because Celia is bleeding. This idea is also emphasised by means of the strong foot.

Another important idea in this stanza is appearance Vs. reality, which is implied by the verb "believe" in line 1. Since, although he "can believe" that, this doesn't mean that it is true. This idea also implies the concept of love as lack of reason, as the cause of not seeing things in a clear way, since he is a surgeon he is supposed to be intelligent and he must to realise that she is not really bleeding. The poet even calls him "fool" reinforcing this idea. These ideas are emphasised by the paradoxical expression "weak steel", since she is not bleeding he cannot do anything, and then, his steel, which stands for his medical instrument, is weak. This expression is reinforced by the strong foot. At the same time, this paradoxical expression forms part of another paradox emphasising Celia's cruelty, since steel, which is an strong material, cannot incise her "crystal case", which is a weak material. "Her crystal case" is a metaphor which stands for the body of his beloved. In contrast, this expression also highlights her delicacy and her apparent fragility.
The second sestet is introduced by the trochaic foot: Know, her..., which emphasises the fact that it is a warning about Celia. The poet uses recognizable Petrarchan conventions describing his beloved, since she is portrayed as cruel, proud and cold. The idea of pride is emphasised by the expression " (her blood) runs dancing)"; at the same time, this expression is highlighted by the strong foot. Another beloved's characteristic expressed is "her azure veins" which maybe related to the Renaissance idea that royal ladies had blue blood. This implies that she is in a superior position and this is a commonplace in the Petrarchan and Courtly-love traditions. The Lady's coldness could be emphasised by the expression consisting in the hyperbaton in line 9 of "whose harmony no cold nor heat / disturbs" instead of

"no cold nor heat disturbs her harmony". Besides, this idea is reinforced by the enjambment. But this expression could also emphasise her self-control, enhancing so her perfection, her balance and then describing her as a Neoplatonic lady. Following with another lady's feature, we find that lady's cruelty is emphasised in this stanza by means of the metaphor in line 11 "hard rock", which stands for the beloved's heart, and which is also emphasised by the strong foot and by the adjective "hard". The beloved is also disdainful, another Petrarchan convention, since "she repels love" (l.12).

The final sestet is introduced by the adversative conjunction "but" and introduces a shift, since by means of the dialogue form, we have the voice of the surgeon. The surgeon's credibility at the fact that Celia is bleeding is emphasised by the alliteration of the sound "b" and by the use of the exclamative. The arrogant attitude of the poet is stated in his answer, calling him "fool" because he has been deceived in spite of his warning. At the end of the stanza, we have the conclusion, which is, at the same time, the explanation for the blood in Celia, since it doesn't come from her: the blood comes from the poet's heart. The poem ends with reference to his suffering ("felt all the smart") which is emphasised by means of the enjambment. This suffering is because his love is unrequited (since in line 12 the poet says that "she repels the darts of love") and also because of how the lady is.

So, Carew's poem, in an hyperbolic tone, by means of the poet's bleeding heart conceit, expresses a love complaint because his love is unrequited and describes the lady according to the Petrarchan conventions as cruel, cold and disdainful. By contrast, Wroth subverts this tradition shifting the male subjective position and female objective position. Besides, she encourages women to be scornful with Love because of his defrauding nature, by describing Love in negative terms. As a conclusion, Wroth's poem can be understood as an explanation of why Petrarchan ladies are disdainful with their lovers.

Mercedes Suarez Souto

CONDUCCIÓN ECOLÓGICA

Miguel Ávila García

Hoy día el creciemiento del uso de los vehículos a motor ha sido desmesurado provocando consecuencias negativas en nuestro medio ambiente tales como: el aumento del consumo de carburante, el incremento de las emisiones CO_2 a la atmósfera, el aumento de los niveles de ruido o la necesidad de producción de un mayor número de vehículos.

Algunas recomendaciones para llevar a cabo una conducción ecológica y por tanto un menor consumo de combustible de nuestro vehículo y una mejora de nuestro entorno son las que se enumeran a continuación:

- Arrancar el coche sin usar el acelerador. En motores de gasolina, iniciar la marcha inmediatamente después del arranque pero en motores diesel, esperar unos segundos antes de comenzar la marcha.
- Mantener los neumáticos en buen estado y con el nivel de presión adecuado, así reduciremos el consumo de combustible ya que supondría mantener un coeficiente de rodamiento correcto.
- Permanecer con la marcha primera el menor tiempo posible, por lo que deberemos cambiar rápidamente a segunda a los 2 segundos o 6 metros aproximadamente.
- Cambiar de marcha como máximo a las 2500 revoluciones/minuto, en vehículos con motores diésel ó 3500 revoluciones/minutos, en vehículos con motores de gasolina. Circular lo más posible en las marchas largas y a bajas revoluciones.
- Circulando a más de 20 Km/h con una marcha metida, si no pisa el acelerador, el consumo de carburante es nulo, en cambio, a ralentí, el coche consume entre 0,5 y 0,7 litros/hora.
- Realizar una conducción previsora y prudente, estando atento continuamente a la situación del tráfico, anteponiéndonos a los acontecimientos que pudieran suceder mientras conducimos, como por ejemplo mantener una distancia de seguridad prudencial para aumentar el campo de visión y evitar el uso excesivo del freno y potenciar el uso del freno motor, sin provocar altas revoluciones en el motor.
- Evitar grandes acelerones o frenazos.
- Al decelerar, levantar el pie del acelerador y dejar rodar el vehículo con marcha metida en ese instante, frenar de forma suave con el pedal del freno reduciendo de marcha lo más tarde posible, con especial atención en las bajadas.
- Mantener una velocidad más o menos constante para optimizar el consumo de carburante. A partir de 90 Km/h el consumo se duplica y desde 120 Km/h en adelante se dispara el mismo. Buscar fluidez en la circulación, evitando frenazos, aceleraciones y cambios de marcha innecesarias.
- Hacer un uso racional del aire acondicionado, evitando ambientes excesivamente fríos y manteniendo una temperatura constante de unos 23-24 grados.
- No bajar las ventanillas del vehículo, sobre todo cuando vamos por una vía rápida, tipo autopista o autovía, puesto que aumentaremos el rozamiento del viento con nuestro chasis.
- Compartir el vehículo privado. Hacer una planificación entre los trabajadores a la hora de ponernos de acuerdo para llegar al trabajo.
- Mantener el coche en buen estado, cumpliendo con las inspecciones técnicas de los vehículos que nos van a controlar las emisiones de gases contaminantes a la atmósfera.
- Adquirir vehículos de bajo consumo que reduzcan al máximo la utilización de combustibles fósiles y optimicen el rendimiento. En el mercado existe vehículos híbridos que combinan un motor eléctrico con el motor de carburante para reducir el gasto de carburante.
- No usar el coche cuando no sea imprescindible, fomentando el uso de bicicletas, transporte público o a pie en distancias relativamente cortas (inferiores a 3 kilómetros: podemos recorrer esta distancia a pie en unos 30 minutos y así realizaremos una actividad física que nos va a mejorar nuestra calidad de vida.)

CONCLUSIONES:

A nadie le gusta que le digan como tiene que conducir pero estas recomendaciones valen su peso en oro:

- Ahorro medio de carburante de aproximadamente un 15%. (El coche consume el 15% de la energía total consumida en España).
- Mejora del medio ambiente.

- Reducción del 15% de las emisiones de CO_2 a la atmósfera. (En torno al 30% de las emisiones totales de CO_2 del país proviene del sector transporte).
- Disminución de la contaminación acústica.
- Disminución del riesgo de accidente.
- Aumento del confort en el vehículo.
- Reducción del estrés del conductor.
- Ahorro en costes de mantenimiento del vehículo: sistema de frenado, embrague, caja de cambios, neumáticos y motor.

Miguel Ávila García

NOMBRE PROPIO EN EL DICCIONARIO DE COVARRUBIAS

Miriam García Montero

Uno de los aspectos que a primera vista nos llama la atención de un diccionario no moderno, es que, a diferencia de los actuales, encontramos diferentes entradas léxicas referidas a nombres propios. La exclusión sistemática es relativamente moderna, pues el primer diccionario en el que no aparecen es el Diccionario de Autoridades. Algunos lexicógrafos clásicos gustaban de incluir nombres propios, por lo que encontrarlos en diccionarios de los Siglos de Oro es algo absolutamente normal. Manuel Ariza, en su artículo "Nombre propio y diccionario (Breve estudio de los lexicógrafos clásicos españoles)", realiza un estudio pormenorizado del nombre propio en varios diccionarios de la Edad Media y los Siglos de Oro: desde los glosarios latino españoles editados por Américo Castro (glosario de El Escorial, de Palacio y el de Toledo) donde las menciones de nombres propios son muy escasas, al Vocabulario Español Latino de Nebrija, donde vemos recogidos más de trescientos nombres propios. El objeto de nuestro estudio es continuar la línea investigada por M. Ariza estudiando la aparición del nombre propio en el Tesoro de la lengua castellana o española de Sebastián de Covarrubias, publicado en 1611.

En teoría parece ser un diccionario etimológico pero en la práctica es casi lo menos importante. Quizás sin planteárselo desarrolla un diccionario general de carácter enciclopédico y poco científico por varias razones: presenta errores etimológicos, desajustes ortográficos, fallos en la ordenación alfabética, desajuste en la cantidad de información que ofrece la microestructura, excesiva información enciclopédica, etc. Es un diccionario de gran tamaño pero no de numerosas entradas puesto que aparecen en total unos 11000 vocablos, algunos de ellos incluso repetidos con distinta grafía. Tampoco son muchas las definiciones, la gran extensión se debe sobre todo a las citas y digresiones. Cita a diferentes autores y contrasta la opinión de unos con otros, algunas de la autoridades que suelen repetirse en las líneas de este diccionario son: Padre Guadix, Antonio Nebrija, San Isidoro, Estrabón, Diego de Urrea, Ovidio, Ptolomeo y hasta el propio Génesis, entre otros autores. Las definiciones pueden ser de varios tipos: en latín, en castellano o mixtas. Aunque es importante advertir que la mayoria de los vocablos ni los define, sólo da su opinión acerca de ellos y se entretiene en anécdotas personales que convierten al Tesoro en un diccionario poco objetivo. Otra de las características que me ha llamado enormemente la atención es la descompensación que ofrece el diccionario. De un total de 1018 páginas, 400 páginas son dedicadas a las tres primeras letras del diccionario. Parece ser que el proyecto mental de Covarrubias era mucho mayor y lo emprendió con más fuerza que con las que lo acabó.

A continuación pasaremos a estudiar los nombres propios que aparecen en este diccionario. Recoge aproximadamente unos 350 nombres, de los cuales la mayoría son topónimos. Antropónimos encontramos 111. Nos detendremos en el estudio de estos últimos en primer lugar:

Antropónimos: Básicamente podemos clasificarlos en tres grandes grupos: personajes históricos, personajes mitológicos y nombres de pila y apellidos. Si nos fijamos solamente en las entradas del diccionario, los nombres de **personajes de la Historia** son los menos abundantes, pues tan sólo encontramos: Averroes, Midas, Ulises, Isopo, Ítalo, Abias, Abiathan, Augustino, Heráclito, Epicúreo, Epiménides, Esaías, Esiodo, Mistrítades, Estrabón, Belzebub, Demócrito, Babieca, Santo Domingo, Fernán González ,Calígula y Jesús. Como puede observarse el criterio que sigue nuestro lexicográfico es un tanto aleatorio. La mayoría de estos nombres responden a personajes o escritores de la Antigüedad Grecolatina, otros se acercan más en el tiempo como la alusión al caballo del Cid o a Fernán González. Es curioso, no obstante, que no dé cabida en el diccionario al Cid Campeador, pero si a su caballo, no deja de sorprenderme. También me parece digno de reseñar la entrada dedicada a Santo Domingo, puesto que es el único santo al que dedica una entrada propia. Esto no quiere decir que no aparezcan santos en la obra, más bien está repleto, pero no aparecen como entrada sino dentro de la definición del nombre de pila. Nos preguntamos entonces si Santo Domingo era más santo que los demás o si la devoción que por el sentía Covarrubias era mayor, no es el caso puesto que si leemos el artículo con detenimiento no sólo es dedicado a un santo en concreto sino a varios que llevan como nombre Domingo. Nos detendremos a continuación en Jesús. Sin lugar a dudas esperaba más información y muchas más subjetividad en esta entrada. Teniendo en cuenta lo expresivo que se muestra a la hora de hablar de ciertos santos y la efusividad con que la gran mayoría de las veces se expresa Covarrubias, era de esperar que se detuviera en elogiar la persona de Jesús. Pues no, sólo se dedica a explicar la etimología del nombre y a ello dedica dos páginas. Está tan preocupado en encontrar el origen al nombre que olvida decir quién es, quizás conscientemente pues se daba por sabido.

Los nombres de pila son los que más abundan entre los antropónimos. Encontramos: Leocadia, Marina, Margarita, María, Melibea, Mesías, Michael, Pancracio, Plutarco, Ramiro, Lope, Rodrigo, Sancho, Mamolín, Nicolás, Nuño, Susana, Vicente, Verónica, Jacob, Jacobo, Ignacio, Jorge, Joseph, Juan, Judas, Julián, Isidoro, Abdalaciz, Abdalá, Abigail, Andrés, Abirán, Abisag, Águeda, Alexandre, Alfonso, Álvaro, Ambrosio, Ana, Anna, Augusto, Elvira, Enrique, Evaristo, Eva, Eugenio, Fabiano, Fabio, Félix, Feliciano, Felicitas, Filipe, Gabriel, Garci, Jerónimo, Godoy Guzmán, Benito, Bernabé, Bernardo, Bernardino, Bartolomé, Bartolomico, Doroteo.

Como puede observarse la gama de nombres es variada, con una mayor abundancia de nombres de varón que de mujer. El procedimiento que habitualmente se sigue a la hora de definir los nombres es en primer lugar indicar "nombre propio de varón/mujer", algunos se completan con la palabra "antiguo", como es el caso de Nuño o Elvira. Posteriormente se suele indicar el origen del nombre, si es griego, godo, arábigo, etc, y se ofrece una posible etimología, a veces acertada y otras tantas inventada. Y en último lugar se ofrece

algo de información enciclopédica. Ese es el procedimiento que suele aparecer, aunque no todos los casos repiten este patrón. La mayoría de los nombres se ejemplifican con personajes históricos que suelen ser santos o reyes. Por ejemplo Evaristo, Vicente, Juan, Judas, Margarita, Verónica, Pancracio, María, Verónica...son ejemplificados con santos o mártires. Cuando hace alusión a santos señala el día en que la Iglesia celebra su festividad, y lo hace siempre diciendo "reza la Iglesia de él/de ella el día...."; Sancho o Enrique se ejemplifican con reyes de España, Abdalá nos indica como es nombre repetido de reyes. Otros como Isidoro lo ejemplifica con varones célebres. Esta información acaba siendo la más importante, restando total importancia a la etimología por ejemplo. Hay otros nombres que son excusa para demostrar su sabiduría como es el caso de Eva, donde sin decir que es un nombre de mujer, explica como es la primera mujer creada a partir de una costilla de Adán. Del mismo modo si buscamos en el diccionario Adán nos llevamos una sorpresa, ¿dónde se encuentra el primer hombre del mundo?, Covarrubias parece olvidarlo. Otro nombre curioso es el de Melibea, que nos da cuenta de lo popular que por entonces era ya la obra de F. de Rojas. Ningún otro nombre ficticio de la época aparece en el diccionario. Ahora bien, la definición más singular de todas es que la ofrece al nombre de Marina, ni indica etimología, ni nos dice que es nombre de mujer y mucho menos ejemplifica con algún personaje famoso, sólo nos dice: " Este nombre dio ocasión a un proverbio: Si Marina bailó, tome lo que ganó". Como si el nombre se hubiera creado exclusivamente para el proverbio, realmente sorprendente. Como última curiosidad respecto a los nombres de pila, me parece que he de nombrar la aparición de dos diminutivos, cuando lo esperable es que no aparecieran o en todo caso si así fuera que lo hiciera dentro de la entrada de su nombre de pila. Ocurre en dos ocasiones: Bernardo-Bernardino/ Bartolomé- Bartolomico.

En cuanto a los **apellidos** son muy pocos los que aparecen: César, Meléndez, Nuñez, Estúñiga, Flórez, Franco, Filadelfos. Me es imposible acertar el criterio que ha seguido nuestro escritor a la hora de elegir estos y no otros. Parece ser que serían apellidos de casas muy ilustres de España, pero otros también lo eran y no aparecen. La aparición de César y Filadelfos es por mostrar su carácter erudito. César nos indica que es apellido de la casa de Judea y Filadelfos es apellido de Ptolomeo. Este último me deja realmente sorprendida puesto que no aparece ningún otro apellido de personaje histórico y no sabemos por qué se decantó a poner este. Aún más sorprendente es que si aparezca el apellido pero no el nombre. No le encuentro la explicación.Otros apellidos vienen en el interior del nombre de pila, señalándolo como patronímico. Son muy pocos, como el caso López, patronímico de Lope y se encuentra bajo esta entrada.

El otro grupo de nombres propios que dejamos nombrado en un principio fue el de **personajes mitológicos**. Es curioso que cuando se detiene en estos nombres siempre encabece la definición con "fingen los poetas que fue...", para diferenciar que no son personajes reales sino literarios. Pueden encontrarse: Pandora, Plutón, Serapio, Isis, Harpócrates, Hercules, Hespérides, Homero, Ecco, Elena, Eneas, Faetón, Galatea, Bacco, Daphne, Deiania. No son muchos ni homogéneos. Tampoco entiendo el por qué escoge estos y no otros, da la sensación de ser un proyecto poco planificado que escoge al azar o simplemente cuando se le viene a la mente los nombres.

Topónimos: Constituyen más de las dos terceras partes de los nombres propios que aparecen en el Tesoro.Encontramos diferentes categorías dentro de los topónimos: Región, parte, reino, provincia, ciudad, villa, lugar, puerto, montes, mares, ríos, islas, monumentos y monasterios. Nos dedicaremos a continuación a tratar cada uno de estas categorías por separado.

El mundo había sido dividido por los antiguos en tres **partes**: Europa, Asia y África. Sólo encontramos dos de estas en el diccionario, parece que Covarrubias olvida por completo la región asiática, a pesar de que, como ya dijimos, esta primera letra del diccionario es la más completa y extensa de todas.

Países son recogidos muy pocos y mal descritos: España, Italia, Alemania e Irlanda. Sólo nos nombra a estos cuatro y no nos indica ni siquiera que son países, ni tampoco los sitúa en el mapa. En cuanto a los tres primeros se complace en buscar la etimología de los nombres y enumerar las diferentes formas que ha recibido a lo largo de la historia. En cuanto a Irlanda no se nos dice prácticamente nada, se habla de este país en tres renglones y Covarrubias nos indica literalmente "no quiero empacharme con más de lo dicho", ¿quizás no sabía nada más acerca de este país? Francia también nos aparece, pero se le describe como **reino,** al parecer el único reino del mundo pues no utiliza este sustantivo para describir ningún lugar más.

Como parte de España también se describe a Lusitania, no se atreve nuestro escritor a poner ya provincia. **Provincias** españolas son recogidas las siguientes: Aragón, Galicia, Extremadura, Cantabria, Castilla, Cataluña, Guipúzcoa y Andalucía. Para Nebrija, España se reduce a una sola provincia, Castilla, en este caso el tratamiento que Covarrubias hace es distinto. España es un país, aunque no se especifique este nombre, que se comprende de varias provincias y Castilla es tan sólo una de ellas. Aparecen también otras provincias como Dalmacia, Etiopía o Perú. Curiosamente es la única provincia que se nos nombra de América, la cual nuestro autor nos la describe como "provincia famosísima de las Indias occidentales".

De **regiones** también nos habla Covarrubias, nombra las siguientes: Esclavonia, Toscaza, Galilea, India, Grecia, Dacia e Iberia. Por lo que vemos una selección de lo más variopinto.

Bajo la descripción de **ciudad** aparecen recogidos el grueso de los topónimos. Descritas como ciudades españolas son: Numancia, Orense, Orihuela, Osuna, Pamplona, Sagunto, Santa MªFinisterre, Écija, León, Málaga, Marbella, Mérida, Murcia, Tarragona, Teruel,

Itálica, Tortosa, Valencia, Jerez de la Frontera, Girona, Granada, Guadix, Huesca, Huete, Asturias, Alcaraz, Badajoz, Baeza, Baza, Burgos, Calahorra, Carmona, Jaén, Algeciras y Almería.

Covarrubias no se limita a la geografía española y amplía el corpus con algunas ciudades del extranjero, son pocas y brevemente descritas: Nápoles, Olimpia, Orán, Lisboa, Génova, Florencia, Babilonia, Baias, Abydo, Atenas. No sabemos por qué escoge éstas y no otras. Nos planteamos si tan sólo conocía éstas, seguramente la respuesta sería no. Conocería muchas más pero selecciona estas.

El tratamiento de las ciudades es desigual, algunas son detalladas hasta con batallas y otras aparece el nombre de ciudad y poco más. Algunas de ellas vienen acompañadas del adjetivo "antigua" como es el caso de Numancia, Santa Mª Finisterre, Murcia o Huesca. Llama la atención que se encuentren en la misma categoría de ciudad Valencia, Asturias y Granada, por ejemplo, que son tres grandes ciudades españolas actuales, con Carmona, Écija, Osuna o Baeza, que son ciudades pequeñas más bien consideradas pueblos.

Como **pueblo** son tan sólo dos los topónimos que hemos observado: Arévalo y Arjona. La mayoría de estos aparecen bajo la denominación de **villa**: Librija, Ocaña, Oropesa, Madrid, Martos, Mondéjar, Mondragón, Almuñecar, Monforte, Monterrey, Montilla, Monzón, Morón, Motril, Talavera de la Reina, Tordesillas, Valés, Valladolid, Vélez, Vera, Gibraleón, Bilbao y Alarcón. Como podemos observar la lista no es demasiado extensa pero hay casos extremadamente curisosos, como el de Valladolid y Bilbao considerados villas a la misma altura que Ocaña o Morón. Por no hablar del caso de la capital de España, Madrid, que era una villa de Toledo que iba adquiriendo prestigio gracias a la instalación de los reyes y del reino.

Hay otros lugares que no sabe muy bien como nombrarlos ni situarlos y por ello los llama así, simplemente **lugares**: Linares, Miranda, Alcalá, Ximena, Borox, Zafra, Ciudad Rodrigo, Chipiona, Alarcos, Albaida y Almorox. Por no hablar de otros lugares como Villagonzalo, Villa de Álvaro o Villalón a los que ni siquiera se les nombra como lugares. Cuando describe a Santiesteban de Gormaz no habla nada, se pone a explicar en un ataque de erudición la batalla que aconteció en un lugar cercano a esa localidad. Huelva y Hungría no sabe que hacer con ellos y Guinea es solamente una tierra de negros. A veces nuestro autor nos sorprende y deja de ser vago en sus descripciones para pasar a ser minucioso y detallista como es en el caso de nombrar un barrio de Granada (Albaicín), una calle de Toledo (Alcaná) o una plaza de esta misma ciudad (Çocadover).

En cuanto a **montes** y **sierras** aparecen algunas: Alpujarras, Abila, Calpe, Cazorla, Gibraltar, Moncayo, Sierra Nevada, Sierra de Alcaraz, Sierra de Granada, Sierra de Segura y Sierra Morena. También hace alusión al Olimpo, el monte de los dioses. Las **islas** que encontramos descritas son las siguientes: Gelves, Filipinas, Delos, Cerdeña, Baleares e Ibiza. Curiosamente dentro de las Baleares sólo incluye a Mallorca y Menorca, incluso Ibiza aparece como una isla de Valencia.

Los océanos no parecen existir para nuestro autor y como **mar** sólo se nombra al Mediterráneo. Los **ríos** abundan considerablemente, encontramos más de cincuenta ríos. Especial interés cobra al respecto la entrada Guada-, donde se detiene minuciosamente en nombrar todos los ríos de España que derivan de la palabra árabe mostrando su etimología. También es curioso que junto a toda la lista de ríos reales de España aparezca el Eúfrates, del cual se nos dice que era uno de los ríos que nacía en el Paraíso. **Puertos** aparecen cuatro, tres al sur y uno al norte: Sanlúcar de Barrameda, Tarifa y Cádiz por un lado y San Sebastián por otro. **Monumentos** son bastante pocos los que aparecen, el Panteón y el Generalife (aunque este último no tiene categoría de monumento en la época). **Monasterios** si aparecen más, el de Roncesvalles, Miraflor, Silos, Gibralfaro...

Como podemos observar la lista de nombres propios es inagotable. No podemos llegar a la conclusión de por qué elige unos nombres y no otros, por qué en unos se detiene minuciosamente y otros los sólo los nombra, por qué en algunos precisa de forma tan acertada y en otros da definiciones tan vagas. Lo único que podemos concluir es que sin lugar a dudas es todo un testimonio de una época y una forma de pensar. La lectura de este Tesoro, en el doble sentido de la palabra, no deja indiferente a nadie. La labor de Covarrubias, aunque sea poco científica no merece menosprecio.

Miriam García Montero

¿ES NECESARIA LA ASIGNATURA DE HISTORIA?

Mónica Ballén Alhambra.

Es una pregunta que a menudo nos plantean los alumnos, ya que se hacía cada día más patente que la historia no interesaba a la mayor parte del alumnado adolescente, al menos tal como se explicaba.

Ignacio Muñoz Delaunay, en su artículo ¿Para qué sirve la historia?, dice que: " las personas tienen información acerca de la ciencia histórica pero no logran responder con precisión a la pregunta de ¿para qué sirve?".

Para mucha gente, el trabajo de los historiadores, se realiza por amor al arte, es decir, no tiene ningún propósito detrás. El resultado de su trabajo no aporta nada significativo, no cambia nada. Su utilidad en muchos casos no es manifiesta.

Sin embargo, la gente e incluso los propios historiadores debemos ser conscientes que el estudio de la historia debe de cumplir varias funciones, de lo contrario la historia y su enseñanza correría el peligro real de desaparecer como asignatura específica.

Como no solo de palabras vive el hombre, y puesto que tenemos la obligación de defender nuestro futuro puesto de trabajo, planteamos en dicho artículo, poder responder en la medida de los posible a la pregunte de ¿Para qué han creído los hombres que sirve la historia?.

El primero en plantearse dicha cuestión fue el historiador griego Tucidides para quien la historia era la maestra de la vida, visión que compartirá más tarde el Materialismo Histórico Dogmático.
Será Carlos Marx, quien defienda la utilización de la historia como la herramienta intelectual más poderosa para que las clases trabajadoras tomasen conciencia de su lugar en las relaciones de producción y buscar modificarlo.

La Historia, por tanto, según Marx, era un verdadero poder ya que el futuro dependía del conocimiento del pasado. El conocimiento de la Historia servia para no volver a repetir los errores.

Ya en las últimas décadas del siglo XIX y durante el siglo XX, los nacionalismos convirtieron a los historiadores en meros mercenarios. Pagados por los gobiernos, los historiadores producirán una historia publicitaria del propio Estado, reforzando la identidad nacional.

He ahí la función más deshonrosa de nuestra asignatura, la historia se utiliza pues como propaganda política de la Nación y fomento del sentimiento de pertenecer a ella.
Sin embargo, en la actualidad estas explicaciones de para qué sirve la Historia quedan un tanto obsoletas e incluso pueden llegar a ser criticables.

Hoy día creemos que el conocimiento de la Historia tiene como fin desarrollar el espíritu crítico general que nos permita tomar las convicciones más razonables rechazando las que lo son menos.

Nos sirve también para tomar conciencia de los logros y realizaciones, así como de los fracasos de etapas que un principio fueron exitosas, para ajustar nuestra subjetividad con la realidad.

Conocer nuestras tradiciones, las vivas y las menos vivas, para tener conciencia de quienes somos y hacia donde vamos sin perder nuestra identidad.

Por tanto y como conclusión tomaremos las palabras de Josep Fontana para quien la historia para el hombre "tendrá que ser arma para sus combates de hoy y herramienta para la construcción de su futuro solo así podrá convertirse en esperanza "

BIBLIOGRAFÍA

- **Cristofol .A Trepat Pilar comes**. El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales.
- **M. Asensio , M. Carretero** . La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid 1989.
- **Josep Fontana** . La historia después del fin de la historia. Barcelona. ED Crítica 1992.
- **Celso Almunia.** La comprensión de la Historia por los adolescentes. Valladolid . Instituto de las ciencias de la educación.

Mónica Ballén Alhambra

PROGRAMA EDUCATIVO EN EL MEDIO ACUÁTICO PARA PERSONAS CON AUTISMO

Noemí Castilla Gutiérrez

Cuando hablamos de los beneficios de la Natación, parece que nos centramos en los beneficios deportivos y de salud física, olvidando lo que hay más allá, dentro de la práctica de actividades acuáticas.

Como indica Juan Vázquez Menlle (1999), cuando entramos en contacto con el medio acuático, la información que entra en el encéfalo procedente de las vías nerviosas sensitivas, pasa a la corteza sensitiva. Sin embargo, las ramas nerviosas de estas vías envían primeramente impulsos al sistema reticular activador, que estimula la actividad y la **atención** en toda la corteza cerebral.

Numerosas investigaciones han demostrado empíricamente que los procesos psicológicos superiores (atención, percepción, pensamiento, planificación del comportamiento, personalidad, lenguaje y escritura) son producto de la actividad de la corteza cerebral, gran parte de ellas en la corteza del lóbulo frontal.

Ahora bien, centrándonos en el espectro autista, y en sus características globales de manifiesto, una de las principales áreas afectadas es la del lóbulo frontal.

Partiendo de estos dos puntos bases y uniéndolos, creamos la intención de este programa psicoeducativo dentro del medio acuático para personas con autismo. Es decir, la hipótesis de partida para la creación de este programa ha sido:

Si el contacto con el medio acuático puede activar a través de las vías nerviosas sensitivas, la actividad de la corteza cerebral, la cual se encuentra afectada en la mayoría de las personas con autismo, podríamos beneficiarnos de esa activación, en un principio desordenada, y reorganizarla y educarla.

Este artículo es un resumen de la puesta en práctica de este programa en dos ocasiones, en dos contextos totalmente distintos.

AUTISMO: DESCRIPCIÓN Y CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES.

El autismo es un desorden del desarrollo de las funciones del cerebro. Las personas con autismo muestran principalmente tres tipos de síntomas (Kanner, 1943; Riviere, 2001; Russell, 2000):

- **Interacción social limitada**: para Kanner, este es el rasgo fundamental del síndrome del autismo, de manera que se relacionan anormalmente con las personas y situaciones; sienten una extrema soledad autista, algo que en lo posible desestima, ignora o impide la entrada de todo lo que llega al niño desde fuera.

- **Problemas con la comunicación verbal y no verbal e imaginación**: suelen comenzar a hablar más tarde que otros niños y se refieren a ellos mismos por el nombre en vez de "yo" o "a mí". Algunos hablan con una voz cantada sobre un número limitado de tópicos favoritos con poca consideración del interés de la otra persona a quien le están hablando. No son mudos pero algunos no llegan a desarrollar el lenguaje nunca (Riviere, 2001)

- **Conductas repetitivas y poco usuales** (Russel, 2000)**:**

  - Discinesia tardía: movimientos rítmicos involuntarios anormales, generalmente de mandíbula, labios y lengua, aunque también se dan en tronco y extremidades.
  - Tics: movimientos y/o vocalizaciones abruptos, breves, recurrentes e involuntarios que pueden ser suprimidos por el propio individuo durante breves periodos de tiempo. A diferencia de los movimientos estereotipados, los tics varían en intensidad y son de naturaleza no rítmica.
  - Movimientos estereotipados: movimientos corporales rítmicos, aparentemente voluntarios, que se repiten de manera invariable y que son inapropiados al contexto situacional.
  - Atuoagresiones: cualquier acto repetitivo topográficamente invariable y aparentemente voluntario que pueda causar dolor o incluso daño físico al propio sujeto.
  - Manipulación estereotipada de objetos: Manipulación de objetos topográficamente invariable repetida de manera inapropiada a la naturaleza y la función habitual del objeto en cuestión.
  - Apego y preocupación anormal hacia ciertos objetos: apego persistente o preocupación desmedida hacia un objeto o parte del mismo que no se utiliza para proporcionar sosiego o seguridad al individuo de forma normal. Puede tratarse de objetos inusuales.

- Insistencia en la invarianza del entorno: insistencia en que uno o más rasgos del entorno permanezcan inalterados sin que haya razón lógica o aparente para ello. Cualquier intento de cambio origina una marcada resistencia.
- Adhesión rígida a rutinas y rituales: cualquier rutina o ritual que se caracterice por una total invarianza e inflexibilidad y a la que el sujeto se adhiere en cualquier situación relevante.
- Uso repetitivo del lenguaje: cualquier frase o expresión lingüística copiada de otros, o supuestamente generada por el propio sujeto, aunque utilizada repetidamente en momentos y situaciones diferentes de manera inadecuada.
- Intereses limitados: búsqueda o discusión repetitiva y absorbente de un mismo tema o actividad extremadamente limitado.
- Obsesiones y compulsiones: las obsesiones se definen como pensamientos o imágenes recurrentes que se perciben como molestos, angustiosos y sin sentido. Las compulsiones se definen como actos estereotipados que se ejecutan en respuesta a una obsesión, con el fin de apartar o evitar una amenaza o desastre inminente.

BENEFICIOS GENERALES DEL MEDIO ACUÁTICO

- Mejora la postura corporal(Jardí, 1998). Como bien mencionó James Russell en su estudio sobre las características del trastorno ejecutivo en el autismo, los tics y la discinesia producen una serie de conductas repetitivas, creando malos hábitos posturales que podrían incidir en una incorrecta postura corporal que les llevaría a atrofias y malestares generales a nivel muscular y articular.
- Alivia tensiones (Kolian, C. y Ariyoshi, M.,1999). Los movimientos estereotipados y las autoagresiones características del autismo, provocan en el individuo una tensión tanto física como psíquica que le impiden la realización adecuada y relajada de otra tarea, por tanto, trabajar la relajación con estos chicos será de vital importancia para trabajos posteriores y para el propio disfrute personal del individuo.
- Genera estados de ánimo positivos (Jardí, 1998). Numerosos autores estudiosos del autismo han mencionado la afectación en el estado de ánimo de estos individuos ante la incapacidad de comprender el mundo social que les rodea, reaccionando con las autoagresiones y con las conductas repetitivas (Baron Cohen, 1989; Carruthers, 1996); U. Frith, 1989)
- Ayuda a mejorar estados de ansiedad y aliviar síntomas de depresión (Jardí, 1998). En el caso del autismo, la repetición de la conducta y de la actividad es un rasgo del comportamiento normal, sobre todo en la infancia, aunque también en situaciones de aburrimiento y ansiedad (Lissovoy, 1962, kravitz y Boehm, 1971; Lindsay y cols., 1982; Mitchell y Erches, 1977; Rago y Case, 1978; Sallustro y Atwell, 1978; Soussignon y cols., 1988; Telen, 1979 y1981; Werry y cols., 1983). Por tanto, la lucha contra la ansiedad tendrá una repercusión bastante positiva en estos chicos.
- Relaja la excesiva tonicidad muscular de la tarea diaria (Jardí, 1998). Los chicos autistas suelen caracterizarse, según James Russell, por la realización de compulsiones o actos estereotipados que se ejecutan en respuesta a una obsesión con el fin de apartar o evitar una aparente amenaza o desastre inminente, a veces con movimientos tensos y bruscos, de manera que será crucial trabajar la relajación muscular en estos chicos, para que afronten el resto de la actividad diaria partiendo de una base muscular relajada que le impida la realización de dichos actos compulsivos y de las propias autoagresiones.
- Estimula el crecimiento y el desarrollo físico-psíquico (Jardí, 1998). Como bien hemos ido nombrando anteriormente, el autismo es una afección en la que se producen una serie de tensiones físicas y psíquicas en su incomprensión del mundo social en el que vive, de manera que todo beneficio en este ámbito le resultará de gran utilidad.
- Mejora el desarrollo psicomotor (Jardí, 1998). Como bien describe Angel Riviere, el autismo se caracteriza por el predominio masivo de conductas sin propósito: correteo sin metas o ambulaciones sin sentido, de manera que pierde el control voluntario de sus propias acciones. Así, con el medio acuático, se trabaja la coordinación mente y cuerpo, teniendo repercusiones positivas en el entrenamiento del control del propio cuerpo (acciones voluntarias)
- Favorece la autoestima (Kolian C., Ariyoshi, M.,1999).

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN EL MEDIO ACUÁTICO

Función del profesor

Los profesores deben señalar el desarrollo de los trechos positivos de la personalidad del niño autista, que difícilmente tiene comportamientos sociales en la cual está involucrado, y además por la escasa imagen que casi siempre tienen de sí mismo.

En general, siguiendo las recomendaciones de Marchesi, Coll y Palacios (2000) y Ángel Riviere (2001), el educador o profesional que trabaje en el medio acuático con el niño autista debe realizar las siguientes funciones, primordiales para la mejora de las características de estos chicos anteriormente mencionadas:

- Planificar el aprendizaje del niño, adaptándolo a sus características personales (entorno estructurado)
- Evitar hacer planificaciones con pautas educativas complejas. Tener en cuenta su bajo nivel de decodificación de la información.
- Capacidad de prever las posibles respuestas de los niños, así como sus dificultades. Según el esquema básico del condicionamiento operante, tenemos el estímulo discriminativo, conducta donde debemos prever lo que pueda hacer el niño y nuestra conducta en relación a la suya debe estar planificada.

- Tener actitud directiva: Guiar y dirigir su aprendizaje.
- Tener en cuenta las dificultades de su aprendizaje.
- Animarles a superar las dificultades.

Metodología

La metodología de la modificación de conducta, según numerosos estudiosos del tema (Bautista, 1990; Marchesi, Coll y Palacios,2000; Riviere, 2001) es la más efectiva para la educación del niño autista. Según ésta debemos buscar la máxima de refuerzos posibles, y dentro de los refuerzos lo general será el refuerzo continuo, que para los niños autistas es aquello que aumenta la probabilidad de que la conducta se vuelva a repetir. Se trata de moldear la conducta del niño a través de los refuerzos y no del castigo.

Objetivos

1. A nivel físico se pretende conseguir una mejora en las cualidades físicas básicas, pero muy especialmente en la resistencia aeróbica general, así como la capacidad cardiovascular.
2. A nivel cognitivo, potenciar la atención, la memoria, la percepción y el conocimiento de diferentes pasos y ejercicios.
3. A nivel psíquico, fomentar las relaciones sociales y aligerar el estrés.

RESULTADOS OBTENIDOS

Tras la puesta en práctica de este programa, durante 6 meses con un grupo de adultos con Autismo (Granada) y durante un año con una mujer adulta con Autismo (Inglaterra), combinando diferentes tipos de terapia, dentro de la actividad acuática, tales como Musicoterápia, Logopedia y Terapia Psicológica organizada, los resultados fueron los siguientes:

- Mayor grado de atención dentro del medio acuático
- Mayor relajación durante la actividad y posterior a ella, durante el resto del día.
- Aumento de la interrelación Profesor-alumno (mayor contacto visual, táctil y verbal).
- Disfrute e interés por parte del alumnado.
- Creación de hábitos flexibles de trabajo

CONCLUSIÓN

Tras la aplicación de este programa los resultados fueron bastante notorios, pero al parar durante largo periodo de tiempo (verano, Navidades u otras circunstancias), el grupo de investigación volvía a encontrarse más inquieto y, en algunos casos, más agresivos.

