Número 26

Febrero 2008

Índice de Contenido:

"VIDESOL", UNA ESCUELA DIFERENTE
Adela Morales Martínez

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA INCLUSIVA
Alba Helices Campos

(ARTÍCULO ELIMINADO A PETICIÓN DEL AUTOR)
(Artículo eliminado a petición del autor)

LAS ENERGIAS RENOVABLES
Alejandro Villanueva Alcántara

EL ABANDONO DE LA MODERNIDAD
Alicia Moya Sánchez

ALGUNOS FACTORES QUE INCIDEN EN EL USO DE LA CONCORDANCIA NO-GRAMATICAL DE THERE EXISTENCIAL EN INGLÉS
Alistair Watson

UN PRIMER ACERCAMIENTO A LA FILOSOFÍA
Álvaro Rodríguez Camacho

MENORES INFRACTORES
Amaia silvestre Francés

LA FAÇON DE REGROUPER LES APPRENANTS DANS UNE CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE
Ana Elvira Márquez Medina

LA MUJER Y LA CIENCIA
Ana Esteban Ramírez

UNIDAD DIDÁCTICA EDUCACIÓN INFANTIL: LA MÚSICA DEL CORAZÓN
Ana María Arteaga Mainez

REFLECTIONS ON BRAVE NEW WORLD AND MODERN SOCIETY
Ana María Borja Álvarez

BASES PARA EL DESARROLLO DE UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
Ana María Tapia Cuadra

¿CÓMO AFRONTAR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS?
Ana Ogalla García

NUEVAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y DE LA COMUNICACION (TICS)
Ana Teresa Maeztu Sánchez

LA ENSEÑANZA DE LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS, UN COMPLEMENTO IDEAL PARA LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
Andrés Jiménez Fernández

LA IMPORTANCIA DE CAPTAR EL INTERÉS DEL ALUMNO
Andrés Moriel Gómez

PLATÓN Y EL ORIGEN DE LA VIRTUD LINGÜÍSTICA
Ángel Camarena Morgado

ESCUELA DE PADRES: CONFLICTOS Y ADOLESCENCIA
Antonia Pavía Barrones

DEPORTE ESPECTÁCULO Y DEPORTE DE ALTA COMPETICIÓN
Antonio Felipe Pérez de la Lastra

ESTUDIO SOBRE LA VELOCIDAD GESTUAL TEST DE GOLPEO DE PLACAS
Antonio Francisco Rodríguez Borrego

COODECUACION Y LA TECNOLOGÍA
Antonio Jiménez Chamorro

LOS DIBUJOS ANIMADOS Y LAS HISTORIETAS CÓMICAS COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE EN EL CENTRO ESCOLAR
Beatriz García-Delgado García / Juan Miguel Pérez Vázquez

ACTIVIDADES RECREATIVAS Y JUEGOS COOPERATIVOS PARA LA PROMOCIÓN DE LA CULTURA DE PAZ
Carlos Villar Hernández

EL MALESTAR DOCENTE
Carmen Caballero Bravo

ESTRATEGIA PARA LA MODIFICACIÓN DE CONDUCTA DE ALUMNOS DETERMINADOS
Carmen Valverde Urdiales

¿CÓMO TRABAJAMOS LA PERSONALIDAD DEL ALUMNADO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA?
Carolina Herrera Pérez

IDIOMS DICTIONARY- ANIMALS PLAY THE GAME(1)
Cecilia Mena Villar

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y SU APLICACIÓN EN EL AULA
Celeste Gómez González

EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL
Constancia Criado Cambrón

LA IMPORTANCIA DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN
Cristina Céspedes Bracho

APLICACIÓN DE UNA ECONOMÍA DE FICHAS: UN RECURSO DOCENTE
Desirée Pérez Montes

DÍA DE ANDALUCÍA: 28 DE FEBRERO
Elena María del Pilar Cordero Romero

INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA INFANTIL
Elisa Muñoz Rodríguez

UNIDAD DIDÁCTICA DE MATEMÁTICAS DE 3º ESO: ESTADÍSTICA
Elizabeth Doblado Caro

PROTECCIÓN DE LA BIODIVERSIDAD EN ESPAÑA
Encarnación Nieto Montaño

EDUCACIÓN INTERCULTURAL
Encarnación Santana Rodríguez

PLANIFICACIÓN DOCENTE
Eva Calvo Sánchez

MUTISMO SELECTIVO: UNA DIFICULTAD SILENCIOSA
Eva Fernández Portillo

PAPEL DEL OVIDUCTO EN LA SELECCIÓN DE SUBPOBLACIONES DE ESPERMATOZOIDES
Francisca Ramírez Montilla

PSICOLOGÍA DEL EMBARAZO
Francisco de la Flor Terrero

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN ENSEÑANZA SECUNDARIA
Francisco Gil Torres / Cristina Balloqui Torres

EL CONSEJO ORIENTADOR EN EDUCACIÓN
Francisco José Padilla Quero

HACER HINCAPIÉ EN LOS TEMAS TRANSVERSALES
Gloria Cox Pinto

LA COCINA DE LA ESCRITURA: GUÍA PRÁCTICA PARA LOS ALUMNOS
Inmaculada C. Santos Díaz

LA IMPORTANCIA DE LAS DINÁMICAS GRUPALES EN EL MARCO EDUCATIVO ACTUAL
Inmaculada García Jiménez

LA ENERGÍA SE CONSERVA
Irene Rodríguez Naharro

LA IMPORTANCIA DE ENSEÑAR A HABLAR EN PÚBLICO AL ESTUDIANTE DE SECUNDARIA
Isabel M Calvente Medina

CÓMO ORIENTAR TU FUTURO PROFESIONAL
Isidro Rodríguez Benítez

CONTRASTIVE DESCRIPTION OF THE SPANISH AND ENGLISH PLOSIVE CONSONANTS
Jaime Valderrama Robles

COEDUCACIÓN EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS
José Antonio Hinojosa San Eufrasio

FIABILIDAD DE LAS MEMORIAS DE ORDENADOR
José Manuel Cordero Rodríguez

POR QUÉ LEER A LOS CLÁSICOS
José María Sierra Camacho

LOS RECURSOS DIDÁCTICOS EN EL ÁREA DE TECNOLOGÍA
José Miguel del Río Palomino

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE: LA TARTAMUDEZ EN LA ESCUELA
Josefa García Cejudo

EL TEATRO Y EL MEDIO AMBIENTE EN EL AULA
Juan Antonio Casas Santos

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA
Juan Carlos González Galindo / Cristóbal Gómez García

LA EVALUACIÓN EN LA ESO
Juan Carlos Ruiz Cañada

UNIDAD DIDACTICA
Juan Alfonso Fernández

DESMOTIVACIÓN EN EL AULA Y FRACASO ESCOLAR EN ESPAÑA DESDE LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: MI EXPERIENCIA CON ALUMNOS DESMOTIVADOS Y CONFLICTIVOS
Laura Tinajero Márquez

LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS
Laura Trinidad Díaz

LA EDUCACIÓN DE LA NOSTALGIA

Libertad Benítez Gálvez

LA MOTIVACIÓN ESCOLAR
Luís Espinosa Marín

LA BIOTECNOLOGÍA Y LA INDUSTRIA QUÍMICA ACTUALES
Luís Juárez Martín

LOS INICIOS DE LA LITERATURA INGLESA
Magdalena González Pérez

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA PROBLEMÁTICA DEL CALENTAMIENTO GLOBAL
Manuel Caro Domínguez

NICOLÁS GUILLÉN: DE LA POESÍA A LA MÚSICA
Manuel Guerrero Cabrera

LECTURA Y ACTIVIDAD Y FILOSÓFICA
Manuel Pastrana Ramírez

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EDUCACIÓN PARA LA PAZ, EL RESPETO Y LA TOLERANCIA
Manuela Castro Santiago

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA ESO, UNA PROPUESTA TEÓRICO-PRÁCTICA
Marco Antonio Gómez Valdés

LAS TICS EN LA EDUCACION
Margarita de Alva Bianchi

VIOLENCIA EN LOS NIÑOS ¿HEREDADA O ADQUIRIDA?
María Ángeles Gómez Varas

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE LA AUTOESTIMA EN LOS NIÑOS/ AS?
María Aurora Bohórquez Ortega

¿POR QUE ES NECESARIO DEFENDER EL CARÁCTER BÁSICO Y ABIERTO DEL CURRÍCULUM, EN LA SOCIEDAD DE HOY?
María Begoña Cantero Navea

LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN NIÑOS DE 6-7 AÑOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD
María Concepción García Martínez

LA CORONA: ADORNO DE IMÁGENES RELIGIOSAS
María Concepción Chaguaceda Gutiérrez

CON G ... DE GATO
María del Carmen Almendros Almendros

EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA. ESTRATEGIAS PARA LA ACTUACIÓN DEL DOCENTE
María del Carmen Cordero Monge

PROYECTO INTEGRADO EN LOS CICLOS DE INFORMÁTICA
María del Carmen Martos Muñoz

EL USO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN DE NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN
María del Mar Gutiérrez López

ENSEÑAR AMOR DESDE EL AMOR
María del Mar Peralta Machuca

GUÍA DEL ALUMNO PARA LA VISITA AL PARQUE DE LAS CIENCIAS (GRANADA)
María Dolores Moyano Ansio

EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD PSÍQUICA
María Francisca Ríos González

ACCESIBILIDAD UNIVERSAL
María Isabel Plaza Sánchez

CONFLICTOS CON EL MUNDO HEREDADO
María Isabel Valdivieso-Morquecho Guerrero

S.O.S ALUMNO CON TDAH EN MI AULA!
María Jesús Flores Jiménez

EL ORIGEN DEL UNIVERSO
María Jesús Muñoz Muñoz

LOS ANIMALES BÍBLICOS
María Soledad Jiménez Alot

IMPORTANCIA DEL TIEMPO DEDICADO A VER LA TELEVISIÓN Y REPERCUSIÓN EN LAS CALIFICACIONES DEL ALUMNADO
María Teresa Moreno Polonio

EL ARTE DE RELACIONARSE BIEN CON LOS DEMÁS, TAMBIÉN PARA MAESTROS/AS: HABILIDADES SOCIALES
Marina E. Román Rodríguez

DIALOGAR TAMBIÉN ES ESCUHAR
Micaela García García del Prado

LA POESÍA VISUAL COMO RECURSO DIDÁCTICO INTERDISCIPLINAR
Miguel Agudo Orozco

TEORÍAS ESPIRITUALISTAS EN EDUCACIÓN
Milagrosa Parrado Marín

LA RADIO EN LA ESCUELA
Mónica Navarro Romero

ACOSO ESCOLAR, MALTRATO ENTRE IGUALES O "BULLYING"
Nadia María Calvo Sedano

BREVE HISTORIA DE LA MICROBIOLOGIA
Nieves López Badía

LA EDUCACIÓN EN ADOLESCENTES: FAMILIA, ESCUELA Y AMIGOS
Paola Ponce Verdugo

LA SOCIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN
Patricia Arrabal Rodríguez

EL INGLÉS EN SECUNDARIA EN LA ETAPA ACTUAL
Patricia Peláez Souto

LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Y LA EDUCACIÓN: CONSEJOS PARA EL RECIBIMIENTO EN NUESTRA AULA DE UN ALUMNO EXTRANJERO
Pilar García Illana

APRECIACIONES SOBRE LA DEIXIS
Ramón Gento Conejo

EL ORDENADOR EN EL AULA DE INFANTIL
Raquel González González

ARISTÓTELES, UN HITO ESENCIAL DEL PENSAMIENTO POLÍTICO
Rocío Caro Sotillo

LA IMAGINACIÓN EN STANISLAVSKY
Rocío Mantero Romero

IMPORTANCIA DE LA APLICACIÓN DE CONOCIMIENTOS DIETÉTICOS EN LAS ELABORACIONES DE OFERTAS GASTRONÓMICAS
Rocío Martínez Galán

EL CUENTO: CÓMO LLEVAR A CABO SU NARRACIÓN CON ÉXITO Y APORTACIONES AL DESARROLLO DEL NIÑO/A
Rocío Muñoz Vallejo

PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE HACHÍS Y COCAÍNA EN JÓVENES DE 3º DE ESO
Rocío Vargas Mateo

INTRODUCCIÓN AL AUTISMO: CONCEPTO Y ETIOLOGÍA

Rosa María Pulido Rodríguez

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD, TAMBIÉN EN UNA ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS
Rosa Muñoz Luna

ROLE PLAYING: "TODOS SOMOS IGUALES"
Rosario María Guerrero Solís

LOS MIEDOS INFANTILES
Rosina Ruiz López

THE CONCEPT OF TIME IN THE SEVENTEENTH-CENTURY ENGLISH POETRY
Sandra Parejo Cuevas

INTEGRACIÓN DE LOS TEMAS TRANSVERSALES EN LOS CONTENIDOS DE ECONOMÍA
Santos López Portero

CONVIVENCIA EN EL MARCO ESCOLAR
Soledad Bellot Cuevas

ALUMNADO AYUDANTE, UNA MEDIDA PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD
Verónica Saborido Ruiz

EL TABAQUISMO ABORDADO DESDE EL CONCEPTO DE COSTE DE OPORUNIDAD
Vicente Martín Rodríguez

LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO
Victoria Tirsa Hervás Torres / Adrián Recio García

PROGRAMMATION DE F.L.E : DE L'IMPORTANCE DE TROUVER UNE THÉMATIQUE POUR TOUTE L'ANNÉE
Vincent Milhou

STRATÉGIES DE COMMUNICATION
Vincent Milhou

"VIDESOL", UNA ESCUELA DIFERENTE

Adela Morales Martínez

Cuántas veces nos preguntamos: ¿qué está ocurriendo con la educación?, ¿qué falla: los profesores, los padres, los alumnos, el sistema educativo…? Pero, aunque las cosas no funcionen del todo bien, se vivan momentos de agitación y con frecuencia falten medios económicos, quizás los docentes también deberíamos cuestionarnos cómo nos planteamos nuestro trabajo, cómo está orientado, qué campos abarca…?

Hago estas observaciones desde mi experiencia, durante tres meses, en una escuela que se encuentra en la selva amazónica de Perú; está situada en una zona de asentamientos humanos, donde viven familias que huyeron del terrorismo y carecen de la mayoría de los recursos básicos (agua, una alimentación suficiente, material escolar…). Son hogares totalmente desestructurados, donde el padre a menudo tiene más de una familia y no tiene un trabajo fijo, la madre está sometida a su esposo y por lo general ninguno de los dos tiene un nivel de alfabetización mínimo.

En este escenario, los niños son los que peor escapan; muchos de ellos trabajan en las *chacras* (campos de cultivo) o cargando leña para sacar algo de dinero; y, lo que es aún peor, en no pocos casos existe la prostitución infantil.

Estaréis de acuerdo conmigo en que esta situación es mucho peor que la nuestra. Bueno, pues en medio de este caos, encontramos un rayo de luz: se trata de la escuela "*Virgen de Guadalupe"*, a la que acuden 260 niños de esta zona y tiene como objetivo central mejorar su situación y capacitarles para construir un futuro mejor y más esperanzador.

Esta escuela surgió hace 5 años, como un proyecto planteado por una mujer española, que estuvo en Perú como voluntaria, y varios peruanos. Ellos se enamoraron de esta idea y empezaron a poner las bases y a luchar para que este sueño se fuera convirtiendo en realidad. La escuela empezó con apenas 30 alumnos. Ahora existen 5 grados, desde infantil hasta 4º de primaria.

Las aulas, que son cinco, han sido construidas con material noble (en contraste con las casas de la zona), son bastante amplias y están más o menos equipadas. Hay además una pequeña dependencia dedicada a la dirección, donde se pueden encontrar los libros de texto que les manda el ministerio y que también sirve de almacén para la comida. Todo el terreno restante es un espacio, donde hay bastantes frutales y algunos columpios para que jueguen los niños.

Todo esto ha sido posible gracias a las donaciones de los socios de VIDESOL[1] (vida, desarrollo y solidaridad), que se han constituido en organización no gubernamental sin ánimo de lucro, y a las subvenciones que distintas entidades han ido concediendo al conocer el Proyecto.

Este es el escenario. Pero, ¿qué es lo que hace que hable de esta escuela como un modelo? Pues sencillamente que se trata del planteamiento y puesta en práctica de la institución educativa como formadora, no sólo de estudiantes, sino también de personas. Y para ello tratan el problema educativo desde la base, es decir, desde los problemas que estas personas tienen y que les crean muchas dificultades para poder aprovechar cualquier proceso educativo que se les plantee.

La Escuela "Virgen de Guadalupe", para crear condiciones que permitan transformar esta realidad, trabaja en tres líneas, que se complementen formando una unidad. En primer lugar, trabaja con los profesores, que conocen vitalmente la realidad existente (de hecho en parte tienen problemas parecidos debido a la situación del país) y comparten el proyecto. Cuando empiezan a trabajar, se les exige un compromiso, que va más allá de enseñar matemáticas o lengua; se les pide que conozcan a cada uno de sus alumnos y sus realidades, de modo que a la hora de transmitirles conocimientos tengan en cuenta sus posibles dificultades de aprendizaje y, al mismo tiempo, busquen si estas dificultades (falta de atención, indisciplina…) tienen una raíz en la situación familiar (posible maltratos, desentendimiento por parte de los padres…). Los profesores llevan control de la asistencia de cada alumno y, cuando alguno falta más de tres días, van a visitarlos a sus casas, para ver qué ocurre y actuar en la medida de lo posible.

Esto no es teoría; es práctica. He visto casos de alumnos, que confían en sus profesores y les confiesan que los maltratan o que les hacen trabajar o que simplemente ni los miran. Y, a partir de aquí, se han tomado medidas, que en muchos casos han mejorado la situación.
Pero a estos buenos profesionales, no sólo se les exige; también se les da: a menudo hacen actividades entre compañeros para fomentar un buen ambiente, tienen sesiones con psicólogos o retiros para reflexionar todo esto. Se hace de forma muy austera, pero lo importante es que se hace y tiene resultados: ellos se sienten a gusto y eso se refleja en su trabajo.

Comparado con el de nuestro entorno europeo, el nivel de formación de los profesores puede ser relativamente bajo, pero eso no hace que no sean magníficos docentes: son cercanos a sus alumnos, se adecuan a sus necesidades y les transmiten, además de conocimientos, valores.

---

[1] Para ponerse en contacto: videsol-es@ya.com. Tlf 955 685 589.

Una segunda línea de trabajo, no menos importante, es *el trato con los padres*. Desde que el niño entra en la escuela, se les deja claro que tienen que implicarse en la educación de sus hijos. Si no en la realización de tareas en casa, ya que muchos son analfabetos, sí en hacerles ver que la educación es prioritaria, que hay que prestar atención a los hijos, que es necesario tener una disciplina en casa desde el cariño y que hay que transmitirles, por supuesto, el respeto hacia sus profesores y compañeros.

Para trabajar todo esto con los padres, los profesores tienen reuniones semanales con ellos y en la escuela de padres se organizan talleres y otras actividades. En el período que estuve allí, se hizo con los padres un taller de autoestima (sobre todo en el caso de las madres es algo que falta) y se trataron temas como el maltrato y la situación familiar. Otras actividades son lúdicas, como la organización del día del deporte o la participación de las madres en concursos de comida que se hacen en el pueblo. Todo esto hace que se sientan tenidos en cuenta y que reflexionen sobre el comportamiento con sus hijos y su educación.

También, desde la escuela, se intenta ayudar, en la medida de lo posible, en algunos casos extremos de falta de alimento o se toman medidas, recurriendo incluso a las autoridades, cuando existen malos tratos o situaciones muy difíciles.

La tercera línea de trabajo es la principal: el trabajo con los niños, que son el centro de todo este proyecto. Son niños que tienen entre 5 y 15 años; muchos de ellos están muy faltos de cariño y de atención y lo manifiestan con comportamientos violentos, falta de disciplina, falta de atención y de interés, etc.

El nivel de alfabetización es muy bajo; muchos de ellos no saben leer bien; incluso bastantes, estando en segundo grado, no identifican las letras del abecedario o no saben los números más allá del diez. Algunos tienen problemas aún más graves, ya que no tienen agilidad en las manos para escribir (falta de aprestamiento), no diferencian entre izquierda-derecha o anterior-posterior e incluso los hay con problemas como dislexia o cierto retraso mental y nunca han sido tenidos en cuenta. Esto no es de extrañar, ya que a menudo han pasado por distintos colegios en los que no se les ha atendido (la situación en muchas escuelas del país deja mucho que desear).

Desde este punto de partida se trabaja con ellos. Y lo cierto y verdad es que se observan grandes avances: poco a poco van ilusionándose, cuando aprenden cosas, cuando consiguen leer una frase o cuando hacen bien una multiplicación.

Según el curso, tienen horario de mañana o de tarde y en cualquiera de los dos reciben o el desayuno o el almuerzo, ya que muchos de ellos no han comido en casa; imaginaros lo que atiende un niño con el estómago vacío. Tienen 6 horas de clases al día con su correspondiente recreo, pero además se organizan multitud de actividades. Durante este verano organizamos un concurso de coros, una fiesta de disfraces, varios teatros relacionados con algunas fiestas del lugar o una semana entera dedicada a las fiestas patrias, en las que revindican su valor como país y como peruanos.

Todo esto va haciendo que poco a poco los alumnos vean la escuela como un sitio donde pueden ser ellos mismos, sin que les ignoren o les maltraten, donde aprenden cosas nuevas y además se preocupan por su situación familiar tratando de mejorarla.

Pienso que la realidad que he presentado nos invita, no sólo a reflexionar sobre lo afortunado que somos, sino también y sobre todo a aprender de ella y sacar conclusiones: aunque la enseñanza no sea fácil, presente dificultades y nos falten medios, siempre podemos renovar nuestras motivaciones, abrirnos a experiencias nuevas, que nos ayuden a ir mejorando poco a poco las cosas.

Adela Morales Martínez

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA INCLUSIVA

Alba Helices Campos

El modelo de la Escuela Inclusiva consiste en desarrollar una única escuela que sea capaz de englobar a todo el alumnado atendiendo a sus necesidades. Es decir, ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos, independientemente de sus circunstancias sociales, culturales, físicas o cognitivas. Intentando hacer que el proceso de inclusión no se vea como una forma "impuesta" de integración de alumnos con dificultades en centros ordinarios. Sino que lo normal sea encontrarse alumnos de todo tipo (clase social, cultura, discapacidad) entre los escolares, tratando la diversidad como algo natural.

Este movimiento de inclusión surge a partir de dos conferencias a principios de los años noventa: la "Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Atendiendo Necesidades básicas" que tuvo lugar en Jomtien (Tailandia) en 1990 y la "Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales" celebrada en Salamanca (España) en 1994.

En la escuela el alumno con discapacidades se encuentra con dificultades en relación a sus compañeros, por lo que será necesario que la escuela (profesorado) desarrolle una serie de estrategias adaptativas para que el escolar con limitaciones se desenvuelva mejor en su entorno. Cuando las discapacidades son físicas las adaptaciones que se precisan son la incorporación de equipamientos especializados (ascensores, rampas, aseos adaptados…) en el centro escolar, pero una vez en el aula, el alumno puede llegar a una integración total con el resto del grupo. En cambio, pienso que cuando las discapacidades que muestra el alumno son psíquicas, la responsabilidad recae sobre el profesorado; que es el que tiene que hacer adaptaciones curriculares, indagar con estrategias nuevas, etc., pensadas para que el individuo pueda llegar a ejercer sus deberes y derechos con igualdad de oportunidades respecto a sus compañeros.

La inclusión desde el punto de vista de la Educación Física.

Según Petrus, A (1998) "...hemos de evitar que la diversidad derivada de la "discapacidad" de los alumnos, sea del tipo que sea, llegue a ser un obstáculo insalvable para realizar la actividad física y practiquen deporte. Si los alumnos con discapacidades se han integrado en nuestras aulas, si conviven normalmente con sus compañeros de su edad, ¿qué sentido tiene que el deporte escolar les discrimine?...".

La Educación Física es una de las áreas que más favorecen al desarrollo integral de la persona, la maduración del alumno/a y la integración, ya que se suele trabajar mediante actividades lúdicas colectivas que permiten que el escolar participe, resuelva problemas y conviva con el resto de compañeros, experimentando situaciones de disfrute, comunicación, risas, etc. Como explica Mercedes Ríos (2001,10) "cuando se excluye a un alumno de un juego a causa de su discapacidad o diferencia, le estamos privando de situaciones de relación y formación a las que tiene derecho, llegando a influir en su desarrollo emocional y psicológico, a su proceso madurativo". Por tanto, la educación física debe ser practicada por todos. Tal y como he podido comprobar en periodos de practicas, los alumnos que poseen alguna discapacidad, ya sea física o psíquica, disfrutan mucho en las clases de educación física, porque se ven compartiendo actividades en común con sus compañeros. Además, en juegos y actividades en las que participan todos, el aprendizaje es mayor, ya que la convivencia beneficia tanto a los alumnos con discapacidades como a sus compañeros. Esta idea la comenta Pilar Arnaiz (2000) cuando explica que "la inclusión asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no sólo a los estudiantes etiquetados como diferentes".

Sin embargo, siendo una de las asignaturas que más favorece a la socialización de los escolares gracias a su función formativa, lúdica e incluso terapéutica, es la que menos recursos posee para ofrecer una educación integral. El profesor de educación física se encuentra con muchos obstáculos y falta de recursos, como por ejemplo: la falta de especialistas, de material especializado, de instalaciones y espacios… Por lo que el profesor tendrá que utilizar su creatividad para crear adaptaciones en los juegos a realizar, para que los alumnos con discapacidades se sientan integrados en el juego con el resto de sus compañeros. Dependerá del profesor que el alumno desarrolle las actividades propuestas, ya que como dice A. Batalla (1999 Postgrado Actividad Física Adaptada), si al alumno/a con discapacidades, con motivación por aprender y con una cierta confianza en sí mismo, le ofrecemos la información necesaria de qué hacer, cómo y los recursos necesarios adaptados, llegará a desarrollar sus habilidades motrices como cualquier otro escolar.
Para ello el profesor tendrá que tener en cuenta el proceso de aprendizaje y desarrollo del alumno; conocer el tipo de discapacidad (física, sensorial o psíquica) y sus limitaciones; y realizar los criterios de adaptación en base a sus necesidades.

Tal y como he podido comprobar, según la discapacidad del alumno, el profesor prestará atención a las distintas variables, como: el espacio, el tiempo, las normas de juego… y actuará de acuerdo a las necesidades del alumnado. Por ejemplo; con discapacitados físicos que precisen de una silla de rueda para su desplazamiento, las adaptaciones de los juegos tendrán que estar enfocadas al espacio, teniendo en cuenta que un alumno con silla de rueda necesita mayor espacio para moverse, ya que sus movimientos no son tan precisos. Otro aspecto que el profesor debe tener en cuenta es la elección de las actividades, ya que aquellas en las que se tenga que utilizar las piernas, estos alumnos van a ser incapaces de participar; por lo que el profesor deberá ingeniar la forma de adaptar estos juegos para que el alumno con esta dificultad participe de forma activa con el resto de sus compañeros.

Con alumnos que presenten algún tipo de discapacidad psíquica las consideraciones a las que el profesor tendrá que atender serán diferentes. Como he podido observar estos alumnos dependiendo del grado de deficiencia que posean podrán realizar las actividades como cualquier compañero más; solo que necesitarán que la información sea más clara. El profesor tendrá que dirigirse a este alumno y

explicarle detenidamente, con ejemplos y sencillez, cómo ha de desarrollarse, las normas del juego, etc., y una vez entendido podrán realizarlo sin problema. Otro aspecto importante es el tiempo. Estos alumnos suelen cansarse antes de los ejercicios, por lo que habría que intentar que su participación fuera activa, que los tiempos de juego no fueran muy largos o bien hacer variantes, para que la repetición y monotonía del ejercicio no provocase el aburrimiento de estos alumnos y desconexión de la actividad.

En el caso de los alumnos con discapacidad sensorial al no haber trabajado con ninguno, no puedo expresar mi propia experiencia; pero creo que son los alumnos con los que más difícil sería la comunicación y transmisión de información. Pienso que para facilitar la enseñanza y aprendizaje del alumno, sería necesaria la intervención de algún profesor especialista. Ya que el profesor de educación física no sabría comunicarse por ejemplo, con alumnos sordos que precisen de un lenguaje de signos para su comunicación. Además de la colaboración de un profesor de apoyo, sería necesario un material específico para estos alumnos. Por ejemplo; materiales sonoros para alumnos ciegos o materiales numéricos y coloridos para alumnos sordos. Creo que es uno de los mayores obstáculos con los que se encuentra el especialista de Educación Física; ya que hay veces que por muchas adaptaciones que se realicen en los ejercicios, no se podrán encontrar integrados totalmente con el resto de compañeros por la falta de material especifico. Y el profesor se vería en la duda de qué hacer: si dejar que el alumno no realizase la actividad, o privar al resto compañeros de estas actividades. Lo mismo ocurre en el caso de alumnos con discapacidades físicas. Por eso el profesor de educación física debe estar constantemente pensando en adaptaciones y estrategias para la integración de estos alumnos.

Referente a todos los alumnos, incluidos aquellos que sin tener ningún tipo de discapacidad poseen también dificultades en el aprendizaje, como alguna problemática en la situación social o familiar; he observado que mediante la estimulación positiva y afectiva por parte del profesor, estos alumnos se motivan y responden adecuadamente, desarrollando al máximo sus capacidades y habilidades, siempre dentro de sus límites y posibilidades. De esta forma la motivación se convierte en un factor positivo, que puede ayudar al profesor para conseguir la atención y el interés de estos alumnos. Esto lo comprobé con un alumno de Síndrome de Down y otros procedentes de clases sociales bajas. Cuando se les animaba, se sentían más seguros de sí mismos y hacían las actividades con más ganas, es decir, motivados.

Después de comentar el concepto de escuela inclusiva en general y dentro del área de educación física, haciendo hincapié en los aspectos más relevantes, los más productivos y beneficiosos y los menos, me gustaría dejar mi opinión acerca de este modelo de escuela.

En una escuela inclusiva el alumno con discapacidad aprende a relacionarse con compañeros de todo tipo, con dificultades de aprendizaje y sin ella, por lo que la situación en la que aprenden a convivir es lo más parecido a la sociedad con la que en un futuro se encontrarán. Como comenté al principio del ensayo, es una situación que no solo beneficia a los alumnos discapacitados, sino a todos, tanto compañeros como profesores. Los profesores porque aprenderán mucho de estos alumnos, nuevas formas de trabajo, estrategias y experiencias que sólo se viven con alumnos de este tipo; y los compañeros porque de esta forma se sensibilizarán con estas personas, y aprenderán a convivir con ellas y responder de forma adecuada cuando precisen la ayuda de alguno de ellos. Todo esto es positivo para la formación de la persona, para la socialización, pero ¿Qué sucede a la hora del aprendizaje académico? Está comprobado que no todos los centros poseen las características necesarias y suficientes para que en ellos se ofrezca una educación de calidad a todos los alumnos. Los profesores de una escuela ordinaria no disponen de un material específico, ni se han formado para enfrentarse a estas situaciones, por ello, aunque muestren mucho interés en la educación de estos escolares, busquen estrategias y adaptaciones para su enseñanza, etc., nunca podrán ofrecerle la misma calidad de educación que al resto de sus compañeros. Cuando lo primero que este modelo de educación defiende es la igualdad de derechos y deberes entre todos los escolares.

Estoy de acuerdo con que el alumno con discapacidad acuda a una escuela inclusiva en los primeros años de escolaridad, para que aprenda a convivir y se haga resistente a los problemas que pueda encontrarse en un futuro a la hora de enfrentarse a la vida real. Ya que si acude a un centro especial desde pequeño, se acostumbrará a vivir en una especie de “burbuja” en la que todos son como él. Pero creo que una vez haya cursado los primeros años en la escuela ordinaria, consiguiendo la integración en la escuela, la convivencia con sus compañeros, etc., lo mejor sería que el alumno completase sus estudios en un centro específico. En el que gracias a profesores especialistas, a materiales específicos y un entorno con las características necesarias para tratar a estos alumnos, se podría conseguir que estos niños aprendieran y avanzaran académicamente, alcanzando unos niveles mínimos para desenvolverse en la vida. En centros especiales los profesores podrían conseguir que los alumnos desarrollasen todos esos conocimientos que un profesor de una escuela ordinaria se ve imposible de realizar. No solo por la falta de conocimientos y material, sino por la cantidad de alumnos que se encuentran en las clases ordinarias, y el poco tiempo que tendría el profesor para dedicarle a cada uno; ya que el profesor necesitaría dedicarles a estos alumnos mucho más tiempo que al resto de la clase para conseguir que aprendiesen un mínimo de contenidos.

En conclusión, creo que ambas escuelas son complementarias para el desarrollo de los alumnos. Una favorece la socialización y adaptación del alumno a la sociedad; y la otra se encarga de ofrecerle unos conocimientos básicos, que también serán necesarios para la vida futura del escolar. Por lo que pienso que para la formación integral de la persona, se precisarían la escolarización en ambas escuelas.

BIBLIOGRAFÍA:

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2000). La diversidad como valor educativo. En I. Martín (coord.): El valor educativo de la diversidad (pp. 87-103). Valladolid: Grupo Editorial Universitario.

CUMELLAS RIERA,M. y ESTRANY, C. (2006): Discapacidades motoras y sensoriales en primaria: La inclusión del alumnado en educación física. INDE. Barcelona.

PETRUS, A. (1998): El deporte juvenil hoy. Valores y conflictos. En: Aula de Innovación educativa, (68), 1er semestre, Barcelona.

RIOS HERNÁNDEZ, M y Otros (1999): El juego y los alumnos con discapacidad. Paidotibo. Barcelona

TORO, S. y ZARCO, J. (1995): Educación física para niños con necesidades educativas especiales. Aljibe. Archidona.

Alba Helices Campos

ARTÍCULO ELIMINADO A PETICIÓN DEL AUTOR

Artículo eliminado a petición del autor.

ARTÍCULO ELIMINADO A PETICIÓN DEL AUTOR

LAS ENERGIAS RENOVABLES

Alejandro Villanueva Alcántara

Las energías renovables son aquellas que se producen de forma continua y son inagotables a escala humana: solar, eólica, hidráulica, biomasa y geotérmica.

Son fuentes de abastecimiento energético respetuosas con el medio ambiente. Lo que no significa que no ocasionen efectos negativos sobre el entorno, pero éstos son infinitamente menores si los comparamos con los impactos ambientales de las energías convencionales (combustibles fósiles: petróleo, gas y carbón; energía nuclear, etc.) y además son casi siempre reversibles. Según un estudio sobre los "Impactos Ambientales de la Producción de Electricidad" el impacto ambiental en la generación de electricidad de las energías convencionales es 31 veces superior al de las energías renovables.

Como ventajas medioambientales importantes podemos destacar la no emisión de gases contaminantes como los resultantes de la combustión de combustibles fósiles, responsables del calentamiento global del planeta (CO_2) y de la lluvia ácida (SO_2 y NO_x) y la no generación de residuos peligrosos de difícil tratamiento y que suponen durante generaciones una amenaza para el medio ambiente como los residuos radiactivos relacionados con el uso de la energía nuclear.

Otras ventajas a señalar de las energías renovables son su contribución al equilibrio territorial, ya que pueden instalarse en zonas rurales y aisladas, y a la disminución de la dependencia de suministros externos, ya que las energías renovables son autóctonas, mientras que los combustibles fósiles sólo se encuentran en un número limitado de países.

El sol está en el origen de todas las energías renovables.

Provoca en la Tierra las diferencias de presión que dan origen a los vientos: fuente de la energía eólica.

Ordena el ciclo del agua, causa la evaporación que provoca la formación de las nubes y, por tanto, las lluvias: fuente de la energía hidráulica.

Sirve a las plantas para su vida y crecimiento: fuente de la biomasa.

Es la fuente directa de la energía solar, tanto la térmica como la fotovoltaica.

Una de las energías renovables más competitivas es la eólica
La energía del viento se deriva del calentamiento diferencial de la atmósfera por el sol, y las irregularidades de la superficie terrestre. Aunque sólo una pequeña parte de la energía solar que llega a la tierra se convierte en energía cinética del viento, la cantidad total es enorme.

Con la ayuda de los aerogeneradores o generadores eólicos podemos convertir la fuerza del viento en electricidad. Éstos tienen usos muy diversos y pueden satisfacer demandas de pequeña potencia (bombeo de agua, electrificación rural, etc.) o agruparse y formar parques eólicos conectados a la red eléctrica.

Durante siglos el viento ha movido las aspas de los molinos utilizados para moler el grano o bombear agua. Por ello, tras siglos de mejoras técnicas, la energía eólica es en la actualidad una de las energías renovables más competitivas.

Energía solar

La energía solar se fundamenta en el aprovechamiento de la radiación solar para la obtención de energía que podemos aprovechar directamente en forma de calor o bien podemos convertir en electricidad.

Calor: la energía solar térmica consiste en el aprovechamiento de la radiación que proviene del sol, para la producción de agua caliente, para consumo doméstico o industrial, climatización de piscinas, calefacción de nuestros hogares, hoteles, colegios, fábricas, etc.

Electricidad: energía solar fotovoltaica permite transformar en electricidad la radiación solar a través de unas células fotovoltaicas o placas solares. La electricidad producida puede usarse de manera directa (por ejemplo para sacar agua de un pozo o para regar, mediante un motor eléctrico), o bien ser almacenada en acumuladores para usarse en las horas nocturnas. Incluso es posible inyectar la electricidad sobrante a la red general, obteniendo un importante beneficio.

La energía solar fotovoltaica tiene numerosas aplicaciones.

Funcionamiento de aparatos de consumo pequeño, calculadoras, relojes, etc.
Electrificación de viviendas o núcleos de población aislados.

Señalizaciones terrestres y marítimas.

Comunicaciones o iluminación pública.

Durante el presente año, el Sol arrojará sobre la Tierra cuatro mil veces más energía que la que vamos a consumir.

Energía hidráulica

La energía hidráulica tiene su origen en el "ciclo del agua", generado por el Sol, al evaporar las aguas de los mares, lagos, etc. Este agua cae en forma de lluvia y nieve sobre la Tierra y vuelve hasta el mar, donde el ciclo se reinicia.

La energía hidráulica se obtiene a partir de la energía potencial asociada a los saltos de agua y a la diferencia de alturas entre dos puntos del curso de un río.

Las centrales hidroeléctricas transforman en energía eléctrica el movimiento de las turbinas que se genera al precipitar una masa de agua entre dos puntos a diferente altura y, por tanto a gran velocidad.

Hay diversos tipos de centrales hidroeléctricas en función de su tamaño.

Las grandes centrales hidroeléctricas.
Las centrales mini hidráulicas o minicentrales. Éstas no requieren grandes embalses reguladores y por tanto su impacto ambiental es mucho menor.

A continuación haré mención unas cuantas aplicaciones de más que tiene como centro de explotación el Sol y que en la actualidad esta suponiendo un gran avance y revolución a nivel tecnológico y ecológico.

ENERGIA SOLAR FOTOVOLTAICA

La energía Solar Fotovoltaica Consiste en la conversión directa de la luz solar en electricidad, mediante un dispositivo electrónico denominado "célula solar"; estas células se interconectan y agrupan en módulos que pueden generar 0,9Kwh/día m² (aprox. 1,5m² un módulo).

Esta conversión de la energía de luz en energía eléctrica es un fenómeno físico conocido como efecto fotovoltaico. La radiación solar es captada por los módulos fotovoltaicos, entonces estos generan energía eléctrica (efecto fotovoltaico) en forma de corriente continua.

Básicamente se distinguen dos tipos de aplicaciones de la energía solar fotovoltaica: los sistemas aislados o autónomos y los sistemas conectados a red.

Como vimos en el capitulo anterior es muy importante la orientación y la inclinación de los módulos fotovoltaicos para que estos capten la mayor energía posible.

Sistemas conectados a red

Esta aplicación tiene la finalidad de conectar a la red una instalación fotovoltaica y vender toda la energía producida la compañía eléctrica, convirtiendo así nuestra casa en una pequeña central productora domestica.

En las instalaciones conectadas a red, la energía eléctrica generada por los módulos es transformada en corriente alterna mediante un equipo llamado inversor y es vertida a la red eléctrica de distribución en el punto de conexión (normalmente la acometida existente).

El precio de venta de la energía producida está subvencionado y llega hasta 5,75 veces el precio de compra base, dependiente de la potencia de la instalación:

Instalación < 100Kwp, precio de venta 5,75 veces el precio de compra (0.41 € Kwh.).
Instalación >100Kwp, precio de venta 3 veces precio de compra (0.21 € Kwh.).

Es un buen momento pera invertir en una instalación fotovoltaica conectada a red, la ley actual obliga a bonificar la energía vendida durante los siguientes 25 años (real decreto RD436/2004), además de contar con unos interesantes beneficios fiscales.

Razones por las que es interesante este tipo de sistemas

Elevada calidad energética.

Es una energía limpia y renovable.

Una de las soluciones para los problemas del cambio climático, ya que contribuimos eficazmente a la reducción de emisiones de CO2.

Sistemas autónomos o aislados

Estos sistemas tienen como misión garantizar un abastecimiento de electricidad autónomo (independiente de la red eléctrica pública) de consumidores o viviendas aisladas. Estas instalaciones no tienen ninguna limitación técnica en cuanto a la potencia eléctrica que puede producir; solamente motivos de economía y rentabilidad establecen una acotación al número de módulos y acumuladores a instalar.

¿Qué aplicaciones son las más usuales a nivel domestico?

Pequeñas instalaciones de iluminación en viviendas (exterior y interior).

Instalaciones de bombeo agua de pozos o riego autónomo.

Instalaciones en viviendas en las que es más viable económicamente implementar una instalación autónoma que realizar la conexión a la red general, normalmente por lejanía de esta.

¿Cómo planteo la instalación?

En primer lugar hay que tener claro qué uso le vamos a dar a la vivienda en la que haremos la instalación, pues no es lo mismo si la vivienda es de uso únicamente para las vacaciones, para el fin de semana o para uso diario.

Después, lo importante es planificar los consumos que tenemos (nuestras necesidades), ya que no es lo mismo una pequeña instalación para iluminación de una vivienda que una vivienda en la que queremos dar servicio eléctrico a los electrodomésticos y otros aparatos que habitualmente se utilizan (nevera, televisión, lavadora, ordenadores portátiles, teléfono, radio, taladros etc.).

Para hacer esto, tenemos que saber los consumos en vatios de cada aparato eléctrico que tengamos y multiplicarlo por las horas de uso diario aproximadas, después los sumamos todos y sabremos así nuestras necesidades energéticas.

Es muy importante la utilización de aparatos de bajo consumo, pues de esta manera reduciremos nuestra demanda energética y reducimos el coste de la instalación por l0.

Una vez tenemos claro nuestra demanda energética, dimensionamos el campo fotovoltaico.

¿Qué es la autonomía?

La autonomía se entiende, por el número máximo de días consecutivos en los que, de producirse las condiciones absolutamente más desfavorables (totalmente cubiertos), tendríamos suministro eléctrico para cubrir las necesidades energéticas para las que ha sido dimensionada nuestra instalación.

¿Es recomendable no disponer de otro medio que genere energía?

Es casi imprescindible, más que necesario, que la instalación se plantee con un pequeño grupo electrógeno de apoyo, para asegurar en los días de ausencia de sol, que la instalación no tendrá problemas de abastecimiento, siendo el grupo electrógeno el que nos mantendrá las baterías en su óptimo nivel de carga, asegurándonos el suministro

Alejandro Villanueva Alcántara

EL ABANDONO DE LA MODERNIDAD

Alicia Moya Sánchez

Durante mucho tiempo la sociedad, el mundo occidental ha estado regido por el concepto de Modernidad, y todo lo que ello conlleva.

Los valores de la modernidad, sus grandes relatos legitimaban las instituciones, las prácticas sociales y políticas, la ética, legitimaban la manera de pensar y actuar de toda una sociedad.

La modernidad se caracteriza por un universalismo racionalista, por la fe en la ciencia y la tecnología, la dominación y explotación de la naturaleza por el hombre, por la existencia de grandes relatos y por tanto por un cierto utopismo.

Todo estaba legitimado por la Razón como valor primordial, y la idea de progreso por encima de todo
Pero a partir del siglo XIX todo cambia y la modernidad entra en crisis, dando paso a una posmodernidad que ha dejado de creer en los metarrelatos de la modernidad.

Con la posmodernidad todo cambia, ya no se universaliza, funda e impone ninguna preferencia, se rompe con las grandes ideologías de la historia y con la idea de una historia unitaria.

En la posmodernidad priman valores como: Tolerancia, pluralismo, libertad y pacifismo. Con todo ello se da un cambio de paradigma, pero ¿por qué surge este cambio?

Según Lyotard esta caída de los metarrelatos es un efecto del propio progreso de las ciencias, el proyecto moderno es liquidado por la tecnociencia capitalista propia de la modernidad, debido a su olvido de los valores de la modernidad. La tecnociencia capitalista intenta imponer el éxito como único criterio, olvidando así los propios valores de la modernidad. Se subordina el saber al poder, acelerando la deslegitimación de los valores de la modernidad.

Para Vattimo el fin de la modernidad ha tenido varias causas.

La modernidad se caracteriza según Vattimo, por la idea de progreso, la cual no existe sin la concepción de la historia como proceso unitario. Con el fin de la modernidad desaparece la concepción de una historia unitaria, por lo que se destruye la idea de progreso y la idea del hombre europeo moderno como el fin al que se dirige este progreso.

Otro motivo de la crisis de la idea de progreso, es la revelación de los pueblos primitivos, pasando así el ideal europeo a ser uno más entre los demás.

Pero si algo destaca Vattimo en este cambio de paradigma es la irrupción de los medios de comunicación.

Para Vattimo es imprescindible el hecho de que la sociedad sea una sociedad de la comunicación para que se dé este paso hacia la posmodernidad.

Los medios de comunicación hacen posible una multiplicidad irreductible de perspectivas, lo que lleva a la emancipación, a la liberación de las diferencias.

En este paso a la posmodernidad desaparece la idea de una racionalidad central de la historia, para dar paso a una multiplicidad de racionalidades, a un encuentro con otras formas de vida, a un nuevo modo de ser humanos.

Según todo esto se ha producido un cambio fundamental en nuestra forma de concebir el mundo y enfrentarnos a él. La idea de progreso, entendido como camino hacia un fin único que se encuentra en el ideal del hombre europeo moderno habría caído al conocer otras culturas, y desaparecer la idea de historia como proceso unitario. También habría caído la idea de la superioridad de Occidente, que tanto daño causó, a la vez que se habría terminado esa necesidad de poder y dominio sobre la naturaleza y el propio ser humano. Con la entrada de la posmodernidad, incluso la ciencia y la tecnología habrían perdido el lugar preferente que la modernidad les otorgaba.

Es innegable que algunos de estos cambios se han producido, catástrofes como las de Auswitch nos han mostrado el lado oscuro de esa concepción del hombre europeo moderno, avanzado, superior al hombre de otras culturas.
Los medios de comunicación nos han mostrado la existencia de otras formas de vida, de otras perspectivas. Nos enfrentamos a una información caótica, distinta, que quizás permita la tan nombrada emancipación. La tolerancia se ha vuelto un valor exigible a nuestra sociedad.

Sí, todo esto es cierto, pero a pesar de todo ello habría que plantearse hasta que punto hemos abandonado realmente los valores propios de la modernidad. ¿Hemos dejado de creer completamente, en esos metarrealatos que caracterizan a la modernidad?

En la actualidad sigue imperando una variante de la razón, propia de la modernidad, la razón instrumental.

Y quizás este sea el gran problema del mundo contemporáneo. El hombre guiado por esta razón instrumental, se ha alejado del mundo y del propio hombre para intentar dominar a la naturaleza y al ser humano.

La naturaleza y el hombre, concebido como *el otro*, como algo heterogéneo, se han convertido en puros instrumentos, en medios para intereses particulares. Esta razón instrumental que también puede ser llamada razón subjetiva, es la base de ese intento tan característico del hombre actual por dominar el mundo. Con la razón instrumental, los fines dejan de ser valorados y los medios pasan a ser lo realmente importante.

La única opción a esto quizás sea, sin abandonar la razón, intentar comprender la realidad desde ella misma, y no intentar dominarla manteniéndonos alejados de ella. Es necesario comprender la realidad desde dentro, valorando no sólo los medios, sino los fines. Pero para ello es necesaria la razón, pues sin una razón fuerte ¿cómo enfrentarnos al sin sentido de los fines?

Nos encontramos en un momento en el que los fines han sido olvidados y el único fin válido es el del dominio y progreso utilizando los medios como instrumentos para ello. Todo esto sólo nos puede llevar a una tecnocracia en la que los valores de verdad, justicia y libertad desaparecen en pro del valor de utilidad y eficacia, a una tecnocracia en la que los fines no pueden ser discutidos. Por ello necesitamos más que nunca de una razón capaz de reflexionar sobre los fines y no sólo sobre los medios, una razón que nos proporcione una ética capaz de valorar no sólo los medios, también los fines.

Pero para ello es necesario que la relación entre los hombres y la relación entre el hombre y la naturaleza, deje de ser una relación basada en el dominio y el aislamiento.

Sólo cuando seamos capaces de ver en el otro el reflejo de nosotros mismos, estaremos preparados para una sociedad que reflexione sobre los fines, una sociedad en la que igualdad, tolerancia, justicia, solidaridad, libertad y verdad sean los valores primordiales.

BIBLIOGRAFÍA

LYOTARD, Jean-François: La condición posmoderna, Madrid, Cátedra, 1989, pp. 9-11. La posmodernidad (explicada a los niños), Barcelona, Gedisa, 1987, pp. 29-32

VATTIMO, Gianni: “Posmodernidad: ¿Una sociedad transparente?”, En torno a la posmodernidad, Barcelona, Anthropos, 1990, pp.9-19. “Dialéctica, diferencia y pensamiento débil”, en VATTIMO, Gianni y ROVATTI, Aldo (eds.): El pensamiento débil, Madrid, Cátedra, 1990, pp.38-42

RORTY, Richard: La filosofía y el espejo de la naturaleza, Madrid, Cátedra, 1995, pp. 13-21 y 330-336

Alicia Moya Sánchez

ALGUNOS FACTORES QUE INCIDEN EN EL USO DE LA CONCORDANCIA NO-GRAMATICAL DE THERE EXISTENCIAL EN INGLÉS

Alistair Watson

The existential there construction (ETC), also described in linguistic literature as existential THERE+ BE (ETB) has long been a focus of study with regard to its uncertain subject-verb agreement. This article proposes to summarise some of the findings in the available literature.

It should be pointed out that there are two matters in question here. First, there is the question of whether the verb should be singular or plural if the patent subject (i.e., that following THERE, which is itself the grammatical subject) is a list of items. Non-native learners are often confused by this type of sentence:

(1) THERE IS a pencil, 3 books and 4 notebooks on the table.

Their reasoning is that there are a number of items mentioned, so the verb should be plural. In fact, to native speakers, a plural before a singular item, regardless of what other items follow, would appear very odd:

(2) * THERE ARE a pencil, 3 books and 4 notebooks on the table.

The second matter is that which concerns us, non-concord in ETBs, is exemplified in John Lennon's Imagine:

(3) Imagine **there's no countries**, it isn't hard to do

Quirk et al note that:

"It (= the **there** of existential sentences) often determines concord, governing a singular form of the verb even when the following 'notional subject' is plural.

(4) There's some people in the waiting room (informal)

Occurs alongside

(5) There are some people in the waiting room."

In almost all cases, non-concord occurs when there is **contraction of the verb**. While most native speakers would let (4) above pass without comment, (6) would certainly draw attention.

(6) *There is some people in the waiting room

As a result, non-concord is not normal in questions or in the past tense (where no contraction is possible)

(4) * Is there 3 people outside?

(5) * There's 3 people here yesterday

It may appear in negative sentences

(6) There's not 3 types of shark, there's hundreds

And in compound structures

(7) There's going to be a lot of angry people out there so let's take it easy.

Quirk's suggestion, however, that non-concord is due **solely** to the factor of formality/informality is not supported by the evidence. Consider the following examples:
(8) There's only a couple of things I definitely know- (Charlie Brooker, Guardian 22/12/07)
(9) There is some 60m hectares of degraded land on the island..(Guardian 31/10/07)

(10) Here's 3 pairs of fab new sneakers, just for kicks. (Ryan Air in-flight magazine, July-August 2007, p 3)

While sentences 8 and 10 might be arguably considered a more informal context, 9 , taken from an article about ecology in the Mediterranean most certainly isn't.

A variety of additional reasons have been postulated to explain non-concord in ETCs:

1. The level of education of the speaker/writer

Meechan and Foley (1994) and others have found that greater education is associated with higher levels of concord.

2. Linguistic factors:

a) Type of determiner

Cardinal numerals and "non-count quantificational nouns" (Huddleston & Pullum, 2002) were highly correlated with non-concord there's, e.g.:

There's 3 reasons why America can't invade Iran any time soon.

There's a huge number of immigrants coming in to England at the moment

b) Distance between ETC and the NP

It is well-established that when a subject and its verb are separated, the memory may fail to recall the correct concord. However, few of the samples in the Corpus demonstrate this factor.

There's sure as hell going to be lots of people there tonight.

3. Discourse factors

Cheshire (1999) speculates that concord in ETCs is strongly related to discourse factors: only speakers in monologic situations have the time to adjust their speech to prescriptive norms on concord.

4.Social factors:

age: younger speakers are generally more likely to use non-standard concord than older ones.

Of the above factors, the most significant are those of discourse factor and formality.

A further important question that arises is why native speakers are committing this error. Crawford (2005) suggests that the contracted ETB construction is an unanalyzed chunk or formulaic sequence of language. It may be compared in this respect with other languages where no distinction is made in the equivalent existential construction between singular and plural, e.g. in French (il y a un home/il y a deux homes) or Spanish (hay un hombre/hay dos hombres).

Crystal regards the matter as of little importance except to linguists and die-hard prescriptivists."There are just a few dozen grammatical features commonly identified as non-standard English.....A singular form of be is used with a plural subject after "existential" there as in there's lots, there was lots (Crystal p 480-1)....."A few of these features are now so widely encountered in informal educated usage that they could probably be seen as part of a colloquial Standard English, avoided only by people who are particularly sensitive about maintaining a school-taught rule. Within this category would fall the usages illustrated by there's lots of people....."(ibid p 482)

References

R. Carter and M. McCarthy (2005) Cambridge Grammar of English. Cambridge. CUP

Cheshire, J. (1999). Spoken standard English. In T. Bex & R. J. Watts (Eds.), Standard English: The Widening Debate (pp. 129-148). New York: Routledge.

Crawford, W. Verb Agreement and Disagreement - A Corpus Investigation of Concord Variation in Existential There + Be Constructions Journal of English Linguistics, Vol. 33, No. 1, 35-61 (2005)

Huddleston, R., & Pullum, G. K. (2002). The Cambridge Grammar of the English Language. CUP

Meechan, M., & Foley, M. (1994). On resolving disagreement: Linguistic theory and variation-- there's bridges. Language Variation and Change, 6(1), 63-86.

Alistair Watson

UN PRIMER ACERCAMIENTO A LA FILOSOFÍA

Álvaro Rodríguez Camacho

"Porque la filosofía es sujeto del entendimiento,es, por sí misma, digna de ser apreciada"
(Ramón Llull, *De Proverbis*, CCXXVII, 2)

Los primeros pasos

Propedéutica es el comienzo de un camino, el inicio de un recorrido, los primeros pasos en la profundización del conocimiento humano. Con palabras sencillas nos introdujo el Dr. D. Manuel Pavón (q.e.p.d.) profesor de la Universidad de Sevilla en el mundo fascinante, rico, y a la vez sencillo, de la Filosofía.

Hay experiencias y personas que marcan, y él, sin duda alguna, ha dejado una huella imborrable de humanidad, libertad y desenfado en medio del mundo universitario, donde parece hoy conspirar la política y los intereses por encima de la preparación y la formación de las personas. Él creyó en esos jóvenes que más allá de convertirnos en aprobadores de exámenes, estamos llamados a tomar el testigo del compromiso, el cambio y la renovación social, desde el amor al pensamiento (filo-sofía). Desde ese empeño sincero en el que creyó y nos educó, no puedo más que honrar la figura de éste, nuestro maestro, en el inicio de este pequeño estudio enmarcado en el curso que él mismo nos estuvo impartiendo. Sus enseñanzas vienen a corroborar esa forma de ver la filosofía como "pisada" que va dejando la humanidad en la historia y, gracias a la cual, podemos comprendernos mejor, superar nuestros errores, predecir los desvíos y augurar un futuro ciertamente mejor y más digno para todos.

Algunos autores, nos presentan lo que para ellos supone los cimientos y la estructura de la ciencia filosófica, lo que inspira el actual de Decreto de enseñanzas mínimas de la materia de "Filosofía" de 1º de Bachillerato: "Ésta no debe ser mera especulación, ni una especie de reflexión sobre el pensar humano, ni simple constatación de la potencialidad de la razón humana. Por encima de todo ello es, además, un ejercicio de libertad y un compromiso con el propio hombre". Sin embargo, parece limitada esta visión donde se sientan unas bases de mantenerse al margen de todo existencialismo y humanismo en la exposición. Aunque conveniente esto para posicionarse, supone una tara fundamental a la hora de concebir y explicar los fundamentos de la que es madre de todas las ciencias humanas. Este orden propuesto parece ser aleatorio a la hora de presentar los conceptos sobre los que apoya su explicación. Mi propuesta sería:

1. Las raíces del saber: La Filosofía; el conocimiento y el pensamiento.

2. Los criterios básicos del pensamiento: El ser; la verdad; el valor y la ley.

3. Las relaciones en el pensamiento: El hombre; la sociedad y lo absoluto.

Partiendo de esta propuesta, presentamos de forma reducida el contenido de lo que debiera aparecer en toda programación de Filosofía que se precie de ser actual, rigurosa e integral.

Las raíces del saber

1. La Filosofía: Lo constante en la historia parece haber sido la común preocupación por dar respuesta a la realidad y a sus fenómenos. La primera respuesta sería dada en forma de teoría del conocimiento puesto que era la ciencia no de un conocimiento concreto, sino de la misma posibilidad de conocer. Otra contestación ha sido dada en sentido axiológico o de valores, afirmando que si la ciencia estudia lo que es, la filosofía estudiaría lo que debe ser. Otra visión situaría al hombre como eje y fundamento de todo lo demás. Otra opción sería lingüística, reconociendo el lenguaje como simple aclaración de proposiciones.

La filosofía es más que conocimiento, valores, hombre o lenguaje, ya que, es una ciencia universal. Una ciencia distinta en sus métodos (ricos y distintos) y en su punto de vista u origen (considerando sus aspectos fundamentales). Sería la ciencia que empieza donde acaban las otras, la que se cuestiona qué es el conocer. Es una ciencia radical, más profunda que ninguna otra ciencia. Por eso, es también extremadamente difícil, por someterse todo a juicio y discernimiento. Esto genera mucha confusión y errores, pese a lo cual se genera una variedad enorme de alternativas y criterios, porque el hombre está destinado a la filosofía, pese a que se oponga a ella.

2. El conocimiento: Una de las primeras experiencias de toda persona es su conocimiento, y la reflexión sobre ella misma es una vía ineludible para la auto-comprensión. Desde siempre se ha cuestionado si el hombre es capaz de conocer, si lo que llama realidad existe o es fruto de su imaginación, si podemos conocer toda la realidad, cómo se nos muestra ésta, o cómo la podemos llegar a conocer.

Partiendo de dos tesis fundamentales como la de Georgias de Leontino, para quien "nada existe ni se puede conocer", o de un realismo total como el de Aristóteles, podemos analizar cómo la visión del hombre sobre su conocer y su aprensión de la realidad han variado entre estos dos polos opuestos. Con posterioridad, el discurso filosófico se centró en dos posibilidades intermedias. De otro lado, nos encontramos con aquellos que recurren además a las experiencias emocionales. Lo cierto es, que la realidad es tremendamente compleja e irreductible a simples elucubraciones y simplificaciones mentales.

3. El Pensamiento: Podemos definir el pensamiento como toda aquella actividad superior que genera nuestro cerebro, ya sean ideas, recuerdos, imaginaciones, conceptos, etc. Debido a su extensa concepción, nos centramos en el pensamiento científico por su seriedad y carácter disciplinado, que le hace ordenarse al saber.

Las corrientes filosóficas actuales tienden a hablar de probabilidad, ya que, el que las cosas hayan sido de una forma hasta ahora no es razón suficiente para que sigan ocurriendo. Por eso, nuestra actitud ante la ciencia debe tener en cuenta unos principios fundamentales: La ciencia es sumamente útil; la ciencia sólo nos ofrece enunciados probables; ante una contradicción entre ciencia y autoridad humana, ha de decidirse por la ciencia, por ser ésta de innegable objetividad; la ciencia no es infalible; y, finalmente, que la ciencia sólo es competente en su propio terreno. Olvidar estos criterios llevan, a menudo, a desvaríos y confusiones de mucho mayor relieve, tanto en un sentido como en otro. De ahí que la Filosofía tenga entre sus funciones la defensa del pensar genuino e independiente.

Los criterios básicos del pensamiento

1. El ser: Lo definiéndolo como "lo que es", nos adentramos en uno de los terrenos más difíciles pero atractivos del ser mismo de las cosas, de sus entrañas.

La parte de la Filosofía que se ocupa del estudio del ser es la Ontología. Esta parcela es más o menos considerada dependiendo del criterio que sobre el ser se tenga, habiendo sido abordada por los más ilustres filósofos desde Platón hasta Hegel. La valoración y la importancia de la misma es distinta, según las corrientes filosóficas. Así, para el idealismo epistemológico no puede darse doctrina alguna sobre el ente, porque éste se reduciría al pensamiento. Por el contrario, el positivismo -muy difundido hoy- sí que la afirma, opinando que la ontología debe sustituirse por una gramática general, ya que, los conceptos no son cosas concretas, sino palabras. Entorno a la cuestión del ser, podemos destacar algunas derivaciones filosóficas importantes, a saber: La nada; la posibilidad y las categorías.

2. La verdad: Partiendo de la concepción de verdad como "lo que se da en la realidad, lo que sucede o se cumple", abordamos uno de los conceptos más controvertidos del pensamiento humano. Ciertamente, toda persona que se precie mirar en alguna dirección y dirigir a alguna parte su vida, siempre busca la verdad.

En este sentido, dos corrientes han predominado en los siglos precedentes: El Idealismo y el Realismo. Ambos afirman la existencia de la verdad y de la realidad, sólo que el primero las reduce a contenidos de nuestro pensamiento, mientras que la corriente realista afirma que se dan como realidad independiente a nuestro pensamiento, esto es, que existen aunque nosotros no pudiéramos ni imaginarlas.

3. El valor: Partamos ahora, de otro hecho experimental en la vida ordinaria. El hombre no sólo contempla la realidad, sino que la valora y estima. Ello implica dos cosas: Una actividad (la valoración), y un poso o sustrato en el yo (los valores). Esta consideración ha sido y es clave en la Filosofía. Respecto a la valoración, no hay duda de que el hombre tiene entre sus potencialidades, la cualidad de estimar más o menos un hecho o una cosa, clasificándolo bajo una serie de principios, y jerarquizándolos respecto a ellos. Estos principios son los valores.

No podemos olvidar los tres grandes grupos en los que caben dividirlos: Los valores morales que son los imperativos para la acción; los valores estéticos, imperativos para la contemplación; y los valores religiosos, imperativos para la acción, la contemplación y la esperanza. Por eso, la Filosofía para ser realmente útil e íntegra no puede olvidar esta cualidad humana de valoración, y esos principios rectores del pensar y proceder del hombre que son los valores.

4. La Ley: Sin ella, seríamos sencillamente bárbaros. Además, su desconocimiento pone de manifiesto el profundo contrasentido que puede tener la vida humana en ocasiones, ya que, se puede vivir obrando en la más absoluta ignorancia de lo que es propiamente genuino y natural del hombre, eligiendo una visión sesgada de la realidad y dejando al margen toda la riqueza y potencialidad propia del ser humano. La ley es el instrumento de la persona para afrontar la realidad, conocerla, dominarla y relacionarse con ella.

Podemos destacar los dos polos entre los que se ha movido la reflexión humana en torno a la misma. De un lado, la atemporalidad, universalidad, y unidad que se le confiere cuando nos acercamos a ella desde la Metafísica. De otro lado, la temporalidad, la individualidad y la multiplicidad que nos ofrece cuando se concretiza y entra en contacto con la realidad diaria.

Las relaciones en el pensamiento

1. El hombre consigo mismo: No cabe duda de lo común (animalidad) y lo específico o peculiar del hombre (raciocinio). Esta especificidad le hace el animal más fuerte pese a su aparente debilidad biológica. Dicha cualidad se conoce como inteligencia, y se expresa con una serie de manifestaciones, a saber: La técnica; la tradición; la capacidad de pensar de forma totalmente distinta a los demás animales; la reflexión (sapiens sapiens), la toma de conciencia de su conocimiento, su existencia. Su capacidad de abstracción. De ésta nacen creaciones tan dispares como la ciencia y la religión.

La cuestión central de la Filosofía respecto al hombre una vez reconocido lo anterior es saber dónde radica esta cualidad. A ello se ha contestado de muy diversas maneras, desde el materialismo extremo (todo es materia), a otros más moderados (la conciencia es función

del cuerpo), a las más espiritualistas de corte platónico (que separan la conciencia de la materialidad del cuerpo). La visión cristiana del hombre, heredera del aristotelismo, nos hace concebirlo como un todo, con una parte espiritual y otra material, inseparables entre sí. Por último, otra cuestión antropológica importante la constituye el sentido de la vida.

2. El ser humano y los demás: El filósofo advierte que en su profundización y conocimiento del hombre no ha de olvidar que es un ser "en relación", rodeado y en constante contacto con sus semejantes. La sociedad puede ser estudiada desde distintos puntos de vista (económico, político, estratégico, demográfico, etc.), pero no ha de olvidarse la reflexión sobre el sentido de la misma, su estructura y su realización. De ahí que, la Filosofía, también deba estudiar el fenómeno social, qué es lo real en ella, qué es lo efectivo, etc.

Algunos la conciben de forma individualista, como suma de miembros o individuos. Otros, en cambio, acentúan el resultado de esta compilación y olvidan al hombre concreto. No faltan quienes ponen el acento en las relaciones sociales, y las ven como lo constitutivo de dicha realidad. La pérdida de la visión general o el equilibrio entre los dos polos individuo-sociedad acarrea graves consecuencias ético-sociales, ya que, o se acentúa el individuo, olvidando el bien común, o se subraya el nexo social, olvidando el rostro de las personas.
En consonancia con lo anterior, debemos afirmar que, la Filosofía, por encima de las ciencias particulares tiene una palabra importante que decir, y una función orientadora de los derechos y deberes fundamentales, insustituible.

3. El ser humano frente a lo absoluto: Este apartado es bastante conflictivo en el terreno filosófico, ya que, para muchos, se sale del ámbito estrictamente filosófico. Lo absoluto puede abordarse desde la religión (Teología) o desde la filosofía (Teodicea). El absoluto en el ámbito religioso es Dios, y no sólo se discute sobre su existencia, sino también sobre el cómo hay que pensarlo.

Actualmente, autores como J. P. Sartre, presentan otras propuestas. Éste afirma que hay que escoger entre Dios y lo absurdo.

Ciertamente, entre el Dios filosófico y el de la religión existe un gran abismo. El filosófico no necesita a Dios para adorarle sino para salvar su razón. Por ello, la Filosofía sólo puede llevar al hombre a ese límite para explicar el mundo, la vida y la propia existencia, sin pasar el umbral de la Teología.

Referencias bibliográficas:

- BOCHENSKI, J. M.: Introducción al pensamiento filosófico, Editorial Herder, Barcelona, 1980.
- LLULL, Ramón: Liber de Proverbis, Miraguano Ediciones, Madrid, 1989.
- Fundación ECOEM: Leyes educativas vigentes, ECOEM, Sevilla, 2007.

Álvaro Rodríguez Camacho

MENORES INFRACTORES

Amaia Silvestre Francés

Introducción

Sin lugar a dudas, la delincuencia juvenil es un fenómeno muy representativo desde el siglo pasado, es uno de los problemas criminológico que crece cada día mas, no solo en nuestro país, si no también en el mundo entero; es una de las acciones socialmente negativas que va a lo contrario fijado por la ley y a las buenas costumbres creadas y aceptadas por la sociedad.

La delincuencia juvenil es un fenómeno social que pone en riesgo la seguridad pública de la sociedad, así mismo va contra las buenas costumbres ya establecidas por la sociedad. Es un fenómeno de ámbito mundial, pues se extiende desde los rincones mas alejados de la ciudad industrializadas hasta los suburbios de las grandes ciudades, desde las familias ricas o acomodadas hasta las más pobres, es unos problemas que se da en todas las capas sociales y en cualquier rincón de nuestra civilización.

Para realizar el trabajo nos hemos centrado en el I.E.S Hermanos Machado situado en el barrio de Montequinto, perteneciente a Dos Hermanas. Plano de la zona escogida:

Definición

Conjunto de infracciones de fuerte incidencia social cometidas contra el orden público. Esta definición permite distinguir entre delincuencia (cuyo estudio, a partir de una definición dada de legalidad, considera la frecuencia y la naturaleza de los delitos cometidos) y criminología (que considera la personalidad, motivaciones y las capacidades de reinserción de delincuentes).