Dado que la agresión la interpretamos como un modo de comunicación, especialmente en aquellos casos de personas con Autismo que no hablan; cuando la agresión disminuye aumentando otro tipo de contacto y comunicación, podríamos decir, o al menos imaginar, que el estado de la persona ha mejorado, y su calidad de vida, por tanto, ha aumentado. Por ello, aunque sólo sea para darles una mejor calidad de vida, por qué no intentar llevar este programa más allá de un simple experimento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Vazquez Menlle, J. (1999): Natación y Discapacitados. Madrid. Editorial Gymnos
- Baron-Cohem, S. (1989): Are autistc children behaviorists? An examination of treir mental-pyusical and apperarance-reality distinctions. Journal of Autism and Developmental disorders, 19, 579-600
- Carruthers, P. (1996). Autism as mind-blindness: An elaboration and a partial defense. En Theories of Theotries of mind (ed. P. Carruthers), pp. 257-73, Cambridge University Press, Cambridge.
- Davis, B.C.; Harrison, R.A. (1988). Hydrotherapy in Practice. Nueva York, Churchill Linvingstone.
- Jardí Pynyol, C. (1998). Movernos en el agua. Desarrollo de las posibilidades educativas, lúdicas y terapéuticas en el medio acuático. Barcelona. Editorial Paidotribo.
- Riviere, A.: Autismo (2001). Orientaciones para la intervención educativa. Madrid. Editorial Trotta.,
- Palacios, J.; Marchesi, A.; Coll, C. (2000.: Desarrollo Psicológico y educación. 1. Psicología Evolutiva. Madrid. Alianza Editorial,.
- Russell, J (2000) El autismo como Trastorno de la Función Ejecutiva. Madrid. Editorial médica Panamericana.

Noemí Castilla Gutiérrez

HOMERO Y LA ILÍADA

Nuria Berraquero Cuerva

Este famoso ciego de Quíos, es un personaje fabuloso casi, el primer poeta griego de gran alcance y magnitud. Autor, según se afirma, de los dos inmensos poemas, la "Ilíada" y la "Odisea", apenas se tienen datos históricos de su existencia. Estos dos poemas han sido el norte de toda la épica posterior. En el estudio de este sublime vate ha habido dos opiniones contrapuestas, dos escuelas de investigadores: los que han pretendido negar su existencia, y los que la han afirmado aunque envolviendo su vida en una serie de hechos legendarios.

Comienza la "Ilíada" con una invocación del poeta, pidiendo inspiración a las Musas para lograr cantar los hechos de la venganza de Aquiles, enfurecido porque Agamenón, jefe de los ejércitos griegos, le arrebata una esclava capturada en la guerra. A continuación se expone la plegaria de Aquiles a su madre Tetis, quejándose de lo injusto del proceder de Agamenón. Y después se relatan numerosos hechos del sitio de la ciudad de Troya (Ilión), durante el tiempo en que la animadversión de los dos jefes griegos ha mantenido la enemistad entre los sitiadores. Sobresalen en el poema la presentación de los ejércitos combatientes, las maravillosas descripciones, etc.

Las principales figuras humanas del poema son de una perfección insuperable, y han quedado como modelos de vicios y virtudes: así, Paris, el causante de la cruentísima guerra, "célebre tan solo por su hermosura y por su ansia de mujeres", es a veces cobarde y otras lo bastante arriesgado para proponer que se decida, en singular combate con Menelao, el esposo ultrajado por el rapto de Helena, quién ha de ser el protagonista de la bella griega.

Otros personajes son: Príamo, el anciano y venerable rey de Troya, que adopta a la infeliz Helena; Héctor, el heroico guerrero, sostén de la ciudad; Andrómaca la bella, etc.

La historia se desarrolla de este modo: Agamenón, caudillo y monarca de los griegos, es requerido por el viejo Crises, sacerdote de Apolo, para que le devuelva su hija, Criseida, que el rey retiene en esclavitud. El Atrida Agamenón rechaza la súplica, y el sacerdote implora y obtiene del dios Apolo una peste vengadora que causa grandes estragos entre las huestes del caudillo griego. Aquiles, entonces, como aliado de Agamenón, obtiene ante la Asamblea y del augur Calcas la declaración de que el único modo de calmar la cólera del dios es devolver a Criseida, la hija de Crises, a su desconsolado padre.

Pero esta declaración enoja sobremanera a Agamenón, que rompe violentamente su amistad con Aquiles. Éste, encolerizado, retira su ayuda a los ejércitos griegos que sitian Troya, e implora de su madre, la divina Tetis, que interceda ante Júpiter, el padre de los dioses, "el que amontona las nubes", para que dé la victoria a los troyanos en su lucha contra las huestes del Atrida Agamenón. Júpiter promete realizar este deseo de Aquiles.

Y en cumplimiento de su promesa, "el padre de todos los dioses y de todos los hombres" ordena a Morfeo, el Sueño que visite a Agamenón, y le aconseje lanzarse al combate, haciéndole ver que es el momento propicio para la toma de Troya. Agamenón escucha aquel consejo y lo atiende, y, en consecuencia, se enfrentan los ejércitos griego y troyano, los sitiadores y los sitiados.

Paris lanza el reto de que se adelante el que se considere más valiente entre los griegos para combatir con él; lo hace Menelao, "caro a Marte" y hace huir vergonzosamente a Paris ante él. Pero al ver censurada tal cobardía por Héctor, el fugitivo requiere de nuevo las armas y se dispone a la lucha, conviniendo que Helena y sus riquezas serán el premio del vencedor, que quedará en poder del raptor, Paris, si éste consigue matar a Menelao, y siendo devuelta a los griegos, por los troyanos, si Menelao triunfa.

Entablada la lucha, es Paris quien lleva la peor parte, y Venus, la diosa que le protege, temiendo por su vida, le arrebata en una niebla y le conduce a su palacio, haciendo venir a Helena que, desde una torre de la ciudad presencia la lucha, en compañía de Príamo y otros caudillos y ancianos de Troya.

Entonces Helena desprecia a Paris por su cobardía, pero, al final acaba por ceder a sus deseos. Mientras tanto, Agamenón reclama a los troyanos su entrega, juntamente con la de sus riquezas, puesto que Menelao ha sido el vencedor.

En el Olimpo, morada de los dioses, se origina una disputa entre éstos, que se dividen en tomar partido: unos a favor de los griegos y otros a favor de los troyanos. Estos dioses intervienen luego personalmente en el combate que se entable entre ambos ejércitos, y en el cual es herida Venus por su hijo Eneas en una mano, y el propio Marte, dios de la guerra, en un costado, por el valiente Diomedes, protegido de Minerva.

Continúan las luchas, con distintas alternativas, y durante una tregua de ellas los griegos levantan una muralla para proteger sus naves, causando el asombro de los mismos dioses y provocando la envidia de Neptuno, dios del Mar.

Se reanuda el combate, el el cual, por orden de Júpiter se abstienen de participar los dioses; se ven tan apurados los griegos que Agamenón, cuando llega la noche propone en una Asamblea la retirada, pero a esto se oponen Diomedes y Néstor, que aconsejan se envíen mensajeros a Aquiles pidiéndole ayuda. Ayax y el prudente Ulises son los encargados de tal misión diplomática, pero no logran convencer al rencoroso héroe, y regresan a dar cuenta del fracaso total de su embajada.

Preocupado Agamenón por ello, celebra un nuevo Consejo, y en él se decide enviar espías al interior del campo troyano. Son designados para ese arriesgado cometido Ulises y Diomedes. Ambos héroes consiguen averiguar que ha llegado con sus tropas el príncipe de Tracia, Reso, para ayudar a los teucros, y entonces se encaminan con gran sigilo al cuartel general de los tracios, matan a Reso y a algunos de sus hombres, y en los propios corceles de éstos regresan a su campamento.

Tras esto, se entabla un nuevo combate, de gran ferocidad, en el cual caen heridos numerosos jefes griegos. Durante la lucha, Aquiles, que está en una de sus naves, lo presencia todo. Y luego es requerido otra vez por Patroclo, para que presente su ayuda a los griegos.

Mientras, los troyanos, con su caudillo Héctor a la cabeza, obligan a retroceder a los griegos, que se refugian tras la muralla por ellos construida. Pero también esta muralla es tomada al asalto por los sitiados y los ejércitos griegos son perseguidos hasta sus propias naves. El combate adquiere proporciones inmensas, y llegan a intervenir en él Júpiter y Neptuno.

Cuando la noche llega, Juno, esposa de Júpiter se decide a evitar, con una estratagema, que su esposo continúe ayudando a los troyanos. Consigue adormecer al padre de los dioses, y, entretanto, reanudada la lucha, Neptuno socorre a los griegos, y se inicia la derrota de los teucros, siendo herido Héctor por Ayax.

Pero al despertar Júpiter y advertir el engaño de que ha sido víctima, se encoleriza contra Juno, y se promueve un nuevo altercado entre los dioses. Apolo, por orden de Júpiter, corre a prestar nuevos bríos a los troyanos, quienes, reanimado Héctor, vuelven a atacar encarnizadamente.

Patroclo, que tampoco ha logrado convencer al enojado Aquiles para que los apoye, puede obtener de él, en cambio, que le preste sus armas, con las cuales logra sembrar el espanto entre los troyanos, hasta que es desarmado por el propio Apolo, herido por Euforbo y rematado por Héctor.

Por la posesión del cadáver de Patroclo se entabla una feroz lucha entre sitiadores y sitiados. Después de varias alternativas, y tras una verdadera carnicería, el combate se decide a favor de los griegos por la sola presencia de Aquiles, sin armas, que acude al fin, conmovido, para ayudar al rescate del cuerpo de su amigo Patroclo.

Esto hace que Aquiles deponga por el momento su cólera contra el rey Agamenón. Éste reconoce su culpa, y le ofrece ricos regalos. Y con nuevas armas que su madre, Tetis, encargó para él a Vulcano, Aquiles sube a su carro con Automedonte y se encamina al combate, decidido a vengar la muerte de Patroclo, a pesar de haberle predicho uno de sus caballos, Janto, que va a sufrir la misma suerte que su amigo.

Autorizados por Júpiter otra vez, los dioses toman partido por el bando que prefieren, y se inicia otra lucha, durante la cual retumba el trueno y tiemblan las entrañas de la tierra.

La presencia y el arrojo de Aquiles deciden la victoria a favor de los griegos, que hacen huir a una parte de los troyanos hacia su ciudad, mientras otros se dirigen hacia el río. Aquiles emprende la persecución de estos últimos, y está a punto de perecer víctima del enfurecido río. Pero le salvan Júpiter, Neptuno y Minerva, a quienes el héroe invoca.

Se entabla una contienda más entre distintos dioses, mientras Aquiles prosigue sus hazañas hasta hacer que los troyanos se refugien en su ciudad. Héctor, perseguido por Aquiles, después de dar tres vueltas a la muralla de la ciudad, se enfrenta con su persecutor y muere en sus manos. El vencedor ata el cadáver a su carro y le arrastra por el campo, provocando los lamentos de Hécuba, Andrómaca y Príamo, a los cuales une su dolor toda la ciudad de Troya.

Al día siguiente, se celebran con gran solemnidad por las tropas griegas los funerales del caído Patroclo, quemando el cadáver en una pira. En esta pira quema Aquiles, como inmolación, cuatro de sus caballos, dos de sus perros y doce prisioneros troyanos. La hoguera arde todo el día y toda la noche, siendo apagada con vino en cuanto comienza a amanecer.

El anciano Príamo, horrorizado y desconsolado al ver a Aquiles arrastrar con su carro el cuerpo muerto de Héctor alrededor de la pila funeraria, se presenta a Aquiles con espléndidos regalos, se arroja a sus pies, e implora de su piedad que le entregue el cadáver de su hijo. Aquiles, compadecido, accede a esta petición, concediendo además once días de tregua en la lucha para que los troyanos puedan celebrar los funerales de Héctor.
Toda la ciudad de Troya sale a recibir el cuerpo muerto de su héroe, a quien su madre, Hécuba, y su esposa Andrómaca, así como Helena, su cuñada entonces, dedican patéticas lamentaciones llorándole con desgarrador desconsuelo.

Los funerales se celebran a los diez días. Las cenizas de Héctor son encerradas en una caja de oro, y sobre ellas se alza un túmulo, con el cual concluye el extraordinario poema.

En esta obra, entre otros muchos tipos humanos, perfectamente retratados está el de la bella Helena, mala mujer, mala madre, culpable de toda aquella guerra y causante de las desgracias que afligen a griegos y a troyanos, pero la cual siempre aparece como arrepentida, reprochándose sus culpas, avergonzada de ellas. Se ha comprobado posteriormente que esta guerra de Troya, fue un hecho histórico, habiéndose encontrado las ruinas de la ciudad, cuya existencia se ponía en duda.

Nuria Berraquero Cuerva

PROPUESTA PARA TRABAJAR EL FUTURO SIMPLE EN CLASE DE FRANCÉS

Nuria López Cobo

Para los alumnos el estudio de la gramática no es nunca "plato de buen gusto". Es necesario proponerles actividades que les permitan aprender esta disciplina de forma motivadora.

La canción puede ser una manera atrayente de tratar un tema tan austero para ellos como es el de los tiempos verbales.

Os presento aquí una propuesta para trabajar el futuro de los verbos irregulares, a través de una canción de Francis Cabrel, Octobre .Con esta actividad podrán además enriquecer sus conocimientos sobre el fascinante mundo de la canción francesa.

En principio, está pensada para ser realizada con alumnos de 4 de ESO, durante cuatro sesiones. Pero, esto sólo es un ejemplo, ya que podemos utilizar la canción como vehículo de transmisión de conocimientos en todos los niveles.

Objetivos didácticos

- Expresarse en futuro
- Revisar el futuro simple
- Estudio del futuro de algunos verbos irregulares
- Interpretar significados sin tener que recurrir al diccionario
- Ampliar el conocimiento sobre la canción francesa
- Elaborar hipótesis
- Expresar una opinión

Contenidos

- Futur simple
- La canción francesa: Francis Cabrel
- La entonación
- Léxico de la naturaleza y de la ropa
- Je crois, je pense, à mon avis•

Actividades de iniciación

Sesión 1

Podemos comenzar haciendo un sondeo sobre las canciones y los cantantes francófonos que conocen los alumnos, y sobre su opinión sobre la canción francesa.

Se les presentará entonces al autor Francis Cabrel con algunas notas autobiográficas del mismo.
Para que se familiaricen con la voz del cantante y su estilo, así como por el simple placer de relajarse escuchando canciones en francés, les pondremos dos del autor: Je l'aime à mourir y Je t'aimais, je t'aime et je t'aimerai podrían ser una buena opción.

Para finalizar con las actividades iniciales, se les explicará que vamos a trabajar el futuro simple con una canción de Francis Cabrel.

Escribiremos el título en la pizarra y por parejas harán hipótesis sobre el contenido de la canción. Finalmente se hará una puesta en común de los resultados obtenidos.

Actividades instructivas

Sesión 2

Procederemos a una primera escucha de la canción ,sin darles a los alumnos ninguna indicación concreta.

Seguidamente, repartiremos la fotocopia con la letra de la canción con huecos para rellenar, y con la lista de verbos irregulares, en futuro, para completarlos. Se animará a los alumnos a deducir el infinitivo de dichos verbos. Posteriormente ,se realizarán varias escuchas, hasta que una buena parte del grupo haya conseguido rellenar los huecos en blanco.

La corrección se hará en la pizarra. Los alumnos deberán tratar de deducir con ayuda del contexto y sin recurrir al diccionario, el significado de las palabras que desconozcan.

Para terminar, animaremos a los alumnos a cantar la canción.

Sesión 3

Se le pedirá a un voluntario que explique el funcionamiento del futuro simple (ya han debido de estudiar el de los verbos regulares). El resto de la clase debe estar atenta a la explicación, para corregir o completar la información de su compañero. Se les entregará a los alumnos una fotocopia con la raíces del futuro de los verbos irregulares más comunes, para facilitarles las tareas posteriores.

Para recordar de forma más precisa, el profesor escribirá en la pizarra dos frases con los verbos en infinitivo y dos voluntarios saldrán a conjugarlos.

Otra variante será escribir verbos en infinitivo en la pizarra, a partir de los cuales, los alumnos deberán construir, oralmente, frases en futuro.

Es en este momento cuando entran en juego las actividades de refuerzo y de perfeccionamiento, que serán realizadas en casa y corregidas posteriormente por el profesor. Como actividad de perfeccionamiento, aquellos alumnos que han demostrado una progresión adecuada en el aprendizaje, deberán escribir en casa una opinión sobre las canciones de Francis Cabrel que se han escuchado en clase. Como actividad de refuerzo, los que han demostrados más dificultades, realizarán ejercicios para trabajar el futuro, que incluyo en el anexo.

Actividad final

Sesión 4

Se les pedirá a los alumnos que escriban un texto en futuro siguiendo el modelo de la canción Octobre, sobre otro mes del año.
Antes de comenzar la siguiente unidad los alumnos leerán sus producciones. Los más valientes, podrán ponerle música al texto.

Anexos

Francis Cabrel

Octobre
Paroles et Musique: Francis Cabrel 1994 "Samedi soir sur la Terre"

Le vent..... craquer les branches
La brume..... dans sa robe blanche
Y..... des feuilles partout
Couchées sur les cailloux
Octobre..... sa revanche
Le soleil..... à peine
Nos corps se..... sous des bouts de laine

Perdue dans tes foulards
Tu..... le soir
Octobre endormi aux fontaines
Il y..... certainement,
Sur les tables en fer blanc
Quelques vases vides et qui traînent
Et des nuages pris aux antennes

Je t'..... des fleurs
Et des nappes en couleurs
Pour ne pas qu'Octobre nous prenne
On..... tout en haut des collines
Regarder tout ce qu'Octobre illumine
Mes mains sur tes cheveux

Des écharpes pour deux

Devant le monde qui s'incline
Certainement appuyés sur des bancs
Il y..... quelques hommes qui se souviennent
Et des nuages pris aux antennes
Je t'..... des fleurs
Et des nappes en couleurs
Pour ne pas qu'Octobre nous prenne

Et sans doute on..... apparaître
Quelques dessins sur la buée des fenêtres
Vous, vous..... dehors
Comme les enfants du nord
Octobre..... peut-être.
Vous, vous..... dehors
Comme les enfants du nord
Octobre ..... peut-être.

Actividades de refuerzo

1) .Associe les terminaisons:

J'ir	AI
Tu sortir	ONT
Il fer	EZ
Nous verr	AS
Vous ser	ENT
Elles enverr	A

2) Quand je serai grand...

Emmanuel a du mal à compléter son devoir sur sa vie au 21ème siècle. Aidez-le à conjuguer les verbes au futur simple.

Emmanuel
:
Ma vie future (ne pas être) ..... comme ma vie actuelle. Quand je (être)..... grand je (devenir)..... footballeur professionnel ou savant. J(e) (acheter)..... une grande maison avec une piscine et un terrain de foot. J(e) (habiter)..... en Angleterre ou au Brésil. Je (être)..... le plus grand champion du monde et je (faire)..... partie de l'équipe de France.

Quand je serai grande...

Catherine aussi a du mal à compléter son devoir sur sa vie au 21ème siècle. Aidez-la à conjuguer les verbes au futur simple.

Catherine
:
Ma vie au 21 siècle (être)..... belle. J(e) (avoir)..... beaucoup de chevaux, au moins 10, avec une ferme, un mari et des enfants. Je (travailler)..... comme pâtissière, et mon mari (être)..... fermier. J(e) (avoir)..... une voiture noire décapotable, et un tracteur. Il y (avoir)..... des arbres dans le jardin et je (peindre)..... la maison en jaune. Mes copines (venir)..... me voir tous les week-ends, et on (faire)..... du cheval ensemble. Ma mère (garder)..... mes enfants pendant que j(e) (aller)..... travailler, et le dimanche on (manger)..... tous ensemble.

Nuria López Cobo

MUNDO EDUCATIVO

Número 24 | Revista Digital de Educación | Octubre 2007

EL TRABAJO EN GRUPO DENTRO DE LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES TÉCNICOS DE LA RAMA SANITARIA

Pablo de la Cruz Casado Fernández

Un grupo es un conjunto de individuos que comparten un fin común y que se caracteriza por una relación de interdependencia entre sus miembros. La persona es un ser social por excelencia. Nos relacionamos con quienes nos rodean, nos agrupamos espontáneamente con otros seres para compartir nuestro tiempo, trabajo, vida. Todos necesitamos la ayuda de otras personas para poder desenvolvernos en la vida.

El primer grupo al que pertenecemos es el de la familia. Posteriormente surgen otros de menor o mayor tamaño pero todos necesarios: pandilla, compañeros de clase, equipos deportivos, etc.

El origen de los grupos, surge de la necesidad de lograr resultados satisfactorios y objetivos a corto plazo, que difícilmente se podrían conseguir individualmente, o cuya obtención implicaría mayores costes tanto materiales como humanos, enlenteciéndose así todo el proceso.

Trabajar en Grupo es una labor compleja que requiere de la coordinación con otros según acuerdos y metas establecidas para lograr un objetivo compartido.

La estructura del grupo, según Blanco y Fernández Ríos (1987), se podría definir en base a tres características fundamentales:

a. El orden y distribución de los elementos (sujetos) que lo componen.
b. La consistencia y estabilidad en la disposición de las piezas.
c. Producida por unos patrones o modelos de relación entre ellos.

Está comprobado que en grupo, si se refuerza la cooperación y la colaboración entre sus miembros, mejora el rendimiento; por tanto, es necesario reforzar el grupo para poder sacar de él más provecho.

El mundo de hoy requiere de profesionales capaces de trabajar en equipo, de comunicarse efectivamente, de planificar y autoevaluar su trabajo.

El trabajo en equipo se fundamenta en la colaboración, dado que el ser humano convive todos los días con personas diferentes. Esta circunstancia lo conduce a desarrollar habilidades que le va a permitir realizar trabajos con otros individuos.

Si en la enseñanza se opta por una pedagogía activa, el trabajo de grupo constituye una metodología fuertemente eficaz para garantizar ocasiones simultáneas de aprendizaje a todos los miembros de la clase. Por otro lado, no podemos decir que se trate de una panacea para todos los problemas pedagógicos.

Preparar a los alumnos para que sean el tipo de profesionales que demanda la sociedad actual es una labor primordial, haciéndose necesaria la formación de equipos de trabajo en el aula, cuyos objetivos serán los siguientes:

a) Fomentar el aprendizaje de forma autónoma. Alcanzar este objetivo supone: Asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, potenciar el espíritu crítico, aprender del error, reconocer las propias necesidades de enseñanza e identificar los objetivos personales respecto al currículo.
b) Resolver situaciones y/o problemas de su futura actividad profesional y relacionar el mundo real con la teoría.
c) Realizar trabajo en colaboración: Planificar su propio trabajo, participar en la toma de decisiones sobre el proceso y sobre las tareas, asignando roles específicos.
d) Desarrollar las destrezas comunicativas (argumentar, proponer e interpretar)
e) Desarrollar habilidades interpersonales.
f) Relacionarse constructivamente con otras personas adoptando actitudes de flexibilidad, cooperación, participación, interés y respeto, superando inhibiciones y prejuicios y rechazando todo tipo de discriminaciones debidas a las características personales (edad, sexo, rasgos físicos y psíquicos, etc.) y sociales (clase social, grupo de pertenencia, etc.).

El logro de estos objetivos se basa principalmente en un aprendizaje activo. El alumno debe ser consciente de que en un momento dado tendrá que enfrentarse solo a su realidad profesional; por esta razón, el objetivo primordial es potenciar en él su capacidad de autoaprendizaje, es decir, de aprender a aprender. Todo ello, sin olvidar las actitudes consideradas como objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje: la responsabilidad, la calidad, la colaboración, la asistencia y puntualidad, la autonomía, etc., todas ellas fundamentales en el ejercicio de su futura actividad profesional.

En resumen, puede decirse que el objetivo general de esta propuesta de trabajo es facilitar y fomentar el trabajo en grupo entre alumnos de los ciclos formativos de la rama sanitaria, dada la importancia que adquirirá para ellos el saber coordinarse e interactuar con los distintos miembros del equipo multidisciplinar, tanto en el momento de incorporarse al mundo laboral como a lo largo de su carrera profesional. Este hecho contribuirá a su vez a que los futuros profesionales de esta rama puedan prestar una atención integral y de calidad a los clientes.

Finalmente, considero relevante resaltar la importancia que puede tener para cualquier docente el hecho de recavar previamente información acerca de las preferencias y/o actitudes de su alumnado para una determinada forma de trabajo en el aula, como es el caso del trabajo en grupo, haciendo uso por ejemplo de cuestionarios de ideas previas. De esta forma, se podrán elegir las estrategias específicas que permitan alcanzar los objetivos marcados inicialmente.

Referencias bibliográficas:

- Bonals, J. (2000). El trabajo en pequeños grupos en el aula. Barcelona. Editorial Graó, de Serveis Pedagògics.
- Lobato Fraile, C. (1998). El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Rodríguez Tuñas, R.; Morales Urgel, G. (1998). El trabajo en grupo. Oxford: Oxford University Press.
- Sharan, Y.; Sharan, S. (1992). Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation. New York: Columbia University.

Pablo de la Cruz Casado Fernández

MUNDO EDUCATIVO

Número 24 | Revista Digital de Educación | Octubre 2007

LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DEL INGLÉS: WHAT WOULD YOU DO IF...?

Patricia Caracuel Barbecho

Introducción

Dentro del marco del Plan de Fomento del Plurilingüismo (aprobado en marzo de 2005) y en línea con la nueva política lingüística de la Junta de Andalucía de romper con la tradicional separación de la enseñanza de lenguas con respecto a otras áreas de conocimiento y de llevar a cabo, por lo tanto, un currículo integrado, proponemos la explotación del área de Educación Ético-Cívica o de temas transversales, como es la educación en valores en lengua inglesa.

Los docentes de inglés están acostumbrados a plasmar en sus unidades didácticas y a través de sus actividades relacionadas con contenidos puramente lingüísticos los temas denominados transversales. La propuesta en esta ocasión es a la inversa: tratar contenidos ético-cívicos en lengua inglesa y usarlos como materia de aprendizaje tanto de contenidos lingüísticos como no lingüísticos.

El inglés se convierte de esta forma en una lengua de enseñanza y aprendizaje, vehicular y en instrumento para trasmitir otros conocimientos no lingüísticos.

La propuesta que a continuación se expone está diseñada a modo de actividad práctica relacionada con los contenidos de la educación en valores y puede ser llevada a cabo en varias sesiones tanto en el último curso de la ESO como en Bachillerato.

Dicha actividad se compone de la escenificación de una situación a través de la técnica de role-play, el análisis del caso planteado en dicha situación, y la posterior discusión a modo de debate sobre la problemática moral y cívica planteada, promoviendo la búsqueda de soluciones y el consenso de opiniones.
A través de estos contenidos se produce una situación de comunicación a partir de la cual se trabajarán las funciones y estructuras lingüísticas necesarias para que dicha actividad de comunicación sea llevada a cabo con éxito.

Somos conscientes de la dificultad que se plantea a la hora de llevar a cabo un debate con los estudiantes en lengua extranjera. Sin embargo, y como hemos señalado al inicio, dentro de la nueva tendencia plurilingüe de la educación andaluza las posibilidades dentro de un futuro cercano son afortunadamente halagüeñas.

Actividad sobre la Educación en Valores: "What would you do if...?"

A continuación presentamos la actividad práctica propuesta para trabajar la educación moral y cívica a través del inglés. En primer lugar, se exponen los objetivos a alcanzar con dicha actividad, después se desarrollan los contenidos tratados en los temas propuestos, y por último, el desarrollo de la actividad, evaluación de la consecución de los objetivos propuestos, temporalización y materiales necesarios.

1. Objetivos didácticos:

Dicha actividad tiene como principal objetivo la representación de una situación que plantea un problema al grupo, que asume los roles del caso, con la finalidad de que pueda ser mejor comprendida y tratada por el grupo.

Otro de los objetivos a alcanzar será también el de concienciar al alumno de la importancia del diálogo como herramienta de comprensión y de búsqueda de soluciones, y como medio hacia la tolerancia y el respeto.

Se pretende también que los estudiantes usen la lengua extranjera para comprender textos orales y escritos, además de producir también textos breves orales y escritos que expresen consejo, opinión, acuerdo, desacuerdo y necesidad.

2. Contenidos:

Conceptuales

- La discusión y el debate como técnica para la transferencia de nuestro sistema cognitivo, y la transmisión de nuestras ideas, opiniones, valores, etc.
- La comprensión de textos escritos por medio de la identificación de la intención comunicativa y los efectos perlocutivos perseguidos por el autor.
- Vocabulario en inglés relacionado con la aprobación y reprobación de determinadas actitudes.
- Estructuras en inglés que expresan consejo, opinión, acuerdo, desacuerdo y necesidad.

Procedimentales

- La técnica de role-play para la construcción de un discurso dialógico, y argumentativo.
- El debate como medio para dar nuestras opiniones reflexivas sobre los problemas planteados.
- Búsqueda de soluciones ante problemas que pretenden despertar en el lector/oyente un proceso de empatía y cooperación.
- Producción de textos breves orales y escritos sobre el tema moral planteado.
- Comprensión de textos orales y escritos sobre el tema moral planteado.
- Utilización adecuada de las palabras nuevas aprendidas y de medios adecuados para la búsqueda de las mismas.

Actitudinales

- La adquisición de valores actitudinales como la tolerancia y el respeto necesarios para la convivencia en una sociedad heterogénea.
- El desarrollo de un razonamiento crítico para una adecuada interpretación del mundo que nos rodea.
- Promover la receptividad, el interés y el respeto por las opiniones ajenas, así como la valoración y el respeto por las normas que rigen el intercambio comunicativo.
- El uso del diálogo para la obtención de soluciones y acuerdos consensuados.
- La adquisición de una actitud cooperativa que potencie la cohesión grupal.

3. Desarrollo de la actividad:

En primer lugar se explicarán y darán las instrucciones necesarias para llevar a cabo la actividad de role-play y el debate que posteriormente se generará.

A continuación se dividirá la clase en pequeños grupos o en parejas según el tipo de situaciones que tengan que representar. Una vez en grupo y con el material necesario, es decir, un pequeño texto en inglés donde se expone la situación que deben representar, los estudiantes analizarán el caso y prepararán su discurso trasladando sus propios sentimientos, creencias, actitudes y valores a la personalidad o situación que se pretende evocar. En esta fase se resolverán dudas de vocabulario y se apoyará a los grupos a la hora de redactar sus pequeños textos para ser representados.

Tras la preparación, se proseguirá a la escenificación de las situaciones ante el resto de los grupos, y al posterior debate que se realizará tras cada una de las dramatizaciones. Es importante recordar antes del inicio del debate las estructuras necesarias para expresar opinión, acuerdo y desacuerdo. El objetivo de la representación será provocar un debate general en el aula en relación con el problema tratado. El profesor podrá guiar o iniciar el debate planteando algunas preguntas a los estudiantes, y se analizarán también los distintos elementos de la situación.

Los estudiantes no están acostumbrados a realizar debates en lengua extranjera y al principio será necesario guiar mucho la actividad o incluso dejar tiempo para preparar por escrito sus opiniones, de forma individual o incluso en pequeños grupos, y así facilitar la participación de todos los estudiantes, algo a veces complicado en clase abierta.

La evaluación de la actividad será continua, es decir, a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se valorará la participación, el esfuerzo por aportar sus opiniones al debate, y el uso de la lengua extranjera como medio de comunicación y transmisión de sus ideas.

4. Temporalización:

La actividad está programada para llevarla a cabo en cuatro sesiones aunque la flexibilidad es siempre un criterio recomendable a la hora de planificar, pues se tomará en cuenta el ritmo de trabajo del grupo.

Se puede realizar en el tercer trimestre ya que los estudiantes ya habrán tenido tiempo de conocerse un poco más, y reducir de este modo esas barreras que supone la timidez a la participación, a expresar lo que opinan, a dialogar, etc., favoreciendo así un mayor éxito de la actividad.

Cada grupo dispondrá de 10 minutos para representar la situación y 15 minutos para el correspondiente debate.

Primera sesión

- Explicación del funcionamiento de la actividad. Formación de grupos y asignación de situaciones.
- Lectura y resolución de problemas de vocabulario. Preparación de la escenificación. (Asignación de roles, elaboración de discursos para la dramatización, ensayos).

Segunda sesión

- Repaso de estructuras en inglés de expresión de opinión, acuerdo o desacuerdo.
- Escenificación de la primera situación y debate sobre el caso planteado. La misma dinámica para la segunda situación.
- Resolución de problemas lingüísticos que dificulten la comunicación.

Tercera sesión

- Escenificación de la tercera y cuarta situación y debate sobre los casos planteados.
- Resolución de problemas lingüísticos que dificulten la comunicación.

Cuarta sesión

- Escenificación de la quinta y sexta situación y debate sobre los casos planteados.
- Resolución de problemas lingüísticos que dificulten la comunicación.

5. Ejemplo de los materiales necesarios:

Cada grupo recibirá una tarjeta con la explicación o planteamiento de una situación. No se les proporcionará demasiados detalles pues se pretende también que ellos aporten sus ideas y actitudes ante los casos planteados. El uso de material de apoyo, como por ejemplo diccionarios, es recomendable.

Situation 1

Mary sees herself really fat. She doesn't know what to do any more. She has tried really strict diets, to wear lose clothes, and lately, she has tried to throw up after eating as she thinks she will not put on weight if she does it. Her friends have realised about the situation and talk to her about it.

Situation 2

Luis is afraid. A group of older boys are bullying him every day at school and they have even forced him to give them the money he has to buy something to eat at the break. He doesn't know what to do. He has thought of talking to his class teacher or his parents, but he is afraid that it is going to make it worse. Luis talks to a friend and asks him for advice.

Situation 3

Rocío is a big girl. She doesn't like how she looks like as she cannot wear the same kind of clothes as her friends in class. She feels really sad about this as it is really difficult to get nice clothes for her size. Her physical appearance makes her feel insecure, shy and inferior to the other girls at school. Society seems to look down on big and "fat" people. Rocío talks to her friends about how she feels.

Situation 4

Rafa, Pedro and Marta are going home from high school and they are eating sweets and a packet of crisps. Rafa throws out the papers in a dustbin but Pedro throws them on the street. Rafa thinks that that is absolutely wrong and asks Pedro why he throws the papers on the floor. The three of them start discussing about the subject.

Situation 5

Ana, David, Pepe and Lidia are going for a walk around the neighbourhood and realize how dirty everything is. They start talking about what each one does to take care of the environment, what they should do, and what people in general could do to look after the environment.

Situation 6

A group of boys and girls in class are bored so they start painting the tables and walls, scratch the chairs, throw rubbish on the floor, etc. Other students see them doing that and they try to convince them that they shouldn't do it as it is vandalism.

Patricia Caracuel Barbecho

MUNDO EDUCATIVO

Número 24

Revista Digital de Educación

Octubre 2007

LA EDUCACIÓN COMO ELEMENTO DETERMINANTE EN SINERGIA CON OTRAS INTERPRETACIONES DEL PROBLEMA

Patricia Higueras Pareja

El consumo de alcohol por los adolescentes es un hecho que está generando numerosas iniciativas desde diversos campos. Desde un punto de vista sanitario se insiste ante todo en los aspectos perjudiciales que la sustancia tiene para el organismo. Psicológicamente el alcoholismo juvenil más o menos agudo es entendido como una adicción más a tratar. Las organizaciones ciudadanas entienden la botellona como un factor de suciedad, contaminación acústica y molestias varias en las ya muy castigadas comunidades urbanas y solicitan de los ayuntamientos una serie de paliativos que hagan sostenible la situación: actividades nocturnas de ocio, servicios portátiles, barrenderos y patrullas de policía. Desde un enfoque etnológico el consumo grupal de alcohol en la calle se entiende como un intento desesperado de las comunidades juveniles de reconstruir algo de estructura cultural en nuestras despersonalizadas megalópolis (cuanto mayor es la ciudad más botellonas se celebran). Para los ayuntamientos ha llegado a convertirse en un problema de orden público que conduce a un tratamiento policial y al enrejado progresivo de calles, jardines, plazas. Entonces, ¿cómo debemos entenderlo los educadores?, ¿como una suma no muy bien definida de todos estos factores?. Pensamos que no y entendemos que la Educación tiene una función determinante en el problema. Las interpretaciones anteriores pueden ser útiles pero quizá simplifiquen demasiado y renuncien a entender la cuestión como un subproducto de determinadas decisiones sociales que no queremos o no podemos modificar: la "culpa" no tiene sólo una cara (vandálicos, ruidosos, agresivos…), sino que puede ser achacable estructuralmente a determinado statu-quo y también, en parte, a las especiales circunstancias socio-políticas de la movida madrileña de los años 80, considerada por algunos como el origen del fenómeno. Estamos convencidos de que el problema podría amortiguarse significativamente si nuestra sociedad, como comunidad educativa, ayudase a su juventud a rescatar los viejos valores humanísticos y culturales que desde hace varios milenios han ido sacando al ser humano de la edad de piedra: el gusto no venal por el saber compartido, el disfrute de las artes creativas como el teatro, la música y la poesía, la vuelta al romanticismo de la defensa de los ideales imposibles para un mundo que aún quizá tenga arreglo y tantas cosas más que no ayudan a las personas a ser más ricas pero sí a ser más felices. Estamos convencidos de que en un cerebro que se llena con dicha estética no va a quedar sitio para albergar ésta u otras adicciones.

Podemos anticipar que el fenómeno del consumo excesivo de alcohol entre los jóvenes se incrementará en un futuro próximo. Ya es habitual la necesidad de tratamiento psiquiátrico para menores alcohólicos más o menos adictos a la botellona y según testimonios clínicos su incremento está siendo geométrico. Las autoridades se encuentran en la difícil tesitura de elegir entre modelos de control legal o de "laissez faire". Los primeros presentan evidentes contraindicaciones sociales y nos pueden encaminar a una situación de estado policial. Los segundos dejan el problema como está, ante la indignación de la ciudadanía que sufre más que molestias y con el agravamiento de las patologías médicas y psicológicas.