El problema

La delincuencia juvenil es un problema con diferentes facetas. Se trata de un problema social, en cuanto que representa un fracaso de la sociedad en la educación de sus nuevos miembros, además de constituir un riesgo que atenta contra el estado de derecho, el respeto de las instituciones, las reglas para la convivencia pacífica y la seguridad de los ciudadanos.

Es un problema económico, cuando los comportamientos delictivos atentan contra el patrimonio y la propiedad privada o cuando promueven una economía basada en negocios ilícitos como el narcotráfico, el secuestro, el robo de auto partes, la piratería, el fraude y el chantaje.

Es también un problema político que se constituye en un reto para las autoridades, quienes tienen que desarrollar estrategias para prevenirlo y para tratarlo. Deben presupuestar los gastos de estos esfuerzos, capacitar personal y mantener instituciones judiciales y de custodia.

Se trata de un problema científico, cuando se aborda la necesidad de explicar las causas de estos actos, de diseñar y poner en operación medidas preventivas y correctivas, así como de evaluar los resultados de dichas intervenciones.

Los comportamientos delictivos mas frecuentes en los jóvenes se relacionan con el estupro y otras ofensas sexuales, el robo y los asaltos, así como infracciones vinculadas con la posesión, el consumo y el tráfico de drogas. Es mas frecuente observar estos comportamientos en varones de clase media-baja, con baja escolaridad. Normalmente provienen de hogares desintegrados o donde uno o ambos padres manifiestan también conductas antisociales. Muchas veces provienen de barrios característicos, donde proliferan las pandillas.

La violencia y sus causas

El fenómeno de la violencia es muy complejo. Hay muchas causas y están íntimamente relacionadas unas con otras y conllevan a la delincuencia de menores. En general se agrupan en biológicas, psicológicas, sociales y familiares.

Causas Biológicas→ Se ha mencionado el síndrome de déficit de atención con hiperactividad como causa del problema de conducta, que sumados a la impulsividad característica del síndrome pueden producir violencia.
Los trastornos hormonales también pueden relacionarse con la violencia: en las mujeres, el síndrome disfórico de la fase luteinita se describió a raíz de los problemas de violencia presentes alrededor de la menstruación, específicamente en los días 1 a 4 y 25 a 28 del ciclo menstrual. El diagnóstico de síndrome disfórico de la fase luteinita está asociado con depresión clínica, que puede en algunos casos explicar su asociación con la violencia.

Causas Psicológicas → La violencia se relaciona de manera consistente con un trastorno mental –. El trastorno antisocial de la personalidad se establece entre los 12 y los 15 años, aunque a veces antes, y consiste en comportamiento desviado en el que se violan todos los códigos de conducta impuestos por la familia, el grupo, la escuela, la iglesia, etc. El individuo actúa bajo el impulso del

momento y no muestra arrepentimiento por sus actos. Inicialmente esta violación persistente de las reglas se manifiesta como vandalismo; crueldad con los animales; inicio precoz de una vida sexual promiscua, sin cuidado respecto al bienestar de la pareja; incorregibilidad; abuso de sustancias; falta de dirección e incapacidad de conservar trabajos; etc. Salvo que tengan una gran inteligencia o que presenten formas menos graves del trastorno, fracasan en todo tipo de actividades, incluyendo las criminales, ya que carecen de disciplina, lealtad para con sus cómplices, proyección a futuro, y siempre están actuando en respuesta a sus necesidades del momento presente.

El trastorno es cinco a diez veces más frecuente en hombres que en mujeres. Como estos sujetos están más representados en los estratos más pobres, hubo alguna discusión sobre si la pobreza induce o potencia estas alteraciones. Esto se ha descartado: los individuos con trastorno antisocial de la personalidad, por su incapacidad de lograr metas y conservar empleos, tienden a asentarse naturalmente en los estratos de menores ingresos.

Causas Sociales → La desigualdad económica es causa de que el individuo desarrolle desesperanza. No se trata de la simple pobreza: hay algunos países o comunidades muy pobres, en los que virtualmente desconocen el robo y la violencia de otro tipo. Sin embargo, la gran diferencia entre ricos y pobres y sobre todo la imposibilidad de progresar socialmente sí causa violencia: la frustración se suma a la evidencia de que no hay otra alternativa para cambiar el destino personal.

Más importante como causa social es la llamada subcultura delincuente. Hay comunidades, barrios y colonias en donde niños y jóvenes saben que para pertenecer al grupo y formar parte de su comunidad necesitan pasar algunos ritos de iniciación, entre los que se encuentran robar, asaltar o quizá cometer una violación. La falta de medición requiere de estudios, sí, mas no de desestimar lo que obviamente es un factor de formación de conductas y conceptos sociales.

Entorno Familiar→ En la familia, los dos factores que con más frecuencia se asocian al desarrollo de violencia es tener familiares directos que también sean violentos y/o que abusen de sustancias.

Un entorno familiar disruptivo potencia las predisposiciones congénitas que algunos individuos tienen frente a la violencia y por sí mismo produce individuos que perciben a la violencia como un recurso para hacer valer derechos dentro de la familia.

El Individuo Violento→En los individuos violentos vemos la interacción de los trastornos descritos. Por ejemplo, en los delincuentes crónicos se encuentran varios o todos los siguientes rasgos.

1. Socialización pobre como niños: pocos amigos, no los conservaban, sin ligas afectivas profundas, etc.

2. Poco supervisados o maltratados por sus padres: los dejaban solos, a su libre albedrío, y cuando estaban presentes, los maltrataban.

3. Buscan sensaciones en forma continua: desde chicos son "niños problema," y los mecanismos de control social no tienen gran influencia sobre ellos.

4. Manejan prejuicios como base de su repertorio: "todos los blancos/negros/mujeres/hombres son así"

5. Abusan del alcohol.

6. Nunca han estado seriamente involucrados en una religión principal.

7. Carecen de remordimientos, o aprenden a elaborar la culpa y así evitarlos.

8. Evitan asumir la responsabilidad de sus actos.

ESTADISTICAS

Estadísticas obtenidas en el IES Hermanos Machado del barrio de Montequinto:

Preguntas a los alumnos:

1. **Dentro del colegio me siento...** un 60 % declara sentirse bien o muy bien (contentos, arropados y comprendidos), frente a un 40% que declara sentirse regular. Encontramos varios casos de encuestados que dice sentirse mal en el colegio. Estos resultados son coherentes con el 60% de alumnos que dicen que sus compañeros son buenos con ellos, un 35% que dice que sus compañeros se portan regular con ellos y un 5% que declara no tener muchos amigos.
2. **¿hay peleas en tu clase?** se observan unos resultados similares a los obtenidos anteriormente. Las respuestas son: “muchas” 60%, “algunas” 30%, “no hay peleas” 10%. El concepto de peleas en Educación Secundaria adquiere otro matiz. Las peleas tienen más

trascendencia que en primaria (que se olvidan rápidamente). La frecuencia de agresiones físicas pierde protagonismo frente al mayor número de agresiones verbales o por rechazo (criticar a los compañeros, hacer el vacío, ignorar).

3. **¿Hay chicos que se meten con los demás?** los resultados vuelven a parecerse a los anteriores ("muchos" 60 %, "algunos" 34 %, "no hay" 6%). Se explica un porcentaje tan alto en "muchos" por razón de que los chicos más problemáticos son bien conocidos.

4. **¿Cómo se portan tus compañeros contigo?** hemos agrupado las distintas opciones positivas y negativas en bien y mal, encontrando un 30 % responden mal y un 70 % en que responden "Bien".

5. **¿Existen agresiones hacia los profesores en clase?** Un 60 % dice que existen agresiones verbales hacia los profesores. Un 10 % afirma que existen agresiones físicas, y un 30% asegura que no existen agresiones hacia los profesores.

Además solo un 30 % de los encuestados declara tener una actitud de ayuda hacia un compañero que está triste porque otros se meten con él. La opción de decírselo a un profesor solo es aceptada por un 10 %, mientras que un 60 % dice no hacer nada porque no quieren tener problemas.

Además nos encontramos con respuestas de alumnos que, buscando la integración en su grupo de amigos, llegan a preguntar a éstos si deben acercarse al compañero "acosado".

Un 62 % de alumnos declara haber tenido alguna vez problemas con sus compañeros. De este grupo de alumnos dos terceras partes se lo ha dicho al profesor, siendo posible en más de la mitad de los casos la resolución del problema gracias a la mediación del profesor. En ocasiones los alumnos dicen que no se lo han dicho a ningún adulto porque han sido capaces de solucionar el problema ellos mismos.

Preguntas al Jefe de estudios:

1. **¿Cree usted que ha aumentado el número de menores infractores en el ámbito educativo?** Pienso que cada vez hay más jóvenes delincuentes con mala conducta hacia profesores y hacia sus propios compañeros. La mayoría de ellos comete varias infracciones, lo cual hace que su aprendizaje y desarrollo de la vida en sociedad no sea efectivo.

2. **¿Se ha visto usted en la necesidad de tener que llamar a la policía a causa de un conflicto grave con los alumnos?** La verdad que es duro reconocerlo, pero si que me he visto en la situación de tener que llamarla para que desalojase la puerta de entrada del instituto a causa de la venta de drogas.

3. **¿Piensa usted que existe el consumo o venta de droga dentro del recinto escolar?** Como he explicado anteriormente existe el consumo y venta de drogas en el exterior del recinto escolar. Con la nueva ley antitabaco los alumnos ni profesores fuman en el interior de la escuela y con ello, se ha reducido las posibles ventas dentro del colegio.

4. **¿Cree usted que el colegio esta dotado con la suficiente seguridad para el control de los alumnos?** Pues la verdad es que el colegio cuenta con una cámara de vigilancia enfocada constantemente a la puerta de entrada y salida de los alumnos, bajo la supervisión de una conserje encargada de abrir o no la puerta a los alumnos.

Dentro de las aulas todavía no contamos con estos medios de seguridad, pero esperamos contar con ellas por el aumento de agresiones físicas entre alumnos y hacia los propios profesores.

5. **¿Con que personal cualificado para estos problemas cuenta el colegio?** El colegio cuenta con poco personal cualificado en problemas sociales, solo disponemos de un psicólogo y una orientadora, que se encargan de tratar los problemas del centro u ocasionados en el.

Amaia Silvestre Francés

LA FAÇON DE REGROUPER LES APPRENANTS DANS UNE CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE

Ana Elvira Márquez Medina

Diversifier les situations d'apprentissage, c'est aussi penser différemment isation de l'espace de travail, prenant en compte les interactions fortes des élèves ou des groupes d'élèves.

L'agencement d'une classe détermine en partie la place et le rôle de l'enseignant dans la classe aninsi que celui des apprenants. Un cours de langue met avant tout l'accent sur la compétence communicative que l'enseignant veut développer.

D'autre part, un cours de langue se distingue d'un autre en ce sens où il ne doit pas être magistral. Il faut tabler avant tout sur l'interactivité des apprenants. Mais cet agencement doit être fait en fonction des objectifs escomptés de la part de l'enseignent mais surtout en fonction des activités proposés en classe. Nous allons donner par la suite une série d'exemples d'agencement de la classe de langue selon les activités.

Il existe trois grandes familles de dispositions (elles ont chacunes leurs avantages et leurs inconvénients).

-TRADITIONNELLE ;En rangs tournés vers le tableau.

*Avantages : Facilite le travail au tableau. Dans une classe exigue, cette solution permet d'occuper au mieux l'espace.

*Inconvénients : Inadaptée au travail en groupes. Les phases de communication orale demandent de nombreuses contorsions aux élèves.

-EN « U »

*Avantages : Un élève peut voir la moitié de la classe ; les phases orales sont facilitées. Le travail collectif au tableau reste facile. Mobilité de l'enseignant et des élèves.

*Inconvénients : Disposition « gourmande » en espace. La circulation des élèves n'est pas toujours facile.

-EN ILÔTS DE 4 À 6 ÉLÈVES

*Avantages :Facilite le travail en groupe, la communication, l'échange et l'entraide.

*Inconvénients : Le travail au tableau est difficile. Disposition « très gourmande » en espace.

Par ailleurs, il faut prévoir des **ateliers.**

Des ateliers sont indispensables pour deux raisons :

1.Diférencier la pédagogie.

La leçon magistrale n'est qu'un aspect mineur du fonctionnement d'une classe. Tenir compte des rhytmes de chacun implique une organisation souple et diversifiée des apprentissages. Ainsi, pendant que le maître travaille avec un petit groupe d'élèves, d'autres enfants auront une autre tâche à effectuer.

2.Occuper les élèves les plus rapides.

Pour que les enfants les plus rapides ne perturbent pas la classe, ils doivent pouvoir s'occuper « utilement ».

Quelques examples d'ateliers

- Un coin bibliothéque
- Dessin libre
- Jeux de lecture
- Informatique (il faut disposer du matériel adéquat).

Les activités proposées dans les ateliers sont en général plus ludiques que le quotidien de la classe. Il faut donc veiller à ce que tous les apprenants en profitent, et surtout ceux qui sont en difficulté. Comment ?

La méthode la plus simple est de prévoir dans son emploi du temps des plages ateliers. Des plannings de passage dans chaque atelier seront donc prévus et affichés.

Les affichages

Les affichages reflétent la vie de la classe et de son degré de dynamisme. Ils évoluéront en fonction des activités menées.

Nous pouvons citer quatre types d'affichages :

1. Les informations obligatoires

- L'emploi du temps
- La liste des élèves
- Les consignes de securité

2. Les aide-mémoire.

Ils servent de référence aux élèves et de soutien d'activités pour l'enseignant.

- Ortographe : liste des mots usuels, règles d'ortographe...
- Conjugaison :tableaux
- Cartes de géographie : Monde, Europe, France, Région...

3. Les productions des élèves

Que ce soit en production d'écrits, arts plastiques.. il faut mettre en valeur les travaux des élèves.

4. Les décorations

La classe est un lieu de vie : quelques tableaux, photos, gravures...agrémenteront l'endroit.

Conclusion

Nous l'avons vu,l'organisation de la classe est d'une importance capitale. Elle favorise les échanges, la diversité ainsi qu'un renouvellement continuel des « décorations ». Il faut faire de la classe un lieu de vie vafin d'immerger l'aprenant dans un climat agréable et aussi naturel que possible dans lequel il sera le propre acteur de cet agencement.

Ana Elvira Márquez Medina

LA MUJER Y LA CIENCIA

Ana Esteban Ramírez

Por lustros, el papel de la mujer ha sido relegado a labores domésticas o de producción artesanal. Se ha subestimado su capacidad de investigación, producción y creación en otros campos, como es el caso de las ciencias. Las oportunidades de participación de la mujer en la ciencia, han sido escasas por ciertos condicionamientos sociales que le han hecho difícil el acceso a la educación y al trabajo. Por mucho tiempo las ciencias se han considerado territorio masculino, sin embargo, con el paso de los años las científicas han logrado abrirse espacios poco a poco, en diversas disciplinas.

En el campo científico, la mujer históricamente ha recibido escaso reconocimiento. Los libros de historia y los diccionarios bibliográficos hacen poca o ninguna referencia sobre el aporte de la mujer en esta esfera pero quienes se han dedicado a la investigación y reconstrucción de la historia, desde este aspecto, exponen importantes hallazgos.

En términos generales, la mujer en la historia no ha incursionado de la misma forma que el hombre en el campo de la ciencia, la principal explicación de esto, de acuerdo con las afirmaciones de los grupos de género que trabajan en el área de la mujer, es la limitación de su rol social a lo que tienen que ver los quehaceres del hogar y cuidado de los hijos.

Otra cosa interesante es que a las mujeres se les asignaban trabajos específicos y rutinarios, labores que exigían gran minuciosidad, pues se manejaba la idea de que ellas eran buenas para este tipo de actividades. No se confiaba en la capacidad de la mujer para proponer teorías sino solamente para ser ayudantes, nunca cabezas visibles.

El siglo pasado es el siglo en que las mujeres afirman definitivamente su papel en el mundo de la investigación científica y tecnológica y en todos los demás campos de la vida social, aunque pervivan todo tipo de prejuicios y obstáculos. Sin embargo, el contexto en que las jóvenes se acercan a los estudios y por lo tanto a las profesiones científicas es radicalmente distinto.

Ahora los nombres de las mujeres notables que han contribuido al desarrollo científico ya no son ignorados y callados, como lo demuestran las muchas científicas contemporáneas y entre ellas las que han recibido el premio Nobel por sus investigaciones.

Primero los movimientos de la emancipación de la mujer, y después el movimiento feminista y el pensamiento filosófico de la diferencia sexual, han contribuido a cambiar el mundo en el que vivimos. Las científicas forman parte, con todos los derechos, de la historia de la ciencia, y no son ya excepciones ejemplares.

Dentro de este contexto histórico, destacan muchas científicas, relevantes son: Marie Sklodowska Curie (1867-1934), Irène Joliot- Curie (1897-1956), Gerty Theresa Radnitz Cori (1896-1957), Barbara McClintock (1902-1992), Maria Goeppert Mayer (1906-1972), Dorothy Croefoot Hodgkin (1910-1994), Rosalyn Sussman Yalow (1921), Rita Levi Montalcini, Gertrude Belle Elion (1918), Christiane Nüesslein-Volhard (1942).

La situación en el siglo XX ha sido diferente. En sus inicios se le otorgó gran reconocimiento a una científica llamada Marie Curie (Marie Sklodowska), química polaca que trabajó hombro a hombro con Pierre Curie, físico y químico francés quien fuera primero su maestro y luego su esposo. Pasó a constituirse de esta manera, en una de las primeras mujeres reconocida en el campo de la ciencia.
Estos esposos realizaron importantes trabajos científicos. A ellos se les debe el descubrimiento del radio, elemento químico que posee una intensa radiactividad y por ello recibieron el Premio Nobel, en 1903 y 1911.

Posteriormente, la hija del matrimonio Curie, Irene Curie, se casó con Frédréric Joliot. La pareja continuó las investigaciones de los esposos Curie sobre la estructura del átomo, y el descubrimiento de la radiactividad artificial les valió el Premio Nobel en 1935.

Otra física, Marie Goeppert-Mayer, fue galardonada con el Premio Nobel de Física, junto a Jensen y Wigner, por el descubrimiento acerca de la estructura nuclear orbital. En EE.UU impartió docencia e investigó de forma voluntaria, sin cobrar nada, por el hecho de ser mujer.

Sobre Barbara McClintock, "se puede señalar que para ella la naturaleza se caracteriza por una complejidad a priori que excede con mucho la capacidad de la imaginación humana. Aquello que señalaba recurrentemente, "se encuentra cualquier cosa que se pueda pensar" no es un enunciado sobre la capacidad de la mente, sino sobre la de la naturaleza.

Actualmente se destacan algunas mujeres científicas, en el campo de las ciencias biológicas y médicas, en especial. Hoy el conocimiento ha crecido tanto y es tan complejo el trabajo de formulación de nuevas teorías, que ya nadie trabaja solo sino en equipos, por ello, hay muchas mujeres talentosas, haciendo parte de estos grupos, pero sus nombres todavía no se hacen conocidos.

En el campo de la astronomía se destaca Vera Rubin que fue la primera que postuló la existencia de lo que se llama la materia oscura, es decir, que hay mucha más materia en el universo de al que emite luz, de la que se puede ver. Ella es reconocida por eso, pero existen otras como Nancy Boggess, destacada por su trabajo en la NASA o Roberta Humphreys.

Cada vez más, la mujer demuestra sus capacidades y habilidades en todos los campos del conocimiento, la Historia está salpicada de científicas importantes que continuamente han echado por tierra el mito de que las mujeres no pueden distinguirse en las ciencias. Sin embargo aún quedan muchos rezagos de machismo, que obstruyen su carrera hacia el éxito y el reconocimiento. Incluso las mismas mujeres dudan de las capacidades de sus congéneres, cuando prefieren acudir a consultas médicas con hombres, pues desconfían de las especialistas o cirujanas.

Conclusión:

Es decir, que se hace necesario un cambio de actitud y mentalidad de toda la sociedad, hombres y mujeres deben tener mayor conciencia de las capacidades de la mujer y de las oportunidades que recibe para demostrarlas. EL CAMINO POR RECORRER TODAVÍA ES EXTENSO

Ana Esteban Ramírez

UNIDAD DIDÁCTICA EDUCACIÓN INFANTIL: LA MÚSICA DEL CORAZÓN

Ana María Arteaga Mainez

Justificación

Vivimos rodeados de numerosos sonidos, pero ¿alguna vez has escuchado como suena tu corazón? Gracias a este sonido acompasado, nuestro cuerpo está en plena armonía.

Y es que el corazón es uno de los órganos más importantes de nuestro cuerpo y es por ello que merece su estudio.

Así pues, esta unidad didáctica va dirigida a niños y niñas de 4 años donde vamos a investigar la música del corazón.

Objetivos

- Conocer las características y funciones del corazón.
- Descubrir el sonido del corazón.
- Descubrir y explorar el estetoscopio.
- Elaborar y seguir distintos tipos de ritmos.
- Mostrar una actitud de cuidado hacia el corazón.
- Mostrar un interés por seguir el ritmo.

Contenidos

Conceptuales:

- El corazón: características, funciones.
- El ritmo, el compás, el sonido.
- El estetoscopio.

Procedimentales

- Localización del corazón en nuestro cuerpo y escucha activa del mismo.
- Observación, exploración y actividad con el estetoscopio.
- Reproducción de sonidos y ritmos a partir de nuestro cuerpo y otros instrumentos.
- Elaboración de dibujos del corazón, poesías y canciones.
- Realización de ejercicios buenos para el corazón.

Actitudinales

- Actitud saludable para el cuidado del corazón.
- Interés por la participación en las actividades.
- Valoración del ritmo como medio de expresión.

Metodología

Basada en la globalización, pues se trabajarán todas las áreas; en el interés suscitado por los niños y niñas ya que parte de un tema conocido por ellos; aprendizaje significativo, debido a que parte de sus ideas previas y permiten establecer conexiones significativas y elaborar nuevos conocimientos.

Actividades

Presentamos un amplio abanico de actividades que permiten conseguir los objetivos perseguidos:

- Localizar en nuestro cuerpo dónde está nuestro corazón, qué forma tiene, de qué color es, si es un órgano externo o interno, si podemos verlo, escucharlo... Todo esto se realizará en asamblea, teniendo en cuenta las ideas previas de los alumnos y alumnas y las comprobamos con información que busquemos juntos en el diccionario, en Internet, junto a las familias en casa...

- Trabajamos y analizamos la palabra corazón: contamos las letras, las sílabas, las vocales, las consonantes, buscamos palabras que comiencen con “c”, que contengan “o”, “r”... que terminen por “n”...
- Escuchamos los latidos del corazón de nuestros compañeros y expresamos lo que sentimos.

- Pedimos a un familiar médico que acuda a nuestra clase para que nos explique cómo, con qué (estetoscopio) y por qué escucha el corazón de sus pacientes. Observamos y experimentamos con el estetoscopio.

- Utilizamos partes de nuestro cuerpo para reproducir los latidos de un corazón entre todos con el mismo ritmo (toc-toc; toc-toc...): con palmas, pies,... (Variamos la duración de los sonidos: más rápidos, más lentos...).

- A este ritmo, le añadimos una letra en forma de poesía que trabajaremos cada día para aprendérnosla:

Toc-toc,
suena mi corazón.
Toc- toc,
con azúcar y melón.
Toc-toc,
tiene un ritmo divertido
Toc-toc,
suena, suena mi corazón.

Localizamos la palabra corazón, hacemos un dibujo sobre la poesía, la recitamos utilizando ritmo con palmas, golpes con los puños...utilizamos diferentes velocidades, añadimos más estrofas, acompañamos la poesía con expresiones corporales.

- Sesión de psicomotricidad: ¡Dale marcha al corazón!

  - Calentamiento: Por el espacio ir realizando ejercicios: correr, saltar, reptar, imitar animales, cosas, personas...

  - Desarrollo: Todos corriendo por el espacio. Cuando se diga la palabra "corazón", cada alumno debe buscar a un compañero y tocarle en la parte donde se sitúa el corazón.

  - Relajación: Realizamos ejercicios de respiración con los ojos cerrados y música relajante.

- Para conocer cómo cuidar nuestro corazón aprendemos la siguiente canción:

Si el corazón quieres proteger,
Mucho ejercicio tienes que hacer.
Una comida sana y equilibrada,
por ejemplo una manzana.
Mi corazón importante es,
por eso lo tengo que proteger.

Para aprender la canción, la leeremos primero como una poesía; la acompañaremos con imágenes para facilitar su aprendizaje; repetiremos cada verso, estrofa... con los niños y niñas hasta que la recuerden; añadimos el ritmo, la melodía, instrumentos musicales...

Evaluación

Para la evaluación, utilizaremos la técnica de observación directa y sistemática.

Además, todo lo observado quedará recogido usando los siguientes instrumentos: diario de clase, registro anecdótico, entrevista con los padres y alumnos.

Evaluaremos el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la propia unidad didáctica siguiendo los criterios que pongo de ejemplo a continuación.

• Criterios de enseñanza (se responde si, no o propuesta de mejora)

- Los objetivos y contenidos han sido adecuados a la edad.
- Las actividades han sido atractivas y permiten conseguir los objetivos.

• Criterios de aprendizaje (se responde si, en proceso o propuestas de mejora)

- Conoce las características y funciones del corazón.
- Realiza ritmos con su propio cuerpo y otros instrumentos.

Ana María Arteaga Mainez

REFLECTIONS ON BRAVE NEW WORLD AND MODERN SOCIETY

Ana Maria Borja Álvarez

Brave New World was written by Aldous Huxley as an apocalyptic novel. It describes a futur that is supossed to be seen as a utopia, a dream, but in fact it is a world where people are reduced in their quality of life. It is a dystopian—or anti-utopian—novel.

Human beings, graded from intellectuals to manual workers, hatched from incubators and brought up in communal nurseries, learn by conditioning to accept their social destiny. The story develops around an unorthodox AlphaPlus, who visits a New Mexican Reservation and brings a savage back to London.

The conflict in this book is man vs. society. Jonathan is against the society by doing what he feell is right, and not what the society feels. The message of the this book is that you cannot improve the society using the science. The society is virtually lifeless, soulless, and mindless. The creators of this society try to change the society through science, and wound up with a stable, yet lifeless, society. Jonathan, on the other hand, though normal, had much more life and soul in him. He does not think how he is told to think, but rather how he wants to think, and that makes all the difference in life.

The book is designed to be provocative and to make readers think about where we, as the latest generation of humans, are going with our lives. It questions what is the point of our lives for those few years that we have alive on thisearth. It presents an inhumane society controlled by technology where human beings are produced on assembly line.

Huxley's satire expresses his profound pessimism. In Brave New World the only alternative is between insanity on the one hand and madness on the other.

The prophetic elements in Brave New World contribute much to its continuing popularity because year by year we see more and more of Huxley's fantasy becoming reality. At the time the novel was written only a comparatively few research scientists were concerned with conditioning, the importance of heredity and environment, and the effect of chemical imbalance on physical and mental development. Today, governments, educational institutions, and industries are exploiting the results of research in these areas.

To understand this book we should step back to the time it was written, 1932. In those times the world technologically was very much different from the world it is now. The concept of technologies includes not only technologies that are machine based but also those which are chemically, physically and biologically based. It questions the impact of technologies on human behaviour and values and is an ironic commentary on contemporary values.

In one of his essays Huxley wrote that the ideas handed down to us by the transmitters of culture are eminently sensible and realistic. According to him, every culture hands down a stock of unrealistic notions, some of which never made any sense, while others may once have possessed survival value, but have now, in the changed and changing circumstances of ongoing history, become completely irrelevant..

What can, and what should, the individual do to improve his ironically equivocal
relationship with the culture in which he finds himself embedded? How can he continue to enjoy the benefits of culture without, at the same time, being stupefied or frenziedly intoxicated by its poisons? How can he become discriminatingly acculturated, rejecting what is silly or downright evil in his conditioning, and holding fast to that which makes for humane and intelligent behavior?

In Huxleys words " A culture cannot be discriminatingly accepted, much less be modified, except by persons who have seen through it..... "In the field of formal education, what we need is knowledge. Knowledge of the past and present history of cultures in all their fantastic variety, and knowledge about the nature and limitations, the uses and abuses, of language. A man who knows that there have been many cultures, and that each culture claims to be the best and truest of all, will find it hard to take too seriously the boastings and dogmatizings of his own tradition. We must learn how to be mentally silent, must cultivate the art of pure receptivity."

In today's world, Culture in its various forms now serves as a primary carrier of globalization and modern values, and constitutes an important arena of contestation for national, religious, and ethnic identity. Although reactions in Europe, Japan, and other societies where modern values prevail, tend to be symbolic, in areas of the developing world, especially in Muslim countries where traditional values and radically different notions of identity and society predominate, reactions tend to be very intense and redirected at external targets through forms of transference and scapegoating. Ultimately, this is not so much a clash between civilizations as a clash within civilizations.

Nowadays people are overwhelmed with "stuff." We have incredible technology that 50 years ago we would not imagined could be possible such us internet, Ipods, Playstations, Tvs, computers, cell phones, fax machines, etc. Our lives are dominated by machinery. The children all have complex toys.

Today, sex is not the taboo subject it once was. It is talked about in musical lyrics and shown on network television. Stories appear on the news everyday showing sexual experimentation happening at younger ages. The children in Brave New World play naked and are encouraged to experiment at a young age. Promiscuity is respected more than monogamy. It presents a the new world based on leisure and fun, not responsibility and duty. With the emphasis on vacation and partying that occurs in the world today, we can see the short space separating a Brave New World from ours.

Huxley presents a world were individuality is not important and were all human beings are created under the same circumstances. Later on, the novel shows that although there are different classes there is no class jealousy since that is socialized out of them by behavioural conditioning.

Throughout history many people have written about, imagined, or tried to establish utopian societies. Utopian societies can be based on religious beliefs political movements, like Communism, or philosophies like the naturalist movement.

According to Huxley, we are moving in the direction of Utopia much more quickly than anyone had ever predicted or have imagined. We are achieving happiness by giving up science, art, religion and other things we value in our world. His visionary future of human beings being conditioned, the issue of environment, the importance of genetic engineering and reproduction, and our physical and mental development has now been one of the major factors that the governments, businesses and educational institutions are exploiting today. We are subconsciously moving towards conformity, and Brave New World is a wake up call from our obsessions of standardization socially, economically and politically.

Social and biological scientists, humanists, and theologians argue that a large-scale utopian society is against human nature because it ignores the human search for power. Social scientists argue that the failure of small-scale utopian communities is due to their impossibility of separating themselves from the rest of society.

Our role as High School teachers is to help our students discover the values that can help our society advance in a positive direction. Students can reflect about this topic through the reading of the book and discuss it in class. We should question and reflect upon the things that are considered important values of our society such as solidarity, equality and tolerance.

Ana María Borja Álvarez

BASES PARA EL DESARROLLO DE UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Ana María Tapia Cuadra

El término Aprendizaje Significativo, de reciente popularización, fue acuñado por Ausubel en la década de los sesenta. Tal conceptualización se basó en una serie de investigaciones a través de las cuales llegó a la conclusión de que para lograrlo debían existir dos condiciones esenciales. Una de ellas sería la significatividad psicológica del sujeto y otra la significatividad del material presentado. Hoy día se sigue investigando acerca de cómo propiciar un Aprendizaje Siginificativo en el alumnado, y se ha puesto de manifiesto la importancia de las capacidades y conocimientos previos, así como de la motivación que, si bien tiene un carácter intrínseco, es sensible a la estimulación y existencia de incentivos didácticos.

CONCEPTO Y CONDICIONES

Asegurar la construcción de aprendizajes significativos es uno de los requisitos para lograr la optimización del proceso de enseñanza – aprendizaje. Cuando Ausubel abordó una definición descriptiva del término, estableció una secuencia lógica que iba desde lo que el alumno ya conoce, pasando por la reorganización, conflicto cognitivo y su posterior transferencia a la realidad, hasta la generalización de lo aprendido. Llegó a la conclusión de que para que un aprendizaje significativo pueda tener lugar, se requieren básicamente dos cosas: una base conceptual en el sujeto, denominada por él como significatividad psicológica, y un material que cumpla una estructura lógica en sus relaciones. La primera es imprescindible, ya que hace posible una vinculación de aquello que presentamos al alumno con los esquemas cognitivos que ya posee. Por eso es importante que cada cosa que vaya a ser mostrada, tenga siempre una base en el mundo real, en lo conocido, y que aporte algo novedoso que amplíe o incluso contradiga lo ya sabido.

Podemos entonces establecer el concepto de aprendizaje significativo como aquel que llega a establecer vínculos importantes y con sentido lógico entre lo que hay que aprender y lo que ya se sabe, es decir, los conocimientos previos. Solo así está asegurada la funcionalidad de lo aprendido y su posterior memorización comprensiva. Como necesidad transversal a este proceso, la motivación de la persona que aprende actuaría de trampolín. Así, un alumno o alumna con actitud receptiva ante una información nueva, tendrá más probabilidades de establecer esta conexión lógica y no arbitraria entre lo que ya posee y lo nuevo. Es por esto que se recomienda la presentación de material diverso y, dentro de lo posible, atractivo, que cumpla la función de enriquecer los conocimientos previos y guiar al que aprende hacia la construcción de nuevas relaciones y la comprensión de conceptos desconocidos hasta entonces.

Por otra parte, este tipo de aprendizaje no es ni será nunca una fórmula cerrada, de tal manera que resulta susceptible de ser influido por factores diversos, existentes en el propio sujeto o en su entorno, de carácter intelectual, social e incluso emocional, casi siempre dependientes de la historia previa y el bagaje cultural del alumno o alumna. No obstante, con independencia de este panorama personal previo, siempre resulta efectivo el promover una intensa actividad por parte del alumno, actividad que es una condición indispensable para la adquisición de contenidos, y que se apoya, también, en la intuición y en la creatividad, así como en la creación de un clima de confianza y trabajo.

Puede resultar bastante útil hacer una valoración acerca de si se dan o no se dan ciertas condiciones para que este tipo de aprendizaje pueda darse, condiciones que los científicos sociales han establecido como necesarias, y que se orientan hacia la concreción del ámbito de búsqueda en el que los alumnos se sumergen, ámbito que debe ser restringido y no en exceso amplio. Por otra parte, debemos asegurarnos de que el alumno podrá llegar a la solución, ya que una acumulación de errores puede desmotivar. Asimismo, es conveniente que estén mínimamente familiarizados con las herramientas que se utilizan en el aprendizaje por descubrimiento, es decir, la observación, la búsqueda, la rectificación. Esto ayudará a que perciban que la tarea tiene sentido, que merece la pena realizarla, que tiene un fin.

IMPLICACIONES Y COMPROMISOS

Además de un material potencialmente significativo y de una actitud favorable por parte de quien aprende, así como de una actividad que se haga interna y no simplemente manipulativa, es necesario contemplar la faceta interpersonal de todo aprendizaje. Las personas no aprenden igual solas que en interacción con otras, en especial con el profesor o profesora, que es quien debe guiar el proceso para que este sea efectivo. Sin embargo, esta ayuda nunca debe sustituir el esfuerzo personal, pues lo que buscamos, a fin de cuentas, es posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes por sí solos, que sean cada vez más autónomos y aprendan a diversificar sus fuentes. Una de las cosas más importantes que podemos, como docentes, hacer por ellos, es cultivar su capacidad comprensiva y de almacenamiento de la información, para que lleguen, al final, al autoaprendizaje.
Todo esto tendrá, como es lógico, unas implicaciones en la planificación de la Programación, y muy especialmente de las actividades contenidas en las Unidades Didácticas. Partiendo de los objetivos, y por medio de la organización de los contenidos, se debe enlazar la información de tal manera que cuando llegue al alumno, tenga una base suficiente para integrarlo en sus esquemas de conocimiento.

Pero la mayor baza con la que cuenta el docente es, sin duda, la forma y planificación de las actividades. Si hacemos caso a Jerome S. Bruner, cuando, a propósito del constructivismo planteado por Piaget y Vigotsky, afirmó que el descubrimiento fomenta el aprendizaje significativo, nos veremos conducidos hacia una forma especial de plantear las actividades en cada unidad didáctica, y esta forma, sin duda, buscará que la persona que aprende tenga que poner un gran empeño y un mínimo esfuerzo para su correcta realización. En este sentido, no olvidemos que el docente no debe exponer los contenidos de un modo acabado, sino que su actividad debe dirigirse a darles

a conocer una meta que ha de ser alcanzada y además servir como mediador y guía para que ellos recorran ese camino que les llevará a la asimilación. Por todo ello, se puede afirmar sin temor a equivocarse que el momento en el cual el docente debe volcar todo su esfuerzo creador y planificador es precisamente a la hora de plantear las actividades, huyendo de la monotonía y de la mera reproducción pasiva de elementos. Este es el reto mayor, el de adaptar las actividades conducentes al aprendizaje al entorno y al aula real, aprendiendo a valorar de forma práctica y sincera la utilidad o más bien la efectividad de las actividades llevadas a cabo en nuestra práctica docente.

Ana María Tapia Cuadra

¿CÓMO AFRONTAR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS?

Ana Ogalla García

En los últimos años, las conocidas como Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) han provocado una transformación en la sociedad actual que abarca desde las grandes operaciones bursátiles hasta los pequeños detalles de nuestra vida cotidiana. Como consecuencia de esta nueva era tecnológica, los centros escolares también se han adaptado a las TICs integrándolas como atractivas herramientas de aprendizaje.

Dentro del campo de las TICs, resulta importante distinguir entre tecnología y medio, ya que la tecnología se centra únicamente en el funcionamiento de las máquinas y programas que utilizamos (hardware/ software), mientras que el medio supone la suma de dicha tecnología a los efectos sociales e individuales que ésta conlleva.

De este modo, el medio es un factor tan importante como la tecnología en sí misma y sería un error dejarlo de lado a la hora de adaptar las nuevas tecnologías al entorno escolar. No basta, por tanto, con integrar el uso de las TICs en la educación, sino que es necesario estudiar sus consecuencias en el alumnado y la sociedad.

Esta cuestión enlaza con la teoría sociocultural de Vygotsky, según la cual, el potencial para el desarrollo cognitivo se encuentra limitado a la zona de desarrollo próximo, en la que el alumno o alumna está preparado cognitivamente, pero necesita apoyo para desarrollarse por completo.

Por tanto, las TICs se plantean como una herramienta de gran utilidad a la hora de enriquecer el entorno de aprendizaje, pero que no debe ponerse a disposición de los alumnos y alumnas sin más, como simples tecnologías a su servicio, sino que es necesario ofrecerles también el apoyo y la guía necesarios para que lleven a cabo con éxito el desarrollo de la competencia digital y hagan un uso correcto de estos medios, pensados inicialmente para el mercado del ocio.

Asimismo, es esencial que el profesorado reciba la formación necesaria para poder enseñarles a hacer uso de las ventajas que suponen estas herramientas, de forma que los alumnos y alumnas aprendan a tener acceso a la gran cantidad de información que les ofrece Internet, a seleccionarla, contrastarla y analizarla de forma crítica para que puedan lograr una compresión del mundo más rica y profunda.

Para conseguir una buena integración de estas nuevas tecnologías y lograr que tengan efectos beneficiosos en el alumnado, debemos llevar a cabo un sistema de aprendizaje a través del cual el alumno no se enfrente solo a la tecnología que se le ofrece, ni se le imponga un sistema estricto de actuación, sino que el profesor le sirva en todo momento como guía y le proporcione un “sistema de andamios” en el que el alumno se pueda apoyar para llevar a cabo su desarrollo y crecimiento cognitivo.

De este modo, conseguiremos que el alumno sea capaz de crear sus propias estructuras de conocimiento de forma independiente y responsable y logre con éxito un sistema de aprendizaje auto-regulado que le permita continuar desarrollando sus conocimientos de forma personal una vez fuera del entorno académico.

Ana Ogalla García

NUEVAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y DE LA COMUNICACION (TICS)

Ana Teresa Maeztu Sánchez

¿Qué son las nuevas tecnologías de la comunicación**?**

Según la Asociación americana de las tecnologías de la información (**Information Technology Association of America**, ITAA): sería «el estudio, el diseño, el desarrollo, el fomento, el mantenimiento y la administración de la información por medio de sistemas informáticos, esto incluye todos los sistemas informáticos no solamente la computadora, este es solo un medio más, el más versátil, pero no el único; también los teléfonos celulares, la televisión, la radio, los periódicos digitales, etc»

Se encuentran integradas en la vida cotidiana: videoconsolas, videojuegos, ordenadores, internet, cámaras digitales, todo lo electrónico, lo que va más allá del papel, medios de comunicación de masas, publicidad, lavadoras, secadoras, lavavajillas, MP3, DVD.

"Si usted no se relaciona con las redes, las redes si se relacionan con usted. Mientras quiera seguir viviendo en sociedad, en este tiempo y en este lugar, tendrá usted que tratar con la sociedad red. Porque vivimos en la galaxia Internet". Nuestra sociedad, impregnada de nuevas tecnologías, se encuentra retrasada tanto en opinión como en recursos, muchas tecnologías que no todos usamos, existen muchos tipos distintos de analfabetismo, este es uno de ellos (analfabetismo tecnológico). Las tecnologías avanzan y su comprensión va dejando a mucha gente en la cuneta.

Por ello es necesario iniciar una educación en tecnologías desde los escalones más bajos del sistema educativo y continuar por todas sus etapas. Nuestras vidas cotidianas están inmersas en tecnologías, por lo que la escuela no se debiera quedar atrás, debiendo de adaptarse a los días que corren con una educación tecnológica muy diferente de la mera instrucción en el manejo de ordenadores ni una esporádica clase de informática. Este tipo de educación debe ser tan primordial como leer, escribir o contar ya que son las bases del conocimiento de la vida real y actual. Antiguamente los niños jugaban por las calles y no paraban en casa, hoy en día es al contrario y esto se debe a que la vida dentro de casa resulta mucho más interesante que fuera de ella (playstation, game boy, ordenador, Internet...); lo mismo sucede en la escuela "las tecnologías modernas de la información, han convertido en obsoletas las escuelas, puesto que hay mucho más información disponible fuera de la escuela que dentro de ella" (Perelman). La solución para ello es incluir en las escuelas lo motivante y novedoso que existe fuera.

Para aquellos que opinen que los niños estaban mejor fuera que dentro de sus casas, puedo decirles que las nuevas tecnologías tiene muchos aspecto positivos y enseñan:

- Ampliar nuestros conocimientos.
- Aumentan nuestras posibilidades de relación.
- Facilitan la vida cotidiana.
- Disponemos de más tiempo propio.
- Comunicación global y libre, más libertad.
- Internet: herramienta de organización y movilización.
- Las redes informáticas pueden llevar a cabo una regulación razonable que, puede aprovechar la dinámica del mercado, corrigiendo al mismo tiempo los desequilibrios excesivos.
- Ordenador: fornenta la cooperación.
- Ordenador: ciertos problemas que eran abstractos y dificiles de comprender se hacen concretos y transparentes y ciertos proyectos complejos a nivel de ejecución se hacen manejables.
- Game boy: motricidad fina, lectura inconsciente, la lectura es más funçional y despiertan su interés, memoria, estrategias, comunicación tecnológica (cable para intercambiar), alfabetización tecnológica y en algunos diseño de juegos.
- Ordenador: para enseñar matemáticas aprovechan la amplia experiencia del niño en matemática oral.
- TV: aprenden idiomas (Lunnis), aprenden por observación (depende de lo que vean), valores, conceptos, estimula el lenguaje, la consecuencia de actos, la estructura narrativa y da elementos socializadores (tema para hablar con los amigos).

Sin embargo, como dice Neil Postmant, tenemos que tener en cuenta que las tecnologías no son dioses y que a veces no funcionan. También tienen aspectos negativos:

- Altera los hábitos fisicos, como por ejemplo el sueño.
- Pueden distraer nuestra atención de cuestiones más importantes.
- A veces actúan en contra de valores sociales.
- No están al alcance de pobres y ricos por igual.
- Existen ganadores y perdedores.
- Adicción.

- Obesidad asociada con la TV.
- La TV fomenta la pasividad y no la creatividad.
- Ordenador: determinada información no recomendada (pornografía infantil).

Pero sí nos detenemos, todo en la vida tiene aspectos positivos y negativos, no se trata de descartar a las TICS sino de matizar lo negativo para quedarnos con lo positivo. Esto se hace siempre y cuando seamos críticos con determinada información, actos o personajes, hacer consciente esa información a los ojos de los niños, ser críticos con la duración, con lo que se compra (seleccionar, ver que habilidades favorecen), que exista un interés por parte de los padres para involucrarse con ellos y un interés de los padres en enseñar a los hijos sobre tecnologías que ellos conozcan y que los hijos luego les enseñen a ellos los avances de las tecnologías (primera experiencia que tienen los niños para saber que los adultos no lo saben todo y que ellos les pueden enseñar), es muy importante obtener información sobre los videojuegos y estar pendientes de la posición corporal, la vista, la obesidad (salud y seguridad). También tenemos que tener en cuenta que las aplicaciones deben ser educativas (programas educativos, con objetivos y fines relacionados con la comprensión y su manejo); que al aplicarlas facilitemos y potenciemos la colaboración (trabajar en el ordenador en díadas, triadas, en grupos reducidos); utilizar las TICS como una herramienta más (educación integrada no es que el ordenador este en otra aula y que se aprenda estrictamente las instrucciones, sino en cualquier clase: que en matemáticas, en ciencias puedan utilizar el ordenador, programas distintos para cada asignatura o cada necesidad o apoyo. Tenerlo cerca para cuando surja una duda o querer ampliar la información poder usarla).

¿Donde lo pongo?

Su lugar en el aula es la organización por rincones y en la casa es el salón para trabajar junto a los padres y poder controlar el tiempo; los programas deben ser abiertos, que los pueda manejar, que tu controles y los puedas programar; empezar con tecnologías fáciles de usar como cámaras digitales y no elegir los extremadamente violentos y estereotipados.

¿Qué hago como educador con el ordenador**?**

El papel del educador debe ser el de “niño grande”, facilitar, provocar conflictos... ¿cómo? Incluirse dentro del grupo, hacer turnos y cuando te toque, haces algo nuevo, das información y aprenden por observación y por interés. Ni instrucción, ni ausencia del profesor.

¿Para que usar el ordenador **en clase?**

Aparte de usarlo para no ser analfabetos tecnológicos, para apoyar la educación, como herramienta, para lo mismo que lo usamos nosotros: buscar información, programas de fotos, escribir, contabilidad, dibujar, música, archivar, ver películas, lectura... se trata de hacer lo que hacemos en clase pero con ordenadores, para así aprender el “idioma” de las tecnologías progresivamente, constantemente, sin darnos cuenta y sin esfuerzos ni cursos intensivos. Tema transversal en cada asignatura y no separado de los contenidos.

¿Qué programa utilizo?

Los programas informáticos para edades infantiles están aumentando. Por ello comentare las exigencias y necesidades de este pequeño y gran grupo. Adaptar el programa educativo a los distintos niveles de desarrollo y niveles educativos, no amplios abanicos de edades; consignas claras, que no dejan dudas de que hacer, explicaciones audibles e inteligibles, adaptado a niños con dificultades; botones estables en cuanto a ubicación y diseño, iconos claros, grandes y separados entre sí, que ofrezcan “pistas” luminosas o sonoras cuando hayan de ser activados, no botones adicionales para la configuración, mejor mediante una combinación de teclas; punteros grandes pero no demasiados, de color en contraste con el fondo, llamativos pero que no despisten y perfectamente localizables, que adopten distintas formas en función de lo que el sujeto este haciendo; mejor un uso autónomo que tutelado, para ello simplificar al máximo su utilización; programas de combinado de actividades que su dificultad sea similar en los distintos ejercicios y que no aumente rápidamente la dificultad en los distintos niveles; el tamaño de los objetos presentados en la pantalla sobre los que se ha de hacer clic deben estar adaptados a las capacidades psicomotoras de los niños; utilizar formulas más suaves al producirse el error, orientarlo hacia la respuesta esperada, es decir, tras dos intentos fallidos, el programa debe ofrecer la respuesta correcta sin obligar al sujeto a repetir el mismo proceso; tener en cuenta que las variables dialécticas o idiomáticas como el acento pueden crear cierta confusión en un niño pequeño aunque promueve la interculturalidad; y que el programa debe incluir una guía didáctica para el material educativo. Mejor programas pragmáticos y funcionales (uso con sentido) como el programa de creación de historias (programas con intencionalidad) que programas informáticos (memoria, identificación, recuerdo...) como los típicos programas cerrados de ordenador (no intencional). Mejor programas y ordenadores rápidos y novedosos que lo viejo, ya que ej ~ector infantil es la nueva generación y si van lento se cansarán y se frustrarán.

Recordando el aumento de compras de los programas informáticos infantiles, lanzamos una voz a los empresarios que le dediquen más personal educativo a la elaboración de sus productos y que elaboren los mismos programas de dibujos, escritura.., que hay para nosotros pero para ellos.

¿Cuándo empiezo?

Cuanto antes mejor, ya que también el contacto con las TCS funcionarían como los bits de inteligencia. Además el ordenador es un buen instrumento para empezar a escribir ya que su teclado ya contiene letras y no es necesario esperar a que el niño aprenda el abecedario. Es mas fácil dar al botón que coger un lápiz. La maquina del saber(los ordenadores según Seymor Papert) ofrece a los niños una transición de la educación preescolar a la verdadera alfabetización que es mas personal, mas cooperativa, mas gradual y mucho menos precaria que la abrupta transición a la que sometemos a los niños cuando pasan del aprendizaje a través de la experiencia directa a la utilización de la palabra impresa como fuente de información importante.

Por todo lo dicho, queda demostrado la necesidad y exigencia de la educación en las TICS, pero para ello debemos tener este tipo de recursos en las aulas, a lo que podemos añadir que el equipamiento en los centros es insuficiente en relación a las necesidades y demandas de la sociedad actual. Los profesores opinan que no están suficientemente formados y además esta pequeña formación sólo es técnica. Es por ello que este tema necesita no sólo replanteamientos metodológicos en las aulas, sino también educación sobre TICS para los educadores y recursos.

Ana Teresa Maeztu Sánchez

LA ENSEÑANZA DE LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS, UN COMPLEMENTO IDEAL PARA LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Andrés Jiménez Fernández

"He who knows no foreign language has never really learned his own."
Goethe

El objetivo perseguido con este artículo no es otro que el de divulgar la existencia de este tipo de enseñanza de régimen especial que está a disposición no sólo de adultos, sino también al alcance de alumnos de ESO y Bachillerato. Intentaré animaros a que descubráis nuevas lenguas extranjeras -o a que os adentréis aún más en las peculiaridades de las que ya empezáis a dominar- en un ambiente que no es ni mejor ni peor que el de un I.E.S., pero que sin duda os resultará muy distinto y novedoso.

Las Escuelas Oficiales de Idiomas son centros públicos que imparten enseñanza especializada de idiomas y que se ubican, dentro del sistema educativo, en las denominadas Enseñanzas de Régimen Especial. Actualmente existen 46 EE.OO.II. en Andalucía y podéis acceder a las páginas web de la inmensa mayoría de ellas a través de **www.eeooii.org**, donde hay foros, chats y muchos materiales (cuentos, canciones, etc) que podéis descargar de manera totalmente legal y gratuita.

Hasta hace muy poco, este tipo de enseñanza de régimen especial constaba de un Ciclo Elemental (360 horas repartidas en tres cursos académicos) y un Ciclo Superior (240 horas repartidas en dos cursos académicos). Al finalizar el Ciclo Elemental, la propia E.O.I. otorgaba una Certificación Académica; al concluir el Superior, el denominado Certificado de Aptitud era expedido por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Se trata éste último de un título con validez en todo el territorio nacional. De acuerdo con el nuevo Plan de Estudios, vigente a partir del actual curso académico, las enseñanzas se estructuran en tres niveles: Básico, Intermedio y Avanzado.

Aunque el Certificado de Aptitud de las EE.OO.II. no da opción directamente a entrar en el mercado laboral (no se trata de una licenciatura universitaria), constituye una herramienta sólida para demostrar los conocimientos lingüísticos adquiridos, lo cual sin duda os ayudará en vuestra futura carrera profesional. Por ejemplo, si en el futuro estudiáis Derecho o Psicología y además contáis con el Certificado de Aptitud en inglés, tendríais las puertas abiertas a la docencia como profesores de inglés.

Las Escuelas Oficiales de Idiomas dependen en concreto de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y cuentan en la actualidad con tres modalidades de formación.

Aparte de la modalidad oficial, que es la única que otorga el derecho de asistir a las clases, se imparten las modalidades libre y a distancia. Sin embargo, en la modalidad a distancia, sólo se ofrece el idioma inglés (es lo que se conoce como That's English!, del que tal vez hayáis oído hablar).

El número de horas de clase por semana suele ser de cuatro. En total, un curso supone un mínimo de 120 horas. La oferta de idiomas que se pueden estudiar es muy variada (alemán, francés, español para extranjeros, árabe, catalán, japonés, chino, inglés, griego, neerlandés, ruso, polaco, sueco...). No todas estas lenguas están disponibles en todas las EE.OO.II, pero en prácticamente todas por ahora se puede estudiar francés, alemán o inglés, aunque con el tiempo seguramente el abanico sea aún más amplio.

En cuanto a la tasa a pagar para estudiar durante todo el año académico, ésta ronda los 65 euros (incluso menos si formáis parte de una familia numerosa). Además, existe la posibilidad de solicitar una beca al Ministerio de Educación y Ciencia que cubre todos los gastos de matriculación. ¿Conocéis alguna otra academia tan barata y que encima proporcione un título oficial de reconocido prestigio a nivel nacional? No olvidéis que se trata del único medio oficial no universitario para acreditar el conocimiento de una lengua extranjera en el ámbito del estado español. Además, con la entrada en vigor de la nueva reglamentación de estas enseñanzas -fruto de las reformas contenidas en la Ley de Educación-, las certificaciones y titulaciones que se expidan se homologarán a nivel europeo conforme a las directrices establecidas por el Consejo de Europa.

Si he conseguido que os pique el gusanillo al menos un poco, ¿a qué estáis esperando? Pasaos esta misma tarde por vuestra Escuela Oficial de Idiomas más cercana.
Sólo me queda advertir que el procedimiento de matrícula varía según el centro, pero suele ser bastante difícil conseguir plaza, sobre todo en inglés y francés. Podéis solicitar la preinscripción (a un único idioma) cuando hayáis superado 2º de E.S.O., tiendo además en cuenta que actualmente no se puede elegir el mismo idioma que ya estéis estudiando en el instituto como primera lengua extranjera. Además, si pensáis que tenéis nivel suficiente para empezar en un curso superior al primero, se puede optar por realizar una prueba de nivel.

Andrés Jiménez Fernández

LA IMPORTANCIA DE CAPTAR EL INTERÉS DEL ALUMNO

Andrés Moriel Gómez

Se puede considerar que un profesor o maestro, por el hecho de ya serlo, sabe enfrentarse sin ninguna dificultad a todos lo presentes, dentro de su aula y fuera de ella.

Puede darse por obvio que si ha nacido para desempeñar esta función y quiere desempeñarla es porque no tiene ningún problema para desenvolverse con soltura y hablar correctamente en público. Pero son muchos elementos los que deben combinarse para que la figura ideal del profesor sea posible, y hay uno especialmente que en algunos casos puede dejar en la sombra a un buen profesional: el "no enganchar" con el público. Quizás no es un problema como tal, pero sí se trata de una barrera que puede y debe saltarse.

Se trata del arte de conectar con cada uno de los alumnos.

Se puede estar muy seguro de cómo moverse, de cómo dirigirnos, de qué es lo que tenemos que enseñar, de cuáles son los conocimientos que el alumno tiene que aprender… pero hay una clave que puede ser el aceite que permita el deslizamiento de este engranaje, y se trata de la capacidad de captar el interés, es saber cómo abrir las puertas del cajón del conocimiento.

Existen unas llaves básicas que siempre deben tenerse en cuenta y deben utilizarse si se quiere abrir cada uno de esos cajones del conocimiento de los alumnos. Llamar su atención es imprescindible, pero cómo hacerlo:

- Es necesario dirigir nuestra mirada a todos los alumnos/as y detenernos con cada uno de ellos, y así lo involucramos con la clase y lo convertimos, poco a poco, en el protagonista del proceso.

- La voz es un instrumento. Un tono monótono aburre. Las pausas dentro de una explicación retoman la atención del personal oyente.

- Es recomendable moverse por toda el aula mientras se imparte la clase. Mantener la parte superior del cuerpo erguida pero no rígida. Utilizar todo el cuerpo y adornar las ideas principales con un gesto que las fortalezcan. Realizar movimientos determinados combinándolos con contacto visual. Y hacer uso de la naturalidad es imprescindible: permitir que los gestos naturales se exterioricen. Gesticular facialmente también es un punto a favor para llamar la atención de los oyentes.

- Crear un mundo de imágenes para lo cual el lenguaje debe de ser descriptivo, usando muchos adjetivos, adverbios y expresiones.

- Hay que interactuar con los estudiantes. Quizás lo más típico es recurrir a preguntarles, pero las demostraciones y muestras de parte de lo que se le está enseñando es un recurso perfecto. El ingenio tiene que trabajarse. "Si viene la inspiración que me pille trabajando…" decía Picasso.

- Imprescindible también utilizar un humor pertinente y adecuado. De todos es bien sabido que la sonrisa es un gran arma. Si hay que reírse de alguien que sea de uno mismo, relaja el ambiente. Predispone de forma positiva al alumnado.

- Usar historias personales es un acercamiento seguro.

- Hay que ser tan profesional como humano.

- Hay que ir incorporando habilidades que el tiempo y el esfuerzo nos ofrecen para que todas ellas se vayan convirtiendo en hábitos.

- Podríamos resumir que hay que transmitir el conocimiento como si se conversara privadamente con un amigo.

Como dijo Bryan "Es menester algo más que el simple conocimiento del tema. Es menester vestirlo de vehemencia. Es menester estar convencido de que sabemos algo que la gente debe imprescindiblemente conocer."

Por otro lado podríamos citar aquellos aspectos que desconectan al alumno y que debemos evitar:

- Dar prioridad a la transmisión de información sobre la captación del interés del público.

- Dar demasiado contenido para el tiempo disponible.

- Falta de sistematicidad y orden en la exposición.

- No enfatizar las ideas principales.
- No hacer conexiones entre ideas sucesivas o distintas secciones de la exposición.
- No hacer patente cuando se está haciendo un aparte o paréntesis en la explicación.
- Falta de adecuación entre el tiempo dedicado a una idea y la importancia de ésta.
- Mirar selectivamente a unos alumnos que asienten lo que dices y que normalmente son siempre los mismos.
- Hablar siempre sentado detrás de la mesa, con poca expresividad vocal y gestual.
- Hablar de modo monótono.
- Emisión frecuente de sonidos tipo eh, uhm, etc.
- Ausencia de pausas, por ejemplo para enfatizar o para permitir que los alumnos asimilen lo que acaban de oír.
- No hacer descansos o inducir cambios de actividad en los alumnos.
- Mala elaboración o mal empleo de las ayudas audiovisuales.
- Pasarse del tiempo disponible.
- Falta de conclusión: no se resume al final lo esencial de la exposición.

Todo estos aspectos que pueden ayudarnos a saltar la barrera que separa el poder establecer ese lazo de unión entre llamar y captar la atención tienen que ejercerse; innovándose cada día y luchando por conseguir que el alumno quiera aprender porque su profesor le ha creado ese interés por conocer, le ha despertado su curiosidad.

Cierro con una cita de G.Janner que quiero relacionarla con el nerviosismo que todos hemos podido sentir alguna vez cuando hemos tenido que hablar en público, delante de un personal más imponente de lo que pueden ser los alumnos: un tribunal, un auditorio, los propios compañeros en la universidad... y que quizás pueda ser la chispa que nos active a ser más atractivos ante el alumnado: “La tensión nerviosa es una necesidad para cualquier persona que tenga que actuar en cualquier esfera. Gracias a ella se produce la segregación de adrenalina. Una asombrosa e inestimable sustancia que despierta y tonifica por igual las funciones del cuerpo y de la mente. Ello explica que las actuaciones en público salgan mejor cuando uno se ha sentido nervioso previamente.”

Andrés Moriel Gómez

PLATÓN Y EL ORIGEN DE LA VIRTUD LINGÜÍSTICA

Ángel Camarena Morgado

Hace aproximadamente unos 2.400 años, poco tiempo después del paso del mito al logos y sentando las bases del "imperecedero" debate entre empirismo y racionalismo, Platón escribía un diálogo imaginario entre Sócrates y Menón:

[…] para el alma, siendo inmortal, renaciendo a la vida muchas veces, y habiendo visto todo lo que pasa, tanto en ésta como en la otra [vida], no hay nada que ella no haya aprendido. Por esta razón, no es extraño que, respecto a la virtud, y a todo lo demás, esté en estado de recordar lo que ya ha sabido. Porque, como todo se liga en la naturaleza y el alma todo lo ha aprendido, puede, recordando una sola cosa, a lo cual los hombres llaman aprender, encontrar en sí misma todo lo demás. (Platón, 1995: 420)

En el pasaje, el filósofo reflexionaba sobre una hipotética teoría del conocimiento y el aprendizaje mediante la intuición; un elemento que posteriormente constituiría un componente esencial de la arquitectura cognitiva. Siglos después, tras la progresiva acumulación de todo un corpus de evidencia y la emergencia de una rica gama de metodologías analíticas, la historia de la ciencia comenzó a permitir una aproximación científica al estudio de estas cuestiones. Con los importantes avances hechos hacia la integración de las diferentes disciplinas científicas, sobrevino, de manera fundamental y significativa, la llamada "segunda revolución cognitiva" durante las décadas 1950 y 1960. El asentamiento de esta perspectiva organizó, científica y objetivamente, las bases de una concepción racionalista del ser humano, con importantes consecuencias para la teoría del conocimiento y la cognición humana (Chomsky 2002, 2000, 1984, 1972, 1974; Lyons 1982). Centrándose en el estudio de la facultad lingüística, su artífice principal, Noam Chomsky, contribuyó al establecimiento de la ciencia cognitiva, y dentro de la misma la escuela cognitivista, fundiendo las fronteras de diferentes disciplinas científicas como la psicología, biología, neurología, lingüística, filosofía y "ciencias" sociales. Central en sus indagaciones y trascendental en sus implicaciones, Chomsky retomaba el tradicional misterio del "dualismo mente-cuerpo" formulando hipótesis cuya confirmación pasaría por una colaboración integral de todas las ciencias:

Es un hecho curioso de la historia intelectual de los últimos siglos que se hayan seguido caminos diferentes en el estudio del desarrollo físico y en el desarrollo mental. Nadie se tomaría en serio la hipótesis de que el organismo humano aprende a través de la experiencia a tener brazos y no alas, ni que la estructura básica de los órganos particulares es el resultado de una experiencia accidental. Por el contrario, se da por supuesto que la estructura básica del organismo está genéticamente determinada, aunque, evidentemente, la magnitud de variaciones tales como el tamaño, el grado de desarrollo y otras dependerán en parte de factores externos…

El desarrollo de la personalidad, los esquemas de conducta y las estructuras cognitivas en los organismos superiores, en cambio, a menudo han sido estudiados desde una perspectiva muy diferente. En general se supone que en este terreno el medio social es el factor dominante. Las estructuras del entendimiento que se desarrollan a lo largo del tiempo se consideran arbitrarias y accidentales; no existe ninguna "naturaleza humana" aparte de lo que se desarrolla como un producto histórico específico…

Sin embargo, los sistemas cognitivos humanos, cuando se investigan con seriedad, demuestran no ser menos maravillosos y complejos que las estructuras físicas que se desarrollan en la vida del organismo. ¿Por qué entonces no deberíamos estudiar la adquisición de una estructura cognitiva como el lenguaje más o menos de la misma manera como estudiamos un órgano corporal complejo? (Chomsky, 1979: 19-22)

Sustitúyase "estructura cognitiva" por "virtud" y obtendríamos un homólogo presente (con lo que ello implica) de las reflexiones platónicas originarias. La idea de centrase en "una estructura cognitiva como el lenguaje" no era nueva, sino que estaba enraizada en la perspectiva racionalista clásica de considerar al lenguaje como un "espejo de la mente"; de la cognición humana. Para apoyar sus intuiciones, Platón se refería a nociones que no habían sido aprendidas y sin embargo estaban presentes en al ámbito cognitivo de la persona. Buscando la explicación de este admirable hecho, el filósofo daba forma a su particular teoría del conocimiento: la teoría de las ideas y la reminiscencia: "En efecto, todo lo que se llama buscar y aprender no es otra cosa que recordar"

Una vez "purgada del error de la reminiscencia" (Leibniz), la concepción platónica del conocimiento innato resulta correcta. La biología moderna nos ofrece el marco naturalista por el cual aproximarnos a la cuestión: donde Platón veía el "paraíso del Hades" o "el mundo de las ideas", nosotros vemos el ADN. Hoy nadie duda de la razón por la que el organismo humano es capaz de dominar (de manera temprana, uniforme y autónoma) el complejísimo sistema de principios que regulan el funcionamiento del lenguaje: estamos genéticamente predeterminados para desarrollarlo. Con la intención de estudiar la facultad del lenguaje (FL en adelante) se derivan de esta premisa planteamientos que, por razones comprensibles, quedan muy lejos de las ambiciones reflexivas platónicas. A grandes rasgos serían (Chomsky 2002, p.59):

1. Perspectiva mecanicista: buscar los mecanismos psicológicos y fisiológicos que ponen en marcha FL.

2. Perspectiva ontogénica: ordenar los factores genéticos y ambientales, también incluidos en 1.

3. Perspectiva funcional: encontrar evidencia de la "eficacia biológica" de FL concerniente a la supervivencia y reproducción.

4. Perspectiva filogenética: trazar la "historia evolutiva" de FL para analizar su estructura atendiendo a sus características ancestrales.

Para abordar el interrogante acerca del origen de FL habremos de analizar la evidencia a la luz de la continua interacción entre estas cuatro perspectivas. En primer lugar sin embargo, tendríamos que preguntarnos por la naturaleza del elemento sometido a análisis: ¿Qué es FL?

Es conocido entre biólogos, psicólogos y lingüistas el acalorado debate en lo que respecta a este asunto. El término "lenguaje" se ha utilizado en diferentes contextos para denotar diferentes cosas (Fitch 2005). Para muchos lingüistas tal noción refiere a un corpus abstracto de operaciones computacionales centrales al lenguaje y probablemente privativo del humano (Chomsky 1965). En cambio, para muchos biólogos y psicólogos el "lenguaje" se encuadra dentro de una perspectiva más amplia, tal como "el sistema de comunicación usado por los humanos". Las dos definiciones son perfectamente compatibles, en tanto en cuanto la segunda incluye a la primera; y la primera pretende identificar el aspecto exclusivo y diferenciador de FL con respecto al resto de sistemas de comunicación animales. Si pretendemos examinar el lenguaje humano esperamos encontrar algún aspecto constitutivo del mismo que, cuantitativa y/o cualitativamente, no esté presente en el resto de especies animales. Todos sabemos que la línea de continuidad que caracteriza a la Historia no está seccionada. Sin embargo, la ciencia historiográfica la divide en períodos con la intención de facilitar su comprensión y estudio. Hagamos pues, lo mismo con FL; veamos sus componentes.

Si un neurólogo investigase los elementos del sistema nervioso humano que se requieren en el uso del lenguaje (en su sentido amplio) podría concluir en que se necesitan "la mayoría"; ya que, en principio, cualquier aspecto de la cognición parece ser accesible por/para el lenguaje. Se hace evidente, por tanto, la necesidad de descomponer y delimitar FL en sus elementos constitutivos (hasta donde sepamos) para así analizar el origen biológico-evolutivo de los mismos, a través del estudio comparativo con el resto de especies (Hauser 2002). En FL diferenciamos:

- FLA: Facultad del Lenguaje en sentido Amplio:
  - Sistema computacional interno (FLR, más abajo)
  - Sistema "motor-sensorial" (MS)
  - Sistema "conceptual-intencional" (CI)
  - Otros sistemas
  - Interfaces entre los componentes mencionados
  - Interfaces de FLA con componentes exógenos (respiración, circulación, memoria, etc.)
- FLR: Facultad del Lenguaje en sentido Restringido:
  - Sistema computacional abstracto cuyo elemento fundamental es la recursividad.
  - Interfaces con el resto de FLA.

-

FLA incluiría, por consiguiente, todos los dominios cognitivos implicados en la producción del lenguaje a pesar de su traslapo con otros dominios de la cognición presentes en otras especies; es decir, independientemente de si son específicos del lenguaje o exclusivos del humano. SM incluye los campos de la fonética/fonología y CI abarca la semántica/pragmática. Dentro de FLA debe haber algo que diferencie a FL del resto de sistemas comunicativos, ya que, a tenor de la evidencia presente, no se encuentra en ninguna otra especie la capacidad lingüística desarrollada en la nuestra (Pinker 2005: 366-382; Tartter 1986; Terrace 1979, 1986). Denominamos a ese subconjunto diferenciador FLR, que incluiría los elementos computacionales del lenguaje así como los interfaces con SM y CI específicos tanto del lenguaje como del animal humano. El rasgo definitorio del lenguaje humano parece ser la recursividad: la existencia de una serie finita de factores que posibilitan la producción infinita de expresiones discretas. Su característica principal es la infinitud discreta, típica de los números naturales. Este sistema computacional (o sintaxis restringida) generaría representaciones internas y las codificaría en el interfaz motor-sensorial (mediante el sistema fonológico) y en el interfaz conceptual-intencional (mediante el sistema semántico) (Chomsky 1999). Cabría la posibilidad de que futuras investigaciones evidenciasen la inexistencia u oquedad de FLR como tal, y sugerir que el elemento característico humano sea la combinación u organización de los componentes (compartidos con otras especies) de FLA. De manera alternativa podría descubrirse que FLR está compuesta por una rica gama de mecanismos interconectados. En consecuencia, podríamos sostener que la tesis fuerte propondría que FLR incluye únicamente el elemento recursivo y los interfaces con SM y CI; mientras que la tesis débil mantendría que FLR contiene como mínimo el factor recursivo y los interfaces. Obviamente hay muchos factores internos del organismo, ajenos a FLA/FLR, que imponen límites prácticos en el uso de este sistema: los pulmones sobre la extensión de oraciones, la memoria sobre la complejidad de las mismas y muchos otros. Por el contrario, nuestra tarea debería consistir en llevar a cabo una aproximación comparativa del aspecto evolutivo de FL (MS, CI, FLR) con el resto de especies vivas.

Definamos, en primer lugar, los posibles escenarios evolutivos de cualquier rasgo biológico relacionado con FL (Hauser, en preparación):

1. El rasgo X no es únicamente humano; es una homología desarrollada para una función anterior, directamente heredada y por tanto no desarrollada para el lenguaje.
2. El rasgo X no es únicamente humano, pero es una homoplastia que evolucionó completamente independientemente del lenguaje o evolucionó para otros propósitos siendo posteriormente rediseñada para el lenguaje. La analogía, un tipo de homoplastia, es

un rasgo compartido por diferentes especies pero no presente en un antecesor común. Las alas en los mamíferos y pájaros son un caso (Gould 1976).

3. El rasgo X es únicamente humano, un rasgo filogenéticamente nuevo que se desarrolló sólo en la especie de homínidos, posiblemente para la función lingüística o para otra capacidad cognitiva.

Según las vanguardistas investigaciones experimentales llevadas a cabo por Marc Hauser (Hauser 2002; Fitch 2004, 2005; y las fuentes allí citadas) SM sería un homólogo con el resto de especies animales mientras que CI incluiría homólogos, homoplastias y rasgos filogenéticamente nuevos exclusivos de los primates humanos. Por tanto se advertiría una continuidad cualitativa con excepciones en lo concerniente a FLA. La evidencia revisada muestra que FLR constituiría un elemento filogenéticamente novel aparecido en nuestro linaje evolutivo desde 6 millones de años hacia el presente (fecha alrededor de la cuál se piensa que la rama de nuestra especie se separó de la del chimpancé con respecto a un antecesor común). Más específicamente, "la evidencia sugiere que el mecanismo para generar estructuras incrustadas jerárquicamente es un rasgo filogenéticamente nuevo del humano" (Hauser: p.16; Fitch 2004). El resto de FLA tendría una historia evolutiva más antigua y anterior a la emergencia del lenguaje. Estas hipótesis implicarían consecuencias fundamentales acerca de la naturaleza biológica del lenguaje ya que de ser correctas, la ausencia de complejidad adaptativa de FLR anularía la tesis del diseño (Dawkins 1989). Igualmente plausibles en este caso resultan las ideas de S. J. Gould y R. Lewontin (Gould 1979, 1976) sobre las "enjutas" ("spandrels"), debido a que las propiedades fundamentales de FLR se manifiestan también en dominios cognitivos como la computación matemática, el uso de herramientas o la navegación; planteándonos la pregunta de si componentes particulares del funcionamiento de FLR son adaptaciones para el lenguaje, específicamente modificadas por la selección natural, o si FLR evolucionó por razones diferentes a la comunicación. Podrían ser subproductos de otras adaptaciones que fueron moldeadas por FL a posteriori; cuestiones estas que constituyen el fermento especulativo acerca de la esencia humana y dignas de intensa investigación. Una tarea que no abordaremos en el presente artículo.

Cuando Platón reflexionaba sobre estos temas venerables, una inmensidad de limitaciones y dificultades se cernían sobre sus cuestionamientos. Miles de años después, y a pesar de haber solventado muchas de aquellas barreras, nuestra curiosidad introspectiva sigue situándonos frente a misterios todavía irresolubles, y quizá más allá de nuestras capacidades cognitivas. La historia de la ciencia nos muestra la cautela con la que discurrir en el "avance" hacia estos interrogantes, al igual que el evidente progreso conseguido. Será ella, pues, la que determine si el animal curioso puede llegar a entender la esencia de la "virtud" lingüística.

Bibliografía

- Chomsky, N. (1959) "A review of B. F. Skinner's Verbal Behaviour, 1957".
- Chomsky, N. (1974) Estructuras sintácticas, México: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1970) Aspectos de la teoría de la sintaxis, Madrid: Aguilar.
- Chomsky, N. (1972) Problems of Knowledge and Freedom, Great Britain: Fontana.
- Chomsky, N. (1984) Lingüística Cartesiana, Madrid: Gredos.
- Chomsky, N. (2000) "Linguistics and Brain Science" en A. Marantz, Y. Miyashita y W. O'Neil (eds.) Image, Language and Brain (MIT Press)
- Chomsky, N. (2002) Sobre la naturaleza y el lenguaje, Madrid: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1979) Reflexiones sobre el lenguaje, Barcelona: Ariel.
- Chomsky, N. (1999) El programa minimalista, Madrid: Alianza.
- Chomsky, N.; Hauser, M. D.; Fitch, W. T. (2002) Appendix. The Minimalist Program (on-line)
- Dawkins, R. (1989) El relojero ciego, Barcelona: Labor.
- Fitch, W. T.; Hauser, D. M.; Chomsky, N. (2005) "The evolution of the language faculty: Clarifications and implications" en Cognition, 97, 179-210.
- Fitch, W. T.; Hauser, D. M. (2004) "Computational constraints on a syntactic processing in a nonhuman primate" en Science, 303, 377-380.
- Gould, S. J.; Lewontin, R. C., The Spandrels of San Marco and the Panglossian Paradigm: A Critique of the Adaptionist Programe." Proceedings of the Royal Society of London, Series B, Vol. 205, No. 1161 (1979) PP. 581-598.
- Gould, S. J. (1976) en Evolution, Brain and Behaviou*r: Persistent Problems*, R. B. Masterton, W. Hodos, H. Jerison, Eds. (Wiley, Newyork) pp. 178-179.
- Hauser, D. M.; Chomsky, N.; Fitch, W. T. (2002) "The Faculty of Language: What is It, Who Has It, and How Did It Evolve?" en *Science, 298*, 1569-1579.
- Hauser, D. M.; Tincoff, R. (En preparación) "Cognitive Basis for Language Evolution in Nonhuman Primates" en Brown, K. (Ed.) *Encyclopaedia of Language and Linguistics, 2nd edition*.
- Lieberman, A. (1996) *Speech: A Special Code*, Cambridge, M.A: MIT Press.
- Lyons, J. (1982) *Chomsky*, Glasgow: Fontana.
- Pinker, S. (2005) El instinto del lenguaje, Madrid. Alianza Editorial.
- Pinker, S.; Jackendoff, R. (2004) "The Faculty of Language: What's Special about it?"
- Pinker, S.; Jackendoff, R. (2005) "The nature of the language faculty and its implications for the evolution of language" en *Cognition, 97*, 211-225.
- Platón (1995) *Menón o de la virtud,* Ed. «El Ateneo». Buenos Aires
- Terrace, H. S.; Pettito, L. A.; Sanders, R. J. y Bever, T. G. (1971) "Can an Ape Create a Sentence?" en *Science, 206*, 891-902.
- Tatter, V. C. (1986) *Language Processes*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

Ángel Camarena Morgado

ESCUELA DE PADRES: CONFLICTOS Y ADOLESCENCIA

Antonia Pavía Barrones

1. Introducción:

La adolescencia definida como etapa compleja, caracterizada por norma general por un descenso en la comunicación con los padres y madres, que adquieren un papel secundario, sustituido por el grupo de amigos/as o pandilla.

Si por diferencias de opiniones, intereses,.... surge en algún momento un conflicto, ¿cómo podrán los progenitores asesorar a sus hijos/as?, ¿Cómo fomentar la comunicación entre ambos sectores?

Para dar respuesta a tales cuestiones, comenzaremos definiendo una serie de conceptos que son esenciales para la comprensión del tema:

La Adolescencia es la etapa que se extiende desde los doce o trece años hasta aproximadamente el final de la segunda década de la vida. Tratándose de una fase de transición que supone el paso de la niñez llegando a un estatus en el que aún no se es adulto/a.

Se trata de una etapa compleja con grandes cambios:

- A nivel físico
- A nivel de personalidad: referidos a la identidad personal, el concepto y valoración de sí mismo, el razonamiento moral y conducta sexual.
- A nivel de relaciones sociales: las relaciones con la familia, suele pasar a un segundo lugar, con una menor comunicación entre los/as adolescentes y sus progenitores. Las relaciones con los iguales se convierten en la principal vía de comunicación en la adolescencia.

El conflicto: Ocurre cuando dos o más valores, perspectivas u opiniones son contradictorias por naturaleza o no pueden ser reconciliadas.

Una vez aclarados estos conceptos haremos alusión a la actual Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E), para destacar la importancia que tiene junto a otros sectores, la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

La mencionada ley entre sus principios expone el del esfuerzo compartido, de todos y todas las personas implicadas en la educación del alumnado. Estas personas serán tanto el propio alumnado, como sus familias, el profesorado, los centros, las administraciones y el conjunto de la sociedad.

Siguiendo dicha ley y más concretamente en su capítulo III del Título V referido a la participación, autonomía y gobierno de los centros, explicita la participación de los padres y madres dentro del consejo escolar.

2. Respuestas ante esta situación :

Haciendo referencia a Santos Guerra (1994): “No está hecho el árbol de una vez por todas, de una vez para siempre, como sucede con la participación”. Los padres y madres son un elemento más de esa participación, en una escuela democrática.

Ante esta necesidad de resolución de conflictos, se establece la creación de una escuela de padres en la cual se plantearán los siguientes aspectos:

- Información y formación a padres y madres sobre esta etapa tan compleja, las prácticas educativas que transmiten los padres.
- Tratamiento de los conflictos (su estructura, aspectos a tener en cuenta...)
- Elementos que rodean la educación de los hijos/as (amistades, entorno,..)
- Utilización del ocio y tiempo libre

3. Las prácticas educativas de los padres y madres:

Según Jhomson y Jhomson, existen tres modelos de conducta que los padres y madres transmiten a sus hijos/as:

- Modelo permisivo: con altos índices de cariño, dándole escasa importancia la comunicación y a la disciplina.
- Modelo autoritario: con altos índices de disciplina, e infravalorando aspectos como son el cariño y la comunicación.
- Modelo democrático: es el que otorga altos índices tanto a la comunicación como al cariño, entendiendo que toda conducta tiene una explicación, un por qué, que debe ser facilitado al adolescente, en este caso. Llegando así, a una comprensión del hecho.

Tanto el modelo permisivo como el autoritario son los que provocan mayores tasas de conductas conflictivas y agresivas, siendo por tanto, el modelo más idóneo para la educación de los/as adolescentes, el democrático.

Analizados los modelos que transmiten los padres y pueden influir en la conducta conflictiva, nos centraremos en los aspectos que debemos tener en cuenta en un conflicto, su estructura.

4. Estructura del conflicto:

Entre los aspectos principales a tener en cuenta destacar: las personas, el proceso y el problema.

4.1. Las personas: tener en cuenta las emociones y los sentimientos, la necesidad humana de la persona de explicarse, justificarse, tener respeto y dignidad, las percepciones que poseen de los problemas y cómo le han afectado lo ocurrido a estas personas.

4.2. El proceso: destacar el proceso que el conflicto ha seguido hasta el momento del análisis, la necesidad de un proceso que parece justo a todas las personas implicadas, la comunicación y lenguaje con el que se expresan, lo que se necesita para establecer un diálogo constructivo.

4.3. El problema: destacar los intereses y necesidades de cada persona, determinar cuáles son las diferencias y valores que les separan y las diferencias de cada uno sobre el procedimiento a seguir.

Seguidamente, destacaremos una serie de aspectos que favorecen y dificultan la resolución de conflictos.

5. Aspectos que favorecen la resolución de conflictos:

Según Jones, X. R (2001):

Calmarse
Escuchar activamente
Emplear un lenguaje respetuoso
Diferenciar el problema de la persona
Focalizar la atención en el problema
Saber defender las posiciones de cada uno respetando los sentimientos de la otra parte
Saber pedir disculpas cuando se comete una falta
Proponer soluciones
Buscar acuerdos y ser respetuosos con los mismos
Tener espacios y tiempos para afrontar los conflictos

6. Aspectos que dificultan la resolución de conflictos:

Insultar
Amenazar
Culpabilizar
Acusar
Despreciar, ridiculizar
Juzgar
Ver sólo nuestra posición
Generalizar, etiquetar
Pegar
Sacar otras cuestiones no ligadas al conflicto

Expuestos los aspectos a tener en cuenta, nos centraremos en una técnica muy útil que los padres y madres pueden utilizar para fomentar la comunicación y ser partícipes en la resolución de conflictos cuando éstos aparecen, es la escucha activa.

7. Una técnica a destacar para la resolución de conflictos: la escucha activa:

Primeramente, se debe mostrar interés por lo que la otra persona comunica, utilizando palabras neutrales, sin transmitir opinión alguna.

La realización de preguntas, la petición de aclaraciones sobre aspectos no entendidos.

Se debe demostrar que se está entendiendo la cuestión que la otra persona nos comunica.
Por último se deberán repetir tanto los hechos como las ideas importantes, como resumen de la intervención.

8. Conclusiones:

Destacar la importancia que tiene la familia en la educación del alumnado, que su participación y colaboración es importante, en una escuela inclusiva en la que todas las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, ponen su granito de arena, para la consecución del fin último de la educación, el desarrollo integral de éste.

9. Bibliografía:

LEYES EDUCATIVAS VIGENTES (LODE Y LOE). Fundación Ecoem. Sevilla. 2007.

R. JONES, X. (2001): Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia. Madrid. Editorial Popular.

COLEMAN, J. C. (1985): Psicología de la adolescencia. Madrid: Morata.

PALACIOS, J, MARCHESI, Y COLL, C (1999): Desarrollo psicológico y educación (I). Psicología evolutiva. Madrid. Alianza.

Antonia Pavía Barrones

DEPORTE ESPECTÁCULO Y DEPORTE DE ALTA COMPETICIÓN

Antonio Felipe Pérez de la Lastra

1.- LA ECONOMÍA POLÍTICA DEL DEPORTE

Resulta difícil siquiera estimar el volumen de dinero anual que mueve el deporte en todas sus manifestaciones, aunque resulta evidente que asciende a cientos de miles de millones de pesetas. Con su gran capacidad para obtener y procesar buena información estadística, los especialistas norteamericanos estiman que en los Estados Unidos el deporte representa un negocio anual de unos cientos mil millones de dólares.

Al ser una actividad en expansión, los gobiernos tratan de controlar, al menos en parte, las líneas políticas, legales y administrativas del entramado deportivo, promulgando normas y leyes que ordenen al sector.

Con independencia de los avatares políticos y de los cambios ulteriores que pueda experimentar el proyecto de Ley a su paso por el Parlamento, es indudable la existencia de profundos cambios en el deporte español, que aconseja la búsqueda de nuevas fórmulas organizativas que regulen los aspectos cada vez más complejos del deporte profesional y del deporte de alto nivel.

El proyecto de Ley trata de regular aspectos crecientemente complejos del deporte profesional y de alta competición, sobre todo aquellos que tienen una vertiente económica inmediata, ya que el carácter único del deporte profesional en tanto que negocio impide que se aplique la normativa legal que existe para otro tipo de actividades sociales de relevancia económica.

Pero la creciente espectacularidad de algunos deportes, su íntima dependencia de los intereses comerciales y publicitarios, la costosa construcción o remodelación de las instalaciones deportivas, los cada vez más caros fichajes de jugadores excepcionales, y una gestión empresarial basada más en criterios tradicionales del deporte amateur que en concepciones modernas de deportes espectáculo, condujeron en España a que los clubes de fútbol profesional adquirieran una deuda cifrada en varios miles de millones de pesetas, que a finales de los años 80 no se sabía muy bien quién la iba a financiar.

Por su parte, La Liga Nacional de Fútbol Profesional parece reconocer la situación crítica de los clubes de fútbol, y en unas Jornadas de estudio realizadas por dicha liga en noviembre de 1988 en Madrid, propone que, una vez saneados los efectivos de los pasivos de los Clubes y establecidos sus puntos cero, se establezca un sistema opcional en base al mantenimiento de la actual regulación jurídica de las Asociaciones Deportivas, incorporando un sistema especial y reforzado de responsabilidad de los gestores y administradores de los Clubes, o a la regulación de una Sociedad Deportiva Anónima, que fundamentada en la mercantil común, acoja las especialidades y peculiaridades del mundo del deporte y del fútbol en concreto.

Se están realizando recientemente estudios que intentan tratar esta problemática desde los distintos niveles:

- A nivel microeconómico, que corresponde al análisis de las características económicas de los clubes deportivos.
- A nivel mesoeconómico, que corresponde al examen de las formas diferentes de cooperación entre los clubes individuales.
- A nivel macroeconómico hay que estudiar las interconexiones entre deporte y economía.

2.- LA COMERCIALIZACIÓN DEL DEPORTE ÉLITE

Siguiendo palabras de *Dunning*, el elemento de juego del deporte se pierde sobre todo cuando los jugadores se convierten en dependientes de los espectadores para obtener recompensas de tipo económico.

Esta tipología de deportes profesionales, para ser útil, tiene que adaptarse a cada sociedad, teniendo en cuenta sobre todo las situaciones "mixtas".

Desde el punto de vista sociológico, el creciente proceso de comercialización del deporte hay que entenderlo dentro de un marco de cambio social más amplio, que afecta a las relaciones de ocio y tiempo libre en las sociedades contemporáneas. Se pueden detectar cuatro tendencias de profundas raíces históricas, como son la privatización, el individualismo, la comercialización y la pacificación.
Los cambios producidos también han afectado a las pautas de interdependencia existentes en relación a la propiedad y el control del deporte. La comercialización ha atraído a personas y firmas comerciales interesadas todas ellas en ejercer diferentes grados de control sobre el deporte.

3.- DIALÉCTICA DEL DEPORTE DE ALTA COMPETICIÓN

La complejidad alcanzada por el deporte de alta competición han conformado un sistema organizado como un todo que se caracteriza por su naturaleza fundamentalmente dialéctica. Con el concepto de dialéctica se pretende destacar la naturaleza substantivamente

contradictoria y ambivalente del deporte de alta competición. Siguiendo a ***Sartre*** podemos hablar de de ambigüedades y ambivalencia que caracterizan al deporte de alto nivel. Siguiendo a ***Lüschen*** se puede destacar la ambivalencia de la propia definición de deporte de alta competición.

En otra dimensión, la que se refiere a la capacidad de atracción y entretenimiento de los grandes espectáculos deportivos, el rendimiento físico no es tan importante, pues en dicha dimensión priman los valores de emoción y diversión que sólo o principalmente se hallan en especialidades deportivas concretas pero que están ausentes en otras.

Como ejemplo de esta ambigüedad se podría señalar que el borrador de la Ley del Deporte preparado por el Consejo Superior de Deportes, en 1988, define "claramente que el deportista de alto nivel es aquel que ocupa lugares de privilegio en las clasificaciones mundiales".

También aparecen resultados contradictorios en las investigaciones sociales llevadas a cabo sobre el deporte de alta competición en diversos países.

Como sistema social, el deporte de alta competición se encuentra altamente institucionalizado, con un control y una organización cada vez más rígidas y exigentes. Su dependencia del sistema político es muy fuerte y su comercialización creciente ha hecho que su dependencia del sistema económico alcance límites insospechables hace tan sólo unos pocos años. Su naturaleza dialéctica, pues, le confiere al deporte moderno todos los elementos de tensión y conflicto suficientes para mantenerlo como el primero de los grandes espectáculos de las sociedades de masas.

4.- LOS JUEGOS OLÍMPICOS, PARADIGMA DEL GIGANTISMO DEPORTIVO.

El olimpismo y el sistema olímpico en su conjunto, suministra desde un punto de vista sociológico, un ejemplo excelente de la contradicción existente entre los sueños sociales, la utopía y la realidad social.

La ideología olímpica estableció sus bases en el primer Congreso Olímpico celebrado en La Sorbona en 1894, bajo la dirección del entusiasta barón de Coubertin. En dicho congreso, Coubertin formuló las bases de su "revolución cultural", del movimiento olímpico, con su sueño de que a través del deporte competitivo se consiguieran mejorar las cualidades corporales y el carácter del hombre, contribuyendo al mismo tiempo al logro de la paz mundial. Como es bien sabido, la ideología del movimiento olímpico hunde sus raíces en los Juegos Olímpicos de la Grecia Clásica, que trataron de ser adaptados a las condiciones de la Europa a finales del siglo XIX.

El olimpismo se ha apoyado en dos principios fundamentales: la independencia política y el amateurismo.

En realidad, los Juegos Olímpicos se convirtieron desde sus inicios en un instrumento de los nacionalismos, pese a la pretensión del credo olímpico de favorecer la participación universal para la mejora de la humanidad. Sin embargo, los países participantes han solido interpretar los Juegos como una oportunidad para expresar los sentimientos nacionalistas y la identificación nacional.

Varias son las razones que condujeron a que el poder se apropiase, al menos en parte, de los beneficios de diversa índole que reporta el movimiento olímpico. En primer lugar, es intrínsecamente neutral, ya que se trata de una actividad de intercambio cultural.

En segundo lugar, el deporte es una actividad enormemente interesante que ofrece espectaculares experiencias a los deportistas y a los espectadores que los siguen en el propio terreno de juego, o a través de la televisión. El deporte, evidentemente, tiene una gran capacidad para movilizar a las masas.

En tercer lugar, el deporte es un instrumento libre de riesgo pues goza de prestigio social y es perfectamente manejable y controlable en su estilo y contenido.

Por todo ello, el deporte olímpico siempre ha atraído a los responsables del poder político, quienes lo han utilizado para mostrar las excelencias nacionales y para manifestar el rechazo a otros sistemas políticos y a otras naciones.

Después de la segunda Guerra Mundial, los Juegos Olímpicos se han utilizado más que nunca como un vehículo de enfrentamiento político entre las grandes naciones.

La crítica al olimpismo desde posiciones de purismo e idealismo deportivo es pues, muy fácil, pero no parece que vaya a alterar el curso que han tomado los acontecimientos.
De esta manera, el nacionalismo, el mercantilismo y el logro del deporte competitivo, se integran en un proceso totalizador en los Juegos Olímpicos que se afanan por situar cada vez más lejos los límites del rendimiento deportivo humano. Y aunque a veces da la impresión de que cualquier medio queda justificado por la persecución del fin último de la victoria, como ocurre con el creciente problema del uso de drogas prohibidas.

5.- PROBLEMAS SOCIALES DE LOS DEPORTISTAS ESPAÑOLES DE ALTA COMPETICIÓN

Suele dejarse en segundo plano la problemática de una amplia base de jóvenes de uno y otro sexo, que desde edades tempranas y con un notable sacrificio personal y familiar, se esfuerzan entrenando día a día por alcanzar los lugares de privilegio del ranking deportivo de su especialidad, para poder algún día disfrutar de las crecientes recompensas materiales que acompañan al éxito deportivo.

El notable retraso del deporte de élite español se refleja en una limitada oferta de centros especializados en los que se pueda entrenar para la alta competición, aunque hay que reconocer que en los últimos años se ha realizado un esfuerzo notable por acercarse a los niveles de los países más avanzados. La proximidad de los Juegos Olímpicos de Barcelona condujo a la creación del Centro de Alto Rendimiento de San Cugat del Vallés, en Barcelona, que representa un notable avance con respecto a las Residencias Joaquín Blum.

Desde el punto de vista técnico y del entrenamiento, el problema de las instalaciones aparece como el más destacado, pero naturalmente no se dice nada de los problemas que plantea para la formación integral y futuro profesional de los deportistas.

6.- LA PROSPECTIVA DEL DEPORTE MODERNO DE ALTA COMPETICIÓN

Cada vez son más numerosos los que se preguntan por el futuro del deporte de alta competición, y hasta dónde pueden llegar los "excesos" comerciales y espectaculares de la actividad deportiva de élite.

Se suele recordar que los Juegos Olímpicos de la Antigüedad duraron mil años, pero degeneraron en una actividad circense, para desaparecer posteriormente. Los torneos medievales funcionaron bastante bien durante 500 años hasta que desaparecieron de escena. El deporte moderno, con sus escasos 100 años de historia, soporta tantos problemas que hay quien afirma que no tiene mucho futuro.

En un simposio europeo llegaron a la conclusión de que el deporte competitivo de alto nivel todavía tiene buenas perspectivas de futuro y ello por diversas razones que vamos a tratar de resumir.

La salud y la buena forma física, por ejemplo, no son ya funciones importantes en el deporte de alto nivel, pero son las bases que legitiman al popular. La función educativa del deporte también difiere en ambos tipos de deporte.

En la actualidad, los deportistas de alto nivel tienen más en común con los que trabajan en el sistema industrial que con los practicantes de deporte recreo.

Pero todavía juega y puede jugar el deporte de alto nivel un papel culturalmente significativo: servir como un modelo ideal en nuestra sociedad competitiva.

Lo importante del deporte de alta competición, su carácter simbólico, se aprecia si se admite que el principio del logro es, o debiera ser, el criterio central para distribuir las oportunidades individuales y las recompensas en nuestra sociedad competitiva. Por eso hay que continuar promoviendo el deporte de ALTO NIVEL.

Antonio Felipe Pérez de la Lastra

ESTUDIO SOBRE LA VELOCIDAD GESTUAL TEST DE GOLPEO DE PLACAS

Antonio Francisco Rodríguez Borrego

La decisión de volcarme a realizar el test de golpeo de placas para medir la velocidad gestual de los alumnos/as, me vino incentivada al observar el manual de la batería de test Eurofit, y ver que dicha prueba medía la velocidad acíclica del movimiento de los miembros, apartado de las cualidades en el que tenía más lagunas que rellenar.

Empecé a investigar una serie de libros que trataban sobre la velocidad en un aspecto más amplio, y dentro de ellos, siempre se hacía mención a la velocidad acíclica pero de forma muy escueta.

En vista de lo sucedido, opté por llevar a acabo esta prueba. En principio me planteé de que forma podría influir la capacidad de velocidad gestual dependiendo si se realizaba la prueba con el brazo hábil o no, y posteriormente a medida que aplicaba el test, se me ocurrió la posibilidad de que también influyera la longitud del brazo en emplear menor tiempo en finalizar la prueba, ya que fue un aspecto que me pareció lógico en un principio, pero de hecho, debo de abstenerme de un juicio previo antes de comparar resultados.

1. MARCO CONCEPTUAL

Debido a que el estudio se va a basar en la velocidad gestual y la influencia que tiene en su eficacia la utilización de la mano hábil o no, parto de algunos conceptos sobre velocidad y lateralidad.

" La velocidad es la capacidad del ser humano de realizar acciones motrices con máxima intensidad y dentro de las circunstancias en un tiempo mínimo, presuponiendo que la tarea sea corta en duración y de que no se produzca cansancio" (Hahn. E 1988)

" La velocidad es la capacidad que permite dar una respuesta motora a un estímulo" (Ventosa,V. 1983).
Gutierrez (¡991) define la lateralidad como "Predominio motriz de los segmentos derechos e izquierdos del cuerpo".Esta definición es algo restrictiva, ya que no contempla la lateralidad sensorial (ojo y oído). Es por lo que considero más ajustada a la realidad la definición de Rigal (1987): "Preferencia de utilización de una de las apartes simétricas del cuerpo: mano, ojo, oído, pierna; la lateralización cortical es la especificidad de uno de los dos hemisferios en cuanto al tratamiento de la información sensorial o en cuanto al control de ciertas funciones".

Según Bravo, J. 1985 "Un movimiento acíclico es un acto o gesto aislado (saltos, lanzamientos, giros..) que puede combinarse con otros o repetirse en el transcurso del juego". Los factores de los que depende la velocidad de las acciones cíclicas son.

- La velocidad gestual o frecuencia.
- La velocidad mental.

2. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

Como he expuesto en la introducción voy a llevar a cabo un doble estudio y por lo tanto, plantearé una doble hipótesis:

- La velocidad gestual es siempre más eficaz cuando dichos gestos se realizan con el brazo o pierna hábil.
- La velocidad gestual es siempre más eficaz en proporción directa con la longitud del brazo, mayor longitud- mayor eficacia de velocidad gestual.

3. DISEÑO Y MATERIAL

El test que he aplicado para llevar a cabo mi proyecto de investigación se denomina " test de golpeo de placas" o " tapping de brazos"

La recogida de datos y puesta en marcha del test correspondiente se ha llevado a cabo en un C.E.I.P. de la localidad de Antequera y ha sido aplicado a 35 alumnos/as de 5º curso de Primaria.
El test lo aplicamos entre dos personas: una se encargaba del cronometraje y de animar al alumnado, mientras que ala otra llevaba la cuenta de los golpeos en las placas, añadiendo a esto la colaboración de un alumno que anotaba las marcas.
Material

Para la realización de este test, necesitábamos una mesa graduable que permitiera la adaptación a la altura de las caderas de cada uno de los alumnos/as. Esta mesa la construimos nosotros.

Como placas, utilizamos dos discos de cartulinas del mismo color de unos 20 cm. De diámetro y otra cartulina rectangular de distinto color de 10X20 cm. entre ambos círculos.
Un cronómetro y una cinta métrica.

4. APLICACIÓN DEL TEST

Comenzamos dando las instrucciones precisas a cada alumnos/a y dejamos que practicaran unas cuantas veces antes de comenzar.

Primero realizamos la prueba con la mano dominante y, una vez que habían finalizado, procedimos a realizarla con la mano no hábil.

Para la obtención de los datos de la segunda hipótesis medimos la longitud del brazo dominante, absteniéndonos de medir el otro porque el estudio comparativo sólo lo haremos con la mano hábil o dominante.

Prevenciones ejecutivas

- Cuidad que el toque sea correcto sobre las placas.
- Poner interés en la cuenta de repeticiones para evitar posibles errores.
- El sujeto no debe de apoyarse con el tronco en la mesa.

5. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL TEST

Alumno	Mano dominante	Mano no dominante	Longitud del brazo
1	22,32”	25,08”	45 cm.
2	21,18”	23,37”	50 cm.
3	24,24”	24,91”	47 cm.
4	18,07”	20,30”	52 cm.
5	15,24”	17,04”	52 cm.
6	17,83”	22,29””	48 cm.
7	17,60”	18,04”	48 cm.
8	19,85”	22,23”	50 cm.
9	17,05”	19,06”	47 cm.
10	21,62”	20,61”	47 cm.
11	16,97”	17,28”	45 cm.
12	15,62”	17,93”	51 cm.
13	15,63”	19,91	50 cm.
14	13,54”	13,81”	50 cm.
15	14,17”	19,65”	46 cm.
16	18,91”	22,60”	50 cm.
17	15,12”	17,03”	48 cm.
18	17,50”	22,25”	51 cm.
19	14,47”	16,87”	52 cm.
20	20,39”	20,21”	48 cm.
21	16,62”	18,90”	45 cm.
22	18,26”	21,38”	55 cm.
23	14,96”	16,68”	53 cm.
24	15,87”	17,89”	49 cm.
25	15,91”	16,37”	55 cm.
26	14,95”	16,47”	53 cm.
27	17,28”	19,75”	47 cm.
28	17,35”	19,13”	48 cm.
29	14,03”	17,37”	47 cm.
30	20,70”	25,70”	44 cm.
31	16,54”	18,23”	54 cm.
32	14,82”	21,09”	53 cm.
33	14,85”	17,25”	50 cm.
34	15,57”	14,78”	53 cm.
35	17,61”	24,42”	51 cm.

5. CONCLUSIÓN

Tras confeccionar las gráficas y hacer una detenida comparación y estudio de los datos, expondremos las conclusiones a las que hemos llegado en cada una de las hipótesis.

Respecto a la primera hipótesis “la velocidad gestual es siempre más eficaz cuando dichos gestos se realizan con el brazo o pierna hábil”·, podemos observar que de forma general se cumple, ya que cuantitativamente en un 94,23% se verifica la hipótesis, mientras que en un

5,77% se desmiente. Con respecto a esta conclusión hay que considerar que la muestra de población escogida es escasa y el índice de error, sin duda, es elevado. Otra circunstancia de posible error es el cronometraje, ya que en él se han podido producir ciertas marcas en las que nos hallamos adelantado o atrasado en varias décimas de segundo.

Con respecto a la segunda hipótesis, “la velocidad gestual es más eficaz en proporción directa con la longitud del brazo”, es casi imposible definir o confeccionar algún tipo de clasificación ya que los daos son de lo más variado; por ejemplo, nos encontramos con el alumno/a nº 21 cuyo brazo mide 45 cm. Y empleó 16,62” en realizar la prueba y sin embargo, el nº 22 cuyo brazo mide 55 cm., realizó la prueba en 18,26”.

Por lo tanto, podemos decir que la segunda hipótesis planteada puede ser falsa, ya que la velocidad gestual no depende en general de la longitud del brazo, sino como hemos visto previamente en el marco conceptual, depende de la frecuencia y de la velocidad mental.

Antonio Francisco Rodríguez Borrego

COODECUACION Y LA TECNOLOGÍA

Antonio Jiménez Chamorro

Ahora mismo hay todavía una revolución pendiente por hacer. Porque aunque la mujer tiene la importante misión de mantener la especie, concibiendo a los hijos, pero la educación y su cuidado no debe reincidir en un género determinado, sino que la revolución pendiente es que el hombre y mujer compartan todas las tareas, y la base fundamental es la educación sin discriminación de ningún tipo. Antiguamente la dedicación exclusiva de las mujeres a las tareas de la casa, imposibilitaba la participación de las mujeres en las instituciones sociales.

El desarrollo de la técnica a lo largo de la historia de la humanidad ha respondido de forma general, al trabajo e investigación de los hombres. Pocas veces o por lo menos no tenemos constancia de ello la mujeres han tenido un papel de protagonista en esta historia. Como excepción podemos nombrar el caso de la primera mujer que recibió un Nobel de Física, Marie Curie. Basta reseñar que aunque fue una brillante estudiante, y poseyendo un currículum envidiable, ha pasado a la historia bajo el apellido de su marido, y no con su apellido de soltera, siendo su nombre de Marja Sklodowska.

Como ya hemos dicho el principal problema es la educación, ya que si una mentalidad y una preparación adecuada es imposible de avanzar.

No enfrentamos a dos vertientes de este problema uno de ellos es histórico. Por ejemplo hasta principios del siglo pasado la mujer no podía matricularse oficialmente en la Universidad, y fue en los años setenta cuando se suprimieron definitivamente las prohibiciones al acceso de algunas Escuelas Técnicas Superiores. Aunque cada vez más hay presencia de mujeres en el profesorado de la Universidad, basta decir dos cosas que son ciertas. Pocas de ellas ocupan cargos directivos (rectoras o vicerrectoras), y más cierto aún es que pocas mujeres ocupan cargos importantes en las Escuelas Técnicas o Facultades puramente Técnicas.

Este es el segundo problema en cuestión, la poca participación de la mujer a nivel histórico en carreras técnicas, siendo relegadas a un segundo plano, e incluso a papel casi anecdótico. En el mundo laboral también es fiel reflejo de esto, con una pequeña intervención de la mujer en ingeniería y carreras técnicas. Aquí donde nosotros como educadores o futuros educadores tenemos un papel fundamental y capital, ya que tenemos que empezar en los institutos, instituciones, medios de comunicación, para eliminar el concepto erróneo que la mujer es más apta para las carreras humanísticas que para las carreras técnicas. La incorporación al sistema y su progresión definitiva de la mujer a dichas carreras dentro de unos pocos años sea anecdótico este problema, y sea igual de importante y relevante el papel de la “tecnóloga” como la del “tecnólogo”.

Antonio Jiménez Chamorro

LOS DIBUJOS ANIMADOS Y LAS HISTORIETAS CÓMICAS COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE EN EL CENTRO ESCOLAR

Beatriz García-Delgado García
Juan Miguel Pérez Vázquez

INTRODUCCIÓN

No hay duda que el deporte y la actividad física en general, provocan la aparición de imágenes y sensaciones que tienen la capacidad de inspirar obra plástica, literaria e incluso musical a los artistas (Balius, 2004). Ante esta afirmación, es necesario recordar que el Barón de Coubertín, al restaurar los Juegos de la antigüedad defendía que se favoreciesen de forma paralela concursos de arquitectura, escultura, música, literatura y arte.

Arte y deporte han sido siempre disciplinas complementarias, y han recorrido caminos paralelos generando a veces una única vía de expresión de logros y emociones humanas (Núñez, 1999). Así, Zapico (1999) señala que cuando el cerebro humano se coordinó con la mano para desarrollar los primeros trazos, consiguió plasmar sus experiencias, con lo que se aseguró el progreso y agrandó el futuro, por lo que de no haber sido así, el avance cultural no habría existido.

La actividad físico-deportiva puede transmitirse de generación en generación de manera oral, escrita, y a través del arte, como es el caso de la escultura (Discóbolo de Mirón) o la pintura (cartones de Goya y óleos de Brueguel) entre otros artistas (Herrador, 2003). Así, Palth (1998), expresa que la mayoría de los juegos han sido representados en pinturas, azulejos, sellos, etc.

A lo largo de la historia cultural de la humanidad, los artistas siempre han procurado reflejar en imágenes los movimientos del ser humano, y como afirma el profesor Renson (1989) este legado ha quedado reflejado en: grabados prehistóricos de las cuevas de Altamira y Lascaux entre otras, pinturas egipcias, escultura y arqueología griega, estelas mesopotámicas, retablos prerrománicos, miniaturas de manuales ilustrados de la Edad Media, las estampas y cromos de los siglos XVII y XVIII y en el arte moderno.

Incluso la fotografía, el cine, las historietas o comics se han unido a la tarea de transmitir visualmente acontecimientos relacionados con la actividad física y el deporte (Irureta y Aquesolo, 1995). En relación a los cómics y tebeos, estos autores indican que el deporte está presente en el cómic, en unos casos de forma tangencial, en otros de manera destacada, incluso hasta convertirse a veces, en el tema único de de las historietas.
En nuestra investigación, no sólo hemos analizado los cómics y tebeos, sino que además hemos recogido todo lo relacionado con la actividad física plasmada en los dibujos animados. Ante esta situación, debemos indicar que algunos de estos han constituido la base para la confección en papel de historietas y viñetas y viceversa, incluso de películas y series televisivas.

ANTECEDENTES DEL CÓMIC/TEBEO

Contar historias mediante la sucesión lineal de dibujos que en forma de episodios desarrollan la acción no es algo privativo y exclusivo del cómic ni tiene su origen en épocas recientes. Ha sido un recurso presente a lo largo de la historia, en un sin fin de manifestaciones artísticas debido a su carácter funcional, de hecho todavía hoy se emplea en zonas de baja alfabetización con finalidades educativas (Santamaría, 2006).

Como antecedente antropológico, nuestros progenitores prehistóricos ya tenían un acentuado sentido artístico y dibujaban en las cavernas escenas de la vida cotidiana, compuestas de letras y dibujos. La escritura jeroglífica consta de Pictogramas o Ideogramas, que constituyen unas representaciones que en combinación con otros signos, expresan desde términos concretos hasta conceptos o ideas. El cómic moderno toma vida con el invento de la imprenta, aunque los primeros periódicos impresos carecían de dibujos; estos sólo se incluían raramente en algunos artículos y se distinguían tres tipos: la caricatura, el retrato y el dibujo descriptivo.

El primer bocadillo brotó de la boca de un loro (Figura 9), animal plagado de comicidad, por ser profundamente serio, aunque dicho loro nunca fue considerado el primer personaje del cómic, ya que este honor ha quedado reservado a “The Yellow Kid” (Figura 10) (el muchacho amarillo) por ser el primer “humano” creado en 1895 por Richard Felton Outcault, que parloteaba coherentemente a través de los globos o bocadillos desde las páginas del modesto diario por esa época de“The New York World”. En el camisón amarillo del personaje se leían palabras que este presuntamente decía o pensaba. El chico “achinado” y siempre sonriente, ganó mucha popularidad, tanta que empezó a ser impreso en página entera.

En nuestro país, en 1904 se publica “En Patufet”, tebeo en lengua catalana que alcanzó gran difusión. No obstante, el primer auténtico tebeo fue Dominguín, editado en Barcelona en 1915. El decano de los semanarios españoles infantiles es el TBO, aparecido en Barcelona en 1917. El término deriva de la frase “te veo” y queda modificado para hacer coincidir la fonética y el grafismo: TBEO. Su fama fue tal que con el nombre de tebeo se conocen todas "las publicaciones infantiles cuyos temas se desarrollan en series de dibujos", tal como lo define la Real Academia de la Lengua.

De los años veinte, destacamos Pulgarcito (1921) y Pinocho (1925); A la década de los treinta pertenecen Yumbo (1934), Pelayos (1936), Pionero Rojo (1938), Chico (1938) y, Flechas y Pelayos (1939). Entre 1940 y 1950, surgen Roberto Alcázar y Pedrín, y Jaimito, entre otros muchos. Los años cincuenta nos traen títulos como El DDT contra las penas, Yumbo, Diego Valor, El Capitán Trueno y Apache. Los tebeos Tío Vivo, El Teniente Negro y "Tintín" aparecen entre 1960 y 1970. Destacamos especialmente por su aceptación y proliferación de lectores y lectoras a Mortadelo, Zipi y Zape, Carpanta, El guerrero del antifaz, El Coyote, DON MIKI, La Pequeña Lulú, etc.

Actualmente el tebeo o cómic infantil ha cursado un declive, proceso que ha ido asociado a la profunda aceptación que entre los niños y niñas han tenido la televisión y los videojuegos, quedado desterrados a algunas páginas en los suplementos dominicales de los periódicos y revistas de grandes tiradas o en el peor de los casos, han sido suplantados por cómics de aventuras un tanto violentos y representados por superhéroes con matices orientales.

ANTECEDENTES DE LOS DIBUJOS ANIMADOS

La televisión es actualmente el medio de comunicación de masas más extendido entre la población actual, por su difusión, poder, influencia y consumo. En los países industrializados ver televisión es la segunda actividad a la que más tiempo dedican los estudiantes, después del sueño (Ferrés, 1994).

El inventor de los dibujos animados fue el Francés Emile Reynaud en 1888, se trataba de pantomimas luminosas, que fueron perfeccionadas por Emile Cohl, fotografiando una serie de dibujos, cada uno de los cuales representaba un momento del movimiento de una imagen. Aunque existen compañías de gran prestigio como Hanna-Barbera y Warner BROS, el genio que revolucionó los dibujos animados fue WALT DISNEY y a pesar de que muchos lo intentan, todavía no han conseguido destronarles. La factoría Disney sigue siendo la “reina” de los dibujos animados. El éxito les ha sonreído casi siempre desde su primera película, “Blancanieves y los siete enanitos” -1937- . En 1928 produjo la primera película sonora de dibujos animados, protagonizada por una nueva estrella que hoy sigue tan estupenda como el primer día: el ratón Mickey -al que unos años después le salieron dos primos igual de famosos: el perro Goofy y el Pato Donald. Su siguiente éxito fue la aplicación del technicolor a la animación. En los años siguientes nacieron otros personajillos no menos famosos: Pinocho, Dumbo y Bambi.

APLICACIÓN DIDÁCTICA

"Donde hoy hay un tebeo, mañana habrá un libro"
Campaña televisiva del final de los sesenta

El editor de la revista TBO propuso un eslogan en los años sesenta y el Ministerio de Información y Turismo hizo suyo: «Donde hoy hay un tebeo mañana habrá un libro», así pedagogos, bibliotecarios y también teóricos de cómics opinan que el cómic puede suministrar al lector escasamente alfabetizado una interpretación de la obra literaria que le permita aproximarse a ésta, a las pasiones de sus personajes y al pensamiento de su autor (Martín, 2005).

Actualmente el tebeo queda perpetuado como un legítimo género artístico y no solamente es objeto de respeto por parte del público joven, sino también por los adultos. Estudios de psicología y pedagogía han señalado al cómic como un interesantísimo medio de unión entre la imagen y la palabra.

Rodríguez Diéguez (1986) explica el aprovechamiento didáctico que puede tener el tebeo y los dibujos animados, ya que puede ayudar en la escuela a conseguir unos objetivos o a desarrollar unas actitudes y añade que su simplicidad no exige mediadores técnicos para su lectura como otros medios que se apoyan en la imagen.

JUSTIFICACIÓN CURRICULAR

El propósito de esta experiencia es que el alumnado aprenda a utilizar el cómic y los dibujos animados como medio para favorecer su aprendizaje y formación en las diferentes áreas que constituyen el currículo y en especial en el área de Educación Física.

Mediante la puesta en práctica de diversas actividades pretendemos que el alumnado llegue a:

- Identificar el mayor número de actividades físicas y deportes plasmados en los cómics y en series televisivas.
- Valorar la importancia del cómic como instrumento eficaz para la adquisición del hábito de la lectura.
- Valorar la originalidad artística y la calidad literaria de las historietas.
- Identificar los elementos propios del cómic.
- Realizar un cómic aplicando todos sus elementos.
- Clasificar los datos e imágenes obtenidas para operativizar el trabajo.
- Usar de manera adecuada el habla y la escritura como forma de expresión y comunicación, utilizando como herramienta los tebeos y los cómics.
- Mejorar la actitud de los estudiantes hacia la asignatura de Educación Física en particular, y de las demás áreas en general.

- Sensibilizar positivamente sobre el fenómeno televisivo, mediante la observación crítica y analítica de aspectos relacionados con la actividad física.
- Conectar los dominios de conocimiento científico, cotidiano y escolar.
- Ser consciente de la diversidad lingüística atendiendo a factores socioculturales y comprender la diversidad que presenta una lengua, respetando la variedad plurilingüe de España.
- Incorporar la lectura y la escritura como formas de enriquecimiento personal.
- Fomentar la práctica deportiva y actividad física de forma conjunta con la lectura y actividades académicas.
- Conocer y usar las normas lingüísticas básicas de nuestra lengua y de la lengua extranjera.
- Aprender y utilizar técnicas sencillas de manejo de información.
- Ampliar el vocabulario para lograr una expresión precisa.
- Utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como instrumento para "aprender a aprender".
- Fomentar el análisis crítico y sensibilizar sobre la educación en valores, educación vial, violencia, convivencia, fairplay, educación no sexista, cultura andaluza etc.

METODOLOGÍA y EVALUACIÓN

Llevamos a cabo esta experiencia en la etapa de Educación Secundaria y post-obligatoria y en el último ciclo de la Enseñanza primaria. Los Centros en los que desarrollamos el programa contaban con biblioteca y aula de informática (Centros TIC) a nuestra disposición, con lo que el desarrollo de la tarea fue muy positivo. Se llevó a cabo en los centros educativos de la provincia de Cádiz donde ejercemos nuestra profesión como docentes de Educación Física, con resultados bastante satisfactorios. Está preparada y queda abierta a su realización y exposición en cualquier Centro educativo de Andalucía.

CONCLUSIONES

Nuestra inquietud investigadora nos ha llevado a realizar esta experiencia en el aula con agrado. Incluso, a pesar de que el alumnado que cursa la asignatura de Refuerzo de Lengua no suele estar muy motivado ni es precisamente el de mejor nivel académico, la propuesta despertó su curiosidad desde el principio. Los recursos metodológicos con los que se ha trabajado resultan muy atractivos a estas edades. Ha sido fundamental poder contar con los medios oportunos (biblioteca y aula de informática). Trabajar con grupos-clase reducidos ha facilitado mucho la labor. De entre todas las conclusiones que hemos podido extraer de la investigación realizada destacamos las directamente relacionadas con los tres grandes objetivos expuestos en esta comunicación.

1. El uso de dibujos animados y tebeos constituye un elemento motivador para la participación del alumnado de EF en particular y de las demás áreas que conforman el currículo en general
2. El análisis de dibujos animados permite conseguir un visionado crítico de la televisión y del cine.
3. El uso de dibujos animados y cómics en las clases posibilita una adecuada conexión entre los conocimientos lingüísticos, científicos, cotidianos y escolares, y de este modo interviene en el estímulo de la alfabetización y transmisión de valores.

LEER, indudablemente, para aceptar el reto de los libros. Ellos nos ponen en la tesitura de enfrentarnos con nuestra existencia, al vivir paralelamente la de los personajes o escenarios que los habitan. Solucionando sus interrogantes arrojamos un haz de luz a los nuestros, al reír sus alegrías, cantamos las propias, al atravesar un río de papel lo convertimos en algo real, transparente y tangible.

Manifiesto por la lectura 16 Diciembre 2006

"La única cosa que lamento en mi vida es no haber dibujado jamás cómics"
Pablo Ruiz Picasso

BIBLIOGRAFÍA

- BALIUS, R. (2004). Culturas, arte y deporte. Apunts. Educación Física y Deportes. Barcelona: Generalita de Catalunya
- FERRÉS, J. (1994). Televisión y educación. Papeles de Pedagogía. Barcelona: Paidós.
- HERRADOR, J. A. (2003). Juegos y actividades lúdico-recreativas en la pintura de Goya y su aplicación didáctica en Educación Física. En V Jornadas de Innovación Pedagógica. Algeciras: Attendis.
- IRURETA, P. Y AQUESOLO, J. (1995). El deporte en el cómic:muestra documental. Consejo Superior de Deportes: Madrid.
- MARTÍN, A, (2005).Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (XII-2004, pp. 45-55). Publicado en el núm. 177 de CLIJ.
- PALTH, O. (1998). Origen y folclor de los juegos en Chile. Grijalbo. Santiago de Chile.
- REENSON, R (1995). El deporte, una historia en imágenes. En Irureta, P. y Aquesolo, J. El deporte en imágenes. Madrid: Consejo Superior de Deportes
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1986). El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza. Barcelona: Ed. Gustavo Pili.
- ZAPICO, J.M. (1999). El Arte, testigo del deporte a través de los tiempos. En I Premio Andalucía Arte y Deporte. IAD. Málaga.

Beatriz García-Delgado García
Juan Miguel Pérez Vázquez

ACTIVIDADES RECREATIVAS Y JUEGOS COOPERATIVOS PARA LA PROMOCIÓN DE LA CULTURA DE PAZ

Carlos Villar Hernández

El Consejo de Gobierno de la Junta ha aprobado recientemente un decreto para la mejora de la convivencia escolar, la prevención de la violencia y la promoción de la cultura para la paz en los centros educativos sostenidos con fondos públicos. Entre otras medidas, crea la figura del delegado de padres (con funciones de mediación), agrega a educadores sociales, cuya tarea será la intermediación entre los profesores y las familias, y abre la posibilidad de habilitar aulas de convivencia para los alumnos y alumnas sancionados así como potenciar las tutorías y la orientación. Según establece la nueva norma, todos los centros deberán hacer un plan de convivencia, que incluya el diagnóstico de la situación y los objetivos a conseguir.

La norma propone un apartado específico para la formación de los miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias) en los ámbitos de la educación para la cultura de paz y mediación y resolución pacífica de conflictos. Otra de las medidas es el denominado compromiso de convivencia, que deberán suscribirse entre el centro y las familias de los alumnos con problemas de conducta, con el objetivo de constatar la colaboración de los padres y madres en la aplicación de las medidas correctoras que se propongan.

Actualmente, la complejidad de nuestra sociedad y los constantes cambios a los que se ve sometida han puesto de relieve la urgencia y aptitud de dar un nuevo enfoque a los objetivos de la educación. Por tanto es necesario:

- Introducir en los centros educativos una cultura que proporcione un tratamiento eficaz de los conflictos escolares, con el objeto de que éstos no se conviertan en un deterioro del clima escolar.
- Instaurar la convivencia, y restaurarla cuando se ha quebrado, es una meta y una necesidad para la institución escolar. Para ello se precisan, al menos, tres elementos esenciales: un conjunto de reglas que la regulen y que sean conocidas por todos, un sistema de vigilancia que detecte los posibles incumplimientos y un procedimiento de corrección que actúe cuando se produzcan transgresiones.
- Impulsar intervenciones positivas sensibilizando al profesorado, a través del contenido del currículo, del análisis de los conflictos y del ejercicio de sus prácticas metodológicas adecuadas, puede contribuir a construir la convivencia a base de afianzar los rasgos del alumnado que son necesarios para mantenerla.

OBJETIVOS GENERALES

a) Concienciar y sensibilizar a la comunidad educativa y a los agentes sociales sobre la importancia de una adecuada convivencia escolar y sobre los procedimientos para mejorarla.
b) Promover la cultura de paz en los centros educativos y mejorar la convivencia escolar, facilitando el diálogo y la participación real y efectiva de todos los sectores de la comunidad educativa.
c) Fomentar en los centros educativos los valores, las actitudes y las prácticas que permitan mejorar el grado de aceptación y cumplimiento de las normas y avanzar en el respeto a la diversidad cultural, en el fomento de la igualdad entre hombres y mujeres, y en la prevención, detección y tratamiento de todas las manifestaciones de violencia, especialmente de la violencia de género y de las actitudes y comportamientos xenófobos y racistas.

Para la consecución de los objetivos a que se refiere el apartado anterior, se adoptarán las siguientes medidas:

a) Facilitar a los miembros de la comunidad educativa el asesoramiento, la orientación, la formación y los recursos precisos.
b) Establecer el procedimiento para la imposición y exigencia de las correcciones y de las medidas disciplinarias por el incumplimiento de las normas.
c) Dotar a los centros educativos de los recursos que les permitan mejorar la seguridad de las personas que trabajan en ellos, así como de sus instalaciones.
d) Coordinar, planificar y llevar a cabo el seguimiento de todas las medidas y actuaciones que deban desarrollarse en el ámbito de la cultura de paz, la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia escolar.
e) Potenciar en los centros educativos el desarrollo de programas de innovación educativa y de proyectos integrales “Escuela: Espacio de Paz”.
f) Promover la colaboración de los miembros de la comunidad educativa con las instituciones y agentes sociales de su entorno para mejorar el ambiente socioeducativo de los centros docentes.
g) Impulsar la coordinación y colaboración de las distintas Administraciones y entidades públicas, asociaciones, medios de comunicación y otras entidades en la búsqueda de mecanismos que conduzcan a la promoción de la cultura de paz y a la mejora de la convivencia escolar, mediante la creación de un Observatorio sobre la Convivencia Escolar en Andalucía.

Formación de la comunidad educativa.

1. En la formación del profesorado de los centros educativos sostenidos con fondos públicos se incluirán acciones formativas dirigidas específicamente a mejorar su cualificación en el ámbito de la educación para la cultura de paz, la mejora de las

prácticas educativas en relación con la convivencia escolar, la igualdad entre hombres y mujeres, la mediación escolar y la resolución pacífica de los conflictos.

2. Los Centros del Profesorado promoverán la formación del profesorado en el seno del propio centro educativo y la creación de grupos de trabajo y de redes de centros educativos y de profesorado que trabajen de manera transversal la cultura de paz y la prevención de la violencia, la convivencia escolar y la resolución pacífica de los conflictos.
3. La Administración educativa facilitará, a través de los recursos y mecanismos oportunos, la formación de los equipos directivos de los centros, de la inspección educativa, de los miembros de los equipos de orientación educativa y de las asesorías de los Centros del Profesorado, así como del personal de administración y servicios y de atención educativa complementaria, en los contenidos y competencias que se requieren para la promoción de la cultura de paz, la mejora de la convivencia, la mediación y la resolución pacífica de los conflictos.
4. La Consejería competente en materia de educación favorecerá la formación de los padres y madres del alumnado de los centros educativos, especialmente de los delegados y delegadas de padres y madres, en aquellos contenidos y competencias que les permitan la promoción de la cultura de paz y la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia en los ámbitos familiar, escolar y social y, en particular, para llevar a cabo tareas de mediación para la resolución pacífica de los conflictos. A tales efectos, impulsará la creación de escuelas de padres y madres.
5. La Administración educativa potenciará la celebración de actividades formativas conjuntas en las que participen padres y madres del alumnado, profesorado y equipos directivos, encaminadas al fomento de la cultura de paz y a la participación de la comunidad educativa en los centros docentes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar los factores sociales que intervienen en la práctica de los juegos competitivos y violentos.
- Responder con indiferencia a los insultos o conflictos, aceptando de forma crítica y constructiva la actitud de los compañeros, mediante el valor educativo del juego.
- Controlar la agresividad de los demás adecuadamente (evitar las peleas, irse del lugar del conflicto).
- Conocimiento de un amplio repertorio de juegos que se puedan aplicar en cualquier situación y contexto, con matices claramente cooperativos.
- Saber programar, corregir, dirigir y animar una sesión de juegos aplicados a la actividad física.
- Conocer, analizar y valorar los aspectos educativos y formativos de los juegos populares, autóctonos y tradicionales que surgen del propio contexto cultural y social.
- Conocimiento de los juegos cooperativos en función de su significado, número de participantes, material, edad, aspecto mecánico, aspecto expresivo, objetivo pedagógico, sentido cultural y el medio.
- Conocer y ser capaz de dirigir y dinamizar diferentes tipos de juegos aplicando adecuadamente la metodología de animación.
- Ser capaz de elaborar un programa de juegos que se adapte a las características, intereses y/o necesidades de los participantes.
- Tomar decisiones didácticas: preactivas, interactivas y postactivas en lo que concierne a los factores de seguridad individual y colectiva en la planificación de actividades de recreo y ocio, por un lado disminuyendo el riesgo de accidentes y lesiones, y por otro evitando actitudes violentas o discriminatorias.
- Analizar la literatura existente relacionada con los juegos practicados en Educación Física, que fomentan la discriminación, la exclusión y que están descontextualizados en una sociedad multicultural.
- Revisar previamente las instalaciones y los recursos materiales que se van a emplear en la actividad lúdica, teniendo en cuenta estereotipos sexistas, xenófobos y discriminatorios.
- Buscar ejercicios y actividades alternativas, manteniendo el componente lúdico y motivacional, estableciendo ciertas reglas o normas, sobre todo en individuos o grupos que por sus características psicológicas (desmesurado exceso de confianza, no valoración del riesgo, exceso de violencia, no coeducativos, etc.), así lo requieran.
- Conocer básicamente los procesos de responsabilidad civil del profesorado ante actitudes violentas que generen lesiones y accidentes en el marco escolar y extraescolar.
- Establecer vínculos y relaciones de los juegos practicados con las competencias básicas, Objetivos de etapa y área, y Bloques de contenidos.

BIBLIOGRAFÍA

- BANTULÁ JANOT, J. (2007). Juegos motrices cooperativos. Barcelona: Paidotribo.
- CASCÓN, F. Y MARTÍN, C. (2005). La alternativa del juego (I) (II) Juegos y dinámicas cooperativas de educación para la paz. Madrid: Catarata.
- CHARLIE STEFFENS y SPENCER GORIN (2001). Como fomentar las actitudes de convivencia a través del juego. Juegos para aprender a compartir, cooperar y reforzar comportamientos positivos. Barcelona: CEAC.
- Decreto 19/2007 de 23 de Enero por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. (BOJA 2-2-2007).
- GUITART, R. (1999). Jugar y divertirse sin excluir. Recopilación de juegos no competitivos. Barcelona: GRAO. RUIZ OMEÑACA, J.V. y OMEÑACA CILLA, R. (2007). Juegos cooperativos y educación física. Barcelona: Paidotribo.

Carlos Villar Hernández

EL MALESTAR DOCENTE

Carmen Caballero Bravo

El malestar docente es una realidad a la que se enfrentan diariamente miles de docentes en nuestro país. Cada vez, un mayor número de profesores y profesoras padecen estrés laboral o presentan el llamado **síndrome "burn-out"**, lo que conocemos de manera coloquial como "estar quemado". Sin embargo, a pesar lo que pueda parecer, no nos encontramos ante problemas psicológicos personales sino que en realidad se trata de un grave problema social.

El estrés laboral se ha convertido en la segunda causa de baja en algunas profesiones tras las dolencias musculares y esqueléticas. Un estudio realizado por el sindicato CC.OO. en el año 2000 constata que el 80% de los profesores corren el riesgo de padecer "burn-out", que afecta de manera especial a docentes y a personal sanitario. Este estrés laboral tiene una incidencia muy superior durante el tercer trimestre y es más frecuente entre los profesores de secundaria que entre los de primaria. En algunas comunidades autónomas, el coste aproximado de cubrir todas las bajas por estrés laboral llega a superar los seis millones de euros.

A pesar de todo, el "síndrome de estar quemado" no está incluido aún en la Ley de Prevención de Riesgos Laborales; sin embargo, ya suenan voces que exigen su inclusión.

Son muchos los autores que han llevado a cabo investigaciones sobre el malestar docente, pero hay que destacar a José Manuel Esteve, Catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad de Málaga, autor de libros como Profesores en conflicto (1984), El malestar docente (1987-1994) o Los Profesores ante un cambio social (1995), entre otros.

La profesión docente es para este autor una profesión ambivalente: por un lado, existe un fuerte componente vocacional, por lo que la profesión es una fuente de autorrealización y satisfacción personal. Pero, por otro lado, existen una serie de aspectos negativos que pueden llegar a transformarse en una fuente de desequilibrio personal y emocional.

La escolarización del total de la población hasta los 16 años implica que el profesor no sólo tiene que enseñar al que no sabe, sino que también tiene que enseñar al que no quiere. Así, el profesor adquiere nuevos roles, papeles para los que a veces no está o no ha sido preparado, papels como el de motivador, psicólogo o negociador de aprendizajes. De aquí, la necesidad de unos programas adecuados de formación del profesorado, programas que respondan a la adquisición de habilidades y conocimientos que permitan al docente enfrentarse profesionalmente y con éxito a los cambios sociales que se observan en el aula.

Por tanto, podemos decir que nos encontramos ante un problema individual de origen social, que se caracteriza, como cualquier trastorno, por una serie de **síntomas,** como pueden ser:

- Falta de ilusión y expectativas.
- Apatía, pérdida de interés y desmotivación.
- Ansiedad y depresión, como uno de sus efectos más graves.
- Agotamiento físico y mental.
- Dificultades para la concentración.
- Sensación continúa de frustración.
- "Sufrimiento" al entrar en clase, miedo a la hora de enfrentarse a los alumnos, debido principalmente a que la relación con el alumnado es percibida como una confrontación.
- Sentimiento de soledad y tendencia a autoculparse de todo lo que sucede en clase y en la relación con los alumnos.

Algunos de los **factores desencadenantes** de este trastorno pueden ser:

- La sociedad cambia mucho más rápidamente que la formación/reciclaje del profesorado. La formación universitaria del profesorado esta escasamente adaptada a las necesidades y problemáticas de la sociedad actual.
- El profesorado se siente anulado como fuente de autoridad frente a un alumnado cada vez más desafiante y en ocasiones agresivo.
- Falta de motivación del alumnado, que esta obligado por ley a estudiar hasta los 16 años, a veces, en contra de sus deseos.
- Los profesores creen que en los últimos años el prestigio social de su profesión ha disminuido, y ello se debe a la falta de medios económicos en los centros, de motivación por parte de los alumnos y de ilusión de los profesores, el desinterés creciente de los padres, el excesivo numero de alumnos por clase y la falta de atención de las administraciones.
- La familia delega cada vez más responsabilidades en la escuela.
- Excesivo número de alumnos por clase y grupos muy heterogéneos.
- Falta de medios y de inversión económica por parte de las administraciones, lo que dificulta la labor del docente y provoca algunos de los problemas que aquí se plantean.
- El profesor no cuenta con las estrategias ni habilidades necesarias para hacer frente a los problemas y dificultades en clase.

Ante el malestar docente, la reacción más frecuente es el **absentismo laboral**, llegando incluso al abandono de la profesión docente. Las principales **consecuencias** del malestar docente podrían graduarse de la siguiente manera:

1. Sentimientos de desconcierto e insatisfacción.
2. Desarrollo de esquemas de inhibición.
3. Peticiones de traslado.
4. Deseo manifiesto de abandonar la docencia.
5. Absentismo laboral.
6. Agotamiento.
7. Ansiedad.
8. Estrés.
9. Depreciación de Yo. Autoculpabilización ante al incapacidad para mejorar la enseñanza.
10. Ansiedad como estado permanente.
11. Neurosis activa.
12. Depresiones.

Es necesario platear algún tipo de **estrategias preventivas** ante el malestar docente. Las estrategias planteadas por Esteve (1997) para evitar el malestar docente pueden dividirse en dos grandes grupos, en función del momento en que se llevan a cabo.

El primer grupo estaría compuesto por las estrategias que se llevan a cabo en el proceso de formación inicial del profesorado y consta de tres líneas de actuación:

1. **Selección inicial del profesorado.** Se podrían utilizar unas pruebas para indagar sobre aspectos relacionados con la personalidad de los aspirantes, y no dar sólo importancia a las cualidades intelectuales y memorísticas.
2. **Utilización de enfoques descriptivos.** Los enfoques normativos suponen que el profesor es el responsable de la eficacia docente, un buen profesor es aquel que obtiene éxitos en la enseñanza. Por el contrario, en el enfoque descriptivo el éxito de la docencia depende de una actuación en toda regla del profesor, este enfoque sostiene que si el profesor no obtiene éxitos con la docencia, no es que no sea un buen profesor, sino simplemente debe realizar unas correcciones y no autoculpabilizarse.
3. **Adecuación de los contenidos de la formación inicial a la realidad practica de la enseñanza.** Las técnicas de formación del profesorado surgidas del enfoque descriptivo son:
   - La identificación de sí mismo por parte del profesor. Los estilos de enseñanza se pueden ir mejorando al incorporar recursos o reorientando lo preexistentes.
   - Los problemas derivados de la organización del trabajo en clase: problemas de disciplina. La diferenciación entre disciplina y castigo, ya que el término disciplina se aplica al concepto de represión y castigo, en cambio se debe de relacionar a la idea de orden y esfuerzo con el fin de conseguir un orden correcto.
   - Los problemas derivados de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Como son:
     - Dificultad en adoptar contenidos entre los alumnos ya que cada uno es diferente.
     - Dificultad en integrar elementos de motivación.
     - Dificultad para atender características específicas de cada alumno.

El segundo grupo de estrategias estaría formado por aquellas que se llevan a cabo durante la formación permanente del profesorado. Podemos decir que conforme va pasando el tiempo, las tensones iniciales se reducen, el profesor se siente aceptado por los alumnos, padres y compañeros de trabajo. Es entonces cuando comienza su autorrealización, la cual podemos caracterizar utilizando varios indicadores:

- **En el plano de la actuación en clase:**

  1. Confianza en que ha elegido un trabajo adecuado.
  2. Familiaridad con el contenido de las materias.
  3. Captación de la estructura y la dinámica de los grupos.
  4. Comprensión de qué distintos grupos deben ser tratados de forma distinta.
  5. Capacidad para apreciar las diferentes reacciones de los alumnos.

- **En el plano del contexto social:**

  1. El sentimiento de ser aceptado por los compañeros.
  2. El sentimiento de ser aceptado por los alumnos.
  3. Su incoordinación en la escuela como estructura social.

Además de estas estrategias basadas en la formación, existe otra forma de prevenir ese malestar laboral, el **trabajo colaborativo,** es decir, equipos de trabajo que se forman a partir de intereses comunes, que se dedican a investigar la soluciones a los problemas de la actividad docente y que aumentan el compañerismo y mejoran el clima laboral.

La actividad docente implica el manejo de habilidades sociales, especialmente las requeridas para la resolución de conflictos, para las que las mayoría de los docentes no han sido preparados, por lo que es necesario un cambio sustancial en la formaron del profesorado, mas adaptado a la situación actual. Además es necesaria una disminución de la ratio establecida para cada grupo-clase, lo cual debe ir acompañado de un aumento del profesorado, y evidentemente todo esto seria inútil si las administraciones no crean las condiciones laborales óptimas realizando las inversiones necesarias y si las familias no se involucran aún más en el proceso educacional de sus hijos.

Carmen Caballero Bravo

ESTRATEGIA PARA LA MODIFICACIÓN DE CONDUCTA DE ALUMNOS DETERMINADOS

Carmen Valverde Urdiales

Pese a todas las actuaciones de carácter preventivo que se puedan poner en marcha en un centro, siempre seguirá habiendo situaciones conflictivas cuya raíz sean las características individuales de cada alumno/a y que por tanto pueden escapar a los planteamientos preventivos. Laslett y Smith (1990) mencionan varios tipos de niños-problema: con conducta de inadaptación, con fracaso escolar, la víctima, el payaso, el saboteador; tipología a la que se pueden añadir otros tipos que incluían Curwin y Mendler (1983): los alumnos violentos y los que son víctimas de las drogas o el alcohol como casos extremos.
Laslett y Smith ofrecen una serie de recomendaciones a tener en cuenta en la confrontación con niños difíciles:

1. Evitar la denigración pública del niño.
2. Ignorar la conducta cuando es adecuado.
3. Recordar el efecto de los mensajes no verbales negativos.
4. Evitar utilizar la fuerza física contra propiedades de los niños o ellos mismos.
5. Saber disculparse cuando no se lleva razón.