Sirva la siguiente propuesta, basada en nuestros hallazgos, para orientar a administradores y administrados en relación con la toma de decisiones educativas: **¡podrá tenerse más o menos en cuenta por la sociedad y sus administradores, pero al menos no habremos dimitido de dar nuestro testimonio como pedagogos!**

El alcohol se asocia por nuestros adolescentes a aspectos de bienestar personal y al éxito social. Muchos declaran consumirlo para no aburrirse, olvidar el colegio, relajarse y reírse en compañía, vencer la timidez, hacer amistades e integrarse en el grupo. Niños y jóvenes han crecido en las últimas décadas como espectadores de las aventuras de grandes divos y divas que actuaban con un vaso de licor en una mano y un cigarrillo en la otra con lo que el éxito social, sexual y económico se ha asociado al hecho de beber. El consumo de alcohol ha pasado del cine y la publicidad a la vida corriente hasta el punto de que actualmente la celebración de cualquier evento tiene que estar casi obligatoriamente mojada con alcohol. Ante este hecho nos hacemos una pregunta: ¿será que los seres humanos en el fondo sospechamos que hay cosas mucho más importantes que la riqueza material y por ello "envolvemos" inconscientemente este error de prioridades y la tensión que genera con una adicción?. Nuestras escuelas e instituciones podrían asumir el reto de rescatar la visión humanística del éxito social frente a las interpretaciones consumistas de una sociedad del bienestar en la que falta lo más importante (analizar el mundo y transformarlo) aunque parece que no se carece de nada. Este liderazgo consistiría, mediante el cultivo del arte y la cultura humanística, en enfrentar a los aprendices consigo mismos y no contra su prójimo: como decía Shakespeare "el corazón humano es insondable" y quizá sea más rentable para las personas superarse a sí mismas que competir con los demás. En suma, éxito social sí, pero basado en una visión reflexiva, pacífica y no consumista que libere a la persona de tener que progresar contra los demás y de refugiarse en adicciones: ¡si no le damos una oportunidad a la Educación no podremos dársela a la **Paz**!.

Patricia Higueras Pareja

MUNDO EDUCATIVO

Número 24

Revista Digital de Educación

Octubre 2007

LA CONCEPCIÓN DEL AULA

Pilar Ruiz Fuentes

En sentido vulgar el concepto de aula tal y como indica la definición de la Real Académica es “sala donde se celebran las clases en los centros docentes”, definición que restringe el aula al espacio físico en el que tienen lugar las tareas académicas. Sin embargo, en este artículo pretendemos ampliar dichas perspectiva hacia un punto de vista que abarque más ámbitos.

De este modo, desde una perspectiva más amplia, inicialmente, podemos considerar el aula como el espacio simbólico, el contexto y el ámbito humano concreto que proporciona un conjunto de vivencias, condiciones y estímulos que, interactuando con los sujetos participantes, condicionan y determinan los comportamientos de los que comparten este complejo y diverso escenario.

Vamos a reflexionar sobre tres aspectos importantes: el aula como espacio, el aula como contexto y el aula como ámbito humano (clima de clase).

En primer lugar el aula puede considerarse como el **espacio** físico material y real en el que un grupo homogéneo de sujetos y uno o varios docentes ponen en marcha sus conocimientos para aprender y enseñar y que presenta unos rasgos materiales concretos: salón, estancia o habitación con mesas, sillas, ventana, pizarra, tiza, etc. La referencia al aula supone, pues, la consideración de unas concretas realidades ambientales que determinan la existencia de un escenario instruccional definido por variables situacionales en el que tiene lugar la realización de tareas académicas. Este es el aula común que todos conocemos. El aula, como espacio físico, está relacionado directamente a un dispositivo que utiliza el encierro como forma de control de un grupo concreto. Históricamente se ha presentado el aula a los alumnos como un lugar ajeno a ellos, casi se podría decir como un lugar propiedad del docente. ¿Quién no ha escuchado alguna vez a un profesor o maestro decir “en **mi** aula no dejo comer”, “en **mi** aula hay unas normas concretas”, etc? Al mismo tiempo es algo sabido, la resistencia que presentan los alumnos cuando se les invita a apropiarse por unos momentos del aula y de lo que ella pueda acontecer.

Sin embargo, el concepto de aula como espacio simbólico se ha ampliado mucho desde el advenimiento de la virtualidad (Internet), desde el momento en que un grupo de personas pueden encontrarse para aprender y enseñar en un lugar que se escapa al espacio físico común. Es importante resaltar que el aspecto material y real de la noción de aula fue cuestionado a partir de la emergencia de la virtualidad en la que no es necesaria la proximidad física para estar "juntos", o, en palabras de Heidegger: "Todas las distancias, en el tiempo y en el espacio, se encogen." Pero, a su vez, "esta apresurada supresión de las distancias no trae ninguna cercanía; porque la cercanía no consiste en la pequeñez de la distancia".

Por lo tanto tenemos ya dos tipos de aulas como espacio: el aula física y el aula virtual. De esta forma, podríamos decir que cualquier espacio se puede volver aula como efecto de la práctica (praxis) que se lleve a cabo en él.

En segundo lugar el aula como **contexto** en el que uno o varios sujetos se desenvuelven implica, a su vez, un conjunto de situaciones, entraña una realidad superior que incluye no sólo la situación inmediata sino el más amplio contexto social. Nos referimos al contexto desde el punto de vista del entorno, el medio o el ambiente con los que se alude al hábitat natural, social y cultural de un grupo. Las situaciones que se viven en el aula implican un conjunto de estímulos organizados con los que en un momento puntual el sujeto interacciona, estímulos que contribuyen a provocar una determinada conducta. Desde otra perspectiva, aunque en el mismo sentido, describe Fernández Ballesteros el planteamiento del ambiente desde la psicología del desarrollo como un conjunto de sistemas que se ensamblan unos con otros. “Así, el microsistema implica las relaciones establecidas por una persona en su inmediata situación conteniendo esta dimensiones temporales físicas, relacionales y conductales. El mesosistema comprende las interrelaciones entre situaciones que se dan en un momento específico del tiempo. El ecosistema implica aquellas estructuras normales, específicas superiores al mesosistema, mientras que, por último, el microsistema conforma e integra los patrones culturales que se expresan en manifestaciones de micro, meso y exosistemas”.

El aula (física o virtual) como contexto es, pues, un micromundo en el que suceden una serie de acontecimientos (relevantes o triviales) diariamente. En suma, el aula se puede definir, desde esta perspectiva, como contexto social e institucional que posibilita, mediante una determinada organización, el aprendizaje de los alumnos. Las aulas son lugares donde profesores y estudiantes trabajan, mantienen unas relaciones sociales y se ajuntan a unas normas que posibilitan la interacción didáctica. Desde esta perspectiva cobra particular interés nuestro último punto: el estudio de la vida en el aula, el clima del aula, de los comportamientos y tareas que se desarrollan en ella, así como de los aspectos vinculados a la gestión y gobierno de la clase, en definitiva, el aula como ambiente humano.
En general se habla de clima aludiendo a las condiciones que caracterizan a una situación. La referencia al clima de una organización humana se concreta en los atributos del ambiente de trabajo que determinan los comportamientos individuales y grupales de sus componentes. En nuestras aulas, física y virtual, tiene sin duda alguna componentes físicos y estructurales, pero esencialmente está configurado por aspectos sociales: normas, funcionalidad, desempeño de roles, jerarquización, constitución y funcionamiento de grupos, sistemas de relaciones interpersonales, etc.

Tanto el espacio como el contexto del aula influirán decisivamente en el ambiente o clima que en ella se perciba.

En el aula física el modelo interactivo que hoy prevalece sostiene que la conducta resulta ser una función de la interacción de variables personales y ambientales. La referencia al ambiente incluye, además del medio real, el percibido e interpretado y, en ello, influye decisivamente el clima organizacional. La organización en la manera de trasmitir conocimientos es una parte esencial de las variables motivacionales que, a su vez, son consideradas fundamentales en las descripciones del clima de trabajo. En el aula virtual también será fundamental la organización de la misma en la creación de un clima favorable o desfavorable. En las aulas, los alumnos motivados hacia el logro perciben como positivas las tareas que ofrecen mayores retos y como consecuencia tendrán una notable dedicación a ellas independientemente de su dificultad y del esfuerzo que supongan. Por el contrario, los estudiantes motivados por la necesidad de evitar el fracaso optan por problemas fáciles o razonablemente difíciles, tienden a no esforzarse largo tiempo sobre los trabajos y renuncian a la realización de problemas no solucionables a primera vista.

Directamente relacionadas con las variables motivacionales están las que describen el esfuerzo mental invertido, que integra atributos motivacionales y perceptivos. El esfuerzo está definido en función de las habilidades personales, la naturaleza del trabajo, el interés que despierta la tarea, así como la autopercepción del sujeto sobre sus propias posibilidades de superar con éxito el trabajo. Bien es cierto que, por lo general, los alumnos que acceden a las aulas virtuales son, en su mayor parte, alumnos que no sienten la obligación de aprender, sino que han buscado la forma más adecuada a sus necesidades para adquirir los conocimientos que consideran indispensables para obtener un fin propio; sin embargo, la mayoría de los alumnos de las aulas físicas las sienten como una obligación y un deber. De este modo, no es comparable el índice de motivación de unos y otros alumnos.

De esta manera, hemos esbozado algunas de las distintas concepciones del aula que podemos tener, pero es éste un arduo tema que puede tratarse desde diversas perspectivas.

En definitiva, proponemos (tal y como parecen encaminarse los nuevos decretos educativos) el aula como un espacio abierto y propiedad de todos, aportar por la socialización del conocimiento, crear nuevos espacios y nuevas formas de dar clase, visibilizando los temas planteados y promoviendo el pensamiento crítico y la participación.

Pilar Ruiz Fuentes

LA CALIDAD, UN ELEMENTO MÁS HACIA LA COMPETITIVIDAD

Pilar Valseca Martín

La calidad es un conjunto de características de un producto o servicio, con las que satisface las necesidades de los clientes.

La calidad del servicio debe asegurarse midiendo la satisfacción y lealtad de los clientes, entendiendo sus expectativas, detectando los atributos del servicio, mejorando los aspectos críticos y comprendiendo la experiencia del cliente.

El cliente es quien juzga la calidad. Todos los elementos de los productos y servicios que aportan valor al cliente y contribuyen a su satisfacción y preferencia han de ser incorporados de manera adecuada en los sistemas de calidad. El valor, la satisfacción y la preferencia pueden estar influidos por muchos factores del conjunto de las compras que realiza el cliente, de la propiedad de los bienes y de las experiencias de servicio. Todo ello implica una relación entre la empresa y el cliente que lleva a la fidelidad y a la preferencia.

Este concepto de calidad incluye los elementos del producto y servicio que cumplen los requisitos básicos, además también incluye aquellos elementos que les diferencia de los productos que ofrece la competencia. Esta diferenciación puede ser debida a que se ofrezcan productos nuevos.

La calidad orientada al cliente tiene un carácter estratégico. Tiene como principal objetivo ganar cuota de mercado y retener al cliente.

La calidad requiere un conocimiento constante del cliente en sí, del mercado emergente y de los factores que redundan en la satisfacción del cliente. Dar satisfacción al cliente asegura su fidelidad y continuidad del negocio.

Si no hay clientes satisfechos, si no vuelven, el empresario tiene que gastar gran cantidad de energía en buscar otros nuevos; es más rentable mantener los clientes ya obtenidos.

Los clientes seleccionan qué tipo de servicio prestado les da mayor satisfacción.
Cuando el cliente comprueba que el servicio prestado está por debajo de sus expectativas y de los que está acostumbrado a recibir, no queda satisfecho.

Por este motivo existen empresas en el sector turístico como las mayoristas, que no requieren promocionar zonas turísticas que les traigan quejas, problemas o complicaciones. Dirigen las masas turísticas a otros lugares más competitivos que llenen mejor las expectativas de sus clientes, proporcionen beneficios y no traigan complicaciones.

En definitiva, los clientes están cada vez más informados y sensibilizados por lo que demandan más calidad. Los clientes seleccionan de entre las ofertas disponibles aquellas que satisfacen mejor sus expectativas.

Las compañías competitivas focalizan cada vez más sus estrategias en satisfacer a sus clientes, entregándoles siempre más valor, tanto en sus productos como en todos sus servicios.
Reconocen que sus clientes son un valioso activo y quieren mantener la vinculación con ellos para anticiparse a sus expectativas.

Se enfocan en los clientes y orientan sus negocios a fin de satisfacer siempre, antes que busquen otra opción y cambien.

Con este propósito, incorporan mediciones que integran constantemente la voz del cliente dentro de un proceso de mejora continua.

Hay una estrecha relación entre calidad y competitividad. Si una empresa quiere ser competitiva ha de procurar un mejoramiento permanente. Y sin embargo se ha podido comprobar que los competidores están mejorando continuamente la calidad de sus productos.

Esta competencia tan intensa ha hecho aumentar el interés de establecer puntos de referencia, comparándolos con los de los competidores más duros y con las empresas líderes en otras industrias. Estableciendo puntos de referencia la empresa puede identificar la mejor manera de hacer algo y de ponerla en práctica.

Para mejorar la calidad de los servicios, una empresa ha de entender, en primer lugar, cómo juzgan los clientes la calidad del servicio. La intangibilidad del servicio hace que la calidad del servicio sea difícil de evaluar. Y es precisamente por esto que los clientes emiten juicios sobre la calidad basados en cómo se presta el servicio.

Mejorar la calidad de un servicio no es tarea fácil. En algunos casos las empresas se limitan a no reconocer los problemas inherentes a la calidad de los servicios. Son muchos los clientes insatisfechos que jamás presentan quejas a las empresas.

Es imposible que los directivos puedan evaluar la calidad de los servicios prestados especialmente si los clientes descontentos no presentan quejas.

Los estudios realizados demuestran que los clientes cuentan al doble de personas sus experiencias con servicios deficientes de lo que lo hacen con servicios satisfactorios.

Un cliente de cada veinticinco descontentos comunica su queja a la empresa.

Los clientes descontentos, tanto si presentan quejas como si no, pueden llevar al desprestigio de una empresa, y con ello a la ruina de la misma. Aunque también se ha demostrado que nueva de cada diez clientes que presenta una queja vuelven a la misma empresa, si ésta le resuelve el problema de manera satisfactoria.

El cliente al exponer su disconformidad nos está dando la oportunidad de detectar, corregir y prevenir nuestros fallos.

En el transcurso de las últimas décadas dentro del sector teístico, la producción masiva de paquetes turísticos estandarizados ha dado lugar a la generalización del turismo en la sociedad y al desarrollo de grandes núcleos turísticos. Sin embargo, como consecuencia de los cambios en los gustos de los turistas, la incorporación de las nuevas tecnologías, la intensificación de la competencia, entre otros factores, la oferta de un producto rígido y masivo ya no satisface a la demanda, la cual cada vez exige más una prestación de un servicio individualizado y, sobretodo, de calidad.

En esta nueva era del turismo la prestación de una experiencia turística de alta calidad se ha convertido en una exigencia vital para todas las empresas relacionadas con la actividad turística.

La industria turística ha optado por una fuerte mejora del servicio como elemento diferenciador frente a la posibilidad de competir por precio. Esta estrategia ha llevado a los empresarios españoles a tomar una serie de acciones destinadas a promover una cultura de calidad.

En definitiva para que una empresa llegue a ser competitiva debe conocer el mercado y las necesidades de los clientes, aportando un servicio de calidad, en el cual deberán intervenir tanto el líder como el personal de contacto además de los proveedores, de esta forma podrá llegar a diferenciarse del resto de empresas que también compiten en el mercado, ya que los clientes que han sido satisfechos son clientes fieles, de los cuales podemos asegurar acciones repetitivas.

Pilar Valseca Martín

MUNDO EDUCATIVO

Número 24 | Revista Digital de Educación | Octubre 2007

EL RETO DE MOTIVAR EN LA SECUNDARIA

Rafael Arroyo Díaz

Introducción

Se hace necesario que los profesores reflexionemos sobre cómo motivar a nuestros alumnos para el aprendizaje. Posiblemente muchos docentes usarán estrategias de motivación. Pero es probable que no las empleen de una forma sistemática y con intencionalidad en el proceso de de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, a parte de los cambios de legislación educativa, el entorno (social, tecnológico, de valores,...) de nuestros alumnos de la ESO es tan distinto a la adolescencia que pudieron vivir los profesores actuales, que las motivaciones que fueron efectivas en ellos difícilmente van a ser adecuadas para el alumnado de hoy.

Aprender significativamente

Como profesores deseamos que nuestros alumnos construyan "aprendizajes significativos". Esto es, aprendizajes en los que el contenido se puede relacionar con los conocimientos previos. Además, el alumno debe estar motivado por la tarea a realizar para dotarla de "significado". Los aprendizajes adquiridos de este modo tienen más posibilidades de incorporarse a la estructura cognitiva del estudiante permanentemente.

Con frecuencia, el aprendizaje significativo se presenta contrapuesto al aprendizaje repetitivo, memorístico, que se mantiene en la memoria por un breve plazo y es fácilmente olvidado una vez que el esfuerzo memorístico ha cumplido su misión. No obstante, hemos de tener en cuenta que la memoria es una herramienta humana muy valiosa, imprescindible siempre en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no la más importante ni, por supuesto, la única.

Supuestamente, la enseñanza tradicional tiende a hacer alumnos conformistas, que aprenden y repiten lo que las generaciones anteriores ya supieron y repitieron con la intención de acumular conocimientos. Por otra parte, una visión constructivista de la enseñanza pretende formar alumnos con iniciativa personal, capaces de innovar, inventar e investigar a la hora de construir conocimientos. La siguiente frase puede expresar el objetivo de la teoría del aprendizaje significativo:
Lo que sólo se aprende se puede "desaprender", mientras que lo que se comprende no se puede "descomprender".

Los elementos propuestos por D. P. Ausubel, creador de la teoría del aprendizaje significativo, para facilitar este proceso son:

- Detección de ideas previas
- Motivación (creación de conflictos cognitivos)
- Materiales significativos (significatividad lógica y psicológica)

Estos elementos se apoyan unos en otros, por lo que todos van a ser importantes en el proceso. Nos interesaremos especialmente en aquellos aspectos vinculados con la motivación.

La motivación en la enseñanza

El diccionario de la Real Academia, en una de sus acepciones, nos define motivar como "disponer del ánimo de alguien para que proceda de un determinado modo". Veremos los tipos de motivación y cuál es la más adecuada para la formación académica.

La enseñanza tradicional, la que podemos ligar al aprendizaje expositivo y memorístico, empleaba habitualmente el castigo para "motivar" a los alumnos a estudiar, es lo que se llama estimulación "aversiva". Este tipo de motivación conduce al contraataque o al escapismo, en todo caso, a lo más que podemos aspirar es a que nuestros alumnos estudien por miedo al castigo. De este modo es difícil que disfruten aprendiendo o que conciban el estudio como una actividad placentera. Eventualmente los castigos pueden ser eficaces para inhibir conductas inadecuadas o para aprender tareas rutinarias. También es habitualmente lo primero que se nos ocurre como docentes a la hora de reconvenir a nuestros alumnos.

El conductista B. F. Skinner propuso la motivación extrínseca, por medio de refuerzos a modo de "premios" (aprobación, reconocimiento, aficiones, afecto,...) sobre cada uno de los pasos en los que se ha descompuesto una tarea a realizar. Es muy importante que la aplicación de estos refuerzos se produzca en el momento adecuado.

Entre las motivaciones extrínsecas distinguimos: recompensas, castigos e incentivos:

- La recompensa premia una conducta requerida, aumentando la probabilidad de que vuelva a darse.
- El castigo sanciona una conducta no adecuada, para evitar que vuelva a producirse.
- El incentivo se da antes de la conducta, con el objeto de que el sujeto la realice o evite, según sea el caso.

No obstante, estas técnicas han sido criticadas por ser aplicables a situaciones no complejas y por conducir a la obediencia y sumisión, en contra de la independencia, iniciativa, creatividad y originalidad. Aunque estas críticas pueden ser extremas, es preferible no tener que abusar de este tipo de motivaciones en el ámbito educativo. Es más, de tener que vernos obligados a usar de ellas abusivamente, debemos tener por seguro que es necesario replantearnos nuestras técnicas de trabajo.

Algunos docentes usamos la recompensa cuando lo creemos necesario. En particular con alumnos que después de manifestar un mal comportamiento reiterado, cuando comienzan a comportarse mejor, es positivo resaltarles este hecho privada o públicamente. Incluso, es recomendable llamar por teléfono a sus padres para indicarles que "su hija hace dos semanas que se está comportando mejor en clase, muestra más interés y trabaja algo más...". De la misma manera que llamamos a los padres para indicarles las faltas de sus hijos, es conveniente hacer la misma llamada cuando el comportamiento y la actitud mejoran. De este modo reforzamos el comportamiento adecuado e implicamos a las familias en la educación de sus hijos. También nos vemos obligados a recurrir al castigo y solicitar sanciones para alumnos que han cometido faltas reiteradas o graves en el centro.

La mayoría de los seres humanos, por naturaleza, son curiosos, necesitan variedad de estímulos, responden ante reacciones estéticas, muestran comportamientos exploratorios,... El simple hecho de realizar tareas que tengan algunos de los componentes anteriores motiva al sujeto, tal y como ocurre con los juegos infantiles, las actividades deportivas y la realización de aficiones como pasear, bailar o ir al cine. Esta motivación es la que se llama intrínseca y es la más adecuada para estimular el aprendizaje, según las tendencias constructivistas. Sin embargo, hay que decir que aprender en la escuela no es un entretenimiento, pero sí puede y debería ser una actividad agradable para todos sus componentes.

El conflicto cognitivo como desencadenante de la motivación

Un medio para desarrollar motivación intrínseca es crear un "conflicto cognitivo" en el alumno. Esto es, el profesor formula un problema que suponga una contradicción, choque o conflicto con las ideas previas o preconcepciones de los estudiantes. Esto produce un "desequilibrio" de su estructura cognitiva que va a provocar la necesidad de buscar respuestas que permitan el reequilibrio cognitivo y el cambio conceptual (el salto de una concepción previa a otra nueva, construida). Si conseguimos interesar al alumno por la tarea de aprendizaje, terminará disfrutando con ella.

Crear un conflicto cognitivo al comienzo de cada unidad didáctica y en cada una de las actividades no es tarea fácil, puesto que supondrá un notable esfuerzo creativo e investigador por parte de los educadores. Esto ayudará a que el profesorado no sufra de tedio o aburrimiento al impartir los mismos contenidos curso tras curso. También es justo decir que estas técnicas requieren una formación y entrenamiento adecuados, que no siempre el profesorado ha recibido. La publicación de leyes y normativas nuevas, por más buena intención que tengan sobre el papel, no cambian a un colectivo de un día para otro.

Es necesaria una implicación por parte del profesorado y que demandemos una formación permanente adecuada. Aunque nuestra reciente LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) dedica su Capítulo III a la "Formación del profesorado", es necesario un desarrollo adecuado e importante del mismo. También es necesario, dicho sea de paso, que las administraciones autonómicas hagan una política de disminución de la ratio alumnos/profesores importante, pues este tipo de enseñanza no puede llevarse a cabo con muchos alumnos por clase. Aún hoy día, muy frecuentemente, nuestras aulas de secundaria tienen un número de alumnos más cercano a treinta que a veinte.

Volviendo a la motivación, lo idóneo es buscar "inspiración" para crear conflictos cognitivos en situaciones de la vida cotidiana y el medio cercano al alumno. Para poder hacer esto es necesario que conozcamos profunda e íntegramente a nuestros alumnos. Una buena herramienta para ello es hacer una completa detección de ideas previas, esto es, que no sólo detecte aspectos académicos, sino también características sociales, económicas, culturales, familiares, aficiones, relaciones sociales,... Podría hacerse una detección de ideas previas, contemplando estos puntos, al principio de curso. Además, al comenzar cada unidad didáctica es factible detectar aspectos más concretos. En particular, sobre cada uno de los tres tipos de contenidos del currículum: conceptuales (hechos, conceptos, principios), procedimentales (procedimientos, habilidades, estrategias) y actitudinales (actitudes, normas, valores).
La detección de ideas previas permite, adicionalmente, una evaluación inicial, que establece el punto de partida y sugerirá la adaptación de nuestras programaciones en lo que sea necesario. Este es un punto de partida para profesor y alumnado, que permite a ambos tener una perspectiva de sus aprendizajes y, en el mejor de los casos, fomentar la implicación por la tarea y la motivación por parte de éste último.

Las decretos y órdenes publicados por el Ministerio y la Consejería de nuestro ramo, en desarrollo de la LOE proponen reiteradamente estrategias metodológicas centradas en la participación del alumnado que favorezcan el pensamiento racional y crítico, ya sea en actividades individuales o en grupo. Para conseguir la participación productiva en estas actividades se hace imprescindible que dediquemos un tiempo y esfuerzo a disponer el ánimo de nuestros alumnos con el fin de motivarlos.

Para finalizar, hemos de insistir en que la motivación, como elemento desencadenador del proceso de enseñanza-aprendizaje, es un aspecto que no podemos obviar, sobre el que debemos investigar, divulgar experiencias e innovar durante toda nuestra vida profesional.

Rafael Arroyo Díaz

MUNDO EDUCATIVO

Número 24 | Revista Digital de Educación | Octubre 2007

LA IMPORTANCIA DE LA FIGURA DEL ORIENTADOR EN LOS CENTROS

Raquel Ibar Jiménez

Perfil y competencias básicas del orientador.

Las competencias y el perfil de un orientador tanto en educación primaria como en educación secundaria son muy heterogéneas ya que es necesario detectar a tiempo cualquier dificultad de aprendizaje en los alumnos para implementar medidas educativas, también atienden problemas de tipo personal, hacen orientación personal, académica y profesional, asesoran al profesorado en cuestiones relacionadas con atención a la diversidad, motivación....también se dirigen a las familias de los alumnos para facilitar asesoramiento, información y hasta formación.

Requisitos necesarios para ejercer como orientador.

La especialidad de acceso es igual que la de cualquier profesor del cuerpo de educación secundaria. Por tanto, cualquier licenciado en cualquier especialidad puede presentarse por psicología y pedagogía y aprobar la oposición si domina el temario correspondiente. Lógicamente las personas que han cursado carreras de psicología, pedagogía o psicopedagogía tienen más similitud en sus contenidos con el temario de la especialidad. Lo que es imprescindible es la formación continua.

Que dice la LOE sobre la orientación.

Aunque parezca paradójico cada vez que se pone en entredicho el papel de la orientación se puede ver con más nitidez su creciente relevancia, sobre todo porque los que trabajan en educación se dan cuenta de la importancia de la prevención. Y en la actualidad, los profesionales de la educación ven prioritario que se tenga más en cuenta las medidas preventivas. Es necesario intervenir en los problemas antes de que se hagan más serios e irresolubles. Por eso el papel de los orientadores es crucial porque son los que detectan el problema cuando aparece y es cuando se pueden implementar medidas educativas. La LOE no tiene suficientemente en cuenta estos aspectos preventivos. Sólo aparecen las medidas tendentes a paliar los problemas de aprendizaje u otras patologías a posteriori cuando un alumno ya ha fracasado. Tanto la LOE como la LOU tienen una grave carencia, no abordan la formación del profesorado, ni se plantean los factores que inciden directamente en el rendimiento de los alumnos como las ratios o el tamaño de los centros.

Consecuencias de la falta de prevención en los problemas de aprendizaje.

Cuando no se intervienen a tiempo abocamos a un alumno durante muchos años a que este fracasado en la escuela y después se le encaminen hacia unas opciones que le cercenan tanto sus posibilidades educativas como laborales. Apostamos porque un alumno tenga una atención especializada desde el principio, si es en infantil mejor que en primaria. Porque si no, el alumno tiene problemas de autoestima, cada vez tiene menos perseverancia en su trabajo, los padres empiezan a desmotivarse porque su hijo no obtiene resultados positivos a pesar del esfuerzo y algunos profesores dejan de lado a estos alumnos con más dificultades. Si estas medidas se toman al principio todo es mucho más fácil.

Si se invirtiera más en los profesionales dedicados a la orientación se ahorraría muchísimo dinero y también supondría mejorar el estado anímico de los alumnos. Sin duda, estas medidas en el futuro también redundarían en la mejora de la convivencia de los alumnos. Otro aspecto a considerar es que la escuela ahora es mucho más compleja, en el sentido de que hay alumnos más diversos. En estos momentos todos los alumnos están escolarizados desde los 3 hasta los 16 años: los que tienen dificultades de aprendizaje, diferente capacidad, motivación y además están llegando alumnos extranjeros con lo que la heterogeneidad del alumnado es mayor que nunca.

El profesorado también necesita orientación.

No es lo mismo dar clase a un grupo homogéneo que a otro heterogéneo, con diferentes capacidades y rendimiento. Porque frecuentemente nos olvidamos de los alumnos con altas capacidades donde la orientación es tanto o más importante. Hay que asesorar al profesorado en cuanto a problemáticas que antes no existían.

El asesoramiento a las familias.

Otra parcela igual de importante es el asesoramiento a las familias, porque la sociedad es cada vez más compleja y no existen los patrones de respeto a la autoridad paterna propios de otras épocas. Los padres lo tienen mucho más difícil. Hay muchos problemas de ansiedad, agresividad, desobediencia....Hay que tener en cuenta que la sociedad es muy compleja con diversas y cambiantes ofertas formativas y laborales. Por tanto hacen falta profesionales preparados en esas problemáticas tan específicas y con un profundo conocimiento de las necesidades educativas y laborales de nuestra sociedad. Por todo esto abogamos por un buen sistema de orientación desde la primera infancia hasta la madurez.

La unión europea potencia la orientación.

La unión europea es consciente de la necesidad de potenciar los servicios de orientación. Muestra de ello ha sido la resolución del consejo de la unión europea de mayo de 2004 sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente.

En la resolución del consejo sobre la educación permanente de 27 de junio de 2002 se recomendó que los estados miembros y la comisión dieran prioridad a los servicios de orientación, información y asesoramiento de buena calidad y al acceso a los mismos, en relación con las oportunidades de educación y formación en Europa.

En la comunicación de la comisión, se observó que debe considerarse la inversión en servicios de orientación como la realización de estrategias de prevención precoz que puedan reducir de manera significativa la falta de adecuación entre la educación y la formación y las necesidades del mercado de trabajo, aumentando la proporción de personas que completan la educación secundaria y superior y facilitando la transición al trabajo y el retorno a los estudios.

Últimas tendencias en el campo de la orientación.

Cada vez se esta dando más importancia al uso de las nuevas tecnologías no sólo de cara a la emisión de informes psicopedagógicos, sino y sobre todo para colaborar en la formación del profesorado y de las familias. Las pruebas psicopedagógicas se deben de ir adaptando a las nuevas necesidades, es preciso estar al corriente de las nuevas técnicas de observación directa. Y de intercambio de información a través de entrevistas.

Situación de la orientación en España.

El modelo derivado del anterior MEC se mantiene en unas cuantas comunidades autónomas, es decir equipos de orientación en primaria y departamentos de orientación en secundaria. En Galicia o castilla la mancha se esta apostando por los orientadores a tiempo completo en los centros de primaria. En euskadi o en Cataluña existe otro modelo. En cada uno hay cuestiones interesantes. Por un lado el modelo interdisciplinario en equipos o en departamentos tiene la ventaja de que se enriquece con la variedad de profesionales y el modelo del orientador en centros consigue que el profesional se implique más al estar más tiempo en cada centro. No obstante debería haber una ratio razonable de alumnos por orientador tanto en primaria como en secundaria. Y a su vez que estos funcionaran en equipos de primaria y secundaria en donde tuvieran un buen banco de recursos y posibilidades de intercambio de experiencias. Cuando hay un orientador en centros con más de 1000 alumnos es dificilísimo que pueda desarrollar las tareas que se le encomiendan.

Conclusiones.

La orientación educativa es vista en los centros como algo novedoso que se empieza a conocer y a valorar. Muchos profesores reconocen la importancia de la función asesora del orientador, especialmente en el plan de acción tutorial. Los orientadores se van integrando en los institutos y cumplen un papel que todos consideran necesario, en referencia a la orientación profesional y personal de los alumnos. Pero también llama la atención cómo hay cierta imprecisión en los otros jefes de departamento y directivos al valorar el rol de orientador, a veces suele identificarse a este con el propio departamento de orientación, o también se la aprecia como parte de la administración educativa que dice como se han de hacer las cosas. Los orientadores ante esto, reclaman el apoyo de los equipos directivos y de la propia administración para que den cuenta del autentico perfil que tienen, a la vez que adoptan una postura de prudente presencia en el centro, haciéndose visibles por sus intervenciones progresivas en torno a aquellas funciones más educativas y más olvidadas en la enseñanza.

Aún tienen poca función en cuanto al asesoramiento curricular y organizativo. Pero en algunos centros la figura del orientador es clave en los procesos de planificación del currículum y de apoyo y orientación tanto a profesores y alumnos. En realidad, los orientadores van construyendo sus roles en cada contexto, en función de lo que consideran que deben hacer ante las necesidades que perciben y de su concepción de las tareas del orientador, pero también de la demanda que el resto de la comunidad tiene de su función, podemos decir que la orientación es una práctica situada que se va desarrollando paso a paso a la par que otras prácticas y otras expectativas de mejora de la educación.

Sin embargo hay diferencias en la forma de entender la función entre los orientadores, y parece estar relacionada con la titulación, así los psicólogos entienden la orientación más centrada en los alumnos, y los pedagogos comprenden que deben integrarse en el proceso de desarrollo curricular del centro.

Pero en todos los casos el plan de acción tutorial es sobre todo la responsabilidad del orientador, porque falta la cultura de la planificación conjunta. De momento su mayor campo de actuación esta en la ESO y con los profesores con menos años de experiencia.

Raquel Ibar Jiménez.

MUNDO EDUCATIVO

Número 24 | Revista Digital de Educación | Octubre 2007

¿PARA QUÉ APRENDER HISTORIA?

Raúl Reyes Milla

Hoy en día enseñar cualquier materia resulta muy complicado, a pesar de que a los docentes se nos pone en el camino todos los materiales y recursos necesarios para poder realizar nuestra labor de la forma más eficaz. Sin embargo, esta profesión difiere de otras, puesto que nosotros trabajamos con adolescentes cada uno de unas características distintas y por tanto con dificultades diferentes. Para cada alumno la Historia o cualquier otra materia tiene connotaciones diferentes, para unos es un verdadero fastidio, para otros es muy gratificante y para otros simplemente es una materia más que deben estudiar para alcanzar sus objetivos de aprobar el curso.

Pero a riesgo de equivocarme la inmensa mayoría del alumnado se cuestiona la finalidad que tiene estudiar una materia como es la Historia, ¿cuantas veces me han preguntado mis alumnos?: "¿Estudiar historia para qué?, ¿Para qué me sirve saber que Napoleón invadió España?, ¿Para qué saber que Franco era un dictador?", y al mismo tiempo que planteaban estas cuestiones eran los propios alumnos los que la respondían con una nueva interrogante: "¿Saberlo me resuelve mis problemas diarios, soy más feliz por ello?,¿Si voy a comprar a la panadería que está cerca de mi casa, me van a devolver el cambio correctamente el panadero si les cuento que en 1789 se produjo la Revolución Francesa o que Hitler invadió los Sudetes?".

Por ende el alumnado sí es consciente de que aprender matemáticas sí les sirve para su vida diaria (el cambio correcto en la panadería, saber si tienen suficiente dinero para adquirir algún artículo, etc), que aprender lengua les permite afrontar su futuro laboral cuando realicen sus currículo, cuando se enfrenten a una entrevista de trabajo o para relacionarse con los demás. Aprender Lengua Extranjera les permite relacionarse con otras personas que viven fuera de su país... Así podríamos seguir con cada una de las materias que cursan el alumnado español a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria o en el Bachillerato y siempre quedará la eterna pregunta **¿Aprender Historia para qué?**

En esa eterna cuestión me he encontrado durante un período de tiempo considerable, intentando justificar una cuestión que estaba ya resuelta desde el primer momento que comencé mi más que joven periplo por el concierto de la educación.

Si consultamos cualquiera de los grandes autores de la Historia, desde los primeros padres como Dión Casio, Plutarco, a los más actuales como Vicens Vives, Fontana o cualquier otro, chocaremos con una sucesión de acontecimientos, fechas, nombres, explicaciones finales, racionales, conjuras y un muy largo etcétera de causas y consecuencias, pero ninguna respuesta al planteamiento que aquí nos ocupaba **¿Aprender Historia para qué?**

A mi mente también acudían otras interrogantes como era el por qué los gobiernos de forma sistemática e independientemente del partido político que ocupara el poder había ido bombardeando la materia de Historia y la habían ido reduciendo en los tramos horarios hasta convertirla en ocasiones en un área casi insignificante. Así observamos los planes de estudios desde hace unos cuantos años podremos observar dicha reducción.

En esa pesquisa me hallaba cuando inicié mi investigación y comencé por el ámbito más cercano a la Historia, su carácter epistemológico, su carácter más científico.

¿Qué es la Historia?

Esa era una buena interpelación, para saber ¿para qué había que aprender Historia? habría que resolver primero ¿Qué era la Historia?. Para esto me propuse investigar que pensaban sobre la historia una serie de diversos autores:

- **Carr, Edwar H.; ¿Qué es la Historia? (1961)** "La Historia en sus dos sentidos - la investigación llevada a cabo por el historiador y los hechos del pasado que el estudia -, es un proceso social, en el que participan los individuos en calidad de seres sociales; y la supuesta antítesis entre la sociedad y el individuo no es sino un despropósito interpuesto en nuestro camino para confundirnos el pensamiento."

- **Josep Fontana Historia después de la Historia. 1992** "...bueno será que se comience a enseñar la historia como un sistema de investigación: como un conjunto de métodos cuya finalidad principal es la de ayudar a los hombres a que, a través del desciframiento de su pasado, comprendan las razones que explican su situación presente y las perspectivas de que deben partir en la elaboración de su futuro. Una historia-herramienta , que enriquece la capacidad de comprensión y de crítica, supone una participación activa de todos cuantos se interesan por ella..."

- **Vilar, Pierre; Iniciación al vocabulario del análisis histórico (1980)** "La investigación histórica es el estudio de los mecanismos que vinculan la dinámica de las estructuras - es decir, las modificaciones espontáneas de los hechos sociales de

masas - a la sucesión de los acontecimientos - en los que intervienen los individuos y el azar, pero con una eficacia que depende siempre, a más o menos largo plazo, de la educación entre estos impactos discontinuos y las tendencia de los hechos de masas."

- **Febvre, Lucien; Combates por la** historia "La Historia es el estudio científicamente elaborado de las diversas actividades y de las diversas creaciones de los hombres de otros tiempos, captadas en su fecha, en el marco de sociedades extremadamente variadas y, sin embargo, comparables unas a otras (el postulado es el de la sociología); actividades y creaciones con las que cubrieron la superficie de la tierra y la sucesión de las edades".

- **Bloch, Marc; La historia, los hombres y el tiempo (1941)** "....Es un esfuerzo para conocer mejor; por lo tanto una cosa en movimiento. La historia no es solamente una ciencia en marcha. Es también una ciencia que se halla en la infancia: como todas las que tienen por objetivo el espíritu humano, este recién llegad campo del conocimiento racional."

Analizando cada una de las visiones de estos eruditos de la Historia se llegaba a una conclusión, independientemente de la visión que tuvieran de la Historia, de la escuela histórica a la que se vincularan, de los hechos, de los acontecimientos, de la vida, de la política, de la economía, todos ellos centraban su objeto de estudio en el hombre, aunque difirieran del hombre en sociedad (Febvre o Bloch) o del gran hombre (Thomas Carlyle, Los Héroes).