Por su parte Watkins y Wagner (1991) hacen referencia a reuniones de estudio de casos individuales que buscan la adopción de estrategias cohesionadas por parte del profesorado para intentar modificar la conducta. En el presente artículo, ofrecemos unos instrumentos que sirven para recabar información y para desarrollar una sesión de trabajo del profesorado en la que estudie un caso individual para establecer una estrategia de actuación.

Como estas autoras subrayan, la conducta de los individuos varía según la situación, y tal variación es el resultado de la interacción entre la persona y la situación concreta (y de los elementos que contribuyen a hacer de tal situación algo único). La conducta, por tanto, no está determinada, únicamente, por la personalidad, las disposiciones o los rasgos del sujeto.

Desde esta premisa, proponen un método de trabajo interactivo que, desde el análisis de los factores que intervienen en una situación, sea posible llegar a una comprensión, lo más completa posible, de la conducta de un individuo y que al mismo tiempo nos sugiera posibilidades reales de cambio en el contexto de la situación en que se describe la conducta, es decir, la escuela y el aula.

Dicho método se basa en la reflexión diagnóstica, que no consiste en buscar una categoría o etiqueta que podamos aplicar a las formas de conducta de los individuos, sino que se trata más bien de llegar a una visión más diferenciada de la conducta de un alumno, determinando a través de una serie de preguntas los factores más significativos que están influyendo sobre su conducta y que hay que cambiar de una forma u otra para conseguir algo.

Una de las formas de aumentar la eficacia de la reflexión diagnóstica que las autoras proponen, es convertirla en un proceso de grupo, observando lo que ocurre en varias clases con un grupo de profesores con respecto a un determinado alumno. La ventaja de realizar un estudio de distintas clases reside en que el análisis que puede hacer un grupo de profesores será más complejo que el que haga un profesor solo. Además, la variedad que siempre se encuentra en la conducta de un alumno en diferentes situaciones permite a los profesores desechar las opiniones estereotipadas sobre los individuos.

El procedimiento para aplicar este método es el siguiente:

1.- El tutor/a pide a los profesores del grupo del alumno/a objeto de estudio que rellenen un Cuestionario de Diagnóstico de Conducta (Ver Anexo I: modelo de cuestionario). Se explica que el cuestionario va a servir de base para una reunión con todos los profesores del grupo, en la que se tratará de comprender la conducta del alumno/a y llegar a diseñar estrategias que se puedan aplicar luego en el aula.

2.- El tutor recoge los resultados de los cuestionarios en un cuadro resumen para facilitar a todos los profesores/as en la reunión. (Ver Anexo II: modelo de cuadro resumen).

3.- El tutor/a informará previamente a los profesores/as sobre la finalidad de la reunión y les comunicará, preferiblemente de forma individual, la importancia de que participen y colaboren de forma activa.
4.- Durante la reunión el tutor/a facilitará el cuadro resumen con las aportaciones de los Cuestionarios de Diagnóstico de Conducta y se trabajarán las siguientes cuestiones.

a) ¿Cambia mucho la conducta del alumno/a en las diferentes situaciones?
b) ¿Varían mucho las causas desencadenantes de sus acciones?
c) ¿Hasta qué punto parecen influir las expectativas y la implicación de otros alumnos en la conducta del alumno/a?
d) ¿Qué imagen da de sí mismo con su forma de actuar?
e) ¿Cuál es la posible finalidad de su conducta?

f) ¿Qué estrategias ya se han puesto en práctica con buenos resultados?

5.- Al final de la reunión deberá llegarse a una serie de conclusiones que se centrarán en hipótesis sobre aquellas características de la situación que aparentemente influyen sobre la conducta del alumno y sobre la finalidad de su conducta.

6.- Tomando como base las conclusiones a las que se han llegado se propondrán tres estrategias con las que se crea que se puede cambiar la conducta del alumno.

7.- De entre las estrategias, se elegirá una que satisfaga el objetivo que el alumno persigue pero sin crear conflicto. Será una estrategia que requiera una intervención mínima y que se pueda aplicar de forma constante.

8.- Se evaluará los resultados de la intervención en una reunión posterior una vez transcurrido el plazo que se hubiese fijado (aproximadamente 3 ó 4 semanas), y se harán las modificaciones que se consideren oportunas.

ANEXO I

Cuestionario de Diagnóstico Conductual (Watkins y Wagner).
El objetivo de esta ficha es conseguir una visión lo más completa posible de la actitud del alumno seleccionado para poder así comprender su conducta y preparar estrategias para cambiar la situación que se vive en la clase.

Profesor(a):_____Fecha:_____
Alumno: Curso: Grupo:

¿Qué aspectos concretos de la conducta del alumno causan problemas?
.....
.....
¿Qué circunstancias o factores desencadenan esas conductas?
.....
.....
¿Qué otro alumnado se suele ver implicado, y cuáles son sus expectativas?
.....
.....
¿Qué beneficios crees que reporta al alumno conducta?
.....
.....

¿Qué estrategias piensas que pueden ser eficaces para enfrentarse a este tipo de conductas o para hacer que el alumno adopte otra actitud?
.....
.....
Anota cualquier otra información que consideres importante.
.....
.....

ANEXO II

RESUMEN DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO CONDUCTUAL

Alumno: Curso: Grupo:

- Profesor 1/Área:
- Desencadenante de la conducta:
- Formas de conducta:
- Implicación y expectativas de otros alumnos:
- Beneficio que obtiene el alumno con su conducta:
- Información adicional:

_____
- Profesor 2/Área:
- Desencadenante de la conducta:
- Formas de conducta:
- Implicación y expectativas de otros alumnos:

- Beneficio que obtiene el alumno con su conducta:
- Información adicional:

_____

- Profesor 3/Área:
- Desencadenante de la conducta:
- Formas de conducta:
- Implicación y expectativas de otros alumnos:
- Beneficio que obtiene el alumno con su conducta:
- Información adicional:

_____

- Profesor 4/Área:
- Desencadenante de la conducta:
- Formas de conducta:
- Implicación y expectativas de otros alumnos:
- Beneficio que obtiene el alumno con su conducta:
- Información adicional:

_____

- Profesor 5/Área:
- Desencadenante de la conducta:
- Formas de conducta:
- Implicación y expectativas de otros alumnos:
- Beneficio que obtiene el alumno con su conducta:
- Información adicional:

BIBLIOGRAFÍA:

- Watkins, Chris y Patsy Wagner (1991). La perspectiva global del aula, en la disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro. Paidós, Barcelona.
- Richard L. Curwin y Allen N. Mendler (1983) . La disciplina en la clase: guía para la organización en la escuela y el aula. Narcea, Madrid
- Robert Laslett y Colin J. Smith (1990). Effective classroom management. Teacher's Guide. Routledge.

Carmen Valverde Urdiales

¿CÓMO TRABAJAMOS LA PERSONALIDAD DEL ALUMNADO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA?

Carolina Herrera Pérez

A lo largo de estas páginas vamos a conocer qué es la personalidad, y cómo se forma en los individuos desde edades muy tempranas.

Debido a la edad en que comienza esta formación, el tratamiento en el centro educativo será primordial, uniéndose esto a la importancia del trabajo que el profesorado realice en el aula para formar personas correctas, que se desarrollen a lo largo de sus vidas de manera idónea, enfrentándose así sin problemas a cualquier aspecto que se les presente en la sociedad en que les ha tocado vivir.

Podemos definir la personalidad como el conjunto de cualidades que posee cada individuo.

La personalidad de cada persona y lo que nos hace distintos a unos de otros son las distintas utilizaciones que tenemos de nuestras emociones, sentimientos, la forma de pensar, de expresarse, actitudes, entre otros.

La personalidad empieza a gestarse desde edades muy tempranas, aunque los cambios son mucho más fáciles a estas edades.

En cuanto a las características que posee la personalidad, podemos decir que las más destacadas son:

- Temperamento: es hereditario, por tanto, difícil de cambiar.
- Carácter: es la forma de actuar y comportarse ante determinadas situaciones que el individuo va adquiriendo a lo largo de su vida.
- Rasgo: disposición psicológica de la persona.
- Otras características de la personalidad:
    - No tiene existencia real.
    - Es la forma habitual de comportamiento de la persona.
    - Se desarrolla y cambia a lo largo de la vida.
    - Es individual y social.

No podemos seguir hablando de esta temática sin centrarnos en aspectos como: la heredabilidad de la personalidad e influencia del ambiente.

Para ello podemos hacernos la siguiente pregunta: ¿El hombre nace o se hace?

Antes de nacer el ser vivo va a tener una carga genética que va a determinar cómo será. Esta carga se hereda de los padres. Así es el color del pelo, de los ojos, entre otras.

Genéticamente, también se transmiten ciertas características de padres a hijos, formando así la estructura de la personalidad, que ya empieza a observarse en el alumnado de Educación Primaria.

Algunas características no son tanto una herencia genética como el proceso de entrenamiento o del contagio. Esto constituye un proceso de interacción biológico-ambiental, que determina en ella las características propias de una determinada personalidad. Por ello, algunas características son producto del entrenamiento de la familia. En este aspecto, la escuela posee un papel muy importante, ya que en ella se trabaja a diario, con la cooperación de la nombrada familia, para modificar aquellas conductas que no se consideran correctas, y que se encuentran presente en una cantidad importante del alumnado, sobre todo en la sociedad actual.

La personalidad se va formando con el paso de los años, aunque como ya hemos mencionado, comienza a generarse desde la primera infancia.

Si un niño/a se cría en un buen ambiente familiar y escolar probablemente cuando sea adulto/a se integrará sin problemas en la sociedad, mientras que si sucediera lo contrario, cuando dicha persona llegará a la edad adulta tendría problemas para enfrentarse a la sociedad.
Por todo ello, tenemos que decir que aunque el alumnado nace con una gran parte de la personalidad heredada de la familia o innata, buena parte de ella se va formando por la relación y actuación con los demás, teniendo en este sentido la escuela un papel imprescindible para crear a personas responsables, que consigan formar un mundo mejor.

Los tipos de cambios que se pueden dar en una persona se debe a:

- Factores internos o individuales: son los cambios psicológicos, sociales o físicos, que se producen en el interior de una persona, haciendo que cambie su personalidad en un determinado momento.

- Factores externos o ambientales: son los cambios que se producen en el entorno del alumnado y que va estrechamente relacionado con la adaptación a las normas en la sociedad.

En este tipo de factor juega un papel fundamental la escuela en general y el profesorado en particular, ya que no sólo podemos formar al alumnado en lengua o matemáticas, sino que tenemos que enseñarlos a desarrollarse como personas en una sociedad en la que no muestren problemas de personalidad.

Para detectar los problemas de personalidad que se pueden dar entre el alumnado de un centro de Educación Primaria, existen una serie de pruebas que se podrán realizar en el centro por parte de los psicólogos que componen el EOE:

- Observación Directa: gracias a ella, se puede registrar de forma sistemática y estructurada, las ocurrencias, la frecuencia o la duración de determinadas conductas personales.
- Entrevistas: permiten obtener una gran cantidad de información sobre el alumnado por ser un método más abierto. Es uno de los métodos más utilizado.
- Test Proyectivos: son pruebas de carácter abierto en las que el alumnado, a partir de una serie de dibujos, manchas de tinta, palabras u objetos, narra sus historias o interpretaciones. Cada alumno/a expresará aspectos de su personalidad según la interpretación que dé a cada uno de ellos.

Aquí será primordial la participación del profesorado que trabaja directamente con el alumnado afectado, ya que será dicho profesorado el posible detector de los problemas de personalidad que puede mostrar un alumnado concreto en un momento de la etapa educativa.

Una vez que se ha afirmado que existe un problema de personalidad en un alumno/a de un centro, los tratamientos que se podrían dar para solucionar estos problemas serían "**las Terapias de Conducta**", entre las que podemos mencionar: la terapia de grupo (en la que se reúnen todos los pacientes con el mismo problema), la terapia familiar (se implica a toda la familia en el problema) o la terapia ambiental (se trata de modificar el ambiente donde se ha provocado la enfermedad).

Como conclusión podemos decir que todas y cada una de las personas que componen un centro docente tienen una determinada personalidad, que la diferencia del resto de personas existentes en el mundo. Dicha personalidad, se dice que tiene dos partes: una innata (nacemos con ella) y otra aprendida (la aprendemos del mundo que nos rodea). En este último, la escuela como 2º factor de socialización que es, juega un papel fundamental, por lo que todo el profesorado debe estar muy implicado en el tratamiento de los problemas que desde el centro se aborden.

A pesar de la temprana edad que poseen los discentes, en un centro educativo se pueden dar problemas que comiencen a afectar a la personalidad del alumnado. Esto, en ocasiones puede ser solucionado por el trabajo colaborativo entre la familia y los componentes del centro. Sin embargo, en otras ocasiones, dicho alumnado requiere la intervención de los psicólogos para solucionar la problemática existente, que se podrá solucionar gracias a la utilización de los métodos y medios que hemos nombrado anteriormente, y que están estrechamente unidos a algo tan complejo como es la personalidad, presente en nuestras vidas desde los primeros años.

Por todo lo que hemos nombrado, desde un centro de Educación Primaria tenemos que trabajar para que estos problemas no se encuentren entre el alumnado, ya que no podemos olvidar que nuestra función como docentes no sólo está en enseñar las diferentes áreas que a lo largo de la historia han compuesto el currículo de esta etapa, sino en crear personas que sin ningún problema se desarrollen en la sociedad que les ha tocado vivir, una difícil tarea pero muy motivadora para el profesorado actual.

Carolina Herrera Pérez

IDIOMS DICTIONARY- ANIMALS PLAY THE GAME(1)

Cecilia Mena Villar

This dictionary has been designed primarily for the foreign student, so that to make it easier for our students to get a wide knowledge of the highly complex body of english idioms. The Authorized version of the Bible and the plays of Shakespeare are the source of many English idioms.

A good form to learn these expressions is by gathering a set of idioms around a theme or lexical item. For instance, in this paper the idioms included are all related to **an animal**, so here we go and have fun!(due to problems of space, here we have only a group sequenced in an alphabetical order according to the first word which forms an integral part of them).

A

As blind as a bat unable to see, or read, very easily.

As strong as an ox having great muscular strengh.

Act the giddy goat act in such a way as to amuse, and perhaps annoy other.

All cats are grey in the dark differences between persons, animals, things of certain kind, are indistinguishable in the dark, or in other obscuring circumstances.

All the king's horses and all the king's men can't do something nobody, no group, however clever, powerful, influential etc is able to do something.

As bald as a coot completely bald (from the water-bird which has a white patch on its head above the beak.

As birds go according to , or in comparison with.

As bold/brave as a lion courageous, without fear.

As Busy as a bee very busy and occupied, doing many things.

As Chageable as a weathercock having moods that alter rapidly, opinions that vary from one moment to another.

As close as an oyster uncommunicative, secretive.

As cross as a bear with a sore head very hard-tempered.

As the crow flies calculated in a straight line from one point to another.

As cunning as a fox sly and scheming, esp. In plotting for one's own advantage or in escaping the consequences of wrong doing.

As fat as a pig grossly overweight.

As Free as a bird without ties,duties, obligations.

As gay as a lark merry, carefree and untroubled.

As Gentle as a lamb very gentle, careful no to hurt or harm.

As hoarse as an old crow very hoarse; voice, throat, speaker, singer.

As keen as mustard very enthusiastic and active.

As Lean as an alley cat with very little flesh on one's bones.

As Meek as a lamb humble, not resisting or answering back.

As Nervous as a cat/kitten apprehensive; easily startled.

As Stubborn as a mule difficult to persuade, or force into doing of thinking anything different from what he does or thinks now.

As Poor as a church mouse having, or earning , barely enough money for one's needs.

As Proud as a peacock self-important, openly pleased and proud.

As Quiet as a mouse quiet and self-effacing by nature.

As Red as a turkey-cock flushed with anger or embarrassment.

As Sick as a dog vomiting a great deal.

As Snug as a bug in a rug very comfortable.

As Solemn as an owl very serious, solemn, earnest.

As Sour as a crab very sour in taste.

As Timid as a mouse timid to the point of fear of other people.

As Vain as a peacock very vain.

B

Back the right / wrong horse support at the beginning the person, team, candidate, etc. that eventually wins/loses.

Be the bee's knees be in someone's estimation.

be the cat's pyjamas / whiskers

be for the birds be worthless; be fit only for people who are easily deceived or misled.

Beard the lion in his den visit someone of power, importance etc at his home or place of work in order to attack or challeng him, to obtain a favour, etc.

bell the cat do something which is dangerous to oneself to help or protect others. From a fable about mice who thought it would be a good idea to hang a bell round a cat's neck but could not find a single mouse willing to do this.

A big bug someone of importance.

A big shot

the birds and the bees matters relating to procreation or sex in general.

The bird has flown someone who is being sought or pursued.

A bird in th ehand is worth two in the bush it's better to be content with something someone has, than risk having nothing at all by trying to get something more or something else.

A bird of passage a migratory bird which spends different seasons in different parts of the world.

Birds of a feather flock together people of the same sort will be found together.

A bird's eye view a view seen from a higher position looking down as though one were a bird.

The black sheep that member who is thought to be a disgrace to other members of the family or group.

C

Care killed the cat used in exhortations to people to cheer up, take a lighter view of life.

A cat may look at a king there is no reason why a superior should be protected from certain kinds of behaviour from, or contact with inferiors.

The cat's got someone's tongue said to someone who does not answer when spoken to.

A cat-and-dog life a life of frequent or constant quarrelling.

Chatter like a magpie talk rapidly and excitedly esp. About nothing very important.

A cold fish a person who is never much moved by emotions of any kind, and is considered to be unattrative for this reason.

Cook one's goose spoil or ruin one's own or another's chances of success either in general or in a particular way.

Crocodile tears false tears.

Cry wolf give or spread a false alarm.

A cuckoo in the nest someone who shares in or takes over privileges, tasks that belong to others.

Curiosity killed the cat an obstructive or teasing answer to a question; to mind one's own business.

D

A dark horse somebody who is secretive about his feelings, activities, plans, skills or abilities.

a dead duck something which is either abandoned or doomed to fail.

Die like flies in very large number, esp. During a famine, epidemic, etc.

a dirty dog someone who has behaved badly, meanly, selfishly.

A dirty pig someone who is dirty in his/her personal or domestic habits.

Do the monkey work dod the drudgery, the hard and uninteresting job.

The dodg days high summer.

Dog ears turned-down corners on the pages of a book.

Dog eat dog ruthless competition that takes no account of loyalties or fellow-feeling.

A dog in the manper a person who selfishly prevents others from using or enjoying something which he keeps for himself.

A dog's breakfast a mess.

The dog it was that died someone has become the victim of his own attempt to harm another.

Dog one's steps be something that one never seems able to escape from.

A dog's life a pattern of life in which there is not much pleasure or freedom.

BIBLIOGRAPHY OXFORD DICTIONARY OF IDIOMS (VOLUME2).
IDIOMS ON LINE.
CATCHPHRASES FROM FILMS.

Cecilia Mena Villar

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y SU APLICACIÓN EN EL AULA

Celeste Gómez González

La legislación española en materia educativa insiste, desde hace un tiempo, en la formación integral del alumno, entendiendo que los centros de enseñanza no sólo han de formar para las matemáticas, el inglés, o la lengua sino sobre todo para la vida.

Esto siempre ha estado presente en los personas que se dedicaban a enseñar (al menos, en los buenos maestros), formaba parte de su sentido común. Con la LOGSE, aunque ya se exigía (transversales) comenzó a despertar tímidamente y ahora, con la LOE, se empieza a tomar conciencia de su importancia, pues todas las competencias conducen hacia el mismo fin: la formación del ciudadano ideal (**competencia "Social y ciudadana"**). Para llegar a "ejercer la ciudadanía democrática" es imprescindible haber desarrollado antes "valores y actitudes personales como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de uno mismo, la autoestima, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de aprender de los errores, de demorar la necesidad de satisfacción inmediata", etc. La **competencia "Autonomía e iniciativa personal"** dejará, por tanto, de depender únicamente del saber hacer y la buena voluntad de maestros concretos.

Términos como "inteligencia emocional", "educación en valores" , "enseñanza emocional", "competencia de iniciativa personal"...dan nombre a lo que llevaba latente mucho tiempo y suplen una carencia que la educación tecnicista había olvidado (consideraba que el aprendizaje de las emociones no era necesario, o que ya estaba implícito en el alumno cuando llegaba a los centros); retoman lo mejor de la tradición (desde las antiguas "migas" hasta la Institución Libre de Enseñanza) y remiten al sentido primario y esencial de la educación, aquel que deriva de la palabra latina "duco": "llevar hacia", "conducir", guiar por la vida

Las relaciones personales, la vida en sociedad, y aún más importante, la relación con uno mismo nos van a acompañar siempre; entonces, ¿por qué no formar para estos ámbitos como se forma para otras materias del conocimiento? A nadie le extraña que un alumno tenga que hacer muchos ejercicios para aprender a resolver ecuaciones; sin embargo, no nos planteamos la necesidad enseñar a nuestros alumnos cómo prestar atención durante una conversación, por ejemplo, o cómo mostrar empatía, solidaridad o cariño a los que nos rodean.

La personalidad se desarrolla a raíz del proceso de socialización, en la que el niño asimila las actitudes, valores y costumbres de la sociedad. Los padres son los primeros encargados de contribuir a esta labor, puesto que la inteligencia emocional, como toda conducta, es transmitida de padres a niños a través de los modelos que el niño crea. La vida familiar, por lo tanto, es la primera escuela de aprendizaje emocional.

Sin olvidar esto, hay que asumir que los centros educativos son, desde que el niño tiene muy pocos años, el segundo gran agente de socialización, a través del cual aprenderá y se verá influenciado en todos los factores que conforman su personalidad. Por tanto, en los centros se debe plantear enseñar a los alumnos a ser emocionalmente más inteligentes, dotándolos de estrategias y habilidades emocionales básicas que los protejan de los factores de riesgo y los ayuden a vivir mejor.

Se ha llamado a esta educación de las emociones "alfabetización emocional", y algunos de los objetivos que se persiguen con su implantación en los centros son los siguientes:

- Conocer las emociones propias y reconocerlas en los demás.
- Clasificarlas: sentimientos, estados de ánimo...
- Desarrollar la tolerancia a las frustraciones diarias.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Prevenir conflictos interpersonales.
- Prevenir conductas de riesgo (consumo de drogas, por ejemplo).
- Mejorar la calidad de vida escolar.

Lo que plantea la educación emocional es que, de la misma manera que practicamos y desarrollamos la capacidad de escribir o la de hacer deporte, podemos y debemos desarrollar y practicar el conjunto de capacidades que nos permiten relacionarnos de manera adecuada con el mundo exterior y con nosotros mismos.

Las emociones son una de las facetas del proceso del pensamiento, una parte tan importante del mismo como el pensamiento lógico, lineal y verbal. Ahora sabemos científicamente que una parte importante de nuestros estilos afectivos se aprende: aprendemos el odio, la violencia, el miedo, y también la alegría, el optimismo o la benevolencia. Se trata, pues, de aprovechar esos conocimientos.

Para conseguir una educación emocionalmente inteligente, los docentes también tienen que estar formados. Han de saber trasladar a la escuela unas normas emocionales que hasta hace poco –y en algunos casos parece que aún pervive esta idea- eran propias de un territorio privado, el del hogar familiar. El conocimiento afectivo que aprendan los alumnos en los centros hará que cuando comiencen su camino por la vida en solitario ya estén provistos de un amplio repertorio de esas capacidades tan necesarias, y puedan, como la LOE exige, "afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético (...) y ejercer la ciudadanía actuando con criterio propio".

Celeste Gómez González

EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Constancia Criado Cambrón

En primer lugar trataré la reciente adopción del término discapacidad intelectual, teniendo como consecuencia el abandono del de retraso mental. El término de discapacidad intelectual fue aprobado por la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Retraso Mental (FEAPS) y que tuvo como consecuencia el cambio de dicha Confederación por el de Confederación Española de Organizaciones a favor de Personas con Discapacidad Intelectual. (Voces, 2002).

Del mismo modo, la Asociación Americana para el Retraso Mental (AAMR) a pesar del conservadurismo mantenido durante muchos años, decidieron cambiar el nombre de esta organización por el de Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, cambio que se hizo oficial en enero de 2007.

El emergente concepto de discapacidad intelectual ha sido consecuencia de un largo proceso y de continuas discusiones y debates que se remontan a finales de los años ochenta. Generándose en un principio en ámbitos científicos y profesionales, ampliándose progresivamente a los ámbitos familiares y a las personas con esa discapacidad. Como autores que abogaban por este cambio terminológico aludimos a Verdugo Alonso (2003) quién señalaba que "la principal razón para sugerir un cambio en la terminología se deriva del carácter peyorativo del significado de retraso mental que, además reduce la comprensión de las personas con limitaciones intelectuales a una categoría diagnóstica nacida desde perspectivas psicopatológicas."

Ya que hablar de discapacidad intelectual supone adoptar un punto de vista que trasciende de la propia limitación intrínseca al individuo para pasar a situarse en una óptica más interactiva, más comunitaria, más ligada a la influencia de determinados factores de tipo externo. De ahí que en la actualidad la discapacidad se vea desde una perspectiva ecológica, desde la interacción persona-ambiente.

¿Cuál es la realidad del alumnado con discapacidad intelectual en la Comunidad Andaluza?

En primer lugar ubicaremos dicho colectivo a nivel normativo. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación de 2006 (LOE) lo encuadra dentro del alumnado con necesidades educativas especiales que a su vez forma parte de un colectivo más amplio, el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, tomando como principios básicos la normalización e inclusión.

En nuestra Comunidad Autónoma según datos extraídos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA, 2002) del alumnado censado con NEE, un 60% del mismo presenta como discapacidad predominante la psíquica. De ellos, el 63% tiene discapacidad intelectual leve, el 25% moderada, el 7% grave y un 5% profunda. Cifras que reflejan una población escolar muy extensa en la que se emplean abundantes recursos tanto económicos como personales.

Centrándonos en los porcentajes observamos que el tipo leve es el mayoritario, para el cual la detección se hará principalmente en los colegios, de ahí la importancia de contar con un Plan de Atención a la Diversidad adecuado que establezca criterios para su detección por parte de los maestros y maestras que imparten clase a este alumnado y que a su vez organice la respuesta para atender a sus necesidades educativas especiales (en adelante NEE). Persiguiéndose que dicha detección se haga lo más temprana posible. Aquí juega un papel muy relevante el EOE a través de los Programas destinados a la prevención, que van a permitir detectar muy tempranamente alumnado que presente NEE. Posibilitando su valoración, diagnóstico y organización de la respuesta educativa en función de las NEE detectadas.

Aunque hay que señalar que la ratio del alumnado a la que ha de responder el EOE es ingente, -a pesar de la ampliación de los orientadores llevada a cabo en los últimos dos años (cursos 2006/07 y 2007/08)- con lo que se ve imposibilitada una actuación inspirada en los principios enunciados por Rodríguez Espinar de prevención, desarrollo e intervención social.

Así hasta que no se adopte el modelo de orientación completo en Andalucía– Departamentos de Orientación en Infantil y Primaria – estaremos "tapando fuegos", y realizando actuaciones basadas principalmente en el diagnóstico –modelo clínico- relegando a segundo término actuaciones encaminadas a la prevención. A lo comentado, hemos de sumar la insatisfacción vivida por los orientadores y orientadoras de los EOE, al no poder dar respuesta a todas las necesidades detectadas en los centros.

Aunque hay que decir que la incorporación reciente de orientadores y orientadoras "noveles" a los Equipos, está iniciando el camino hacia un cambio en el modelo de orientación de los mismos. Modelo que sigue anclado muchas veces en el modelo clínico que fue el que guió la práctica de los Equipos externos en su origen y que actualmente sigue demandándose en los centros y abandonándose por los orientadores y orientadoras vanguardistas. Persiguiéndose al mismo tiempo, un modelo integrado o psicopedagógico cuyos ejes de intervención son los de prioritariamente indirecto, interno, grupal y proactivo. Este carácter preventivo disminuirá el número de demandas de intervención individual.

A modo de conclusión enunciaré una cita de Ortega y Gasset: "La vida es una preocupación constante con el futuro y es hacia ese futuro al que nos encaminamos". Con esto quiero decir que se ha conseguido bastante en el campo de la atención a la diversidad y en el de la orientación en general, pero aún queda mucho por hacer, por lo que no hemos de perder esa ilusión que tenemos como orientadores de

alcanzar espacios educativos que conciban la diversidad como enriquecimiento, sean equitativos y compensen las desigualdades, basados en modelos de escuelas inclusivas. Espacios que a su vez tiendan hacia la construcción de sociedades más justas, en las que todos y todas podamos y tengamos la oportunidad de participar.

Constancia Criado Cambrón

LA IMPORTANCIA DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN

Cristina Céspedes Bracho

El arte debe proporcionar la base necesaria para ayudar a satisfacer las necesidades de la pubertad y adolescencia, aportando posibilidades para un desarrollo continuo.

De esta forma la materia de Educación Plástica y visual debe brindar la oportunidad de la libre expresión a los alumnos y alumnas, permitiéndoles comunicar sus emociones, sentimientos y reacciones frente al medio que les rodea.

Por otro lado, una de las finalidades de la Educación secundaria obligatoria es la de lograr que el alumnado sea una persona activa en el aula, en lo referente a la búsqueda de respuestas, queriendo evitar un comportamiento distante, como es el permanecer sentado en su silla esperando la respuesta del profesor. Viktor Lowenfeld, precisamente hablaba de esto en su libro "Desarrollo de la capacidad creadora", donde comentaba que la expresión artística poseía este factor de investigación y autocreación.

Otra de las finalidades básicas de la Educación Secundaria Obligatoria, es la de introducir al alumnado los elementos básicos de la cultura desde sus aspectos humanístico, científico, artístico y tecnológico.

Subrayamos artístico para relevar su situación en el texto ya que, en educación, se ha ubicado de forma que pasa desapercibida.

Investigadores internacionales en el terreno de la educación artística, tales como Elliot Eisner, nos advierten y alertan de la infravaloración a la que se somete esta materia en las aulas.

El alumnado es el conjunto de niños y niñas que se sientan en los pupitres y demuestran una actitud receptiva, dependiendo si les interesa o no lo que se les cuenta.

Pues bien, en primer lugar la importancia que le pueden dar los alumnos y alumnas a una materia, está basada en la mayoría, por el número de horas que se imparten de ésta en el aula. Como sabemos Educación plástica y visual (E.P.V.) se codea casi con las medias horas de recreo que tienen cada día los alumnos.

Por otro lado el interés que muestra el entorno del alumno por las materias también es decisivo para que éste les de importancia. Si docentes de otras materias o los propios padres y madres hacen comentarios como: – "cuando termines el trabajo puedes seguir con dibujo". Los niños y niñas, inevitablemente se quedan sin argumentos para pensar que es lo que pueden aprender en esta materia, haciéndose preguntas como ¿de que nos va a servir en la vida?

A continuación vamos a establecer algunos argumentos que ensalzan la necesidad y ayudan a defender una Unidad Didáctica o una programación de E.P.V.

"Las imágenes llegan antes que las palabras. El niño ve y mira antes de hablar". Esta breve frase de Jhon Berger, en su libro "Modos de ver", simplifica lo fundamental que resultan las imágenes en nuestro día a día.

En primer lugar hay que decir que la base de la E.P.V. es la percepción visual. Casualmente el ser humano es un 83% visual, es decir que la mayor parte de los estímulos que percibimos de nuestro exterior vienen a cargo de nuestros órganos visuales.

Uno de los enunciados de la E.P.V. se refiere a "saber ver". En una época en la que en las ciudades donde vivimos, ninguna otra imagen nos sale al paso con tanta frecuencia como lo hace la imagen publicitaria. Ésta se ha aprovechado del desarrollo visual que posee el ser humano, para hacer guiar nuestro comportamiento y crear las bases de la sociedad de consumo.

Resulta esencial para un alumno/a en pleno siglo XXI, conocer los entresijos de las imágenes que se nos ofrecen, el como intentan captar nuestra atención, que tipo de mensajes nos mandan, etc. La materia de EPV va a permitirles desarrollar una actitud crítica hacia el mundo circundante, en el cual se han establecido ya, como uno de los grupos de consumidores más importantes para el mercado.

Marks Greenfield habla de la televisión como un elemento socializador para los menores. La televisión es un gran medio de comunicación de masas, que ensalza:

- Estereotipos o por el contrario los elimina, respecto a temas como el rol sexual.
- Estimulación de sentimientos de aceptación y adversión a grupos sociales minoritarios.
- Exaltan o reducen el etnocentrismo nacional: dada su vinculación con sistemas sociales de poder.
- Reconocimiento de personajes e identificación con ellos. Los niños y niñas pueden llegar a ver los personajes de la televisión como reales y así establecer reglas sobre el comportamiento humano.

- Transmisión de menajes emocionales positivos y negativos.
- Aprendizaje del papel de consumidor.

No podemos dejar que se juegue con la ignorancia, con el analfabetismo visual. Hoy en día sucede lo mismo que antaño cuando se creó el primer alfabeto griego. Comenzó la escritura y se crearon las academias y las bibliotecas “los templos de sabiduría”, sin embargo la mayor parte de la población era analfabeta. Pues ahora nos encontramos con ese analfabetismo pero trasladado a la imagen, vemos pero no observamos, creemos que sabemos lo que nos dicen pero no ahondamos y descubrimos lo que en realidad se nos muestra.

Para concluir, decir que los “self-media”, es la tecnología puesta al servicio de todos como medio de comunicación, entre ellos destacando la cámara de video y la de fotografía. Sin embargo se graba y fotografía sin ningún tipo de criterio minimamente compositivo o estético. Ya que tenemos la oportunidad, la mayoría de las personas, de jugar con aparatos que llegan a ser incluso tan avanzados como los que usan los profesionales, hay que enseñar a utilizarlos y que se piensen en ellos como una forma de expresión, minimamente que a la hora de hacer una fotografía no se piense simplemente en el “¿saldré guapo/a?”.

La materia de Educación Plástica y Visual va a permitir expresarse al alumno de forma plástica, pero por otro lado también se utilizará la geometría y el dibujo técnico en general, como medio de expresión y comunicación indispensable, sobre todo para la comprensión gráfica de bocetos y proyectos tecnológicos y artísticos cuyo fin sea la creación de productos utilitarios y artísticos.

Bibliografía:

- BERGER, John. Modos de ver. Editorial Gustavo Gili, Barcelona, 2000.
- LOWENFELD, Viktor. Desarrollo de la capacidad creadora. Editorial Kapelusz, Buenos Aires.
- EISNER, Elliot. El arte de la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Ediciones Paidos Iberica, S.A., 2004.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Cristina Céspedes Bracho

APLICACIÓN DE UNA ECONOMÍA DE FICHAS: UN RECURSO DOCENTE

Desirée Pérez Montes

CASO:

Se trata de un aula de apoyo con alumnos de 3º y 4º de Primaria ubicada en un centro público escolar situado en un barrio urbano cuyo nivel socioeconómico es bajo y gran parte de su población la componen inmigrantes de raza gitana. En el aula se suceden problemas como los siguientes: carecen de higiene personal, se distraen mucho, no hacen caso a la maestra, se levantan a menudo, salen sin permiso de clase y discuten entre ellos.

El aula posee 50 m^2 en forma rectangular, ocupando uno de los lados amplios ventanales, sin persianas, que dan al patio del colegio y a la calle.

El curso se compone de un total de 10 alumnos con edades comprendidas entre 9 y 11 años de los cuales 5 son niños y 5 son niñas.

ECONOMÍA DE FICHAS:

La economía de fichas pertenece a las técnicas de modificación de conducta. Las técnicas de modificación de conducta cumplen un importante papel en la adquisición de nuevas habilidades y conductas para mejorar el nivel académico en los niños de primaria.

La economía de fichas consiste en el establecimiento o reorganización de las contingencias ambientales mediante el control de los estímulos reforzadores que existen en el ambiente del sujeto. Sirve tanto para aumentar como para disminuir conductas.

Para realizar una correcta intervención es conveniente obtener la aprobación de los padres o tutores, maestros y de la dirección de los centros en los que se realice el programa y su colaboración activa.

Comenzamos explicándoles a los padres en qué consistiría la técnica que íbamos a aplicar: les propondremos unos objetivos a cumplir al niño y, cuando lograra alguno de ellos, recibiría además de refuerzos verbales y materiales, algo sin valor (pegatinas) pero canjeables por algo que el alumno previamente, habría descrito como reforzador. Es importante la colaboración de los padres para un mejor resultado de la técnica y para preguntarles cuestiones de interés (por ejemplo: si existe algún problema en darles gominolas a los niños).

- PRIMER PASO: Selección de reforzadores.

Mediante un cuestionario llevado a cabo en clase se les pidió a los alumnos que puntuaran del 1 al 5 de lo que menos a lo que más le gustaría hacer. De los 10 reforzadores expuestos los 5 que más altos puntuaron fueron los siguientes:

1. Me gustaría tener 2 horas más de Educación Física a la semana.
2. Me gustaría ver 1 película a la semana.
3. Me gustaría poder comer 5 gominolas en el recreo.
4. Me gustaría poder tener un balón, una vez a la semana, para poder jugar en los recreos como los mayores.
5. Me gustaría realizar una excursión al zoológico.

El orden de preferencia es muy importante en los reforzadores para poder administrarlo según sea más o menos costoso el objetivo que le propongamos, por lo que de la lista propuesta anteriormente el menos deseado sería el primero y el más deseado el quinto.

- SEGUNDO PASO: Establecimiento de objetivos.

Ya sabemos cuales son las cosas que más les gustan a los alumnos. Ahora vamos a delimitar los objetivos que deberá alcanzar para poder conseguir los premios.

Los objetivos se formularon de la siguiente manera:

1. Venir a clase aseado.
2. Estar en clase sin distraerse mirando por la ventana.
3. Obedecer a la profesora
4. Omitir tacos y conductas de canto y taconeo.
5. Pedir permiso a la profesora para entrar y salir de clase.

- TERCER Y SIGUIENTES PASOS: Administración de los puntos y canje.

Una vez delimitado lo que tiene que hacer vamos a relacionar el premio para cada uno de los objetivos y la forma de adjudicarlos. Es importante recordar que los premios han de ser entregados inmediatamente después de haber conseguido el objetivo y siempre que éste se haya alcanzado. Para que los alumnos tengan a la vista el premio a conseguir se les colocará un panel grande en la clase apareciendo los días de la semana, el premio anunciado para cada tarea correspondiente y el nombre de cada alumno. En este panel, el propio alumno irá colocando las pegatinas que consiguiendo.

Los reforzadores y el canje de las pegatinas se establecieron de la siguiente forma:

- Por la consecución del primer objetivo (venir a clase aseado) se le reforzará verbalmente, y se le dará inmediatamente una pegatina (que el pegará en el panel correspondiente). Si al final de la semana tiene 3 o más pegatinas, lo podrá canjear por 2 horas más de gimnasia durante la semana siguiente.
- Por la consecución del segundo objetivo (estar en clase sin distraerse mirando por la ventana), conseguirá refuerzo verbal y se le dará una pegatina al final de la clase y con la consecución de 2 pegatinas consecutivas a la semana se le pondrá 1 película durante la semana siguiente.
- Para la consecución del tercer y cuarto objetivo (hacer caso a la profesora y omitir tacos y conductas de canto y taconeo) se le recompensará con refuerzo verbal y al final de la clase se le premiará con dos pegatinas y con la consecución de 4 pegatinas consecutivas y se le premiará con 5 gominolas para el próximo recreo.
- Para la consecución del quinto objetivo (pedir permiso a la profesora para salir y entrar de clase) se le reforzará siempre verbalmente y se le premiará con dos pegatinas al final de la clase y cuando acumule 6 pegatinas consecutivas en el próximo recreo se le facilitará un balón.
- Muy importante que se produzca un regalo estrella, es decir se acumulan los puntos que el alumno va consiguiendo durante las semanas como si no se hubiesen reforzado. En este caso el regalo estrella es la visita al zoo y por lo tanto los alumnos que hayan acumulado 70 o mas pegatinas al mes de la intervención, serán llevados al zoo.

Poco a poco se irán retirando los reforzadores una vez se encuentren instauradas las conductas que queremos reforzar. La temporalización de la intervención será de 3 meses pero no está exenta de variaciones, ya que dependerá de la trayectoria de la misma.

La economía de fichas se ha mostrado como una técnica eficaz y aplicable a gran número de problemas y poblaciones y aunque se encuentra más extendida en el ámbito clínico, también se puede generalizar a otros contextos como es el contexto educativo.

Desirée Pérez Montes

DÍA DE ANDALUCÍA: 28 DE FEBRERO

Elena María del Pilar Cordero Romero

La actividad propuesta está pensada para desarrollarla con toda la etapa de Educación Primaria, en un colegio de dos líneas educativas. Además es un centro TIC.

Objetivos.

- Conocer y apreciar el patrimonio natural, cultural e histórico de Andalucía.
- Descubrir e investigar datos sobre las distintas provincias.
- Potenciar el conocimiento del folklore, gastronomía, monumentos, productos y artesanía de cada provincia.
- Conocer e identificar los símbolos de la Comunidad Andaluza como el himno y la bandera.
- Interpretar bailes característicos de la comunidad.
- Disfrutar con las actividades propuestas respetando la aportación de los demás.
- Participar activamente en las diversas actividades propuestas.

Competencias.

- En comunicación lingüística: aprender a comunicarse.
- Social y ciudadana: trabajar en equipo, aprendiendo a respetar a los demás.
- Aprender a aprender: interpretar la información.
- Conocimiento e interacción con el mundo físico: buscar información.
- Información y competencia digital: manejar Internet y otros posibles medios para la búsqueda de información.
- Autonomía e iniciativa personal: desarrollar habilidades sociales como la autonomía para buscar información en todos los medios posibles, cooperación con el resto del grupo, expresar sus ideas...

Contenidos.

- La Comunidad Andaluza: su situación geográfica (sus ríos más importantes, sistemas montañosos, sus límites etc), el folclore, los monumentos, la artesanía, las costumbres, la gastronomía y los productos típicos de cada provincia.
- La bandera de las provincias.
- El himno Andalucía.
- Investigación en todos los medios posibles para obtener los datos necesarios y así poder identificar las diferentes provincias.
- Construcción de murales para destacar la información más relevante.
- Identificación de las diversas banderas y conocimiento de su simbología.
- Elaboración de rótulos.
- Proyección de un vídeo de la Comunidad Andaluza.
- Interpretación del Himno de Andalucía.
- Interpretación de bailes típicos de nuestra comunidad.
- Respeto ante las intervenciones y la participación de los compañeros.
- Participación activa siguiendo las pautas dadas y respetando las aportaciones de los demás.
- Motivación por ampliar conocimientos.
- Disfrute con la realización de actividades.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Los días previos a la celebración del día de Andalucía, se repartirán las ocho provincias entre los cursos comprendidos de tercero y sexto, de modo que a cada grupo de alumnos/as le tocará una provincia sobre la que tendrán que investigar (ejemplo: 3ºA investiga Sevilla y 3ºB Córdoba).

Con la ayuda del profesor tutor cada grupo de alumnos/as buscará información sobre la provincia que le haya tocado en todos los medios posibles (Internet, revistas, libros...). Para esta investigación el gran grupo de alumnos/as se dividirá en pequeños grupos, de manera que cada uno se dedique a investigar sobre un aspecto determinado. Se recogerá información acerca de:

- La situación geográfica,
- el folclore,
- la artesanía,
- los monumentos,
- la gastronomía,
- los productos.

Al finalizar la búsqueda el pequeño grupo de alumnos/as que se ha dedicado a investigar un aspecto realizará un mural donde destaquen los datos más relevantes.

Los alumnos/as del primer ciclo realizarán los rótulos necesarios para la clasificación de los murales: (SU GEOGRAFÍA, GASTRONOMÍA, ARTESANÍA, MONUMENTOS, FOLCLORE Y PRODUCTOS) y los nombres de cada provincia.

Una vez terminados los rótulos y los murales cada aula se convertirá en un *"museo"* sobre la provincia trabajada. En la puerta de cada clase se colocará la bandera correspondiente que representa a la ciudad y el nombre de ésta. Al entrar se escuchará música de fondo (típica andaluza), y distribuido por todo el aula estará los murales elaborados, con sus correspondientes rótulos.

Para celebrar el día de Andalucía todos los alumnos/as de la etapa de primaria visitarán las distintas exposiciones de las provincias. Los alumnos/as del segundo y tercer ciclo serán los primeros en realizar estas visitas, de manera que cada grupo (3ºA, 3ºB, 4ºA, 4ºB, etc) irá visitando una provincia guiados por su profesor tutor, de esta forma en cada aula sólo habrá un grupo de alumnos/as.

En este tiempo los alumnos/as del primer ciclo se dedicarán a realizar las actividades de clase relacionadas con este día y a ver un vídeo referente a Andalucía.

Cuando los alumnos/as del segundo y tercer ciclo finalicen sus visitas a las distintas ciudades verán en el salón de actos el vídeo sobre la Comunidad Andaluza. Mientras tanto los alumnos/as del primer ciclo realizarán las visitas de las provincias.

Para finalizar la celebración de este día todos los alumnos/as del centro incluidos los de Educación Infantil que previamente han coloreado la bandera, se reunirán en el patio para interpretar el himno de Andalucía y ver como cinco grupos de alumnos/as interpretan bailes típicos de algunas provincias: sevillanas clásicas y corraleras, malagueñas, tanguillos y fandangos.

Observaciones.

Para obtener más información sobre la provincia a trabajar los alumnos/as pueden escribir una carta dirigida a alumnos/as de un centro de esa provincia para que éstos les aporten datos.

Y para pedir las banderas de cada ciudad los alumnos/as pueden escribir una carta dirigida al Ayuntamiento de esa provincia.

Elena María del Pilar Cordero

INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA INFANTIL

Elisa Muñoz Rodríguez

En la actualidad el concepto de interculturalidad nos remite a la idea de diversidad cultural, al reconocimiento de que vivimos en sociedades cada vez más complejas donde es necesario posibilitar el encuentro entre culturas.

Una cultura no evoluciona si no es a través del contacto con otras culturas. Pero los contactos entre culturas pueden tener características muy diversas. En la actualidad se apuesta por la interculturalidad que supone una relación respetuosa entre culturas.

Mientras que el concepto "pluricultural" sirve para caracterizar una situación, la interculturalidad describe una relación entre culturas. Aunque, de hecho, hablar de relación intercultural es una redundancia, quizás necesaria, porque la interculturalidad implica, por definición, interacción**.**

Pero, como todos sabemos, los procesos sociales dentro de los cuales se inscriben las relaciones interpersonales son siempre conflictivos. Sin embargo, desde este punto de vista, el conflicto no tiene por qué ser negativo si lo interpretamos como una confrontación de intereses, pautas culturales o estrategias políticas.

En la sociedad española cada vez es mayor el número de emigrantes. Entre las muchas consecuencias de este fenómeno, está la que tiene lugar en escuelas y centros educativos. Ante esto, ¿qué puede hacer la escuela desde edades tempranas como es la que abarca la etapa de la Educación Infantil? Debería ser capaz de plantear las preguntas que nos llevarán a trabajar con un objetivo común: educar. Para ello, la escuela debe ser a la vez un lugar de encuentro en igualdad y de respeto a la diferencia y fomentar el aprendizaje crítico.

Por otro lado, nuestras escuelas van acogiendo a niños y niñas inmigrantes con lo que se plantean dos cuestiones. En primer lugar garantizarles una enseñanza digna y de calidad; y en segundo lugar fomentar los valores de Interculturalidad y respeto en la comunidad educativa, es decir luchar contra el racismo y la xenofobia.

Elisa Muñoz Rodríguez

UNIDAD DIDÁCTICA DE MATEMÁTICAS DE 3º ESO: ESTADÍSTICA

Elizabeth Doblado Caro

1. INTRODUCCIÓN.

1.1. Justificación.

La Estadística nació asociada a la organización de datos por parte del Estado. Esta sigue siendo una de sus principales aplicaciones, por ejemplo, en estudios relativos a movimientos naturales de la población, agricultura, industria, precios, salarios, turismo...

Pero la Estadística también se aplica en:

. Economía (estudios sobre cuentas nacionales, los bancos, las bolsas...)
. Sociología (opiniones y demandas de la población, predicción de resultados en las elecciones).
. Psicología (comportamiento de los individuos, cociente intelectual...).
. Biología (estudios genéticos...).
. Meteorología (predicción del tiempo a partir de datos tomados de la atmósfera).
. Industria (control de calidad, análisis de mercado...).

Por ello, porque la Estadística está presente en diversos aspectos de la vida diaria, creemos necesario formar al alumnado en esta materia de modo que sea capaz de interpretar los datos que se encuentre.

1.2. Características.

Esta unidad didáctica ha sido diseñada para ser impartida a los alumnos de tercero de ESO. Dicho grupo lo conforma un alumnado heterogéneo en cuanto a procedencia, nivel cultural y motivación con escasos conocimientos previos de la materia, aunque, como comentamos en la justificación, dado que la Estadística está presente en nuestra vida diaria, no dudamos posean ciertas ideas previas.

2. OBJETIVOS DIDÁCTICOS.

Los objetivos que queremos alcanzar con esta unidad didáctica son:

. Comprender el significado de conceptos relacionados con la estadística: población, muestra, variable estadística...
. Presentar de forma clara y ordenada datos y resultados de observaciones, experiencias y encuestas, mediante tablas o gráficos estadísticos.
. Valorar el uso del lenguaje estadístico para representar y resolver problemas de la vida cotidiana y del conocimiento científico.

3. CONTENIDOS.

3.1. Conceptos:

. Noción del proceso estadístico.
. Muestra y población.
. Frecuencias y tablas.
. Diagramas.
. Medidas de centralización.
. Medidas de dispersión.

3.2. Procedimientos:

. Planificación y realización individual y colectiva de tomas de datos utilizando técnicas de encuesta, muestreo, recuento y construcción de tablas estadísticas.
. Análisis elemental de la representatividad de las muestras estadísticas.
. Formulación de conjeturas sobre el comportamiento de una población de acuerdo con los resultados relativos a una muestra de la misma.
. Cálculo de frecuencias absolutas, relativas y frecuencias absolutas y relativas acumuladas.
. Construcción de tablas de frecuencias.
. Representación gráfica de datos estadísticos mediante diagramas de barras y de sectores, polígonos de frecuencias, histogramas, pictogramas y cartogramas.
. Estimación de los parámetros estadísticos que caracterizan una distribución.
. Cálculo de las medidas de centralización y dispersión.

. Contrastar resultados con otros medios de información.
. Uso de la calculadora científica en la resolución y comprobación de cálculos estadísticos.

3.3. Actitudes:

. Reconocimiento y valoración de la utilidad de los lenguajes gráfico y estadístico para representar y resolver problemas de la vida cotidiana.
. Sensibilidad y gusto por la precisión, el orden y la claridad en el tratamiento y presentación de datos y resultados relativos a observaciones, experiencias y encuestas, así como en la construcción de gráficas de diversos tipos.
. Reconocimiento y valoración del trabajo en equipo como la manera más eficaz, para realizar determinadas actividades: realización de encuestas, toma de muestras.
. Curiosidad por investigar magnitudes o fenómenos de carácter estadístico.
. Interés por conocer nuevos conceptos y términos del vocabulario: "el censo", "esperanza de vida" y "parámetros".
. Saber reconocer abusos o falacias en la representación de ciertos problemas de nuestra realidad social, usando términos estadísticos.

3.4. Contenidos transversales:

Al margen de los contenidos desarrollados anteriormente, los contenidos transversales no se corresponden con ninguna disciplina en particular, sino que deben estar presentes en todas. Entre los temas transversales que aparecen en el currículo encontramos:

. La Educación Moral y Cívica.
. La Educación para la Paz.
. La Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos.
. La Educación Ambiental.
. La Educación para la Salud, la Educación Sexual y la Educación Vial.
. La Educación del Consumidor.

La Estadística resulta un ámbito ideal para desarrollar estos contenidos. La estrategia que planteamos es la de utilizar los temas transversales como contexto de las actividades, para una posterior reflexión sobre los resultados obtenidos.

4. METODOLOGÍA.

La metodología que emplearemos se basa en el enfoque constructivista del aprendizaje. Pretendemos que éste sea significativo y que perdure en el alumnado, objetivo que conseguiremos si logramos que la materia enseñada genere conflictos cognitivos a los alumnos. Para ello debemos conocer las necesidades de los alumnos, en función de lo que el alumno sabe y cómo lo sabe, con este propósito al introducir nuevos conceptos procederemos a la detección de las ideas previas que el alumnado pueda poseer; igualmente plantearemos actividades que resulten motivadoras pero sin llegar a ser demasiado sencillas. Durante el desarrollo de la unidad se realizarán actividades de carácter práctico y de afianzamiento de lo aprendido. Utilizaremos los contenidos transversales para enmarcar estas actividades en un contexto funcional. Procuraremos, asimismo, un proceso de enseñanza multidireccional, en el que se favorezca la comunicación entre compañeros y el profesor, de manera que se facilite el aprendizaje en el aula. En la medida de lo posible, realizaremos un análisis individualizado de la evolución del alumnado, revisaremos los cuadernos de clase y valoraremos la actitud en el aula, frente al profesor y entre iguales.

5. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

Dado que trabajamos con un grupo heterogéneo, en el mismo podremos encontrar alumnos que presenten un mayor grado de dificultad en el proceso de aprendizaje; para éstos suprimiremos o modificaremos algunas de las actividades sin que tales acciones afecten a la enseñanza de los contenidos, tan sólo al nivel de profundización de la misma. Para el caso diametralmente opuesto, es decir, para aquellos alumnos que capten las enseñanzas sin dificultad propondremos actividades de profundización e indagación.

6. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL AULA.

6.1. Disposición del espacio.

La exposición de la unidad se hará, de manera habitual en el aula correspondiente, desplazándonos un par de sesiones al aula de informática para mostrar al alumno las aplicaciones informáticas.

Dado que las aulas del centro poseen pupitres individuales no anclados, podemos distribuir la ubicación de los alumnos según nos interese. De hecho, en clases dedicadas a explicar teoría dispondremos a los alumnos de manera individual; para conseguir que presten mayor atención. En las clases dedicadas a la resolución de ejercicios podremos agruparlos, de modo que se favorezca el trabajo en grupo y el compañerismo y el aprendizaje entre iguales.

6.2. Temporalización.

La unidad está planificada para ser expuesta en 8 sesiones de, aproximadamente, una hora de duración, a las que añadiremos dos sesiones para la realización, corrección y entrega de notas del examen final. La distribución de los contenidos es la siguiente:

. Sesión 1: Definir los conceptos población, muestra y carácter estadístico. Dar ejemplos de dichos conceptos y mandar actividades para casa.
. Sesión 2: Definir las tablas de frecuencia haciendo hincapié en la diferencia entre frecuencia absoluta y frecuencia relativa.
. Sesión 3: Clase de ordenadores realizando ejercicios de tablas de frecuencia.
. Sesión 4: Gráficos (diagrama de sectores, histogramas (continua), diagrama de barras (discretas))
. Sesión 5: Medidas de centralización (moda, mediana, media aritmética)
. Sesión 6: Medidas de dispersión (rango, varianza, desviación típica)
. Sesión 7: Repaso de todos los conceptos.
. Sesión 8: Realización de ejercicios.

6.3. Recursos y materiales.

Además de hacer uso de los materiales habituales, tales como la pizarra y los libros de texto, durante el desarrollo de la unidad haremos uso de papel cuadriculado, semicírculo, compás, calculadora científica, ordenadores y colores.

7. EVALUACIÓN.

Durante cada una de las sesiones necesarias para el desarrollo de la unidad, el docente llevará a cabo una evaluación (evaluación formativa), de manera individual, del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se tendrán en cuenta, además de la realización de las actividades de desarrollo, la motivación, participación y actitud de los alumnos. De esta forma, seremos capaces de observar el cambio que se produce en el proceso. El docente deberá anotar en un cuaderno de notas y diario de clase todas las descripciones y observaciones que se sucedan, y éstas conformarán una nueva guía para el proceso. Al finalizar la unidad didáctica realizaremos una evaluación sumativa. Pretende establecer un balance del aprendizaje que el alumnado ha realizado, valorando el tipo y el grado de consecución del mismo, en relación con los objetivos y a propósito de los contenidos seleccionados. Con esta finalidad realizaremos una prueba de carácter teórico-práctica que contará con un peso específico. Además la información que proporciona esta prueba debe servir para mejorar la planificación del proceso de aprendizaje y detectar las necesidades concretas del alumnado que requiere de un diseño específico.

7.1. Evaluación de la unidad en sí misma.

Para evaluar la unidad didáctica realizaremos un cuestionario de autoevaluación donde se incluyan los siguientes criterios:

a) ¿Se han conseguido los objetivos propuestos para la unidad?, ¿cuáles no?
b) ¿Se han trabajado todos los contenidos?, ¿cuáles no?
c) ¿La metodología fue adecuada?, ¿cómo podría mejorarse?
d) ¿Se ha conseguido motivar a los alumnos con las actividades propuestas?, ¿cuáles han sido las más motivadoras?
e) ¿Ha sido suficiente el número de actividades planificadas?, ¿han sobrado?
f) ¿Se ha planificado adecuadamente el tiempo para cada sesión?
g) ¿Los instrumentos previstos para la evaluación han sido suficientes para extraer la información requerida?, ¿que otros hubieran sido necesarios?

8. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES.

1. Indica cuál es la población y la muestra en los siguientes casos:

a) Estudio sobre la opinión que tienen unos vecinos de la gestión de su ayuntamiento.
b) En una fábrica en la que trabajan 600 hombres y 400 mujeres se quiere elegir un comité de 10 personas para entrevistarse con la dirección.

2. Clasifica los siguientes caracteres estadísticos según sean cualitativos o cuantitativos: profesión, color de pelo, número de libros leídos, estatura y programa preferido.

3. Le daremos un gráfico que muestra la cantidad de personas q tienen 0, 1, 2 y 3 caries y le pediremos que representen la distribución correspondiente al número de caries detectadas en los alumnos de un grupo de 3º de ESO y que respondan a: ¿Cuántos alumnos no tienen caries?, ¿Cuántos tienen más de una caries?, ¿Cuántos tienen menos de dos caries?, ¿Cuántos tienen tres o más?, ¿Cuántos alumnos fueron encuestados?

4. El número de horas que invierten 20 alumnos en hacer deporte el fin de semana es: 0, 1, 2, 1, 2, 3, 2, 3, 1, 1, 2, 1, 2, 3, 3, 1, 2, 2, 0, 4. Elabora un diagrama de barras para las frecuencias absolutas y el polígono de frecuencias asociado.

5. Le proporcionaremos una tabla que distribuye el número de áreas aprobadas por cada uno de los alumnos de un grupo de 3º de ESO en la primera evaluación y le pediremos que completen los datos que faltan y represéntala gráficamente mediante un diagrama de barras y un polígono de frecuencias.

6. Le damos un diagrama de barras para que determinen las frecuencias porcentuales que corresponden a cada una de las variables representadas y que, posteriormente, elaboren un diagrama de sectores que represente la misma distribución.

7. Se les da una tabla en la que se compara el gasto familiar en España en los años 1970 y 1993 con el fin de observar si han cambiado los hábitos de consumo y se le pedirá representar dos diagramas de sectores y compara ambas distribuciones.

8. Damos una tabla que muestra el número de aportaciones recibidas y las cantidades en euros de las recaudaciones de una campaña contra el hambre y le pediremos que representen el histograma de frecuencias absolutas y el polígono de frecuencias.

Elizabeth Doblado Caro

PROTECCIÓN DE LA BIODIVERSIDAD EN ESPAÑA

Encarnación Nieto Montaño

INTRODUCCIÓN.

De Acuerdo con el Convenio Internacional sobre Biodiversidad Biológica que se firmo en Río de Janeiro en 1992 en la Cumbre de la Tierra, biodiversidad es la variabilidad de los organismos vivos de cualquier fuente incluidos los ecosistemas acuáticos, terrestres, marinos y los complejos ecológicos de los que forman parte; comprende la diversidad dentro de cada especie, entre las especies y de los ecosistemas.

El total de taxones que se encuentran en nuestro país es de 80.000, lo que representa un 54% del total europeo.

Grupos.	**ESPAÑA**		**EUROPA**
	Nº taxones	% sobre total europeo	Nº de taxones
Briofitas (musgos)	1.500	60	2.500
Líquenes	2.000	40	5.000
Hongos	15.000	75	20.000
Plantas vasculares	8.000	59	13.500
Invertebrados	50.000	50	100.000
Vertebrados	635	65	969
Total	***77.135***	***54***	***141.969***

En el territorio Español conviven especies de amplia distribución mundial con otras que son endemismos ibéricos exclusivos. Dada la situación geográfica de la Península Ibérica, Baleares y Canarias, España es una zona clave en las migraciones de muchos animales, sobre todo aves, peces y mamíferos marinos, que la utilizan como lugar de paso entre sus áreas de cría y de invernada, o como asentamiento durante alguna de esas épocas.

En cuanto a la flora, existen entre 8.000 y 9.000 especies diferentes de plantas vasculares de las cuales 220 están en peligro de extinción.

POLITICA FORESTAL.

Los bosques ayudan a regular el ciclo del agua y el clima, fabrican oxígeno y retiran el dióxido de carbono de la atmósfera, controlan las inundaciones, evitan la erosión y retienen el suelo fértil, ofreciendo al hombre madera, alimentos, medicamentos y otros muchos recursos naturales.

Hace unos 10.000 años la mitad de la superficie del planeta estaba cubierta por bosques y debido a la acción del hombre, cada semana desaparece una superficie forestal superior al equivalente a 325.000 campos de fútbol; ya hemos perdido la mitad del total y sólo está protegido menos del 6% de los bosques del mundo.

En la Península Ibérica el hombre ha eliminado a lo largo de este siglo grandes extensiones de valiosos bosques autóctonos para sustituirlos por especies de crecimiento rápido. Además, los incendios forestales, la desaparición de los usos tradicionales, la especulación urbanística, las grandes obras públicas y el empleo de prácticas selvícolas abusivas; están motivando la pérdida de calidad forestal y la acelerada desaparición de los bosques viejos y maduros, así como la extinción de la flora y fauna forestal más valiosa.

Restauración hidrológico-forestal y lucha contra la desertificación.

La Administración General del Estado y las Comunidades Autónomas, colaboran en actividades y actuaciones en el ámbito de la restauración hidrológico forestal de cuencas para controlar los fenómenos de erosión y desertificación. En consecuencia, siendo un grave problema en nuestro país, se han efectuado una seria de inversiones correspondientes a diferentes trabajos:

- Repoblaciones forestales: se han realizado con especies del máximo valor ecológico posible dentro de las condiciones de clima, topográfica y suelo, financiadas por la Dirección General para la Biodiversidad y ejecutadas por los Servicios Técnicos de las Comunidades Autónomas sobre una superficie de aproximadamente 2.410 hectáreas.
- Obras de corrección: sobre cauces torrenciales y ramblas como acciones de defensa activa inmediata para disminuir arrastres y acarreos sólidos impidiendo su incorporación a los cauces fluviales y a la red de embalses, que han supuesto le ejecución de hidrotécnicas protectoras con un empleo de 20.972 m³ de bancales y mampostería hidráulica y gavionada.
- Tratamiento de zonas boscosas: en el marco de los Convenios y con la finalidad de mantener y mejorar el buen estado selvícola de la cubierta vegetal protectora, estos tratamientos se han aplicado a una superficie total de 2.315 hectáreas.

Programa de defensa contra incendios.

En colaboración con el Instituto Nacional de Meteorología se elaboran los mapas de riesgo para el día siguiente y, con carácter semanal, se elabora y difunde a las Comunidades Autónomas el mapa índice NDVI, indicativo de la cantidad de biomasa y grado de humedad de la vegetación. La DG para la biodiversidad y el Instituto Nacional de Meteorología han iniciado durante este año un nuevo programa de trabajo, que durante en año 2004 proporcionaron los primeros productos, para definir un amplio sistema de predicción del peligro de incendios forestales cuyos resultados empezaron a estar disponibles en el 2005.

- Acciones de prevención

  - Campañas de sensibilización: Campaña dirigida al conjunto de la población mediante anuncios de prensa folletos con recomendaciones preventivas
  - Subvenciones a las Comunidades Autónomas para prevención: Transferencias de fondos a las Administraciones Autonómicas para trabajos programados dentro de sus Planes Integrados de Prevención (PIP) con las finalidades de fomento de la vigilancia en los montes, aumento de la infraestructura preventiva, actividades de selvicultura y limpieza de montes.
  - Equipos de prevención integral de incendios forestales: Equipos de colaboración con las Administraciones Autonómicas ubicados en comarcas de alto riesgo de incendios que realiza actividades de investigación de causas, sensibilización de la población rural y promoción de las quemas controladas así como la intervención en trabajos de extinción cuando es necesario.
  - Adquisición de kits de patrullaje y primer ataque: Se trata de kits con cisterna, bomba y material de comunicaciones.

- Acciones de extinción.

  - Aviones anfibios.
  - Aviones de carga en tierra (ACT).
  - Aviones de coordinación y observación.
  - Brigadas helitransportadas.
  - Helicópteros.

VIDA SILVESTRE.

La riqueza natural española abarca unas 80.000 especies distintas de fauna y flora, entre otras, más de 3.700 especies de mariposas y 360 especies de aves, más de 100 especies de mamíferos, algunos tan importantes como el Lince ibérico, el felino más amenazado del planeta. De las 12.000 especies de plantas superiores que viven en Europa, unas 10.000 viven en España y, de ellas, 1.800 son exclusivamente nuestras. Hay regiones españolas realmente excepcionales. Así, el 25% de la flora canaria es endémica, y existen espacios naturales como Sierra Nevada, con cerca de 2.000 especies de plantas y 91 endemismos, o la Sierra de Cazorla, con más de 1.800 especies y 30 endemismos botánicos, que son auténticos paraísos naturales.

Conservación de Especies Amenazadas.

La Ley 4/1989 de Conservación de los Espacios Naturales y de la Flora y fauna Silvestres, aporta por primera vez la idea de conservación activa, para lo que se requiere una gran variedad de acciones complementarias.

Esta Ley da, por primera vez, un tratamiento específico a las especies amenazadas. Además, supone un cambio de concepto en lo que hasta en ese momento se consideraba la protección de las especies.

La Administración ha desarrollado unos instrumentos y herramientas específicas para la gestión y recuperación de especies amenazadas: el Catálogo Nacional de Especies Amenazadas y los Planes de Actuación

La Ley crea en su artículo 30.1 el Catálogo Nacional de Especies Amenazadas, en el que han de incluirse las especies, subespecies o poblaciones cuya protección efectiva exija medidas específicas por parte de las Administraciones Públicas. En esta misma línea, el artículo 10 del Real Decreto 1997/1995, por el que se establecen medidas para contribuir a garantizar la biodiversidad mediante la conservación de los hábitats naturales refuerza el papel del Catálogo Nacional.

Con la elaboración de este Catálogo, no se trata de establecer la lista de especies protegidas, sino de extraer del conjunto de estas especies aquellas que requieren medidas específicas, debiéndose ser incluidas en alguna de las cuatro categorías que se definen, dependiendo de la problemática de cada una.

Las categorías establecidas son:

- En peligro de extinción: Una especie, subespecie o población debe incluirse en esta categoría cuando los factores negativos que inciden sobre ella hacen que su supervivencia sea poco probable a corto plazo.
- Sensibles a la alteración de su hábitat: Un taxón deberá ser incluido en esta categoría cuando no estando en peligro de extinción se enfrenta a un riesgo de desaparición en la naturaleza a medio plazo debido principalmente a que ocupa un hábitat amenazado, en grave regresión, fraccionado o muy limitado.
- Vulnerables: Un taxón será considerado como tal cuando sin estar en peligro de extinción se enfrenta a un riesgo de desaparición en la naturaleza a medio plazo.
- De interés especial: Taxones que no cumpliendo los criterios para ser incluidos en las Categorías anteriores, presentan un valor particular en función a su interés científico, ecológico, cultural o por su singularidad.

El catalogar una especie (incluirla en alguna de las categorías) supone darle una forma jurídica que obliga y facilita la aplicación de las medidas de protección necesarias.

Red Natura 2000.

Es una red ecológica europea coherente, formada por las zonas especiales de conservación (ZEC), por las zonas de especial protección para las aves (ZEPA) y por lugares de importancia comunitaria (LIC).

La red deberá garantizar el mantenimiento o, en su caso, el restablecimiento, en un estado de conservación favorable, de los tipos de hábitats naturales y de hábitats de las especies de que se trate en su área de distribución natural. Este fin concuerda con la creciente conciencia ciudadana que propugna un cambio de comportamiento con el medio, exigiendo prestar mayor importancia a la biodiversidad biológica y al mantenimiento de los sistemas necesarios para la conservación de la biosfera, como principal vía para alcanzar mejoras en la calidad de vida. Lo que pretende la Directiva es fomentar la ordenación del territorio, la gestión de los elementos del paisaje que revisten importancia para la flora y la fauna silvestres, así como garantizar la aplicación de un sistema de vigilancia del estado de conservación de los hábitats naturales y de las especies. Se considera que estas medidas contribuyen al uso sostenible del medio y sus recursos, permitiendo que las generaciones venideras puedan disfrutar de su beneficio.

ESCOSISTEMAS MARINOS.

Programa Marino.

Tiene como objetivo el seguimiento y la aplicación de los acuerdos internacionales relacionados con la conservación de la biodiversidad marina de los que España forma parte, mediante la asistencia a las reuniones, adopción de propuestas y aplicación en España en colaboración con otras administraciones publicas y agentes implicados. También se trabaja en la coordinación de los gobiernos regionales y en la realización de proyectos de investigación en esas materias.

Durante el año 2004 se ha trabajada en la identificación de las necesidades para elaborar un inventario sobre la biodiversidad marina en España, que permita declarar zonas marinas protegidas en una fase posterior. También se han adoptado medidas a escala internacional para proteger determinadas especies y habitats marinos, en especial dentro del marco del Convenio OSPAR. A nivel nacional, se han adoptado medidas unificadas de marcado de tortugas marinas, se han ensayado dispositivos que impidas su capturan incidencial en barcos de pesca y se han analizado la interacción de los cetáceos con las artes de pesca.

Los próximos objetivos de cara a los próximos años son:

- Puesta en marcha de Inventario de Habitats y Taxones Marinos de España, mediante acuerdos con otras unidades, administraciones y centros de investigación.
- Identificación, declaración y gestión de las primeras zonas marinas Protegidas en España, para dar cumplimiento a la Directiva Habitat y a los Convenios de Barcelona y OSPAR.

Elaboración de normativa básica sobre conversación de la biodiversidad marina, o la incorporación de este aspecto dentro de la legislación actualmente en vigor, para subsanar el vacío legal existente en la materia.

Protección de especies marinas.

Algunas acciones concretas que se pueden sugerir para mejorar la conservación de nuestra fauna ictiológica son las siguientes:

- En los embalses tres son las líneas de actuación que se deben seguir:
  - Aumento de refugios mediante la creación de canales, arrecifes artificiales etc., dependiendo de las presas. Estos deben ser realizados teniendo en cuenta las características de cada presa y propuestas por un equipo multidisciplinar.

- Diseñar para cada presa pasos que permitan la libre circulación de las especies existentes. Estos pasos no deben ser exclusivos para salmónidos.
- Establecer unos caudales ecológicos que garanticen la dinámica fluvial del río.

- En las especies exóticas cinco son las líneas que se deben seguir:
  - Declarar no pescables ni comercializables a las especies de peces introducidas artificialmente en España. Lo cual debe realizarse de manera progresiva, en una primera fase se podría permitir la pesca de las especies introducidas hace más de 40 años como es el caso de la carpa, o el lucio, pero restringiéndose su pesca a determinados embalses. De esta forma se limita la introducción de nuevas especies exóticas y se impide la propagación de las nuevas como son el siluro, pez gato, lucioperca, etc.
  - Favorecer estudios sobre la dinámica poblacional de las especies exóticas en los ríos españoles con el fin de realizar gestiones efectivas sobre su control que deben llevarse a cabo por las administraciones.
  - Realizar programas adecuados de educación ambiental destacando la importancia de las especies nativas y de los efectos negativos que causan las introducciones de especies exóticas.
  - Prohibir la pesca con peces como cebo vivo, la cual favorece el intercambio faunístico entre cuencas.
  - Impedir el trasvase de peces por el canal Tajo-Segura o en futuros trasvases, incorporando las pantallas o barreras adecuadas a cada caso.
- Declarar una figura de protección que sean ríos naturales y escénicos para cursos con una alta diversidad y en buen estado de conservación.
- Restauración de ríos y márgenes y efectuar un deslinde adecuado del dominio publico hidráulico.
- Eliminación de vertidos y depuración de aguas.
- Realizar planes de recuperación para las especies en las categorías Extintas y En Peligro.

PARQUES NACIONALES.

Los Parques Nacionales con espacios naturales de alto valor ecológico y cultural, cuya conservación ha sido declarada de interés general para la Nación. En la actualidad, existen 13 Parques Nacionales en el territorio español.

La Red de Parques Nacionales reúne la totalidad de estos espacios naturales y constituye un sistema creado para la protección y gestión de una selección de las mejores nuestras del Patrimonio Natural español. Además, integra el marco normativo que los rige, los recursos humanos, económicos y materiales necesarios para su gestión y las relaciones e instituciones que posibilitan su funcionamiento.

Los Parques Nacionales constituyen una red orientada a configurar un modelo de gestión conservacionista donde se presta atención singular a la riqueza en diversidad biológica y a la evaluación conjunta de los sistemas naturales y de los sistemas culturales. Otros objetivos de la red, son el uso público, la concienciación social, el desarrollo sostenible, la formación de profesionales, la educación de escolares y el intercambio de información y experiencias con otras redes y programas internacionales.

Rasgos caracterizadores.

Para que un territorio sea declarado Parque Nacional debe ser representativo de su sistema natural, tener una superficie amplia y suficiente para permitir la evolución natural y los procesos ecológicos, predominar ampliamente las condiciones de naturalidad, presentar escasa intervención sobre sus valores naturales, continuidad territorial, no tener genéricamente núcleos habitados en su interior, y estar rodeado por un territorio susceptible de ser declarado como zona periférica de protección.

Para que un espacio pueda ser declarado Parque Nacional y, según el Plan Director de la Red de Parques Nacionales, deberá reunir las siguientes características:

- Representación: representar al sistema natural al que pertenece.
- Extensión: tener una superficie adecuada como para permitir su evolución natural, de modo que mantengan sus características y se asegure el funcionamiento de los procesos ecológicos en el presente.
- Estado de conservación: predominar ampliamente las condiciones de naturalidad y funcionalidad ecológica. La intervención humana sobre sus valores debe ser escasa.
- Continuidad territorial: salvo excepciones debidamente justificadas, el territorio debe ser continuo, sin enclavados, y no deben existir elementos de fragmentación que rompan la armonía de los ecosistemas.
- Asentamientos humanos: no incluir núcleos urbanos habitados en su interior, salvo casos excepcionales debidamente justificados.
- Protección exterior: estar rodeado por un territorio susceptible de ser declarado como zona periférica de protección.

Objetivos.

El objetivo básico de todo Parque Nacional es el de asegurar la conservación de sus valores naturales. Se trata pues de una figura de protección que lleva aparejado un régimen jurídico especial al objeto de asegurar esa conservación. En consecuencia no todo vale para Parque Nacional ni es conveniente pensar que todo puede ser declarado Parque Nacional. Por el contrario, los Parques Nacionales son espacios singulares, escasos y desde luego infrecuentes. Son lugares en los que prima la "no intervención" y en los que el principio es permitir el libre devenir de los procesos naturales.

El segundo objetivo de la Red de Parques Nacionales es compatibilizar la conservación con el uso y disfrute por parte los ciudadanos de los valores naturales contenidos en los parques.

En tercer lugar los Parques Nacionales están al servicio de la investigación y el aumento del conocimiento científico.

Coherente con todo lo anterior los Parques Nacionales pueden ser un motor para el desarrollo económico de las comarcas en las que se sitúan ofreciendo una oferta alternativa de uso diferente y coherente con un modelo de calidad de vida que apuesta cada vez más por la conservación de la naturaleza.

ESTRATEGIA ESPAÑOLA DE CONSERVACIÓN.

A finales del 2004 se inicio un proceso de reunión y actualización de la Estrategia Española de Conservación y uso sostenible de la Diversidad biológica, que sigue en marcha. Se trata de actualizar el diagnostico y a la vez revisar las medidas que este propone, de tal manera que se puedan recuperar las que aun tengan actualidad e interés. Igualmente este proceso debe concluir con el lanzamiento del proceso de elaboración de los Planes de Acción sectoriales, proceso detenido en los últimos años. Para los próximos años, es un objetivo básico concluir la revisión y actualización de la Estrategia Española para la Conservación y el Uso Sostenible de la Diversidad Biológica, que establezca las bases para una revisión de la Ley 4/1989 de Conservación de la Naturaleza e impulse el desarrollo de planes sectoriales de acción que sirvan para integrar la biodiversidad en distintas políticas sectoriales, minimizando el impacto de estas políticas sobre el medio ambiente. Este objetivo es parte de la finalidad global de hacer un seguimiento adecuado del Convenio sobre la Diversidad Biología para el cumplimiento de sus objetivos en España, entre ellos el reparto de beneficios derivados del acceso a los recursos genéticos.

Actuación sobre especies.

PROYECTO	TRABAJOS REALIZADOS
Comercio de flora amenazada.	Elaboración de dictámenes sobre comercio sostenible.
Comercio de fauna amenazada.	Elaboración de dictámenes.
Guía de lince en el zoo de Jerez.	Puesta a punto de cría de cachorros.
Conservación del Lince.	Seguimiento, campañas de fototrampeo y repoblaciones de conejos.
Seguimiento del alimoche en Canarias.	Censos y radiomarcaje.
Recuperación del quebrantahuesos en los Picos de Europa.	Alimentación suplementaria y radiomarcaje.
Seguimientos de poblaciones de lobos.	Censos y radiomarcaje.
Conservación de la malvasia.	Control y erradicación de la malvasia canela.
Evaluación de la situación de los parques zoológicos.	Elaboración de un índice de calidad de los parques zoológicos.
Banco de germoplasma.	Puesta a punto de técnicas de congelación de germoplasma.
Plan de especies exóticas invasoras.	Elaboración de un diagnostico y medidas de conservación.
Situación y problemática de la alondra Dupont.	Censo y propuestas de medias de conservación.
Bases de datos de varamientos de cetáceos en el Mediterráneo.	Finalización de la base de datos, creación de una Web, unificación de todos los datos es una única base internacional.
Estudio sobre las interacciones entre delfines y pesquerías.	Análisis genéticos, contenidos estomacales, seguimiento de poblaciones, obtención de datos para la futura adopción de medidas de conservación.

Encarnación Nieto Montaño

EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Encarnación Santana Rodríguez

¿Qué entendemos por educación intercultural?

Según Bennett, es un método de enseñanza y aprendizaje que se basa en un conjunto de valores y creencias democráticas y, que busca fomentar el pluralismo cultural dentro de las sociedades culturalmente diversas en un mundo interdependiente.

Un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece la atención a la diversidad como principio básico del sistema educativo para atender a una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos.

Así pues, se trata de responder adecuadamente las demandas educativas que la diversidad de alumnos y alumnas requieren, sin ningún tipo de exclusión. Por ello, la atención a la diversidad comporta las exigencias de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo.

Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades.

Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados.

Me he interesado por este tema ya que la interculturalidad es algo que siempre ha existido, pero tal vez , es ahora cuando se hace más visible, ya que nuestra sociedad se encuentra actualmente inmersa en un proceso de cambio continuo y a esa realidad no escapa el sistema educativo.

No es raro ver en las escuelas la convivencia de alumnado de distintas culturas. Esto tiene que ver con los desplazamientos humanos, en busca de una mejor calidad de vida y de un mayor bienestar. Esto ha dado lugar a un nuevo planteamiento educativo que tiene como referente la educación intercultural.

La finalidad y beneficios que nosotras proponemos en cuanto a la interculturalidad serían:

Acoger e integrar al nuevo alumnado y a su familia en el centro educativo y en la sociedad, superando el desarraigo que acarrea el hecho de emigrar.

Como es sabido, las personas que llegan son no hispanohablantes por lo que superan la barrera idiomática y el resto del alumnado aumenta en sus competencias lingüísticas.

Uno de sus beneficios sería educarnos en valores, previniendo la xenofobia y el racismo, profundizando en la tolerancia y la democracia.

También es importante el enriquecimiento cultural a través del intercambio y favorecer en un pensamiento abierto y crítico.

Y por último, ahondar en el conocimiento de nuestra identidad cultural y compartirlas con aquellas personas que deciden convivir con nosotros.

La gran heterogeneidad del alumnado que se escolariza en nuestras aulas hace necesarias actuaciones concretas encaminadas no solamente al conocimiento del idioma español, sino también al descubrimiento de esas nuevas culturas que llegan a nuestro centro.

Se atiende cada año a un número significativo de niños y niñas procedentes de diversos países, culturas, lenguas y religiones, y esto ha supuesto un cambio en las perspectivas de los docentes.
Considero que es necesario trabajar en la creación de unas condiciones de enseñanza y aprendizaje que faciliten un verdadero espacio educativo intercultural, donde la pluralidad cultural de nuestro alumnado y familias sea el eje clave de las prácticas educativas.

El reto del profesorado, padres y la comunidad educativa en su conjunto debe de potenciar una autentica convivencia intercultural, dado que el aumento del alumnado inmigrante supone un desafío para poder avanzar en la idea que tenemos de cultura de la diversidad.

Hay que buscar estrategias en las que se conjugue el respeto de las diferencias con la igualdad de derechos y oportunidades, potenciando la convivencia y el diálogo de unos grupos con otros.

Es necesario que la escuela proporcione el entorno y los medios adecuados para el desarrollo.

Acudir a la escuela o estar integrado en un aula ordinaria es necesario pero no suficiente.

Hay que crear un entorno rico que facilite el conocimiento mutuo, de manera que los prejuicios disminuyan o desaparezcan y donde cada alumno y alumna vea respuestas a sus necesidades, intereses y posibilidades, de forma que se sientan valorados positivamente como personas y como miembros del grupo al que pertenecen.

Propongo algunas medidas para que la interculturalidad en nuestros colegios sea enriquecedora para todos:

En primer lugar, he pensado que sería necesario que en los centros escolares existieran carteles donde aparezcan descritas las instalaciones del centro. Podríamos poner traducciones en algunos idiomas, por ejemplo: en árabe, chino, francés, ingles... y con iconos representativos para que también fueran identificados por personas con comunicación alternativa.

La finalidad de los carteles creo que es buena idea ya que facilita la localización de los espacios del centro a los alumnos de nuevo ingreso, tanto extranjeros como los que tienen necesidades educativas especiales sin lenguaje oral.

Otra iniciativa puede ser la elaboración de una guía gastronómica con todas las recetas más curiosas e interesantes de las diferentes nacionalidades de procedencia del alumnado.

Con esto conseguiríamos una mayor integración entre este tipo de alumnado y su familia.

También en el patio podríamos elaborar distintas actividades relacionadas con los juegos populares de cada país de igual forma que también podríamos introducir distintos tipos de música. Así cada niño y niña conocería las distintas culturas a través del juego y la música.

Por otro lado, debemos contar con la colaboración de la familia para intentar favorecer los lazos de convivencia en el entorno educativo.

Para concluir, decir que la diversidad cultural es una fuente de riqueza para todo el alumnado, que facilita el aprendizaje de actitudes (aprender a ser critico/a, tolerante...), habilidades, conocimientos... es decir, el desarrollo de capacidades que le ayude a desenvolverse en una sociedad cada vez más heterogénea y compleja.

Encarnación Santana Rodríguez

PLANIFICACIÓN DOCENTE

Eva Calvo Sánchez

Todo profesor debe planificar como será su práctica docente antes de empezar dicha tarea. Para ello será interesante tener en cuenta los siguientes puntos:

Características de los adolescentes: Para realizar ciertas actividades hay que tener en cuenta la edad del grupo y en que etapa de la adolescencia se encuentran los alumnos. No será lo mismo planificar una práctica para un grupo de 1º de ESO que para otro de 4º de ESO, en el primer caso será mucho más difícil controlar al grupo y habrá que tener cuidado con las actividades prácticas que se eligen. La edad también influye en la fase del pensamiento en el que se encuentren, los alumnos más mayores habrán desarrollado el pensamiento formal y tendrán más desarrollada la capacidad de abstracción.

Aprendizaje significativo: Es importante tener en cuenta algunas teorías, como por ejemplo las de Piaget, para así lograr un aprendizaje significativo. Para favorecer el proceso de construcción interno habrá que tener en cuenta aspectos como los perceptivos y la organización del material. Hay que facilitar el aprendizaje a nuestros alumnos teniendo claro qué objetivos buscamos y cómo podemos llegar a lograrlos.

Para lograr el aprendizaje, el profesor debe tratar de producir conflictos entre lo que el alumno ya sabe y lo que debería saber (creación y resolución de contradicciones). En el caso de las Ciencias, será importante conocer las ideas previas que tienen los alumnos debido a lo aprendido en su vida cotidiana e intentar dar una explicación más científica a estos fenómenos cotidianos, así pondrán en duda sus conocimientos previos y aprenderán a aplicar lo visto en clase para explicar fenómenos de la vida real. También conseguiremos que nuestros alumnos establezcan relaciones significativas entre sus conocimientos previos y los que son objeto de aprendizaje.

También es útil en la didáctica de las Ciencias la interacción social, es interesante que los alumnos conozcan las dudas que se han planteado durante la historia de las ciencias, cómo ciertas personas han llegado a percibir necesidades y se han preguntado como cubrirlas, llegando incluso a una solución plausible y que aún perdura en nuestros días. Creo que es una gran herramienta que todo profesor de ciencias debería usar.

Para hacer llegar nuestros conocimientos a los alumnos debemos interaccionar con ellos, intentar resolver todas sus dudas cuando empiezan un nuevo tema y facilitarles ejemplos prácticos; dándoles, si es necesario un trato más personalizado, para que así tengan recursos suficientes para aprender y conseguir más adelante hacer las cosas por sí solos (zona de desarrollo real).

Será positivo establecer condiciones para alcanzar un aprendizaje por recepción y por descubrimiento, desechando en la medida de lo posible el aprendizaje memorístico.

Es importante tener estructurada la asignatura; utilizar un cuestionario de ideas previas antes de empezar cada tema facilitará que la información esté organizada, estructurada y en un orden lógico (aprendizaje significativo). También debemos facilitarle al alumno el aprendizaje con detalles tan sencillos como escribir de forma ordenada y con letra clara en la pizarra, intentar explicar siempre mirándoles de frente, que nuestra voz llegue a todos los puntos de la clase, etc.

Es importante conseguir la atención del alumno y mantenerla, esto puede conseguirse analizando los intereses y preferencias de nuestros alumnos y utilizándolos después en nuestras clases; también puede ayudarnos a mantener la atención en el aula, variar nuestra voz (pero que ésta sea clara), cambiar de posición en el aula, mostrarnos satisfechos con el buen rendimiento obtenido e interesados por el tema del que estamos hablando.

También debemos conseguir mediante nuestra conducta una buena motivación del alumno, ya sea mediante una enseñanza individualizada, haciéndolos sentir curiosidad, etc. (según el alumno y las circunstancias)

Dificultades de aprendizaje: En el caso de tener alumnos con dificultades de aprendizaje, habrá que analizar en profundidad el problema y tomar las medidas necesarias en cada caso, ya sea una adaptación curricular, inclusión en un programa de diversificación curricular u otra medida. Es importante una buena colaboración entre profesores. Por otra parte debemos facilitarle el aprendizaje a estos alumnos mediante un apoyo y ayuda continuos, una evaluación continua, y facilitándole la interacción con los demás alumnos, entre otros. Debemos realizar una evaluación inicial para detectar las necesidades del alumno y así poder planificar nuestras clases.

Importancia del grupo: Para crear un clima cordial en clase, puede ser beneficioso pasar un test sociométrico durante el curso, así podremos contar con la suficiente información para pulir asperezas y estrechar lazos dentro del grupo, ayudar a los alumnos aislados a integrarse; además de conocer al líder para poder controlar las situaciones que pudieran surgir. Con los datos del sociograma podrían plantearse actividades grupales, para aumentar la conciencia de grupo o integrar a los alumnos menos populares.

Es beneficioso mantener una buena relación con los alumnos, pero teniendo muy claro que la figura del profesor es muy distinta a la de un amigo.

Disciplina: Es importante marcar las normas de clase desde el principio. Quizá sea este el aspecto más importante dentro del aula para poder llevar a cabo los demás. Para mantener la disciplina pueden seguirse estas pautas:

- Las mismas normas sirven todos los días.
- Aprender el nombre de los alumnos.
- Hablar de forma clara y controlar la voz. Intentar no gritar.
- Mantener la clase ocupada para que no haya tiempo para la distracción.
- Establecer una rutina.
- No administrar castigos injustos o fuera de lugar.
- Evitar las amenazas que no vamos a cumplir
- No ridiculizar a ningún alumno.
- Mutuo respeto profesor-alumno.
- No castigar a la clase entera.
- Explicar el motivo de un castigo para que conozca cual es la conducta incorrecta y que así no la vuelva a repetir.
- Si es necesario imponer un castigo, que éste sea útil y no los absurdos copiados que aún se siguen haciendo. Hay que ser más imaginativo con los castigos para sacar provecho de ellos.

Eva Calvo Sánchez

MUTISMO SELECTIVO: UNA DIFICULTAD SILENCIOSA

Eva Fernández Portillo

El mutismo selectivo se define como la dificultad que poseen algunos niños para comunicarse verbalmente en entornos y situaciones sociales poco familiares o con personas poco conocidas. Su inicio se produce en el desarrollo infantil pero no se le suele dar suficiente importancia, pudiendo pasar totalmente desapercibida, hasta tal punto que se le puede denominar como la dificultad silenciosa, ya que se suele confundir con otras dificultades del lenguaje y de la comunicación, pudiendo ser incluso asimilado con la timidez del alumno. Es por lo mismo por lo que se dan casos en los que alumnos con mutismo selectivo pasan a la etapa de educación primaria sin ser considerado como tales. El poco conocimiento de los docentes sobre el mutismo selectivo se le suma a la dificultad de ser detectada, por lo que los docentes no solicitan la información y ayuda necesaria para tratar a estos alumnos. Este trastorno suele afectar a los niños de 3 a 8 años, generalmente son niños inteligentes, curiosos, perfeccionistas, cariñosos y sensibles.

La competencia lingüística y comunicativa de estos alumnos esta ajustada a su edad, siempre que el niño se sitúe en un ambiente familiar próximo, pero esta competencia no se pone en práctica en otros contextos como puede ser el centro escolar. Este dato perjudica a la hora de ser detectado puesto que la familia apostará en todo momento por un niño sociable y hablador, ya que cuando se manifiesta dicha dificultad es en entornos ajenos al familiar.
Al ser la escuela el primer entorno social, diferente al familiar con el que el alumno se enfrenta, es en él donde puede ser detectado a través de las evidentes dificultades de interacción y comunicación.

La detección de esta dificultad se hace realmente necesaria, por los aspectos negativos que supone para la integridad psíquica del alumno ya que el mutismo selectivo conlleva altos niveles de sufrimiento personal, además de importantes problemas de adaptación al entorno. Otro aspecto que se da es la repercusión negativa al desarrollo social, personal y académico del niño, dependiendo siempre del grado del mutismo que el alumno posea.

Es interesante conocer el debate existente entre algunos autores, puesto que unos consideran que el mutismo selectivo es un problema de comunicación y otros que es una manifestación de un estado de ansiedad e incluso hay especialistas que lo consideran una especie de fobia social.

Por parte de los docentes, que tengan en sus aulas algún alumno con mutismo selectivo, se requiere el conocimiento de los distintos factores que pueden reforzar al mismo. Esos factores variarán según el ámbito, así pues dentro del ámbito escolar es necesario evitar expectativas negativas del profesorado y de los otros compañeros sobre el sujeto y evitar situaciones que obliguen al alumno a hablar, puesto que esto hará que el alumno se retraiga más. En el ámbito familiar y social, la excesiva atención recibida por no hablar y las exigencias de que debe hablar no son positivas para el niño.

La finalidad de la intervención en un alumno con mutismo selectivo es que el mismo interactúe verbalmente de forma espontánea con adultos y niños tantos de su entorno escolar como familiar. Por lo que la intervención se debe realizar de forma paralela en ambos ámbitos: la familia y la escuela.

La intervención temprana sobre estos alumnos se hace necesaria, dado a las distintas repercusiones que se producen en el alumno y al agravamiento que se puede dar en el mismo mutismo, ya que el alumno puede pasar de un mutismo selectivo, dado solo en situaciones comunicativas ajenas al contexto familiar progresivamente hasta un mutismo total, el cual implica a todas las situaciones comunicativas y a todos los ámbitos. Por lo que la experiencia demuestra la necesidad de intervenir cuanto antes, ya que si se deja el problema, éste no solo no desaparecerá sino que seguramente se agravará.

Eva Fernández Portillo

PAPEL DEL OVIDUCTO EN LA SELECCIÓN DE SUBPOBLACIONES DE ESPERMATOZOIDES

Francisca Ramírez Montilla

Los espermatozoides sufren una selección durante su recorrido hasta el lugar de fecundación, de manera que de los millones de espermatozoides inseminados dentro del tracto genital femenino, solo uno o pocos ovocitos son fecundados.

El movimiento del espermatozoide a través del tracto genital femenino está actualmente regulado por la hembra, de manera que unos pocos espermatozoides alcanzan el oviducto (trompas de Falopio) y solo uno de ellos lo fecunda.

Los espermatozoides son depositados en la vagina a la entrada del cervix en humanos y otros primates, así como en ganado y otros rumiantes. Algunos entran rápidamente al cervix.

Una razón de esta entrada tan rápida al cervix es que la vagina presenta un ambiente hostil para los espermatozoides, porque es muy ácido y presenta defensas inmunológicas, que atacan a los espermatozoides. El plasma seminal ofrece alguna protección, porque actúa como tampón al ácido y también inhibe la respuesta inmunológica.

En ratones y hamster el semen es depositado en la vagina, pero es rápidamente transportado con el fluido seminal a la cavidad uterina. En este caso el cervix no supone una barrera.

En cerdos y caballos el semen se deposita directamente dentro del útero. Se deposita un gran volumen de plasma seminal dentro del útero, sobre 70 ml en caballo y 250 ml en cerdo.

Cuando el semen es depositado en la vagina, el cervix puede actuar como filtro y eliminar espermatozoides anómalos y microbios infecciosos. En humanos y bovino el cervix produce cantidad de mucus fluido durante la fase del ciclo reproductivo, de manera que se consigue que únicamente los espermatozoides con morfología normal y motilidad vigorosa puedan penetrar.

Los estrógenos que están presentes en altos niveles durante la fase fértil, son responsables de la producción de este mucus fluido. Cuando la progesterona es predominante el mucus está menos fluido y los espermatozoides no penetran con tanta facilidad.

El cervix puede servir como reservorio de espermatozoides, porque se han encontrado espermatozoides vivos varios días después de la inseminación. Sin embargo no se ha demostrado que los espermatozoides que se retrasan en el cervix puedan llegar al lugar de fecundación.

El útero de muchos mamíferos presenta contracciones coordinadas similares a la actividad peristáltica del sistema digestivo, estas contracciones pueden tener dos propósitos:

Conducir los espermatozoides fuera del cervix
Propulsarlos a través del oviducto.

Los espermatozoides que no pasan al oviducto pueden ser expulsados fuera del útero hacia el cervix o fagocitados por leucocitos que entran en la cavidad uterina tras el coito.

En muchos mamíferos la unión uterotubárica entre el oviducto y el útero forma un filtro que impide el paso de espermatozoides anormales.

En varias especies se han encontrado espermatozoides en la ampolla del oviducto, cerca del ovario, solo unos minutos después del coito. Cuando Overstreet y Cooper examinaron detalladamente este fenómeno de transporte rápido en el conejo, descubrieron que muchos de los espermatozoides de la ampolla eran inmóviles y estaban dañados. Estos espermatozoides despejan el oviducto antes de que el ovocito llegue.

Alternativamente, los espermatozoides introducidos rápidamente en el tracto reproductivo, incluso aunque mueran, pueden servir como algún tipo de señal que prepara al tracto para la fecundación.

In Vitro, los espermatozoides móviles se ha observado que se unen al epitelio oviductal en ganado, humanos, ratones, hamster, cerdos y caballos. A menudo esta unión es a los cilios de la superficie epitelial, pero el espermatozoide podría unirse a microvellosidades de células no ciliadas. En el oviducto se forma un reservorio.

La unión del espermatozoide al epitelio del oviducto es una interacción específica mediada por carbohidratos.

En caballo, la glicoporteína asialofetuina bloquea la unión del espermatozoide al cultivo explantado de epitelio oviductal de manera más efectiva que fetuina. En este caso, la galactosa, es el azúcar que permanece expuesto al final de las cadenas de oligosacáridos cuando el ácido siálico es eliminado por fetuina.

Los espermatozoides pueden ser eliminados del epitelio para ascender a la ampolla del oviducto y fecundar los ovocitos. Cambios hormonales asociados con la aproximación a la ovulación, no parecen ser la causa de la reducción significativa de sitios de unión para el espermatozoide en el epitelio, en cambio, este estado del espermatozoide les permite liberarse. Smith y Yanagimachi descubrieron que los espermatozoides de hamster capacitados e hiperactivados en Vitro no se unen al epitelio cuando se implantan en el oviducto de hamster. Mientras examinando el comportamiento de espermatozoides procedentes de oviductos de ratonas que han sido apareadas, DeMott and Suarez notificaron que solo los espermatozoides de ratón hiperactivados se separan del epitelio.

Pacey y sus colegas observaron que los espermatozoides humanos separados del cultivo de epitelio oviductal eran hiperactivados.

Cuando los espermatozoides de toro eran capacitados, unos pocos se unían al epitelio oviductal. Así, cambios en la superficie del espermatozoide que ocurren durante la capacitación pueden ser responsables de la pérdida de afinidad de unión del espermatozoide a su carbohidrato ligando oviductal. La pérdida de afinidad de unión del espermatozoide de toro por moléculas fucosiladas puede ser atribuida a la pérdida de PDC-109 de la cabeza del espermatozoide. Como la afinidad de unión del espermatozoide de toro por moléculas fucosiladas decrece durante la capacitación, la hiperactivación de la motilidad flagelar probablemente ayuda a la separación de las paredes del oviducto.

Los carbohidratos implicados en la unión del espermatozoide a la zona, deben ser diferentes de los que están implicados en la unión al epitelio oviductal, porque los espermatozoides cuando se capacitan pierden afinidad por los ligandos del oviducto y enseguida se unen a la Zona Pelúcida.

Parece ser que el epitelio no libera los espermatozoides por reducción de la expresión de carbohidratos ligandos, sino que podrían secretar iniciadores de la capacitación y la hiperactivación.

Hormonas cuyos niveles se elevan antes de la ovulación pueden estimular la secreción de iniciadores de la capacitación y la hiperactivación libera espermatozoides al lugar de fecundación apropiado.

BIBLIOGRAFÍA:

Philip G.A Thomas Barry A. Ball, and Steven P. Brinsko. Interaction of Equine Spermatozoa with Oviduct Epithelial Cell Explants is Affected by Estrous Cycle and Anatomic Origin of Explant. Biology of Reproduction 51, 222-228 (1994).

Philip G.A. Thomas, Barry A Ball, Paula G. Miller, Steven P. Brinsko, and Louise Southwood. A Subpopulation of Morphologically Normal, Motile Spermatozoa Attach to Equine Oviductal Epithelial Cell Monolayers. Biology of Reproduction 51, 303-309 (1994).

Nana Satake, Roslyn M. A. Elliott, Paul F. Watson and William V. Holt. Sperm selection and competition in pigs may be mediated by the differential motility activation and suppression of sperm subpopulations within the oviduct. The journal of Experimental Biology 2006; 209: 1560-1572.

Susan S.Suarez. Transport of spermatozoa en the female genital tract.2003. The Human Reproduction. Introduction to the Human Reproduction. Edt. Springer.

Francisca Ramírez Montilla

MUNDO EDUCATIVO

Número 26 Revista Digital de Educación Febrero 2008 Pág. 100

PSICOLOGÍA DEL EMBARAZO

Francisco de la Flor Terrero

Psicología del Embarazo (I)

Estamos esperando un bebé. Embarazo y Parto.

Quiero empezar desmenuzando el título de este capítulo.

Estamos: Primera persona del plural del presente de indicativo del verbo estar. Desde el momento que se tiene la certeza del embarazo, comienza un nuevo estado plural: dos, la pareja; tres, los hermanitos del futuro bebé, los padres y madres de los futuros padres; muchos. Son muchas las personas que ingresan en un nuevo estado, un estado que conlleva alegría, ilusión y esperanza; pero también temor, inseguridad y angustia.

Desde luego que este estado es concéntrico: feto-madre, padre, abuelos - tíos - hermanitos... Esto quiere decir que la intensidad de todas las emociones que acompañan a este nuevo estado es directamente proporcional al centro de la diana, que en este caso es doble: feto-madre, ya que, sobre todo al principio de la gestación, el feto es como si fuera un órgano más de la madre, un órgano que va a reclamar toda la atención de su cuerpo y de su mente, hasta pasados unos 4 - 6 meses después del parto.

En este estado plural, ya es hora de reivindicar el papel del padre. Tradicionalmente el embarazo y el parto "ha sido cosa de mujeres". Muchas corrientes psicológicas han cargado las tintas sobre el papel condicionante de la madre sobre la salud de sus hijos, llegándose a acuñar términos como "madre buena", "madre mala", "madre neurotizante" e incluso "madre esquizofrenógena".

La psicología en este punto ha sido cruelmente parcial, implicando excesivamente a la madre y desvinculando al padre en la parte de responsabilidad que le toca en la gestación, nacimiento y crianza del bebé.

Es evidente que desde la concepción y hasta pasado el destete (de 4 a 6 meses de edad), el feto y la madre, y después el bebé y la madre, funcionan al unísono. Posterior y gradualmente se irán diferenciando uno del otro hasta alcanzar el niño o niña su nueva identidad (psicológicamente alrededor del tercer año), y la madre a recomponer la suya.

Bien, pero ¿cuál es el papel del padre? Pues ocupa un lugar esencial: el padre estaría en el segundo círculo concéntrico de la diana a la que habíamos hecho alusión, cuyo centro es la pareja feto-madre.

Durante la gestación, la mujer sufre cambios físicos y psicológicos muy importantes: se le baja la tensión, sufre de vértigos, vómitos y náuseas, se enlentecen sus reflejos y necesita más tiempo para el reposo y el descanso. También su mente se agita pensando fundamentalmente, si será capaz o no de llevar a buen término su embarazo y le surgirán multitud de dudas e inquietudes al respecto. Es en este punto crucial donde debe actuar el futuro padre: conteniendo y calmando las ansiedades y angustias de su pareja, desde una actitud cariñosa, serena y colaboradora.

Esto no significa que el futuro padre deba de adoptar una actitud cínica, de falsa apariencia del tipo "tranquila que no pasa nada", sino que debe ser para la gestante un pilar y un consuelo, un apoyo permanente, no sólo durante el embarazo, sino especialmente durante el tiempo denominado "Cuarentena", después del parto, ya que es el momento en el que la mujer muestra toda la fragilidad que existe en ella. Superado este período, la mujer recuperará su equilibrio emocional. Más tarde habrá otro período de tranquilidad, hasta el destete, en el que de nuevo habrá que dar un paso psicológico para la separación mental de la madre con su bebé.

En definitiva, el futuro padre debe ayudar a la gestante en aquellos momentos de especial fragilidad física y emocional: durante el primer trimestre del embarazo, antes y después del parto, durante la cuarentena, y posteriormente en los momentos previos en los que el niño vaya adquirir mayor autonomía: destete (4 - 6 meses), marcha (1 año), control de esfínteres (2,5 años) y primer estado de autonomía del niño (hacia los 3 años).

Llegado y superado este momento, la madre recuperará plenamente su libertad mental para volver a retomar con toda intensidad los lazos que mantenía con otras personas y objetos anteriores al embarazo.
Quiero precisar en este punto, que estoy hablando desde una posición IDEAL, y sé por experiencias cercanas que muchas madres no pueden dedicar 3 años de sus vidas al cuidado exclusivo de cada uno de sus hijos. Es más, la mayoría de las madres que conozco tienen que reingresar a su trabajo cuando su hijo apenas han cumplido los 4 meses de vida, teniendo que compatibilizar las tareas propias de su actividad laboral con las del hogar, la crianza de su nuevo hijo y la atención a otros si los hay. Sin embargo, no creo que esto sea "malo" desde el punto de vista psicológico, aunque sin duda es "muy sacrificado" desde el punto de vista humano. También quiero aclarar que no justifico en ningún momento una "baja maternal" de 3 años de duración para la buena crianza del hijo, ya que pienso que tras esta decisión se esconden muchas veces deseos regresivos infantiles a los que no conviene dar crédito.

Psicología del Embarazo (II)

Estamos esperando un bebé. Embarazo y Parto.

Nunca una espera fue tan larga. ¡Qué cantidad de ideas, sentimientos, ilusiones, expectativas, sensaciones... genera la llegada de un bebé!

La espera, en este caso, suele comenzar incluso antes del embarazo. Si fue un bebé deseado, empezó mucho tiempo atrás, en la mente y en las palabras de los padres. Pero este deseo tuvo que aguardar un tiempo para conducirlo adecuadamente. Quizás algunas parejas tuvieron que postergarlo hasta poder tener un hogar o un trabajo estable; quizás tuvieron que esperar largos años de noviazgo hasta poder tener todo a punto, quizás tuvieron que emigrar buscando mejores condiciones de vida...
En cualquier caso, no es una espera pasiva, sino constructiva y activa. Por eso quizás el anuncio de la llegada de un bebé es vivida con tanta alegría, porque es la culminación de un desarrollo; aunque quizás por eso también sea vivido con tanta angustia, porque si las cosas no van bien el dolor de la frustración puede llegar a ser muy intenso.

El anuncio del embarazo detiene una espera e inicia otra. Un espera que, como dijimos, disparará ideas, expectativas, ilusiones y angustias. Algunas se podrán hablar durante el embarazo, otras es posible que no se digan nunca...

Esta espera afecta especialmente a la futura madre, sobre todo si es su primer parto, ya que psicológicamente empieza un diálogo interior -muchas veces inconsciente- entre la madre-niña y la madre-adulta. Diálogo que actualiza de tal modo los conflictos infantiles de la gestante, que va a necesitar de un estado psicológico especial en el que van a abundar los sueños (el material onírico). Es posible que "la bajada de tensión" y el estado de somnolencia que acompaña al primer trimestre del embarazo tenga que ver con la creación de un ambiente psicológico adecuado para que ese discurso onírico pueda darse.

Quizás en ese primer trimestre, se juegue la aceptación de ser madre, de aceptar a la madre que la gestadora ha tenido, aceptando también a su bebé, permitiendo que siga creciendo y convirtiéndose ella misma en otra madre.

Es posible que los vómitos desempeñen el papel de intentar expulsar al bebé y a la vez de comprobar que, a pesar de todo, el bebé sigue ahí, sano y salvo.

Asemejaría la espera de este primer trimestre, a un combate, en el que de una parte estarían todos los reproches que la parte infantil de la gestante echa en cara a la vivencia psicológica de su madre real, y de otra, los deseos de aceptación de la madre que le ha tocado en suerte, con sus aciertos y sus errores. Todo ello fortalecido por el amor que siente hacia su pareja y hacia su bebé, amor que ha sido posible gracias al cariño que antes ha sido depositado en ella por sus propios padres.

Psicología del Embarazo (III)

Estamos esperando un bebé. Embarazo y Parto

Esperar un bebé es esperar una nueva vida. Una nueva vida para el bebé, por supuesto, pero también una nueva vida para la madre, el padre y la familia en su conjunto.

Pero un bebé no es un feto. El feto ya está, el bebé tiene que llegar, tiene que ser, tiene que concretarse. El tiempo de la gestación sirve, entre otras cosas, para imaginar, para pensar: ¿Cómo será? ¿A quién se parecerá? ¿Vendrá bien? ¿No tendrá defectos? ¿Será un niño o una niña? ¿Cómo se llamará?

Imaginar e imaginar. Se lleva un ser dentro, pero está indefinido. Afortunadamente para todos, las visitas al ginecólogo y en especial las ecografías, calman una de las ansiedades más importantes de los padres: "Está bien, está fuerte, su desarrollo es normal, está todo en orden. ¡Mire, mire, cómo late su corazón!" Bueno pues, algo es algo. La imaginación ya puede aferrarse a una primera aproximación de nuestro bebé, ya se le pueden ir acompañando de palabras y de sentimientos de acogida a algo real, algo visto y sentido, algo que será nuestro bebé, pero que todavía habrá que seguir cuidando.
A medida que la imagen del futuro bebé va tomando cuerpo (tradúzcase esta expresión en su sentido más literal), las ansiedades de los padres se van calmando y esto sirve para empezar a tomar decisiones.

La primera decisión que se impone es buscar un espacio para el bebé: Un espacio en la mente de cada padre. Es como si hubiera que ampliar la esfera vital de cada de uno de los progenitores. (Por suerte para todos, nuestra casa interna es mucho más espaciosa que la vivienda). Este primer espacio mental de los padres, esta primera "habitación" se va a ir poblando con ideas, sentimientos y deseos que van a servir para poder concretar el espacio físico y emocional real con el que se va a encontrar el futuro bebé.

Psicología del Embarazo (IV)

Estamos esperando un bebé. Embarazo y Parto

La experiencia física y psicológica del embarazo es diferente cada vez, no sólo entre madres diferentes, sino incluso en mujeres que han tenido varios hijos. Cada persona y cada pareja, tiene unas circunstancias personales que confieren a cada embarazo una identidad peculiar: el primer o segundo hijo, la edad de los padres, las condiciones sociales y laborales de las personas, la disponibilidad del padre... y sobre todo no debemos olvidarnos de la identidad personal del futuro bebé que es parte protagonista de todo este escrito.

El hecho de que cada embarazo tenga una identidad particular conlleva que, desde el mismo momento de la concepción, se empiecen a contrastar las ideas preconcebidas de lo que es "tener un bebé" con la propia experiencia de la gestación. Inevitablemente esta comparación lleva a producir sentimientos contradictorios: si coincide lo que siento con lo que pensé o con lo que otras personas han contado de su embarazo, supondrá un alivio; por el contrario, si la experiencia no se asemeja o difiere notablemente de lo preconcebido, esto se convertirá en una fuente de angustia.

En este punto sí quiero dar un consejo: escuchar, leer, informarse acerca del desarrollo "normal" de un embarazo, está bien. Recordar embarazos anteriores, o los de los familiares cercanos, indagar sobre el desarrollo de los mismos, puede ayudar. Toda la información que se pueda recabar es buena, SIEMPRE QUE se pueda tener un margen suficiente para admitir la singularidad de la propia gestación.

Dicho de otra manera: Todos somos iguales y todos somos diferentes. Ningún criterio es "el verdadero" o el auténtico. Existen unos patrones amplios de normalidad donde caben miles de variaciones. En definitiva, cada madre, habla de "su embarazo", que puede coincidir o no, con el de la persona que se informa, sin que por ello haya que concluir que sea "bueno" o "malo".

Creo que podemos estar de acuerdo en este punto: Un embarazo es bueno, si nace un bebé sano. En cualquier otro caso, la experiencia de la gestación será muy dolorosa.

Respecto a la presencia del padre durante el parto, opino que es una cuestión privada que debe resolverse por la pareja. Estar por estar no soluciona nada, e incluso a determinadas mujeres les crea mayor tensión el hecho de que su pareja esté allí y no lo pase muy bien. Así que, en este punto, como en otros, no existe ninguna receta más que la pareja decida sobre esta cuestión en la que deberá primar el sentimiento sobre la ideología.

Francisco de la Flor Terrero

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN ENSEÑANZA SECUNDARIA

Francisco Gil Torres
Cristina Balloqui Torres

Contenidos

Bloque 1. Contenidos comunes
- Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados y capacidad para aceptar las opiniones de los otros.
- Práctica del diálogo como estrategia para abordar los conflictos de forma no violenta.
- Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados. Preparación y realización de debates sobre aspectos relevantes de la realidad, con una actitud de compromiso para mejorarla.
- Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad.

Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación
- Autonomía personal y relaciones interpersonales. Afectos y emociones.
- Las relaciones humanas: relaciones entre hombres y mujeres y relaciones intergeneracionales. La familia en el marco de la Constitución española. El desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria.
- Cuidado de las personas dependientes. Ayuda a compañeros o personas y colectivos en situación desfavorecida.
- Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, sexistas y homófobos.
- La participación en el centro educativo y en actividades sociales que contribuyan a posibilitar una sociedad justa y solidaria.

Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos
- Declaración universal de los derechos humanos, pactos y convenios internacionales. Condena de las violaciones de los derechos humanos y actuación judicial ordinaria y de los Tribunales Internacionales. Valoración de los derechos y deberes humanos como conquistas históricas inacabadas.
- Igualdad de derechos y diversidad. Respeto y valoración crítica de las opciones personales de los ciudadanos.
- La conquista de los derechos de las mujeres (participación política, educación, trabajo remunerado, igualdad de trato y oportunidades), y su situación en el mundo actual.

Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI
- Funcionamiento de los estados democráticos. El modelo político español: la Constitución Española y el Estado de las Autonomías. La política como servicio a la ciudadanía: la responsabilidad pública.
- Diversidad social y cultural. Convivencia de culturas distintas en una sociedad plural. Rechazo de las discriminaciones provocadas por las desigualdades personales, económicas o sociales.
- Identificación, aprecio y cuidado de los bienes comunes y servicios públicos. Los impuestos y la contribución de los ciudadanos. Compensación de desigualdades. Distribución de la renta.
- Consumo racional y responsable. Reconocimiento de los derechos y deberes de los consumidores. La influencia del mensaje publicitario en los modelos y hábitos sociales.
- Estructura y funciones de la protección civil. Prevención y gestión de los desastres naturales y provocados.
- La circulación vial y la responsabilidad ciudadana. Accidentes de circulación: causas y consecuencias.

Bloque 5. Ciudadanía en un mundo global
- Un mundo desigual: riqueza y pobreza. La “feminización de la pobreza”. La falta de acceso a la educación como fuente de pobreza. La lucha contra la pobreza y la ayuda al desarrollo.
- Los conflictos en el mundo actual: el papel de los organismos internacionales y de las fuerzas armadas de España en misiones internacionales de paz. Derecho internacional humanitario. Acciones individuales y colectivas en favor de la paz.
- Globalización e interdependencia: nuevas formas de comunicación, información y movilidad. Relaciones entre los ciudadanos, el poder económico y el poder político.

Criterios de evaluación

1. Identificar y rechazar, a partir del análisis de hechos reales o figurados, las situaciones de discriminación hacia personas de diferente origen, género, ideología, religión, orientación afectivo-sexual y otras, respetando las diferencias personales y mostrando autonomía de criterio.
2. Participar en la vida del centro y del entorno y practicar el diálogo para superar los conflictos en las relaciones escolares y familiares.
3. Utilizar diferentes fuentes de información y considerar las distintas posiciones y alternativas existentes en los debates que se planteen sobre problemas y situaciones de carácter local o global.

4. Identificar los principios básicos de las Declaración Universal de los Derechos Humanos y su evolución, distinguir situaciones de violación de los mismos y reconocer y rechazar las desigualdades de hecho y de derecho, en particular las que afectan a las mujeres.
5. Reconocer los principios democráticos y las instituciones fundamentales que establece la Constitución española y los Estatutos de Autonomía y describir la organización, funciones y forma de elección de algunos órganos de gobierno municipales, autonómicos y estatales.
6. Identificar los principales servicios públicos que deben garantizar las administraciones, reconocer la contribución de los ciudadanos y ciudadanas en su mantenimiento y mostrar, ante situaciones de la vida cotidiana, actitudes cívicas relativas al cuidado del entorno, la seguridad vial, la protección civil y el consumo responsable.
7. Identificar algunos de los rasgos de las sociedades actuales (desigualdad, pluralidad cultural, compleja convivencia urbana, etc.) y desarrollar actitudes responsables que contribuyan a su mejora.
8. Identificar las características de la globalización y el papel que juegan en ella los medios de comunicación, reconocer las relaciones que existen entre la sociedad en la que vive y la vida de las personas de otras partes del mundo.
9. Reconocer la existencia de conflictos y el papel que desempeñan en los mismos las organizaciones internacionales y las fuerzas de pacificación. Valorar la importancia de las leyes y la participación humanitaria para paliar las consecuencias de los conflictos.

Cuarto curso

EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA

Contenidos

Bloque 1. Contenidos comunes
- Reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos, resolución dialogada y negociada de los conflictos.
- Preparación y realización de debates sobre problemas del entorno inmediato o de carácter global, sobre cuestiones de actualidad y dilemas ético-cívicos, considerando las posiciones y alternativas existentes.
- Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad.
- Reconocimiento de las injusticias y las desigualdades. Interés por la búsqueda y práctica de formas de vida más justas. Participación en proyectos que impliquen solidaridad dentro y fuera del centro.

Bloque 2. Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional
- Identidad personal, libertad y responsabilidad. Los interrogantes del ser humano. Respeto a las diferencias personales.
- Inteligencia, sentimientos y emociones. Las relaciones interpersonales. Rechazo de la violencia como solución a los conflictos interpersonales.
- Habilidades y actitudes sociales para la convivencia. Respeto por la dignidad humana y los derechos fundamentales de las personas.

Bloque 3. Teorías éticas. Los derechos humanos
- Las teorías éticas.
- Los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana. Derechos cívicos y políticos. Derechos económicos, sociales y culturales. Evolución, interpretaciones y defensa efectiva de los derechos humanos.
- Las diferencias sociales y culturales. Rechazo de las actitudes de intolerancia, injusticia y exclusión.

Bloque 4. Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales
- Democracia y participación ciudadana.
- Instituciones democráticas: fundamento y funcionamiento.
- Los valores constitucionales. Correspondencia entre derechos y deberes ciudadanos.

Bloque 5. Problemas sociales del mundo actual
- Factores que generan problemas y discriminaciones a distintos colectivos. Valoración ética desde los derechos humanos. Propuestas de actuación.
- La globalización y los problemas del desarrollo. Poder y medios de comunicación.
- Ciudadanía global. Desarrollo humano sostenible. Cooperación. Los movimientos comprometidos en la defensa de los Derechos Humanos.
- Los conflictos armados y la actuación de la comunidad internacional en su resolución. Operaciones para establecer, mantener o consolidar la paz. La defensa al servicio de la paz. La cultura de la paz.

Bloque 6. La igualdad entre hombres y mujeres
- Dignidad de la persona, igualdad en libertad y diversidad.
- Causas y factores de la discriminación de las mujeres. Igualdad de derechos y de hecho.
- Alternativas a la discriminación. Prevención y protección integral de la violencia contra las mujeres.

Criterios de evaluación

1. Descubrir sus sentimientos en las relaciones interpersonales, razonar las motivaciones de sus conductas y elecciones y practicar el diálogo en las situaciones de conflicto.
2. Diferenciar los rasgos básicos que caracterizan la dimensión moral de las personas (las normas, la jerarquía de valores, las costumbres, etc.) y los principales problemas morales.
3. Identificar y expresar las principales teorías éticas.
4. Reconocer los Derechos Humanos como principal referencia ética de la conducta humana e identificar la evolución de los derechos cívicos, políticos, económicos, sociales y culturales, manifestando actitudes a favor del ejercicio activo y el cumplimiento de los mismos.
5. Comprender y expresar el significado histórico y filosófico de la democracia como forma de convivencia social y política.
6. Reconocer los valores fundamentales de la democracia en la Constitución española y la noción de sistema democrático como forma de organización política en España y en el mundo.
7. Analizar las causas que provocan los principales problemas sociales del mundo actual, utilizando de forma crítica la información que proporcionan los medios de comunicación e identificar soluciones comprometidas con la defensa de formas de vida más justas.
8. Reconocer la existencia de conflictos y el papel que desempeñan en los mismos las organizaciones internacionales y las fuerzas de pacificación. Valorar la cultura de la paz, la importancia de las leyes y la participación humanitaria para paliar las consecuencias de los conflictos.
9. Distinguir igualdad y diversidad y las causas y factores de discriminación. Analizar el camino recorrido hacia la igualdad de derechos de las mujeres y rechazar su discriminación y las situaciones de violencia de las que son víctimas.
10. Justificar las propias posiciones utilizando sistemáticamente la argumentación y el diálogo y participar de forma democrática y cooperativa en las actividades del centro y del entorno.

Francisco Gil Torres
Cristina Balloqui Torres

EL CONSEJO ORIENTADOR EN EDUCACIÓN

Francisco José Padilla Quero

En la normativa vigente se establece el trabajo que desempeña el Orientador Educativo como un elemento fundamental en el Sistema Educativo actual. Éste podrá desarrollarse desde dos perspectivas: una más global encaminada a actuaciones por programas, y otra de tipo más individual que en la que se encuadra el Consejo Orientador.

Éste último asesoramiento va dirigido a padres, madres y/o tutores, profesores y profesoras, y alumnos o alumnas; y se considera un proceso fundamental en la Orientación Académico-Profesional del personal discente.

En el presente documento abordamos las especificaciones básicas que debe seguir el Consejo Orientador para los alumnos y alumnas en el período de Escolarización Secundaria Obligatoria (ESO).

Según la normativa, tradicionalmente se ha realizado obligatoriamente durante el último curso de Educación Secundaria Obligatoria, con motivo de proporcionar un asesoramiento individualizado a los estudiantes que acaban dicha etapa educativa y demandan una información detallada acerca de las opciones a considerar. No obstante, es importante valorar la idea de extrapolar dicho documento, acción que se realiza comúnmente en muchos centros de Educación Secundaria, a 1º, 2º, 3º y el ya mencionado 4º de ESO.

Normativa relacionada.

Citamos en primer lugar **LOGSE**, Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990, ya que es el primer referente legal en el que se aborda esta temática.

Así en el **Artículo 22, apartado 3** se establecía que "al término de la educación Secundaria Obligatoria los alumnos recibirán, junto con la acreditación de las calificaciones obtenidas en los distintos cursos, una orientación sobre su futuro académico y profesional, que en ningún caso será prescriptiva y tendrá carácter confidencial".

Esta normativa fue derogada por **LOE,** Ley Orgánica de Educación, de 3 de Mayo de 2006. Cabe destacar que en el desarrollo de ésta no se hace mención específica respecto a la elaboración del documento de Consejo Orientador.

De este modo nos ceñimos a la **Orden de 27 de Julio de 2006**, por la que se regulan determinados aspectos referidos a la organización y funcionamiento del Departamento de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria. Es en la presente normativa donde se dedica mayor importancia respecto a los contenidos mencionados:

- **Artículo 6**: Consejo Orientador como una de las funciones del profesorado que tenga asignado los ámbitos de Programa de Diversificación Curricular.

- **Artículo 10**: **1.** Consejo Orientador entendido como propuesta colegiada del equipo educativo en la que, teniendo en cuenta las expectativas manifestadas por el propio alumno, se le recomendarán las opciones educativas o profesionales más acordes con sus capacidades, intereses y posibilidades.

2. Tutor o tutora como coordinador en la elaboración del Consejo de cada alumno/a de su grupo, contando con el Equipo Educativo y asesoramiento del Orientador. Éste será entregado a la familia al inicio de convocatorias de escolarización.
3. Irá firmado por el tutor/a de cada grupo, contando con la aprobación del titular de Dirección del Centro.

Especificaciones Generales del Consejo Orientador.

A la hora de elaborar el informe o documento de Consejo Orientador hemos de asesorar al profesor-tutor acerca de las peculiaridades del mismo:

- Se explicará el Consejo Orientador y la importancia del documento.
- Deben especificarse en base a que se ha elaborado éste.
- Transmitir el objetivo del Consejo Orientador como proceso de ayuda en la toma de decisiones académico-profesionales.
- Proporcionar la información de forma clara y sencilla ya que los destinatarios esenciales con la familia y el alumno/a.
- Consejo Orientador basado en datos, técnicas, estrategias e instrumentos fiables y válidos; tomando siempre como referente la Acción Tutorial.
- En la medida de lo posible, se entregará durante sesión de Tutoría al finalizar el curso.
- Del mismo modo se establecerán dentro de unos límites razonables diversas alternativas para guiar el proceso de toma de decisiones.
- Desarrollará las diversas opciones partiendo de un orden de preferencias.
- Se plasmarán no solo dificultades, sino que se enfatizarán progresos y aspectos positivos del alumnado.

Pruebas complementarias al Consejo Orientador.

Con objeto de completar toda la información personal, social, académico-profesional, etc. obtenida durante los cursos académicos en los que el alumno o alumna ha convivido en el centro, propondremos pruebas psicométricas que la amplíen. A modo de ejemplo citamos:

- Cuestionarios de Intereses Profesionales: Álvarez Rojo, Preferencias Profesionales de Yuste Hernanz, CIPSA, IPP, IPP-R, Kuder-C, etc.

- Cuestionarios de Aptitudes/Actitudes: PFSE de Yuste Herranz, PMA: Aptitudes Mentales Primarias, TEA: Test de Aptitudes Escolares, DAT: Test de Aptitudes Diferenciales de Bennett, Seashore y Wesman, APT: Test de Pronóstico Académico, etc.

De igual modo, se podrán emplear pruebas de personalidad, hábitos de estudio, motivacionales, etc. en función de la necesidad de valorar ciertos ámbitos en un sujeto determinado.

A modo de conclusión hemos de mencionar que un sistema educativo de calidad debe ofrecer alternativas a todo alumno y alumna del centro, partiendo de los principios de Normalización, Integración, Sectorización e Individualización de la enseñanza. Si atendemos a los mismos, el Consejo Orientador ofrece una respuesta educativa y ayuda a la persona a guiar la toma de decisiones en su futuro académico-profesional con objeto de que ésta tenga las mayores posibilidades de éxito.

Francisco José Padilla Quero

HACER HINCAPIÉ EN LOS TEMAS TRANSVERSALES

Gloria Cox Pinto

La Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada en 1948 marcó la necesidad de un cambio radical en las relaciones sociales y humanas que marcaban la sociedad. El horror de la segunda Guerra Mundial había dejado sus huellas. A pesar de este amplio consenso de los países miembros de Naciones Unidas, nuestro mundo no ha dejado de vivir injusticias, guerras, catástrofes naturales y un sin fin de atrocidades que llevan a otro sin fin de consecuencias que marcan profundamente nuestra sociedad.

Cierto es que las buenas intenciones no se modulan solo con palabras pero sí con acciones. Aquí es donde entra la innegable importancia que recobra la Educación y las Instituciones democráticas. Está históricamente comprobado que, en gran parte, es a través de la enseñanza que se condiciona toda una sociedad. En periodos de dictadura, la educación junto con los medios de comunicación son los primeros en ser censurados, manipulados y perseguidos.

Para paliar las distintas necesidades sociales, en los países democráticos, se suelen producir reformas del sistema educativo a cada cambio de gobierno en función de la visión que tengan sus ideologías del bienestar social. Ahora, lo que sí parece claro, es que todas las reformas que se han producido después del periodo dictatorial han optado por darle cada vez más importancia a la formación moral y cívica de los alumnos. El fin de la globalización de la enseñanza es, no solo la adquisición de grandes conocimientos científicos sino también la adquisición de comportamientos sociales aceptables y favorables al desarrollo personal y social en la sociedad actual.

El problema de la formación en valores es mucho más complejo que lo que se suele reconocer. Para su estudio es preciso admitir que el tema trasciende el escenario escolar. Lejos estamos de los planteamientos pedagógicos conductivistas cuya meta era crear un ambiente educativo ideal, totalmente desprendido de casi todo lo afectivo o, por decirlo de otra forma, de todo lo humano. Los valores se trataban en el currículo oculto dependiendo del buen parecer y de la opinión del profesor. Hoy la educación se encuentra totalmente influenciada por un entorno social que no necesariamente le favorece. Predicamos en clase ciertos valores para luego enfrentarnos, en la calle, con una realidad, a veces, cruda y llena de contradicciones.

Sin embargo, el planteamiento de los temas transversales ofrece una mejor posibilidad para la promoción y el desarrollo de valores en el ámbito escolar. En efecto, desde la etapa no obligatoria de Educación Infantil comienzan a trabajarse los temas transversales a través de las distintas actividades educativas.

Un planteamiento estratégico ante esta situación implica distinguir que la formación en valores es un problema que emana de la política educativa, sus objetivos, metas e intereses coyunturales. La responsabilidad de la objetividad recae en el centro escolar y, en particular, en la participación que tengan los docentes para su establecimiento y su materialización en el trabajo de aula. La transmisión, a las generaciones futuras, de valores democrático y consensualmente establecidos junto a un buen bagaje científico harán que, quizás gracias a nuestra propia toma de conciencia, nuestro mundo mejore algún día de sus males.

Gloria Cox Pinto

LA COCINA DE LA ESCRITURA: GUÍA PRÁCTICA PARA LOS ALUMNOS

Inmaculada C. Santos Díaz

Tras los últimos resultados obtenidos en el informe Pisa por España (y Andalucía en concreto), podemos constatar que los alumnos tienen dificultades a la hora de comprender y redactar textos. Por ello, considero de vital importancia la lectura de manuales y libros de estilo para todos los niveles (con mayor o menor grado de dificultad) pero sobre todo para los alumnos de Bachillerato para que les sirva de guía y ayudarlos así a perder el miedo a escribir.

A continuación, comentaré brevemente un libro que los profesores de Lengua Castellana y Literatura podrían aconsejar a sus alumnos y que les será de gran utilidad a la hora de hacer comentarios de textos. Asimismo, la buena redacción de textos en español ayudará a los alumnos a escribir mejor en todas las demás asignaturas, incluso en una lengua extranjera como es el Francés dadas sus semejanzas formales (puntuación, organización del discurso, figuras retóricas, etc.).

La cocina de la escritura es una obra dirigida a todo tipo de público ya que está orientada a enseñar cómo escribir textos cotidianos. Traducida del catalán, se publicó en Barcelona en 1993 y hoy en día cuenta con 11 reediciones. Su autor, Daniel Cassany, es profesor de Análisis del Discurso en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona y Doctor en Ciencias de la Educación.

Según Cassany, en un mundo alfabetizado y altamente instruido como el actual, cualquier persona necesita saber escribir. Y además precisa hacerlo con coherencia, cohesión, claridad y corrección para que lo entiendan otras personas. Por ello, conviene afrontar la escritura como una destreza que se adquiere y entrena, como puede ser tocar un instrumento musical, y no como un don o un gen que se tiene o no. A lo largo de esta obra nos da conocer los recursos técnicos que existen y la forma de trabajarlos.

En primer lugar, he realizado un resumen expositivo dividiendo el libro según contenidos. Además, he llevado a cabo una evaluación interna centrándome en los argumentos que me han llamado más la atención y analizando la pertinencia de los datos. Por último, he elaborado un análisis contextual basándome en la pertinencia del objetivo, en la actualidad de los datos y en la relación que tiene con otros textos y problemáticas.

El libro se divide en 16 capítulos estructurados según las fases de escritura del texto. Estas etapas son las siguientes: preparación a la escritura, redacción y revisión del texto. Además, cada capítulo comienza con una cita y una introducción, pasando luego al tema dividido en apartados que incluyen ejercicios prácticos.

El primero de los bloques comprende los tres capítulos iniciales. En ellos, Cassany nos presenta conceptos claves como la legibilidad, definido como “el grado de facilidad con que se puede leer, comprender y memorizar un texto escrito”. Además, aboga por el uso de un estilo llano en los textos importantes que afectan a los ciudadanos, tales como leyes, normas, seguros, impresos, sentencias, etc. Para él, la democracia se fundamenta precisamente en la facilidad de comunicación entre la ciudadanía y el poder. Por lo tanto, todas las personas deberían tener acceso a la información de la comunidad y para poder participar activamente en la vida política, cívica o cultural. Dicho esto, apoya y comenta el movimiento de renovación de la redacción en los ámbitos público y laboral de Estados Unidos en los años setenta, conocido con el nombre de Movimiento del Estilo Llano (Plain language Movement).

A continuación, dedica un apartado a la escritura respetuosa en el que incluye numerosos consejos para usar un lenguaje exento de perjuicios sexistas y de discriminaciones a las distintas colectividades sociales (razas, dialectos, profesiones, poblaciones, minorías, etc.). En los países anglosajones, y sobre todo en Estados Unidos, es donde se ha desarrollado con más interés e incluso con fanatismo esta tendencia a eliminar del lenguaje cualquier tipo de discriminación. Para designar el lenguaje neutro utilizan la sigla PC (Politically correct: políticamente correcto). El mismo autor, a lo largo de todo su libro, utiliza un lenguaje respetuoso puesto que siempre se dirige a sus “lectores y lectoras”, y aconseja estilísticamente a “escritores y escritoras”. No obstante, critica el extremismo que da lugar a textos interminables y pesados que acaban fastidiando a los lectores. Para el autor, el sentido común debería prevalecer siempre al radicalismo.

Uno de los problemas más frecuentes a la hora de escribir es que no encontremos ideas, que no nos gusten o que no tengamos muy claras las circunstancias que nos incitan a escribir. Para ayudarnos a poner en marcha la máquina de la escritura, Cassany nos propone algunas técnicas. En primer lugar, es imprescindible determinar las circunstancias que nos llevan a redactar para poder dirigir el proceso de la escritura hacia el objetivo deseado. A continuación, podemos realizar un ideograma o mapa de ideas para así representar de forma visual nuestro pensamiento e incrementar nuestra creatividad.

El segundo bloque, que llega hasta el capítulo 15, se encarga de la fase de redacción. El autor sigue los pasos lógicos de la elaboración de un escrito: desde la lluvia de ideas y mapas conceptuales, pasando por la construcción de frases y párrafos, hasta la elección correcta de léxico, signos de puntuación, imágenes, etc.

En estos capítulos, el autor critica algunas ideas erróneas que circulan sobre la escritura y sobre el prototipo de texto bien escrito. Escribir bien no consiste sólo en aplicar reglas gramaticales y ortográficas, es decir, corregir a quienes escriben “acerbo lingüistico” en lugar de “acervo lingüístico”, ni en acentuar con aplomo palabras donde otros fallarían sino que también hay que cuidar muchos aspectos con frecuencia olvidados. Éste es el caso del párrafo, es decir del “conjunto de frases relacionadas que desarrollan un único tema”. A menudo

no aparece en los manuales de redacción y los estudiantes suelen tener poca o ninguna noción de qué es, de qué se compone y para qué sirve: se suele redactar al azar, empezando y cerrando párrafos sin pensárselo demasiado. Por ello, mezclan párrafos muy largos y cortos sin razón aparente, rompen unidades significativas al separar una idea en distintos párrafos, crean párrafos de una sola frase, etc.

En lo que se refiere a la arquitectura de la frase, muchos libros de estilo recomiendan escribir una media máxima de 20 palabras por frase. Este afán por la brevedad se debe a que la capacidad de la memoria a corto plazo, o sea, nuestra capacidad para recordar palabras, es muy limitada (de unas 15 palabras). Así mismo, conviene limitar los incisos, suprimir lo irrelevante, juntar las palabras relacionadas, buscar un estilo activo, evitar las negaciones y los gerundios innecesarios y sobre todo, no ser perezosos a la hora de revisarlas.

Normalmente nos percatamos de los errores importantes de redacción, sobre todo si afectan al significado, pero cuesta mucho más identificar los pequeños detalles. Por ello, además de explicarnos los distintos tipos de errores, Cassany nos presenta algunos textos con determinadas imperfecciones para que podamos analizarlas y estudiar sus posibles soluciones. Las faltas más corrientes y relevantes de redacción son la silepsis, el anacoluto, el pleonasmo, la cacofonía, la anfibología y el zeugma. Existen otros defectos de redacción, a menudo inconscientes y difíciles de detectar, que empobrecen la prosa con repeticiones y reducen su variación léxica: los tics o vicios personales. Pueden afectar a varios aspectos de la redacción, tales como la repetición de una palabra o expresión, el abuso de alguna estructura sintáctica, usos poco corrientes o personales de puntuación, etc.

A continuación, el autor nos da una serie de reglas para seleccionar el vocabulario adecuado. Hace hincapié en la importancia de este proceso, y por consiguiente, cita la siguiente frase de Mark Twain: “la diferencia entre la palabra acertada y la palabra casi acertada es la que hay entre la luz de un rayo y una luciérnaga”. Entre los consejos aportados por el autor he de destacar los siguientes: evite las repeticiones, las muletillas, los clichés y los comodines; prefiera las formas más populares a las cultas, las palabras concretas a las abstractas y las sencillas a las complicadas; por último, utilice marcadores textuales correctamente para establecer orden y relaciones significativas entre frases.

A menudo hablamos de palabras y modos neutros, es decir que no están marcados lingüísticamente. Cassany desmiente este erróneo concepto puesto que para él no existe nada neutro: “Cualquier palabra, construcción o giro carga con sus propias marcas, con sus connotaciones, con la historia de los usos lingüísticos que de ellos ha hecho la comunidad hablante”. Es más, en un mismo lugar y espacio cada individuo tiene una experiencia lingüística distinta (según su nivel de estudios, su origen, viajes que ha realizado, etc.) que le da un conocimiento personal y parcial de las marcas y de los niveles de formalidad.