Por tanto el hombre es el que hace la historia y la historia va dirigida a los seres humanos y los hechos y pensamientos de estos estarán presentes en el pasado y en el futuro y aquello que hicieron nuestros antepasados está en vigor en la actualidad, en nuestras decisiones, en nuestros actos y por lo tanto nos concierne.

¿Para qué Aprender Historia?

Para qué aprender Historia ya tenía una base y una relación y a partir de ella había que construir una respuesta que no fuera positivista, que no se mantuviera por la lógica y la coherencia matemática, ni por la más pura metáfora, debía mantenerse por que debía responder a las necesidades del alumnado.

Por ello se construyó una premisa, la Historia está realizada y ejecutada por el hombre y por tanto va dirigida a él.

Pero se habría otra vía, ¿Cómo vincular esa Historia con el interés de los alumnos? La respuesta estaba en la misma interrogante, es decir, en el mismo concepto de Historia. La Historia eran los acontecimientos históricos llevados a cabo por el ser humano y estos acontecimientos estaban llenos de procesos negativos; xenofobia, guerras, asesinatos, engaños, relaciones personales, injurias, masacres, desigualdades sociales, pobreza, errores y por supuesto también de aciertos de los seres humanos a lo largo de varios milenios.

Vinculé esto al alumnado y me planteé si cada uno de estos hechos no se encontraban íntimamente unidos a ellos ¿acaso ellos no cometen errores, acaso no engañan y son engañados, acaso no se plantean problemas de xenofobia o racismo en las aulas de nuestros centros, acaso no se relacionan con sus compañeros, viven situaciones de pobreza, de desigualdades sociales?

Solo quedaba un solo paso, hacer de la Historia un centro de interés para el alumnado y este consistía en relacionar los hechos a sus propias necesidades.

Así concerní la Historia como sus propias relaciones personales y como su vida diaria. He aquí algún ejemplo:

- El Fascismo o el nazismo es un tema presente en 1º de Bachillerato. Es un concepto abstracto, ya que es un pensamiento y una forma de actuar. Después de definirlo según el libro de texto y poner varios ejemplos y que el alumnado buscará información, la duda aun estaba presente en gran número de alumnos, así que recurrí a la concepción personal que había creado de la Historia. Así planteé a mis alumnos que fascistas o autoritarios podían ser ellos en sus vidas diarias y que debían mirar como actuaban con sus padres, hermanos, parejas o compañeros y les planteé la siguiente cuestión: ¿Cuándo su pareja decide salir solo/a con sus amigos/as? ¿ustedes como actúan? Los/as dejan libremente, ponen impedimentos etc., y así se debían cuestionar también otras relaciones personales. Las respuestas eran puestas en común y las opiniones eran diversas, el concepto de fascista caló hondo.

- Recurrir a su vida sentimental como adolescentes que son les hace sentir de forma más profunda la Historia. Un ejemplo era la política, como las personas cambian de pensamiento político dependiendo de sus propias necesidades. Así no podían concebir como se podía pasar de un pensamiento radical de izquierda como era el comunismo o de una democracia a uno de derecha radical y antidemocrático como era el fascismo. Les planteé que cuando ellos tienen su relación de pareja y llega un momento que esta no responde a sus planteamientos, decae el interés y comienza a parecer una cierta desilusión, que los lleva a proyectar una nueva relación que los llene. Esto mismo les comento fue lo que ocurrió durante el Período de Entreguerras, en el

que muchos miembros de la sociedad de ese momento cambiaron de pensamiento político al ser consciente que la democracia, los partidos políticos o el parlamento no resolvían la situación penosa que se vivió tras el crack de 1929.

Con estos ejemplos el alumnado llegaba a conclusiones muy personales y observa que todo pensamiento radical por muy bueno que sea a priori es negativo y que de los errores cometidos en el pasado se puede aprender y que la Historia se encuentra reflejada en sus propias historias personales, que cada una de las decisiones que ellos toman ya fueron desarrolladas en el pasado y que pueden conocer las derivaciones que tuvieron y así calibrar que consecuencias tendrán en su propia vida.

Este planteamiento también responde a porqué los gobiernos reducen drásticamente las horas de historia de nuestras aulas, y es sencillamente que el pasado es peligroso para sus intereses futuros, por que todos hemos cometidos errores pero no es bueno que las generaciones en formación aprendan de ello.

Por tanto a la cuestión que anualmente realiza el nuevo alumnado de **¿Para qué aprender Historia?** Siempre les respondo que, **enseño Historia para que ellos sean mejores personas y no cometan los errores del pasado.**

BIBLIOGRAFÍA

- **Carr, Edwar H.;** ¿Qué es la historia? (1961).
- **Cardozo-Brignoli:** Los métodos de la Historia (1976).
- **Vilar, Pierre;** Iniciación al vocabulario del análisis histórico (1980).
- **Febvre, Lucien;** Combates por la historia.
- **Bloch, Marc;** La historia, los hombres y el tiempo (1941)

PÁGINAS WEB DE INTERÉS

- http://www.muldia.com/Historia/charruas/historia1.htm

Raúl Reyes Milla

MUNDO EDUCATIVO

Número 24 | Revista Digital de Educación | Pág. 238

Octubre 2007

ETICA, CIUDADANIA Y PERSONA COMO EJES FUNDAMENTALES DE UNA EDUCACION EN VALORES.

Ricardo Hurtado Simo

1. Introducción.

Toda propuesta ética viene acompañada siempre de una vertiente práctica volcada a la realidad social; el ser humano, como ser que vive en comunidad, necesita unas pautas de acción orientadas a facilitar una convivencia armónica.

La justificación de este artículo es sencilla: La ciudadanía tiene la función esencial de integrar al individuo en la comunidad, en base a una serie de derechos y deberes; ciudadanía y ética comparten un terreno complejo pero necesario: hacer que la vida humana sea lo mejor posible.

Desde una dimensión filosófica, haremos un recorrido histórico por la noción de persona, con el propósito de entender como se ha desarrollado el término hasta llegar a su significado tal y como lo conocemos hoy; asimismo, reivindicaremos la importancia de considerar a hombres y mujeres como personas, destacando con ello la dimensión única y genuina ser humano.

Y ahora más que nunca, cuando una asignatura titulada "Educación para la ciudadanía", se presenta como la necesaria herramienta educativa destinada a promover en los alumnos una serie de valores que fomenten el respeto y el diálogo entre personas con el objetivo de mejorar las relaciones interpersonales, tiene sentido esta propuesta.

2. Un recorrido histórico por el concepto de ciudadanía.

El concepto de ciudadanía tiene su origen con la polis griega.

Es con el apócrifo Sócrates con quien se inaugura la conexión entre ética y ciudadanía; su método mayéutico y racional se introduce en la Atenas de su tiempo con la finalidad de que los ciudadanos descubran la verdad en el seno de ellos mismos y actúen de manera coherente y de acuerdo a las leyes. Sin embargo, es sobretodo en la obra del estagirita donde se pone de relieve hasta qué punto hay una relación estrecha entre ética y ciudadanía, de modo que sus grandes libros de ética y política, la "Etica a Nicómano" y la "Política" dan como resultado una propuesta antropológica basada en la virtud, el término medio, la participación activa en la vida de la polis y la responsabilidad.

La educación griega, o la <<paideia>> como se denomina originalmente, hace especial hincapié en la importancia de la educación moral y cívica del hombre, con vistas a que éste participe en la política de su ciudad. Vemos por tanto cómo es en la esplendorosa Atenas donde aflora la primera propuesta de ciudadanía, y en conexión con la ética y la pedagogía.

En el Imperio romano se mantiene presente la influencia cultural y social de Grecia, de modo que Roma es una continuación del modo de vida griego pero al que se le añade una gran importancia por el expansionismo en todas sus dimensiones y por el hecho político. Si tenemos que señalar un autor de este tiempo destacado en el asunto que estamos tratando, debemos recordar a Cicerón. Cicerón representa no a la Roma imperial sino a la Roma republicana, aún más próxima a la estela de las polis griegas. Cicerón expone en sus creaciones filosóficas y literarias un fuerte sentimiento patriótico que lleva acompañado la defensa de unas virtudes ciudadanas esenciales; el ciudadano romano es tal porque está unido de por vida a la ciudad que le acoge y le protege, debiéndole la vida y no temiendo a la muerte; la ciudad no es más que un conjunto de ciudadanos, y viceversa, los ciudadanos deben lo que son a su ciudad. De nuevo, ética y ciudadanía entroncan; pero en este caso no es principalmente por motivos pedagógicos sino políticos. Ciudadano es aquel que tiene una serie de derechos, que son defendidos por su ciudad, y que le garantizan una serie de privilegios y libertades respecto al resto de personas.

Con el tránsito a la Edad Media, la noción de ciudadanía desaparece a favor de la conexión entre siervo y señor; pese a que la ética sigue ejerciendo una influencia predominante en la esfera de lo público, las formas de vida cambian radicalmente dando paso a una organización rural y feudal que hace perder peso a las ciudades. El saber y la cultura son guardados en los monasterios y centros religiosos, y junto con ellos, los grandes tratados éticos y políticos son preservados de la barbarie de la época; la labor de frailes y monjes como guardianes de la cultura antigua será decisiva para hacer posible un renacimiento posterior, aunque para ello tuvieran que pasar más de mil años.

A partir del siglo XV, con el humanismo renacentista se vuelve al pasado, y en ciudades italianas como Florencia o Venecia se intentan restaurar ideales grecolatinos. El hombre ideal, pasa de ser el caballero medieval al ciudadano, tal y como lo entendían en Grecia y sobretodo la Roma republicana. La figura más destacada de esta vuelta a la noción de ciudadano es Maquiavelo, quien reviste al Príncipe de las virtudes tradicionales. Sin embargo, en lo que nos afecta en este estudio, el ciudadano maquiavélico no nos interesa demasiado por dos razones: de un lado, Maquiavelo defiende una clara separación entre moral y política, donde el Príncipe debe tener la habilidad de

parecer moral a los ojos del pueblo sin serlo; por otra parte, Maquiavelo propugna un sistema político fuerte y autoritario a un paso de lo que será el de Thomas Hobbes, por lo que no lo podemos enlazar con nuestra propuesta de índole democrática.

En la Inglaterra del siglo XVII hay autores que defienden la integración de los individuos en el sistema político, en una república a ser posible, para poner en práctica la armonía social y política tan deseada; estamos ante el republicanismo inglés de Harrington y Sydney, que se centran en defender la importancia de la libertad y la existencia de unos derechos iguales para todos.

Entrando ahora en el siglo XVIII, nos encontramos ante lo que será la base esencial de la propuesta de ciudadanía del siglo XX, la cual pretendemos defender y actualizar de acuerdo a las exigencias actuales. Con la "Declaración de los derechos del ciudadano" se afirma la plenitud de la ciudadanía, la voluntad general y la existencia de unos derechos innatos en los seres humanos por su condición de tales; filósofos enciclopedistas como Diderot y D´ Alembert consideran que la categoría de ciudadano debe ir ligada necesariamente a un sistema político democrático, libre, y que afirme en todos los ciudadanos una serie de derechos y deberes.
En este periodo, no podemos olvidar las aportaciones de Kant, que en sus escritos dedicados a la historia y la política de su tiempo hace plenamente compatibles la libertad, la ciudadanía y la existencia de unas leyes morales válidas para todos los hombres, recordemos por ejemplo artículo "La paz perpetua" donde con éstas y otras ideas se adelanta a muchos planteamientos contemporáneos.

En el paso hacia la sociedad democrática en la que estamos inmersos, la articulación equilibrada de vida pública y privada, moral y ciudadanía también nos remite a un elemento de cohesión importante, la educación.
Como nos muestra el gran Aristóteles, para llegar a formar buenos hombres y buenos ciudadanos hace falta desarrollar una serie de virtudes, unas específicas, otras comunes que permitan insertarlos en la vida con los demás con el menor número de problemas posibles. Vemos de nuevo cómo ética y ciudadanía son indispensables, pues el buen ciudadano debe tener una conducta moral intachable, y viceversa, pero sin una educación adecuada el equilibrio se tambalearía.

En este punto es donde rescatamos la figura de Rousseau, eclipsado dentro de su siglo por Kant, pero que nos aporta ideas muy interesantes. En sus "Discursos", el "Contrato Social" y "Emilio" hay todo un programa social, moral y educativo basado en la defensa de la libertad y la igualdad de todos. El hombre que resulta del sistema de Rousseau no es ni príncipe, ni noble, ni siervo sino puro hombre; el ciudadano, auténtico virtuoso, puede ser cualquiera, pues a partir de él, la educación es cosa de todos.

El niño, se convierte en ciudadano si aprovecha las enseñanzas de sus maestros, centrándose en la importancia de la naturaleza en un primer momento, pero con vistas a la sociedad. Con el nacimiento, el niño tiene tres rasgos destacados: su amoralidad, su desarrollo biológico y su sociabilidad; la educación hace posible convertir la amoralidad en moralidad, el proceso biológico en desarrollo intelectual y cultural y la sociabilidad lo prepara para convivir con sus semejantes.

La propuesta de Rousseau, si dejamos atrás sus elementos románticos y misóginos, podemos considerarla como una buena manera de explicar cómo para llegar a convertirse en hombre o mujer, ciudadanos responsables y preparados, es necesaria una instrucción adecuada con los objetivos que se quieran conseguir.

Los siglos posteriores hasta el siglo XXI no son más que una ampliación de estas ideas, aunque es entrado el siglo XX cuando muchos elementos empiezan a ser criticados y quedan obsoletos, dando lugar a la crisis moral y ciudadana que vemos hoy en día.

3. Ética y ciudadanía como unidad: el concepto de persona.

Si nos quedásemos sólo en el recorrido histórico que la noción de ciudadanía ha tenido, no comprenderíamos con la profundidad adecuada el calado que tiene dicha noción. Para evitar este error, creemos pertinente poner de manifiesto las vinculaciones que tiene con una serie de valores y costumbres morales imprescindibles por medio de un término que debe acompañar a la ciudadanía siempre, el de persona.

Hoy en día, los valores antropológicos y la dimensión humana tienen cada vez menos espacio; el auge de las tecnologías, el pragmatismo y la competitividad creciente afectan directamente a las ideas que tradicionalmente se han considerado como humanistas. En una situación tan agresiva, urge encontrar elementos con los que protegerse y defender un espacio para lo humano.

Con el término persona, tenemos el propósito de defender una visión fuerte del hombre, que permita establecer una serie de rasgos infranqueables para la agresividad del mundo actual. La reivindicación del hombre como persona es una defensa a favor de la dignidad y la autonomía de los sujetos que, sobretodo en la esfera pública, están en numerosas ocasiones a merced del sistema burocrático, económico y tecnológico; considerar al ciudadano como persona conlleva emplear un escudo protector que nos salvaguarde de que nos convirtamos definitivamente en meras piezas de la máquina social. Por este modo, pensar al hombre como persona es también verlo como un ser vivo, no como una pieza industrial destinada a obtener la mayor productividad posible; por encima de exigencias laborales o políticas hay instancias morales que se afirman en el deber de los seres humanos a ser respetados y tenidos en cuenta.

La persona es un ser relacional, que convive con un entorno cada vez más complejo y tecnológico; pero su mundo, sus circunstancias como diría el filosofo español Ortega y Gasset, no están puestas para que nos dominen sino, en todo caso, para que sea lo contrario. La persona nunca está acabada, se está haciendo constantemente, y es por ello por lo que la ética y la condición de ciudadano deben actualizarse permanentemente para entender la situación actual, ofrecer respuestas y también enfrentarse a las situaciones que considere peligrosas para la condición humana. Si el sistema de nuestro tiempo tiende a individualizarnos y convertirnos en seres egoístas y consumidores, la respuesta moral y ciudadana debe reforzar los lazos de unión entre los sujetos, en base a una acción solidaria y comprometida con los acontecimientos.

La solidaridad también pasa por la recuperación del elemento natural. El bien-estar del hombre exige la combinación armónica entre el mundo de los hombres y el mundo natural; donde la concepción de persona pretende emanciparnos de la alienación en la medida de lo posible, teniendo como instrumentos la defensa de unos valores morales y de unos derechos ciudadanos inalienables.

En definitiva, con el concepto de persona pretendemos engarzar lo público y lo privado con el objetivo claro de evitar o al menos frenar el fanatismo, la intolerancia y la pérdida de valores de las sociedades actuales. Conectando las nociones de ciudadanía y de persona creamos un marco ético adecuado para que la libertad, la igualdad y el respeto al semejante sean compatibles con las diferencias y rasgos específicos de cada uno, algo necesario en nuestro presente, marcado por el auge de fenómenos como el multiculturalismo y la inmigración.

Ricardo Hurtado Simo

MUNDO EDUCATIVO

Número 24 | Revista Digital de Educación | Octubre 2007

DESARROLLO DE UNA ESCUELA DE PADRES EN TORREBLANCA (SEVILLA)

Rocío Blanca González

El presente artículo trata sobre la implantación de una escuela de padres en el barrio de Torreblanca, en Sevilla. En el mismo, se desarrolla la idea, y se justifica la implantación de este programa, teniendo en cuenta el contexto dónde lo ubicamos y las necesidades emanadas del mismo. Además, también se realiza un recorrido por los principales elementos que constituyen el proyecto de escuela de padres.

No debemos, ni podemos olvidar en ningún momento que la familia es, en todas las culturas la célula básica de la misma. Todos hemos escuchado a un padre/madre decir: “amo a mi hijo más que a nada en el mundo, “daría mi vida porque mi hijo/a no sufriera”. Detrás de cada uno de los pasos que hemos de dar para poder educar adecuadamente a nuestros hijos, hay mucho esfuerzo, y sobre todo, hemos de conocerlos si realmente pretendemos conseguir y hacer de nuestros hijos personas adultas responsables, autónomas… participantes activos de la sociedad en la que vivimos.

El objetivo principal del programa que se propone, está basado en la necesidad de habilidades sociales para los jóvenes del barrio de Torreblanca. El contexto dónde ubicamos la puesta en marcha de la escuela de padres, se caracteriza por estar sumergido en situación de marginalidad, tanto por su desfavorecedora realidad económica, como social; además cuenta con un alto porcentaje de delincuencia y fracaso escolar, que hemos de añadir a otros problemas sociales, como la falta de habilidades sociales para la convivencia. Con la escuela de padres, lo que pretendemos es la modificación de determinadas actitudes y habilidades sociales que provocan un mal resultado para la convivencia con el resto de los ciudadanos. Todo ello, claro está, a través de la educación de los padres y madres de los futuros pobladores del barrio en concreto, y de la ciudad en general.

Nos hemos decidido por esta propuesta debido a la importancia que tiene la participación de los padres en la educación de los hijos, un pilar fundamental en el desarrollo integral del niño. En los momentos actuales nos encontramos con que se han generalizado una serie de instituciones que suplen muchas tareas de las que deben encargarse la familia; ante ello, debemos saber y tener en cuenta que los padres y su implicación son las piedras angulares que llevarán al cambio, a la innovación y renovación del sistema educativo y a la transformación audaz y creativa de la sociedad democrática en la que vivimos. La familia produce una importantísima influencia en sus hijos a través de la organización de la vida cotidiana, sobre todo en lo que se refiere al ámbito cognitivo, ya que para los hijos los padres suponen posibles modelos a seguir. Mientras, la escuela cada vez encuentra más dificultades para solucionar problemas en las aulas (algunos de ellos, fruto de la no implicación de muchos padres); por lo que de hemos de tener en cuenta que los profesores son guías de conocimientos, transmisores de información y valores que tienen que ser respaldados en la familia, en sus vidas cotidianas…

La fundamentación teórica del programa que proponemos está basada en Bronfenbernner (y su ecología del desarrollo humano), Vygotky (teoría sociocultural) y Ludojosky (y su teoría del aprendizaje adulto).

Los objetivos generales que guiarán el desarrollo del programa son los siguientes:

- Posibilitar el desarrollo personal de los padres, formándoles para afrontar la tarea de ser padres y asumirla de forma gratificante.
- Mejorar el contexto social a través de la reeducación de los padres.
- Proporcionar seguridad y confianza a los padres en su función educativa.
- Sensibilizar a los padres ante los temas educativos de sus hijos.

En cuanto a los objetivos específicos que perseguimos, podemos comentar lo siguiente:

- Concienciar de la importancia de los padres en el desarrollo de la personalidad del niño.
- Mejorar la comunicación en el triángulo familiar.
- Conseguir un cambio de actitud de los padres hacia la educación de sus hijos.
- Fomentar relaciones de cooperación entre padres y profesores

Los personas destinatarias de la escuela de padres, intentaremos preferentemente, que sean padres y madres de Torreblanca, con problemas relativos a las habilidades sociales necesarias para la educación de sus hijos y escasez de recursos para afrontar el proceso educativo de sus hijos. Para el desarrollo de nuestra escuela de padres vamos a utilizar las instalaciones del Centro Cívico del barrio de Torreblanca.

El modelo a seguir que propone el programa del que hablamos es “modelo integrador”, y lo podemos estructurar de la siguiente manera:

- Modelo informativo- formativo. Se tratara de trasmitir conocimientos a los padres para auxiliarlos en la tarea de educar a sus hijos. También pretendemos que sea formativo, es decir que ayude a la formación y maduración como padres con el objetivo de modificar conductas que entorpecen el crecimiento y desarrollo de los hijos desde el punto de vista cognitivo y socio-afectivo.

- En un segundo momento el modelo a seguir será un modelo social, este modelo no se restringe al marco escolar sino que esta abierto al barrio, a toda la comunidad, un hecho que convierte a la escuela de padres en un proyecto social, de desarrollo comunitario, del que se puede beneficiar cualquier ciudadano.

El programa contará con una estructura modular, con sus correspondientes actividades; estará compuesto por un cuadernillo del profesor y otro del alumno, y tratará los siguientes temas:

- MÓDULO 1: EDUCACIÓN EMOCIONAL
- MÓDULO 2: HABILIDADES SOCIALES
- MÓDULO 3: ASPECTOS EDUCATIVOS Y ESCOLARES
- MÓDULO 4: EDUCACIÓN PARA LA SALUD
- MÓDULO 5: EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA

En cuanto a la metodología utilizada para el desarrollo del programa de escuela de padres, apostaremos por el uso de una metodología en la que el peso fundamental recaerá sobre la participación activa de los padres en las actividades propuestas, las cuales está diseñadas para tal fin. Los padres serán los protagonistas y el programa girará en torno a sus necesidades y propuestas, marcando tiempo y contenidos.

Consideramos las experiencias de los alumnos como esenciales para el desarrollo de los contenidos y el grado de adquisición de los mismos, y su consecuente puesta en práctica. Las dinámicas de grupos y actividades colectivas serán mayoritarias en el desarrollo de nuestro programa, ya que entendemos que es la mejor manera de abordar los déficits que presenta este tipo de población a la que va destinado el programa que proponemos.

Para el desarrollo del programa proponemos el uso de un cuaderno del profesor, para el aplicador del mismo; y un cuaderno del alumno, para los padres que participen en el desarrollo de la escuela de padres. La estructura de estos materiales será diferente en cada uno de ellos, no obstante contarán con características comunes. Ambos estarán adaptados al colectivo que hará uso de los mismos.

La evaluación continua será protagonista de nuestro programa y para ello, usaremos la observación directa en el aula, aprovechando todas y cada una de las aportaciones de los alumnos. Además, las actividades prácticas serán usadas también para aportar datos a dicha evaluación continua.

Para la evaluación final hemos diseñado una entrevista semiestructurada para los padres y los hijos con el objetivo de poder comprobar, si los padres han adquirido las capacidades necesarias para poder poner en práctica los conocimientos adquiridos en el programa, así como las dificultades encontradas.

Por ultimo hacer referencia a la evaluación de programa de escuelas de padres, (una parte con un peso importante en el desarrollo y diseño del programa). Esta evaluación girará en torno a demostrar la eficacia en la aplicación del programa y la elaboración de estrategias de mejora para un replanteamiento constante. También se incluye el interés de este tipo de evaluación por comprobar el grado de respuesta a las necesidades que ha sido capaz de generar la escuela padres.

Rocío Blanca González

LA RED DE REDES: INSTRUMENTO ESENCIAL PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

María del Rocío Chacón Fernández

En un mundo como el nuestro en pleno cambio, no sería exagerado afirmar que las telecomunicaciones y la informática (telemática) se transformarán en un verdadero sistema nervioso de la Tierra. La existencia de un mundo sin distancias ya es una realidad, pues cualquier noticia que acontece en un punto del planeta es conocida casi al instante en el resto. En este planeta que se achica vertiginosamente, la educación se convierte cada vez más, en un proceso que se extiende a lo largo de toda la experiencia vital. Actualmente, no solo la escuela y la universidad guardan un papel esencial en la formación académica y personal, sino que también se lanzan nuevas alternativas educativas a través de las denominadas "autopistas de la información cibernética".

En la infinita e ilimitada red de Internet, cada día ven la luz sofisticadas páginas webs que abordan un amplio abanico de temas del saber humano y científico. Así pues, si nos detenemos en aquellos recursos digitales que se centran en la difusión de contenidos lingüísticos y literarios, nos encontramos con que existe una desmedida oferta de gran utilidad para los docentes del área de Lengua Castellana y Literatura.

En este sentido, el presente documento tiene como finalidad la presentación de una guía pormenorizada en la que se registran aquellas webs que hemos considerado más productivas y convenientes para documentar y enriquecer la labor del profesional de la educación en tal ámbito. Además, constituyen instrumentos que pretenden acercar a la sociedad asuntos relacionados con la lengua materna y el pasado literario de nuestro país. Veamos, pues, estas propuestas didácticas e informativas:

- **http://www.rae.es**

  Consiste en un punto de encuentro entre la lengua española y sus propios hablantes, ya que ofrece cuestiones curiosas acerca del uso de nuestro idioma, incluyendo las respuestas que ofrece el Diccionario panhispánico de dudas a las incertidumbres más frecuentes que surgen en la interacción lingüística tanto escrita como oral (por ejemplo: el uso de las tildes en las mayúsculas, el problema del leísmo, laísmo, loísmo y la utilización de la tilde diacrítica, entre otros aspectos).

  Además, en este sitio *web* podemos consultar el diccionario actual de la Real Academia Española (RAE) y los fundamentos principales de la ortografía española que pueden ayudar a solventar las lagunas que existen en el terreno escolar al respecto.

- **http://cvc.cervantes.es**

  Esta página constituye la vía de comunicación digital del Instituto Cervantes, a través de la cual se ofrece a los docentes material didáctico de lengua y literatura idóneo para ser aplicado en el aula. De ahí, que el sitio ofrezca, por ejemplo, ediciones críticas de los clásicos de la literatura hispánica (*El perro del hortelano* de Lope de Vega o las *Rimas* de Gustavo Adolfo Bécquer), "recursos sobre el *Quijote"*, mostrando así el carácter multidisciplinar de la obra, por su difusión por medio de la música, el cine, la pintura, la publicidad...

  Además, podemos encontrar un apartado llamado la *Biblioteca del profesor* consistente en una relación de recursos relacionados con la didáctica del español como lengua extranjera. Estas obras de consulta (*Antología de textos de didáctica del español*) tienen como finalidad divulgar documentos para el educador, permitir la indagación de bibliografía y ayudar a la resolución de las dudas de los profesores de español.

- **http://www.uned.es/sel/revista.html**

  La Sociedad Española de Lingüística, allá por el año 1970, inició su andadura en la esfera académica de la lingüística teórica o general, con el fin de crear un ámbito de carácter científico, en el que participaban estudiosos procedentes de las especialidades y disciplinas de la filología clásica e hispánica.

  Hoy en día, transcurridos más de treinta años, la Sociedad se ha introducido en el entramado electrónico, ofreciendo a los internautas la posibilidad de consultar todos los números de su revista digital, en la que se recopilan trabajos de carácter científico sobre cualquier aspecto de la lengua.

- **http://www.bne.es**

El sitio *web* de la Biblioteca Nacional tiene la función de difundir el patrimonio documental y bibliográfico español, y aspira a ser un centro virtual de referencia fundamental para la investigación de la cultura hispánica a disposición de lectores e investigadores de todos los rincones del mundo, sin que tengan que desplazarse.

Asimismo, no sólo es posible consultar cualquier obra de un autor español, sino también obras sobre España impresas en otros países y traducciones a otras lenguas, con una representación importante de temas hispanoamericanos. Observamos, entonces, cómo gracias al lenguaje hipertextual utilizado en la nueva red global y, por tanto, a la posibilidad de digitalizar todo el saber almacenado en los depósitos de esta institución, comienza a construirse una gran biblioteca que traspasa las fronteras meramente geográficas.

- **http://lenguayliteratura.org**

Proyecto Aula, lengua en Internet, constituye un instrumento utilísimo para los docentes de Lengua Castellana y Literatura, ya que integra una amplia gama de propuestas didácticas dirigidas a favorecer el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Secundaria. Dicha página presenta una variada oferta de contenidos y ejercicios relativos al área lingüística y literaria.

En tal sentido, se puede encontrar información acerca de los seis pilares básicos que conforman nuestra materia: la gramática, la ortografía, la lectura, la literatura, la expresión oral y la expresión escrita. Incluso, encontraremos ejemplos de programaciones didácticas que pueden servir de guía para el trabajo docente durante el curso escolar, así como, una relación exhaustiva de los temas objeto de estudio de la oposición de este ámbito de las ciencias humanas.

- **http://www.materialesdelengua.org**

De manera similar al sitio *web* previamente comentado, la página *Materiales de Lengua y Literatura*, presenta elementos conceptuales de nuestra área, tan diversos como la morfología, la ortografía, el nivel léxico-semántico, las diferentes tipologías textuales, la historia de la lengua, la sintaxis, además de los aspectos más relevantes que intervienen en el proceso comunicativo.

Sin lugar a dudas, supone una página de gran riqueza temática, puesto que en ella podemos consultar desde la evolución del castellano o las funciones del lenguaje, hasta las características de las oraciones subordinadas (adjetivas, sustantivas y adverbiales) y los tipos de textos (periodísticos, publicitarios, científicos y técnicos, humanísticos, jurídicos y literarios).

Pero no queda ahí la cosa. Asimismo, existen enlaces que nos presentan en formato digital los contenidos sobre sintaxis, pruebas de selectividad resueltas, ejercicios interactivos de ortografía y artículos reproducidos íntegramente de autores contemporáneos como Rosa Montero, Manuel Vicent o Gabriel García Márquez, entre otros.

- **http://www.lengua.profes.net**

Debemos tener presente que una de las finalidades primordiales de los profesores de Lengua y Literatura es fomentar el hábito lector entre nuestros alumnos y que valoren el hecho literario como una fuente de placer y goce estético. Por ello, es necesario realizar una adecuada selección de lecturas que favorezcan el alcance de dicho objetivo.

En este orden de cosas, autores como Zurita Chacón, recalcan la importancia de hacer una simbiosis equilibrada entre las lecturas canónicas de la literatura hispánica con las de literatura juvenil, más cercanas al mundo subjetivo de nuestros discentes. De esta manera, evitaremos la pérdida de futuros lectores.

La página detallada, entonces, resulta una opción válida para orientar el camino de selección de las lecturas que van a conformar el plan de lectura de cada uno de los cursos de la ESO. En la sección Monográficos y dentro de ella en Lecturas para secundaria, tendremos la posibilidad de consultar una lista de lecturas para los dos ciclos de secundaria, cada una de las cuales transmiten diversos temas transversales, tan relevantes para la formación integral del individuo.

Conclusión

En definitiva, los recursos multimedia plasmados en este artículo son una muestra ínfima de la interminable oferta informativa de naturaleza educativa difundida a través de la red global. Variedad que llega a nuestros alumnos de diferentes formas: a través de texto, archivos de sonido, gráficos, videos, documentos multimedia y programas.

Pero, como docentes inmersos en plena "Era de la información" y ante tal saturación de mensajes procedentes de Internet, es fundamental conseguir que al término de la Educación Secundaria Obligatoria, el alumnado no solo aprenda a tener acceso a la

información sino más importante, a manejar, analizar, criticar, verificar, y transformarla en conocimiento funcional e instrumental útil en la vida tanto cotidiana como profesional.

Bibliografía:

- http://www.rae.es
- http://cvc.cervantes.es
- http://www.uned.es/sel/revista.html
- http://www.bne.es
- http://lenguayliteratura.org
- http://www.materialesdelengua.org
- http://www.lengua.profes.net

María del Rocío Chacón Fernández

TODOS A UNA

Rosario Jiménez Guerrero

Afortunadamente, hace ya más de un cuarto de siglo que hemos superado una etapa de la historia de España que se caracterizó, en todos los ámbitos, particularmente en el de la Educación, por la no participación de los padres, profesores, alumnos e Instituciones en el proceso educativo.

En la actualidad, esta participación está regulada por la LOGSE y tiene su máximo exponente en los Consejos Escolares de los Centros. En nuestros colegios queda recogida dicha participación en el R.O.F. (Reglamento de Organización y Funcionamiento), en su apartado 2º.

Hasta aquí, la teoría ya conocida por la mayoría de los miembros de la Comunidad Educativa. Hace falta aplicar en toda su extensión esta teoría, llevarla a la práctica en el funcionamiento cotidiano de los centros, habituarnos a esta nueva realidad, muy positiva en todos los sentidos.

La participación y colaboración de los padres y madres en muchas de la actividades de los centros, es valorada muy positivamente por el profesorado en todos nuestros documentos oficiales: Plan de Centro, revisiones trimestrales del mismo, Memoria Final, etc.

Sin embargo, todo es mejorable, también, por supuesto, en nuestros colegios. Desde mi punto de vista es necesario, por parte de los profesores, seguir alentando esta participación de padres, alumnos e Instituciones; abandonar cualquier recelo que sobre la misma pudiera surgir en nosotros. Todos tenemos muy claro que son los padres los que más influencia tienen en la educación y el aprendizaje de nuestros alumnos. Por ello, los progresos que cada profesor pueda conseguir con ellos, pasa por la implicación de sus padres en las tareas escolares.

Se hace muy necesario delimitar los campos de actuación de cada uno de los miembros de la Comunidad Escolar. Los padres no pueden invadir el terreno específico de actuación de los profesores, y viceversa. Es muy importante la tarea conjunta de profesores y padres, con un espíritu de colaboración y no de fiscalización o crítica. La mayoría de los padres son conscientes del daño que para la imagen del profesor, y para sus propios hijos, suponen las críticas a sus maestros realizadas delante de ellos, o en la tienda del barrio o en el bar de la esquina. Es totalmente necesario el diálogo frecuente, cara a cara, de padres y profesores; nos hace falta el reconocimiento de nuestras limitaciones y la disculpa de las de los demás.

En la tarea educativa los padres y los profesores no somos adversarios; al contrario, estamos del mismo lado. Nuestros enemigos son otros; la manipulación de las mentes infantiles, que se da con frecuencia en los medios de comunicación, la violencia que, en muchas ocasiones, transmiten estos medios, los modelos de vida fácil y del culto al cuerpo, la ausencia de valoración del esfuerzo personal y otros valores negativos. Contra ellos padres y profesores debemos combatir juntos, todos a una, en bien de los que son los más hermoso de la sociedad: nuestros niños y niñas.

Rosario Jiménez Guerrero

EL USO DEL IMPERATIVO EN LAS CLASES DE INGLÉS

Rocío Domínguez Rodríguez

Cuando aprendes la gramática del inglés, lo haces sin más interés que el de aprender el idioma o aprobar los exámenes. Lo que no sabía en el momento de estudiar el imperativo, era que me iba a ser tan útil en mi etapa como enseñante. A continuación paso a enumerar los beneficios del mismo cuando lo utilizo en clase:

1. El uso del imperativo facilita el aprendizaje de verbos de acción, de manera que, al preguntarle a tus alumnos, éstos puedan tener una mayor riqueza léxica en sus trabajos de redacción.

2. Puede ser un primer paso para la enseñanza de una segunda lengua a través del método directo. La comprensión desde el primer día de frases en un segundo idioma hace aumentar la autoestima de los alumnos, que vuelven a casa diciendo "la *profe* me hablaba en inglés y yo lo entendía todo, todo, todo" (con lo que se aumenta, al mismo tiempo, la autoestima de la madre, el padre y los abuelos del niño).

3. Se puede seguir un método de aprendizaje progresivo en la que el profesor tiene la posibilidad de introducir diversos puntos gramaticales, así como vocabulario relacionado con el ámbito más cercano del alumno. Pongamos como ejemplo las siguientes órdenes con el verbo "touch" (tocar):

   Touch the book (vocabulario relacionado con el material escolar)
   Touch my book (adjetivos posesivos)
   Touch your head (partes del cuerpo)
   Touch María's head (genitive sajón)
   Touch your shoes (prendas de vestir)
   Touch a scarf (uso de a/an)
   Touch a blue scarf (colores)
   Touch a small book (adjetivos usados en una decripción)
   Touch this book (deícticos)

4. Por otra parte puedes aprovechar para introducir formas de cortesía, que no sólo nos van a complementar la enseñanza del imperativo, sino que van a ser muy útiles para la vida del alumno fuera del aula. El alumno deberá saber distinguir los distintos modos en los que se puede pedir u ordenar algo y elegir según el contexto en el que se encuentre entre la forma "give me your book", por ejemplo, o la más cortés " can / could you give me your book (please)?

5. La última y, no por ello menos importante de las ventajas del uso del imperativo, es a introducción del ejercicio físico en una clase de idiomas, como método alternativo a las actividades que sólo requieren un esfuerzo intelectual. El simple hecho de cambiar la rutinaria clase de inglés sentados en el pupitre, por otra de pie, sentados en el suelo, en el patio de recreo, o en el lugar destinado a la clase de educación física, hace que los alumnos se encuentren más animados, motivados y abiertos al idioma.

En cualquier caso, tras media hora de actividad física utilizando como base el modo imperativo (esa es nuestra excusa), nos encontramos una clase mucho más alegre, libre de tensiones, y más fácil de enseñar. Sin casi darse cuentan habrán realizado un ejercicio de repaso de aspectos básicos de un idioma, un ejercicio de comprensión oral y de expresión verbal (ya que las órdenes no deben estar sólo restringidas al profesor, sino que los alumnos en pequeños grupos deben comunicarse utilizando este método) y ejercitarán su rapidez mental, lo cual no sólo es importante para el aprendizaje de una lengua, sino también para las otras asignaturas.

Por último quiero decir que este tipo de clase es una vía de escape efectivísima para el opositor los meses antes de la prueba. No hay nada como coger a un grupito de clases particulares, colocarte el chándal y ponerte a dar órdenes en inglés en el parque de al lado de tu casa. Casi tan bueno como el yoga...

Rocío Domínguez Rodríguez

EL TEATRO DE FRANCISCO NIEVA

Rocío Mantero Romero

A Nieva se le ha considerado como uno de los dramaturgos más innovadores dentro del teatro. Al conocer lo ya tradicional rompió con ello e introdujo sus propias bases como autor. Para ello contó con influencias que él mismo extrajo del recorrido artístico por Europa.

De Brechtt le interesó especialmente ese tipo de decorados fraccionados o juntos en una especie de collage – orígen de la puesta en escena -.

De Visconti le sorprendió esa belleza especie de realismo lírico.

Géneros o variaciones con aspectos formales

Teatro furioso. Destaca la rapidez de acción, la sorpresa, la retórica burlona, énfasis satírico. Aquí prima el impacto visual. Teatro extrovertido e impaciente, y con una fuerte carga política y erótica.

Teatro de farsa y calamidad. Es más evasivo, menos radical. Aumenta el carácter dramático. Acción menos coral, menos esquemática. Es un género más dado al estudio de la palabra y situación y es el tipo de teatro por el que se inclinó Nieva**.**

Teatro de crónica y estampa. Su intención es tratar hechos históricos y biográficos concretos.

Estructura de los dramas

Obras Apocalípticas. Sitúa los acontecimientos fuera de la cronológica convencional. Predomina el tema de la subversión de los valores que une al ciclo, de ahí que haya dificultades para establecer contacto con el público. Teatralización del teatro que consiste en un modo de establecer una comunicación más estrecha con el público.

Ciclo sobre la libertad. El elemento erótico cobra gran importancia en la mayoría de las piezas del presente ciclo. La libertad sexual es para Nieva un ingrediente indispensable para la libertad entendida más ampliamente.

Ciclo sobre el joven héroe. Se destaca por la presencia de un protagonista con psicología relativamente amplia. Carácter fantasmagórico más las cualidades del héroe que constituyen el núcleo de la trama.

Ciclo de variaciones formales. Se emplea la forma del teatro dentro del teatro. Placer del teatro por el teatro mismo. Juego de inversiones humorísticas en el que el espectador se convierta idealmente en su propio espectáculo.

Consideraciones generales en cuanto a la estructura dramática.

- Nieva no se sirve nunca del mismo esquema estructural.
- Influencia de la técnica cinematográfica de división en secuencias.
- Predominio de la técnica de la sorpresa que para algunos críticos es el rasgo esencial de una nueva corriente estética.

Hervert Petit sostiene que el teatro furioso es un texto de ceremonia, donde las situaciones dramáticas se presentan como murales y donde el aspecto escénico predomina sobre la acción. En el de farsa y calamidad hay una preocupación por el tema y la evolución de la acción. Las situaciones más que fantásticas se vuelven extrañas o grotescas.

En lo que respecta al espacio escénico Pérez Coterillo aduce que mientras que el teatro de farsa y calamidad se resignó al escenario tradicional, el furioso manifiesta una absoluta y rabiosa libertad, acción en cualquier sitio menos en un teatro tradicional**.**

Conclusión a modo personal

Nieva introduce técnicas en el teatro español que aún no estaban vigentes. Por eso he considerado que lo más pertinente de su labor ha sido romper con ese escenario tradicional, sobrevalorando sobre todo el espacio escénico donde a veces sufre transformaciones o no cambia la acción de la escena, o a veces es el tiempo el que se mantiene en oposición a la linealidad propia. Me ha interesado de igual modo, la preponderancia que da Nieva al personaje, incluyendo dentro al espectador para formar parte de los hechos. También Nieva termina con el espectador burgués, optando por un público popular que acceda al propio espectáculo.

Es importante la multitud de variaciones temáticas y formales mediante las cuales se logra en la primera de ellas ese contacto inmediato personaje – espectador en lucha a conseguir una España más liberal y moderna. Del mismo modo en las variaciones formales se

interponen esos matices visuales como el sonido, movimiento, luces de escenario etc ….

Desde mi propia perspectiva crítica creo considerar a Nieva dotado de un gran conocimiento teatral que entonces no había. Sus efectos en la crítica han tenido gran repercusión porque se ha visto en este autor un cierto voluntarismo propenso a la destrucción fatalista de una España oscura y caduca, y con miras a construir un edificio teatral donde se exalten nuevas bases teórico-estéticas.

Rocío Mantero Romero

MUNDO EDUCATIVO

Número 24

Revista Digital de Educación

Octubre 2007

LOS GÉNEROS LITERARIOS EN LA ANTIGÜEDAD CLÁSICA

Rocío Martín Roldán

La existencia y delimitación de los géneros literarios ha suscitado numerosas teorías entre los críticos desde la Antigüedad clásica. Autores griegos y romanos como Aristóteles, Platón o Quintiliano exponen en sus obras sus diferentes concepciones al respecto.

Ya en nuestra era, el debate continuó abierto desde la Edad Media, con un gran hibridismo de formas, hasta el Romanticismo, con la negación de los géneros a favor de la originalidad creadora, pasando, como no, por el Renacimiento y Neoclásico con una actitud de severo respeto por los géneros literarios y siguiendo en todo momento la estela dejada por los clásicos.

Centrándonos en el tema que nos ocupa "Los géneros literarios en la Antigüedad Clásica", vamos a hacer un repaso de las teorías de los grandes autores grecolatinos, teorías que posteriormente, y aún en la actualidad, han estado y continúan estando vigentes en los estudios que dentro del campo de la teoría de la literatura se siguen haciendo con respecto al tema de los géneros literarios.

El primer autor al que tenemos que hacer referencia es **Platón**, que en su Libro III de La República, quizá su obra más controvertida, hace un a división de la poesía en tres grandes grupos: dramática, lírica y épica (o lo que es lo mismo en términos científicos, mimética, no mimética y mixta respectivamente). No obstante, en el libro X de la obra ya citada, Platón niega esta teoría considerando como mimética toda la poesía; sin embargo, la importancia de la clasificación de Platón radica más que en su clasificación en que es la primera teoría de los géneros literarios que se realiza.

Otro de los grandes filósofos griegos, **Aristóteles**, fundamenta su división tanto en elementos de contenidos (distinguiendo entre tragedia y comedia, o dicho de otro modo, entre poesía seria y jocosa), como en elementos formales (diferenciando los procesos de creación según el género al que pertenezca la obra que esté creando el autor; así, por ejemplo, para el poema épico utiliza el lenguaje con rasgos narrativos y para la tragedia utiliza características dramáticas.

Así, Aristóteles se convierte en el primer autor que hace una reflexión profunda sobre la existencia y características de los géneros literarios, de modo que aún en la actualidad es uno de los textos fundamentales sobre la teoría de los géneros. Dentro de la poesía, por ejemplo, presta gran atención a las distinciones que pueden realizarse, evitando de esta manera considerar la poesía como unidad, estableciendo, pues, diferentes subgéneros dentro de la poesía:

- Según la mimesis que realiza: distingue la poesía ditiámbrica por una parte y la tragedia y la comedia por otra parte.
- Según los objetos de la mimesis: la mimesis incide sobre las personas que aparecen en la poesía (nobles, innobles...). Las composiciones poéticas se diferenciarán, pues, según los objetos imitados. De este modo, hay que distinguir la tragedia y la comedia.
- Según los distintos modos de mimesis: por ejemplo, el modo narrativo o dramático.

Recordemos que con el término mimesis procede del griego "mimeisis", que se traduce como imitación; la mimesis, pues, dentro del terreno de la literatura, según Aristóteles, hace referencia a la imitación de la naturaleza.

Pasando ya al Imperio Romano, tenemos que decir que el concepto de género literario también supuso un tema de interés para los tratadistas romanos, que en más de una ocasión se sirvieron incluso de las teorías que ya habían formulado sus predecesores griegos.

De este modo, uno de los primeros autores latinos que trató el tema de los géneros literarios fue Horacio en la conocida obra Epístola ad pisones que tanto influirá en las poéticas posteriores del Renacimiento y la Ilustración. Para Horacio, cada género tiene un metro y unos contenidos determinados, de modo que el poeta debe escoger el metro que mejor se ajuste a los contenidos de los que va a tratar, para evitar, por ejemplo, tratar temas serios con un estilo de lengua y una métrica más aptas para temas cómicos. Se fijaba de este modo, la regla de unidad de tono.

Quintiliano, posteriormente, completaría la clasificación de los géneros realizada por Horacio, y otros autores como Cicerón expondría sus teorías sobre los géneros y sus tres tipos de narración; además es preciso nombrar, aunque sea de pasada, el aporte sobre la materia que realizará la Retórica.

Así pues, y como conclusión, podemos decir que las teorías clásicas sobre la existencia o no de géneros literarios, la divisiones que puedan existir y las características que diferencian cada género, han estado vigentes hasta el siglo XX, e incluso podemos afirmar que siguen estando vigentes en la actualidad, de modo que, en muchas ocasiones, se toman como modelos para ampliar, confirmar o incluso desmentir lo que dijeron nuestros clásicos.

Rocío Martín Roldán

MUNDO EDUCATIVO

Número 24 | Revista Digital de Educación | Octubre 2007

UNIDAD DIDÁCTICA: EL SINTAGMA NOMINAL PARA 1º DE BACHILLERATO

Rocío Navas Rodríguez

INTRODUCCIÓN

La presente unidad didáctica va dirigida a los alumnos de 1ª de Bachillerato del instituto Ntra. Sra. De Gracia de Riogordo, provincia de Málaga. El municipio pertenece a la comarca de la Anarquía. El pueblo vive fundamentalmente de la agricultura. Los alumnos son de clase media.

1. JUSTIFICACIÓN

Las personas hemos de comunicarnos mediante la lengua y ya sea a través de las nuevas tecnologías o de forma oral para poder valernos por nosotros mismos. Por ello , conocer a fondo nuestra lengua es necesario. La función fundamental del colegio e instituto es enseñar a leer y escribir correctamente , para ello es necesario saber cómo se unen las palabras de lo contrario no sabremos expresarnos. Conocer la estructura del sintagma nominal es muy importante para saber analizar sintácticamente , por lo que este tema les vendrá muy bien.

2. LA PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

2.1. EJE DE GLOBALIZACIÓN O NÚCLEO

El sintagma nominal

2.2. GUIÓN TEMÁTICO

1. ¿Qué se entiende por sintagma nominal?
2. ¿De qué partes se compone un sintagma nominal?
3. ¿Qué es un determinante?
4. ¿Qué palabras pueden funcionar como núcleo del sintagma nominal?

3. MAPA CONCEPTUAL

DEFINICIÓN
S.N.

ESTRUCTURA

DETERMINANTE	NÚCLEO	ADYACENTE
DEFINICIÓN	PALABRAS QUE	ADJETIVO
EL ARTÍCULO	PUEDEN ACTUAR	PALABRAS QUE
DET. POSESIVO	COMO SUST.	PUEDEN ACTUAR
DET. NUMERAL		COMO ADJ.
DET. INDEINIDO		
DET. DISTRIBUTIVO		
DET. INTERROGATIVO		
DET. EXCLAMATIVO		
DET. RELATIVO.		

4. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

1. Conocer la definición del S. N.
2. Reconocer las partes del S. N.
3. Identificar las palabras que pueden aparecer dentro del S. N.
4. Saber cómo funciona el S. N. para luego poder analizar sintácticamente.

5. CONTENIDOS

1. Definición Del S. N.
2. Estructura del S. N.
3. Componentes del S. N.:

3.1. DETERMINANTE

3.1.1. Tipos de determinantes:

a) El artículo.
b) Determinante posesivo
c) Determinante demostrativo.
d) Det. Numeral
d.1.Ordinales y cardinales.
d.2. Partitivos.
e) Determinante indefinido.
e.1. Poco,-a,-os,-as.
e.2. Mucho,-a,-os,-as.
e.3. Algún,-o,-as,-os.
e.4.Ningún,-o,-a.
e.5.Cualquier, -a.
e.6. Demás.
e.7. Otro, -a,-os,-as.
e.8. Varios,-as.
e.9.Cierto,-a,os,-as.
e.10. Bastante.
e.11. Más.
e.12. Menos
e.13. Mismo.-a,-os,-as.
e.14. Cada.
e.15.Sendos,-a
e.16.Det. interrogativo.
e.17. Det. Exclamativo.
e. 18. Det. Relativo.

3.2. EL NÚCLEO

3.2.1 Palabras que pueden actuar como núcleo :

a) Interjección.
b) Adjetivo.
c) Adverbio.
d) Interjección.
e) Preposición.
f) Pronombre.

3.3. ADYACENTE

3.4. FUNCIONES SINTÁCTICAS DEL S. N.

1. PROCEDIMIENTOS
2. Explicación en la pizarra de los contenidos.
3. Lectura en clase de los contenidos.
4. Reconocimiento de las partes de. S. N.
5. Reconocimiento de las palabras sustantivadas.
6. Elaboración de 10 s. n. por parte de los alumnos.

6. ACTITUDES

1. Apreciación positiva de la lengua como mecanismo básico de participación en la sociedad.
2. Interés por la producción de textos.
3. Respeto por las normas que regulan la lengua.
4. Actitud crítica ante la lectura.

7. CONTENIDOS TRANSVERSALES

Respeto por nuestra lengua y cultura y la Real Academia de la lengua española-

8. MODELO METODOLÓGICO

Se creará un buen ambiente para el estudio. Habrá participación por parte de los alumnos en las tareas que se vayan realizando.

9. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL AULA

El aula es rectangular, con una puerta de entrada y otra de salida. Los alumnos estarán sentados de dos en dos, pero habrá flexibilidad para poder cambiar las mesas según la circunstancia. El aula tendrá una estantería con libros de consulta , y en el lado opuesto un ventanal que dará al patio. La pizarra estará frente a los alumnos.

10. TEMPORALIZACIÓN Y SEGUIMIENTOS

La unidad didáctica se dará en las dos primeras semanas del primer trimestre. Estará dividida en 6 sesiones de 55 minutos cada una. Siendo flexible el tiempo de dedicación. La distribución de los contenidos para cada sesión será de la siguiente forma:

Sesión 1. Definición del S.N . , estructura y componentes.
Sesión 2. El determinante.
Sesión 3. El núcleo.
Sesión 4. Estructura del S. N. y el adyacente.
Sesión 5. Ejercicios sobre el S. N.
Sesión 6. El S. N: en la sintaxis.

11. RECURSOS Y MATERIALES NECESARIOS

Una librería con un diccionario de la R.A.E:, un manual de gramática, fotocopias sobre los contenidos para los alumnos, el libro de texto, libretas, bolígrafos, lápices, gomas , sillas, mesas y pizarra.

12. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

COMENTARIO DE LAS ACTIVIDADES

ACTIVIDADES DE INICIACIÓN MOTIVACIÓN

Comenzaremos la clase viendo un vídeo sobre la Real Academia de la lengua española. El docente preguntará a los alumnos qué conocen de ella. Se realizarán las siguientes preguntas.

- ¿Conoces a algún miembro de la R.A.E.?
- ¿¿Te gustaría trabajar en ella?
- ¿Has consultado alguna vez el diccionario de la R.A.E.?
- ¿Has visitado alguna vez su página Web?

ACTIVIDAD 2

CONOCIMIENTOS PREVIOS

- ¿Qué es un S. N.?
- ¿Cuáles son sus componentes?
- ¿Qué es un determinante?
- ¿Cuál es el núcleo del S.N.?

ACTIVIDAD 3

INVESTIGACIÓN

Se pedirá a los alumnos que se agruparán en grupos de 5, se pedirá un secretario que se anote las conclusiones a las que se llega. Deberán contestar las preguntas anteriores.

ACTIVIDAD 4

Se deberán aportar cualidades que debe poseer un filólogo que trabaje en la R.A.E.

ACTIVIDAD 5

ACTIVIDAD DE DESARROLLO

Se dará un texto a los alumnos y en él deberán encontrar todos los S. N. que existan.

ACTIVIDAD 6

ACTIVIDAD DE AMPLIACIÓN

Los alumnos deberán hacer una lista de 10 sintagmas nominales y señalar su estructura.

ACTIVIDAD 7

ACTIVIDAD DE REFUERZO

Los alumnos deberán completar con determinantes un texto dado por el docente.

ACTIVIDAD 8

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

El docente dará a los alumnos una serie de oraciones en las que deberán subrayar los sintagmas nominales y señalar su estructura.

ACTIVIDAD DE AUTOEVALUACIÓN

El alumnado deberá cumplimentar en pequeño test de opción múltiple a modo de evaluación, aunque se quedará en poder del docente para saber cómo ha evolucionado cada alumno.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

El docente estará atento a la actitud y conocimiento de los alumnos durante las actividades de conocimientos previos y motivación. Así irá anotando los resultados en el cuaderno de evaluación.

EVALUACIÓN PROCESUAL

El docente hará una breve descripción diaria para anotar los progresos de cada alumno . El proceso irá siendo evaluado a partir de las actividades de desarrollo. Anotaremos todas las incidencias en el cuaderno de notas y diario de clase . Se observará cómo se desarrollan las actividades teniendo en cuenta los objetivos previstos para esa unidad.

EVALUACIÓN DE TÉRMINO O SUMATIVA

El docente comentará con el alumnado cómo ha ido la unidad didáctica , si han aprendido, y si ha sido o no de su gusto.

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD EN SÍ MISMA

El docente realizará un cuestionario de autoevaluación donde se incluyan los siguientes criterios, a los que habrá que responder sí o no y su correspondiente concreción:

1. ¿Se han conseguido los objetivos propuestos en la unidad ¿ ¿Cuáles no?
2. La metodología fue la adecuada?
3. ¿La metodología fué la adecuada?
4. ¿El tipo de agrupamientos se ha ajustado a la dinámica de las actividades? ¿Y a las características del alumnado?
5. ¿La disposición del aula ha facilitado la realización de las actividades ?
6. ¿Se ha planificado adecuadamente el tiempo para cada actividad?
7. ¿Han sido motivadores para los alumnos los recursos?

8. ¡Han faltado actividades? ¡Han sobrado?
9. ¿Han sido motivadoras para los alumnos las actividades?

ANEXOS

Señale los S. N. que haya el en siguiente texto:

EJERCICIOS PARA EL DESARROLLO DE LOS MÚSCULOS DEL TÓRAX

El tórax es la caja en que están contenidos los pulmones, y es aconsejable el desarrollo de su musculatura.

Primer ejercicio: mueva los hombros, describiendo con ellos un círculo lo más amplio posible (hacia arriba, atrás, abajo, y adelante) . Mientras realiza este movimiento los brazos permanecerán relajados y sueltos a lo largo del cuerpo.

Segundo ejercicio : Coloque los brazos a lo largo del cuerpo:

1. Vaya alzándolos despacio, lateralmente, hasta alcanzar la altura de los hombros.
2. Momento de suspenso. Gira las manos , colocando las palmas arriba.
3. Alce los brazos hasta que las manos lleguen a tocarse por encima de la cabeza, sin doblar los codos. Tienda los brazos lo más alto posible. Durante este proceso efectúe una gran inspiración. Los pulmones deben estar llenos al llegar las manos por encima de la cabeza.
4. Baja los brazos hasta la altura de los hombros
5. Momento de suspenso . Gire las palmas hacia abajo.
6. Baje los brazos a lo largo del cuerpo.

Estos movimientos deberán realizarse con energía.

Tercer ejercicio: Inícielo con los puños cerrados y colocados delante del pecho. Envíe fuertes codazos hacia atrás y vuelva los puños a su posición inicial.

Cuarto ejercicio;: Tienda los brazos en forma de cruz y , conservando esta posición, penetre cuanto le sea posible en un ángulo de la habitación, avanzando de frente a la arista.

Quinto ejercicio: Separe las piernas, afloje los brazos, agáchese al espirar, enderécese al aspirar.

- Complete el presente texto añadiendo determinantes:

--------camisa es peor que esta.
Aquella niña de allí se parece mucho a _____otra niña-
_____que quiera salir al recreo que levante _____ mano.
_____-verano haremos lo mismo que _____ verano pasado.
En _____ situación es mejor conservar _____calma.
No quiero que uses _____ cepillo prefiero que uses este otro.

Rocío Navas Rodríguez

MUNDO EDUCATIVO

Número 24 | Revista Digital de Educación | Octubre 2007 | Pág. 256

¿CÓMO HACER UNA MEMORIA DE FINAL DE CURSO DE INGLÉS EN EL 1º CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?

Rocío Salgado Fernández

Con el aprendizaje de Inglés en el 1º Ciclo se ha pretendido ante todo un primer acercamiento de nuestros alumnos/as a un segundo idioma. Para ellos la primera experiencia debe ser gratificante por lo que las actividades realizadas en clase además de ser lúdicas han contribuido a incrementar su interés por el aprendizaje de esta nueva lengua.

Se ha promovido ante todo la interacción dentro de la clase, para desarrollar en el alumnado una actitud hacia las normas y valores sociales así como el aprendizaje de juegos y la realización de tareas en grupos y parejas para fomentar la importancia de respetar los derechos de los demás y la diversidad de costumbres y opiniones.

Todas las estructuras lingüísticas se han presentado en un contexto de uso, con contenidos apropiados para la edad y realidad del alumnado. Se ha pretendido ante todo que los alumnos y alumnas adquieran competencia comunicativa en inglés mediante tareas en las que la lengua se utiliza con un fin en concreto.

Para los alumnos/as de Primero y segundo de Primaria que ya han tenido contacto con el Inglés durante las clases complementarias del curso pasado o en Infantil, el aprendizaje de nuevos conocimientos se ha basado en la asimilación de información nueva a conocimientos ya adquiridos.

Se ha pretendido que los niños y niñas comprendan instrucciones básicas sencillas y utilicen expresiones, rutinas y fórmulas habituales de la clase, así como el lenguaje necesario para expresar información de índole personal a nivel básico.

OBJETIVOS GENERALES

Entre los objetivos generales de estas actividades extraescolares, se ha pretendido que nuestros alumnos/as sean capaces de:

Comprender el sentido global de mensajes orales, centrándose en informaciones sencillas y concretas con vocabulario simple previamente presentado en un contexto, acompañadas de apoyo mímico, gestual y gráfico, referidas al entorno inmediato del alumno (la clase, los juegos.

Entender globalmente al profesor cuando da instrucciones en clase, cuando señala personajes o elementos en una historia y cuando pregunta sobre los mismos. Se trata de desarrollar la comprensión de mensajes orales como paso previo a la producción. El contexto como apoyo a la comprensión se basa, sobre todo, en ayudas visuales como pósters, flash-cards, etc.

Utilizar el inglés de forma oral con el profesor/a y con los compañeros para utilizar expresiones de relación social (saludar, agradecer, pedir algo) y para identificarse y describir objetos, lugares y personajes utilizando el léxico más elemental (colores, números).Se trata de que los alumnos reproduzcan modelos, si bien hay que tener en cuenta que no todos accederán a la expresión oral al mismo tiempo.

Utilizar los recursos expresivos no lingüísticos (gestos, posturas, sonidos, dibujos) para comprender y hacerse comprender mediante el uso de la lengua extranjera. Se trata de utilizar al máximo los recursos extralingüísticos para desarrollar la comprensión oral.

Mostrar interés en los aspectos socioculturales de los países de habla inglesa.

CONTENIDOS

Los contenidos se dividen entre Procedimientos, Actitudes y Conceptos. Siendo de mayor importancia los dos primeros durante los primeros cursos.

Conceptos

Intenciones comunicativas: Saludar, presentarse, dar las gracias(Hello, Good morning, My name is...,)Vocabulario y estructuras de tipo temático y funcional para poder llevar a cabo la comunicación: Los colores, los números, los animales, el cuerpo, etc.

Procedimientos

Comprender mensajes orales, sencillos contextualizados
Producir expresiones cotidianas
Reproducir palabras y mensajes cortos
Utilizar estrategias lingüísticas y extralingüísticas(mímica, gestos, dibujos...).
Hacer y responder preguntas sencillas.
Cantar, etc.

Actitudes

Responsabilizarse y terminar las propias tareas
Tomar conciencia del progreso personal
Valorar y respetar las costumbres de otros países y culturas
Cooperar en las tareas con el resto de la clase
Mostrar una decidida intención de aprender y de realizar las tareas adecuadamente además de disfrutar con las tareas de clase

METODOLOGÍA

La metodología a seguir durante la clase ha resultado dinámica y participativa, estimulando a los alumnos a comunicarse en la lengua de estudio.

El uso de rimas y canciones ha favorecido el que los alumnos y alumnas puedan ser capaces de producir inglés desde el principio, transmitiéndoles un sentimiento de logro desde el inicio del aprendizaje, al mismo tiempo que se propicia el trabajo sobre aspectos fonéticos.

Se ha trabajado también a través de juegos . Estas actividades favorecen que el alumnado se exprese en inglés aunque solo sea con palabras sueltas.

Al tener muy en cuenta los centros de interés, los alumnos tendrán la impresión de que este idioma está relacionado con su entorno educativo, y por tanto el aprendizaje será muy significativo.

Para ver el grado de consecución de los objetivos anteriormente señalados, se hará un seguimiento continuado de la adquisición de los conceptos por parte de los alumnos mediante la observación directa en clase.

TEMAS TRANSVERSALES

En estos cursos se ha tenido en cuenta los contenidos de tipo transversal que deben impregnar todo el currículo de Primaria con el fin de potenciar el desarrollo integral, personal y social de los alumnos en la escuela. Se pretende ir más allá de lo puramente instructivo para alcanzar metas educativas más amplias.

La **Educación para la igualdad** ha sido integrada a través de la selección de personajes y situaciones que no discriminen un sexo respecto al otro.

La **Educación moral y cívica** se refleja tanto en los temas como el de los amigos, como en los modelos de comportamientos que se fomentan en la clase:

- La **Educación para la paz** ha estado implícita en todas las unidades ya que el reconocimiento de que existen otras lenguas para comunicarse es un elemento básico en el desarrollo de actitudes de tolerancia. Además la paz se trabaja desde muchos de los temas que se presentan en las unidades y en las historias. Se ha fomentado la participación en grupos para el desarrollo de la solidaridad y el respeto a los otros.

- La **Educación ambiental** se ha desarrollado en los temas dedicados a los animales de compañía, a los animales de granja ...

- La **Educación para el consumidor** se ha fomentado a partir de la confección de maquetas de papel sencillas, como material propio que el alumno ha de cuidar y utilizar para los juegos de clase en todas las unidades.

- La **Educación para la salud** se ha trabajado en la unidad sobre la fruta y otros alimentos en la que se juega con los nombres y las formas de frutas conocidas.

- La **Educación vial** se ha centrado en actividades de orientación espacial en el plano que desarrollan la capacidad de señalar itinerarios y clasificar y secuenciar tarjetas.

En general se ha tratado de que los alumnos consigan competencia comunicativa, así como la "pérdida del miedo" hacia el aprendizaje de una segunda lengua en edades tan tempranas. Mediante el juego y de forma divertida todos nuestros alumnos han llegado a conocer otra lengua que seguirán conociendo con el paso de los años de forma progresiva y cíclica.

Rocío Salgado Fernández

LA MOTIVACIÓN EN EL AULA

Rosa Marcela Gallego Reyes

La motivación es un tema que preocupa a profesores, padres y alumnos. Se ha tenido en cuenta a lo largo de la Historia y seguirá provocando muchos quebraderos de cabeza a los docentes, ya que se trata de un factor muy relevante para que los alumnos consigan un desarrollo del aprendizaje exitoso. Además es un tema que incumbe a todas las áreas educativas.

Vamos a comenzar haciendo alusión a unas ideas de Jesús Alonso Tapia extraídas de su obra Motivar en la escuela, motivar en la familia. En esta obra describe dos actitudes extremas que podemos encontrar en nuestra aula. En primer lugar describe el caso de un alumno que está motivado. Esto sucede si le interesa comprender lo que estudia y adquirir los conocimientos y habilidades. Este alumno se pone antes a la tarea, se concentra más en lo que hace, persiste más en la búsqueda de solución a los problemas con que se encuentra, y dedica más tiempo y esfuerzo que el que carece de motivación adecuada. Por otro lado nos expone el caso de otro alumno que carece de motivación, bien porque no le interesa lo que ha de estudiar, bien porque no cree que sus esfuerzos le vayan a llevar a ninguna parte, tarda en ponerse a trabajar, se concentra menos, estudia de modo superficial- con peores estrategias-, con menos frecuencia y con menor intensidad, y tiende a persistir menos en sus esfuerzos por superar las dificultades"

Jesús Alonso Tapia nos ha descrito dos ejemplos de alumnos: uno con motivación y otro sin ella. Cada alumno es diferente y tendrá un tipo de motivación dependiendo del tema o actividad que se pretenda trabajar. Por esto, se puede afirmar que la motivación es personal, es decir, que surge de nuestro interior, aunque además influyan en nuestro estado de motivación unas fuerzas externas que se denominan incentivos.

Un factor importante que incide en la motivación de nuestros alumnos consiste en que ellos conozcan la finalidad de las actividades, que sean conscientes del para qué sirve una actividad y qué fin es el que persigue. Una situación que requiere un esfuerzo especial por parte del profesor sería por ejemplo un grupo de alumnos que se aburre en el aula. El aburrimiento de los alumnos puede estar provocado por este motivo. Si el alumno no es consciente de la utilidad de lo que está aprendiendo difícilmente prestará atención a la materia que se intenta enseñar y ni por asomo mostrará algún tipo de interés. El profesor es el encargado de conseguir que una tarea resulte más atractiva para el alumno y debe informar, ya sea de forma explícita o implícita, que los objetivos que se van a desarrollar son útiles para la vida del alumno. En el caso de la enseñanza de la lengua y la literatura, el alumno debe ser consciente de que su aprendizaje le será útil para comunicarse en su vida y que a partir de la comprensión de textos literarios se amplía su visión general del mundo y desarrolla su capacidad de análisis y crítica que le sirven para madurar en todos los aspectos de la vida.

Dependiendo de cada caso, el profesor deberá usar incentivos y refuerzos para conseguir la motivación en sus alumnos. El alumno se sentirá motivado si considera el aprendizaje no como una obligación, sino como un proceso que le enriquece como persona. El profesor proporcionará la información sobre la funcionalidad de los contenidos para combatir el aburrimiento de los alumnos. Evidentemente no producirá el mismo efecto que un profesor llegue e imparta una clásica clase magistral, que un profesor en primer lugar realice actividades de motivación al tema teniendo en cuenta los conocimientos previos de sus alumnos. No producía la misma motivación el estudio de una gran nómina de autores y obras que se exigía en épocas pasadas en el área de Literatura que desarrollar el aprendizaje literario desde el enfoque comunicativo que es la práctica actual. Nos encontramos ante una constante evolución de la metodología educativa cuya finalidad es la obtención de buenos resultados por parte de los alumnos.

Otra situación que podemos encontrar en el aula con frecuencia es la de un alumno con necesidades educativas especiales y por ejemplo que esa necesidad especial se deba a una discapacidad relacionada con el lenguaje y que por este motivo no es capaz de seguir las explicaciones del profesor. En este caso, es evidente que este alumno se encontrará desmotivado porque el nivel que se le está exigiendo está fuera de su alcance. Las habilidades comunicativas, ya sean comprensivas o productivas, van a estar estrechamente relacionadas con el grado de motivación del alumno. En este caso nuestro alumno no se verá capacitado y desconectará de las explicaciones. Entran en juego en este caso las expectativas que tengan sobre el alumno sus padres, el profesor, sus compañeros y las suyas propias. El profesor debe conocer el nivel de cada alumno basándose en los conocimientos previos que el alumno ya ha adquirido y a partir de ese nivel adaptar la evolución que el alumno de este caso pueda admitir. Este aspecto es muy importante ya que si la información nueva que intentamos transmitir requiere un gran esfuerzo por parte del alumno y presenta grandes dificultades, nuestro alumno carecerá de motivación porque para él esa tarea será imposible de realizar correctamente. Pensará que se encuentra fuera de sus posibilidades y no realizará ningún intento de ejecutar la tarea. Para este tipo de casos suelen ser de gran ayuda las actividades de apoyo o de refuerzo.

Cuando el profesor tiene presente los conocimientos previos, el alumno se sentirá capacitado para realizar la actividad correspondiente, es decir, se sentirá competente y preparado para adquirir los nuevos conocimientos. El problema de estos casos es que debe existir una atención un poco más personalizada ya que este contexto de rebajar el nivel puede ser motivador para algunos alumnos, pero puede producir el efecto contrario en otros. Cada alumno persigue metas diferentes a las de otro y, como apuntábamos antes, la motivación es personal e individual porque puede variar en dos individuos que se encuentren en el mismo contexto.

Vamos a analizar un último caso, como por ejemplo el de un alumno de nuevo ingreso en el centro que presenta problemas de ajuste a la dinámica de su aula. En este caso cobra mucha importancia, al igual que en el caso anterior, el conocimiento por parte del profesor de los conocimientos previos que tiene el alumno. Sus experiencias sociales previas inciden también en su aprendizaje. La relación con el profesor y con los demás alumnos conforma un aspecto importante a la hora de que el alumno se encuentre motivado porque la motivación aparece si el alumno se encuentra en un ambiente propicio para ella. En primer lugar, el alumno debe sentirse integrado en el grupo. El profesor debe ayudar a que esto se cumpla. Una de las maneras para conseguir la integración de los alumnos puede alcanzarse promoviendo la participación del alumno, escuchando sus decisiones y demostrándole que su opinión personal es muy importante. El profesor debe conseguir que el alumno se sienta seguro de sí mismo para que, de este modo, confíe en su persona. Se deben introducir interrogantes y conseguir que el alumno reflexione sobre aspectos que antes no se había cuestionado. Es muy positivo favorecer la confianza del alumno en su propia capacidad. Cuando un alumno da una respuesta, debe resaltarse la parte correcta e intentar que el alumno justifique porqué da la respuesta equivocada y ver qué relación existe. Por otro lado, el profesor además debe inculcar que los errores son también una parte muy importante del proceso de aprendizaje. Para integrar a un nuevo alumno se puede fomentar el trabajo en equipo. Con este tipo de actividades se consigue la ayuda de los compañeros que promueve la responsabilidad de los alumnos. La enseñanza entre compañeros mejora las relaciones de grupos. La cooperación entre alumnos suele ser muy positiva y realiza una función integradora.

A modo más general, podemos aportar unas ideas que pueden aplicarse en todos los casos para conseguir la motivación. Hay que tener en cuenta que la motivación dependerá en gran parte del éxito o del fracaso del alumno, así que debemos tener esto presente a la hora de evaluar a nuestros alumnos. Resulta de gran relevancia que el alumno conozca previamente los criterios de evaluación para saber qué debe aprender. Por otro lado, los alumnos deben sentir que es más importante aprender el contenido, que estar preocupados por la evaluación de la actividad. Otro aspecto que influye en el grado de motivación del alumno es la actividad o el tema. No tendrá los mismos efectos en el alumno un tema introducido por el profesor de forma original que de forma magistral y tradicional. El profesor al principio de una clase debe captar la atención de sus alumnos, crear curiosidad en ellos e ir estableciendo unas expectativas en el alumno que pueden cumplirse o no a lo largo de la actividad. Con sus actos, el profesor puede crear o no el aburrimiento en sus alumnos. En este momento entran en juego las características de la tarea y las estrategias de aprendizaje de cada alumno que son dos aspectos que influyen en la motivación.

Puede suceder también, que al comenzar una tarea el alumno se sienta motivado, pero al ir siguiendo los pasos se vaya llegando a la desmotivación. Para solucionar este problema puede intervenir el profesor prestando su ayuda y apoyo durante la ejecución de la tarea. Otra cuestión importante es el esfuerzo que realiza el alumno al llevar a cabo una tarea. El esfuerzo por aprender está íntimamente relacionado por el interés por el tema. Si un alumno siente interés por un tema determinado requerirá un esfuerzo menor que otro alumno que no sienta ninguna atracción por la tarea. Además los alumnos deben ser conscientes de que gracias a su esfuerzo consiguen ser más competentes y normalmente suelen sentir una gran preocupación por no parecer ignorantes ante los demás. Así, se puede afirmar que la buena o mala autoestima influye en el aprendizaje.

Según Jesús Alonso Tapia, los alumnos persiguen una serie de objetivos al afrontar las actividades, que pueden sintetizarse en aprobar, preservar y aumentar su autoestima, comprender los nuevos contenidos y experimentar que aumenta su competencia, adquirir conocimientos y competencias relevantes y útiles, y conseguir metas externas al propio aprendizaje, como pueden ser las recompensas o los títulos. Estos objetivos de los alumnos nos indican que tienen la base de la motivación y el profesor es quien juega un papel importante a la hora de activar correctamente esos objetivos para lograr la motivación.

Como conclusión y a modo de síntesis, podemos afirmar que encontramos cinco factores que influyen en la motivación de nuestros alumnos. En primer lugar encontramos las experiencias sociales previas y las metas personales del alumno, en segundo lugar los modos y estrategias para enfrentarse al trabajo, en tercer lugar las características de la tarea, en cuarto lugar los cambios a lo largo de la realización de la tarea, y en último lugar la actuación del docente. El profesor es el que tiene mayor responsabilidad y mayor poder para guiar los contextos para que sean adecuados y se produzca la motivación. Así pues, el papel del profesor es el más importante porque dependerá de él en gran medida el éxito o fracaso de los alumnos. El profesor puede crear la motivación mostrando entusiasmo, relacionando contenidos con los de otras materias, partiendo de las experiencias previas de los alumnos, relacionando el tema con el futuro profesional, con cuestiones de actualidad o haciendo que los alumnos comprueben lo aprendido mediante la práctica. En definitiva, el profesor tiene en sus manos la posibilidad de ayudar a que la motivación esté presente en sus alumnos para que éstos consigan un éxito académico.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO TAPIAS, J. (2005): Motivar en la escuela, motivar en la familia. EDICIONES MORATA, S.L.
- HUERTAS, J. A. (1996), "Motivación en el aula" y "Principios para la intervención motivacional en el aula", en: Motivación. Querer aprender, Aique, Buenos Aires
- MONTERO VIEJO, L. y, ALONSO TAPIAS J.(1996): "Estrategias para el entrenamiento motivacional". Infancia y Aprendizaje.

Rosa Marcela Gallego Reyes

FLOTA DE INDIAS

Rosa María Amor Pérez

La necesidad de defender los mercantes españoles se evidenció ya en 1522, cuando Juan Florín, corsario italiano al servicio de Francia, se apoderó de dos de las tres naves que Cortés enviaba a España con los tesoros aztecas. Se recomendó que a partir de entonces los buques procurasen viajar reunidos; en 1543 se ordenó que los mercantes que hacían la Carrera de las Indias fueran siempre juntos, reunidos en dos flotas, que saldrían de España en marzo y septiembre, siempre escoltados por un buque de guerra, armado a costa de la tasa de avería. Cada una de dichas flotas tendría al menos 10 bajeles de 100 o más toneladas. Una vez en el Caribe cada mercante marcharía a su puerto respectivo, mientras que el buque de guerra se dedicaría a perseguir a los piratas, tomando la Habana como base. Al cabo de tres meses todos los mercantes se reunirían en La Habana con el buque de guerra y emprenderían el regreso.

El negocio de la plata

En 1545 un indio descubrió casualmente la mina de Potosí y al año siguiente se halló plata en Zacatecas.

En 1555 Bartolomé Medina logró aplicar con éxito el procedimiento de amalgamación, y empezó la producción masiva de plata. Los cargamentos fueron cada vez más valiosos. A los riesgos que representaba la navegación atlántica por los fenómenos naturales, surgió el de la piratería, que cayó ávidamente sobre los bajeles peninsulares. Se decidió entonces organizar bien el sistema. Interesaba el tornaviaje, pero ya se aprovechó la ocasión para obtener buenos dividendos del viaje de ida, llevando los artículos que necesitaban los pobladores de América. La demanda indiana se centraba en artículos de lujo, que podían ser gravados fuertemente, por lo que se convirtió en otro negocio no menos lucrativo. Se lleva manufacturas extrajeras y algunos productos alimenticios y se trae la plata, todo bajo estricto control de la Corona.