Después de enseñarnos a escribir correctamente, Cassany afirma que hace falta algo más para seducir al lector: el ingenio retórico. La retórica, o bien arte de comunicarse, de saber convencer, atraer, persuadir, etc., marca la diferencia entre los textos que se hacen leer y los que se olvidan en silencio. Además, habría que desligar su uso con la literatura de creación puesto que en cualquier texto, sea del tipo que sea, se pueden aprovechar técnicas retóricas para hacer comprensible y atractiva la comunicación. Uno de los recursos retóricos que destaca es la adopción del punto de vista del lector cuando formulamos una idea. Lo difícil es poder explicar nuestras ideas a partir de sus conocimientos previos y formularlas con palabras que él también comparta.

“La imagen de las palabras vale más que mil palabras”. Con esta frase, el autor intenta hacernos ver la importancia del diseño del texto: tipografía, colocación de las imágenes y de las expresiones importantes, interlineado,... Deberíamos preocuparnos por hallar la manera más atractiva y fácil de presentar la imagen del texto a los ojos igual que lo hacemos a la hora de elegir un asiento cómodo. En este sentido, el periodismo y la publicidad son los ámbitos escritos que han sabido aprovechar con más inteligencia el potencial no verbal de la imagen impresa.

Por último, en el tercer bloque Cassany ilustra la idea central del libro: “escribir es reescribir”. Aunque deja este capítulo dedicado a la revisión para el final, el autor sugiere a sus aprendices una revisión continua durante el proceso de producción del texto. A continuación, nos explica que en ningún otro proceso de redacción se nota tanto la diferencia entre la revisión de un experto y la de un aprendiz, aunque se las llame del mismo modo. Los primeros sólo revisan la superficie del texto a duras penas (incorrecciones, errores, defectos) mientras que los segundos se mueven en todos los niveles del texto y aprovechan la revisión para mejorar el escrito de pies a cabeza.

De esta forma, viendo la forma de trabajar de los expertos, nos damos cuenta de cuál es la revisión ideal. Además, nos propone una guía de preguntas para revisar el texto teniendo en cuenta todos los aspectos trabajados a lo largo del libro. Estos los resume en: enfoque del escrito, ideas e información, estructura, párrafos, frases, palabras, puntuación, nivel de formalidad, recursos retóricos y presentación.

Finalmente, nos ofrece un decálogo de redacción que escribió a petición de oyentes y aprendices. En dicho decálogo, recoge algunos de los consejos aportados a lo largo del libro y los reduce a diez frases. Algunos de ellos son: escribir sin prisas, utilizar el papel como soporte, emborronar, pensar en la audiencia y por último, dejar reposar el escrito.

Por lo que se refiere a la evaluación contextual, habría que destacar la actualidad de los textos utilizados para ejemplificar las definiciones y errores comentados. No obstante, dentro de la bibliografía citada por el autor podemos encontrar obras de reciente publicación, así como clásicos en inglés que datan de los años cuarenta, como es el caso del norteamericano Flesch, con A New Guide to Better Writing

(Warner Books, 1947). Sin embargo, la diversidad de la bibliografía no reside sólo en su época, sino también en su procedencia, puesto que algunas obras son de autores alemanes, franceses, italianos, americanos y sobre todo ingleses y españoles.

En cuanto a la relación con otros textos y problemáticas, Cassany critica en numerosas ocasiones determinadas ideas erróneas que circulan sobre la escritura y que en muchos casos están extendidas en la tradición literaria española. Por ejemplo, desmiente que el escribir bien esté más relacionado con la genética que con la práctica de un oficio, como puede ser el de escritor o periodista. En esta misma línea, intenta derribar, a golpe de lengua llano, los perjuicios de que escribir bien consiste en utilizar numerosos giros retóricos, un vocabulario complicado y una sintaxis enrevesada.

Otra práctica habitual es la de relacionar puntuación y entonación con fines didácticos. Los profesores piden a sus alumnos que se fijen en la segunda, que tienen consolidada en el discurso oral, para aprender a usar la primera en el escrito. Es decir, que proponen que se fijen en los usos orales para determinar el escrito. No obstante, la escritura es una comunicación básicamente muda. Los lectores se enfrentan al escrito sólo con sus ojos, prescindiendo así de las cuerdas vocales y del oído. Además, considera una manía perniciosa leer en voz baja puesto que influye en el desarrollo global de la velocidad y la comprensión lectoras. Esta concepción del uso de la puntuación difiere de la propuesta por la Real Academia Española, para quien los signos de puntuación ayudan a la representación escrita del discurso oral.

Para concluir, considero que Cassany consigue su propósito de crear una obra asequible para todo tipo de público gracias a su tono distendido y directo, a la sencillez del léxico utilizado y a su carácter práctico. Por ello, este libro se aleja de las estrictas formas de otros manuales de estilos y gramáticas que sólo recogen pautas a seguir para escribir correctamente y que por lo tanto, resultan difíciles de leer y digerir.

Inmaculada C. Santos Díaz

LA IMPORTANCIA DE LAS DINÁMICAS GRUPALES EN EL MARCO EDUCATIVO ACTUAL

Inmaculada García Jiménez

Actualmente nos encontramos en un contexto educativo en el cual los contenidos conceptuales han pasado a un segundo lugar en aras de los contenidos procedimentales, el tratamiento que se aplica es diferente, es decir, si anteriormente a partir de los contenidos conceptuales extraíamos los contenidos procedimentales y actitudinales, en la actualidad será a partir de los contenidos procedimentales – indicados detalladamente por niveles en el Real Decreto de 1631/2006 - de los cuales extraigamos los conceptos y actitudes que queramos desarrollar en nuestro alumnado. Es así como la Ley Orgánica de Educación lo refleja en sus artículos correspondientes.

De este modo cobra especial importancia los procedimientos que elijamos para desarrollar en nuestros alumnos/as unos determinados conceptos que deben ser, en todo caso, unos contenidos significativos y constructivos – no deben estar alejados de su realidad social en la que nuestro alumnos se hallan inmersos- y además deben desarrollar en ellos las competencias básicas que nos indica la Ley. Por ello considero que un procedimiento muy importante para abarcar un conocimiento tan importante como es el desarrollo de la comunicación e interacción social además de otros muchos aspectos tales como la competencia digital, la cultural y artística y otros muchos aspectos que irán conformando la personalidad de nuestro alumnado podrán ser las dinámicas grupales.

El aprendizaje de cualquier materia, en nuestro caso nos referimos al aprendizaje significativo de Lengua castellana y literatura, se podría dar mediante la variable:

- **Contenido temático de la enseñanza** (aprendizaje teórico) se referiría propiamente a los contenidos conceptuales, ofrecidos de un modo más teórico, aunque las clases podrán ser más participativas y con ello menos estáticas.
- **Contenido didáctico a utilizar** (aprendizaje vivencial) se referiría a los contenidos procedimentales, lo cual aprendemos mediante situaciones prácticas, aplicando los conocimientos teóricos a un momento determinado, afianzándolos de este modo.

En la enseñanza actual podemos realizar dicha dicotomía de diferente modo, bien podemos explicar el contenido a tratar de modo teórico y una vez dados los parámetros comenzar con el "*juego*" (usando juego como acepción de aprendizaje por divertimento) que nos ayudará a afianzar lo ofrecido en clase, o bien a partir del mismo "*juego*" explicar el contenido teórico y afianzarlo además por medio del mismo.

Las dinámicas de grupo se refiere a todo un conjunto de conocimientos teóricos que, fruto de numerosas investigaciones, ha llegado a definir, delimitar y dar carta de naturaleza científica a fenómenos grupales definiendo con claridad los grupos, sus clases, sus procesos y todas las demás circunstancias y matices que las caracteriza.

Pero no deben ser vistas como globalizadotas y uniformes, no todas las técnicas son validas para todos los grupos, dependiendo del momento (del contexto) y del grupo en concreto es interesante aplicar una u otra dinámica, debemos basarnos en los siguientes criterios:

a) Según los **objetivos** que perseguimos, puesto que dependiendo de lo que intentemos inculcar a nuestro alumnado en ese momento deberemos elegir la técnica más adecuada.
b) Según la **madurez y entrenamiento del grupo**; evidentemente no es lo mismo aplicar la técnica en un primer ciclo de la ESO que ya en un segundo ciclo del mismo. Además, debemos tener en cuenta el curso en cuestión, porque dependiendo de las características de sus integrantes deberemos seleccionar también la dinámica en concreto. teniendo en cuenta además la existencia de un alumnado dispar. No siendo recomendable en absoluto aficionarse a un par de técnicas conocidas puesto que en cada caso y en cada momento debemos aplicar la más conveniente para nuestro contexto e intereses educativos.
c) Según el **ambiente físico**, el espacio también delimitará nuestro trabajo, dependiendo del espacio del que dispongamos deberemos elegir una dinámica que se ajuste al mismo.
d) Según el **tiempo** del que dispongamos para su ejecución, puesto que la dinámica debe ser resuelta y no quedar abierta e incompleta, puesto que las enseñanzas de la misma quedarían inconclusas.
e) Según la **capacidad del profesor/a**. El profesor/a – animador/a debe ser capaz de manejar la situación y encaminar la dinámica hacia el objetivo perseguido, si no es capaz de marcar el ritmo de ejecución de la misma, la dinámica en sí no servirá para los fines propuestos.
f) **No pueden ser usadas de modo rutinario o ritual** puesto que el puro formalismo las vaciará de espíritu y significado. La novedad es pues un punto importante para dichas técnicas puesto que harán el aprendizaje en el alumno/a más relevante y significativo.

Puesto que el arte de saber usar las dinámicas de grupo correctamente en el entorno escolar es muy importante deberemos conocer una serie de recomendaciones prácticas para saber usarlas correctamente:

a) Las dinámicas **no son un juego** ni son exclusivamente para divertir (aunque la diversión es una consecuencia no es el fin a buscar), tampoco son para rellenar el tiempo.

b) La elección de dinámicas debe obedecer a un **programa ordenador e inteligente** (deben formar parte de nuestra programación de aula) en el que cada dinámica y cada actividad tenga su momento adecuado y lugar correspondiente.

c) Cada dinámica tiene su **objetivo concreto**, por lo tanto las dinámicas deben ser seleccionadas en función de los objetivos que se desee alcanzar (existen dinámicas de conocimiento, de desinhibición, de presentación, de asunción de riesgos y responsabilidades…y cada una perseguirá un objetivo específico).

d) Las dinámicas deben ser guiadas por una **persona** (el docente) que tengan una **capacitación** básica sobre el manejo de las mismas.

e) Al coordinador de la dinámica (el docente) se le exige mucha **creatividad** y cierta dosis de **autoridad** para saber/poder conducir y reconducir la misma.

f) Jamás debe forzarse a una persona a participar más allá de lo que desee, puesto que si el individuo en sí se siente forzado e incómodo no lograremos en él el objetivo marcado, que es el aprendizaje significativo. Por ello deberemos crear un **ambiente cálido y distendido** que incite a la participación voluntaria.

La realidad es que el aprendizaje es más positivo si se da en un ambiente lúdico, mediante el "*juego*" el aprendizaje es más rápido. Pero siempre diferenciando la dinámica del simple juego cuya finalidad es simplemente la diversión mientras que la dinámica persigue, por medio de la diversión, alcanzar unos objetivos concretos que reflejen pues el aprendizaje de unos contenidos referenciados en el currículo. Así, la educación por medio de las dinámicas responde a una didáctica activa que privilegia la experiencia de las personas, respetando sus intereses y necesidades, dentro de un contexto educativo que asume la espontaneidad, la alegría, el sentido de la libertad y sus posibilidades de autoafirmación y que en lo grupal recupera la cooperación y el equilibrio afectivo de la persona en el grupo.

Para finalizar sintetizaremos afirmando que las dinámicas servirán a los grupos (servirán para crear un ambiente de trabajo común, grupal y por tanto, para reforzar en primera instancia la competencia social), servirán de apoyo al aprendizaje y su efectividad variará dependiendo según se haya logrado, o no, los objetivos marcados, los cuales deben ser realistas y apegados a la realidad.

Inmaculada García Jiménez

LA ENERGÍA SE CONSERVA

Irene Rodríguez Naharro

Una ley de conservación es un enunciado que dice que algo no cambia. Podría parecer el tipo de comentario más aburrido posible de la ciencia. En realidad, suele ser el tipo de ley científica de mayor calado y relevancia, porque nos ofrece la oportunidad de comprender la simetría (esencialmente, la forma) de los sistemas e incluso la simetría del espacio y del tiempo. La ley de conservación implícita en la tercera ley de Newton es la conservación del impulso lineal. En mecánica clásica, el impulso lineal de una partícula es sencillamente el producto de su masa por su velocidad:

impulso lineal = masa x velocidad

Esta definición significa que una bala de cañón que se mueva muy deprisa tiene un impulso alto, y una pelota de ping-pong que se mueva despacio tiene un impulso bajo. El impulso lineal es un indicador de la fuerza del impacto del cuerpo en movimiento cuando golpea contra un objeto, una diferencia ilustrada por el impacto de una bala de cañón comparado con el de una pelota de tenis de mesa. La ley de conservación del impulso lineal establece que el impulso lineal total de una serie de partículas no cambia, siempre que no estén sujetas a una fuerza aplicada externamente. Así, por ejemplo, cuando chocan dos bolas de billar, su impulso lineal total después del choque es el mismo que el inicial. Pero para poder entender este enunciado en toda su hondura, tendremos que terminar de desempaquetar el significado completo de “impulso lineal”.

El impulso es una cantidad dirigida , en el sentido de que dos partículas con la misma masa y que se mueven a la misma velocidad pero en diferentes direcciones tienen impulsos diferentes. Dos bolas de billar que ruedan una hacia la otra a la misma velocidad tienen un impulso lineal igual pero opuesto, y su impulso lineal total es cero. Cuando chocan de frente, se paran, por lo que el impulso lineal de cada una se convierte de repente en cero y el total tras el choque sigue siendo cero. En este ejemplo vemos que, aunque cambie el impulso de la partícula individual , el impulso lineal total se conserva. Se trata de una conclusión que puede generalizarse totalmente: sean cuales sean los impulsos lineales individuales iniciales de las partículas, la suma de dichos impulsos (teniendo en cuenta las direcciones diferentes así como las magnitudes de los impulsos) después de que hayan interactuado será siempre igual a la inicial. El propio juego de billar se basa casi por completo en el principio de conservación del impulso lineal. Todos los choques entre la bolas o de las bolas con las banda se ajustan a esta ley y provocan trayectorias diferentes sobre la mesa de billar, dependiendo del ángulo original del toque.

Podemos dar ahora un salto gigantesco, aunque controlado, de la sala de billar al Universo. Lo curioso es que, dado que en cualquier proceso se conserva el impulso lineal, tiene que haber una cantidad fija de impulso lineal en el Universo. Así, cuando se arranca un coche, aunque vaya ganando impulso a medida que acelera y cambie la dirección de su impulso al girar por una esquina, algo en alguna parte absorbe el impulso, de modo que la cantidad total del Universo no cambia. De hecho, al desplazar el coche de su estacionamiento, está el coche empujando la Tierra un poco en la dirección opuesta. El coche acelera la Tierra en su órbita si se desplaza en una dirección, y la decelera si se desplaza en la dirección contraria. Sin embargo, la masa de la Tierra es tan descomunal comparada con la masa del coche que el efecto es completamente indetectable, por mucho caucho que queme al arrancar. Pero no deja de estar ahí.

Dije antes que una ley de conservación es una consecuencia de la simetría existente en algo (o una ventana abierta en ella). En este caso, ese algo es el espacio mismo, de modo que la simetría del espacio es responsable en última instancia de la conservación del impulso lineal. Simetría del espacio, forma del espacio.....¿qué puede significar todo esto? En nuestro ejemplo, sólo significa que el espacio no es desigual. Cuando nos movemos en línea recta a través del espacio vacío, el espacio sigue siendo exactamente el mismo: en todas partes es liso y uniforme. La conservación del impulso no es más que una señal de que el espacio no es desigual, no tiene grumos ni bultos. La tercera ley de Newton es una manera de decir lo mismo pero “a lo fino”.

Irene Rodríguez Naharro

LA IMPORTANCIA DE ENSEÑAR A HABLAR EN PÚBLICO AL ESTUDIANTE DE SECUNDARIA

Isabel M Calvente Medina

Se observa en las últimas un abandono de los exámenes orales y de prácticamente todas aquellas actividades que requieran del alumno una exposición pública oral ya sea ésta más formal o menos.

Resulta curioso que en estos tiempos en los que se enfatiza cada vez más el bienestar emocional del chico en la clase, en los que se le da tanta importancia al clima de respeto y convivencia entre los compañeros, por otro lado se esté abandonando la práctica de la expresión oral casi totalmente.

Es en la escuela, desde la educación primaria, pero mayormente desde la etapa de secundaria cuando debe de formarse al alumno en el desarrollo de la expresión oral delante de un público, que ordinariamente pueden constituir sus compañeros, pero que también podrá variar en ciertos eventos.

Cuántos conocen compañeros de facultad o del trabajo que se hayan quejado de que no se les educó para hablar en público durante su estancia en la escuela. Esta queja es muy habitual y es por otro lado muy lamentable, puesto que con los debates sobre los presupuestos de educación y sobre la movilización de recursos para su desarrollo, se olvida a veces que lo que más simple es lo que no se está enseñando bien en muchos casos.

Es cierto que el enseñar al alumno a enfrentarse a exposiciones orales de todo tipo está al alcance de cualquier centro, se trata tan sólo de mostrarle cómo se hace y de sobretodo exigirle que lo practique, puesto que sin la experiencia no lo aprenderá.

Existe en la mayoría de todos nosotros un cierto miedo a hablar en público de forma natural, que si desde pequeños estamos trabajando y dominando con el tiempo podemos convertir esos estudiantes en personas que si bien no dominen la oratoria sepan cómo enfrentarse a ello de una forma equilibrada sin un gran espanto al ridículo.

Son muchos los aspectos que se engloban en la defensa de una exposición oral, que por otro lado están conectados con los requerimientos del currículo de secundaria. Entre ellos los que más importancia educativa para el alumno en la enseñanza media son:

1. Enseñar al alumno a ajustarse a un tema, prepararlo, desarrollarlo y buscar ejemplos que se limiten a lo requerido.
2. Adecuar el lenguaje usado. Esta es más bien una habilidad social que muchos alumnos asumen espontáneamente, pero que a otros hay que recordar continuamente.
3. Enseñarse a controlar y adecuar el lenguaje corporal y a modular la voz al hablar para una audiencia.
4. Concienciar al chico de que será criticado igual que él criticará al compañero en su intervención. Deberá aprender a aceptarlo con deportividad.
5. Partir del buen conocimiento de lo que va a tratarse. No debemos permitir que el alumno malinterprete la intervención oral con el hablar por hablar.
6. Obligar al estudiante a que se organice y se sujete a su propia organización (estructure el tema en su presentación, núcleo y desenlace).
7. Practicar las técnicas de producción escrita al mismo tiempo, ya que es imperativo que el estudiante escriba el discurso antes.
8. Requieren por regla general de un uso de materiales de apoyo, que también tendrá que dominar el alumno.
9. Administración correcta del tiempo.
10. Fomento de la autoestima y la superación personal.

Es en el aula donde se puede iniciar esta preparación en condiciones ideales, sobre todo en los más jóvenes, reforzando en los caracteres más nerviosos la importancia de la superación de los miedos y puede que descubriendo en otros unas cualidades de liderazgo que quizás ignoraban por completo.

Isabel M Calvente Medina

CÓMO ORIENTAR TU FUTURO PROFESIONAL

Isidro Rodríguez Benítez

Una propuesta didáctica para trabajar en el aula de Economía de Bachillerato

La gestión de las personas en las organizaciones es una disciplina de estudio muy desarrollada en los últimos años en el ámbito de la Dirección y Organización de Empresas.

El currículo de Bachillerato para la materia Economía y Organización de Empresas (Economía de la Empresa en el nuevo marco legislativo definido por el Real Decreto 1467/2007) incluye en su cuerpo de contenidos la gestión de los recursos humanos en la empresa. Asimismo, destaca que las enseñanzas de Bachillerato han de contribuir a orientar al alumnado en un determinado camino educativo y profesional, ya sean personas que posean un claro proyecto de estudios superiores, universitarios, o que decidan incorporarse a la vida laboral.

En este sentido, la Ley 17/2007 de Educación de Andalucía, que en su Título II, Capítulo IV regula las enseñanzas de Bachillerato en la Comunidad Autónoma Andaluza, establece que "en esta etapa educativa se reforzará la orientación académica y profesional del alumnado y la relación de los centros que impartan bachillerato con las universidades y con otros centros que impartan la educación superior" (artículo 66, Orientación académica y profesional).

El presente escrito ofrece una propuesta didáctica para el desarrollo de una actividad que complemente los conocimientos del alumnado en materia de gestión de recursos humanos.

El destinatario de esta actividad extraescolar es el alumnado de segundo curso de Bachillerato de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, opción Administración y Gestión.

Los/as alumnos/as, ubicados/as en una sociedad en constante evolución, están próximos a finalizar una etapa educativa y tienen ante sí el reto de elegir cuál será su objetivo profesional que en definitiva es definir su proyecto de vida.

El objetivo de esta guía didáctica es aportar al alumnado los elementos de juicio suficientes para determinar las líneas de trabajo que le lleve, en un futuro próximo, a encontrar ese puesto de trabajo para el que pueda estar más capacitado. Con esta finalidad se ofrece una visión global del proceso de búsqueda de empleo que permita, en la medida de lo posible, prepararse para conseguir un puesto de trabajo acorde con la vocación profesional de cada alumno/a.

1. Objetivos Didácticos.

- Analizar los rasgos propios de la personalidad y las aspiraciones profesionales.
- Determinar dos o tres objetivos profesionales considerando las restricciones impuestas por las circunstancias personales, familiares y por el mercado laboral.
- Examinar información sobre las profesiones elegidas y los sectores económicos donde se pueden desempeñar las mismas.
- Identificar las técnicas de búsqueda de empleo acordes a la situación personal y profesional.
- Redactar un currículum vitae y una carta de presentación personal.
- Estimar las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la búsqueda de información sobre la vocación profesional y el empleo.

2. Contenidos.

Para alcanzar los objetivos didácticos propuestos se proponen los siguientes contenidos.

2.1 Contenidos Conceptuales.

1. Autoconocimiento. Cómo soy y qué me gustaría hacer.
2. La definición de "mi" objetivo profesional.
3. La planificación de "mi" carrera profesional.
4. Tipos de empleo y mercado laboral.
   - 4.1. El empleo por cuenta ajena.
   - 4.2. El empleo público.
   - 4.3. El empleo por cuenta propia o autoempleo.
   - 4.4. El mercado laboral.
5. Técnicas de búsqueda de empleo.
6. La preparación de "mis" herramientas.

6.1. Un currículum vitae exitoso.
6.2. La carta de presentación.
6.3. La carta de respuesta a un anuncio de empleo.
6.4. La preparación de la entrevista de trabajo.
6.5. Las pruebas de selección de personal.

7. De estudiante a trabajador/a.
7.1. Las prácticas en la empresa.
7.2. Colaboraciones con instituciones y empresas.
7.3. La incorporación al puesto de trabajo.

2.2. Contenidos Procedimentales.

- Evaluación de los sectores profesionales relacionados en la Clasificación Nacional de Actividades Económicas.
- Búsqueda de información en internet sobre estudios superiores, universitarios, cursos de formación complementaria y empleo.
- Identificación de la información ofrecida por un anuncio de empleo.
- Elaboración de una relación de, al menos, diez contactos personales para el empleo.
- Cumplimentación de un formulario de solicitud de empleo de una empresa de trabajo temporal.
- Simulación de una entrevista personal de trabajo.
- Redacción de un currículum vitae y una carta de presentación.

2.3. Contenidos actitudinales.

- Actitud crítica ante las perspectivas del mercado laboral y los anuncios de empleo.
- Valoración del esfuerzo personal necesario para conseguir el objetivo profesional elegido.
- Interés por comprender los pasos necesarios para desarrollar un exitoso proyecto profesional.

2.4. Contenidos transversales.

Por su valor educativo y por ser un problema relevante en la sociedad, se incluye como contenido transversal la educación para la igualdad de sexos referida al mundo laboral evitando, muy especialmente, cualquier tipo de discriminación en el aula por razón de sexo.

3. Pautas metodológicas.

Esta actividad de carácter extraescolar es organizada por el departamento en el que se encuentre adscrito el profesorado de la materia Economía y Organización de Empresas en colaboración con el Departamento de Actividades Extraescolares y/o el de Orientación.

En su desarrollo se proponen al alumnado actividades de introducción, de desarrollo y de evaluación siguiendo la secuenciación lógica de contenidos.

Con las mismas se pretende conseguir un aprendizaje constructivo y significativo utilizando para ello una metodología activa que fomente el interés, la curiosidad y la participación de los/as alumnos/as.

Dado que el ritmo de aprendizaje y los intereses de estos/as alumnos/as son distintos, se emplea una estrategia metodológica flexible que combina estrategias de exposición de contenidos y de indagación.

4. Propuesta de Actividades.

4.1. Actividades de introducción.

Actividad 1: "Todos/as tenemos derecho a soñar".

El alumnado puede y debe soñar con su meta profesional. Para conseguir su objetivo es preciso determinar cuál es su vocación y su situación personal de partida. Mediante la presentación del mensaje "Todos/as tenemos derecho a soñar" se establece un debate en el aula que despierte el interés y la motivación hacia el tema.

Esta actividad se completa con la realización de un cuestionario individual que ayude al alumno a definir su personalidad y su vocación profesional.

4.2. Actividades de desarrollo.

Actividad 2: "¿Dónde podría trabajar?".

A partir del análisis de la Clasificación Nacional de Actividades Económicas se solicita al alumnado clasificar por orden de preferencia los sectores económicos y profesiones asociadas que más le interesen.

Actividad 3: "Conocer el Mercado Laboral".

Utilizando internet, por parejas, buscar información sobre los sectores y profesiones elegidas. Se propone consultar, entre otras, la web www.infojobs.net que en su canal denominado "Primer Empleo" ofrece información actualizada de las empresas, de diversos sectores económicos, ofertas de empleo, perfiles profesionales más buscados y formación relacionada.

Actividad 4: "Contactar con las empresas mediante anuncios".

Análisis de anuncios de empleo publicados en prensa escrita diaria, especializada y en las páginas web siguientes: www.laboris.net, www.trabajar.com. Actividad realizada en gran grupo.

Actividad 5: "Contactar con las empresas acudiendo a servicios especializados".

Consultar información ofrecida en las páginas web del Servicio Andaluz de Empleo, del Servicio Andalucía Orienta y de empresas de trabajo temporal (ETT). Cumplimentar un formulario de solicitud de empleo de una ETT.

Actividad 6: "Contactar con las empresas mediante conocidos y amigos".

Actividad en gran grupo, moderada por el profesorado, en la que se comentan diversos casos prácticos basados en situaciones reales de petición de información o solicitud de empleo a posibles contactos personales.

Actividad 7: "La entrevista de trabajo".

Utilizando la técnica de "rol - playing" se realizan simulaciones de entrevistas de selección de personal. Actividad realizada en gran grupo.

4.3. Actividades de Evaluación.

Actividad 8: "El currículum vitae y la carta de presentación".

Preparación de un currículum vitae y una carta de presentación. Actividad individual.

5. Temporalización.

Esta actividad se organiza con formato de jornada extraescolar dividida en cinco sesiones de dos horas de duración cada una.

6. Recursos Didácticos.

En el desarrollo de esta jornada se utilizan los siguientes recursos:

- Recursos técnicos: aula de ordenadores con conexión de banda ancha a internet, impresora, proyector multimedia y pizarra.
- Materiales: presentación multimedia elaborada por el profesorado, fotocopias de actividades planteadas, prensa escrita y material promocional (folletos y cartelería) de la jornada.
- Recursos en internet.
- Bibliografía básica de referencia.

Como complemento al desarrollo de la actividad se puede diseñar una webquest que guíe y estimule al alumnado en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

7. Evaluación.

Para el correcto desarrollo de las actividades es preciso poseer un nivel básico de alfabetización digital. Este aspecto y los conocimientos previos sobre el tema que posee el alumnado son tenidos en cuenta en una evaluación inicial. Durante el proceso educativo, y a través de la observación directa, el profesorado determinará los progresos del mismo. En última instancia, se valorará la propia labor docente, el proceso de enseñanza - aprendizaje y el grado de cumplimiento de los objetivos didácticos.

7.1. Criterios para la evaluación del alumnado.

- Dada una oferta de trabajo, redactar e imprimir un currículum vitae personalizado y una carta de presentación.
- Participación y responsabilidad en la realización de las actividades propuestas.

Isidro Rodríguez Benítez

CONTRASTIVE DESCRIPTION OF THE SPANISH AND ENGLISH PLOSIVE CONSONANTS

Jaime Valderrama Robles

Lado in his Linguistic Across Cultures states that the comparison of the native and the foreign systems gives us a prediction and a description of the pronunciation problems of the speaker of a given language learning another. Therefore, he describes the way in which two languages can be compared regarding the phonetic level. Moreover, this comparison should be based on the similarities and differences of the two languages. Lado considers that when learning a foreign language students tend to transfer their native language system in the process: phonemes and variants, stress and rhythm patterns, transitions, intonation patterns and interaction with other phonemes. Moreover, the distortions are similar in speakers of the same native language. As an example, we are going to compare the Spanish and English plosive consonants:

PLOSIVE CONSONANTS

/p/

- Phoneme: The voiceless bilabial plosive consonant is phonemically the same in Spanish and English (concerning the place and manner of articulation)
- Allophone: It is necessary to distinguish this sound in English and Spanish in a phonological way. In Spanish the realization of this sound does not change in any position of the phonemic chain, but in English there are several allophones for this phoneme:
- Strong aspiration: it occurs in initial stressed position in the syllable such as pain or put, except when it is followed by /l,r,w,j/ (pray) or preceded by /s/ (Spain).
- Weak aspiration: it occurs when it is followed by silence, a pause or in word – final position when the following word begins with a vowel or /w,j/ such as top or shape.
- Non – audible release: it occurs when /p/ is followed by an oral plosive or an affricate consonant, for instance top people or topcoat
- Nasal release: it occurs when /p/ is followed by /m/ such as cheap meat
- Lateral release: it occurs when /p/ is followed by /l/ such as couple.
- Distribution: In English /p/ appears in initial and final position of the syllable and in initial, medial and final position of the word (pin, tap, mopping). In Spanish it appears in initial and final position of the syllable (pan, apto) and in initial and medial position of the word (perro, campo), but it never occurs in final position of the word.

The consonant /p/ in final position of the syllable is only followed by /t,s/ or the dental voiceless sound (concepto, reptil, inepto, concepción, inepcia, eclipse). Navarro Tomás states that in this context, the lips are closed in order to pronounce it, but these sounds are fully pronounced before the escape of air in /p/. He defines it as a more or less voiced fricative bilabial, but, in fact, the release of /p/ like in English occurs. Therefore, in both languages there is the release of /p/ when it is followed by /t/. This fact constitutes a positive transference of the release of /p/ between English and Spanish, which can help to pronounce the release of oral plosives.

In the initial group ps (like in psicología, pseudocrítica) p must not be pronounced, even it is omitted when it is written. In English there is also silent p in psalm, pneumonia, ptarmigan, etc. In both languages /p/ has the grapheme p.

/b/

- Phoneme: The voiced bilabial plosive consonant is phonemically the same in Spanish and English (regarding the place and manner of articulation).
- Allophone: The realization of /b/ is different in each language in a phonological manner. In English it can be:
- Non – audible release: it occurs when /b/ is followed by an oral plosive or an affricate consonant, for instance subconscious or object.
- Nasal release: it occurs when /b/ is followed by /m/ such as submerge or ribbon
- Lateral release: it occurs when /b/ is followed by /l/ such as blow or bubble.

In Spanish it can be:

- Plosive: it occurs in initial position of a phonic group, that is, preceded by a pause; or preceded by the nasal consonant [m] (the graphemes m y n) such as Buenos días or lumbre.
- Fricative: it occurs in any other position, for example alba, sobre or amaba.
- Distribution: In English /b/ appears in initial and final position of the syllable and in initial, medial and final position of the word (bin, mobbing, tab). In Spanish it appears in initial and final position of the syllable (embarcar, obtuso) and in initial and medial position of the word (barco, embotellar), but it never occurs in final position of the word.

Quilis affirms that when /b/ appears in final position of the syllable, it should be pronounced as fricative, for example in subyugar, obtener or abnegación. Nevertheless, in the group bs in final position of the syllable b is not pronounced such as obstáculo, substancia or abstinencia. In English there is also silent b in the graphic groups mb (limb, thumb, comb) and bt (debt, subtle, doubt). English learners of Spanish and Spanish learners of English ought to pay attention to that because it is a negative transference.

In addition, in Spanish /b/ has two graphemes (b and v), but English native speakers distinguish between /b/ for the grapheme b and /v/ for the grapheme v. Therefore, it is a negative transference.

/t/

- Phoneme: in both languages /t/ is pronounced in the same manner of articulation, but, as regards the place of articulation, /t/ is alveolar in English and dental in Spanish.
- Allophone: in Spanish there is no allophone for /t/, but in English it can be:
- Strong aspiration: it occurs in initial stressed position in the syllable such as take or tone, except when it is followed by /l,r,w,j/ (train, twice) or preceded by /s/ (steak, stone).
- Weak aspiration: it occurs when it is followed by silence, a pause or in word – final position when the following word begins with a vowel or /w,j/ such as late or tuft.
- Non – audible release: it occurs when /t/ is followed by an oral plosive or an affricate consonant, for instance football, that dog or great joke.
- Nasal release: it occurs when /t/ is followed by /n/ such as eaten or button
- Lateral release: it occurs when /t/ is followed by /l/ such as cattle or at least.
- Dental allophone: it occurs when /t/ is followed by dental sounds such as eighth
- Retracted: it occurs when /t/ is followed by /r/ such as the last road
- Distribution: In English /t/ appears in initial and final position of the syllable and in initial, medial and final position of the word (tin, debtor, cat). In Spanish it appears in initial and final position of the syllable (todo, atleta) and in initial and medial position of the word (tomate, protocolo), but it never occurs in final position of the word.

Navarro Tomás says that when /t/ appears in final position of the syllable, it should be pronounced as a more or less voiced fricative dental, for example in atlas, ritmo or étnico. In American Spanish when /t/ is followed by /l/, such as atlántico or atleta, the consonantal group tl is pronounced. It exists neither English nor Spanish, so it can be a problem. Moreover, there is a silent t in the graphic group st in final position of the syllable: istmo. In English the same occurs in castle or Christmas. In Spanish /t/ has always the grapheme t, but in English it can also represented by th (Thomas, Thames) or –ed in verbal past tenses and participles after voiceless consonants (jumped, laughed).

/d/

- Phoneme: in both languages /d/ is pronounced in the same manner of articulation, but, as regards the place of articulation, /d/ is alveolar in English and dental in Spanish.
- Allophone: The realization of /d/ is different in each language in a phonological manner. In English it can be:
- Non – audible release: it occurs when /d/ is followed by an oral plosive or an affricate consonant, for instance head boy, bad pain or bedtime.
- Nasal release: it occurs when /d/ is followed by /n/ such as madness
- Lateral release: it occurs when /d/ is followed by /l/ such as badly.
- Dental allophone: it occurs when /d/ is followed by dental sounds such as they led the boy
- Retracted: it occurs when /d/ is followed by /r/ such as dry

In Spanish it can be:

- Plosive: it occurs in initial position of a phonic group, that is, preceded by a pause; or preceded by the nasal consonant [n] and the lateral [l] such as un dedo
- Fricative: it occurs in any other position, for example administrar, adhesión or prado. This allophone is a positive transference between both languages because it is an allophone in Spanish but a phoneme in English (breathe, they).
- Distribution: this phoneme appears in the same contexts in both languages such as in din, bedtime deader or cad and in día, boda, admitir or verdad. In both languages /d/ has the grapheme d.

/k/

- Phoneme: The voiced velar plosive consonant is phonemically the same in Spanish and English (concerning the place and manner of articulation).
- Allophone: there is no allophone in Spanish for /k/, but in English it can be:

- Strong aspiration: it occurs in initial stressed position in the syllable such as come or car, except when it is followed by /l,r,w,j/ (clean, queue) or preceded by /s/ (skin, scum).
- Weak aspiration: it occurs when it is followed by silence, a pause or in word – final position when the following word begins with a vowel or /w,j/ such as bank or bulk.
- Non – audible release: it occurs when /k/ is followed by an oral plosive or an affricate consonant, for instance locked or blank cat.
- Nasal release: it occurs when /k/ is followed by the velar nasal sound such as acknowledge
- Lateral release: it occurs when /k/ is followed by /l/ such as blackleg.
- Advanced: it occur when /k/ is followed by front vowels and /j/ only within words such as key
- Retracted: it occurs when /k/ is followed by back vowels and /w/ only within words such as quite
- Distribution: In English /k/ appears in initial and final position of the syllable and in initial, medial and final position of the word (kale, vicar, back). In Spanish it appears in initial and final position of the syllable (caza, acto) and in initial and medial position of the word (campo, marco), but it never occurs in final position of the word.

Navarro Tomás says that when /k/ appears in final position of the syllable, it should be pronounced as a more or less voiced fricative velar, for example in doctor or pacto. The same allophone is pronounced in foreign terms in Spanish in final position of the word such as cognac or frac. In Spanish /k/ has several graphemes: qu before e or i; c before a,o,u and k (queso, loco, kilo). In English the same occurs: k; c before a,o,u; qu and ch (chemist, conquer, kind, cake). There is also silent c or k in muscle, knew or knit.

/g/

- Phoneme: The voiced velar plosive consonant is phonemically the same in Spanish and English (concerning the place and manner of articulation).
- Allophone: The realization of /g/ is different in each language in a phonological manner. In English it can be:
- Non – audible release: it occurs when /g/ is followed by an oral plosive or an affricate consonant, for instance begged or wagtail.
- Nasal release: it occurs when /g/ is followed by the velar nasal sound such as organ
- Lateral release: it occurs when /g/ is followed by /l/ such as struggle
- Advanced: it occurs when /g/ is followed by front vowels and /j/ only within words such as get
- Retracted: it occurs when /g/ is followed by back vowels and /w/ only within words such as gone

In Spanish it can be:

- Plosive [g]: it occurs in initial position of a phonic group, that is, preceded by a pause; or preceded by the velar nasal consonant such as gato, engalanar.
- Fricative: it occurs in any other position, for example ignorar, agua or agarrar.
- Distribution: In English /g/ appears in initial and final position of the syllable and in initial, medial and final position of the word (gale, figure, bag). In Spanish it appears in initial and final position of the syllable (gato, digno) and in initial and medial position of the word (ganancia, aguardar), but it never occurs in final position of the word.

Navarro Tomás says that when /g/ appears in final position of the syllable, it is pronounced as a more or less voiced fricative velar, for example in dogma or resignación. In Spanish /g/ has the graphemes gu before e, i or g before a,o,u (gasa, guiso, guerra) and in English it is written as g, gu, gh (ghost, dinghy, guard). There is also silent g in the graphic group gn in initial position of the word in Spanish (gnomo, gnosis) and in initial and final position of the word in English (gnaw, sign, reign).

Knowledge about the differences and similarities between English and Spanish phonetics was linked to the Contrastive Analysis Hypothesis (CAH) which predicts that where there are similarities between the first language and the target language, the learner will acquire target-language structures with ease; where there are differences, the learner will have difficulty. This knowledge will help Spanish students of English as well as English students of Spanish in their learning of the foreign language.

Bibliography:

BOZMAN, T. Sounds Barriers: A practice book for Spanish students of English phonetics. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Servicio de Publicaciones, 1988.
DELATTRE, P. Comparing the Phonetic Features of English, French, German and Spanish: An interim report. Heidelberg: Groos, 1965.
GIMSON, A. C.; Gimson's pronunciation of English. London: Edward Arnold, 1999.
LADO R. Linguistic Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers.Michigan: University of Michigan Press. 1957
MARTÍNEZ CELDRÁN, E. Fonética: con especial referencia a la lengua española.Barcelona: Teide, 1986.
NAVARRO TOMAS, T. Manual de pronunciación española. Madrid: 1990
QUILIS, A. & J. A. Fernández. Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos. Madrid: CSIC, 1997.
ROACH, P. English Phonetics and Phonology: a practical course. Cambridge: University of Cambridge Press, 1998.

Jaime Valderrama Robles

COEDUCACIÓN EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS

José Antonio Hinojosa San Eufrasio

¿Existe realmente coeducación en el aula de Matemáticas? ¿Tiene algún sentido hablar de ello?

La actividad que se expone a continuación dará respuesta a estas dos preguntas a través de la reflexión que se llevará a cabo por los alumnos.

JUSTIFICACIÓN:

Es fácil observar la escasa presencia de la mujer en la investigación matemática, sin embargo se percibe claramente que no hay diferencias respecto a sus capacidades e intereses. Tampoco existen diferencias biológicas ni antropológicas.

Nuestra tarea, consistirá en proporcionar al alumno una visión positiva sobre el tema (investigar la contribución de las mujeres en el área de Matemáticas, promover la colaboración entre alumnos/as, reflexionar sobre factores que han impedido en algún momento de la historia la presencia de la mujer en este ámbito,...)

SECUENCIACIÓN:

La primera parte de esta actividad consistirá en la recopilación de información referente a mujeres matemáticas a lo largo de la Historia. Para que al alumnado le resulte más fácil, se harán diferentes grupos basados en los diferentes periodos de la historia.

Una vez recopilada y organizada la información se contestarán en grupo a una serie de preguntas que les proporcionaremos, con el objetivo de que reflexionen sobre ello, cómo pueden ser:

- ¿Es peor la mujer en Matemáticas?
- Si tiene las mismas capacidades, ¿por qué su escasa presencia en los libros de texto?
- ¿Consideras la Sociedad un factor a tener en cuenta? ¿Por qué?
- ¿No resulta femenino dedicarse a las Ciencias?
- ¿A qué dificultades se han tenido que enfrentar las mujeres que has estudiado? ¿Qué logros han conseguido?
- ¿Conoces alguna anécdota frívola o trágica sobre ellas?
- ¿Existe actualmente en nuestro planeta zonas en las que la mujer sigue teniendo dificultades para acceder a la educación con respecto al hombre?
- ¿Qué cambiarías?

La discusión posterior en clase entre los distintos grupos de trabajo creados pondrá puntos de vista en común así cómo diferencias que serán abordadas en todo momento con actitud positiva y constructiva potenciando la colaboración y cooperación entre el alumnado.

Cómo tarea final, se creará una presentación por parte de cada grupo en la que quedarán plasmados los resultados de la investigación inicial, así cómo las distintas respuestas obtenidas tras la reflexión en clase.

José Antonio Hinojosa San Eufrasio

FIABILIDAD DE LAS MEMORIAS DE ORDENADOR

José Manuel Cordero Rodríguez

Todos los ordenadores modernos, desde el microordenador más modesto hasta los mayores superordenadores, poseen memorias electrónicas formadas por pastillas de silicio. La fiabilidad de esta tecnología es muy alta: en principio, cabe esperar que una pastilla de memoria funcione sin fallos durante décadas. Sin embargo, cuando en la memoria de un gran ordenador se combinan centenares o millares de pastillas, alguna de ellas puede fallar a las pocas horas de funcionamiento. En los ordenadores utilizados en los negocios o en la ciencia, esa posibilidad resulta sencillamente inaceptable.

La solución de este problema arranca de la matemática y se conoce como código de corrección de errores. Esta técnica garantiza el funcionamiento perfecto de una memoria dada, incluso después de haberse producido centenares de errores. De hecho, el tiempo medio transcurrido hasta que la memoria sufre tantos errores que el código se muestra incapaz de superarlos es del orden de muchos años. El código convierte una memoria con un bajo nivel de fiabilidad en otra altamente fiable; por tanto, su utilización en la construcción de memorias grandes y seguras resulta de todo punto necesaria.

¿Cómo se producen los errores? Una pastilla de memoria consiste en una matriz cuadrada de celdas de almacenamiento de datos. La versión más popular es la pastilla de 64K, donde la K, abreviatura de kilo, no significa 1000 sino 2^10, es decir, 1024 (la potencia de dos más próxima). La pastilla de 64K almacena 65.536 bits, o dígitos binarios, de datos. El precio de esta pastilla es de unas ochocientas pesetas. La pastilla de 256K, capaz de almacenar un número de datos cuatro veces mayor, está reemplazando actualmente la anterior. Se empieza a hablar ya de pastillas de un megabit (un megabit equivale a 2^20, es decir 1.048.576 bits). En las pastillas de 64K, la matriz de las celdas de almacenamiento de datos es de 256 por 256. Cada celda almacena un bit, es decir, un 0 o un 1, que constituyen el alfabeto básico de dos letras mediante el cual se codifica la información en todos los ordenadores.

El acceso a la pastilla es aleatorio; en otras palabras, el contenido de cada celda puede ser almacenado o "escrito", y recuperado, o "leído", individualmente. Para cumplir este propósito, cada celda tendrá una dirección única. La dirección consta de dos partes: la dirección de la fila, formada por un número binario que identifica la situación horizontal de la celda en la matriz, y la dirección de la columna, integrada por un número binario que identifica la situación vertical de la celda. Las filas y las columnas están numeradas empezando por el 0; en consecuencia, la dirección mayor en una pastilla de 64K corresponde a la celda situada en la fila 255 y en la columna 255. El equivalente binario de 255 es 11111111, una secuencia de ocho bits; para especificar las direcciones de las filas y de las columnas en pastillas de 64K se necesitan ocho bits en cada caso, es decir, 16 bits en total. Las pastillas de 256K poseen 512 filas y 512 columnas; por tanto, para situar una celda se necesitan 18 bits.
Los ceros y los unos almacenados en la memoria de una pastilla quedan representados por la presencia o ausencia de una carga eléctrica negativa en los lugares del cristal de silicio cuyas propiedades eléctricas los han convertido en pozos de potencial, trampas electrónicas para las cargas negativas. Cuando en una celda determinada se ha almacenado un cero, el pozo de potencial en dicho lugar se llena con electrones; cuando se almacena un uno, el pozo se vacía de electrones. Cuando se lee la celda, se mide su carga negativa. Si la carga supera un cierto valor, el bit almacenado se torna en un 0; en caso contrario, dicho bit se considera un 1. Si un pozo de potencial perdiera accidentalmente su carga, o si otro descargado ganara accidentalmente una carga, el bit almacenado sería erróneo. Tarde o temprano, estos contratiempos ocurren. En los denominados errores duros, se daña la pastilla misma. Una celda puede convertirse en no fiable, permaneciendo en el 0, en el 1 o cambiando erráticamente entre 0 y 1. Un defecto en los circuitos de dirección provoca que el dato de una fila o columna pierda su fiabilidad. Se ha comprobado que llega a estropearse la mitad de una pastilla, e incluso una pastilla entera. En los errores denominados blandos, la pastilla sufre un daño transitorio. En este caso, el responsable suele ser una partícula alfa, es decir, un núcleo de helio (constituido por dos protones y dos neutrones) emitido en la desintegración radiactiva de un núcleo atómico pesado.

La presencia, desgraciadamente habitual, de partículas alfa en las memorias de los ordenadores se debe a las pequeñas cantidades de núcleos radiactivos que hay en casi todos los materiales. En particular, en el plástico que envuelve una memoria normal se encuentran átomos de uranio y torio. En consecuencia, las pastillas se ven sometidas a un bombardeo constante de partículas alfa; cuando una de éstas, dotada de cierta energía, penetra en un pozo de potencial, desaloja a los electrones de su posición en la red del cristal de silicio. Estos electrones pueden ser atraídos hacia los pozos de potencial cercanos. Si un pozo determinado está prácticamente lleno de electrones (es decir, si hay un 0 almacenado en él), el hecho no le acarrea ningún problema. Pero si el pozo de potencial está vacío (es decir, si hay un 1 almacenado en él) puede producirse un error: el uno puede convertirse en un falso cero.

¿Cómo hace frente a esta situación un sistema de corrección de errores? El siguiente análisis, referido a una memoria imaginaria de un megabyte, constituida por 128 pastillas de 64K, nos da la respuesta. En una memoria de este tipo, esas pastillas se organizan en cuatro filas de 32 pastillas cada una; por contener cada una 65.536 celdas de memoria, la memoria de un megabyte poseerá un total de 8.388.608 celdas. (Para los ordenadores existentes en la actualidad, este número es bastante pequeño.) Los datos están divididos en "palabras" de 32 bits cada una. Cada palabra está constituida por el contenido de una celda de memoria de cada una de las 32 pastillas de una de las filas.

¿Durante cuánto tiempo puede funcionar esta memoria sin que se produzcan fallos? Mucho antes de que se entrara en la era de los ordenadores, los estadísticos introdujeron la noción de tiempo medio anterior a un fallo, es decir, el tiempo que transcurre, por tér-

mino medio, hasta que falla un mecanismo que venía operando correctamente. Por fortuna el tiempo medio de fallo para una celda de memoria de una pastilla de 64K es dilatado. Los resultados obtenidos en experimentos de laboratorio (en los que se tienen en cuenta solamente los errores blandos) sugieren que un valor típico de este tiempo medio podría superar al millón de años. Sin embargo, como hemos señalado antes, la memoria de un ordenador pueden formarla millones de celdas de memoria; en consecuencia, un tiempo medio real de fallo resulta peligrosamente bajo. Para ilustrar este razonamiento, supongamos que el tiempo medio de fallo de una celda de memoria dure un millón de años. Lo que significa que el tiempo medio de fallo por una memoria de un megabyte es de un millón de años dividido por 8.388.608, es decir, de unos 43 días, aproximadamente. Este tiempo es brevísimo, y la posibilidad de apantallar la memoria de un ordenador frente a las partículas alfa está descartada por motivos económicos.

La solución de este problema la proporcionaron los matemáticos, quienes, urgidos por la necesidad de disponer de sistemas de telecomunicación refinados, descubrieron hace más de 40 años que, en algunos casos, era mejor corregir los errores que tratar de evitarlos. Un ejemplo a pequeña escala nos permitirá comprender esta estrategia. Supongamos que se quiere almacenar cuatro bits de datos, por ejemplo, 1110 en una memoria que sabemos propensa al error. Para representar la memoria utilizaremos un diagrama de Venn consistente en tres círculos que se intersecan mutuamente. Estos diagramas se emplean en matemáticas para representar relaciones entre conjuntos. Los tres círculos en intersección forman un total de siete compartimientos.

Procedamos ahora a asignar los bits a los cuatro compartimientos más internos del diagrama. Los tres restantes los llenaremos con los denominados bits de paridad. La regla para generar estos bits de paridad dice que el número total de los existentes en cada círculo será par. Por ejemplo, el círculo A, en la parte superior izquierda del diagrama de Venn, incluye como datos tres 1. En consecuencia, el bit de paridad en el círculo A será un 1. Cuando el proceso termina, cada compartimiento contiene un bit. Los siete bits forman una palabra de clave; el procedimiento para producir la palabra de clave, a partir de la palabra de dato de cuatro bits, se denomina algoritmo de codificación.

Si un bit de la palabra de clave sufre ahora un error, es decir, si una partícula alfa cambia un bit de un 1 a un 0, el error se detecta enseguida. Basta comprobar los bits de paridad. En el ejemplo, los bits ponen de manifiesto que algo está mal en el círculo A y en el C, pero no en el círculo B. Uno y solamente uno de los siete compartimientos tiene la propiedad de estar en A y C, pero no en B. Por consiguiente, el bit en ese compartimiento está cambiado. De este modo el error puede corregirse. El procedimiento descrito se llama algoritmo de decodificación.

Se trata de un procedimiento limitado, evidentemente. Sólo tiene éxito cuando la palabra de clave ha sufrido un error. Si se producen dos o más errores, el procedimiento no resulta válido. De hecho, si se producen dos errores, el diagnóstico del algoritmo de decodificación será incorrecto (tratará el problema como si sólo hubiera un error) y, en su esfuerzo para arreglar la situación, la empeorará, introduciendo un tercer error. Este comportamiento indeseable se puede corregir, aunque sólo parcialmente, por medio de un bit de paridad adicional, exterior a los círculos que se intersecan. El bit adicional se escoge de forma tal que el número total de bits a lo largo del diagrama sea par. En consecuencia, el algoritmo de decodificación no puede corregir los errores dobles, pero sí descubrir que algo está mal y no producir daños adicionales. La técnica que estamos describiendo fue descubierta, en 1948, por Richard Hamming en los laboratorios Bell Telephone y, en su honor, se la conoce como código de Hamming.

En particular, el esquema en el cual cada palabra de clave de siete bits protege a cuatro bits de datos es el código de Hamming (7,4); el esquema que requiere un bit de más es el código de Hamming (8,4). Existen otras muchas variedades: el código (15,11), el (16,11), el (32,26), el (64,57), el (128,120), etcétera. Aunque estos códigos no se pueden representar fácilmente con diagramas de Venn, se introducen sin mayor dificultad en los ordenadores digitales de alta velocidad. Vamos a volver ahora al problema de la fiabilidad de una memoria de un megabyte. La utilización de un código de Hamming para corregir los errores significa que una memoria real de un megabyte no puede consistir sólo en 128 pastillas de 64K. Una disposición más razonable utiliza 156 pastillas. Como antes, la memoria organiza los datos en palabras. Sin embargo, cada palabra está formada ahora por 39 bits, en lugar de 32. Los siete bits adicionales de cada palabra son bits de paridad. Son inaccesibles para el usuario del ordenador, quedando reservados para el código de corrección de errores. El esquema utilizado es el código de Hamming (64,57). Los siete bits de paridad pueden proteger 57 bits en palabras de clave de 64 bits. Sin embargo, los arquitectos de los modernos ordenadores han optado por un sistema de palabras de 32 bits. Por tanto, los bits de paridad protegen menos bits de datos de los que podrían.

¿Cuánto más fiable es una memoria provista de un código de corrección de errores respecto a una memoria que no lo posea? Por una parte, el aumento del número de celdas de memoria para acomodar los bits de paridad implica que los errores ocurren más frecuentemente: el tiempo medio antes de que se produzca un fallo se reduce a un 32/39 de su valor original, un tiempo de 35,7 días. Por otra parte, cada palabra de clave de 39 bits puede tolerar ahora un solo error en cualquiera de sus bits. Por tanto, la memoria falla cuando alguna palabra de clave ha sufrido dos errores, pero no antes. En particular, el primer error no causa problemas; este error se puede corregir allí donde se produzca. El segundo error no causa problemas, a menos que ocurra en una palabra de clave que ya contenga un error. El tercer error no causa problemas, a menos que afecte a la primera o la segunda palabra de clave ya dañadas previamente, y así sucesivamente. Puesto que la memoria incluye 262.144 palabras de clave, es probable que transcurra mucho tiempo antes de que alguna palabra de clave resulte afectada dos veces.

¿Cuánto tiempo? Esta pregunta tuvo su respuesta, hace ya algún tiempo, en un contexto completamente diferente. Consideremos una memoria de ordenador que sólo almacene 365 palabras. Supongamos, además, que esas palabras estén etiquetadas con los días del año, del 1 de enero al 31 de diciembre. Para simular la ocurrencia aleatoria de errores en esta memoria, vamos a llevar a cabo un experimento que consiste en entrevistar a cierto número de personas y señalar los errores de acuerdo con el día de su cumpleaños.

Por ejemplo, si nos encontramos con una persona cuyo cumpleaños es el 28 de abril, asignaremos un error a la palabra del ordenador que corresponda al 28 de abril. La memoria fallará en cuanto coincidan dos cumpleaños. Los teóricos del cálculo de probabilidades han demostrado que se necesita entrevistar un promedio de sólo 24,6 personas antes de encontrar a dos cuyo cumpleaños se celebre el mismo día. Este hecho sorprendente se conoce como la paradoja del cumpleaños sorpresa. De aquí se deduce que una memoria de 365 palabras tolera un promedio de 24,6 errores antes de fallar. Como es natural, este resultado se refiere a un total de 365 cumpleaños posibles. Los matemáticos calcularon hace tiempo los valores correspondientes para un número arbitrario de posibles cumpleaños. El resultado de estos cálculos se expresa mediante una ecuación bastante complicada. Más aún, en un planeta con un año de N días, el número medio de habitantes que se tendrían que entrevistar antes de encontrar a dos con el mismo cumpleaños viene dado, aproximadamente, por la raíz cuadrada de (n/2 x N). Ahora ya podemos determinar el tiempo medio transcurrido antes de que se produzca un fallo en una memoria de un megabyte protegida por un código de corrección de errores. Esta memoria no consta de 365 palabras, sino de 262.144; en consecuencia, dicha memoria tolerará un promedio de 642 errores. Si se produce un error cada 35,7 días, el tiempo medio antes de fallar será igual a 642 x 35,7 días: unos 63 años.

En ausencia de un código de corrección de errores el tiempo medio transcurrido sin que se produzcan fallos es de unas pocas decenas de días; con el código, dicho tiempo se alarga algunas decenas de años. Esta diferencia pone de manifiesto el extraordinario poder del código de corrección de errores. Para estar seguros, al analizar la fiabilidad de las memorias de ordenador se han considerado sólo errores "blandos" en celdas únicas. Los errores "duros" desempeñan también un papel importante en la determinación del tiempo medio transcurrido antes de que se produzcan fallos. Los errores duros pueden analizarse también mediante la "teoría del cumpleaños". La existencia de estos errores no altera en modo alguno la conclusión de que el código de corrección es fundamental para la construcción de memorias fiables.

La teoría de la codificación, una disciplina matemática desarrollada a finales de los años cuarenta, en respuesta a las necesidades de la industria de telecomunicaciones, ha encontrado una aplicación actual inesperada en la fabricación de ordenadores. Por otra parte, el análisis de las ventajas que ofrece el código de corrección de errores para las memorias de los ordenadores se ha beneficiado de la teoría del cumpleaños, un aspecto de las matemáticas puras, es decir, de las matemáticas "poco prácticas".

José Manuel Cordero Rodríguez

MUNDO EDUCATIVO

Número 26 Revista Digital de Educación Febrero 2008 Pág. 126

POR QUÉ LEER A LOS CLÁSICOS

José María Sierra Camacho

Comencemos con alguna propuesta de definición.

1. Los clásicos son aquellos libros de los cuales se dice generalmente: “Estoy releyendo”, y nunca “Estoy leyendo”.

Esto ocurre, al menos, entre aquellas personas que se suponen “de vastas lecturas”; no vale para la juventud, edad en la que el encuentro con el mundo, y con los clásicos como parte del mundo, vale justamente como primer encuentro.

El prefijo iterativo delante del verbo “leer” puede ser una pequeña hipocresía de parte de cuantos se avergüenzan en admitir que no han leído un libro famoso. Para asegurarnos, bastará observar que, por vastas que puedan ser las lecturas “de formación” de un individuo, queda siempre un número enorme de obras fundamentales que uno no ha leído.

Quien haya leído al completo a Heródoto o todo Tucídides que levante la mano. ¿Y a Saint-Simon? ¿Y al cardenal de Retz? Incluso los grandes ciclos novelescos decimonónicos son más nombrados que leídos. En Francia, Balzac se comienza a leer en la escuela y, del número de ediciones en circulación, se diría que también se sigue leyendo después. Pero, en Italia, si se hiciese un sondeo Doxa, me temo que Balzac estaría en los últimos puestos. Los apasionados de Dickens en Italia son una restringida élite de personas que cuando se ven se ponen inmediatamente a recordar personajes y episodios como si fuera gente que conociesen. Hace años, Michel Butor, dando clases en América, cansado de que le preguntaran por Emile Zola, al cual no había leído nunca, se decidió a leer todo el ciclo de Rougon-Macquart. Descubrió que era del todo distinto a como creía: una fabulosa genealogía mitológica y cosmogónica que describió en un hermosísimo ensayo.

Esto, para decir que el leer por primera vez un gran libro en edad madura es un placer extraordinario: distinto (aunque no se puede decir mayor o menor) con respecto al haberlo leído durante la juventud. La juventud comunica a la lectura, como a toda otra experiencia, un particular sabor y una particular importancia; mientras que en edad madura se aprecian (se deberían apreciar) muchos detalles y niveles y significados de más. Podemos tentar, entonces, esta otra fórmula de definición:

2. Se dicen clásicos aquellos libros que constituyen una riqueza para quien los ha leído y querido; mas constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la fortuna de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para disfrutarlos.

De hecho, las lecturas de juventud pueden ser poco provechosas por impaciencia, distracción, inexperiencia en las instrucciones de uso, inexperiencia vital. Pueden ser -tal vez, al mismo tiempo- formativas, en el sentido de que dan forma a las experiencias futuras, proveyendo de modelos, recipientes, términos de parangón, esquemas de clasificación, escala de valores, paradigmas de belleza: cosas todas que continúan obrando incluso si del libro leído en la juventud se recuerda poco o nada. Releyendo el libro a una edad madura, sucede que se reencuentran estas constantes que, tal vez, forman parte de nuestros mecanismos interiores, y de cuyo origen nos habíamos olvidado. Existe una particular fuerza en la obra que termina por olvidarse como tal, pero que deja su semilla. Así, pues, la definición que podemos dar será:

3. Los clásicos son libros que ejercen una influencia particular, sea al imponerse como inolvidables, sea cuando se esconden entre las arrugas de la memoria, mimetizándose en el inconsciente colectivo o individual.

Por esto, debería existir un tiempo en la vida dedicado a reexaminar las lecturas más importantes de la juventud. Si los libros han permanecido iguales (aunque éstos cambian a la luz de una perspectiva histórica mutable), nosotros hemos cambiado y el encuentro es un acontecimiento del todo novedoso. Luego, que se use el verbo “leer” o “releer” no tiene mucha importancia. Podremos, de hecho, decir:

4. De un clásico toda relectura es una lectura de descubrimiento como la primera.

5. De un clásico toda primera lectura es, en verdad, una relectura.

La definición 4 puede ser considerada un corolario de ésta:

6. Un clásico es un libro que nunca ha terminado de decir lo que tiene que decir.

Mientras, la definición 5 remite a una formulación más explicativa como:

7. Los clásicos son aquellos libros que nos llegan portando consigo la huella de las lecturas que han precedido la nuestra y, detrás de sí, la huella que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado (ya sea en el lenguaje o ya en la tradición).

Esto vale tanto para clásicos antiguos como para los clásicos modernos. Si leo la Odisea, leo el texto de Homero, pero no puedo olvidar todo aquello que las aventuras de Ulises han venido a significar durante siglos; y no puedo no preguntarme si estos significados estaban

implícitos en el texto o si son incrustaciones, deformaciones o dilataciones. Leyendo a Kafka, no puedo hacer menos que comprobar, o que rechazar, la legitimidad del adjetivo "kafkiano", que nos toca escuchar cada cuarto de hora a diestro y siniestro. Si leo Padres e hijos de Turgheniev o Los diablos de Dostoievski, no puedo menos que pensar cómo estos personajes han continuado reencarnándose hasta nuestros días.

La lectura de un clásico debe darnos alguna sorpresa en cuanto a la imagen que de él tenemos. Por esto, no se recomendará nunca lo bastante la lectura directa de textos originales, apartando lo máximo posible bibliografía crítica, notas, interpretaciones. La escuela y la universidad deben servir para hacer entender que ningún libro que habla de otro libro dice más que el libro en cuestión; sin embargo, hacen lo posible para hacer creer lo contrario. Existe una inversión de valores muy difusa por la cual la introducción, el aparato crítico y la biografía se usan como una cortina de humo para esconder lo que el texto ha de decir y que puede decir sólo si se le deja hablar, sin intermediarios que pretendan saber más que él. Podemos concluir que:

8. Un clásico es una obra que provoca, incesantemente, un aluvión de discursos críticos sobre sí, pero que continuamente se los sacude de encima.

No necesariamente un clásico nos enseña algo que no sabíamos; a veces, descubrimos cosas que hemos sabido siempre (o creído saber), pero que sabíamos que lo había dicho éste por primera vez (o que, de todas maneras, conecta con éste de un modo particular). Y también ésta es una sorpresa que causa mucha satisfacción, al igual que el descubrimiento de una procedencia, de una relación, de una adhesión. De todo esto podremos derivar en una definición del tipo:

9. Los clásicos son libros que, cuanto más se cree conocerlos de haberlos escuchado referir tanto más, cuando se leen de verdad, se hallan novedosos, inesperados, inéditos.

Naturalmente, esto ocurre cuando un clásico "funciona" como tal, es decir, establece una relación personal con quien lo lee. Si no hay flechazo, no hay nada que hacer: no se leen a los clásicos por deber o por respeto, sino sólo por amor. A no ser que sea en la escuela: la escuela debe darte a conocer, bien o mal, un cierto número de clásicos entre los cuales –o en referencia a los cuales- tu puedas, en consecuencia, reconocer a "tus" clásicos. La escuela sirve para darte los instrumentos para ejercer una selección; mas las selecciones que cuentan son aquellas que suceden fuera y después de toda escuela.

Únicamente es en las lecturas desinteresadas donde puede suceder que te tropieces con el libro que se convertirá en "tu" libro. Conozco a un óptimo histórico del arte, hombre de vastísimas lecturas, que entre todos los libros ha concentrado su más profunda predilección en el Círculo Pickwick y, cuando viene al caso, cita anécdotas del libro de Dickens, y cada hecho de la vida lo asocia con episodios pickwickianos. Poco a poco, él mismo, el universo, la verdadera filosofía han tomado la forma del Círculo Pickwick en una identificación absoluta. Llegamos, por esta vía, a una idea de clásico muy elevada y exigente:

10. Llámase clásico un libro que se configura como equivalente del universo, a la par de los antiguos talismanes.

Con esta definición nos acercamos a la idea de libro total, como lo soñaba Mallarmé. Mas un clásico puede establecer una relación de fuerte oposición, de antítesis. Todo lo que Jean-Jacques Rousseau piensa y hace me importa mucho, pero todo me inspira un incoercible deseo de contradecirlo, de criticarlo, de litigar con él. Tiene que ver su personal antipatía en un plano temperamental, mas no por eso no tendría que leerlo: al contrario, no puedo hacer menos que considerarlo entre mis autores preferidos. Diré, entonces:

11. "Tu" clásico es aquel que no puede serte indiferente, y que te sirve para definirte a ti mismo de acuerdo o en contraposición con él.

Creo que no tengo necesidad de justificarme si uso el término "clásico" sin hacer distinción de antigüedad, de estilo, de autoridad. (Para la historia de todas estas acepciones del término, véase la exhaustiva voz "Clásico" de Franco Fortini en la Enciclopedia Einaudi, vol. III). Lo que distingue a un clásico en el discurso que estoy manteniendo es, tal vez, sólo un efecto de resonancia que vale tanto para una obra antigua como para una moderna, pero ya con un puesto dentro de una continuidad cultural. Podremos decir:

12. Un clásico es un libro es anterior a otros clásicos; pero quien ha leído primero los otros, y luego lee aquél, reconoce de inmediato su puesto en la genealogía.

Llegado a este punto, no puedo evitar ya el problema decisivo de cómo meter en relación la lectura de los clásicos con todas aquellas lecturas que no son clásicos. Problema que se conecta con preguntas como: "¿Por qué leer a los clásicos en vez de concentrarse sobre lecturas que nos hagan entender más a fondo nuestro tiempo?" Y, "¿dónde encontrar el tiempo y el gusto de la mente por leer clásicos, sometidos como estamos en la actualidad a la avalancha de papel impreso?"

Cierto que se puede hacer hipótesis sobre una persona beata que dedique su "tiempo de lectura" diario a leer exclusivamente a Lucrecio, Luciano, Montaigne, Erasmo, Marlowe, el Discurso del método, el Wilhem Meister, Coleridge, Ruskin, Proust o Valèry, con alguna divagación sobre Murasaki o las sagas islandesas. Todo esto sin tener que hacer reseñas de la última edición, ni publicaciones para el concurso de una cátedra, ni labores editoriales con un contrato de plazos reconciliables. Esta persona beata, para mantener su dieta sin

ninguna contaminación, debería de abstenerse de leer periódicos, no dejarse jamás tentar por la última novela o por la última encuesta sociológica. Queda por ver si un rigor tal sería justo y prolífico. La actualidad puede ser banal y mortificante, pero es también siempre un punto sobre el cual situarse para poder mirar hacia delante o hacia detrás. Para poder leer a los clásicos se debe establecer "desde dónde" los estás leyendo, ya que, de lo contrario -sea el libro o el lector-, se perderán en una nube sin tiempo. De ahí, pues, que el máximo rendimiento de la lectura de clásicos se tenga de parte de quien sabe con ésa alternar con sabia dosificación lecturas actuales. Y esto no presupone, necesariamente, una equilibrada calma interior: puede ser también fruto de un nerviosismo impaciente, de una insatisfacción jadeante.

Quizás lo ideal sería percibir la actualidad como un murmullo que está más allá de la ventana y que nos advierte de los atascos de tráfico y de los cambios meteorológicos, mientras seguimos el discurso de los clásicos que suena claro y articulado en la habitación. Pero, todavía, es como si, para la mayoría, la presencia de los clásicos se advirtiese como un fragor lejano, fuera de la habitación, invadida por la actualidad, como un televisor a todo volumen. Añadamos, pues:

13. Es clásico todo lo que tiende a relegar la actualidad al rango de ruido de fondo, pero, al mismo tiempo, de este ruido de fondo no se pudiera liberar.

14. Es clásico todo lo que persiste como ruido de fondo, incluso allí donde se adueña la actualidad más incompatible.

Queda el hecho de que el leer a clásicos parezca en contradicción con nuestro ritmo de vida, que no conoce largos periodos, el respiro del otium humanístico; e incluso en contradicción con el eclecticismo de nuestra cultura que no sabría ya redactar un catálogo del mundo clásico, como ocurre en nuestro caso.

Eran las condiciones que se daban, de pleno, en Leopardi, dada su vida en el albergue paterno: culto a la antigüedad grecolatina junto a la formidable biblioteca que le transmitió el padre Monaldo, aneja la literatura italiana al completo más la francesa, a excepción de novelas y, en general, novedades editoriales, relegadas al margen, para satisfacción de su hermana ("tu Stendhal", escribía a Paolina). Incluso sus vivas curiosidades científicas e históricas, las satisfacía Giacomo con textos que no eran nunca demasiado up to date: las costumbres de los pájaros en Bufón, las momias de Federico Ruysch en Fontenelle, el viaje de Colón en Robertson.

Hoy, una educación clásica como la del joven Leopardi es impensable; y, sobre todo, una biblioteca como la del conde Monaldo es impensable. Los viejos títulos han sido diezmados, mientras que los nuevos se han multiplicado, proliferando en todas las literaturas y las culturas modernas. Sólo nos queda inventarnos, cada uno, una biblioteca ideal de nuestros clásicos; y diría que ésta debería comprender, a medias, libros que hemos leído, y que han contado para nosotros; y ,a medias, por libros que nos proponemos leer y que presuponemos que puedan contar, dejando una sección de puestos vacíos para las sorpresas, los descubrimientos ocasionales.
Me percato de que Leopardi es el único nombre de la literatura italiana que he citado: efecto de la explosión de la biblioteca. Ahora debería rescribir todo el artículo haciendo constar, bien claro, que los clásicos sirven para entender quiénes somos y de donde hemos venido; y, por esto, los italianos son indispensables, justamente, para confrontarlos con los extranjeros, y los extranjeros son, justamente, indispensables para confrontarlos con los italianos.

Luego, aún debería de escribir para que se crea que los clásicos se leen porque "sirven" para algo. La única razón que se puede aducir es que leer a los clásicos es mejor que no leer clásicos.

Y si alguien objeta que no vale la pena tanto esfuerzo, citaré a Cioran (no un clásico –al menos, por ahora-, mas un pensador contemporáneo que sólo ahora se comienza a traducir en Italia): <<Mientras se preparaba la cicuta, Sócrates estaba aprendiendo una melodía con la flauta. "¿De qué te servirá?", le preguntaron. "Para aprender esta melodía antes de morir">>.

"Perché leggere i classici", cap. I de Perché leggere i classici, de Italo Calvino.
Traducción de José María Sierra Camacho.

José María Sierra Camacho

LOS RECURSOS DIDÁCTICOS EN EL ÁREA DE TECNOLOGÍA

José Miguel del Río Palomino

La Tecnología en la etapa de Secundaria, que incluye las áreas de Tecnología Aplicada, Tecnologías y Tecnología en Educación Secundaria Obligatoria, y las Materias de Tecnología Industrial, Electrotecnia y Mecánica en Bachillerato, se caracteriza, entre otras cosas, por disponer de una gran cantidad y variedad de recursos y materiales para ser aplicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aquí vamos a tratar de exponer cuáles son y explicar los usos que tienen.

1. LOS ESPACIOS DONDE SE IMPARTE EL AULA DE TECNOLOGÍA.

El espacio principal donde se imparte la Tecnología es el **aula-taller**. Según el Real Decreto 1004/1991, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general, los centros de secundaria deben disponer de un aula-taller de 100 m^2. Este espacio debe estar dividido en tres zonas: taller, aula y almacén.

El **taller** es la zona donde se realizan los trabajos prácticos de Tecnología. Este espacio deberá estar, a su vez, dividido en varias zonas: mesas de trabajo habitual, zonas de trabajos especiales (soldado, corte, etc...) y zona de máquinas-herramientas.

En las mesas de trabajo habitual trabajan grupos de 5 a 6 alumnos, son altas para poder trabajar de pie, y los alumnos se sientan en banquetas de trabajo. Es conveniente que cada mesa tenga un tornillo de banco y una toma de corriente eléctrica.

El taller debe disponer de una pila con agua, cubo de basura y material de limpieza (fregonas, cubos, cepillos, trapos, recogedores, etc...)

La **zona de aula** es igual que un aula ordinaria, y en ella se imparten las clases más teóricas, se hacen ejercicios escritos, dibujo de planos, redacción de proyectos, etc... Es conveniente que en la mesa del profesor haya un ordenador con impresora y conexión a Internet para poder ver e imprimir actividades de los alumnos relacionadas con los proyectos que se realicen. También es bueno disponer de proyector para realizar presentaciones de diapositivas.

El **almacén** es la zona del aula donde se guarda el material fungible, los operadores tecnológicos, los trabajos en proceso de los alumnos y las herramientas que normalmente no están a disposición de los alumnos. En algunos casos esta zona es una habitación con llave, en otras ocasiones, el profesor debe delimitar esta zona mediante muebles a modo de mostrador, y es importante que los alumnos no tengan acceso a esta zona para evitar robos y destrozos.

Otra zona muy importante para impartir el área de Tecnología es el **aula de Informática**, pues las nuevas tecnologías forman parten del currículo del área. A principio de curso hay que solicitar en la Jefatura de Estudios que se elabore el horario de tal manera que cada grupo de alumnos de Tecnología disponga, al menos, de una hora a la semana para poder trabajar con los ordenadores. En los centros TIC hay un ordenador cada dos alumnos en el aula ordinaria de cada grupo, por lo que tenemos plena disponibilidad de los equipos informáticos, lo cual facilita la temporalización y la planificación de las clases.

2. EL MATERIAL FUNGINBLE.

En este apartado se incluye todo el material que sólo puede ser utilizado una vez.

Un material muy habitual en el aula de Tecnología es la **madera** por su facilidad para ser cortado y conformado, y porque las herramientas para su trabajo son habituales. Se pueden utilizar tableros de contrachapado, fáciles de encontrar en papelerías. Para hacer estructuras son muy útiles los listones, siendo los más corrientes los de perfil cuadrado de 10 x 10 mm. También se pueden utilizar listones de perfil redondo para fabricar ejes de mecanismos. Los tableros de madera y de aglomerado tienen el inconveniente de ser difíciles de cortar, necesitando el uso de máquinas-herramientas peligrosas para el alumnado, o en su defecto, el uso del serrucho, que ralentiza mucho el proceso de corte.

Los **pegamentos** para unir diferentes tipos de piezas pueden ser: cola de carpintero (PVA) para pegar piezas de madera, adhesivos epoxídicos y recambios de pistola de pegamento termofusible. Este último tipo de pegamento se utiliza mucho por su rapidez y sencillez de uso, aunque tiene el inconveniente de formar uniones blandas y poco vistosas con los pegotes que se forman, además de que puede producir quemaduras leves. También se puede utilizar cinta aislante y papel de celofán como adhesivo.

Las **pilas** hacen funcionar los motorcillos y circuitos eléctricos. Las mejores son las de petaca de 4,5 V, por su facilidad de conexión, dado el tamaño y disposición de sus electrodos.

Citaremos otros materiales fungibles del aula-taller: estaño de soldar, cables, cable esmaltado para bobinas y electroimanes, bombillas, pelos de segueta, alambre, tornillería, etc...
Normalmente, los presupuestos de los Departamentos de Tecnología son bastante limitados, por lo que puesto que lo normal es que los alumnos se agrupen en equipos de cinco, una opción para disminuir los gastos consiste en pedir a los alumnos que aporten el material

fungible (contrachapado, pelos de segueta, pegamento, pilas, etc...). Si se hace esto, el coste anual para el alumno no supera los 10 €, y se consigue un ahorro considerable por parte del Departamento, ya que además de no tener que comprar el material, los alumnos son más cuidadosos con el mismo.

3. EL MATERIAL RECICLADO.

El respeto hacia el medio ambiente, es un contenido propio del área de Tecnología. Reciclar materiales en la realización de trabajos prácticos sirve para trabajar este tipo de contenidos. En el aula-taller se debe disponer un centro de reciclaje donde los alumnos aportarán materiales que vayan a tirar a la basura de casa y que se pueden utilizar en el taller y los materiales que sobren de la realización de proyectos y actividades.

El centro de reciclaje se pondrá en una estantería con cajas en las que se indicará con un cartel el material a reciclar:

- Tapones de botella, útiles para hacer ruedas y mecanismos.
- Madera, clasificada en listones, tableros, madera aglomerada y contrachapado.
- Botellas de plástico, que desarrolladas sirven para imitar el cristal.
- Cartón, es un buen sustituto de la madera, mucho más fácil de trabajar.
- Hojalata, muy útil para fabricar operadores eléctricos, como interruptores o portabombillas.
- Otros: cables, alambres, gomillas para poleas.

4. OPERADORES TECNOLÓGICOS.

Se clasifican en operadores eléctricos y electrónicos, mecánicos y neumáticos. Todos ellos se pueden conseguir fácilmente en empresas que se dedican a la venta de material didáctico.

Los **operadores eléctricos y electrónicos** se pueden adquirir en bolsas de 10 o más unidades. Los más habituales son interruptores, portabombillas, relés, resistencias, condensadores, diodos, LEDs, transistores, sensores (termistores, LDRs,...), conectores, células solares, imanes,...

Para hacer prácticas de electrónica se pueden adquirir placas protoboard y kits para la realización de circuitos impresos que incluyen todo lo necesario (placas, rotuladores, reactivo para atacar la placa, cubeta, pinzas, guantes y mascarillas).

Los operadores **mecánicos** también se pueden adquirir en bolsas y suelen ser de plástico que incluyen: ruedas dentadas, poleas, tornillos sinfín, levas, muelles, rodamientos,.... También se pueden adquirir pasadores y ejes con dispositivos de sujeción. Para practicar existen una placas perforadas sobre las que se pueden montar los diferentes operadores.

Las casas de material didáctico venden también mecanismos montados en los que podemos ver su funcionamiento: cálculo de relaciones de transmisión, cajas de cambios, máquinas de vapor, etc...

Uno de los operadores electromecánicos más importante en el aula-taller son los **motorcillos** eléctricos, que funcionan con pilas. Existen múltiples modelos que también se venden en bolsas. Algunos llevan incluido un mecanismo reductor o van acoplados a una polea. Una bolsa de 10 motores cuesta unos 20 €, según calidad y características.

Para 4º de ESO y Bachillerato es interesante contar con **operadores neumáticos**. Para que funcionen debemos disponer de un compresor y un panel sobre el que montar los operadores. Los operadores típicos son válvulas de distribución, pistones y motores neumáticos. Por lo caro que resulta este material se suele disponer de él para hacer demostraciones, pero resulta complicado incorporarlo a los proyectos de los alumnos. Una alternativa consiste en utilizar jeringuillas y microtubos de pvc o poliamida.

5. HERRAMIENTAS Y MÁQUINAS.

En el aula-taller se debe disponer de una serie de herramientas básicas para el trabajo de los alumnos. Estas herramientas deben estar situadas en paneles de herramientas donde el profesor puede controlar si falta alguna y los alumnos deben acceder a ellas fácil y libremente. Las herramientas básicas que han de estar en el panel son: seguetas, gatos, limas y escofinas, llaves, tijeras de electricista, barrena, serrucho, y pistola de pegamento termofusible.

El profesor, cuando sea necesario, pondrá en juego otras herramientas como el soldador o la sierra de metales.

En el taller debe haber una zona con un taladro de columna. Generalmente se utiliza un taladro de mano sobre un soporte universal. Otras máquinas-herramientas de las que conviene disponer son la sierra de marquetería y la sierra de calar. El uso de las máquinas-herramientas debe ser vigilado por el profesor y algunas de ellas sólo debe utilizarlas él para adelantar o preparar material.

6. LOS TRABAJOS DE LOS ALUMNOS.

Los trabajos de los alumnos son un excelente recurso, podemos utilizar los proyectos de cursos anteriores, montajes eléctricos o de mecanismos para explicar, fichas de herramientas, carteles donde se muestren las normas del aula-taller y procedimientos de trabajo, muestrarios de materiales, murales monográficos,...

7. MATERIAL IMPRESO.

El principal recurso impreso es el libro de texto del alumno, ahora bien, no es conveniente seguirlo desde la primera hasta la última página, pues entonces la Tecnología se convertirá en una asignatura teórica y academicista. El profesorado debe elegir un libro en el que haya múltiples recursos, ideas, y procedimientos de fabricación, para que sea una fuente de consulta para el alumno y no un guión a seguir.

Los diccionarios enciclopédicos sirven para realizar trabajos monográficos. También son útiles los libros de formación profesional y bricolaje en los que se pueden encontrar múltiples procedimientos.

Los artículos de prensa relacionados con la Tecnología: el medio ambiente, la salud laboral, automovilismo y transportes, logros científicos, etc... sirven para hacer actividades de análisis relacionadas con el bloque de contenidos de Tecnología y Sociedad.

A través de Internet podemos encontrar múltiples recursos para imprimir: artículos, proyectos, planos, gráficos, etc...

8. RECURSOS TIC.

Las nuevas tecnologías forman parte del currículo del área. Deberemos utilizar un paquete ofimático. Lo más conveniente es usar el OpenOffice, un programa de software libre que funciona tanto en sistemas operativos Linux como en Windows. La aplicación tiene procesador de textos, hoja de cálculo, base de datos, editor de presentaciones y una sencilla herramienta de dibujos vectoriales. En entorno Linux también podemos encontrar totalmente gratis aplicaciones de diseño gráfico como el QCAD, y programas de simulación de circuitos como el KLogic para circuitos digitales, el Orégano para circuitos eléctricos, el PCB Designer para diseñar circuitos de placa impresa, o el KTurtle para programar en Logo.

Para Windows podemos usar el Crocodile Clips que simula circuitos eléctricos y montajes con mecanismos. El Fluid Sim3 es una aplicación para simular circuitos electroneumáticos. Otra aplicación interesante es el WinLogo donde aprenderemos a programar en Logo haciendo que se mueva una tortuga.

En Internet existen múltiples recursos para la enseñanza de la Tecnología. Son muchos los profesores y centros que tienen una página web con una gran variedad de ideas y enlaces a otros recursos. Especialmente interesantes son las páginas del CNICE del MEC y el portal Averroes de la Junta de Andalucía. Aquí encontraremos, programas, unidades didácticas y animaciones. También es muy interesante el material audiovisual que facilitan las editoriales de libros de texto.

9. EL ENTORNO COMO RECURSO.

Para poder atender al principio de funcionalidad y significatividad de los aprendizajes es importante utilizar el entorno como recurso. En las empresas cercanas al centro escolar y en actividades extraescolares como visitas a industrias o a museos. Son interesantes visitas a sitios como el Parque de las Ciencias de Granada, el museo Interactivo de Ciencia de Málaga Principia, el parque eólico de Tarifa, la central solar de Tabermas, la fábrica de Acerinox y la refinería de CEPSA en el campo del Gibraltar.

José Miguel del Río Palomino

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE: LA TARTAMUDEZ EN LA ESCUELA

Josefa García Cejudo

Mucho se ha escrito sobre los orígenes de la disfemia, llamada también disfluencia, tartamudez…. En realidad si repasamos la bibliografía nos encontramos explicaciones muy paradójicas e incluso contradictorias. Hay quien dice que es un fenómeno heredado y por tanto con un componente genético determinante. Otros que se trata de un funcionamiento deficiente de los centros del habla que se encuentran en el hemisferio izquierdo y que de alguna forma se intenta compensar con el hemisferio derecho. Esta explicación es también de carácter orgánica y biológica aunque es diferente a la que se ha propuesto anteriormente. Hay autores que la han calificado de desorden en la presentación social del sí-mismo que nos conduce a verla como un problema de personalidad. Durante mucho tiempo incluso se ha pensado que podría ser un problema de lateralidad aunque esta explicación hoy parece mas descartada.

Como se ve existen múltiples explicaciones de su origen. En realidad, no existe consenso sobre qué provoca la tartamudez. Sin embargo, podemos hablar de distintos factores que inciden sobre su aparición y también que hacen que no solo aparezca sino que se mantenga. Estos factores son de carácter biológicos u orgánicos, psicológicos y sociales y la combinación de ellos es la manifestación que se va a producir.

Existe un periodo inicial en el desarrollo del habla y del lenguaje que es vivido de distintas formas según los sujetos. No obstante, existe una serie de parámetros importantes que hacen que la dificultad en el aprendizaje del lenguaje lleve a manifestaciones que pudieran dar una visión de habla alterada. Esto es solo una apreciación y no tiene fundamento real. Hay muchos niños que tartamudean en distintos momentos de su vida. Coinciden en periodos donde el lenguaje se esta desarrollando y ello explicaría las dificultades que encuentran a la hora de utilizarlo.

Quizás un elemento clave para establecer si estamos ante un fenómeno que puede ser puntual del propio desarrollo del lenguaje o se trata de un elemento patológico, por hacer una distinción, sería la variable de la consciencia. Es decir, si el niño es consciente o no de cómo habla y si entiende o no que ese habla puede estar afectado.

En esta variable el ambiente juega un papel fundamental para hacer que el fenómeno que puede ser solo puntual se convierta en algo más permanente y fijo en el sujeto porque lo que empieza siendo una manifestación física se va arropando de otros componentes sociales y psicológicos que la pueden convertir en algo mucho mas duradero.

Con bastante frecuencia los profesores cuando tienen un niño que presenta estas disfluencias en el habla se plantean qué hacer en estos casos. Se cuestionan si su manera de actuar sería la más adecuada o habría mejores formas de hacerlo. Lo que se presenta en este artículo son algunos consejos, que sin pretender ser recetas puntuales de cómo tratar la tartamudez, sí pueden dar pistas al docente en sus clases y fuera de ella de como podríamos comportarnos con estos niños para facilitarles mejor su forma de expresión en el aula y con sus compañeros. Son formas de actuar sencillas, que ayudarán al alumno a sentirse mejor y facilitará su forma de expresión.

Lo primero que hay que tener en cuenta es la aptitud. Es importante que haya un ambiente de aceptación. Pero no solo del niño tartamudo sino de aceptación de las diferencias de los demás. Ello implica que ante cualquier conducta de burla, rechazo…, que implique una no aceptación del otro, en este caso del disfémico, se tienen que atajar de raíz. Es decir, si un compañero se burla del niño por la forma que habla, su conducta tiene que ser eliminada de forma radical. Ahí se deja libre elección al profesor porque según su metodología habrá unas formas mejores que otras. Unas veces tendrá que hacerlo directamente en la clase ante la aparición de burla, otras a través de una charla con el grupo en presencia o no del disfémico. Eso va a depender, de si el disfémico es consciente o no de su problema y de la edad de los alumnos….

El ponerse en contacto con la familia es muy útil para establecer qué clase de disfemia presenta el niño. Si se trata de algún problema permanente o no, si esta recibiendo ayuda o no, de cómo ve la familia lo que le ocurre al niño o a la niña, si lo ven como un problema o por el contrario es solamente algo que no le da importancia… En fin, los datos que la familia nos va a aportar sobre ello son algo fundamental para luego saber qué tendremos que hacer en clase y cuáles van a ser la mejor forma de actuar ante el niño o la niña.

No hay que darle importancia al problema del niño en su presencia. Lo trataremos sin verbalizar ni oralmente, ni gestualmente, ni con cualquier otro tipo de lenguaje como si su habla fuera deficiente o estuviera alterada. Muy al contrario, contra mas naturales seamos con él, mejor. Debemos actuar como si no le pasara nada ignorando sus posibles errores. El niño se sentirá bien y su expresión, que puede que no mejore, al menos no empeorará. Ejemplo, expresiones como: haber, ¡repite!; dilo otra vez pero sin atacarte; te cuesta trabajo, ¿no?; dilo pero despacito; quieres decir que.., son expresiones nada acertadas con este tipo de trastorno.

Hay que darle tiempo. A veces ante la disfluencia los adultos e incluso los niños terminan la frase que el alumno esta diciendo, con muestras a veces por nuestra parte, de cierta impaciencia. No debemos hacer eso. No mostrar impaciencia ni dejar que no acabe su frase.

Cuando planteamos una actividad donde hay que expresarse en voz alta y es actividad grupal, es mejor no seguir el método de la lista de clase sino hacerlo de forma arbitraria y dejando los primeros puestos para el niño que tartamudea.

Cuando se trata de la lectura en voz alta, son una gran cantidad de niños con disfluencias los que encuentra bastantes dificultades para hacerlo. Mejor en estos casos hacerlo por parejas, donde sean dos niños a la vez los que lean. Y eso si, no solo pareja para el niño tartamudo sino como una actividad más en la clase donde cualquier alumno puede participar. Para que no se vea que es una actividad exclusiva para este niño. Eso no solo le ayudará a él sino también a muchos otros niños que sin tener este problema tienen otros, como el miedo escénico o simplemente el miedo a hablar en público.

Nunca corregir al niño. Y mucho menos en presencia de sus compañeros. Si hay alguna palabra que no le sale o que repite no se le hace ver que lo ha hecho mal sino que se actúa con él de la forma más natural posible sin hacerle repetir en busca de una respuesta correctísima.

No olvidemos que lo más importante del habla es su nivel de comunicación y su compartir con los demás. Es una herramienta social y personal para expresar nuestro pensamiento y para ayudarnos a compartir con los demás. Si para cualquier alumno la parte social del lenguaje es fundamental para el disfémico lo es aún más. Así que habrá que cuidar ese aspecto para que entre todos le sea más fácil utilizarla.

Josefa García Cejudo

EL TEATRO Y EL MEDIO AMBIENTE EN EL AULA

Juan Antonio Casas Santos

En la actualidad, la educación en valores en el currículum de la educación infantil, primaria y secundaria está adquiriendo cada vez mayor importancia. Podríamos definir dicho concepto como un conjunto de contenidos de enseñanza, esencialmente actitudinales, que deben entrar a formar parte en las actividades planteadas en todas las materias.

La incorporación de temas como la educación para la salud, la educación vial, el medio ambiente, y muchos otros, suponen formalizar una educación en valores y actitudes no de forma esporádica sino constante a lo largo de cada curso. Es importante ser conscientes que los valores no se pueden imponer de forma autoritaria, sino que son un cúmulo de actitudes autoimpuestas por la propia voluntad.

Su inclusión pretende paliar algunas necesidades sociales que hemos heredado de la cultura tradicional y tratar de transformarlos a través de una educación en valores. Aunque la Comunidad Educativa coincide en destacar la importancia de este ámbito, la escasa tradición docente puede plantear problemas a la hora de incorporarlos al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este caso, vamos a centrarnos en la conjunción de dos posibles temas que no suelen estar relacionados. Todo el mundo sabe de la importancia que está adquiriendo el medio ambiente en la sociedad actual. Cada vez se están tomando más medidas para su conservación y protección, y cuanto antes se conciencie a los alumnos, mejor. Por ello es conveniente comenzar a trabajar en edades tempranas para que la protección del medio ambiente llegue a ser algo natural en la persona y no algo forzado.

Por otra parte, un tema interesante a tratar como transversal sería la cultura, con expresiones como la lectura, la música, el teatro, etc.

Mi propuesta para congeniar todo esto es utilizar una representación teatral para despertar el interés de los alumnos por dos actividades tan dispares como el teatro y la concienciación medio ambiental, (por ejemplo, con el cambio climático, aunque bien podría sustituirse por cualquier otra) de una forma totalmente amena y didáctica.

La obra teatral sería preparada por los alumnos con ayuda del profesor y posteriormente la representarían ante otros alumnos del centro. Se centraría en representar los fundamentos del efecto invernadero y el calentamiento global, posibles actividades diarias que contribuyen al mismo, así como las repercusiones sobre la fauna, flora y hábitat, para que los demás alumnos puedan apreciar el daño que se está originando al medio ambiente.

Se pretende que los alumnos receptores reaccionen de forma activa y positiva frente a este problema global, de forma que se generen actitudes orientadas a minimizar su contribución personal, como es el caso de un uso racional de los medios de transporte, fomento del reciclado y separación de los distintos tipos de residuos en sus casas, contribuir a la buena conservación del hábitat de las especies, etc.

Juan Antonio Casas Santos

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Juan Carlos González Galindo
Cristóbal Gómez García

La Educación para la ciudadanía, que se incorpora con entidad propia en el currículo de esta etapa, sitúa la preocupación por promover una ciudadanía democrática como parte del conjunto de los objetivos y actividades educativas, en la misma línea en que lo hacen distintos organismos internacionales. La Unión Europea incluye como objetivo de los sistemas educativos velar por que entre la comunidad escolar se promueva realmente el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa. Por otra parte, la Constitución española, en su artículo 1.1, se refiere a los valores en que se debe sustentar la convivencia social que son la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político y, en el artículo 14, establece la igualdad de todos ante la ley y rechaza cualquier discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Estas recomendaciones internacionales y el mandato constitucional son los ejes que vertebran el currículo de esta materia. La acción educativa debe permitir a los jóvenes asumir de un modo crítico, reflexivo y progresivo el ejercicio de la libertad, de sus derechos y de sus deberes individuales y sociales en un clima de respeto hacia otras personas y otras posturas morales, políticas y religiosas diferentes de la propia. Además, la identificación de los deberes ciudadanos y la asunción y ejercicio de hábitos cívicos en el entorno escolar y social, permitirá que se inicien en la construcción de sociedades cohesionadas, libres, prósperas, equitativas y justas.

La educación para la ciudadanía tiene como objetivo favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable. Esta nueva materia se propone que la juventud aprenda a convivir en una sociedad plural y globalizada en la que la ciudadanía, además de los aspectos civiles, políticos y sociales que ha ido incorporando en etapas históricas anteriores, incluya como referente la universalidad de los derechos humanos que, reconociendo las diferencias, procuran la cohesión social.

Para lograr estos objetivos se profundiza en los principios de ética personal y social y se incluyen, entre otros contenidos, los relativos a las relaciones humanas y a la educación afectivo-emocional, los derechos, deberes y libertades que garantizan los regímenes democráticos, las teorías éticas y los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana, los relativos a la superación de conflictos, la igualdad entre hombres y mujeres, las características de las sociedades actuales, la tolerancia y la aceptación de las minorías y de las culturas diversas.

En este sentido, es preciso desarrollar, junto a los conocimientos y la reflexión sobre los valores democráticos, los procedimientos y estrategias que favorezcan la sensibilización, toma de conciencia y adquisición de actitudes y virtudes cívicas. Para lograrlo, es imprescindible hacer de los centros y de las aulas de secundaria lugares modelo de convivencia, en los que se respeten las normas, se fomente la participación en la toma de decisiones de todos los implicados, se permita el ejercicio de los derechos y se asuman las responsabilidades y deberes individuales. Espacios, en definitiva, en los que se practique la participación, la aceptación de la pluralidad y la valoración de la diversidad que ayuden a los alumnos y alumnas a construirse una conciencia moral y cívica acorde con las sociedades democráticas, plurales, complejas y cambiantes en las que vivimos.

La Educación para la ciudadanía está configurada en esta etapa por dos materias: la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos que se imparte en uno de los tres primeros cursos y la Educación ético-cívica de cuarto curso. Ambas materias se estructuran en varios bloques que van desde lo personal y lo más próximo a lo global y más general; en ambas existe un conjunto de contenidos comunes a estos bloques, que llevan a la adquisición de procedimientos, habilidades sociales y actitudes básicas para el desarrollo de una buena convivencia y de la ciudadanía democrática.

Así, es común a ambas materias partir de la reflexión sobre la persona y las relaciones interpersonales. También son comunes el conocimiento y la reflexión sobre los derechos humanos, desde la perspectiva de su carácter histórico, favoreciendo que el alumnado valore que no están garantizados por la existencia de una Declaración, sino que es posible su ampliación o su retroceso según el contexto. Finalmente, ambas materias comparten el estudio de las características y problemas fundamentales de las sociedades y del mundo global del siglo XXI. La educación para la ciudadanía y los derechos humanos se plantea el conocimiento de la realidad desde el aprendizaje de lo social, centrándose la Educación ético-cívica en la reflexión ética que comienza en las relaciones afectivas con el entorno más próximo para contribuir, a través de los dilemas morales, a la construcción de una conciencia moral cívica.

La Educación para la ciudadanía y los derechos humanos de uno de los tres primeros cursos trata aspectos relacionados con las relaciones humanas, bien sean las interpersonales, las familiares o las sociales. Aborda asimismo los deberes y derechos ciudadanos, profundizando en el sentido de los principios que los sustentan y en la identificación de situaciones en las que se conculcan para, de esta forma, conseguir que el alumnado valore la defensa de los mismos.

El conocimiento de las sociedades democráticas aproxima al alumnado al funcionamiento del Estado y, en particular, al modelo político español, así como a los deberes y compromisos del Estado con los ciudadanos y de éstos con el Estado.

Finalmente se enmarca la ciudadanía en un mundo global al analizar problemas y situaciones de la sociedad actual en las que se manifiesta interdependencia, desigualdad o conflicto a la vez que se contemplan diversas maneras de buscar soluciones.

Los contenidos se presentan organizados en cinco bloques.

En el bloque 1 figuran los contenidos comunes, que están encaminados a desarrollar aquellas habilidades y destrezas relacionadas con la reflexión y con la participación. El entrenamiento en el diálogo y el debate, la aproximación respetuosa a la diversidad personal y cultural al mismo tiempo que fomenta una valoración crítica con las desigualdades, constituyen una de las aportaciones fundamentales de la nueva materia y contribuyen, de forma específica, a la adquisición de algunas competencias básicas.

El bloque 2, Relaciones interpersonales y participación, trata aspectos relativos a las relaciones humanas desde el respeto a la dignidad personal y la igualdad de derechos individuales, el reconocimiento de las diferencias, el rechazo a las discriminaciones y el fomento de la solidaridad. Asimismo, se abordan aspectos relativos a la participación y representación en el centro escolar y el compromiso con actividades sociales encaminadas a lograr una sociedad justa y solidaria.

El bloque 3, Deberes y derechos ciudadanos profundiza en un contenido ya trabajado en el tercer ciclo de primaria. Además del conocimiento de los principios recogidos en los textos internacionales, propone la reflexión en el sentido de dichos principios, en la identificación de situaciones de violación de los derechos humanos y en la actuación que corresponde a los tribunales ordinarios y a los Tribunales Internacionales cuando esas situaciones de violación de los derechos humanos se producen.

El bloque 4, Las sociedades democráticas del siglo XXI, incluye contenidos relativos a la diversidad social y al funcionamiento de los estados democráticos centrándose particularmente en el modelo político español. Se analiza el papel de los distintos servicios públicos administradores del bien común, atendiendo tanto a la responsabilidad de las administraciones en su prestación y mejora, como a los deberes y compromisos de los ciudadanos en su mantenimiento.

El bloque 5, Ciudadanía en un mundo global, aborda algunas de las características de la sociedad actual: la desigualdad en sus diversas manifestaciones, el proceso de globalización e interdependencia, los principales conflictos del mundo actual así como el papel de los organismos internacionales en su prevención y resolución.

1. Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas

La Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y la Educación ético-cívica se relacionan directamente con la competencia social y ciudadana pero, además, contribuyen a desarrollar algunos aspectos destacados de otras competencias básicas.

En relación con la competencia social y ciudadana se afronta el ámbito personal y público implícito en ella: propicia la adquisición de habilidades para vivir en sociedad y para ejercer la ciudadanía democrática. Además de contribuir a reforzar la autonomía, la autoestima y la identidad personal, favorece el desarrollo de habilidades que permiten participar, tomar decisiones, elegir la forma adecuada de comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las decisiones adoptadas y de las consecuencias derivadas de las mismas. También contribuye a mejorar las relaciones interpersonales al trabajar las habilidades encaminadas a lograr la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones. Impulsa los vínculos personales basados en sentimientos y ayuda a afrontar las situaciones de conflicto al proponer la utilización sistemática del diálogo y otros procedimientos no violentos para su resolución. La educación afectivo-emocional, la convivencia, la participación, el conocimiento de la diversidad y de las situaciones de discriminación e injusticia, permiten consolidar las habilidades sociales, ayudan a generar sentimientos compartidos y no excluyentes, a reconocer, aceptar y usar convenciones y normas sociales de convivencia e interiorizar los valores de respeto, cooperación, solidaridad, justicia, no violencia, compromiso y participación tanto en el ámbito personal como en el social.

Se contribuye también a la competencia a partir de la adquisición del conocimiento de los fundamentos y los modos de organización de los estados y de las sociedades democráticos y de otros contenidos específicos como la evolución histórica de los derechos humanos y la forma en que se concretan y se respetan o se vulneran en el mundo actual, particularmente, en casos de conflicto. En esta etapa, se incluyen contenidos relativos a la actuación de los organismos internacionales y de aquellos movimientos, organizaciones y fuerzas que trabajan a favor de los derechos humanos y de la paz.

Se contribuye directamente a la dimensión ética de la competencia social y ciudadana favoreciendo que los alumnos y alumnas reconozcan los valores del entorno y, a la vez, puedan evaluarlos y comportarse coherentemente con ellos al tomar una decisión o al afrontar un conflicto. Los valores universales y los derechos y deberes contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Constitución española constituyen el referente ético común.

Al ser contenidos específicos los relacionados con el conocimiento de la pluralidad social y el carácter de la globalización y las implicaciones que comporta para los ciudadanos, facilitará a los alumnos y alumnas instrumentos para construir, aceptar y practicar

normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos y libertades, asumir las responsabilidades y deberes cívicos y, en definitiva, participar activa y plenamente en la vida cívica.

La educación para la ciudadanía contribuye al desarrollo de la competencia de aprender a aprender fomentando la conciencia de las propias capacidades a través de la educación afectivo emocional y las relaciones entre inteligencia, emociones y sentimientos. Asimismo, el estímulo de las habilidades sociales, el impulso del trabajo en equipo, la participación y el uso sistemático de la argumentación, la síntesis de las ideas propias y ajenas, la confrontación ordenada y crítica de conocimiento, información y opinión favorecen también los aprendizajes posteriores.

Desde los procedimientos del área se favorece la competencia básica autonomía e iniciativa personal porque se desarrollan iniciativas de planificación, toma de decisiones, participación y asunción de responsabilidades. El currículo atiende especialmente a la argumentación, la construcción de un pensamiento propio, el estudio de casos que supongan una toma de postura sobre un problema y las posibles soluciones. El planteamiento de dilemas morales, propio de la educación ético-cívica de cuarto curso, contribuye a que los alumnos y alumnas construyan un juicio ético propio basado en los valores y prácticas democráticas.

El uso sistemático del debate contribuye a la competencia en comunicación lingüística, porque exige ejercitarse en la escucha, la exposición y la argumentación. Por otra parte, la comunicación de sentimientos, ideas y opiniones, imprescindibles para lograr los objetivos de estas materias, al utilizar tanto el lenguaje verbal como el escrito, la valoración crítica de los mensajes explícitos e implícitos en fuentes diversas y, particularmente, en la publicidad y en los medios de comunicación, también ayudan a la adquisición de la competencia. Finalmente, el conocimiento y del uso de términos y conceptos propios del análisis de lo social, posibilitan el enriquecimiento del vocabulario.

2. Objetivos

Las materias Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y la Educación Ético-cívica en esta etapa, tendrán como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, aceptando la propia identidad, las características y experiencias personales respetando las diferencias con los otros y desarrollando la autoestima.

2. Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.

3. Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia a los estereotipos y prejuicios.
4. Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales.

5. Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.

6. Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

7. Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del Estado español y de la Unión Europea, tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural.

8. Conocer los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia. Asumir los deberes ciudadanos en el mantenimiento de los bienes comunes y el papel del Estado como garante de los servicios públicos.

9. Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.

10. Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.

11. Reconocerse miembros de una ciudadanía global. Mostrar respeto crítico por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia y manifestar comportamientos solidarios con las personas y colectivos desfavorecidos.

12. Identificar y analizar las principales teorías éticas, reconocer los principales conflictos sociales y morales del mundo actual y desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se trasmiten a través de los medios de comunicación.

13. Adquirir un pensamiento crítico, desarrollar un criterio propio y habilidades para defender sus posiciones en debates, a través de la argumentación documentada y razonada, así como valorar las razones y argumentos de los otros.

Juan Carlos González Galindo
Cristóbal Gómez García

LA EVALUACIÓN EN LA ESO

Juan Carlos Ruiz Cañada

La evaluación educativa, se concibe como un proceso enfocado a la valoración del grado de consecución de las capacidades expresadas en los Objetivos Generales de Etapa y Área. De este modo, se convierte en un proceso de carácter esencialmente investigador que ofrece información al profesorado y al alumnado de cómo se van desarrollando los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de mejorarlos en ambas direcciones: mejorar la tarea docente y facilitar el desarrollo de los aprendizajes.
Para el área de Tecnología la evaluación es continua en la etapa (igual que todas las materias de la E.S.O.) y se realizará de la siguiente manera:

Evaluación inicial

Es aquella evaluación que el profesor/a realizará al inicio de cada unidad. Dependiendo del curso a evaluar, la evaluación inicial también se puede hacer únicamente a principio de curso.

Evaluación procesual.

Es aquella evaluación que tiene lugar a lo largo de todo el proceso de la unidad didáctica y del curso.

Evaluación final.

Es aquella evaluación que se realiza al final del proceso de la unidad didáctica.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Los instrumentos que usaremos para poder evaluar a los alumnos/as serán los siguientes:

Trabajo en casa (individual ó en grupo)

Con estas actividades el profesor/a podrá evaluar objetivos tales como la capacidad de búsqueda de la información, síntesis y análisis de dicha información, vocabulario, expresión escrita, etc.

Cuaderno del alumno/a

El alumno/a tendrá un cuaderno en donde irá aportando toda la información del trabajo en elaboración y documentos, así como los conceptos necesarios para su desarrollo. El profesor/a realizará una revisión periódica de los mismos. Del orden, limpieza y puesta al día de este cuaderno, el profesor/a podrá sacar datos útiles para la evaluación.

Observación

El profesor/a durante el trabajo del alumno en el aula, irá observando y tomando nota de cómo trabajan los alumnos/as, tanto de forma individual como en grupo, trabajo manual ó intelectual.

Prueba escrita de conocimientos básicos

Al final de cada unidad temática (o bien por cada bloque de dicha unidad) el profesor/a irá poniendo pruebas de conocimientos básicos para realizar una evaluación del nivel de asimilación de contenidos por parte del alumno/a. Estas pruebas serán muy útiles para la evaluación del alumno/a, del sistema de desarrollo de la unidad didáctica y para la recuperación, pues el profesor podrá establecer cuáles son las carencias de cada alumno/a pudiendo así realizar la labor de recuperación en cuanto a contenidos.

Construcción de un objeto técnico en grupo

Con esta actividad el profesor/a podrá evaluar objetivos tales como la capacidad de trabajar en equipo, la capacidad de organización y planificación, etc.

CRITERIOS DE RECUPERACIÓN

Vamos a dividir los criterios de recuperación en dos tipos:

1. Para alumnos/as del curso actual que no han alcanzado los objetivos de las unidades didácticas.

En cada unidad didáctica se establecerán unas actividades destinadas a reforzar objetivos no alcanzados por los alumnos/as en las unidades didácticas anteriores.

2. Para alumnos/as del curso actual que no han superado los objetivos de los cursos y ciclos anteriores

1°) Todos los alumnos de 3° de ESO, pendientes de Tecnología de 2°, recuperarán la asignatura sólo si aprueban la Tecnología de 2° de ESO.

PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

Para lograr una evaluación positiva en el Área de Tecnología tomaré los siguientes criterios:

Conceptos. Ponderación: 45%

Se obtendrá la media aritmética de las calificaciones obtenidas en las pruebas objetivas, memorias de proyectos, trabajos monográficos, preguntas orales, etc.

Procedimientos. Ponderación: 35%

Se obtendrá la media aritmética de las calificaciones obtenidas en las actividades, memorias, trabajos presentados y notas sobre el uso de las herramientas, máquinas y materiales durante el proceso de construcción.

Actitudes. Ponderación: 20%

Se evaluará distintos aspectos como la falta de asistencia, realización de las tareas, falta de puntualidad en la entrega de los trabajos, no traer el cuadernos o el material correspondiente a clase, el respeto a los compañeros, al profesor y a los materiales y medios del aula y el respeto a las normas de uso y seguridad en el taller.

Juan Carlos Ruiz Cañada

UNIDAD DIDACTICA

Juan Alfonso Fernández

CICLO FORMATIVO: Educación Infantil

MODULO PROFESIONAL: Autonomía personal y salud

TITULO: La Alimentación DURACIÓN: 8 sesiones.

OBJETIVOS: Al finalizar el estudio de esta unidad deberán ser capaz de:

1. Establecer las diferencias entre alimentación, nutrición y dietética.
2. Explicar las principales funciones de los alimentos.
3. Seleccionar los alimentos más adecuados para elaborar dietas sanas y equilibradas.
4. Describir los errores que se comenten con frecuencia en la alimentación infantil.

CONTENIDOS:

CONCEPTOS:

1. Funciones de los alimentos.
2. Menús elaborados en función de la edad.
3. Errores en la alimentación.

PROCEDIMENTALES:

- Análisis de situaciones reales con riesgo alimentario.
- Diferenciación entre diferentes tipos de menús.
- Descubrimiento de los diferentes estilos de alimentación.
- Investigar sobre nuevos recursos alimentarios.

ACTITUDINALES:

- Valoración de la gran diversidad de recursos de los que disponemos.
- Creatividad a la hora de elaborar los diferentes menús para las diferentes edades.
- Respeto hacia las diferentes formas de alimentación en otras culturas.

METODOLOGÍA:

La metodología que se va a utilizar va a conjugar los aprendizajes teóricos propios de este módulo con los aprendizajes prácticos y funcionales.
Basada en un conjunto de decisiones orientadas al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y orientadas a contribuir al logro de las capacidades terminales del módulo.
Se establecerá una metodología dinámica la que el alumno participe siempre de forma activa en el proceso de enseñanza aprendizaje. De esta forma las clases contarán con una parte teórica, de exposición y explicación por parte del profesor, complementadas con actividades de análisis de situaciones reales...

ACTIVIDADES:

1. Formar tres grupos en clase donde cada grupo realizará preguntas abiertas al un grupo elegido, las preguntas serán en base a los contenidos de la unidad (actividad de conocimientos previos)
2. Realiza un mapa conceptual con los términos mas importantes que han ido apareciendo a lo largo del tema: alimentación, nutrición, dietética, hábitos alimentarios y relaciona entre ellos mediante enlaces adecuados.(Actividad de consolidación de conocimientos)
3. A partir del siguiente caso X, elaborar una tabla de contenidos que se pueden evaluar ante la mala alimentación del niño.(actividad de presentación-motivación)
4. A partir de un grupo dado, investiga qué tipo de alimentación seria la más adecuada según sus características. (actividad de refuerzo)

RECURSOS

Espacio: la sala de usos múltiples, el patio del centro, el aula.

Materiales:

- Documentos relacionados con la didáctica de la educación infantil: artículos de prensa, noticias, guía de centros, recurso y servicios, etc.
- Bibliografía especializada del aula.
- Pizarra
- Material fungible en general
- Transparencias e Internet.

Humanos: la profesora, el grupo de alumnos.

EVALUACION:

CONCEPTOS:

4. Conoce las diferentes funciones de los alimentos.
5. Elabora menús en función de la edad y las necesidades
6. Reconoce los errores en la alimentación infantil.

PROCEDIMENTALES:

- Análisis de situaciones reales con riesgo alimentario.
- Diferencia entre los distintos tipos de menús.
- Descubre y apoya los diferentes estilos de alimentación.
- Investiga y conoce procedimientos sobre nuevos recursos alimentarios.

ACTITUDINALES:

- Valora de la gran diversidad de recursos de los que disponemos.
- Presenta creatividad a la hora de elaborar los diferentes menús para las diferentes edades.
- Respeta y defiende las diferentes formas de alimentación en otras culturas.

Bibliografía:

CASRILLO, P. La alimentaron de tu hijo. Guía ilustrada de nutrición infantil. ED. Planeta. Barcelona, 1996.
Apuntes del ciclo formativo de Educación Infantil

http://www.guiainfantil.com/salud/alimentacion/alimentacion.htm

Juan Alfonso Fernández

DESMOTIVACIÓN EN EL AULA Y FRACASO ESCOLAR EN ESPAÑA DESDE LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: MI EXPERIENCIA CON ALUMNOS DESMOTIVADOS Y CONFLICTIVOS

Laura Tinajero Márquez

Debido a mi experiencia impartiendo clases particulares a domicilio, clases de recuperación en academias privadas y talleres extraescolares de refuerzo escolar en escuelas de secundaria públicas durante seis años; he podido comprobar -de forma totalmente empírica y sin una metodología didáctica de base- que el problema principal de los adolescentes de 12 a 18 años de nuestro país es la falta de motivación y el posterior fracaso que se deriva de esta falta de interés por los temas académicos. Uno de los efectos son los bajos niveles académicos que consiguen los alumnos de secundaria en España –junto con la violencia en las aulas y fuera de ellas.

¿Cuáles son las causas principales de estos problemas actuales en las enseñanzas medias? ¿Existen soluciones a este problema?

Bajo mi punto de vista y desde mi experiencia, la realidad es que los principales problemas de los adolescentes españoles que afectan a su falta de motivación están fuera de lo estrictamente académico: relación con el entorno y las inquietudes diarias; junto a su enorme desinterés por su futuro académico y profesional: Es un aspecto que perciben como no necesario y lejano, viéndose a sí mismos como invencibles ante los problemas de la vida real; quizás potenciado por la superprotección de los adultos (docentes, familia e instituciones sociales).

Uno de los problemas principales es el nuevo sistema educativo implantado en España: Educación Secundaria Obligatoria o ESO, que obliga a los alumnos a "permanecer en [un] sistema educativo [que] es obligatorio aunque no se rinda lo suficiente para proseguir en las siguientes etapas". Este elemento se convierte en un lastre para los adolescentes y es un obstáculo que va contra la motivación del alumno: este sistema termina creando estudiantes sin ningún tipo de interés, salvo aprobar para salir de esta cárcel o guardería –tal como explican ellos mismos- para ser libres a los 16 años y dedicarse a otros menesteres que consideran más interesantes.

Durante este año, he impartido clases extraescolares preparatorias para el Examen de Acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio a alumnos de ESO sin posibilidad de conseguir el título acreditativo correspondiente: adolescentes totalmente desmotivados de 16 a 18 años, que tienen como norma preguntar en cada actividad para qué sirve esto y exclamar a continuación yo paso. Lo más enriquecedor para mí fue ver que algunos de ellos hacían las actividades y se preocupaban por preguntar cuestiones de los textos propuestos, además de llegar cada semana con ganas de hacer un debate sobre un tema de actualidad que podía ser materia del examen propuesto para acceder a un ciclo formativo: fueron capaces de captar la utilidad de las clases y las actividades semanales que yo les proponía: "Esforzarse para aprender puede ser más o menos interesante dependiendo del significado funcional de lo que se aprende. Se busca aprender algo útil". La táctica que utilicé con ellos fue muy sencilla: les hice ver que el peso de la clase lo llevaban ellos mismos, que yo sólo era alguien que les proponía actividades –profesor como facilitador- y, si no les apetecía hacer nada durante esa hora semanal, lo más útil sería que la próxima semana me entregara cada uno su curriculum vitae y yo misma lo llevaría a las tiendas de Telepizza más cercanas al instituto. En definitiva, lo que comúnmente se llama psicología inversa. "En la medida en que se perciban las múltiples utilidades –a corto o a largo plazo- que puede tener aprender algo, aumenta la probabilidad de que el interés y el esfuerzo se acrecienten (…) Cuando los alumnos perciben el significado o utilidad intrínseca de lo que han de aprender, su interés aumenta prácticamente en todos los casos, aunque más en aquellos que tienden a actuar buscando el desarrollo de la competencia personal y el disfrute de la tarea, motivación que contribuye no sólo a un mayor aprendizaje y desarrollo, sino también a un mayor bienestar personal. Es necesario que los profesores revisen el grado en que despiertan la curiosidad de los alumnos mostrando la relevancia y utilidad que puede tener para ellos la realización de la tarea".

En la obra que aparece en la bibliografía se caracterizan tres clases de profesores tipo: "Hay profesores autoritarios que se centran en la disciplina y el control sobre el comportamiento de sus alumnos. También hay profesores permisivos preocupados únicamente por generar un ambiente de manga ancha evitando influir sobre sus alumnos y alumnas. Por último, están los profesores democráticos o colaboradores, que consiguen un grado razonable de control pero de un modo indirecto. Se presentan como facilitadotes de la realización de las tareas a la vez que promueven la participación de sus alumnos en la toma de decisiones con respecto a las mismas. Éstos últimos son los que mejor facilitan el desarrollo de la motivación por el aprendizaje dado que son los que trabajan a la vez la percepción de autonomía y responsabilidad sin abandonar al alumno a su suerte". Según el Marco de Referencia europeo para las lenguas de 2001, el profesor en las clases de segundas lenguas o L2 debe ser un facilitador y el peso del desarrollo académico –tanto en el aula como fuera de ella- debe ser soportado por el mismo alumno: el alumno debe ser responsable de su propia formación y evolución académica -tal como ocurre en el Plan Piloto de Eurocrédito implantado en las universidades españolas y más concretamente en la Facultad de Humanidades de la Universidad Pablo de Olavide desde el año 2003. Este sistema debería implantarse también en los centros de enseñanza secundaria, tanto públicos como concertados o privados: el alumno se sentiría más responsable de su aprendizaje y progreso académico, por tanto estaría más motivado para afrontar de forma positiva los posibles obstáculos académicos a los que tenga que enfrentarse en el presente y en el futuro.

Pero el problema real es "desde qué criterios se puede valorar la adecuación de las estrategias de actuación docente para contribuir al desarrollo y activación de una motivación adecuada de los alumnos por aprender y, en caso de que no sean adecuadas, desde qué

criterios desarrollar y valorar posibles estrategias alternativas de actuación (...) Determinar los criterios buscados requiere conocer previamente qué características de tipo personal influyen en la forma en que los alumnos afrontan su trabajo escolar, definiendo formas de actuación propias de sujetos con distintos tipos de motivación. En la medida en que se conozcan, será posible valorar las pautas y estrategias de actuación docente en función de su capacidad para motivar adecuadamente a los alumnos".

Las actividades académicas tienen siempre más de un significado puesto que contribuyen a la consecución de diferentes metas. Sin embargo, no todas las metas tienen la misma importancia para cada alumno. Esta importancia varía tanto en función de la orientación personal de éstos, como de las distintas situaciones que afrontan a lo largo de su vida académica y personal. "Es importante conocer cuáles son tales efectos para así saber sobre qué metas tratar de influir y cómo hacerlo".

Muchos profesores utilizan incentivos o premios para motivar a sus alumnos, sobre todo en las primeras etapas (educación infantil) dándole a los alumnos más responsabilidad: ser el encargado de llevarse los libros de la clase a casa durante una semana, organizar la fila a la hora de entrar en clase y demás incentivos personales que motivan a los niños y niñas en sus primeros años de escuela. Pero no todos los incentivos son tan positivos como los que acabo de explicar: existen otros premios por buena conducta que consisten en regalos o incluso en buenas notas o puntos positivos dentro del seguimiento diario de las tareas de cada asignatura. Si desde el alumno se interpretan como meros incentivos no es nada negativo, el problema viene cuando el fin de hacer una tarea correctamente sea recibir el regalo correspondiente. "El esfuerzo y el aprendizaje, sin embargo, pueden percibirse como útiles o inútiles dependiendo de que posibiliten la consecución o no de incentivos externos al mismo –recompensas materiales o sociales-. La ausencia de incentivos externos puede ser, en consecuencia, una causa de la falta de motivación. No obstante, este hecho no implica en principio que para motivar a los alumnos haya que utilizar recompensas externas". "El hecho de que para un sujeto su motivación primaria para aprender dependa de incentivos externos puede tener efectos negativos". Algo que afecta a los alumnos enormemente es la calificación. Los alumnos estudian sobre todo para aprobar y no para aprender. Hablar de la evaluación o amenazar con ella es un arma motivadora muy eficaz para los profesores. "La amenaza de notas desfavorables tiende a hacer que aumente el número de tareas terminadas, pero suele favorecer el aprendizaje mecánico y memorístico frente a la elaboración de la información que posibilita el aprendizaje significativo. La amenaza de una evaluación adversa puede que aumente ciertos rendimientos, pero su efecto sobre el aprendizaje es cualitativamente negativo".

Es difícil empatizar con los alumnos, ponerse en el lugar de un chico o chica de 15 años que va a clase obligatoriamente y que no percibe la verdadera utilidad de su vida académica. A veces es complicado introducir una actividad de forma que el alumno sienta curiosidad y se implique en ella. "La atención de los alumnos a una explicación o al proceso de realización de una tarea viene determinada inicialmente por la curiosidad que despiertan y, sobre todo, por la percepción de su relevancia. Si la tarea resulta aburrida o no se percibe para qué puede servir, buscan automáticamente formas de quitársela de encima. Sin embargo, en otros muchos casos, aunque se perciba la relevancia de la tarea e inicialmente no resulte aburrida, esto no parece ser suficiente para mantener el interés y la motivación". En la mayoría de los casos el problema no viene dado por la metodología usada, sino por la simple desgana de los alumnos a la hora de realizar una actividad. Contra la apatía y la vagancia, poco podemos hacer los docentes; aunque siempre hay mecanismos para captar la atención de los alumnos. Un tema como el estudio de La Celestina de Fernando de Rojas puede parecer aburrido y tortuoso para los alumnos adolescentes si se explica desde su importancia para la historia de la literatura; pero se vuelve interesante si le contamos a los alumnos el significado real de la obra (esa vieja prostituta que se encargaba de encontrar pareja a todo aquél que lo solicitara previo pago de su importe). Lo más atrayente para un alumno es comprobar que la gente de los siglos anteriores al nuestro tenía los mismos problemas y las mismas inquietudes que nosotros mismos: hay que humanizar las explicaciones sobre los temas de ciencias sociales (literatura, historia, arte y filosofía) y mostrar la utilidad que tienen las ciencias naturales y matemáticas en la vida real.

Otra forma de motivar a los alumnos sería por medio de elogios. Hace casi un año tuve que impartir clases de recuperación de Lengua y Literatura a cuatro grupos de ESO en un instituto público de Sevilla. El grupo más numeroso era el de 1º de ESO: alumnos desmotivados, conflictivos y con falta de educación total hacia la figura del docente. Un alumno, en concreto, me desafiaba desde el primer día: la única solución fue llamarle la atención como a un adulto en un contexto coloquial y al cabo de los días felicitarle por escrito cada vez que hacía algo bien. Finalmente, conseguí que ese alumno hiciera todas sus tareas lo mejor que podía y aprovechara las clases sin seguir el ritmo caótico de los alumnos más conflictivos. "El valor del refuerzo positivo como incentivador del aprendizaje humano es un hecho ampliamente probado. Dentro del contexto del aula, si se han establecido unas buenas relaciones entre el profesor y el grupo de aprendices, aquél se convierte en un punto de referencia, más o menos explícito, para la valoración de éstos. El mecanismo habitual mediante el cual se produce este hecho es el uso de elogios en la clase. La clave está en conocer las implicaciones motivacionales de qué y el cómo elogiar".

La familia y la escuela son entornos educativos. La familia es el factor educativo más importante, ya que es donde el niño/a adquiere sus primeras nociones y valores. Hoy día existe un problema muy grave en la relación padres-hijos: los hijos desafían constantemente a sus padres a edades muy tempranas y la respuesta de estos padres es obsequiarles con objetos para que no molesten (mp3, videoconsolas, ropa de marca, joyas, etc.). El verano pasado tuve una experiencia con dos alumnos que eran hermanos y estaban en la misma clase de recuperación de Lengua que yo impartía: el chico tenía doce años y la chica trece años, sus padres tenían treinta y pocos años; la madre de estos alumnos llegó a decirme que había tirado la toalla con sus hijos, que no sabía ya como educarlos para que estudiaran y fueran respetuosos con ella y con su marido. Fue una situación difícil, sobre todo para mí que era una simple monitora extraescolar de veintitrés años a la que pedía consejo una señora sobre cómo educar a sus propios hijos. "La familia y la escuela pueden colaborar en la construcción conjunta de actitudes y valores. La pregunta concreta que en este apartado nos planteamos es cómo padres y madres

pueden colaborar con la escuela en la construcción del conocimiento escolar, tarea que sin duda ninguna corresponde a la escuela, pero que puede no ser totalmente ajena a las aportaciones de la familia".

Como conclusión a esta gran problemática que existe en nuestro país -que cada vez va a más-, sólo apuntar que la responsabilidad es tanto de profesores como padres: los padres deberían educar desde los valores (responsabilidad, libertad, trabajo, esfuerzo, etc.) y los profesores deberían acercarse más a los alumnos sin caer en el error de imponer una disciplina tradicional en clase, ya que esos patrones no funcionan en las aulas de hoy día y, menos aún, con la actitud desarrollada por los alumnos españoles actuales –obligados a asistir a clase hasta los dieciséis años. Nada que ver con la actitud que tenían los alumnos de hace quince años, donde la educación secundaria era voluntaria.

BIBLIOGRAFÍA:

- **Palacios, Jesús; Marchesi, Álvaro; Coll César**, Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar; Psicología y Educación, Alianza Editorial, Madrid, 2004.
- **Leeper, M. R.; Keavney, M. y Drake, M.**, Intrinsic motivation and extrensic rewards: A comentary on Cameron and Pierce's meta-analysis. Review of Educational Research, 1996.

Laura Tinajero Márquez

LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Laura Trinidad Díaz

Introducción

Comenzaremos trazando el concepto de competencia comunicativa y su desarrollo. El término de competencia fue introducido por Chomsky en 1956 junto con el de actuación. Define competencia como el conocimiento interiorizado de una lengua y actuación como la evidencia externa de la competencia lingüística.

Más tarde, en la década de los setenta Hymes, Campbell y Wales propusieron una noción más amplia de competencia comunicativa. Ya que la teoría de Chomsky sólo consideraba la competencia gramatical y no tenía en cuenta la adecuación de un enunciado en un contexto situacional, incluyeron la competencia sociolingüística, es decir, el uso de la lengua en el contexto social.

Canale y Swain en 1980 establecieron cuatro componentes en la competencia comunicativa:

- Competencia gramatical, referida a la corrección formal.
- Competencia discursiva, en relación a la cohesión y organización textual.
- Competencia sociolingüística, referida a la adecuación.
- Competencia estratégica en cuanto a los mecanismos de compensación, verbales y no verbales.

Van Ek (1984) introduce un quinto componente: la competencia sociocultural. Destaca que la lengua se sitúa en un contexto sociocultural determinado e implica el uso de un marco de referencia particular.

En la sociedad actual se está haciendo muy importante una nueva dimensión: la competencia intercultural. A continuación trataremos la gestación de este concepto.

La enseñanza tradicional de la cultura separaba lengua y cultura y limitaba el conocimiento sociocultural a las costumbres, tradiciones y folklore del país.

Según Byram, teórico de la competencia intercultural, los modelos anteriormente citados no recogían las necesidades del aprendiz de lengua extranjera. El aprendiz es un hablante intercultural y debe llegar a ser mediador entre distintas formas de interpretar el mundo.
La competencia intercultural se caracteriza por lo siguiente:

- La dimensión sociocultural está presente en todo el aprendizaje.
- La cultura original del alumno es tan importante en el aula como la de la lengua que está aprendiendo, pues a partir de ella el estudiante puede investigar y comprender mejor la nueva.
- Los factores afectivos tienen un papel importantísimo en el proceso. Así, se habla de factores tales como el choque lingüístico, el choque cultural y el estrés cultural.

2. Aportaciones de la pragmática

A continuación, trataremos brevemente el desarrollo de la pragmática, por la influencia que ha ejercido en las teorías lingüísticas que nos ocupan.

La pragmática establece los principios que regulan la comunicación humana.

Recordemos que previamente a las aportaciones de la pragmática se pensaba que el dominio de una lengua se conseguía a través del dominio de los planos fonológico,morfológico y sintáctico y del léxico. Ahora, en cambio, se valora especialmente la habilidad en el uso. Ya no basta con decir que una expresión es correcta desde el punto de vista gramatical, sino que también se debe adecuar al contexto y a la situación. Por ejemplo, a grupos sociales, géneros, sexos, edades y personas diferentes corresponden suposiciones sobre el mundo también diferentes. También en muchos casos hay una distancia entre lo que se dice y lo que realmente se quiere decir.

3. Aprendizaje autónomo

Pasaremos ahora a comentar los principios del aprendizaje autónomo, lo que nos será útil para justificar nuestra unidad didáctica. Este enfoque tiene cada vez mayor aceptación en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras. Veamos cuáles son sus implicaciones.

Se relaciona con el constructivismo, que surgió en los años ochenta de la perspectiva cognitiva. Promulga que cada alumno tiene su propia teoría sobre cómo aprender y que estas teorías deben constituir el punto de partida en la enseñanza. Se basa en investigaciones

que corroboran que la percepción humana no nos da una imagen objetiva de la realidad sino que la (re)construye de una manera subjetiva basándose en las experiencias individuales que tenemos.
Los aspectos más importantes del aprendizaje autónomo son la responsabilidad del alumno que aprende a aprender, la cooperación e interacción con otros y las diferencias individuales del alumno.

3.1. Aprender a aprender

Los aspectos de aprender según los principios del constructivismo, dar atención a las estrategias y tomar en cuenta los estilos de aprendizaje del alumno se reúnen bajo el denominador común de aprender a aprender.

Aprender a aprender es desarrollar progresivamente la conciencia del propio aprendizaje y adquirir de manera procesual las destrezas de saber aprender lenguas. El buen alumno debe saber aplicar conscientemente y con la mayor eficacia posible la estrategia adecuada en el momento justo.

Se subraya el aspecto de la individualización de la enseñanza: se deben tomar en cuenta las diferencias individuales del alumno. De esta forma, se les orientará al uso adecuado de estrategias de aprendizaje.

3.2. Papeles del alumno y el profesor

Como promulga la teoría sociocultural, los alumnos necesitan la ayuda de otros, sobre todo en los inicios del proceso. Es decir, el profesor sigue siendo muy importante en la enseñanza, pero el aprendizaje autónomo supone un cambio en los roles. El alumno toma parte activa en su proceso de aprendizaje y el rol del profesor es el de mediador, proveedor de nuevos contenidos y de situaciones que favorezcan el aprendizaje, acompañante en el proceso, y agente estimulante de la cooperación en el grupo.

3.3. Cooperación e interacción

Para aprender a usar la lengua extranjera son imprescindibles la comunicación e interacción y la cooperación con los demás. Aprender es el resultado de apoyo por otros (padres, profesores y compañeros más expertos) para poder llegar a la zona de desarrollo próximo. Recordemos también que nuestra capacidad para el monólogo interior, elemento vital en el proceso de aprendizaje, se deriva del habla social.

Hablaremos del concepto de zona de desarrollo próximo. Como afirma Vygotsky el aprendizaje engendra un área de desarrollo potencial, y estimula procesos internos. El desarrollo sigue al aprendizaje, pues el aprendizaje crea el área de desarrollo potencial.

El aprendizaje sería una condición previa al proceso de desarrollo. Considera que existe una distancia óptima entre lo que se sabe y lo que se puede saber. Recorrer esta distancia necesita de la acción docente y constituye el aprendizaje.

Por todo esto, se tiende a un currículo centrado en el alumno que se ajuste a las necesidades y objetivos específicos de ese grupo de alumnos y son vitales las “mediating activities” para que los alumnos aprendan a usar la lengua meta en situaciones reales y auténticas.

3.4. (Auto)evaluación

Por último, haremos referencia a la (auto)evaluación. En primer lugar, es preciso destacar que se debe evaluar además del producto el proceso. Un primer elemento importante es que además de las pruebas de carácter más cerradas, se deben utilizar otros tipos de instrumentos más abiertos. Algunos ejemplos son entrevistas individuales o colectivas, informes sobre tareas y cuestionarios, -ya que estos métodos son más eficaces para inventariar los logros y los problemas que experimentan alumnos y docente-. Se debe potenciar la reflexión sistemática sobre producto y proceso por parte de alumnos y docentes.

Otro elemento importante es la evaluación que hacen los propios alumnos de una tarea y la evaluación que es realizada por sus compañeros de clase. Un ejemplo de transferir la responsabilidad al alumno es la autocorrección de errores en la redacción o en la conversación.

4. Contenidos temáticos, interculturales y lingüísticos

Para llevar a cabo este apartado debemos hacer referencia al modelo de los cuatro ‘saberes’ que engloba la competencia intercultural propuesto por Byram. Tienen que ver con las capacidades personales de los aprendices.

4.1. Saber ser

Está relacionado con el cambio de actitud y valores. Se trata de la capacidad de abandonar el etnocentrismo y de ser capaces de percibir la otredad, así como de la habilidad cognitiva para establecer relaciones entre la cultura nativa y la extranjera.

Para potenciar esta actitud, el profesor puede utilizar una metodología basada en la aplicación de técnicas etnográficas que impliquen observación, interpretación y reflexión sobre la cultura propia y la nueva.

4.2. 'Los saberes'

Se refiere a la adquisición de nuevos conceptos, al proceso de reconceptualización del mundo a que se ve obligado el que aprende una lengua nueva.

Se parte de la idea de que los nativos de una cultura comparten un conocimiento del mundo, tanto explícito como implícito, un sistema de referencias culturales.

4.3. Saber aprender

Se define como la capacidad de observar y participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los existentes.

4.4. Saber aprender

Sería la capacidad de integrar los otros tres saberes en situaciones específicas de contacto bicultural. El aprendiz se convierte así en un mediador de culturas.

5. BIBLIOGRAFÍA

- CANALE, M. Y M. SWAIN (1980): **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.** Applied Linguistics 1: 1-47.
- CAMPBELL, R Y WALES, R. (1970): **The Study of Language Acquisition**, in Lyons, J. (ed.),New Horizons in Linguistics, Penguin.
- CHOMSKY, N. (1979): **Reflexiones sobre el lenguaje.** Barcelona: Ariel.
- HYMES, D.H. (1979): **The communicative approach to language teaching**, pp. 5-26. Oxford: Oxford University Press.
- VAN. EK, J. (1984): **Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe.** Oxford: Pergamon Press

Laura Trinidad Díaz

LA EDUCACIÓN DE LA NOSTALGIA

Libertad Benítez Gálvez

Son demasiadas las ocasiones en las que he presenciado cómo le brillan los ojos a mi padre cuando recuerda su época de estudiante, sobre todo, cuando rememora aquellos episodios vacacionales que se le hacían interminables e imborrables por esa sensación de ansiedad ante la deseada llegada de la vuelta a sus estudios. Episodios vacacionales que dedicaba a ganar un jornal en los cortijos, donde mis abuelos iban año tras año según la temporada de recolección. En estas ocasiones, la nostalgia palpita en su voz. La nostalgia, ese fenómeno que nos invade con más intensidad a medida que vivimos, cuya tiranía no sabríamos definir como dulce o cruel, se va a convertir a través de estas páginas en mi mejor aliada para reflexionar sobre la Educación. Tal vez le corresponda a él escribir sobre este tema.

No debemos obviar que la etapa evolutiva en la que vivimos con más intensidad la escuela o el proceso educativo, aporta un valor emocional a los recuerdos que nos lleva a considerarlo como "aquellos maravillosos años", y que a medida que cumplimos años, como dice la canción, "cualquier tiempo pasado nos parece mejor". Aún así, existen elementos centrales o periféricos a la Educación de aquella época que merecen la pena rescatar para poder contribuir constructivamente a la mejora de las circunstancias que rodean la Escuela actual.

Según deduzco de sus palabras, la tarea de estudiar no se rodeaba de las mejores condiciones. Pasaban frío, calor, se separaban de sus familias durante periodos prolongados, comían mal en los internados, no contaban con la tecnología punta, ni con la posibilidad de segundas, terceras o iguales oportunidades,... En la época de la universidad tardaba más de un día en llegar allí donde estuviera la familia, teniendo que hacer noche en estaciones de autobuses y trenes. Pero esto siempre era mejor que trabajar en el campo. Vivían bajo el temor de que un día cualquiera de sus padres decidiera que ya no podían prescindir de sus inmaduras manos por más tiempo. La idea de verse privado de tal lujo (Educación) los empujaba a sumergirse en las profundidades de ese mundo educativo diseñado para una minoría.

¿Qué alumno o alumna, hoy en día, percibe el acto de abandonar la Escuela como una amenaza a su vida personal y social? Muy pocos. Tan sólo aquellos que han tenido la oportunidad (llámese suerte o desgracia) de asumir obligaciones prematuras que implicaban sacrificar privilegios, que hoy muchos jóvenes consideran derechos. También existe un sector que ha debutado, en la edad de escolarización obligatoria, en el mundo laboral, cobrando su primer sueldo, codeándose con las personas adultas en ratos de ocio, asumiendo únicamente responsabilidades relativas al puesto de trabajo. Este paseo por el mundo de los "adultos" si no se ofrece con el cuidado oportuno puede confundirlos a cerca de su papel en la sociedad actual.