Dos flotas para Indias

Como en América existían dos virreinatos, el de México y Perú, se determinó enviar dos flotas anuales. La Real Cédula estableció que se organizarían en la costa andaluza (Sevilla, Cádiz y Sanlucar) y partirían del río de Sevilla, custodiadas por una Armada Real.

Por primera vez en la historia, la armada se ponía al servicio de los intereses comerciales. El rey era propietario de la mayor parte del tesoro que se transportaba en el tornaviaje y el beneficiario, a través de los impuestos, de los artículos que se llevaban. El comercio indiano era la parte substancial de la llamada Real Hacienda.

Cada una de las flotas debía de llevar un Capitán general y un Almirante, además de un Gobernador del tercio de Infantería. Los mercantes tenían que ir artillados, y provistos de armamento. El coste de custodiar los mercantes con buques de guerra se gravaba a la mercancía transportada mediante un impuesto denominado AVERIA que se prorrateaba sobre el valor de los productos (tenía un valor variable) Desde 1600 la Corona impuso a los comerciantes un canon fijo en concepto de avería.

En 1569 se diferenciaron totalmente las dos flotas. La que iba a México debía zarpar de España en el mes de abril. Empezó a llamarse la Flota de la Nueva España, o solo la "Flota".

Organización y partida.

Estas normas fueron ampliamente incumplidas. Raramente se salía en las fechas estipuladas ni tampoco hubo dos flotas al año. El Consejo de Indias era quien decidía. Los comerciantes querían ganar dinero y jugaron siempre a tener mal abastecido el mercado americano, para subir los precios. En la segunda mitad del s. XVII hubo ya una flota cada dos años y un galeón cada tres.

Se reglamentó la forma de preparar la flota, su composición, su calendario de salidas y de llegadas, el número de buques, las ferias en las que se venderían los productos etc. El error procedió al no advertir que lo que resultaba funcional para cubrir las necesidades suntuarias de cien mil españoles en América, no lo era ya unos siglos después par los cuatro millones de criollos, mestizos y mulatos.

Los buques

Los de guerra eran los primeros que formaban la Armada de Guardia y eran preceptivamente la Capitana, donde embarcaba el General, y la Almirantana, donde iba el Almirante. Cada uno de ellos tenía que llevar 100 marineros y 100 mosquetes. Ambas naves tenían que tener un porte de al menos 300 toneladas y estar armadas con ocho cañones de bronce, cuatro de hierro y veinticuatro piezas menores. En toda embarcación de guerra había un capitán de mar y otro de guerra y debía haber dotaciones de armamentos e infantería. Tenían prohibido llevar mercancías pero iban repletos de contrabando. Los pasajeros solían ir a bordo de estos buques y todos, incluso los criados, portaban armas.

Los buques mercantes debían ser nuevos y con más de 300 toneladas. No era fácil conseguir buques nuevos y se usó frecuentemente los viejos en un par de viajes. Cada mercante debía llevar dos piezas de artillería de bronce.

Se construían en el Cantábrico, cuya madera se obtenía en el, entonces, bosques de Monegros, o en Cuba, Panamá y Veracruz. No se admitían embarcaciones construidas en el extranjero, salvo excepciones, que siempre las hubo.

Se completaba la flota con los navíos de permiso, eran ligeros de 60 toneladas que se encargaban de llevar a América, en menos de tres semanas, la noticia de que la flota estaba a punto de partir, para que prepararan toda la negociación. También eran correos. Estos navíos no podían llevar ni mercancías ni pasajeros. Aunque si llevaban emigrantes ilegales.

Todos los buques de la flota eran revisados minuciosamente por expertos de la Casa de la Contratación.

La carga y los registros.

Una vez que el Consejo autorizaba la flota, se le notificaba a la Casa y ésta a los cargadores. Lo primero que se hacía era fijar las toneladas que se consideraban necesarias para satisfacer la demanda del mercado americano. Un tercio se reservaba para los comerciantes gaditanos, el resto se dividía en otras tres partes: 2/3 para los comerciantes y 1/3 para los cosecheros.

De la Península se lleva mercurio, ganado(al principio, caballos y mulas), tejidos europeos, telas holandesas, francesas e italianas; hierro vizcaíno y armamento; vino y trigo en un principio, hasta que se desarrolló allí su cultivo. Aceite de oliva, frutos secos...

La necesidad de encontrar rentabilidad a tales productos fue derivando hacia un comercio de lujo, único que podía soportar los altos costes, eran productos innecesarios; tuvo mucha competitividad, ya que era fácil reventar su mercado con artículos de contrabando a precios más bajos.

Lo que se trae es, en un 95%, plata de Zacatecas y Potosí sobretodo, hasta la segunda mitad del siglo XVI.

Los impuestos eran la verdadera razón de ser de los monopolios. Se cobraban infinidad de ellos:

- avería, por la protección.
- alcabala, se recaudaba al entrar en los puertos americanos se paga un 5% del valor de la mercancía por los productos "españoles" en América y un 2% por los productos llegados de América.
- almojarifazgo, impuesto aduanero donde se paga por productos aunque no sean comerciales, tanto al que entra en América (10%), como al que sale de España (2.5%)

Además había otros gravámenes extraños con destino al Hospital de San Juan de Dios, de San Lázaro, la inquisición, etc.

La travesía

El embarque de los fardos, los registros y el cobro de impuestos demoraban mucho la salida.

Los navíos bajaban por el Guadalquivir hacia Sanlúcar donde se hacía la tercera y última visita, para averiguar si los buques cumplían las condiciones de navegabilidad y si no se había embarcado más fardos de los autorizados.
A partir de 1680 se sale de Cádiz y la Casa de Contratación se traslada en 1717. De Sanlúcar a Canarias había 15 días de viaje por el "Mar de las yeguas", llamado así porque el ganado caballar se alteraba mucho. La navegación era muy lento porque iban repletos de carga. En Canarias se reponen y se adentran en el "Mar de las damas", porque se decía que hasta las mujeres podían gobernar las embarcaciones por las condiciones ideales de navegación que solían existir, con los vientos alisios soplando de popa.

En cabeza iba la Capitana, luego los mercantes, cerrando la formación la Almirantana. Los restantes buques de guerra iban a barlovento de los mercantes.

La única distracción a bordo eran los oficios religiosos, a los que tenían que acudir todos.

El mar de las damas se atravesaba en un mes, llegando a la isla Dominica, donde se hacía una pequeña escala. Se bajaba a tierra y se hacían grandes comilonas. Se proseguía para Veracruz (la flota) o Portobelo (los galeones), y esto era otro mes de viaje.

El arribo: las ferias

La flota de Nueva España, llega a Veracruz donde se intercambiaban la plata de Zacatecas. Por el camino se van desprendiendo los buques con destino a Honduras, Puerto Rico, Santo Domingo y Cuba.

La flota de los Galeones ponía rumbo a Cartagena, dejando en la travesía algunos mercantes rumbo a Margarita, La Guaira, Maracaibo y Riocha. En Cartagena se hace una larga escala de dos semanas para descargar la mercancía destinada al Nuevo Reino de Granada; se proseguía a Nombre de Dios. En 1595 Drake destruyó esta ciudad y fue sustituida por Portobelo.

El atraque de las flotas era recibido con júbilo. Los funcionarios encargados del cobro de impuesto subían y revisaban todo. Se entregaba la valija de la metrópoli y se daba la orden de partida a los navíos de aviso. Empezaba la descarga con caravanas de cargueros de color. En el puerto se inicia la feria de, al menos, dos semanas y usualmente un mes. A ella acudían comerciantes con la plata, y gentes de todos sitios para comprar y vender. Los precios se disparaban.

La marinería acudía a las pulquerías, a los garitos de juego y a los burdeles. Todos hacían negocio. Por contrapartida, abundaban los pleitos y las reyertas. Lo peor eran las epidemias que diezmaban a los feriantes. Todos los puertos caribeños eran insalubres y reunían las condiciones de humedad y calor idóneos para la propagación de los virus del Viejo Mundo. En Veracruz hubo tales mortandades que las autoridades decidieron trasladar su feria a Jalapa, en un clima más sano.

La conexión americana y oriental.

Los terminales de las flotas eran las vías de conexión con una red que se configuraba sobre los dos océanos: del Atlántico se prolongaba al Pacífico hasta el Oriente.

El funcionamiento de las flotas exigía la existencia de otras flotas auxiliares americanas que redistribuían sus productos y le suministraba a la vez los que luego conducirían a Europa. Eran tres: la del Caribe, Pacífico norte y Pacífico sur.

- La flota americana del Caribe procedía de astilleros cubanos. Se componía de embarcaciones pequeñas que enlazaban numerosos puertos. El Caribe poseía una red autónoma de producción y consumo que servía de apoyo a las flotas metropolitanas y en el s. XVIII le suministraba productos muy cotizados: cacao, azúcar, tabaco, añil, algodón y los cueros.
  Las dos flotas americanas en el Pacífico obedecía a los intereses metropolitanos, que trataban de cortar la comunicación entre los dos virreinatos, para evitar la existencia de un circuito interno ajeno al control estatal, así como la fuga de plata hacia el Oriente.
- La flota del Pacífico Norte. Tenía su centro en Acapulco y se conecta con Filipinas, donde España tenía territorios desde el siglo XVI. Desde Acapulco parte el Galeón de Manila, hasta las islas Marianas y de allí a Filipinas, se tardaba un mes. Se traía productos exóticos, especias (clavo, jengibre, esmaltes, sedas marfiles, piedras preciosas, porcelanas chinas). Desde Filipinas a Japón y vuelta a Los Ángeles, siguiendo la corriente del kuro-shivo, en el Pacífico Norte, costeando hasta llegar de nuevo a Acapulco, donde se celebraba una larga feria. El producto desembarcado era cargado en mulas u hombres (tamenes). El éxito del galeón de Manila era la plata mexicana, que tenía un precio muy alto en Asia, donde era escasa. Con ella se compraba todos los artículos suntuosos a precios muy baratos para luego venderlos en América y Europa.
- La flota del Pacífico sur, su centro principal es Callao. Hacía la ruta Callao- Panamá. En este camino se le unía el llamado navío del oro, que venía de Guayaquil con los caudales del reino de Quito. Esta flota transportaba la plata de Potosí, llevada anteriormente a El Callao desde el puerto de Arica, así como los caudales del reino de Chile. Recogía todo el negocio y tesoros de Sudamérica, a excepción de los de Tierrafirme (Venezuela y Colombia), y los conducía a Panamá donde se descargaba la riqueza y atravesaba el istmo terrestre entonces, de 80 Km. de mulas, hasta Portobelo. Allí tenían que encontrarse con las flotas rumbo a la Península. El tornaviaje desde el puerto de la Habana, costas de Florida siguiendo la corriente del Atlántico Norte hasta las Azores, buscando vientos a favor, de allí a Portugal, Sanlúcar y Sevilla.

La refinadísima sociedad peruana demandó los productos exóticos filipinos, ofreciendo comprarlos con plata potosina. Los comerciantes limeños decidieron hacerse con el negocio y enviaron directamente buques hacia Filipinas. Los comerciantes sevillanos temieron una fuga de plata peruana al Oriente, así la Corona en 1587 prohibió esta relación comercial directa con Asia. Quedó entonces el recurso de hacerla a través de Acapulco, pero también esto se frustró pues los negociantes sevillanos lograron en 1591 que la Corona prohibiera el comercio entre ambos virreinatos. Los circuitos comerciales siguieron por vía ilícita, México y Perú intercambiaban casi tres millones de pesos anuales y de Acapulco a Filipinas casi cinco millones de pesos, parte de los cuales de Perú. El monopolio sevillano volvió a poner restricciones que no fueron sino incentivos para el aumento de contrabando.

El tornaviaje

Realizada la negociación ambas flotas debían dirigirse hacia La Habana, donde les esperaba los buques de guerra. La salida y preparación eran largas.

El tornaviaje era más peligroso pues la piratería aumentaba en consonancia con el valor de la carga, que era plata en un 85%. No se enviaba ningún navío de aviso para no alertar a los piratas. Zarpaban hasta las Azores, desde allí a Portugal, no era rara una recalada para descargar contrabando, y de allí a Sanlúcar.

El aumento de tonelaje impedía la subida por la barra del Guadalquivir.

Decadencia y crisis.

El sistema era cada vez más lento. Las remesas de metal comenzaron a decrecer, España perdió el monopolio de introducir artículos suntuarios, pues surgieron competidores ingleses, franceses y holandeses que lo llevaban a mejor precio, ya que no tenían que pagar tantos impuestos, ni los gastos de las flotas. La inmensa costa atlántica se prestaba además al contrabando. El distanciamiento de las flotas españolas dejó el terreno abonado al contrabando.

Rosa María Amor Pérez

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN PRIMER CICLO DE PRIMARIA

Sandra García Espino

Los niños se sienten muy motivados por los juegos, en particular si nos encontramos en el Primer Ciclo de Primaria. Debido a esto, se debe intentar trabajar con los alumnos de la manera más activa posible y usando juegos que sean muy motivantes.

Durante el periodo de prácticas en el segundo año de carrera realicé actividades muy interesantes con los alumnos, entre ellas, el "Bingo de las horas" o las "Canciones de letras". Estas son actividades que motivan mucho a los niños y que pueden servir a todo el mundo para trabajar las horas en el área de matemáticas o bien para trabajar las letras en el área de lenguaje.

El **"Bingo de las horas"** es un juego en el que los alumnos se involucran mucho, se divierten y aprenden las horas sin darse cuenta. Éste consiste en dar a cada niño una hoja con cinco relojes en blanco donde tienen que poner una hora, ya sea en punto o y media. Posteriormente, se van diciendo horas y se van apuntando en la pizarra, mediante la hora digital, para así reforzar el aprendizaje de ésta, ya que a los alumnos les es más complicado de comprender e interiorizar dicho concepto. Cuando uno de los alumnos acierta los cinco relojes es el ganador del juego y se le da un premio, como puede ser un globo, una golosina, un sacapuntas, etc.

Un aspecto a tener en cuenta en esta actividad es que algunos niños hacen trampas, pues borran la hora que han puesto en algunos relojes y ponen otra de las que ya ha salido con el fin de ganar ellos el juego. No hay que preocuparse por esto, ya que al revisarle los relojes se nota perfectamente que tienen flechas borradas, con lo cual se anula dicho "bingo". Respecto a esto, he de decir, que antes de empezar el "bingo" se debe informar a los alumnos / as de que los relojes que estén con borrones no son válidos.

Hay que destacar que ciertos niños no asumen la derrota y se enfadan bastante cuando pierden. En este sentido es bueno dialogar con los alumnos haciéndoles ver que no está bien la actitud que han tomado. La mayoría de los niños, cuando se habla con ellos sobre determinadas conductas suelen cambiar su comportamiento con respecto al juego e intentan comportarse mejor.

Era tanta la simpatía que los niños, del centro en el que estaba, sentían por esta actividad, que pasó a convertirse en un premio al buen comportamiento, con lo cual, si un día se comportaban bien pues jugaban a dicho juego, o bien, si tenían un mal comportamiento y se pensaba llevar a cabo la actividad, ésta se anulaba.

Las **"Canciones de letras"** consiste en que, posteriormente a la enseñanza de una letra, se les pone a los alumnos una canción y se les enseña una coreografía correspondiente a la misma. Dicha canción se les pone durante toda la semana, unas dos veces por día.

Los alumnos del centro se tomaban esta actividad con gran entusiasmo y satisfacción e incluso eran capaces de memorizar una canción para cada letra junto con la coreografía de ésta. Destacar que también se les solía poner como premio al buen comportamiento, ya que a los niños les encantaba escucharlas.

Una de las cosas que más me llamó la atención es que los niños, una vez escuchaban la primera frase de la canción de una letra, ya sabían perfectamente a que letra se refería la canción, aunque no fuera la letra que estuvieran dando en ese momento. Además de esto, la mayoría de los niños se sabían las letras de las canciones anteriores y se acordaban perfectamente de los gestos que se realizaban.

Otro aspecto respecto a esta actividad que me ha parecido bastante importante, es que cada letra se vinculaba con una profesión, por ejemplo, a la Q se le asignaba la profesión de trapecista, a la W la de marinero, a la P la de panadero y se contaba una historia sobre cada una de ellas. Los niños se acordaban perfectamente de la profesión de cada letra y de la historia contada sobre ésta, lo cual facilitaba la asimilación de las letras.

Sin más que decir, espero que estas experiencias educativas os hayan parecido interesantes y os sirvan de recursos para llevar a cabo vuestra labor educativa.

Sandra García Espino

MUNDO EDUCATIVO

Número 24 | Revista Digital de Educación | Octubre 2007

CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL CONOCIMIENTO DE NUESTROS ALUMNOS SOBRE LA CULTURA ANGLOSAJONA

Sara Pérez Torres

A la hora de enseñar inglés a nuestros alumnos, debemos tener siempre en cuenta que lo que estamos enseñando es la lengua materna de varios países, lo que significa que es la herramienta de comunicación de personas que tienen una cultura diferente a la nuestra.

Por este motivo, la lengua inglesa está llena de continuas alusiones a la cultura anglosajona, y es bastante probable que nuestros alumnos no estén lo suficientemente familiarizados con estos aspectos culturales diferentes a los suyos. A lo largo de un curso de inglés, el profesor no tiene solamente como objetivo que sus alumnos aprendan cierto vocabulario y varias estructuras gramaticales sino que también debe impregnarles cierto conocimiento de la cultura anglosajona, ya sea por medio de libros de lectura, películas, canciones, etc.

Al igual que es conveniente hacer una prueba de nivel a principio de curso para tener una base sobre la que empezar a impartir los contenidos del curso, también creo que sería conveniente hacer una prueba de nivel referente al conocimiento que tienen nuestros alumnos sobre la cultura anglosajona. Esta prueba de nivel podría ser un cuestionario como el que propongo a continuación. Con este cuestionario, el profesor descubrirá lo familiarizados que están sus alumnos con ciertos aspectos de la cultura anglosajona y esto le servirá de base para impartir los conocimientos que considere oportunos a lo largo del curso, consiguiendo así que los alumnos lleguen a ser suficientemente competentes en estos aspectos socioculturales.

CUESTIONARIO

1. ¿Qué dicen normalmente los ingleses cuando brindan?

   a) health
   b) cheers
   c) chin, chin
   d) salute

2. Destaca algún elemento relacionado con la cultura británica o norteamericana (juego típico, costumbre, etc.)

3. De cada serie, tacha el personaje, persona o lugar que no pertenece a Gran Bretaña:

   a) Sherlock Holmes, Moby Dick, Robin Hood.
   b) Margaret Thatcher, Tony Blair, George Washington.
   c) Liverpool, Southampton, Edinburgh, Dublin, Belfast.
   d) The Beatles, Rolling Stones, Robbie Williams, The Beach Boys.

4. ¿Sabrías decir qué tipo de moneda se usa en el Reino Unido y cuál es su símbolo?

   a) Euro €
   b) Libra Esterlina $
   c) Libra Esterlina £
   d) Franco F

5. Los ingleses siempre toman el té a las cinco de la tarde. ¿Verdadero o falso?

6. Une con flechas las palabras que signifiquen lo mismo:

Lorry	Elevator
Biscuit	Garbage
Lift	Truck
Sweet	Cookie
Rubbish	Candy

7. ¿Sabes qué día del año es Halloween? ¿Podrías decirme algún símbolo de esta fiesta?

8. ¿Cuál de estos elementos trae mala suerte para los angloparlantes?

   a) Martes 13
   b) Gato negro
   c) Coger el último pan con mantequilla de una bandeja
   d) Viernes 13

9. ¿Puedes decirme algún personaje británico que sea...

   a) actor?
   b) músico?
   c) deportista?
   d) político?
   e) personaje histórico?

10. Cita un par de monumentos que estén en una ciudad británica:

11. Asocia estos elementos al país con el que se relacionan. ¿Cuál no pertenece a la cultura anglosajona?

   a) Rosa roja
   b) Nessie
   c) Los Simpson
   d) Trébol
   e) Torre Eiffel

12. Nombra dos miembros de la familia real británica.

13. ¿Cuál de las siguientes siglas identificarías con la televisión pública británica?

   a) CIA
   b) BBC
   c) RTVE
   d) CNN

14. Puntúa de 1 a 5 tu conocimiento sobre la cultura anglosajona. Sé sincer@ en tu respuesta y recuerda que este cuestionario es anónimo y no influirá en tu nota.

Sara Pérez Torres

MUNDO EDUCATIVO

Número 24 | Revista Digital de Educación | Octubre 2007

DE LAS (IN)UTILIDADES DE LAS CIENCIAS HUMANAS

Sebastián Gámez Millán

Primero fue la humanidad y luego las humanidades; no me extrañaría así que el hombre desaparezca «como en los límites del mar un rostro de arena». Lo cierto es que el 25 de enero de 2007 apareció en el semanario alemán Die Zeit un artículo firmado por Harald Welzer, titulado «¡Basta ya de inútiles!», en el que, más que el abandono de las llamadas ciencias humanas por «inútiles», como pueda parecer en una lectura superficial, se reivindica la inserción o adaptación de éstas a lo que comúnmente entendemos por ciencias útiles que, en gran medida, tendrían en las denominadas ciencias naturales un modelo a imitar.

Algunos días después, el 8 de febrero de este mismo año, desde las páginas de Die Zeit, le respondió Martin Seel con otro artículo titulado «La paradoja de la utilidad. Sobre la legitimidad de las ciencias humanas», donde, en resumen, se defiende que «cuanto más útiles quieren ser las ciencias humanas, menos valor tienen».

Debido a la reciente traducción que se ha publicado de estos artículos en Revista de Occidente, la discusión se ha reanudado y propagado en España, si es que no estaba ya bajo otra forma con el debate en torno a si merece la pena o no que se mantenga la licenciatura de historia del arte o, años atrás, con el debate sobre la posible eliminación de la asignatura de filosofía del bachillerato e, incluso, con la exaltada por unos, y vilipendiada por otros, educación para la ciudadanía. Lo cierto, ya digo, es que los ecos se han reanudado y propagado por aquí. Así, el sábado 7 de julio, en las páginas del suplemento cultural ABCD, podíamos leer un artículo de Andrés Ibáñez titulado «¿Para qué las humanidades?», donde revisa brevemente las posturas encontradas de cada uno para, posteriormente, expresar la suya al respecto, postura que podría condensarse en sus últimas líneas: «Welzer se pregunta para qué sirven las ciencias humanas. Sirven, entre otras cosas, para crear una sociedad de individuos libres que tienen el derecho a disentir y en la que es posible plantear preguntas del tipo: «¿cuál es la utilidad de las ciencias humanas?».
No ignoro que la cuestión desborda, con creces, el espacio y el tiempo del que dispongo en estos momentos, cuestión más decisiva de lo que parece, pues en no escasa medida son el tiempo y el espacio los que imponen los límites a nuestras respuestas –y no sólo a ellas-, pero, con todo, no me resisto a responder, como buenamente pueda en este espacio, a esta pregunta: «¿Para qué las humanidades?»

En primer lugar, tengo para mí que la discusión no es nueva: las llamadas ciencias humanas y, en especial la filosofía, la «inútil» por excelencia, la más antigua de todas ellas, y tal vez por ello, la que ha adquirido mayor destreza en ir deslizándose por el hilo a la manera de un acróbata que continuamente amaga con caerse, andan a tientas, cuestionándose cada cierto tiempo y, como en ocasiones se encuentran «inútiles» frente al poder y la eficacia productiva de las denominadas ciencias naturales, procuran imitarlas con mayor o menor suerte.

Sin levantar la mirada muy atrás, ya Heidegger, en las primeras páginas de Carta sobre el humanismo, escribe que desde la imperecedera escuela de Platón y Aristóteles, el pensar se puso «al servicio del hacer y el fabricar». Es lo que Heidegger llama «la interpretación técnica del pensar». «Desde entonces –añade-, la «filosofía» se encuentra en la permanente necesidad de justificar su existencia frente a las «ciencias». Y cree que la mejor manera de lograrlo es elevarse a sí misma al rango de ciencia. Pero este esfuerzo equivale al abandono de la esencia del pensar. La filosofía se siente atenazada por el temor a perder su prestigio y valor si no es una ciencia».

Mas, retomando el hilo, debo decir que comparto parcialmente la postura de Welzer: a mí también me gustaría que las llamadas ciencias humanas incidieran más en los problemas sociales en lugar de dedicarse «principalmente a la exégesis y edición de neokantianos de tercera», me gustaría que la universidad, como quería ya Ortega y Gasset en las primeras décadas del siglo XX, no estuviera tan alejada de las preocupaciones de la sociedad, aunque tampoco subordinada a todas sus modas, en no pocas ocasiones tan caprichosas y pasajeras.

Puede que de esta manera, incidiendo sobre el cuerpo social como el médico incide sobre el cuerpo aquejado y enfermo del paciente, las llamadas ciencias humanas recobrasen mayor credibilidad y acogida, al comprobar los ciudadanos que no únicamente se limitan a exégesis de neokantianos de tercera y que, por consiguiente, pueden ser de provecho para ellos y la ciudad, por no pronunciar esa incómoda palabra, «utilidad», fuente de no pocos equívocos y malentendidos, como se verá a continuación.

Debo reconocer, en consecuencia, que hay algo de razonable y puede que hasta de ineludible en la propuesta pragmática de Welzer, siempre y cuando no se confunda pragmatismo con el capitalismo atroz con el que a veces se le confunde, sino más bien con cierto funcionalismo indispensable. La misma naturaleza parecería haberse provisto de un mecanismo autorregulador con idénticos fines (natura naturata lo llamó Spinoza; autopoiesis lo denominan algunos biólogos actuales): lo que no funciona, salvo en contadas excepciones, perece.

Lo que no comparto de la postura de Welzer es su uso y concepción de qué es lo «útil», a mi entender, demasiado restringida. Georges Bataille nos previno de ello cuando sostenía que «siempre que el sentido de un debate depende del valor fundamental de la palabra útil, es decir, siempre que se aborda una cuestión esencial relacionada con las sociedades humanas (...) puede afirmarse que tal debate está necesariamente falseado y que se elude la cuestión fundamental. No existe, en efecto, medio alguno correcto, dado el conjunto más o menos divergente de las concepciones actuales, capaz de definir lo que resulta útil a los hombres».

A diferencia de otros instintos o necesidades, la música, en principio, es inútil para los seres humanos, se diría que es superflua; sin embargo, es un fenómeno presente bajo diferentes formas en todas las culturas humanas, y a pesar de que no lo necesitamos como los alimentos o dormir, se nos antoja poco menos que indispensable para vivir.

Por eso Bataille acuñó el concepto de dépense, que se ha traducido por gasto o derroche o lujo, con el fin de comprender estos fenómenos, y pensemos, además de en la música, en la literatura, la pintura, etc. en apariencia «inútiles», pero que, de una forma u otra, no podemos prescindir, al menos a juzgar por la presencia que ocupa en tantas y tantas culturas humanas. Aún más, si bien tampoco podemos prescindir de ciertos instintos o necesidades biológicas, tales como comer, defecar o dormir, por ejemplo, aquello que nos realiza, o si se prefiere, aquello mediante lo cual nos sentimos logrados, por no emplear más el erosionado término de Maslow, es, en gran medida, cultural, y en tanto que cultural, un gasto, un derroche, un lujo (¿innecesario?). Piénsese en aquellos músicos cuya aspiración última, por encima de otros quehaceres que en principio nos parecerían más «útiles», es componer música perdurable; o en aquellos poetas, escritores, pintores, escultores, arquitectos, cineastas...

Welzer parece desconocer el placer que los seres humanos a menudo experimentan con lo que muchos califican de «inútil», y no sólo eso, sino lo que no es menos relevante, que en esas inútiles tareas con las que nos jugamos de forma simbólica la vida, y que no por casualidad están íntimamente ligadas con las llamadas ciencias humanas, parece que nos logramos (salvamos) más que con las necesidades estrictamente biológicas.

Los verdaderos poetas saben, con Baudelaire, que necesitan un poema como el pan de cada día. Sin el poema probablemente puedan sobrevivir, pero difícilmente se sentirán vivos en un sentido que sobrepase el meramente zoológico, cuando a los seres humanos no les basta con vivir en esta acepción: necesitan sentir que están lográndose, que están cumpliendo su proyecto vital, que están acercándose a ése que aguardan ser, de acuerdo con el imperativo de Píndaro. Y con él comienzo a poner el dedo en la llaga: si, por una parte, nuestra naturaleza es genética y, por consiguiente, estamos determinados por esa indisociable interacción entre las disposiciones genéticas y los efectos del medio ambiente, como han descubierto las ciencias biológicas recientemente, parece, en cambio, que «nada es tan humano como el traspasar lo que existe» (Ernst Bloch); aún más, que el valor y el mérito de una vida, tanto individual como socialmente, descansa en traspasar lo que existe, en superar lo que ya es.

En otras palabras, quienes se atreven a adentrarse en los mil y un recovecos de la poesía, la música, la literatura, la pintura y las artes en general, de las que, en gran medida, se sustentan las llamadas humanidades, pueden realizar en sí unas transformaciones tan decisivas e incluso más que las que puede realizar el ser humano alterando o modificando la estructura genética de otro futuro ser humano. Mientras en el segundo caso asistiríamos a una transformación comparable a la que aconteció cuando un reptil se convirtió en pájaro, en el primero, e insisto, no menos decisivo, asistimos continua y, por ello, casi imperceptiblemente a unas transformaciones de cómo nos (auto)interpretamos y (auto)comprendemos, de tal manera que nos resultaría, por así decir, más «lejano» un ser que tuviese una estructura genética idéntica a la nuestra y que, sin embargo, se (auto)interpretase y (auto)comprendiese de forma diferente a la nuestra, que un ser que tuviese otra estructura genética y, no obstante, se (auto)interpretase y (auto)comprendiese en símbolos semejantes a los nuestros, salvo que la estructura genética tal vez predisponga nuestra forma de interpretarnos y comprendernos.

Por aquí es, quizá, por donde podríamos responder adecuadamente a la diferencia abismal entre «el mundo», pongamos, de una mosca, y el nuestro o, si se quiere, los nuestros, a pesar de la inquietante cercanía genética entre ambas especies.
Es de esta forma como las artes y, con ellas, inseparablemente, las inútiles ciencias humanas, nos conforman a su modo y semejanza, de manera que si tenemos -o más bien somos- esa particular forma de amar o tener celos es, en parte y culpa, porque un tal Marcel Proust escribió En busca del tiempo perdido; del mismo modo que si alguien sueña con un planeta más ecológico y habitable –válgame el pleonasmo-, tal vez sea porque haya leído Walden o la vida en los bosques, de Henry David Thoreau, y haya encontrado inspiración en sus palabras, la misma que debió sentir ese pequeño «faquir medio desnudo» que más tarde conoceríamos como Mahatma Gandhi (en palabras de Albert Einstein, el más grande político del siglo XX, aunque éste no alcanzara a ver mucho más de medio siglo), tras leer Del deber de la desobediencia civil. ¿Será preciso recordar que una de las bellas creaciones de los hombres, los Derechos Humanos, serían inconcebibles, en su formulación actual, sin las áridas argumentaciones de Kant?

Permítanme decirlo por última vez aquí, con Richard Rorty, y espero que la larga cita se me disculpe teniendo presente que es mi modesta forma de rendirle homenaje tras su reciente desaparición física: «Sus críticos dijeron que nos había reducido al nivel de las bestias -escribe refiriéndose a las teorías de Darwin-, pero lo cierto es que nos permitió concebir la audacia imaginativa como fuerza causal comparable a la mutación genética. Darwin reforzó el historicismo de Herder y Hegel porque nos permitió concebir la evolución cultural en el mismo nivel que la evolución biológica: como igualmente capaz de crear algo radicalmente nuevo y mejor; y posibilitó que poetas como Tennyson y Whitman, y pensadores como Nietzsche, H.G. Wells, George Bernard Shaw y John Dewey soñaran utopías en que los seres humanos se habían tornado tan maravillosamente diferentes de nosotros como somos nosotros del neanderthal. Los sueños de socialistas, feministas y otros han producido un profundo cambio en la vida social de Occidente, y pueden devenir en inmensos cambios de la vida de la especie en general. Nada de lo que nos digan las ciencias naturales debe desalentarnos de seguir soñando nuevos sueños.»

Sebastián Gámez Millán

MUNDO EDUCATIVO

Número 24 | Revista Digital de Educación | Octubre 2007

RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA BILINGÜE (INGLÉS Y ESPAÑOL) DEL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES: THE VITAL FUNCTIONS AND ENERGY CONSUMPTION

Silvia Calvo Carmona

Actualmente imparto clases de Ciencias de la Naturaleza en la etapa de Secundaria en un centro educativo público donde se está implementando una enseñanza plurilingüe. Tomé la determinación de elaborar recursos bilingües (Inglés) para el área de Ciencias Naturales, al constatar que los libros en Inglés de Ciencias de la Naturaleza de las distintas editoriales eran escasos y que, en general, no se adaptaban a las características de mi alumnado. La mayor parte del mismo no había estado inmerso en un programa bilingüe en Primaria, por lo que estos recursos se elaboraron para atender sus necesidades educativas en el primer ciclo de Secundaria.

Se pretenden lograr los siguientes objetivos con este documento: contribuir al desarrollo de las capacidades previstas en los objetivos del área de Ciencias Naturales; aumentar la competencia comunicativa del alumnado en Inglés, en general y sobre temas específicos del área de Ciencias Naturales; y favorecer una actitud positiva ante el aprendizaje de la Lengua inglesa.

Este recurso consiste en un documento en Inglés (mayoritariamente) con vocabulario, definiciones, textos e ilustraciones, esquemas y actividades sobre una unidad didáctica de las trabajadas en el aula y que puede servir de apoyo al alumnado en su aprendizaje.

THE VITAL FUNCTIONS AND ENERGY CONSUMPTION.

1. VOCABULARY:

- **Vital functions:** funciones vitales
- **Nutrition:** nutrición.
- **Interaction:** relación**,** interacción,
- **Reproduction**: reproducción
- **Bio-molecules:** biomoléculas
- **Mineral salts**: sales minerales
- **Glucids:** glúcidos
- **Lipids**: lípidos
- **Proteins**: proteínas
- **Nucleic acids:** ácidos nucleicos
- **Organelles:** orgánulos
- **Cells :** células
- **Tissues:** tejidos
- **Organs:**órganos
- **Organ systems:** sistemas de órganos.
- **The circulatory system:** el sistema circulatorio
- **The respiratory apparatus (system):** el aparato respiratorio
- **The digestive apparatus (system):** el aparato digestivo
- **The excretory apparatus (system):** el aparato excretor
- **The skeletal system** : el aparato locomotor
- **The nervous system:** el sistema nervioso
- **The reproductive system (apparatus):** el aparato reproductor
- **Mitochondria:** mitocondria
- **Chloroplasts:** cloroplastos
- **Heterotroph:** Heterótrofo
- **Autotroph:** autótrofo
- **Stimulus:** estímulo
- **Motor response:** Respuesta motora.
- **Secretor response:** Respuesta secretora
- **Responsive organs:** órganos efectores
- **Receptive organs:** órganos receptors
- **Bones:** huesos
- **Glands:** glándulas
- **Nerves**: nervios

2. DEFINITIONS:

Nutrition: The process by means of which living beings take substances from the environment to remain alive.

Interaction: The process by means of which living beings get to know what is happening in the environment that surrounds them and in their own bodies and let them act accordingly.

Reproduction, all living beings reproduce and give rise to beings which are identical or similar to themselves.
There are various kinds of reproduction and specific organs which are specialised in this function.
Reproduction can be either sexual or asexual. Animals with sexual reproduction have either external or internal fertilisation.

Autotroph: An autotrophous being is any organism that is able to manufacture its own food starting from inorganic substances (oxygen, carbon dioxide, mineral salts and water) from the environment and a source of external energy. Plants, algae, many protists and some bacteria are autotrophs. Autotrophs may be **photoautotrophic** if they use light energy to manufacture food in a process called photosyntesis; or **chemoautotrophic**, if they use chemical energy to carry out a process called chemosyntesis.

Heterotroph: A heterotroph being is any organism that needs, besides water and oxygen, to take organic matter (organic bio-molecules), elaborated by other living beings, to form their own structures and to obtain energy. Animals, fungi and some protists are heterotrophs.

Adaptation: The ability to change over a period of time in response to the environment. This ability is fundamental to the process of evolution and is determined by the organism's heredity as well as the composition of metabolized substances, and external factors present.

Response to stimuli: A response can take many forms, from the contraction of a unicellular organism when touched to complex reactions involving all the senses of higher animals. A response is often expressed by motion, for example, the leaves of a plant turning toward the sun or an animal chasing its prey.

Reproduction: The ability to produce new organisms. Reproduction can be the division of one cell to form two new cells. Usually the term is applied to the production of a new individual (either asexually, from a single parent organism, or sexually, from at least two differing parent organisms), although strictly speaking it also describes the production of new cells in the process of growth .

Organs: They are groups of several tissues that function together to carry out a certain task. Examples of organs include kidneys, spleen, liver, heart, lungs.

Organ system: It is a group of organs that work together to perform a function. Examples of organ systems include skeletal, muscular, nervous, digestive, respiratory, reproductive, endocrine, circulatory, and urinary systems.

3. DRAWING-TEXT: INTERACTION AND CO-ORDINATION.

3.1. INTERACTION.

[All living beings need to interact with their environment and with all other living beings.

The interaction among living beings is very diverse such as looking for and finding food, protection from danger or the courting of the females in the species. This interaction requires the use of special organs in order to:

- **obtain** information from the external or internal environment (the receptive organs like the organs of sense).
- **process** information that is obtained and decide on a response. This is only in animals (the organs of the nervous system).
- **respond** to the information that is received (the responsive organs like the muscles, the bones, the tendons or the glands.

The information that a living being receives is called the **stimulus**, which provokes a **response**.]

There are different **types of stimuli** (visual, auditory, balance, smell, taste, touch, thermal, painful...) which are detected by the receptive organs (eyes, ears, the nasal passage, skin...) which may provoke a **motor or secretor response** carried out by the **responsive organs** (muscles, bones and glands).

[When the response involves movement we can classify it into two different types:

- **Positive responses**: the living being responds by moving towards the stimulus. For example, a branch that moves towards the light or an animal that smells food and moves towards it.
- **Negative responses**: The living being responds by moving away from the stimulus. For example, the gazelle running away from the lion or roots protecting themselves from light.

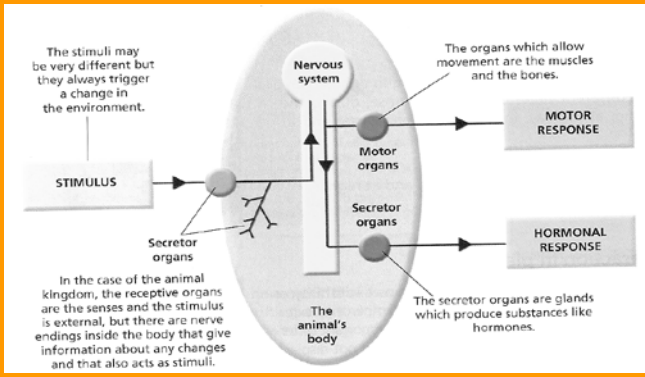


Diagram showing how an animal processes information during interaction and co-ordination.

In the case of **plants** the functions of interaction and co-ordination work differently because they do not have a nervous system. They do receive stimuli and response.

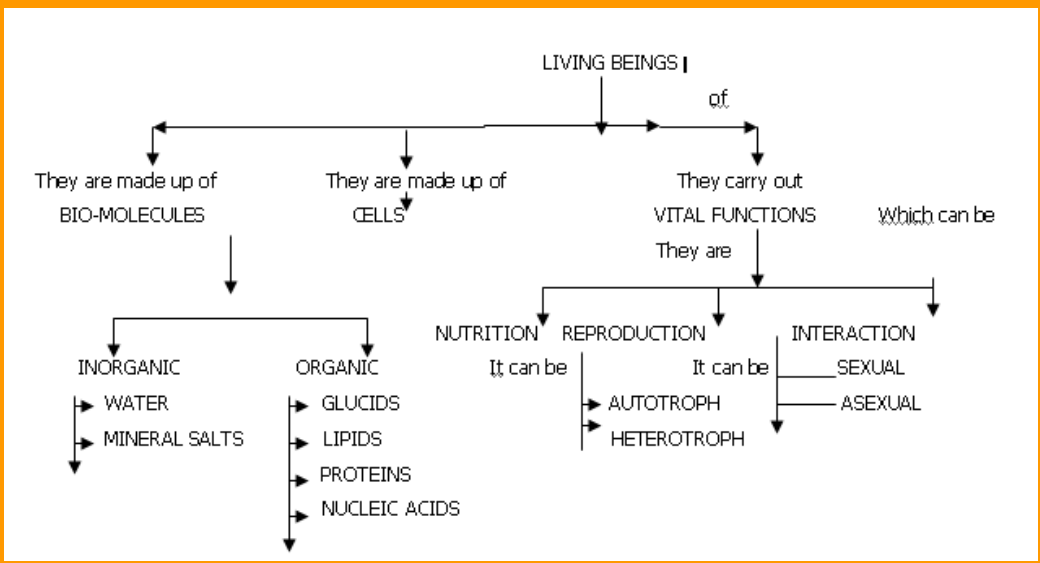
3.2. CO-ORDINATION

When a living being interacts with its environment it does so by moving part or all of its body or by secreting substances.
In order for a response to be effective it must be triggered at a certain time and with an adequate intensity. [...]

Animals have a sophisticated system for co-ordinating responses. This is the nervous system, which is made of nerves and the central systems. Stimuli are processed and analysed very fast, the response is decided on and an adequate response is triggered.

Plants do not have a nervous system. They do not need one because their responses are triggered automatically. Movement is limited and when it does take place it is based on automatic systems which are already predetermined. For example, the fact that a plant moves its leaves during the day in order to take advantage of the light is simply due to changes in the amount of water contained in some cells.]

3. SUMMARY:



5. ACTIVITIES

1. Find the following words in this word search game and give the definition of them:

THE VITAL FUNCTIONS

									Y	X								
								S	Q	A	S							
							U	N	D	D	V	O						
						L	G	O	R	I	S	O	V					
					U	Z	K	I	E	B	C	N	S	C				
				M	F	M	U	T	S	L	M	U	I	H	K			
			I	J	Y	H	H	C	P	X	R	N	L	E	C	Y		
		T	M	H	N	M	R	A	O	C	R	F	I	G	T	U	C	
	S	X	O	F	Q	N	L	R	N	O	P	L	O	V	P	O	P	Q
F	K	Z	R	E	V	Y	I	E	S	F	V	I	T	A	L	Y	R	A	C
W	N	A	V	O	C	E	P	T	I	V	E	O	R	G	A	N	S	P	V
	A	X	F	V	G	K	I	N	V	O	Y	F	E	O	Z	M	T	R
		U	T	Y	A	B	D	I	E	H	H	C	C	S	E	P	R	
				O	W	C	S	N	O	M	D	F	L	D	S	H		
					K	Q	R	H	R	X	N	U	R	Z	R			
					T	R	L	U	G	M	F	I	C	D				
							C	R	A	V	A	O	D					
							O	Z	N	R	K	V						
								P	S	H	P							
									H	J								

Bio-molecules:
Mineral salts:
Glucids:
Lipids:
Proteins:
Nucleic acids:
Organ systems:
Heterotroph:
Autotroph:
Stimulus:
Motor response:
Secretor response:
Responsive organs:
Receptive organs:

2. True or false?

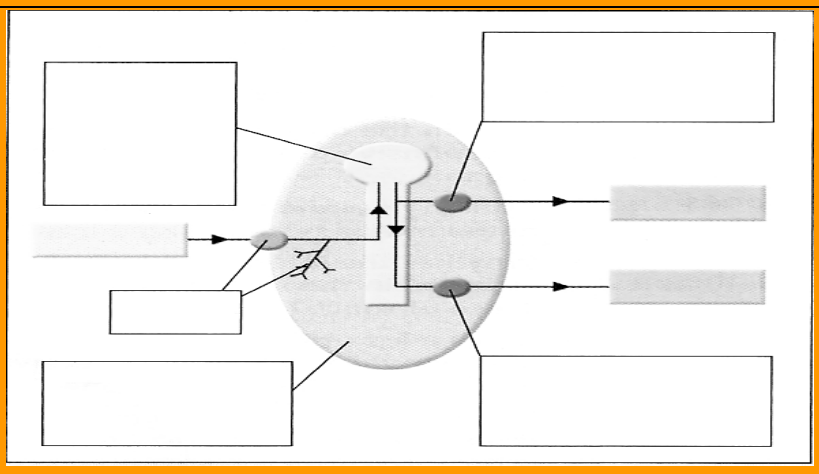
a) Animals and plants are autotrophous beings.

b) Interaction is a vital function.

c) Glucids, lipids, proteins and nucleic acids are organic bio-molecules.

d) Chloroplasts are exclusive of animals cells.

3. Complete the following diagram:



6. BIBLIOGRAPHY/ BIBLIOGRAFÍA

- AAVV. Ciencias de la Naturaleza 2º Secundaria. Oxford University Press España, S.A.,Madrid.2000.
- CRESPO.J. ,GARCÍA A. Y COL. Science 2. Santillana Educación, S.L.Madrid , 2003.
- http://www.theteacherscorner.net/printable-worksheets/make-your-own/word-search/
- QUIRK, R & GREENBAUM S.,: A University Grammar of English. Longman, 1993.
- AAVV. Universal Español –Inglés, English-Spanish. Diccionario bilingüe. HarperCollinsPublishers, Glasgow,2005.
- AAVV.Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford University Press. Oxford, 2005

Silvia Calvo Carmona

MUNDO EDUCATIVO

Número 24

Revista Digital de Educación

Octubre 2007

LAS MODALIDADES DE PESCA EN EL ROMPIDO

Susana Cordero Ripoll

En la primera mitad del pasado siglo XX, un día de trabajo para un marinero en El Rompido era bastante duro. En ese tiempo no había motores y todos los botes, lanchas, canoas, laúdes y traíñas iban a remos y vela. Las velas eran en su mayoría velas latinas y para rastrear ponían el buque con el viento a través, y por la borda desde la amura hasta la aleta le tiraban de ocho a doce rastros y pescaban arrastrando el buque de costado. Otro tipo de vela era la "vela cangrejo" o "velacho"; con este tipo de vela no se podía rastrear.

Había varias modalidades de pesca en aquella época: rastrear mechillones, las nansas (había nansas de chocos, otras que eran para tromperos, mojarras, herreras, sargos y otros tipos de peces) y lo que más, los palangres que los había de varios tipos: para los robalos, para corvinas y para las acedias y lenguados. Los palangres de corvina y los palangres de robalo solían tener entre cuarenta y sesenta anzuelos, mientras que los palangres de acedías tenían doscientos cincuenta anzuelos. Los palangres de robalos se iscaban (ponerle el cebo al anzuelo) con galeras. Los palangres de corvinas se iscaban con pulpos o chocos. En estos palangres también se cogían zafios (congrios), obispos, chuchos (diferentes tipos de mantas rayas). Y para las acedías se iscaban con gusanas, de capricho o de pala (son dos tipos diferentes de gusanas). Estos palangres, al tener muchos anzuelos y muy pequeños se solían liar bastante. Además, la madre del palangre es también muy fina (la madre del palangre es el cabo donde se fijan las tanzas con el anzuelo puesto).

Armar un palangre es la acción de colocarle los anzuelos a la madre todos a la misma distancia. Por ejemplo, "voy armar este palangre a dos brazas" significaría que cada tanza con el anzuelo empatado va fijado a la madre a dos brazas. Una braza en el argot palangrero es la distancia que hay poniendo los dos brazos bien estirados: se coge con la mano izquierda la madre y la pasas a la derecha, estira todo cuanto puedas y éste es el punto donde se debe fijar la siguiente tanza.

Otro tipo de pesca era la "lavá", que consistía en una red de unas veinticinco brazas, aunque las hay más chicas también. Para "calarla" iban cuatro personas, se buscaba un sitio dentro del río, ya elegido de antemano, porque se sabía en cada sitio qué clase de pescado o marisco había y se calaba para coger lo que se quería. Con la lancha se atracaba de popa y se dejaba a un tripulante en tierra con un cabo que iba unido al principio del arte llamado "la panda de tierra". De los tres que iban en la lancha, dos iban bogando y el otro iba echando la red al agua conforme convenía para que estuviese tirante. Luego, a la mitad se hacía medio círculo y se ponía la lancha paralela al río, se terminaba de echar la red y la "panda de fuera" al agua y se seguía bogando pero arrastrando todo el arte. El que está a popa echando la red al agua ayudaba a bogar al que estaba remando a popa. Luego a unos cincuenta metros de arrastrar la red, la lancha se iba para tierra y nada más tocar tierra con la proa los tripulantes se tiraban al agua, a veces por la cintura, cogían la "panda de fuera" y comenzaban a tirar para la tierra.

Se ponían dos en cada panda y comenzaban a tirar para tierra primero de las pandas, después de los "calones" y la red. En cada lado de la red uno tiraba de la traya del plomo y otro de la traya del corcho hasta "jalar" todo el arte hasta el centro con la red más gorda y más espesa llamada "copejá", que es donde venía todo el pescado que se coge en ese "lance" (este arte aunque hoy prohibido todavía se sigue utilizando sobre todo en primavera calurosa o en verano).

Otro arte es "el Tapaestero". Este arte ya hace mucho que está en desuso. Impresionaba muchísimo por la forma de calario y la gran cantidad de pescados de todas clases que se cogía. El arte en sí es una red lo suficientemente grande para que coja de orilla a orilla el caño que se quiera tapar, la red va armada con dos trayas, una para abajo, para los plomos, y otra para arriba para los corchos. En ese tiempo los corchos eran de corcho y algunos eran bolas de cristal. Se calan con marea baja, tendiendo la red por el caño y la traya del plomo se entierra en el fango. Luego se le coloca además unas estacas de unos cuarenta o cincuenta centímetros, de madera, para asegurar que el plomo no se levante, porque por ahí se iría todo el pescado, luego se colocan unas "varetas" terminadas en punta para que claven bien y profundo en el fango (las varetas son de eucalipto, y de unos tres metros o cuatro para el centro del caño). A as varetas se les amarran cabos en lo alto cuando están clavadas en el fango y pegadas a la red. Cuando está la marea llena y a punto de bajar, se meten en el caño los botes o lanchas, para subir la red con los cabos que están amarrados en las varetas hasta arriba de ellas. Cuando la marea está medio vacía se va con los buques espantando el pescado para que no se quede en el caño ni en una poza y entren en la red. En medio de ésta hay una manga que de vez en cuando se llena de pescado y hay que vaciar en un buque, si no es posible que con el peso y la marea pueda levantar la red por el plomo y escapar el pescado. Cuando está la marea baja todos los que participan (prácticamente era casi todo el pueblo) iban por dentro del caño recorriendo las pozas que había dentro de la misma marisma recogiendo el pescado en zalabares y otros con rediscas iban pescando en las pozas que había en el caño. Cuando estaba lleno lo llevaban a tierra para que en mulas y burros se llevaran para El Rompido. Allí se clasificaban por especies para venderlos: había sargos, mojarras, lenguados, doradas, robalos, albures, lisas, langostinos, camarones, anguilas, etc.

Otro arte con el que se pescaba mucho era "Rastrear con Virador". Se utilizaba en la mar para coger mechillones, y en el río para "rastrear" almejas, verdigones, etc. Este arte, todavía en uso y sobre todo en los ríos para coger almejas, verdigones, pirulitos, madre almejas, cañaillas, consiste en lo siguiente: desde una embarcación se tira un ancla grande, por la proa. Este ancla lleva, en una de las puyas, un cabo amarrado, de unas siete brazas de largo, aunque a veces se le hace un nudo para acortarlo dependiendo de si el sitio en que se pesque es más o menos profundo. Este cabo termina en una boya, todo esto se llama "Orinque" y sirve para saber siempre sónde

está el rezón y además la boya sirve para "marquear", esto es, que fijándose por la boya y otros objetos fijos como una casa, un árbol, un monte, pues enfilando la boya con cualquier objeto, si en un "raspazo" coge marisco si el encargado de esta faena coge la enfilación bien todos los Raspazos cogerá mariscos, en el "Arganeo" del rezón va un cabo gordo de unas seis brazas, y éste va empalmado a otro más fino que puede tener más de cincuenta brazas, ya depende del patrón ponerle más o menos. Este cabo va liado a un cilindro de un metro de largo y en los extremos del cilindro en cada lado lleva atravesadas unas tablas de madera que sobresalen del cilindro unos cincuenta centímetros y llevan por cada extremo cuatro tablas. Cuando ya ha bogado marcha atrás lo suficiente, se tira el "rastro" por la popa y se amarra la "caloma" (es el cabo que va desde el rastro a la embarcación), se recogen los remos y se empieza, dándole a las manillas del virador, este recoge el cabo y hace que el rastro clave las puyas en el fondo y empiece a meter fango, conchenas y también las almejas, y otros moluscos para dentro del "copo".

El cabo del mirador llega un momento que se pone tan tenso como la cuerda de una guitarra, y el virador está tan pesado que a veces se tienen que poner uno por cada lado del virador. Esto se pone peligroso si se escapa el virador o se parte el cabo, el virador da vueltas al revés y si te coge una manilla lo menos es que te partas un brazo. Luego se "arría" para atrás el cabo del virador hasta que esté el cabo un poco destensado y al momento se "arría de golpe". El que está en popa "aguanta" el virador con un cabo en forma de círculo (trampilla" que va cogido al "banco". Se tira de las manillas del virador y al enganchar una manilla la embarcación de detiene, y toda la tripulación se pone a levar el rastro. Cuando el rastro está en el "arganeo" en la popa, se coge el "rabí" (es un cabo que va cogido al final del copo y el otro extremo va amarrado a la cruceta del rastro). Sirve para tirar para arriba y dejándolo caer una, dos, tres, cuatro o hasta dieciocho veces, dependiendo del tipo de fondo que se rastree. Una vez que ya sólo quedan en el copo las conchenas con los moluscos se "embarca el rastro a bordo" y se vacía el copo en la popa. Dependiendo del tipo de rastro, se cogen almejas finas, mechillones, verdigones, cañaillas, ostiones, etc.

Antes el virador se viraba a pie, a la embarcación se le ponía un palo desde la proa hasta la popa, y otro que se amarraba a éste verticalmente, hasta detrás del virador. Este palo servía para que el que estaba dándole al virador con el pie tuviera un punto de apoyo. Este conjunto de palos se llama "trapecio". El que está dándole al virador lleva otro palo en la mano que le sirve para apoyarse con él en un banco, por si hay oleaje o la embarcación se mueve de un lado a otro. En estos casos el cabo del virador era un cable de hierro, o de acero que se oxidaba cuando se llevaba un mes sin rastrear, pero servía para cuando se escapara el virador, al ser cable daba unas cuantas vueltas para atrás y se paraba. Si era de cualquier tipo de material daba muchas más vueltas y más fuertes, por lo tanto era más peligroso. Las zonas para rastrear mechillones eran desde la Casa del Palo hasta Matalascañas. Cuando se iba a pescar de Punta Umbría para levante se echaban dos días seguidos rastreando y luego para casa. Si había viento se ponían las velas y se ayudaba de los remos, y si el viento era al contrario se venía a la "sirga".

Otro arte era la "Redisca", que era para pescar fundamentalmente camarones. Es como un abanico abierto, abajo lleva unos trocitos de plomo para que se pegue más al fondo y por cada lado del abanico de red lleva dos cañas.

Otro arte era la "traíña", de diferentes tamaños dependiendo del dinero que se tuviera o del tipo de embarcación que se tuviera, pero se calaba igual, haciendo un cerco y tirando desde dentro de la embarcación hasta el centro del arte que se llama "copejá". De allí se coge el pescado, a veces con un solo "lance" se cargaba la embarcación. Las traíñas grandes llevaban un barco de apoyo llamado "barco de costao", que se cargaba con los primeros lances. Una vez cargado se iba para tierra o esperaba a que se cargara la traíña para ir luego a remolque. Las traíñas pequeñas se calaban de igual forma, pero no tenían barco de costao, una vez cargadas se iban para tierra

En el arte de la panda se dejaba una panda (un cabo) en tierra y la embarcación echaba la red a la mar haciendo medio círculo de hasta un kilómetro y medio, hasta llegar con otro cabo a tierra y luego quince hombres por cada lado tirando de la panda hasta el calón de la red, pero siempre controlando que tanto por un lado como por el otro se tirara al mismo tiempo ya que la "copejá", que es el centro del arte y donde la red es más ancha y más espesa y es donde tiene que quedar el pescado, es lo último que se leva. Para controlar esto, cuando se iba a levar en el centro del arte en la traya del corcho, llevaba amarrado un bote con un marinero a bordo y con una señal o con la gorra cuando había que tirar más de un lado que del otro; ésta la ponía por el lado del bote que se quedaba atrás, y el dueño de la barca mandaba que se tirara más de ese lado y decía: "jalad más de la derecha gandules os está ganando el otro lado". A este bote se le llamaba "kalimero".

Antes de que la copejá llegue a tierra, ocho o diez hombres se tiran al agua para levantar la red, ya que llegando a tierra los pescados se sienten con poco agua y acorralados empiezan a saltar para escapar. Los marineros tienen que echarse agua al cuello y levantar el arte con las manos extendidas todo lo que puedan. Cuando venía el copo, se llevaba hasta la orilla. Primero se cogía todo el pescado que no fuera sardinas o boquerones. El resto, con canastos de cañas y el burros o carros se echaban hasta donde no llegara la pleamar y se hacía un montón, a veces de siete u ocho toneladas. Las sardinas se dejaban al sol para que se pudriesen, y luego se vendían para guano, para aceites, para abonos para los campos y para la industria farmacéutica.

Susana Cordero Ripoll

MUNDO EDUCATIVO

Número 24 | Revista Digital de Educación | Octubre 2007

LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Trinidad Márquez Pardo

Aprender a vivir juntos, aprender a convivir con los demás, además de constituir una finalidad esencial de la educación, representa uno de los principales retos para los sistemas educativos actuales. No obstante, una de las percepciones más extendidas entre el profesorado hace referencia al progresivo incremento de las dificultades de convivencia en los centros educativos y, de forma especial, en los de educación secundaria.

Aunque las situaciones de conflicto, de indisciplina o de acoso entre escolares han existido siempre, parecen haber cobrado una mayor relevancia en los últimos años; es innegable que han aumentado las dificultades para poder impartir las clases y llevar a cabo el proceso de enseñanza, debido a lo que en términos generales se conoce como disrupción en el aula. Se trata de un fenómeno con incidencia directa en el trabajo del profesorado, en su motivación, en el clima del aula y en las relaciones con sus alumnos. Asimismo, han aparecido conductas de agresión a profesores y también entre compañeros, que adoptan formas muy diversas, desde la agresión psicológica más sutil hasta la física directa, como las provocadas por algunos casos de acoso de graves consecuencias.

Entre los factores que se han apuntado como responsables del deterioro de la convivencia, unos son de carácter psicológico, otros de carácter social y otros propiamente educativos. La complejidad y variedad de estos factores exige intervenir en diversos ámbitos si se aspira a encontrar la respuesta educativa más adecuada a estas situaciones, siendo necesario huir de explicaciones simples que, lejos de solucionar el problema, contribuyen a agravarlo.

Es por todo ello que para conseguir una mejor convivencia escolar, debemos de actuar sobre los siguientes colectivos y seguir las recomendaciones expuestas:

Para el profesorado

- Conocer aspectos teóricos básicos de la convivencia entre iguales, las relaciones profesor-alumno, la convivencia en la interculturalidad y la convivencia en la diferencia de género, utilizando un lenguaje común.
- Implicar al profesorado en los procesos de reflexión y acción que ayuden a prevenir conflictos de convivencia en los centros.
- Dotar al profesorado de herramientas prácticas para la detección, el abordaje y la resolución de conflictos de convivencia en los centros.
- Clarificar las vías de actuación que permitan al profesorado resolver, derivar o notificar posibles situaciones de desprotección o de riesgo que se detecten a raíz de conflictos que se den en el aula.
- Promover la implicación del profesorado en la adaptación y puesta en marcha de un Protocolo de Convivencia en su propio centro, partiendo de un modelo global elaborado.

Para el alumnado

- Sensibilizar al alumnado sobre su papel activo e implicación en el reconocimiento, evitación y control de los conflictos de convivencia en los centros.
- Establecer un circuito de actuación claro que les permita informar en un ambiente de confianza de los hechos que hayan observado y romper con la "ley del silencio".
- Desarrollar habilidades interpersonales de autoprotección y seguridad personal.
- Favorecer la comunicación y la toma de decisiones por consenso.
- Difundir los dispositivos de ayuda existentes en el entorno.
- Promover la implicación de los alumnos en la definición de un Protocolo de Convivencia en su propio centro, partiendo de un modelo global elaborado.

Para las familias

- Sensibilizar a las madres, padres y tutores sobre la importancia de prevenir conductas violentas en sus hijos.
- Dotar a las familias de herramientas para detectar la implicación de sus hijos en conflictos en el centro escolar y dar pautas de actuación.
- Facilitar a las madres, padres y tutores información acerca de las implicaciones psicosociales de la etapa adolescente.
- Favorecer la reflexión de las familias sobre la importancia del estilo de interacción familiar.
- Difundir los recursos existentes en el entorno.
- Promover la implicación de las familias en la definición de un Protocolo de Convivencia en el centro de sus hijos, partiendo de un modelo global elaborado.

Para el Centro

- Establecer cauces y procedimientos que faciliten la expresión de las tensiones y las discrepancias, así como la resolución de conflictos de forma no violenta.
- Mejorar el clima de convivencia en los centros en beneficio de una educación de calidad.
- Potenciar la formación de todos los miembros de la comunidad educativa para que puedan resolver los conflictos de forma tolerante y no violenta.

Trinidad Márquez Pardo

MUNDO EDUCATIVO

Número 24 | Revista Digital de Educación | Octubre 2007

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR LA COEDUCACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL: "SOMOS DIFERENTES PERO IGUALES"

Vanesa Burgos Cobano
María Esther Escobar Galocha

1. JUSTIFICACIÓN.

"SOMOS DIFERENTES PERO IGUALES", es un proyecto coeducativo destinado a niños y niñas del Segundo Ciclo de Educación Infantil (3- 6 años). Con este proyecto se pretende hacer desaparecer las barreras ideológicas en la educación que reciben tanto niñas como niños.

La preocupación social por la coeducación despierta en nosotras la necesidad de trabajar este aspecto desde la Educación Infantil. Entendemos la etapa de Educación Infantil como crucial en la educación de las niñas y los niños, pues es un momento de grandes aprendizajes en el que captan todo cuanto sucede a su alrededor. Así mismo, es una etapa en la que su círculo de relaciones se expande, comienzan a convivir con sus iguales y con adultos ajenos a su seguro ámbito familiar y, muchas veces, surgen los primeros roces. Es también en este momento cuando comienzan a comprender sus diferencias sexuales y a asumir inconscientemente los roles que la sociedad les ha impuesto. En este punto es en el que consideramos que tenemos el deber de intervenir para que niñas y niños superen estereotipos y aprendan, desde la actividad y la experiencia, de manera lúdica, a trabajar por una sociedad justa y democrática, en la que no haya cabida para ningún tipo de discriminación y donde los roles femenino y masculino se sitúen y coexistan en un mismo plano.

La educación es un proceso continuado que requiere que sus principios articuladores se expliciten desde el inicio y se desarrollen a lo largo de las distintas etapas. La coeducación, la educación en igualdad, ha de ser uno de esos principios articuladores presente ya en Educación Infantil.

2. OBJETIVOS

OBJETIVOS GENERALES.

- Propiciar el desarrollo integral del alumnado desde la perspectiva de una verdadera igualdad entre mujeres y hombres.
- Fomentar el hábito lector en el alumnado a través del cuento.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Favorecer relaciones de amistad, aceptación y cooperación, estableciendo relaciones saludables entre el alumnado.
- Concienciarse de los estereotipos de género.
- Desarrollar una actitud positiva ante la vida.
- Mejorar el clima de convivencia tomando como punto de partida las relaciones de igualdad.
- Erradicar en la medida de lo posible estereotipos y discriminaciones sexistas.
- Mejorar las relaciones personales, disminuir el sexismo y la violencia en los juegos.
- Valorar los juegos y juguetes que desarrollen actitudes y comportamientos de cooperación, amistad, respeto a las diferencias, relaciones de igualdad,....
- Desarrollar en el alumnado un autoconcepto positivo, lo que supone la aceptación del propio sexo y la asunción social de su identidad.
- Poner de manifiesto los estereotipos existentes a la hora de distribuir las cargas familiares, así como tomar conciencia de la importancia de colaborar en las tareas, valorando el trabajo doméstico.

3. METODOLOGÍA

El modelo metodológico en el que nos vamos a basar para desarrollar el proyecto, responde a los siguientes principios:

- Aprendizaje constructivista: basándonos en esta teoría, promoveremos un aprendizaje interpersonal activo, por el que todo lo que aprendan esté relacionado con el pensamiento, las emociones, las sensaciones y la acción.
- Aprendizaje significativo: las actividades partirán de los intereses, experiencias y conocimientos previos, promoviendo en las niñas y en los niños el establecimiento de múltiples conexiones entre lo que ya saben y lo que deben aprender.

- Atención a la identidad y a la diversidad: partiremos de un diagnóstico del grupo de alumnas y alumnos comprobando cuáles son sus necesidades e intereses, sus capacidades y limitaciones, programando en función de los mismos una organización temporal, espacial y de agrupamientos no discriminatoria.
- Aprendizaje globalizado: partiendo del pensamiento sincrético de estas edades, por el que la niña y el niño tienden a percibir el todo antes que las partes, los conocimientos se les presentarán de forma integrada con la realidad, relacionando los contenidos de las distintas áreas para un mejor conocimiento de lo cotidiano y para la resolución de problemas prácticos, algo que entronca directamente con el natural modo de aprender del pensamiento infantil.
- Aprendizaje lúdico: es el motor del aprendizaje a estas edades, así, se les ofrecerán actividades que, conectando con sus intereses, les permitan interactuar y aprender, desarrollando al máximo sus capacidades.

Para conseguir lo anterior, nuestra metodología se desarrollará a través de tres grandes fases:

- Fase inicial: Análisis de la realidad del centro y de su entorno, fase de información y sensibilización… (Análisis del medio familiar y social, observación del uso del patio y demás espacios).
- Fase de puesta en práctica.
- Fase de evaluación: Se evaluará todo el proceso.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES.

En el proyecto vamos a tratar la coeducación a partir de distintos ámbitos:

CUENTOS TRADICIONALES: En el presente proyecto trabajaremos la coeducación a partir del cuento.

El cuento es un recurso imprescindible en estas edades, ya que es una fuente de conocimiento y favorece la imaginación, fantasía, creatividad, animación a la lectura, acercamiento a la cultura andaluza,...

En este ámbito nos centraremos en los cuentos tradicionales para erradicar los estereotipos que aparecen en ellos.

Para ello proponemos varias actividades:

- Lectura de cuentos tradicionales.
- Asamblea – debate y análisis.
- Crear cuadros comparativos.
- Crear cuentos cambiando los personajes para trabajar la coeducación.
- Dramatización.

FAMILIA: En el entorno familiar es donde más arraigados se encuentran los estereotipos masculinos y femeninos. El modelo más común es el de la mujer como ama de casa, la que se encarga de los hijos / as, del cuidado del hogar y el modelo de hombre, se concibe como el que realiza el trabajo remunerado fuera de casa.

Pretendemos hacer ver a los niños / as y a sus familias, que el reparto de tareas en la familia es importante para acceder a unas relaciones más igualitarias y construir entre todos/ as un mundo más justo.

Para trabajar dicho aspecto de la coeducación vamos a utilizar:

- Asamblea para conocer las profesiones de su familia.
- Una serie de cuentos infantiles donde se refleje las profesiones y reparto de tareas, así como los modelos de familia y diversidad.
- Organizaremos el aula transformando los distintos rincones en las dependencias de una casa. Para ello vamos a organizar una gymkhana donde niños y niñas tengan que planchar, cocinar (llevaremos a cabo la elaboración de recetas sencillas), cambiar pañales a los muñecos…..

LOS SENTIMIENTOS: Hasta hoy en día demostrar ciertos sentimientos: pena, dolor, timidez, ternura, ...por parte de los chicos, es señal de debilidad ante los demás. En contrapartida, las niñas nunca deben demostrar fortaleza, arrojo, valentía, ... pues las hace poco femenina.

Por esta razón pretendemos concienciar a los niños y niñas que los sentimientos forman parte de la condición humana, ya que si no los tenemos, poco nos diferenciaremos de una máquina.

Así como, realizaremos actividades donde los niños y niñas expresen sus sentimientos porque expresarse hace bien, tanto a la persona que se expresa como a la que oye, pues compartir sentimientos ayuda a la solidaridad entre personas.

Para ello realizaremos algunas actividades:

- Cuentos infantiles para trabajar dicho aspecto de la coeducación.
- Taller de expresión de sentimientos.
- La caja de las emociones.

NOS RESPETAMOS: Desde que nacemos nos encontramos inmersos en un mundo que es diferente dependiendo de si somos niños o niñas: la ropa, el aspecto físico, la decoración de la habitación, los juguetes, ... se asumen como rasgos propios y exclusivos de un género u otro.

Presentaremos a los niños y niñas otros modelos de personas que pertenecen a otras culturas distintas a la nuestra y que tienen usos y costumbres muy distintos y no por ello se debe descalificar y tener un tono despectivo ante aquellos que no son como nosotros.

En este ámbito propondremos las siguientes actividades:

- Cuentos para trabajar las diferencias físicas y la multiculturalidad.
- Elaboración de autorretrato para compararlo unos con otros.
- Proyección de imágenes.

JUEGOS COOPERATIVOS: Usualmente valores como: fuerza, agilidad y rapidez... son vinculados automáticamente al género masculino, y son propiedad del género femenino valores como: la pulcritud, la fragilidad, la timidez... esto llevado al terreno de la Educación hace que existan muchos estereotipos y actitudes marcadamente sexistas, ¡ Rompamos moldes! ¿ Porqué el fútbol va a ser "cosas de chicos" ? Disfrutemos de este deporte como actividad colectiva. Lo verdaderamente importante es que tanto niños como niñas sean capaces de realizar de forma conjunta actividades físicas, juegos ... y disfruten con ellos.

Una vez justificado este ámbito pasaremos a describir las actividades que proponemos:

- Como anteriormente hemos comentado, vamos a partir de los cuentos, por tanto vamos a presentar a los niños y niñas cuentos donde quede reflejado que no hay deportes, juegos, ... de niños y niñas, que todos/ as podemos jugar a cualquier deportes, juegos...
- Para consolidar los conceptos trabajados en los cuentos anteriores, vamos a llevar a cabo juegos cooperativos y juegos tradicionales, con el fin de que no sean los niños los que jueguen con pelotas, ajedrez, soldados, coches , motos.... Y las niñas las que jueguen con muñecos, carritos, cubos, cacharritos, juegos de enfermeras... Sino que se juegue sin diferenciación de género a una cosa u otra.
- Por último, en este apartado vamos a realizar un taller de baile, para hacer desaparecer el temor al baile que existe en los niños.

JUGUETES: El objetivo principal que persigue este apartado, es que los niños y niñas, y sobre todo las familias , sean conscientes de lo influenciado que estamos por los medias de comunicación, particularmente por la televisión, pero también por las revistas y catálogos que nos invaden cuando se acercan las fiestas de Navidad . En ellos se nos dice cuáles son los juguetes para niños y cuáles son par niñas, sin pararnos a pensar los que nos divierten o con los que realmente nos apetecería jugar.

El mensaje que queremos transmitir es que los juguetes son juguetes y no son uso exclusivo ni de un género ni de otro.

Dejar anotado que este ámbito de la coeducación como son los juguetes, lo vamos a trabajar haciéndolo coincidir con la Navidad.

Vamos a llevar a cabo las siguientes propuestas de actividades:

- Partiremos de cuentos, ya que tanto les fascinan a los niños y niñas, para trabajar los conceptos.
- Visionado de la película "Toy Story I y II", para reforzar los conceptos.
- Utilizaremos revistas, catálogos, anuncios de juguetes.... , para a partir de ellos elaborar un listado de los juguetes que más nos gustan.
- Realizaremos un taller de construcción de juguetes con material de desecho.
- Por último, vamos a hacer una campaña de recogida de juguetes para aquellos niños y niñas que carezcan de ellos.

5. EVALUACIÓN.

La evaluación será continua y cualitativa, evaluándose todo el proceso y todos los sectores implicados; basados fundamentalmente en la observación diaria.

Los mecanismos de evaluación son:

- Diagnóstico inicial del centro educativo.
- Recogida de datos de las actividades puntuales, a través de diferentes medios (diario, registro,..).
- Observación sistemática de todo el proceso.
- Diagnóstico o memoria final.

Vanesa Burgos Cobano
Mª Esther Escobar Galocha

MUNDO EDUCATIVO

Número 24 | Revista Digital de Educación | Octubre 2007

LA "EVALUACIÓN EDUCATIVA": CONCEPTO Y ORÍGEN DE LA ACTIVIDAD EVALUADORA

Vanesa Tejedo Benítez

La Evaluación es una actividad consustancial a cualquier tipo de acción encaminada a provocar modificaciones en un objeto, situación o persona. En este sentido y considerando el carácter intencional de la acción educativa, me resulta muy difícil referirme a los procesos educativos sin aludir a la evaluación.

Pese a la larga historia de la evaluación educativa, cabe situar los inicios de la moderna evaluación en las décadas iniciales de nuestro siglo, concretamente a partir de los trabajos de R. Tyler que en los primeros años de la década de los treinta introdujo el término "evaluación educacional". Desarrollando así, una nueva concepción de la evaluación cuya influencia se extiende hasta nuestros días.

Desde ese momento y en especial a partir de finales de los años cincuenta, el ámbito de estudio de la evaluación educacional no ha dejado de crecer y extenderse.
Sin embargo, esta extensión ha ido acompañada de una creciente dispersión que, actualmente, dificulta una visión unitaria de los modelos conceptuales y prácticas englobadas bajo el término "evaluación".

Glass y Ellett(1980), en una revisión sobre la investigación evaluativa publicada en el ***Annual Review of Psychology*****,** caracterizan la evaluación como un conjunto de actividades teóricas y prácticas sin un paradigma ampliamente aceptado, donde proliferan una gran variedad de modelos, entre los que existen pocas concordancias respecto a la mejor manera de evaluar.

El análisis efectuado por Glass y Ellett aparece refrendado por la revisión llevada a cabo en 1983 por Wortman y publicada en la misma revista.

Wortman caracteriza la investigación evaluativa como una actividad aplicada, multidisciplinar y ampliamente ateórica y constata la dificultad de poder discernir rasgos comunes que unan las actividades englobadas bajo esta denominación.

Este estado general de la cuestión queda reflejado claramente en la evaluación educativa, en la que los aspectos ideológicos, económicos, epistemológicos, técnicos y psicológicos se combinan dando lugar a un complejo panorama de modelos y propuestas a menudo divergentes y contradictorias. El ámbito de la evaluación ha ido sufriendo en las últimas décadas sucesivos procesos de reconstrucción debido**,** entre otras razones**,** a los cambios ideológicos que ha sufrido la sociedad**.**

Como cabe deducir de lo expuesto hasta el momento, el término evaluación dista mucho de ser entendido en una perspectiva unívoca. Las diversas definiciones al uso del término "evaluación" tienden a concentrarse en dos aspectos.
En uno de ellos, se habla de evaluación para referirse a la actividad a través de la cual se emite un juicio de valor sobre una persona o un fenómeno, en función de diversos criterios. Noizet y Caverni(1978) enfatizan el carácter de juicio a todo acto evolutivo, con independencia del objeto evaluado y de los criterios utilizados para llevar a cabo su evaluación.

El otro aspecto, con menos adeptos, otras definiciones de la evaluación subrayan su carácter asociado a la obtención de informaciones útiles para tomar alguna decisión. Cronbach y Otos(1980), definen la evaluación como el examen de lo que ocurre en práctica de un programa, prueba que pretende mejorar dicho programa. Todas estas apreciaciones, tanto de juicio como para la toma de decisiones, intervienen en la evaluación educativa.

Considero la evaluación como una actividad mediante la cual, en función de determinados criterios se obtienen informaciones pertinentes acerca de un fenómeno, situación u objeto, se emite un juicio sobre el objeto de que se trate y se adoptan una serie de decisiones relativas al mismo. La evaluación educativa, ya se dirija al sistema en su conjunto, o a cualquiera de sus componentes, responde siempre a una finalidad, la cual, la mayoría de las veces, implica tomar una serie de decisiones respecto al objeto evaluado.

Por tanto, la evaluación atiende a los factores y elementos presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así pues, interesan los resultados del aprendizaje que se obtienen en el proceso y las repercusiones que puedan tener en el aprendizaje logrado por el alumnado.
De ahí que se establezca la distinción entre evaluación del aprendizaje y evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA:

- Lafourcade, P. D. (1987): Evaluación de los aprendizajes. Cincel. Madrid.
- Tenbrink, T. D. (1984): Evaluación. Guía práctica para profesores. Narcea. Madrid.
- Barberá, V. (1990): Método para la Evaluación de centros. Escuela Española. Madrid.
- Casanova, A. (1992): La Evaluación garantía de calidad para el centro educativo. Edelvives, Zaragoza.

Vanesa Tejedo Benítez

MUNDO EDUCATIVO

Número 24 | Revista Digital de Educación | Octubre 2007

HAGAMOS UNA ESCUELA DIFERENTE A TRAVÉS DE LOS PROYECTOS DE TRABAJO

Verónica Molina Campanario

El proceso de aprendizaje en toda la etapa de Educación Infantil está centrado fundamentalmente en la experimentación, la manipulación, la afectividad, el juego simbólico, etc. La globalización en dicha etapa está ligada a la realidad más cercana y cotidiana de los alumnos/as. ¿el fichismo? Dejémoslo a un lado. ¿De qué sirve realizar numerosas fichas si los alumnos/as de esta forma no consiguen un aprendizaje realmente significativo y funcional? Apostemos por una escuela diferente.

El niño/a tiene la necesidad de experimentar, investigar y observar todo aquello que tiene a su alrededor, por ello lo debemos poner a su alcance a fin de ampliar su campo de posibilidades.

Los proyectos de trabajo son una forma de currículum escolar globalizado. La función del proyecto de trabajo es introducir estrategias con el fin de organizar los conocimientos, una forma de aprender a prepararse para la vida, creando individuos críticos en esta sociedad que nos envuelve.

Los niños y niñas de 0 a 6 años deben aprender a relacionar y a encontrar relaciones entre los nuevos conocimientos y sus concepciones previas para encontrar un sentido funcional en sus aprendizajes, por ello debemos hacer uso de metodologías y procedimientos que permitan estas nuevas relaciones. El aprendizaje no se lleva a cabo por una simple adición, o acumulación de nuevos elementos a la estructura cognoscitiva del alumno. Por el contrario, las personas establecen conexiones a partir de los conocimientos que ya poseen (Coll, 1986).

Estas conexiones deben hacerse siempre de una forma comprensiva. La base de un proyecto puede ser un concepto, un problema general o particular, un conjunto de preguntas interrelacionadas o una temática que merezca la pena ser tratada por sí misma. El énfasis se pone en la organización del propio problema y en los procedimientos necesarios para desarrollarlo. Los proyectos de trabajo surgen a través de un problema que provoca el interés y la curiosidad de los niños/as. Dicho problema se relaciona con las ideas y conocimientos previos de éstos. Son flexibles porque se van modificando a medida que se desarrollan, de forma que pueden ir surgiendo otros interrogantes. El alumno/a se implica activamente en la actividad, de forma que aprende y asimila mejor la información obtenida. A través de los proyectos de trabajo o investigación se parte del conocimiento cotidiano y, mediante la resolución de problemas prácticos, el niño/a aproxima sus concepciones al saber científico.

Con respecto a los contenidos, comentar que deben estar de acuerdo al principio de globalización, de forma que no los entendamos como materias independientes que requieran momentos distintos. Deben ser contenidos que surjan de la investigación de los alumnos, de su natural curiosidad. Los contenidos trabajados deben partir además de un enfoque constructivista; cuando lo que nosotros sabemos interactúa con el mundo, surge dicho constructivismo, ya que aprendemos algo sobre otros conocimientos ya adquiridos, por eso los alumnos/as ante un mismo tema aprenden cosas diferentes, porque cada uno tiene sus propias ideas preconcebidas. Mientras más conexiones haga el alumnado de las nuevas concepciones con lo que les gusta e interesa, más fácil les será retenerlo en la memoria, así como transferirlos a contextos distintos.

Debemos enseñar a los niños/as en torno a problemas que ocurren actualmente en nuestra sociedad para formar, como ya hemos mencionado anteriormente, a personas críticas, y la mejor forma de hacerlo es a través de la investigación. Y es que en la escuela, en muchos casos, no se tratan o se hace de manera muy superficial los problemas que están teniendo lugar en el mundo, transcurriendo la vida escolar ajena a las nuevas realidades.

Los contenidos deben poseer significatividad suficiente para los discentes, es decir, adecuándolos a su competencia cognitiva y siendo capaces de despertar su curiosidad, su dinamismo y su actividad. Deben contar además, con la riqueza suficiente para atender a la diversidad de los alumnos del grupo y hacer posible que cada uno de ellos aprenda según sus propias características. Trabajando desde un enfoque constructivista y globalizador del conocimiento escolar se relacionan los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento en función de las distintas necesidades de los alumnos/as.

Siempre partiremos de aquellos conocimientos que tienen significado para el grupo y para cada uno de los niños/as individualmente, partiendo de las necesidades, intereses y motivaciones de los éstos. Van a ser muy importantes en todo momento las aportaciones de cada uno de los alumnos/as. El maestro o maestra no será el/la protagonista, el/la que lo sabe todo, sino que se mostrará como mediador/ra y animador/ra de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ayudando a cada uno de los alumnos en los distintos problemas que se irán planteando durante dicho proceso para ir avanzando en la construcción del conocimiento.

Con respecto a la metodología utilizada, concretaremos los siguientes aspectos:

- Plantear un problema de investigación partiendo de las necesidades del alumnado.

- Partir de las ideas y concepciones previas de los alumnos y trabajar a partir de ellas.
- El maestro/a guiará a los alumnos en todo el proceso.
- Partir de un ambiente motivador, flexible, democrático y rico en estímulos e instrumentos.
- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos, que se aprendan tanto conceptual, procedimental como actitudinalmente.
- Los alumnos/as intercambiarán puntos de vista con sus iguales y el maestro/a, estructurando sus propias ideas.
- Colaboración de las familias.
- Organizar los espacios, materiales y tiempo.
- Ceder el papel protagonista al alumnado.
- Interacción de la maestra con los alumnos/as, partiendo de una actitud de respeto, interés y afecto, siendo el diálogo el modelo deseable de interacción.
- Utilizar una metodología lúdica, el juego para los niños/as es una actividad natural y necesaria que les ayuda a crecer, aprender y desarrollarse en todas las áreas de la vida, desarrollando su saludo mental y física.

En cuanto a la evaluación de los proyectos de trabajo, plantear que va a ser sinónimo de mejora y perfeccionamiento, centrándonos continuamente en el proceso de enseñanza aprendizaje que va a implicar el resultado final. La observación activa sería uno de los métodos más interesantes para la evaluación, observándose el continuo desarrollo de las actividades, las reacciones de los niños/as, sus comportamientos y actitudes ... registrando todo ello en nuestro diario para posteriormente poder estudiarlo.

En definitiva, el aprendizaje debe llevarse a cabo de una forma libre, donde el alumnado descubre por medio del juego y la diversión, y no por la imposición de unas actividades que no interesan y que frecuentemente tienden a desembocar en un ambiente indisciplinado. Debemos recoger en todo momento la iniciativa de los niños/as y tener en cuenta su afán por todo lo nuevo.

Va a ser mucho más interesante aprender investigando que comprender las propuestas cerradas de los libros de texto. Aprendamos investigando, explorando, aprendiendo de los demás, jugando...

Verónica Molina Campanario

MUNDO EDUCATIVO

Número 24 | Revista Digital de Educación | Octubre 2007

QUELQUES JEUX PÉDAGOGIQUES D'EXPRESSION ORALE À EFFECTUER EN CLASSE DE FLE

Vincent Milhou

Il est spécialement intéressant de recourir aux jeux en classe de FLE, et cela pour trois raisons majeures :

1. Il s'agit de « désinhiber » les élèves et de favoriser au maximum leur participation orale (dans un jeu, tout le monde doit participer).
2. Grâce aux jeux, on motive les élèves, en même temps que l'on crée une bonne ambiance de classe. Cela permet aussi de mieux connaître le groupe, la personnalité de chaque élève, qui pourra développer créativité et imagination à travers le jeu.
3. Enfin, pour qu'un jeu ait un intérêt pédagogique indéniable, il faut qu'il permette de développer une compétence linguistique spécifique : formulation de questions, lexique thématique, temps verbaux, etc…

Voici quelques exemples de jeux applicables en classe de FLE, pour des niveaux différents :

1. Le jeu du touriste japonais à Paris:

Ce jeu peut être réalisé dès les premières classes avec des élèves débutants (dès la fin du primaire), puisqu'il n'y a pas besoin de maîtriser la langue pour y jouer. Cette activité a pour but de faire prendre conscience aux élèves de l'importance de la « compétence communicative », c'est à dire le fait d'essayer par tous les moyens (communication non-linguistique : gestuelle, sons, etc) de se faire comprendre.

Un élève tire un petit bout de papier : sans dire un seul mot, il doit mimer devant la classe la question écrite sur son papier. Le gagnant est celui qui a réussi à faire deviner son message en moins de temps possible.

Exemples de questions à faire deviner : « Est-ce que vous pourriez me prendre en photo devant la Joconde, s'il vous plaît ?», « Est-ce qu'il y a un bar en haut de la Tour Eiffel ? », « Où est la station de métro la plus proche, s'il vous plaît ? », « Où est-ce que je peux acheter des croissants, du fromage et une bouteille de champagne ?», « Combien coûte un billet pour un match de football au stade de France ? », « Où se trouve le pont où Lady Di a eu son accident ? », « Où se trouve l'arc de triomphe, s'il vous plaît ? », « Je cherche un restaurant où on peut manger des escargots et des cuisses de grenouille »

(NB : pour ce jeu, il est nécessaire que les élèves aient assez de références socio-culturelles sur Paris. On peut par exemple s'assurer de ces connaissances en réalisant auparavant un petit sondage sur ce que les élèves connaissent de Paris et de la France en général)

2. « Deviner un personnage »:

Ce jeu aussi est lui aussi applicable pour des niveaux élémentaires (1º ou 2º ESO par exemple). Au niveau linguistique, il permet de travailler sur la formulation de questions simples (formules : « est-ce que… »), le présent du verbe « être » (je suis) et, au niveau du lexique, sur l'apparence physique et les professions.

Après avoir disposé la classe en cercle, chaque élève marque le nom d'un personnage célèbre, mort ou vivant, réel ou imaginaire, sur un post-it et le colle sur le front d'un camarade. Chaque élève doit poser des questions sur le personnage qu'il a sur le front pour découvrir de qui il s'agit (exemple : « est-ce que je suis un homme ? Est-ce que je suis un acteur ? », etc). Les autres élèves répondent par oui ou par non. Si l'élève obtient pour réponse un « oui », il peut poser une nouvelle question, sinon c'est au tour du joueur suivant.

3. Le « Schmimblic »

C'est un jeu qui s'inspire du célèbre sketch de Coluche, et qui peut être proposé pour des niveaux intermédiaires. Ce jeu est assez intéressant puisqu'il permet d'une part de réviser les formes interrogatives, mais surtout parce qu'il permet de mémoriser de manière ludique de longues listes de vocabulaire.

On divise la classe en 4 groupes, et on donne à chaque groupe une même liste d'une cinquantaine d'objets (par exemple, des objets que l'on peut trouver dans une maison, mais on peut faire le même jeu sur des thèmes différents, en fonction de la leçon du moment). Chaque groupe choisit un objet en secret, et essaie de découvrir les objets choisis par les autres groupes en formulant des questions auxquelles on répond par « oui » ou par « non ». En cas de réponse « oui », on peut continuer à poser une question, et en cas de réponse « non », c'est au tour du groupe suivant de jouer.

Exemples de questions : « est-ce que cet objet est en bois ? », « est-ce que cet objet se trouve d'habitude dans une cuisine ? », « est-ce que cet objet a besoin d'électricité ? », « est-ce qu'on prendre cet objet dans la main ? », etc.

4. Le portrait chinois.

C'est un jeu à proposer en classe lorsque les élèves commencent à apprendre le conditionnel et la forme « Si+imparfait ». Un élève choisit un personnage célèbre, réel ou imaginaire, et les autres doivent deviner de qui il s'agit, en posant de questions sous la forme : « si + imparfait »

Exemples : « si c'était un animal, quel animal ce serait ? », « si c'était un livre, quel livre ce serait ? », etc…

Pour travailler au mieux l'imparfait et le conditionnel à partir de ce jeu, on peut demander aux élèves de formuler chaque question avec un verbe différent. (par exemple : « s'il peignait avec une seule couleur, avec quelle couleur il peindrait ? », « s'il habitait dans un pays, dans quel pays habiterait-il ? », « s'il mangeait un seul aliment, quel aliment mangerait-il ? », etc.

5. Le jeu des anecdotes.

Ce jeu s'adresse à des élèves avec des niveaux avancés (4º ESO 1ère langue étrangère, Bachillerato). Il permet de produire des récits assez longs à l'oral, et de travailler sur les temps du passé (passé composé, imparfait)

Chaque élève doit réfléchir à une anecdote amusante qui lui est arrivée réellement, puis imaginer deux fausses anecdotes. Devant la classe, chaque élève raconte ces trois anecdotes : il y en a deux fausses et une vraie. Les autres élèves doivent après avoir écouté leur camarade (ils peuvent demander des précisions sur les anecdotes) déterminer laquelle est la vraie.

Les points se répartissent de la manière suivante : si un élève a trouvé la bonne anecdote, il gagne un point, sinon le point va à celui qui a raconté l'anecdote. Une fois que tout le monde a raconté ses anecdotes, on compte les points : celui qui a le mieux menti et qui s'est montré le plus perspicace a gagné.

6. L'histoire sans fin.

Ce jeu s'adresse à des élèves avec des niveaux intermédiaires et avancés (3º et 4º ESO, Bachillerato). C'est un jeu qui permet la révision des structures grammaticales vues jusqu'à lors (verbes, pronoms personnels et relatifs, prépositions, etc).

Le professeur écrit au tableau « Il était une fois », puis, à tour de rôle, chaque élève complète l'histoire en ajoutant un nouveau mot. Le mot choisi doit être cohérent par rapport à la structure de la phrase construite (accord du genre et nombre, du temps verbal, respect de la seconde négation, etc), sinon l'élève est éliminé.

Exemple : « il était une fois… » le premier élève ajoute « une », le second « fille », le troisième « qui », le troisième « est »= ce mot est incohérent, car l'élève devait utiliser un imparfait.

Ce jeu permet en outre, tout comme le « cadavre exquis », de réfléchir sur le surréalisme en littérature.

En guise de conclusion, il convient de signaler un jeu célèbre, extrêmement riche au niveau pédagogique, puisqu'il permet de travailler de manière ludique à la fois compétence communicative et lexique : le « Taboo ». Dans ce jeu, il s'agit de faire deviner à un ou plusieurs coéquipiers un mot, sans pouvoir utiliser pour cette définition certains mots interdits (par exemple, faire découvrir le mot « désert » sans pouvoir dire : Sahara, sable, chameau, etc.) Le problème du jeu du « taboo » est son degré de difficulté pour des élèves de secondaire. Cependant, rien n'empêche de fabriquer ses propres cartes, pour adapter le jeu au niveau des élèves.

Vincent Milhou

MUNDO EDUCATIVO

Número 24

Revista Digital de Educación

Octubre 2007

LE JEU DU DÉTECTIVE

Vincent Milhou

Il s'agit d'une activité ludique à effectuer en classe de FLE, et qui peut s'adapter à des niveaux moyens – avancés (3º et 4º ESO, Bachillerato). Les élèves deviendront des inspecteurs, qui à force de poser des questions aux différents suspects, trouveront les membres d'un gang de cambrioleurs. Cette activité, éminemment motivante pour des adolescents comporte une partie compréhension écrite ou orale, et une partie expression orale, et permet en outre de réviser les aspects linguistiques suivants : jours et heures, chiffres jusqu'à cent, temps du passé (passé composé, imparfait), vocabulaire lié à la description physique, aux objets et aux activités quotidiennes, ainsi qu'aux professions. Cette activité peut durer environ 2 heures.

Le jeu débute par un petit texte : ce texte peut soit être enregistré (compréhension orale), soit être photocopié pour être lu par les élèves (compréhension écrite).

Le texte original est tiré du manuel « Le nouvel espaces 2 » (Hachette, 1995), page 130 : « faites vos début de journaliste »; mais il est possible de créer un texte plus court et plus simple pour des niveaux inférieurs. Voici la version abrégée de ce texte :

« VOL A LA BIJOUTERIE ALEX, RUE DU GÉNÉRAL LECLERC »

Un vol a été commis à la bijouterie Alex, hier Lundi 8 Avril, entre 12h 45 et 13h. Voici les déclarations des témoins :

Mme Gilles habite en face de la bijouterie : « Il était une heure moins le quart, j'étais sur le balcon. J'ai vu un homme sur le trottoir devant la bijouterie, qui attendait. Une femme a voulu entrer dans la bijouterie, mais l'homme lui a dit quelque chose et la femme est partie. Juste après une voiture a garé devant la bijouterie. J'ai reconnu la voiture, ça oui, parce que mon fils a la même : une Renault 25 noire. Après, tout est allé très vite : un homme et une femme sont sortis en courant de la bijouterie. Ils portaient deux sacs. Ils sont montés dans la voiture avec l'homme qui attendait sur le trottoir, et la voiture est partie à toute allure. Ça me paraissait suspect, alors quand j'ai vu que la bijouterie n'ouvrait pas à 14 heures, j'ai appelé la police. Je crois que j'ai bien fait... »

Mme Lefèvre est la personne qui a essayé d'entrer dans la bijouterie : « je voulais reprendre une montre que j'avais donné à réparer, mais un homme devant la bijouterie m'a dit que le magasin était fermé. Ça m'a étonné, parce qu'on m'avait dit de passer à 13 heures, mais bon, je n'ai pas insisté... Je me souviens de l'homme qui m'a parlé : il était grand, les cheveux bruns, avec des lunettes et une moustache... Mais c'était peut-être un déguisement... Je crois que je ne pourrais pas le reconnaître.»

M. Alex est le propriétaire de la bijouterie : « Je suis tout seul dans le magasin entre midi et demie et 14 heures. La porte est fermée bien sûr. Mais une femme a appelé et je lui ai ouvert la porte parce qu'elle était déjà venue et paraissait intéressée par une bague. Quand j'ai ouvert la porte, un homme est entré avec elle. Il avait dans sa main un revolver. Il m'a menacé et m'a obligé à ouvrir mes coffres forts. Après, la femme m'a attaché avec une ficelle sur une chaise et m'a bâillonné avec un bas. J'ai vu l'homme et la femme prendre en dix minutes tous les bijoux des coffres dans des grands sacs, puis ils sont partis en courant. Trois heures plus tard, la police était là. Je me souviens de la femme : elle était blonde avec les cheveux longs, de taille moyenne, très élégante... L'homme était brun, grand. Mais je suis désolé : je ne sais pas si je pourrais les reconnaître... »

Les mots difficiles (par ex. « bâillonner ») peuvent être écrits au tableau et expliqués (les élèves peuvent essayer de déduire grâce au contexte). Pour s'assurer de la bonne compréhension du texte, le professeur demande aux élèves de résumer les informations importantes pour l'enquête. Les élèves doivent avoir compris qu'il s'agit d'un vol commis à la bijouterie Alex, le Lundi 8 Avril entre 12h 45 et 13 heures, que 4 personnes ont participé : deux hommes de grande taille (un qui faisait le guet et un autre avec un revolver), une femme de taille moyenne, et le conducteur d'une R25 noire, qui peut être un homme ou une femme. Les hommes avaient les cheveux bruns, l'un d'entre eux une moustache, et la femme des cheveux longs blonds, mais il peut s'agir de perruques.

Après ce récit débute l'enquête. Nous sommes le lendemain du vol, et la police vient d'arrêter 8 suspects : 4 hommes et 4 femmes. On sait que nos 4 coupables font partie de ces personnes, les autres sont innocents. A tour de rôle, chaque élève –qui devient détective- doit formuler une question à un des suspects (exemple : que faisiez-vous hier à une heure ? Quelle est votre voiture ? Quelle est votre profession ? etc...) Il peut aussi, à son tour de jeu, choisir de fouiller les poches, le domicile ou la voiture d'un des suspects, ou d'examiner un objet. Le jeu s'arrête lorsqu'un élève lance son accusation finale et que cette accusation s'avère être vraie. (les élèves peuvent aussi jouer en équipe)

Voici les suspects :

1. Aldo Maffioso : 30 ans, sans profession. 1m85. Brun, moustache. Il a une Ferrari rouge.

Au moment du crime, il dit qu'il était chez son parrain dans une autre ville, et que toute sa famille peut témoigner, mais c'est une famille de gangsters notoires, et ils peuvent mentir.

Dans sa voiture, on peut trouver : des billets d'avion pour le Costa Rica pour 4 personnes, un couteau, un passeport, une facture d'un magasin de jouets, un paquet de cigarettes, des gants. Si les élèves décident d'examiner la facture, ils voient qu'il s'agit de l'achat de quatre perruques (deux perruques brunes, une moustache, une perruque blonde) et d'un pistolet en plastique. Sur sa veste, on peut trouver des cheveux artificiels qui correspondent aux cheveux qu'on a trouvés dans la bijouterie.

Aldo est donc coupable.

2. Florent Gilles : 21 ans, étudiant. 1m65. Blond, sans barbe ni moustache. C'est le fils du premier témoin. Il a une Renault 25 noire.

Au moment du crime, il dit qu'il était à la fac, mais aucun élève ne s'en souvient. Si on l'interroge au sujet de sa voiture, il montrera un document (à donner aux élèves)

« Commissariat de police de la rue du Gal Leclerc, fait le 08/04 à 8 heures 30. Je, soussigné Florent Gilles, déclare que ma voiture Renault 25, immatriculée X123456MM75, a été volée dans la nuit du 07 au 08/04 »
Florent n'est pas coupable : on a volé sa voiture dans la nuit, et on l'a utilisée pour commettre le hold-up. Les élèves se rendront compte qu'il est innocent lorsqu'ils trouveront le véritable conducteur de la R25, et comme il est plutôt de petite taille (1m65), il ne peut pas être un des deux autres cambrioleurs.

3. Eugène Latriche : 28 ans, assureur expert en bijoux. 1m90. Brun, avec une grosse barbe. Il a une Renault 25 bleue.

Au moment du crime, il dit qu'il était chez lui : il habite « Tréloin-la-banlieue », à 35 km. Il s'est fait livrer une pizza à domicile, et a conservé le ticket, qui indique une pizza livrée le 08 Avril à 13 heures.

Dans la poche de son veston, il y a le document suivant : « Blanchisserie TOUBLANC. 07/04 à 15h30. M. Latriche donne un veste à nettoyer. Eliminer tache de peinture bleue sur la manche. A récupérer le 09/04. »

Eugène ne peut pas être un des deux hommes vus par les témoins, puisqu'il a une barbe : même avec des perruques, une barbe ne peut pas apparaître du jour au lendemain… Il peut juste être le conducteur : mais la note du teinturier date du 07/04, soit un jour avant le crime, ce qui prouve qu'il a repeint sa R25 en bleu avant le hold-up. Quant à son alibi, il permet de l'innocenter, dès que l'on sait que Mlle Poivron, qui lui a livré la pizza, est elle aussi innocentée.

4. Raymond Lagoupille : 31 ans, policier. 1m88. Cheveux châtains. Il a une moto.

Au moment du crime, il était chez lui. Il ne travaillait pas ce jour-là : il patrouille toujours avec un coéquipier, mais ce dernier est tombé malade (embarras gastrique), et il n'a pas le droit de patrouiller seul.

Dans son casier, on trouve : des menottes, un revolver, une carte de police, une carte de supporter du PSG, de la poudre rouge.

En examinant la poudre rouge, on se rend compte qu'il s'agit de « mort-aux-rats ». Pourtant, M Lagoupille vit en appartement, et n'a pas de cave. Il n'a pas d'explication au sujet de cette poudre. En réalité, la veille, R Lagoupille a empoisonné son coéquipier afin d'être libre le jour du crime. Il est donc coupable.

5. Christine Lapivole : 28 ans, sans profession. 1m68. Blonde, les cheveux longs. Elle n'a pas de voiture.

Au moment du crime, elle affirme s'être rendue chez son psychiatre, mais le psychiatre, M Letordu, dit qu'elle n'est pas venue à sa session. Si on demande de quoi elle souffre, le psychiatre répond « kleptomanie ». Si on demande à Mlle Lapivole pourquoi elle n'a pas été à son rendez-vous, elle avouera qu'elle s'est rendue dans une grande surface où elle a volé des CD. En demandant aux employés de la grande surface, on peut obtenir la vidéo de surveillance, qui prouve qu'elle était là-bas de 13 à 15 heures. Elle est donc innocente.

6. Claire Obscur : 29 ans, musicienne (piano). 1m69. Cheveux châtains clairs. Pas de voiture.

Au moment du crime, elle était chez elle, et elle faisait ses gammes au piano: les voisins peuvent témoigner, car ils l'entendent à longueur de journée (il y en a un qui dit même qu'elle jouait plus fort que d'habitude –ce qui est impossible au piano). Dans son sac, on peut

trouver : maquillage, gants, bague, un bas… L'examen du bas permet de dire avec certitude qu'il s'agit du même que celui qui a servi à bâillonner M Alex, propriétaire de la bijouterie. Claire est donc coupable, elle a enregistré sur cassette ses gammes pour obtenir ainsi un alibi en faisant croire aux voisins qu'elle était chez elle.

7. Patricia Rouquin : 55 ans, chauffeuse de taxi. 1m51, Rousse aux cheveux courts. Son taxi est une Mercedes blanche.

Au moment du crime, elle faisait sa pause pour déjeuner : un sandwich qu'elle mange tous les jours dans son taxi, dans le parking souterrain au bout de la rue du Général Leclerc. Elle finit son travail à 12h30 et recommence à 13 heures. Elle travaille le matin de 8h à 12h30 et l'après-midi de 13h à 19h. Elle dit qu'elle conserve religieusement toutes ses factures.
En examinant de plus près ses factures, on tombe sur le document suivant (à donner aux élèves):

Ticket de parking –rue du Général Leclerc :

Entrées	Sorties
07/04 à 18h59	08/04 à 07h58
08/04 à 00h23	08/04 à 12h31
08/04 à 12h29	08/04 à 12h59
08/04 à 12h56	08/04 à 19h06
08/04 à 19h01	09/04 à 07h59
09/04 à 12h28	09/04 à 12h58

L'examen de ce ticket de parking prouve que Mme Rouquin a utilisé 2 voitures : elle a volé une voiture dans la nuit du 07 au 08, puis le matin elle a travaillé normalement avec son taxi. Le 08 à 12h30, elle gare son taxi dans le parking et en ressort aussitôt avec la R25 volée. A 13h, elle rentre au parking et reprend son taxi, comme si de rien n'était. Le soir, après le travail elle se débarrasse de la voiture volée. Elle n'a pas d'explication à fournir au sujet de ces horaires. Elle est donc coupable.

8.Florence Poivron : 24 ans, livreuse de pizza. 1m64, brune aux cheveux courts. Elle a une mobylette.

Au moment du crime, elle livrait une pizza à domicile à M. Latriche, très loin en banlieue. Elle conserve une facture de cette livraison.

Ce ticket permet aux élèves de faire une déduction logique : soit Mlle Poivron et M Latriche sont tous les deux coupables (et ils auraient alors faits un faux ticket), soit tous les deux innocents : une fois innocenté M Latriche, on peut donc innocenter Mlle Poivron.

Les élèves, comme dans le jeu du Cluedo, devront noter les informations concernant les suspects au fur et à mesure. En fonction du niveau de déduction des élèves, et du temps disponible, le professeur peut fournir ou non des indices, rendre plus ou moins compliquée l'intrigue. D'autre part, il s'agit d'un jeu : le professeur doit « jouer » le rôle des différents suspects, comme s'il s'agissait d'un véritable interrogatoire.

Pour clore cette session et développer une activité d'expression écrite avec les élèves à partir de ce jeu, on peut par exemple leur demander d'écrire un article de presse sur le déroulement de l'enquête. On reprendra en classe les éléments linguistique et le lexique que l'on a utilisé lors de cette activité : adresses, temps du passé, lexique « judiciaire » (un alibi, un témoin, etc) ou des professions (livrer une pizza, un assureur, etc).

Vincent Milhou

MUNDO EDUCATIVO

Número 24 | Revista Digital de Educación | Octubre 2007

IMPACTOS DE LA EVOLUCIÓN DEL SISTEMA CAPITALISTA EN EL URBANISMO Y SUS REPERCUSIONES

Víctor Manuel Dorado Pérez

En la evolución del sistema capitalista destacan 3 grandes hitos: La Revolución Industrial (desde mitad del siglo XVIII), el fordismo (mitad siglo XX), y la globalización (desde fines de los años 80). En este artículo, se mostrará como cada uno de estos hitos lleva aparejado un diseño urbanístico que le es compatible.

Pero antes de entrar en materia, habría que explicar muy brevemente algunos aspectos del fordismo y la globalización.

El fordismo, se trata del sistema de producción en serie. Con este sistema, los tipos bienes producidos eran idénticos entre sí, es decir, por cada tipo de bien se producían miles de unidades exactamente iguales. Una vez que cubierta la demanda de estos bienes, este modo de producción entró en crisis, y el sistema de producción capitalista hubo de evolucionar hacia una nueva forma con la globalización. Con el siguiente ejemplo se comprenderá mejor lo expuesto:

En los años 50 y 60, años del fordismo, se demandaban en España una gran cantidad de frigoríficos, y estos eran todos iguales en color (blanco), tamaño, y demás características, se fabricaban en serie, pero cuando toda la población ya tenía frigorífico, el sector entraba en crisis pues la necesidad que cubría ese bien ya estaba satisfecha. Por tanto, el modelo de producción debía cambiarse por otro en el que las innovaciones en los productos fueran constantes (menor consumo de energía, más prestaciones, amplia variedad de un mismo tipo de producto en colores, diseño,...) de forma que en poco tiempo el producto se queda anticuado u obsoleto y se sustituye por otro. Este nuevo modelo es el modelo de la globalización, que se ha hecho posible gracias a las nuevas tecnologías.

Ahora el consumo de bienes es más rápido, "de usar y tirar" de forma que el sistema no entraría en una crisis como la antes expuesta. Esto se visualiza fácilmente con la industria de la telefonía móvil: una vez se extendió el uso del teléfono móvil, y la mayoría de la población disponía de uno, las fábricas de móviles entraban en crisis, pues ya no se demandaban más móviles (como Alcatel en España). La solución que encuentran estas empresas, está en ir sacando al mercado, nuevos tipos de móviles cada vez con una prestación distinta: primero se cambiaban los móviles por otros más pequeños, después por otros polifónicos y con la pantalla en color, después por otros que graban imágenes y pueden hacer fotos,... Continuamente se sacan al mercado otros móviles más modernos.

Una vez explicados esos hitos, vamos a ver como cada uno de estos pasos en la evolución del sistema capitalista, lleva aparejado una forma de ciudad que le es compatible:

- El modelo de ciudad compatible con la Revolución Industrial (RI), es la "Gran Ciudad": este modelo urbano se caracterizó por el crecimiento de las ciudades fuera de sus límites tradicionales o cascos históricos. Anteriormente a la Revolución Industrial, los talleres artesanales por ejemplo, se situaban en el interior del núcleo urbano, pero con la llegada de la RI y de las grandes fábricas estas ya no podían enclavarse dentro de las ciudades.

- Con la llegada del fordismo, se desarrollan las áreas metropolitanas: la ciudad crece y comienza a anexionarse las localidades más cercanas, que pasan a configurarse unas en zonas industriales y otras en ciudades dormitorio. En el caso de Sevilla, el Aljarafe pasa a ser un conjunto de ciudades dormitorio, y en otros municipios como Dos Hermanas y Alcalá de Guadaira se crean numerosos polígonos industriales y zonas de servicios. Este impacto del fordismo se conoce con el nombre de zonificación que es la aplicación de la filosofía funcionalista al planteamiento urbano:

Así, las principales actividades de un urbanita consisten en:

- Trabajo: Esta actividad se realiza en zonas y barrios en las que se concentran una gran cantidad de edificios de oficinas y en los polígonos industriales.
- Ocio: se crean centros comerciales en las que se aglutinan diversas formas de ocio: hostelería, tiendas, cines, salas de juego,...
- Descanso: en "ciudades dormitorio" o nuevos barrios de casas unifamiliares en las que exclusivamente hay viviendas.
- Circular entre estos espacios por infraestructuras como las rondas de circunvalación.

Poco a poco, los polígonos industriales se van rodeando de zonas de viviendas y de servicios por lo que en ocasiones son desmantelados (ante la dificultad del transporte de mercancías por el aumento del tráfico motorizado y por la congestión que provoca en los accesos por carretera) y llevados de nuevo a las afueras de la ciudad, con lo que el movimiento expansivo se desata. Así en Sevilla, una vez colapsada la ronda de circunvalación SE-30 se ha hecho necesaria otra nueva, la SE-40. En Madrid, ya van por la M-50.

- El modelo urbano aparejado a la globalización es la conurbación: este fenómeno consiste en la unión de áreas metropolitanas; por ejemplo, Tokio, Nueva York, la ciudad de México…; en España, la Comunidad de Madrid será prácticamente un continuo urbano, Barcelona también está próxima a formar una conurbación con el resto de las capitales de Cataluña. Es una zonificación llevada al extremo que recibe el nombre de suburbanización y que da lugar a la conurbación.

Las repercusiones de este modelo de urbanización serían las siguientes:

- Ineficiencias:
  - Aumento de los desplazamientos, para ir a cada zona donde el urbanita desarrolla sus actividades, el ocio en el centro comercial, la casa en la ciudad dormitorio, y el trabajo en el polígono industrial. Esto hace que aumente el consumo de energía y la contaminación.
  - Pérdida de tiempo (atascos): todo el mundo va a los mismos sitios a las mismas horas, mientras que fuera de las horas punta, las infraestructuras están infrautilizadas.
  - Aumento extraordinario de la movilidad motorizada: el uso del coche se hace imprescindible; esto lleva a que la ciudad se estructure para facilitar el uso del coche, con lo que se eliminan espacios de sociabilidad (los pequeños parques cercanos a las viviendas son sustituidos por aparcamientos). Los nuevos espacios de sociabilidad pasan a ser los centros comerciales que son realmente espacios de consumo.
- Impactos sociales: La zonificación es llevada al extremo, y se crean zonas hasta para marginados, como el barrio de Las 3000 viviendas en Sevilla; todas las grandes ciudades tienen una zona de este tipo, lo que dificulta aún más la integración de estas personas, al aislarlos juntos. Otros impactos sociales, son: la disolución de los vínculos sociales (el espacio vital de las personas se reduce a la vivienda), la soledad, y nuevas enfermedades como la agorafobia. Los individuos pasan la mayor parte de la vida en sus casas, equipadas con cada vez más productos para el ocio, y sin apenas vida social.

Víctor Manuel Dorado Pérez

FILOSOFÍA, POESÍA, TRADUCCIÓN… ¿SON REALMENTE DIFERENTES?

Virginia Hidalgo Gómez

Cuando hablamos de filosofía, debemos tener en mente una de las condiciones necesarias y esenciales para que ésta exista: el lenguaje. Aunque a simple vista el lenguaje deba enmarcarse dentro del campo de acción de la filología, no debemos dejar a un lado su relación con el resto su relación con el resto de los ámbitos del pensamiento debido a su carácter comunicativo. De ahí que cuando hablemos del discurso filosófico, de su estudio/ enseñanza, de la filosofía como institución universitaria, debamos tomar como punto de partida el lenguaje, elemento principal para la elaboración, transmisión y discusión de las distintas teorías filosóficas.

Directamente relacionado con el lenguaje – y de esta manera también con la filosofía – está el concepto de 'traducción'. Tradicionalmente, la traducción se ha considerado como un suplemento del texto original, un elemento externo que surge de modo accidental. Sin embargo, como apunta Derrida, toda traducción es un elemento inherente a lo que llamamos 'texto original', ya que supone la única posibilidad que éste tiene para sobrevivir. "Un texto no vive más que si sobre-vive, y no sobre-vive más que si es a la vez traducible e intraducible. Totalmente traducible, desaparece como texto, como escritura, como cuerpo de lengua. Totalmente intraducible, incluso en el interior de lo que se cree que es una lengua, muere de inmediato" (Derrida).

El filósofo se vale del lenguaje para dar a conocer sus ideas. Pero el concepto de lenguaje tiene un referente muy amplio. No debemos confundir el término 'lenguaje' con el de 'lengua'; una lengua constituye sólo una pequeña parcela de ese concepto más general que denominamos lenguaje. De este modo ha surgido otro de los elementos indispensables para la supervivencia de la filosofía, así como de cualquier otro discurso: la lengua, o mejor dicho, la multiplicidad de lenguas. Para que un texto pueda traducirse, se necesitan al menos dos lenguas distintas: la del texto original y la de la traducción. Es aquí donde empiezan a surgir los problemas.

La traducción no consiste tan solo en pasar estructuras sintácticas de una lengua a otra. Para esto, sólo necesitaríamos conocimientos gramaticales y sintácticos de las dos lenguas que forman parte del contrato que supone la traducción. A la hora de traducir necesitaríamos, además de estos conocimientos 'estructurales', conocimientos culturales, sociales, históricos, filosóficos… Es decir, al traducir un texto, digamos filosófico, el traductor no debe limitarse a aplicar sus conocimientos gramaticales y sintácticos de las dos lenguas implicadas; al contrario, el traductor debe adentrarse en el texto, no como algo autónomo, sino como un conjunto de ideas con vida propia en las que se refleja, no sólo el pensamiento del autor, sino el de toda una sociedad, de toda una época. En definitiva, el traductor deberá conocer no sólo la obra que está traduciendo, sino el valor que ésta tiene en el conjunto de obras que conforman la trayectoria de ese determinado autor.

Pero el traductor no debe detenerse ahí, debe ir más allá. El traductor debe tener algo de filósofo, debe conocer el lenguaje filosófico para poder traducir. Esto se puede comparar con el traductor de poesía, quien además el traductor debe ser poeta. De esta manera, llegamos a una conclusión: la traducción resultante no sería más que un eco del original. La filosofía, al igual que la poesía, no son discursos objetivos, matemáticos, sino todo lo contrario; son discursos subjetivos en los que se plasma la personalidad del autor, de ahí que toda traducción sea una "transposición" de un texto original, absoluto, a otra lengua, dejando de esta manera de ser original.

Cuando un poeta escribe un poema, plasma en él sus sentimientos, sus pensamientos, su personalidad. De ahí que cualquier lector que se atreva a leer dicho poema, tan solo logrará crear una imagen de lo que él puede ver. Pero esta imagen no es única. Al contrario, aparecerán tantas imágenes distintas como lectores del mismo poema. A la hora de traducir, nos encontramos con el mismo problema. Cada traductor hará una lectura diferente del mismo poema y, por tanto, hará una traducción diferente. De esta manera, existirán tantas "versiones" de un mismo poema, como traductores y lenguas se hayan enfrentado con él. (He hablado de poesía como podía haber hablado de filosofía. Según Schelling, una traduce a la otra, es decir, poesía y filosofía son una misma cosa).

Queda claro que la pérdida de la originalidad de un texto – entendiendo originalidad como su carácter más absoluto – surge, no con la traducción en si, sino con la lectura que el traductor o cualquier otro lector hace del mismo. Pero la traducción no sólo conlleva la pérdida de la originalidad de un texto. Es decir, hay textos, o simplemente párrafos o palabras, que al ser traducidos pierden el alcance que tienen en el original.

Un texto es traducible si admite una transposición de una lengua a otra, tanto de las estructuras lingüísticas, como de las estructuras semánticas y significativas. Tal cosa será siempre imposible. Podremos llegar a una transposición más o menos aproximada de las estructuras sintácticas de una lengua a otra. Pero un texto implica mucho más que eso. Un texto implica un autor con unas ideas propias; un contexto específico (social, cultural, filosófico, histórico, etc.); un receptor o destinatario al que el texto está dirigido, etc. Todos estos elementos se pierden cuando el texto es traducido ya que pertenecen a la naturaleza misma del original.

Virginia Hidalgo Gómez