Cuando estaba en la universidad, un pariente decidió dejar los estudio, por aquel entonces cursaba bachiller. Al cabo de los años retomó la oxidada tarea de estudiar, hizo el petate y se marchó del pueblo. Estuvo durante algunos años estudiando y trabajando a la vez. Ya le queda menos para terminar los estudios de biología. Un día se me ocurrió preguntarle por qué esa "vuelta de tuerca" a su vida. Me contó que hubo una temporada en la que se conformaba con trabajar en el campo de lunes a sábado y con la asignación económica semanal correspondiente, que gastaba en fines de semanas frenéticos. No pensaba en nada más, hasta que ese mundo se le hizo pequeño y asfixiante.

El valor de la educación, ligado a la idea de bienestar, como instrumento necesario para construir una vida y una sociedad mejor, estaba más arraigado en las conciencias, por lo menos en las conciencias de aquellos/as estudiantes que empeñaban sus vacaciones en duras tareas laborales, aquellas y aquellos estudiantes que descubrieron el valor de la responsabilidad a edades demasiado tempranas. En este sentido, argumenta José Antonio Marina en "Aprender a convivir", que hoy en día los jóvenes terminan los estudios universitarios sin haber tenido verdaderas experiencias en las que asumieran algún tipo de responsabilidad. Responsabilidad hacia ellos mismos y hacia los demás. Porque más que de "crisis de identidad" tendríamos que hablar, como bien apuntó José Saramago en la presentación de su libro Las pequeñas memorias, de "crisis de responsabilidad". Es aquí donde los adultos debemos adoptar una postura muy diferente a la que hasta ahora se ha venido imponiendo, pues no le hacemos ningún favor a los más jóvenes retrasando el momento de asumir un compromiso real con el entorno que los rodea, con la sociedad en la que vivimos.

Anteriormente he mencionado que no hace mucho la Escuela, y la familia, no tenían a su servicio ni el uso de las nuevas tecnologías ni la mitad de la mitad de los recursos (económicos, materiales, formativos, informativos,...) de los que ahora disponemos. Dichas circunstancias dificultaban, en parte, que muchos de estos/as niños/as pudieran continuar en la escuela. Las necesidades más prioritarias en una familia eran de origen primario, y la educación era el salvavidas de aquellos jóvenes que demostraban grandes dotes para el estudio. Los maestros y maestras eran los referentes culturales para las familias y para aquellas personas que no tenían formación. El sistema educativo, al menos en nuestro país, sostenía una Escuela represiva, selectiva y reaccionaria.

En el "presente", tenemos a nuestro servicio a la hora de desarrollar y mejorar nuestra práctica las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que además de acercarnos a muchas posibilidades de trabajo en el aula, posibilita el conocer otro tipo de prácticas y experiencias educativas que se están llevando a cabo en otros centros, incluso en otros rincones del mundo. Por otro lado, el profesorado ya no es la única fuente de conocimiento, lo que exige que los/as profesores/as reformulen y redefinan su papel en la Escuela y en la sociedad, y a la vez, exige trabajar con el alumnado el desarrollo de competencias relacionadas con la explotación, tratamiento y

transformación de la información. Pero todo lo anterior no descarta, sino que reclama, el uso de la imaginación y la creatividad, y de ese armazón ético y vocacional que es lo que en definitiva nos hace mejores profesionales y mejores personas. Que es, en definitiva, lo que permanece inalterable con el paso del tiempo, y de las continuas reformas educativas.

En el "presente", la población estudiantil, incluso las/os niñas/os de barriadas marginales, suelen poseer los bienes materiales más explotados en el mundo de la publicidad, y en consecuencia, tristemente, su sistema de valores se basa en este tipo de conquistas materiales. Pero honestamente, lo más preocupante es que éste también sea el modelo predominante en los ambientes estudiantiles de clase media-alta, que supuestamente tienen asegurado el acceso al sistema de valores morales "socialmente aceptados o deseados". Es una lástima que la publicidad y la apuesta por los valores éticos y democráticos no calen tan profundamente en nuestras conciencias. Hecho que no me extraña en absoluto, pues en mi modesta opinión sólo invertimos en estos temas por pura "cortesía", por decirlo de una forma suave.

A pesar de que se apuesta por una Sistema Educativo abierto, flexible, innovador,.. Paradójicamente, se mantienen vivas costumbres y formas de enseñanza incompatibles con este nuevo contexto educativo en el que nos hemos visto inmersos/as. Sirva de ejemplo aquellos "educadores" que se niegan a sumergirse en el uso de las nuevas tecnologías, el terror que sienten algunos y algunas cuando se les habla de poner en marcha mecanismos de atención a la diversidad, o la falta de recursos en los centros para atender adecuadamente la heterogeneidad en el alumnado. Por muy buenas intenciones que en ocasiones proclamen las leyes, por muchos recursos que pongamos a disposición del profesional, si éste no actúa y se siente como tal, difícilmente haremos de nuestros alumnos/as personas buenas y felices.

Hace apenas un año asistí a unas jornadas en las que tuve el gusto de escuchar a Antonio Bolívar. Pude reconocer en sus palabras hechos y circunstancias que no habría sido capaz de explicar con tanto acierto como él lo hizo. En referencia a la actitud que adopta el profesorado, o gran parte de éste, frente a los nuevos problemas que surgen día a día en las aulas y en los centros, comparó el panorama educativo con una obra de teatro, cuyos actores siguen representando empecinadamente el mismo acto, a pesar de que el escenario hace tiempo que cambió. Hoy, me veo en la triste situación de tener que escuchar comentarios tales como "yo llevo muchos años en la enseñanza y sé lo que digo", o comentarios que dejan al descubierto la falta de argumentos cuando una en el más íntegro y honesto cumplimiento de su deber decide hacer alguna aportación en la que cree fehacientemente: "no te ofendas pero tú es que no das clase". Y tienen razón, no soy yo la que está día a día "a pie de aula" haciendo malabares para conseguir que los alumnos y alumnas se interesen por lo que tengo que contar, en vez de preguntarnos qué es lo que verdaderamente les interesa y cuál es la mejor forma de hacérselo llegar. Si, como apunta Freire, nos perdemos en los esquemas estrechos de las visiones parciales de la realidad, no será posible transformar la realidad concreta en la realidad imaginaria, no será posible construir una enseñanza más pedagógica. Con esto no pretendo culpar al colectivo docente de que la Escuela, como dice un conocido, sea tan "fea", pero sí pretendo que estas palabras y reflexiones se cuelen por alguna grieta de esa coraza construida a bases de decepciones, que se han ido apilando frustración tras frustración. Sólo me queda la esperanza de que la capacidad y la actitud favorable al cambio no se hayan visto mermadas.

Políticos/as, profesionales de la enseñanza, familias, ciudadanos y ciudadanas de a pie, alumnos y alumnas, qué se nos está olvidando para llegar a sentir y pensar que la Educación está en crisis.

La nostalgia nos debe empujar a rescatar esos aspectos, cargados de encanto, del pasado escolar que nos invitan a sonreír, a trabajar codo con codo y a acrisolar lo mejor de nosotros mismos para ponerlo al servicio del "futuro".

A esos/as maestros y maestras, supervivientes, "expedientes X" de la educación, que llevan un pilón de años al servicio de la enseñanza y que, a pesar de los cambios que ha sufrido el contexto escolar, mantienen la ilusión y las ganas de trabajar casi intactas. A esas y esos maestras y maestros que he tenido la suerte de conocer y que han enriquecido mi práctica y mi persona con su pasión por la profesión... A ellos y a ellas, que se han entregado para que el proyecto educativo en el que creen, se quede atrapado en las comisuras de la nostalgia, les dedico el esfuerzo que ha supuesto escribir este pequeño artículo.

Educación para la nostalgia, hacer lo posible por construir una Escuela de referencia capaz de dejar buen sabor de boca a todos y todas los/as partícipes, ese debe ser nuestro objetivo.

Libertad Benítez Gálvez

MUNDO EDUCATIVO

Número 26 Revista Digital de Educación Febrero 2008

LA MOTIVACIÓN ESCOLAR

Luís Espinosa Marín

Parece que existe una gran unanimidad a la hora de considerar la motivación como una de las claves del aprendizaje en el ámbito escolar. Aunque existe una gran documentación al respecto, intentaremos aportar algunas nociones básicas sobre la motivación y de cómo debemos utilizarla para favorecer el aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas.

Podemos entender por motivación los factores que mueven a la persona para iniciar, mantener y dirigir la conducta hacia un objetivo.

Así, dado que la mayor parte de los aprendizajes, en especial los explícitos, requieren una práctica continuada que a su vez demanda un esfuerzo, el alumnado debe tener algún motivo para esforzarse en aprender los diferentes contenidos. Por lo tanto, si no hay motivos para aprender, el aprendizaje será bastante improbable convirtiéndose esta en una de las causas primeras del deterioro del aprendizaje.

Los motivos para aprender deben ser suficientes para superar la inercia de no aprender. Muchos maestros y profesores suelen atribuir el fracaso de sus alumnos a una ausencia de de motivación. En realidad, tal como sugiere Claxton (1984), sería más adecuado pensar en la motivación en términos "newtonianos". Según la mecánica newtoniana un objeto en reposo necesita una fuerza para ponerse en movimiento, de la misma forma que un objeto en movimiento necesita una fuerza para detenerse. En ambos casos hay una cómoda inercia a mantenerse en el estado actual, a no cambiar. Es lo que le sucede a muchos alumnos, que se dejan llevar por la inercia de no cambiar. Normalmente no es que no estén motivados, que no se muevan en absoluto, sino que se mueven para cosas diferentes y en direcciones distintas a las que pretenden sus profesores. Dice Claxton (1984), que motivar es "cambiar las prioridades de una persona", generar nuevos móviles donde antes no los había. La motivación por el aprendizaje no es sólo un problema de los alumnos, lo es también de los profesores, que no deben suponer que sus alumnos están siempre, al empezar una clase o al proponer una tarea, en posición de aprendizaje sino que deben asegurarse que los alumnos tienen los móviles suficientes para acometer el aprendizaje.

MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA – MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

Las clásicas teorías conductistas del aprendizaje resolvían el problema de la motivación, básicamente, mediante la manipulación de premios y castigos. Se trata de conseguir algo deseado o de evitar algo no deseado a cambio de aprender. Es lo que se conoce como motivación extrínseca, una situación en la que el móvil para aprender está afuera de lo que se aprende y por tanto, el motivo del aprendizaje no es lo que se aprende sino las consecuencias de haberlo aprendido.

Sin duda los sistemas de premios y castigos funcionan y suponen una forma eficaz de promover el aprendizaje para obtener ciertos resultados; no obstante tiene ciertas limitaciones que hacen que dicha eficacia decrezca considerablemente en ciertas condiciones.

Un primer problema reside en encontrar premios y castigos que funcionen. Dado que en el aprendizaje humano no es posible utilizar las necesidades básicas como incentivo, hay que recurrir a necesidades socialmente construidas cuya influencia sobre el aprendizaje es bien diferente y cuya eficacia depende del grado en que el alumnado las asuma como propias.

Un segundo problema es que en un sistema de motivación extrínseca los resultados del aprendizaje dependen totalmente del mantenimiento de los premios o castigos y la retirada de estos producirán una extinción de la conducta aprendida. No obstante, si dicha conducta aprendida mediante motivación extrínseca es relevante para el aprendiz, de forma que la utilice en muchos contextos después de haberla aprendido, los resultados serán duraderos. Pero si, como sucede en muchas situaciones escolares, lo que se aprende no es percibido por el aprendiz como algo significativo o de interés, ese aprendizaje resultará efímero (hasta la fecha del examen) y por tanto poco eficaz. A veces no sólo no se consiguen los aprendizajes deseados sino incluso se obtienen también resultados indeseables bastantes más duraderos.
El hecho de que los aprendices perciban que un determinado aprendizaje es significativo o tiene interés en sí mismo constituye otro móvil para aprender, que se conoce como motivación intrínseca.

Cuando lo que mueve el aprendizaje es el deseo de aprender, sus efectos sobre los resultados obtenidos parecen ser más sólidos y consistentes que cuando el aprendizaje está movido por motivos más externos. Pero para qué el alumnado genere un interés intrínseco por lo que se aprende debe percibir una autonomía en la determinación de las metas y en los medios para alcanzarlas, además de vivir la situación como un contexto afectivamente favorable.

Si los móviles para intentar un aprendizaje pueden ser inicialmente extrínsecos o intrínsecos, lo más frecuente es que se produzca una mezcla o combinación de ambos, por lo que lo relevante desde el punto de vista de la instrucción es, a partir de ese estado inicial, promover en lo posible la motivación más eficaz y duradera, por ser menos dependiente de factores externos, que es el deseo de aprender.

LA ATRIBUCIÓN DE ÉXITOS Y FRACASOS EN EL APRENDIZAJE

Ante cualquier situación de aprendizaje en la que hemos experimentado un éxito o un fracaso, podemos atribuir ese resultado a diversas causas. Lo que parece afectar a la motivación no es cuál es la causa real sino cuál creo yo que es la causa, a qué atribuyo mi fracaso, ya que eso determinará mi expectativa de éxito o fracaso en la próxima tarea. Esa atribución, y con ella la motivación, son una interpretación muy ligada a mis teorías implícitas sobre mis capacidades intelectuales, a mi autoestima, etc. Todas las posibles atribuciones pueden clasificarse en tres dimensiones principales:

- Factores internos/externos.
- Factores inestables/estables.
- Factores no controlables/controlables.

Así, por ejemplo, si la atribución del fracaso se hace a un factor estable mi expectativa de éxito se reducirá y con ella decrecerá mi motivación. Una atribución a factores internos, estables y no controlables de los fracasos produce una pauta típica de "indefensión aprendida" ante las tareas de aprendizaje, que daña seriamente, no sólo la motivación, sino la propia autoestima y el autoconcepto. En el otro extremo encontramos la atribución de todos los éxitos a factores internos y los fracasos a causas externas y no controlables (he aprobado, me han suspendido) también puede ser perjudicial, ya que no predice cambios en el futuro para superar los fracasos.

PROPUESTAS PARA MOTIVAR

Si asumimos que, de una u otra forma, la motivación es un producto de la expectativa de éxito por el valor de la meta propuesta, hay dos vías fundamentales a través de las cuales el profesorado puede incrementar la motivación de los alumnos y alumnas: aumentando las expectativas de éxito y/o el valor de ese éxito. Ignacio Pozo (2002) propone seis principios de intervención.

Para incrementar la expectativa de éxito en las tareas, podemos:

1. Adecuar las tareas a las verdaderas capacidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas, reduciendo la probabilidad de que fracasen; pues no hay nada más desmotivador que el fracaso.
2. De modo más preciso, podemos informar a los alumnos y alumnas de los objetivos concretos de las tareas y de los medios para alcanzarlos.
3. Proporcionar una evaluación del logro de los objetivos propuestos que sea algo más que un premio o un castigo, que una calificación y proporcione información relevante sobre las causas de los errores cometidos, de forma que conduzca a los aprendices a atribuciones basadas en factores internos, inestables y controlables. Hay que corregir al alumnado, no sólo sus exámenes. Se trata de que las actividades de evaluación sean también ocasión de aprendizaje tanto para aprendices como para maestros.

Para incrementar el valor de las metas del aprendizaje, podemos:

4. Identificar un sistema de recompensas y sanciones eficaz para los distintos alumnos y alumnas, o mucho mejor aún, conectar las tareas de aprendizaje con los intereses y los móviles iniciales de los aprendizajes, con el fin de hacer del este una tarea intrínsecamente interesante que, de forma progresiva, vaya generando nuevos móviles y prioridades más cercanos a los objetivos finales de la instrucción.
5. Generar contextos de aprendizajes adecuados para el desarrollo de una motivación más intrínseca, fomentando la autonomía de los alumnos y alumnas, su capacidad para determinar las metas y los medios del aprendizaje mediante tareas cada vez más abiertas, más cercanas a problemas que a ejercicios, y promoviendo ambientes de aprendizaje cooperativo, positivos desde el punto de vista afectivo, en los que el éxito dependa del éxito de los demás, en vez de situaciones competitivas, en las que el éxito del alumno depende del fracaso de los demás.
6. Valorar cada progreso en el aprendizaje, no sólo por sus resultados finales sino también por el interés que manifiestan, haciéndoles ver que su esfuerzo en el aprendizaje es una parte intrínseca al mismo, socialmente valorada. Sí los demás esperan que tenga éxito, y me lo hacen ver, es más probable que intente tenerlo y, finalmente, que lo tenga.

Finalmente estos principios podrían resumirse en una idea importante: la posibilidad que un profesor tiene de mover a sus alumnos y alumnas hacia el aprendizaje depende en gran medida de cómo él mismo enfrente su tarea de enseñar. La motivación de los aprendices no puede desligarse mucho de la que tienen sus profesores, sobre todo en aquellos contextos que constituyen una verdadera comunidad de aprendizaje, en que alumnado y profesorado comparten mucho tiempo de aprendizajes juntos. Nadie moverá a otros a aprender si no se aprecia en él también un movimiento hacia el aprendizaje.

Luís Espinosa Marín

LA BIOTECNOLOGÍA Y LA INDUSTRIA QUÍMICA ACTUALES

Luís Juárez Martín

1. INTRODUCCIÓN

La biotecnología es la rama tecnológica que aplica las reacciones químicas producidas por los microorganismos vivos a la fabricación industrial de productos útiles para el ser humano (Pimentel, 2000). Se apoya en los conocimientos que proporciona la Biología y, en particular, una de sus ramas: la Bioquímica.

La Bioquímica se centra en el estudio de las sustancias presentes en los organismos vivos y de las reacciones químicas en las que se basan los procesos vitales (Mathews y Van Holde, 1998).

Muchas de ellas son fermentaciones. El proceso de fermentación consiste en los cambios químicos que se producen en las sustancias orgánicas producidos por la acción de las enzimas. Esta definición general incluye prácticamente todas las reacciones químicas de importancia fisiológica.

2. INDUSTRIA FARMACÉUTICA

Es el sector dedicado a la fabricación y preparación de productos químicos medicinales para la prevención o tratamiento de las enfermedades. Algunas empresas del sector fabrican productos químicos farmacéuticos a granel (producción primaria), y todas ellas los preparan para su uso médico mediante métodos conocidos colectivamente como producción secundaria.

2.1. Algo de historia

La industria farmacéutica surgió a partir de una serie de actividades diversas relacionadas con la obtención de sustancias utilizadas en medicina. A principios del siglo XIX, los boticarios, químicos o los propietarios de herbolarios obtenían partes secas de diversas plantas, recogidas localmente o en otros continentes.

2.1.1. Las primeras medicinas sintéticas

Los productos químicos extraídos de plantas o animales se conocían como orgánicos, en contraposición a los compuestos inorgánicos derivados de otras fuentes; se creía que los primeros sólo podían ser producidos por los organismos vivos, de ahí su nombre. En 1828, sin embargo, el químico alemán Friedrich Wohler calentó un compuesto inorgánico, el cianato de amonio, y logró producir urea, que anteriormente sólo se había conseguido aislar a partir de la orina.

El primer fármaco que curó una enfermedad infecciosa que causaba una gran mortalidad fue la 'bala mágica' del bacteriólogo alemán Paul Ehrlich, convencido de que el arsénico era clave para curar la sífilis.

2.1.2. Diabetes y anemia perniciosa

Se considera que los años de entreguerras correspondieron a la 'adolescencia' de la industria farmacéutica. El 11 de enero de 1922, en la Universidad de Toronto (Canadá), F.G. Banting y Charles H. Best inyectaron un extracto pancreático a un muchacho de 14 años cuya diabetes se consideraba terminal, y sus síntomas remitieron.

Inmediatamente surgió una demanda mundial de la sustancia salvadora, denominada insulina. Este avance revolucionario supuso el Premio Nóbel de Fisiología y Medicina para ambos científicos.

2.1.3. Sulfamidas y antibióticos

En 1932 el patólogo alemán Gerhard Domagk, de los laboratorios Bayer, comprobó que un colorante comercializado con el nombre de prontosil era eficaz contra la infección por estreptococos. Estos microorganismos eran los causantes de la sepsis puerperal, una enfermedad que a veces seguía al parto y provocaba con frecuencia la muerte de la madre. Se demostró que la parte activa de la molécula del prontosil era el radical sulfonamida, lo que estimuló a los investigadores farmacéuticos a sintetizar una serie de fármacos nuevos conocidos como sulfonamidas o sulfamidas (Prentis, 1996).

En 1928 Alexander Fleming descubrió la penicilina y sugirió que podría usarse para tratar determinadas infecciones bacterianas. Sin embargo, este uso no se consideró seriamente hasta 1940, cuando Howard Florey y Ernst Chain (un científico huido de la Alemania nazi) consiguieron producir y presentar la penicilina en una forma utilizable. Una serie de empresas del Reino Unido reconocieron su utilidad para el tratamiento de heridas de guerra y comenzaron a fabricarla a partir de cultivos de Penicillium desarrollados en baterías de botellas de vidrio.

2.1.4. La píldora anticonceptiva

El éxito de los nuevos fármacos se ha visto subrayado por el marcado aumento en la esperanza de vida en muchas partes del mundo. La industria farmacéutica también respondió a la necesidad de formas más fiables de control de la natalidad. Al descubrimiento y aislamiento de las hormonas sexuales, tras los trabajos que Adolf Butenandt realizó en Berlín en la primera mitad del siglo XX, le siguió su producción comercial por Schering AG en Alemania y Organon BV en los Países Bajos.

2.2. Escala de la industria farmacéutica moderna

Las compañías farmacéuticas fueron creadas en diferentes países por empresarios o profesionales, en su mayoría antes de la II Guerra Mundial. Allen & Hambury y Wellcome, de Londres, Merck, de Darmstadt (Alemania), y las empresas estadounidenses Parke Davis, Warner Lambert y Smithkline & French fueron fundadas por farmacéuticos. La farmacia de Edimburgo que produjo el cloroformo utilizado por James Young Simpson para asistir en el parto a la reina Victoria también se convirtió en una importante empresa de suministro de fármacos (Crommelin y Sindelar, 1997).

La innovación prosigue su veloz curso a medida que la investigación básica en universidades, hospitales y laboratorios, financiada tanto por contribuciones de la industria como por otras fuentes, realiza nuevos descubrimientos sobre los tejidos y órganos de los seres vivos. En los últimos años del siglo XX y primeros del XXI la atención se centra en la medicina regenerativa mediante células madre.

Las técnicas de elaboración de nuevos medicamentos son muy variadas. Así, la modelación molecular consiste en el estudio, mediante técnicas de rayos X, de la molécula de proteína que hace posible la resistencia de las bacterias a un determinado medicamento. Los datos se transmiten a un ordenador que elabora modelos en tres dimensiones de dicha molécula. La resonancia magnética nuclear, tiene muchas aplicaciones, como permitir estudiar las proteínas que defienden a los insectos de las bacterias. La ingeniería genética trabaja con genes, en un minucioso “corta y pega” (Ramón, 1999) hasta lograr insertar propiedades allí donde se requieren, o averiguar qué proteína de un germen provoca la respuesta defensiva de nuestro organismo.

3. TECNOLOGÍA DE LOS ALIMENTOS

La tecnología de los alimentos es la aplicación de las ciencias físicas, químicas y biológicas al procesado y conservación de los alimentos, y al desarrollo de nuevos y mejores productos alimentarios. La tecnología de los alimentos se ocupa de la composición, las propiedades y el comportamiento de los alimentos en el lugar de su producción hasta su calidad para el consumo en el lugar de venta.

En la industria alimentaria, se producen gran cantidad y diversidad de productos alimentarios para su distribución y venta, a menudo en distintos países. Sería imposible, y en ocasiones destructivo, comprobar todos y cada uno de los productos elaborados para asegurarse de que cumplen todos los requerimientos de seguridad y calidad. En lugar de ello, el técnico aplica programas de garantía de calidad para asegurarse de que los productos alimentarios cumplan las condiciones necesarias, y se ajusten a la legislación alimentaria en vigor. La garantía de calidad se basa en el uso de sistemas de análisis aleatorio en puntos críticos de control.

Desde la más remota antigüedad, el hombre descubrió cómo moler trigo entre dos piedras para obtener harina. Mucho tiempo después, en Hungría, se descubrió la molienda con rodillos, que se usa para obtener buena parte de la harina refinada de nuestros días. Con la harina se hace masa que, tras fermentar, se cuece en hornos para obtener una gran variedad de panes, un alimento básico.

La tecnología alimentaria no implica sólo el estudio del procesado de alimentos y sus aplicaciones, sino también el estudio de cómo el procesado y la composición de los alimentos afectan a sus características organolépticas (sabor, textura, aroma y color).

4. INDUSTRIA QUÍMICA

La industria química es el sector que se ocupa de las transformaciones químicas a gran escala. La industria química se ocupa de la extracción y procesamiento de las materias primas, tanto naturales como sintéticas, y de su transformación en otras sustancias con características diferentes de las que tenían originariamente.

Las industrias químicas se pueden clasificar en industrias químicas de base e industrias químicas de transformación. Las primeras trabajan con materias primas naturales, y fabrican productos sencillos semielaborados que son la base de las segundas.

4.1. Análisis del proceso químico

El cálculo de un proceso químico lleva consigo dos tipos de problemas que, aunque relacionados entre sí, dependen de principios técnicos completamente diferentes. El primer tipo de problemas se encuentra en la preparación de los balances de materia y energía del proceso, y en el establecimiento de las misiones que han de cumplir las diferentes partes de la instalación. El segundo tipo es la determinación de las características específicas de las instalaciones necesarias para cumplir su función.

4.2. Industrias químicas de interés

Las industrias químicas de productos inorgánicos más importantes son la de fabricación del ácido sulfúrico, la industria del vidrio, la de producción de aluminio, cobre, hierro y acero, la de obtención de amoníaco y abonos nitrogenados, y la de fabricación de sosa. Las industrias químicas de productos orgánicos más importantes son la industria carboquímica, cuya materia prima es el carbón, la industria petroquímica, cuya materia prima es el petróleo, y como derivadas de éstas las industrias de los plásticos y resinas sintéticas, y las de fabricación de detergentes.

5. LA INGENIERÍA GENÉTICA

La ingeniería genética, también denominada técnica de ADN recombinante, es el conjunto de técnicas de intervención sobre el ADN por el que se modifican las características hereditarias de un organismo en un sentido predeterminado mediante la alteración de su material genético. Suele utilizarse para conseguir que determinados microorganismos, como bacterias o virus, aumenten la síntesis de compuestos, formen compuestos nuevos, o se adapten a medios diferentes. Otras aplicaciones de esta técnica incluye la terapia génica (Ramón, 1999), la aportación de un gen funcional a una persona que sufre una anomalía genética o que padece determinadas enfermedades.

La terapia génica consiste en la aportación de un gen con una función a las células que carecen de esta función, con el fin de corregir una alteración genética. La terapia génica consta de varias vías de intervención. Una de ellas es la “alteración” de las células germinales (Ridley, 2001), es decir espermatozoides u óvulos, lo que origina un cambio permanente de todo el organismo y generaciones posteriores.

La ingeniería genética tiene un gran potencial. Por ejemplo, el gen para la insulina, que por lo general sólo se encuentra en los animales superiores, se puede ahora introducir en células bacterianas mediante un plásmido o vector. Uno de sus últimos logros ha sido lograr una vacuna contra el virus causante del cáncer de cuello de útero.

6. LA APLICACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL CAMPO DE LA MEDICINA

Actualmente los médicos cuentan con potentes medios para combatir las enfermedades con eficacia. Entre ellos, se encuentran los siguientes:

6.1. Los rayos x

Desde su descubrimiento accidental en 1895, los rayos X han sido una importante herramienta en el diagnóstico y tratamiento de las enfermedades. Los rayos X se producen bombardeando un objetivo de volframio con electrones de alta velocidad, y son absorbidos en mayor o menor medida por los distintos tejidos corporales. En un negativo fotográfico, los huesos aparecen en blanco y los tejidos blandos en gris. Los “rayos X de diagnóstico” empleados en medicina y odontología son de baja intensidad. Para el tratamiento de tumores se emplean rayos X de alta intensidad que destruyen los tejidos cancerosos, especialmente vulnerables.

6.2. La fibra óptica en medicina

Normalmente, los fibroscopios forman parte de unos dispositivos más complejos, llamados endoscopios, que suelen tener varios canales:

- Un canal está formado por un fibroscopio que contiene los haces de fibra óptica.
- A través de otros canales, que sirven para limpiar la zona afectada, se introduce aire y agua y se extraen líquidos y trozos de tejido.
- Otros canales sirven para introducir micro instrumentos cuyo funcionamiento se puede teledirigir desde el exterior del cuerpo del paciente. Normalmente son pequeñísimas agujas que sirven para inyectar fármacos, delicadas pinzas y diminutos escarpelos, que sirven para cortar. La fibra óptica es una fibra o varilla de vidrio -u otro material transparente con un índice de refracción alto- que se emplea para transmitir luz.

6.3. El láser en medicina

La cirugía con láser se utilizó por primera vez en 1963, cuando Chris Zweng realizó una delicada operación en la retina de un ojo. Con haces intensos y estrechos de luz láser es posible cortar y cauterizar ciertos tejidos en una fracción de segundo sin dañar al tejido sano circundante.

La nueva cirugía se basa en los micro instrumentos: el láser, la fibra óptica, los avances de la microelectrónica y las modernas técnicas de visualización descritas anteriormente.

7. TÉCNICAS DE REPRODUCCIÓN ASISTIDA.

Estas técnicas, a las que la ética y la moral ponen serios inconvenientes por corromper el acto conyugal natural, se hallan cada vez más extendidas en la práctica, con un éxito inferior al 50 % que va en aumento. Hay que tener en cuenta que al manipular óvulos y espermatozoides fuera de su medio natural se producen muchas fecundaciones fallidas, que pueden considerarse como abortos provocados.

7.1. La fecundación in vitro

Es una técnica de reproducción asistida consistente en la fecundación de uno o varios óvulos fuera del útero materno. Durante décadas se ha usado en embriología animal experimental, y desde 1978 se ha aplicado con éxito en la reproducción humana. Se estimula la maduración de muchos óvulos mediante la administración de hormonas (se puede hacer con un solo óvulo).

7.2. La inseminación artificial

La inseminación artificial es el proceso por el cual los gametos masculinos, o espermatozoides, son recogidos e introducidos de forma artificial en el tracto genital femenino para conseguir la fecundación. Existen otros métodos artificiales de fecundación. La inseminación artificial se desarrolló inicialmente en el ganado vacuno y caballar. Los espermatozoides se recogen de un semental seleccionado, se congelan y posteriormente se descongelan para ser utilizados. Otro método consiste en mezclar el esperma y el óvulo en un medio nutritivo fuera del organismo femenino (Creus et al., 1998). A continuación el huevo fecundado se implanta en el útero. Esta es la técnica conocida como fecundación in vitro y se utiliza cuando existe alguna alteración en las trompas de Falopio que impide que el espermatozoide alcance el óvulo.

BIBLIOGRAFÍA

1. CREUS M, BALALASCH J, FÁBREGUES F, MARTORELL J, BOADA M, PEÑARRUBIA J, BARRI PN, VANRELL JA. (1998). Parental human leukocyte antigens and implantation failure after in-vitro fertilization. Hum Reprod 13:39-43.
2. CROMMELIN, D.J.A. y SINDELAR, R.D. (1997). Pharmaceutical Biotechnology. UK: Harwood Academic Publishers.
3. MATHEWS, C. K. y VAN HOLDE, K. E. (1998) Bioquímica. 2ª Edición. McGraw Hill. Madrid.
4. PIMENTEL, A. (2000). Biotecnología y Sociedad. Aceprensa, Año XXXI, 8/11/2000: 3-4.
5. PRENTIS, S. (1996). Biotecnología. Barcelona: Ed. Salvat.
6. RAMÓN, D. (1999). Los genes que comemos. La manipulación genética de los alimentos. Valencia: Algar Editorial.
7. RIDLEY, M. (2001). Genoma, la autobiografía de una especie en 23 capítulos. Madrid: Taurus.

Luís Juárez Martín

MUNDO EDUCATIVO

Número 26 Revista Digital de Educación Febrero 2008 Pág. 157

LOS INICIOS DE LA LITERATURA INGLESA

Magdalena González Pérez

Para hablar de la literatura inglesa más temprana debemos remontarnos al siglo V de nuestra era. El Imperio Romano necesita la ayuda de sus legiones para frenar el avance de los bárbaros en el continente, por lo que gradualmente, abandonarán las islas y dejarán a los britanos que se defiendan ellos mismos contra los belicosos pueblos del norte.

Según cuenta el monje benedictino Beda el Venerable en su obra Historia ecclesiastica gentis Anglorum (731), los anglosajones, capitaneados por Hengest y Horsa, llegaron a Inglaterra como mercenarios germánicos para ayudar al rey Vortigern de Kent y a su pueblo los britanos a luchar contra los pictos y los escotos. Sin embargo, la verdadera intención de los recién llegados (restos arqueológicos han demostrado que los asentamientos de los invasores continentales empezaron mucho antes, durante los últimos años de la ocupación romana en la isla) era la de conquistar el país aprovechando esta circunstancia. A partir de entonces, dos hechos fundamentales van a marcar el desarrollo de la literatura en este período primitivo: las invasiones de los pueblos germanos y la llegada del cristianismo a las islas. Por tanto, podemos decir que esta primera literatura se vio influenciada por la cultura que traían consigo las tribus invasoras y también por la influencia cristiana de los monasterios, de tal forma que la creación literaria anglosajona (básicamente poesía y narración) reflejan la vida germánica continental o bien reflejan de manera explícita una temática cristiana. La tradición pagana de los pueblos germanos que ensalzaba las grandes batallas, la fidelidad a un sólo señor o la importancia del destino, va a dar paso a la fuerte influencia de la Iglesia Cristiana, la cuál tenderá a suavizar esta perspectiva heroica.

Inicialmente la iglesia sólo se desarrollará en los asentamientos que están más en las franjas, ya que el paganismo siguió siendo muy fuerte. En el año 597 el Papa Gregorio Magno envió desde Roma un grupo de monjes encabezados por el también monje Agustín que desembarcaron en las costas de Kent y aprovecharon el matrimonio del rey Aethelbert con una princesa franca (Berta) que era católica para llevar a cabo la cristianización de estos pueblos. Por otro lado, los monjes irlandeses trajeron consigo el cristianismo celta, desarrollando su labor evangelizadora por el norte de las islas, concretamente en el reino de Northumbria, donde fundaron monasterios como el de York, Jarrow y el de Lindisfarne, el más importante de todos ellos y que fue fundado en el año 635 por el misionero Aidan, enviado desde Iona por Columba. La labor cultural que desempeñaron los monjes irlandeses en los monasterios que fundaron fue muy importante. De los siete reinos sajones ("The Anglo-Saxon Heptarchy" formada por los reinos de Northumbria, Mercia, Wessex, Essex, Sussex, East Anglia y Kent), Northumbria alcanzó al final del S. VII la supremacía política y cultural convirtiéndose en una de las regiones más civilizadas de toda Europa. Fruto de ese trabajo artístico y de difusión de la Biblia podemos destacar los "Illuminated Manuscripts" como The Lindisfarne Gospels y The Book of Kells, éste último probablemente se escribió en la Isla de Iona y es una de las grandes obras maestras de la iglesia celta irlandesa. Gobernaron todo el área que se encuentra entre Derby y Edimburgo, y sus territorios centrales de Yorkshire y Northumberland se mantuvieron independientes hasta que los vikingos tomaron la ciudad de York en el año 866.

Con la llegada de los vikingos se produce la segunda oleada de invasiones a las islas, esta vez provenientes de lo que hoy en día es Noruega, Suecia y Dinamarca. Los vikingos eran también pueblos paganos pero especialmente eran muy hábiles en la navegación y la lucha. Desde su tierra de origen, se dirigieron hacia el sur y el oeste surcando los mares y atacando cualquier costa que ofreciera la oportunidad de ser saqueada. En uno de estos primeros ataques esporádicos destruyeron en el año 793 el gran monasterio de Lindisfarne, asesinando a todos los monjes que habitaban allí. Estos ataques se fueron incrementando cada vez más, sin embrago, los vikingos encontraron una fuerte oposición por la parte suroeste de la isla, concretamente en el reino de Wessex que estaba gobernado por el rey Alfredo "el Grande". Alfredo, tras vencer a los vikingos en diversas batallas, consigue reducirlos a la zona noreste conocida como la "Danelaw" (East Anglia y parte de Northumbria), donde dominaba la ley danesa. Este rey no sólo fue un gran militar y gobernante, sino que sintió también un gran entusiasmo por el conocimiento y su difusión, de tal forma que durante su reinado se produce un período de dominación y esplendor cultural de Wessex. Comienza a aprender latín para traducir él mismo al dialecto sajón occidental la obra de Boecio De consolatione philosophiae, así como también, se hace rodear de intelectuales y traductores que a través de la lengua vernácula acercan la educación a su pueblo, fomentando de este modo la vida cultural de su tiempo.

En los reinados posteriores, los sucesores del rey Alfredo llevaron a cabo la "reconquista" de Inglaterra pero las invasiones vikingas continuaron durante el siglo X consiguiendo la victoria en varias batallas que supusieron el avance en sus conquistas territoriales. La batalla de Maldon (991) fue la más famosa del período y significó la gradual mezcla de los daneses con los anglosajones, algo que no fue muy difícil pues ambos eran pueblos germánicos con una forma de vida y lenguas muy similares (las huellas de esa unión las podemos ver hoy en día en la lengua inglesa, donde existen muchas palabras y topónimos de origen escandinavo). Esta similitud entre los dos pueblos hizo que la unificación fuera más rápida. De hecho, para cuando se produce la llegada de los normandos en el siglo XI, los invasores ya estaban perfectamente integrados en el reino anglosajón de Inglaterra. Con los normandos se abrirá un nuevo período en la historia de la lengua y la literatura inglesas, marcando el inicio de la influencia francesa en las islas.

Las tribus anglosajonas se asentaron como ya hemos dicho en las islas a partir del siglo VI trayendo consigo la lengua y la cultura propias de la vida germánica continental. Estos pueblos invasores empezaron a desarrollar una literatura escrita a partir de su progresiva conversión al cristianismo y gracias a la labor de los monjes copistas, ya que, anteriormente era de tradición oral. La poesía aliterativa fue el género primitivo que utilizaron para reflejar la sociedad de estos pueblos bárbaros. Fueron poemas épicos, en su mayoría anónimos, que narraban las hazañas de famosos héroes que habían luchado valientemente contra el enemigo o contra monstruos, y que pertenecían a las tribus y pueblos germánicos del continente, es decir, eran historias de guerreros nórdicos o suecos anteriores al asentamiento

anglosajón en las islas. Estas historias se habían transmitido oralmente desde el continente pero los clérigos copistas se encargaron de copiarlas de forma escrita en distintos dialectos, por lo que algunos manuscritos se han conservado hasta nuestros días. Esta épica heroica sirvió como modelo a la iglesia cristiana para presentar de una manera más comprensible los temas bíblicos. Así, la poesía de tema cristiano tenía una función didáctica para acercar la religión cristiana a los anglosajones, y la poesía de tema secular o pagana de la tradición germánica era suavizada por los monjes introduciendo valores y alusiones cristianos. Más tarde, se desarrolló también el género narrativo, especialmente bajo el reinado de Alfredo de Wessex en siglo IX, y en los siglos X y XI con las homilías de Aelfric y Wulfstan, y la Anglo-Saxon Chronicle, de gran valor histórico y lingüístico. Por último, también hay que destacar la prosa latina que escriben los monjes para extender la doctrina de la iglesia así como textos históricos, oficiales, legislativos, científicos, etc. escritos en latín.

Magdalena González Pérez

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA PROBLEMÁTICA DEL CALENTAMIENTO GLOBAL

Manuel Caro Domínguez

La quema de hidrocarburos, principalmente combustibles fósiles (carbón mineral, petróleo, gas natural), aún es la más importante fuente de energía que mueve los negocios a escala planetaria. Como resultado de ese proceso obtenemos la emisión de diversos subproductos indeseables, principalmente el dióxido de carbono, o gas carbónico. La emisión de dióxido de carbono de origen antropogénica (resultante de las actividades humanas) aumentó considerablemente a mediados del siglo XVIII, con la Revolución Industrial. Desde esa época, la proliferación de máquinas y motores a explosión transformó la quema de combustibles fósiles en una necesidad y, claro, en un negocio bastante lucrativo.

Se estima hoy que cerca de 7,7 gigatoneladas (una giga tonelada, Gt, equivale a un billón de toneladas) de dióxido de carbono antropogénico son lanzadas cada año a la atmósfera. De ese total, 5,7 Gt derivan de la quema de combustibles fósiles; las 2 Gt restantes provienen de la deforestación, principalmente en países tropicales, como Brasil. ¿A dónde va todo ese humo?.

Moléculas de dióxido de carbono atmosférico están constantemente fluyendo hacia la biosfera, los suelos y los océanos. La biota de tierra firme, por ejemplo, absorbe anualmente cerca de 102 Gt de carbono de la atmósfera bajo la forma de CO2, devolviendo 50 Gt vía respiración y otras 50 Gt vía descomposición. Cambios semejantes ocurren entre los océanos y la atmósfera, con un saldo líquido a favor de los océanos. Si nos detuviésemos aquí, la contabilidad global estaría más o menos equilibrada, pues la absorción líquida de carbono por parte de la biosfera y de los océanos es compensada a lo largo del tiempo por la entrada en la atmósfera del dióxido de carbono oriundo de la actividad volcánica.

El problema es que a lo largo de los últimos 250 años la emisión de cantidades crecientes de dióxido de carbono antropogénico pasó a desequilibrar los flujos naturales. Hasta mediados del siglo XX, sin embargo, pocos científicos llevaban en serio la hipótesis de que actividades humanas pudieran de hecho provocar cambios en la composición química de la atmósfera y que éstas, por su parte, serían capaces de alterar de modo significativo el clima de la Tierra.

Uno de los pioneros en la formulación de esa hipótesis fue el químico sueco Svante Arrhenius (1859-1927), premiado con el Nobel de Química en 1903. Tomando como punto de partida las ideas del matemático y físico francés Jean-Baptiste Fourier (1768-1830), para quien la atmósfera terrestre funcionaría de modo semejante a un invernadero, manteniendo caliente el aire en su interior, Arrhenius investigó lo que podría ocurrir con el clima del planeta si la concentración de gas carbónico aumentara. En aquella época, los riesgos de un eventual calentamiento global de origen antropogénico sonaban como algo muy remoto o incluso imposible, y las especulaciones en torno al asunto permanecieron en la oscuridad, aun entre científicos.

Una señal de cambio ocurrió en 1938, cuando el ingeniero e inventor inglés Guy Stewart Callendar (1898-1964) escribió un artículo relacionando el aumento observado en la concentración de CO2 atmosférico con la correspondiente alza en la temperatura media del aire. Para la mayoría de los especialistas de la época, sin embargo, sus conclusiones eran precipitadas o improcedentes. El hecho de que el vapor de agua sea un componente de la atmósfera mucho más abundante que el dióxido de carbono también hacía que muchos científicos le concedieran a este último un rol sólo secundario en la determinación del efecto invernadero. Esa opinión comenzó a mermar en 1956, cuando el físico canadiense Gilbert Plass (1921-2004) publicó los resultados de sus estudios sobre la absorción de radiación por substancias presentes en la atmósfera, como el dióxido de carbono.

Fue en ese contexto que en 1957 Roger Revelle y Hans Suess, ambos del Instituto Scripps de Oceanografía, en Estados Unidos, publicaron “Carbon dioxide exchange between the atmosphere and ocean and the question of an increasing atmospheric CO2 during past decades” (“Cambio de dióxido de carbono entre la atmósfera y el océano, y la cuestión del aumento de CO2 atmosférico en décadas pasadas”), que cambió radicalmente nuestro modo de ver el tema. En ese artículo, publicado en la revista científica *Tellus*, Revelle y Suess presentaron por primera vez evidencias convincentes para describir y explicar el comportamiento a gran escala el impacto del dióxido de carbono antropogénico. En líneas generales, lo que ellos hicieron fue revelar cómo y por qué los océanos –cuyo stock total de carbono (36 mil Gt) es cerca de 50 veces mayor que el stock atmosférico (730 Gt) – no serían un sumidero para el exceso de gas carbónico vaciado en el aire.

Es un hecho que los océanos absorben dióxido de carbono atmosférico (lo que está produciendo sus propios efectos indeseables), y eso ya era conocido en aquella época. Sin embargo, lo novedoso que Revelle y Suess revelaron fue que esa absorción ocurre a un ritmo mucho más lento de lo que hasta entonces se imaginaba. Tal descubrimiento contrariaba la opinión de quien creía que el exceso de CO2 antropogénico sería rápidamente absorbido por los océanos.

La explicación propuesta por ellos para esa lentitud es que hay un freno natural (conocido ahora como ´efecto Revelle´) que dificulta o impide la difusión de moléculas de dióxido de carbono atmosférico en la capa superficial de los océanos. El tema de la absorción de CO2 por los océanos, vale destacar, suele ser dividido en dos partes: la difusión del gas en las aguas superficiales (proceso relativamente rápido, medido en días o meses) y la posterior mezcla de esas capas superficiales con el restante de la columna de agua (proceso lento, medido en años o siglos). La intensidad del factor Revelle varía con las circunstancias: cuando su valor es alto, la dificultad de absorción es mayor; cuando es bajo, la dificultad es menor.

La conclusión de los autores no podría ser más preocupante: si los océanos no están absorbiendo prontamente el exceso de CO_2 antropogénico, la emisión continuada deberá resultar en una gradual acumulación de ese gas en la atmósfera. Sabiendo que el dióxido de carbono es un gas-invernadero, un aumento en su concentración debe intensificar tal efecto ya ejercido por la atmósfera, lo que implicaría una elevación del promedio de la temperatura de la superficie del planeta. A ese último fenómeno le damos el nombre de calentamiento global.

El efecto invernadero y el calentamiento global son términos relacionados, pero no son sinónimos ni deberían ser confundidos entre sí. Efecto invernadero es un fenómeno natural, observado en todos los planetas del sistema solar cuya superficie es cubierta por una capa permanente de gases (atmósfera). La composición química de la atmósfera, principalmente la concentración de CO_2, tiene papel decisivo en la intensidad del efecto invernadero, sufriendo sin embargo una variación de un planeta a otro. El dióxido de carbono es un gas transparente a la luz del Sol, pero es capaz de retener el calor (radiación infrarroja) liberado por la superficie terrestre. Así, cuanto mayor el contenido de CO_2, más intenso deberá ser el efecto invernadero ejercido por la atmósfera terrestre, lo que significa que la temperatura de la superficie del planeta será más elevada. Como la presencia de CO_2 acentúa el efecto invernadero, decimos que él es un gas-invernadero.

La atmósfera de Venus, por ejemplo, está formada esencialmente por dióxido de carbono (un 96%), lo que explica el intenso efecto invernadero que resulta en temperaturas de superficie siempre tan elevadas (sobre 350°C). En el caso de la Tierra, ocurre lo siguiente: de toda la energía del Sol que alcanza el planeta, cerca de 30% son inmediatamente reflejados de vuelta al espacio, otros 20% son absorbidos por elementos de la atmósfera (principalmente moléculas de agua) y los 50% restantes alcanzan a la superficie del planeta (tierra firme y océanos). De ese 50%, una parte es absorbida y otra es reflejada de vuelta a la atmósfera. La mayor parte de la radiación reflejada por la superficie del planeta es absorbida por la atmósfera o es re-reflejada de vuelta a la superficie; sólo una pequeña fracción se va al espacio. El efecto líquido de ese zigzag de la radiación es el calentamiento de la atmósfera y de la superficie del planeta –de ahí el nombre efecto invernadero–.

El calentamiento global es la intensificación del efecto invernadero, y su origen estaría relacionado con las emisiones de gases-invernadero promovidas por actividades humanas a lo largo de los últimos 250 años. Al contrario de lo que se imaginaba 50 años atrás, sabemos ahora que las emisiones antropogénicas pueden alterar –de hecho, ya están alterando– la composición química de la atmósfera. Con eso, cambiaremos también su comportamiento, como la capacidad de retener o reflejar radiación. En resumen, podemos decir que el proceso de calentamiento global es el resultado de una intensificación de origen antropogénica de un mecanismo natural llamado efecto invernadero.

El descubrimiento de Revelle y Suess tuvo incontables repercusiones, principalmente la incorporación del calentamiento global en la agenda científica. Además de eso, sus conclusiones estimularon la creación de nuevas líneas de investigaciones, como las mediciones diarias de concentración de dióxido de carbono atmosférico, iniciativa que viene siendo desarrollada de forma ininterrumpida desde aquella época. Gracias a ese monitoramento riguroso, iniciado por el químico americano Charles Keeling (1928-2005), tenemos actualmente un cuadro bien detallado de lo que ocurrió con la concentración de dióxido de carbono atmosférico durante los últimos 50 años. Proyecciones y análisis comparativos permitieron aún estimar la concentración de ese gas en épocas remotas.

La conclusión general después de todos esos años de trabajo científico es preocupante. Resta ahora saber si los gobernantes y las agencias internacionales tendrán realmente la disposición y capacidad para encarar el problema, lo que sin duda exigirá la adopción de medidas contrarias a los intereses de empresas poderosas (compañías petrolíferas y la industria automovilística, por ejemplo), que son directa o indirectamente responsables por la emisión de grandes cantidades de dióxido de carbono antropogénico.

Manuel Caro Domínguez

NICOLÁS GUILLÉN: DE LA POESÍA A LA MÚSICA

Manuel Guerrero Cabrera

Sin duda, la mayor difusión y, por consiguiente, mayor vínculo de la música con la lírica sucede en el siglo XX, principalmente con la invención de la radio y del desarrollo de las técnicas que permitieron la grabación del sonido con unos sistemas muy alejados ya de la tecnología actual. En estos años de desarrollo fonográfico, con las limitadas emisiones de la radio y los primeros discos grabados mediante un sistema eléctrico, un ciudadano podía tener la suerte de escuchar las canciones populares de Lorca en la voz de la Argentinita o los versos de Rubén Darío en algunos tangos de Carlos Gardel. Pero, sin duda, en España los casos más conocidos de difusión de un poeta mediante la música son los de Antonio Machado y Miguel Hernández en la voz de Joan Manuel Serrat, a principios de los años setenta del pasado siglo; ejemplo que perdura hasta hoy con intérpretes que versionan y musicalizan poemas, como hace Miguel Ríos con los de Luís Alberto de Cuenca.

Nuestro estudio se centrará en la figura de Nicolás Guillén y la difusión de algunos de sus poemas. Para ello, atenderemos a los intérpretes más relevantes de la poesía del cubano y seleccionaremos algunos poemas, a fin de hacer un breve comentario de su obra; es decir, conoceremos su obra a partir de la música; por lo que sería ideal que los lectores consiguieran las canciones que se van a citar.

1.- Bola de Nieve (Guanabacoa, 1911 – Ciudad de México, 1971).

Este genial cantante, pianista y compositor cubano se llamaba realmente Ignacio Villa, aunque su apodo de Bola de Nieve se debe a su aspecto físico (en especial a su piel negra). Su estilo, su voz, la forma de gesticular y, en especial, tocar el piano lo hacen un cantante singular con un estilo único, que lo caracteriza como uno de los grandes cantantes de Cuba. Como tal, comenzó en 1933 por un imprevisto en el Teatro Politeama de México, interpretando Vito Manué, un poema que Nicolás Guillén tiene titulado «Tú no sabe inglé» y que pertenece a Motivos de son (1930). Es el primer libro de poesía de nuestro autor, en el que

La adecuación poética de un ritmo folklórico cubano que, a más de ser acabada expresión de la doble raíz étnica y cultural de la isla del Caribe, era una de las formas de música popular más antigua y difundida en el país, atrajo sobre Nicolás Guillén la atención y admiración de los escritores, críticos y lectores de toda la hispanidad (Guillén 1990: 17-18).

No podemos pasar por alto que con esta publicación, Guillén se convirtió en el mayor representante de la denominada «poesía negra», independientemente de lo acertada o desacertada que sea esta etiqueta. Si atendemos a la realidad social de Cuba, una Cuba que «gobierna» EE. UU., observamos que en 1930, pese a que la segregación racial estaba prohibida por la Constitución de 1902, los negros ocupaban los trabajos más humildes y los jefes militares eran blancos; así, los mulatos se equiparaban con la raza blanca, «en tanto que los humildes y los desposeídos quedaban integrados a la raza negra» (Guillén 1990: 19). Pero el tratamiento de temas que afectan a todo el pueblo cubano, lo vuelve un poeta universal. Estos poemas son recreaciones del antiguo ritmo cubano llamado son (Guillén 1990: 61), en los que destaca el ritmo y el uso del estribillo que, al cerrar el poema, lo hace con signos de exclamación. Leamos u oigamos:

Con tanto inglé que tú sabía,
Vito Manuel,
con tanto inglé,
no sabe ahora
decir: ye.

La americana te busca
y tú le tiene que huir:
tu inglé era detrái guan,
detrái guan y guan tu tri…

Vito Manuel, tú no sabe inglé,
tú no sabe inglé,
tú no sabe inglé.

No te namore más nunca,
Vito Manué,
si no sabe inglé,
¡si no sabe inglé! (1)

Bola de Nieve también cantó el conocido «Canto negro (Yabambó)» y «Quirino», pertenecientes a Sóngoro Cosongo. Poemas mulatos (1931), título que nos habla de la unión de razas, al igual que en el prólogo: «Y las dos razas que en la Isla salen a flor de agua, distantes en lo que se ve, se tienden un garfio submarino, como esos puentes hondos que unen en secreto dos continentes» (Guillén 1990: 75). Los poemas parecen similares a los del libro anterior, pero son poéticamente superiores y presentan motivos que el poeta desarrollará

posteriormente. Respecto a «Canto negro», destacan en el poema las jitanjáforas que sirven de soporte rítmico (Guillén 1990: 27), teniendo una función puramente literaria:

¡Yambambó, yambambé!
Repica el congo solongo,
repica el negro bien negro;
congo solongo del Songo,
baila yambó sobre un pie.

Pero este cantante cubano también interpretó poemas alejados de este estilo del son, como la «Balada», un memorable romance de equilibrada estructura (dos grandes estrofas bien diferenciadas: los soldados y las viudas) que comienza y cierra cada parte con un par de versos a modo de estribillo («Ay, venga, paloma, venga/y cuénteme usted su pena»). En esta composición destaca el uso del lenguaje, del que sobresale el acertado uso del adjetivo y las brillantes imágenes.

Pasar he visto a dos hombres
armados y con banderas;
el uno en caballo moro,
el otro en potranca negra.
Dejaran casa y mujer,
partieran a lueñes tierras;
el odio los acompaña,
la muerte en las manos llevan.

Este poema se publicó en 1962 y se incluyó en Tengo (1964), que recoge los poemas escritos en los cinco primeros años tras su regreso a Cuba.

Este poemario celebra el cambio político producido en la Isla y despliega las esperanzas cifradas en la Revolución Cubana. Sus estrofas encomian los primeros logros conseguidos por la revolución: la igualdad de negros y blancos en el plano social, los resultados de la alfabetización, las nuevas oportunidades abiertas para los sectores postergados (Urrutia 2006).

2.- Quilapayún (1965 -).

Este importante grupo ha pasado por diversas etapas en su historia, con la salida e integración de sus cantantes, pero destacan por tratar asuntos sociales y por elegir a la clase obrera como primera receptora de su música.

Una de sus composiciones más famosas es «La muralla», que el grupo editó en el álbum Basta (1969) y que el poeta publicó en La paloma de vuelo popular (1958); un conocido poema que alaba la amistad y rechaza el odio entre razas:

Para hacer esta muralla,
tráiganme todas las manos:
los negros, sus manos negras,
los blancos, sus blancas manos.

Mediante esquemas paralelísticos e imágenes sencillas, el poeta consigue, por un lado, marcar el ritmo del poema y, por otro lado, diferenciar claramente los dos temas o ideas esenciales del texto: el bien y el mal. Sin duda, esta parte es la más beneficiada en la música, pues el uso de la onomatopeya («¡Tun, tun!») y la repetición de las mismas secuencias («Abre la muralla». «Cierra la muralla») son motivos que trascienden al ritmo.

- ¡Tun, tun!
- ¿Quién es?
- La paloma y el laurel...
- ¡Abre la muralla!

- ¡Tun, tun!
- ¿Quién es?
- El alacrán y el ciempiés...
- ¡Cierra la muralla!

Al corazón del amigo,
abre la muralla;
al veneno y al puñal,

cierra la muralla [...]

Tras el golpe de Batista en Cuba (1952), Guillén se ve obligado al exilio viajando por una veintena de países, que estará ligado a una intensa actividad cultural que se refleja en los poemas del libro referido: «Se trata, sin duda, de una obra de madurez, que cierra de alguna manera toda una etapa en la obra del poeta» (Guillén 1990: 157). Este grupo musical también editó «Soneto».

3.- Pablo Milanés (1943 -).

Pablo es uno de los cantautores cubanos más famosos del planeta y no pudo evitar cantar a Guillén, debido a su nacionalidad y a su compromiso. Canta a Nicolás Guillén (1975) fue su segunda grabación en solitario, con su estilo característico y sobriedad musical, en el que interpreta canciones de distintos libros del poeta: Motivos de son (1930), Cantos para soldados y sones para turistas (1937), Tengo (1964)... En total, once que enumeramos: «Palabras fundamentales», «Solo de flauta», «De qué callada manera (Canción) », «Tú no sabe inglé», «Responde tú», «Burgueses», «Puente», «Mariposa», «Ho Chi Min», «Pasan días» y «Tengo». Pablo ha tocado diversos estilos y nunca ha dejado atrás su compromiso social.

4.- Ana Belén (1951 -) y Víctor Manuel (1947 -).

No queremos acabar este artículo sin citar algún intérprete español y aquí ofrecemos a dos de los mejores. Lanzaron a la venta el disco doble La paloma de vuelo popular (1976), que se puede considerar una colección de veinticinco poemas musicados del cubano, tomados de diferentes libros: West indies, Ltd. (1934) –su tercer libro, que desde el mismo título amplía el campo poético a las Antillas–, Cantos para soldados y sones para turistas (1937), España (poema en cuatro angustias y una esperanza) (1937) –un poemario sobre la Guerra Civil Española, que le influyó decisivamente; los cantantes eligieron «Una canción, en coro»–, El son entero (1946) –una recopilación de la obra de Guillén entre 1929 y 1946 con veinticinco poemas nuevos)–, La paloma de vuelo popular (1958) –«La muralla» será el poema que, gracias a la música, mejor ha representado a los dos intérpretes–, Poemas de amor (1964), Tengo (1964) y La rueda dentada (1972) –libro de diversos poemas, que sugieren «una reunión de muchos libros» (Guillén 1990: 227), destacando los «Epigramas», que nuestros cantantes no incluyeron en su álbum.

Por último, creemos interesante indicar que «Son más en una mazorca», «Proposiciones para explicar la muerte de Ana», «Responde tu», «Oh, general en tu pentágono» y «Retrato del gorrión» tienen música del propio Víctor Manuel; aunque el verdadero compositor es Sergio Aschero que musicalizó diecisiete de los poema del álbum.

5.- Conclusión.

Nuestra conclusión es breve, ya que el mismo Nicolás nos la dio en una entrevista:

He tratado de incorporar a la literatura cubana –no como simple motivo musical, sino como elemento de verdadera poesía– lo que pudiera llamarse poema-son [...]. Los sones míos pueden ser musicalizados, pero ello no quiere decir que estén escritos precisamente con este fin, sino con el de presentar, en la forma que acaso les sea más conveniente, cuadros de costumbres hechos de dos pinceladas y tipos del pueblo tal como ellos se agitan a nuestro lado. Tal como hablan. Tal como piensan. (Martínez Estrada 2004: 181)

En efecto, sus poemas-sones y los que vinieron después pueden ser musicalizados y pueden difundirse en la radio y en CD por el aire, porque música y poesía están unidas, pudiendo compartir ambas el mismo mensaje. Por ello, si pensamos aplicar estos conocimientos en la educación, no debemos desaprovechar la capacidad musical de los poemas de Guillén, no sólo para el conocimiento de este poeta cubano, sino también para una comprensión mejor del sentido del ritmo musical y literario, que no son tan diferentes y poseen multitud de manifestaciones (paralelismos, jitanjáforas, etc.) Además, textos como «La muralla» y «Tú no sabe inglé» ponen de manifiesto la importancia de entendernos entre las distintas razas y, para ello, los poemas-sones salen del papel para convertirse en música, posiblemente el lenguaje universal más eficiente.

NOTAS:

(1) Todos los textos de los poemas proceden de N. Guillén, Summa poética, edición de Luis Íñigo Madrigal, salvo que se indique lo contrario.

BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS DE INTERNET:

Guillén, N. (1990): Summa poética, edición de Luis Íñigo Madrigal, Madrid, Cátedra.

Martínez Estrada, E. (2004): La poesía de Nicolás Guillén, Madrid, Pliegos.

URRUTIA, M. E., «Nicolás Guillén:Poesía en ritmo de son». Alpha. [online]. jul. 2006, no.22 [citado 31 Diciembre 2007], pp.199-208. Disponible en la World Wide Web: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012006000100014&lng=es&nrm=iso>.

Sobre Bola de Nieve, consúltese <http://www.soycubano.com>
Sobre Pablo Milanés, consúltese web oficial y <http://www.trovacub.com/pablo>
Sobre Ana Belén y Víctor Manuel, consúltese
<http://www.portalatino.com/platino/website/ewespeciales/anabelen/anabelen.htm>
Sobre Quilapayún, consúltese <http:///www.quilapayun.org>

Manuel Guerrero Cabrera

MUNDO EDUCATIVO

Número 26 Revista Digital de Educación Febrero 2008 Pág. 165

LECTURA Y ACTIVIDAD Y FILOSÓFICA

Manuel Pastrana Ramírez

0. Introducción.

En numerosas ocasiones se nos critica a los filósofos profesionales el que continuamente andemos haciendo referencias a textos de filósofos, literatos, científicos o humanistas en general. Bien es cierto que muchas veces se cae en el academicismo formal y vacío; no obstante los textos filosóficos y afines, siguen siendo una herramienta imprescindible en la actividad filosófica.

No se trata en este breve artículo de desdeñar las posibilidades que otros materiales pueden brindar a la reflexión (piensesé en las bellas artes, las experiencias personales, el cine etc) pero por cuestiones de espacio y método preferimos centrar nuestra atención sobre lo que los textos y su lectura aportan a la actividad filosófica en general, y a su enseñanza en particular.

Nos aventuramos pues, a llevar a cabo una pequeña apología de la lectura como parte inherente y animadora del filosofar; así como a mostrar un ejemplo de la actividad filosófica propiciada por un texto que podría ser utilizado como trabajo de aula.

1. Los textos dan que pensar.

Los textos dan que pensar, si esto no fuera así carecería de sentido el que el filósofo, o quién se dedique a la enseñanza o estudio de esta singular disciplina que es la filosofía se acercara a ellos. Ha de quedar bien claro que el texto tiene que dar-que-pensar, en ningún momento ha de dar-qué-pensar.

Debemos esforzarnos en escapar de la mera lectura reproductiva. La lectura del texto debe ser una tarea activa en la que el lector se exija a sí mismo – o le sea exigido - el llevar a cabo una escritura productiva y no la mera asimilación pasiva de la información.

Por supuesto que dicha exigencia no puede ser homogénea; esto es, no podrá exigírsele el mismo grado de producción a un estudiante universitario, que a un estudiante de bachillerato por poner tan sólo dos ejemplos. En el caso del segundo, la escritura de un nuevo texto a partir del leido debe ser propiciada por algún tipo de comentario guiado del texto que incida en aquellos aspectos sobre los que nos parezca interesante que el alumno reflexione.

De esta forma estaremos animando la escritura de modo más o menos explícito sobre aquello que el texto puede dar-que-pensar. Se trata de que el lector cuente con preguntas a las cuales haya de responder apoyándose en el texto; y que abran un camino para la reflexión, en el que posiblemente, presuponemos, por su falta de vagaje filosófico no habrá reparado.

Conforme el alumno vaya adquiriendo mayor soltura o grado de abstracción en esta tarea pueden ser propuestos textos en los que él sea el encargado de realizar preguntas sobre lo leido; y en la medida de lo posible sea él mismo de forma autónoma, el que vaya intentado buscar sus propias respuestas a esas preguntas por él mismo planteadas a tenor de la lectura.

2. A modo de ejemplo.

Quizás lo mejor para comprender esta función animadora de la actividad filosófica a través de la lectura sea el dar un breve ejemplo. Hemos elegido para ello un texto del filósofo canadiense Charles Taylor. En el texto basicamente se argumenta acerca de la insostenibilidad del relativismo moral en la medida en que el obrar humano es siempre llevado a cabo desde un horizonte interpretativo en el que unas cosas poseen valor o significatividad y otras no. El texto nos parece bastante interesante pues invita a que los alumnos de bachillerato (que con esas edades son muy dados a mantener posturas bastante relativistas) reflexionen sobre el alcance y las limitaciones de éste.

El texto en cuestión es el siguiente:

"(...) Las cosas no tienen significación en sí mismas sino porque las personas así lo creen, como si pudieran determinar qué es significativo, bien por decisión propia, bien quizá porque así lo piensan. Esto sería algo disparatado. No podríamos decidir simplemente que la acción mas significativa es chapotear con los pies en barro tibio. Sin una explicación especial no se trataría de una pretensión inteligible. De modo que no sabríamos que sentido atribuir a alguien que supuestamente pensara que esto es así. ¿Qué podría dar a entender alguien que dijera esto?" **(Charles taylor; "Horizontes Ineludibles" en Ética de la autenticidad).**

La actividad propuesta sería la siguiente:

*Tras la lectura del texto Contesta a todas las preguntas que a continuacón se hacen. Justifica tus respuestas. Para ello puedes utilizar el texto siempre que no se trate de repetir lo dicho en él, sino que lo utilices para argumentar tu postura. Puedes estar de acuerdo o no con lo dicho por Taylor; se trata de que aproveches lo escrito por él, para pensar una serie de cuestiones importantes acerca de la libertad, de lo que es valioso etc.

- ¿Crees que es posible elegir cualquier cosa porque todo vale lo mismo?
- ¿Que razones podría dar la persona que desea chapotear en el barro para hacer comprensible el que esa acción sea valiosa para su vida?
- ¿Estarías dispuesto/a a aceptar que alguien considerase mas valioso el quedarse chapoteando en el barro tibio que el prestar ayuda a un ser querido? ¿Por qué?
- Tras leer el texto y responder a las tres primeras preguntas, ¿Crees que todo vale lo mismo?

Con la primera pregunta se intenta que el alumno reflexione acerca del valor de las cosas y ponga a prueba la postura relativista **-** postura como decíamos muy extendida en esas edades y en la sociedad actual **-** y en ocasiones aceptada de forma acrítica. No se trata de convencer al alumno de la insostenibilidad del relativismo - no es tarea de la filosofía el convencer de nada - pero si al menos el que revise esas cuestiones y decida de una forma mas crítica si es posible o no la asunción posición relativista sin cocesiones.

La segunda cuestión tiene un doble cometido: el primero es que el alumno sea capaz de ponerse en el lugar del otro. Pretendemos promover la empatía a través del experimento mental; y en segundo lugar poner de nuevo a prueba las tesis relativistas. Adoptaremos así un enfoque en espiral que gire de nuevo en torno a la pregunta clave acerca de l sostenibilidad del relativismo

El propósito de la tercera pregunta no es otro que volver a insitir en lacuestión principal del texto desde otra punto de vista; tomando como eje de la reflexión el alcance del relativismo en una situación personal imaginaria propuesta.
Por último la cuestión número cuatro pretende que el alumno asuma reflexivamente de nuevo lo pensado en todo el proceso de argumentación que ha ido elaborando en la contestación de las anteriores preguntas; y examine si tras este proceso de pensamiento al que se le ha sometido, sigue manteniendo o no la misma postura que al principio. Se trata de propiciar el que el alumno sea capaz de de someter a revisión las ideas iniciales que posee sobre las cuestiones.

3. Conclusión.

Tras esto creemos que se verá de forma algo mas clara la importancia de la lectura de los textos como parte de la actividad filosófica, no como mero lucimiento erudito; sino como instrumento del filosofar. Nadie critica al físico o al matemático por utilizar fórmulas que el mismo posiblemente no ha creado, sino que forman parte del corpus teórico que maneja para resolver problemas. La filosofía también posee una tradición y herencia conceptual muchísmo mas antigua que las dos ciencias anteriormente citadas que en su mayor parte ha cristalizado en forma de textos. Esta forma de transmisión textual del la filosofía sigue siendo similar en nuestra contemporaneidad. Es por ello que la lectura meditada sobre los textos filosóficos sigue siendo defendida como herramienta de trabajo sin que por ello tengamos que caer el vano elitismo intelectual. Si bien es cierto los formatos escritos han cambiado sustancialmente en los últimos años; y los textos ya no tienen porque ser leidos en formato impreso, sino que también se puede tener acceso a ellos a través de las publicaciones digitales como es el caso de esta revista. Cabría reflexionar sobre cuales son los cambios introducidos por el formato digital en el proceso lector. Pero es ese es otro asunto y debe ser pensado en otro lugar.

A Bea.

Manuel Pastrana Ramírez

MUNDO EDUCATIVO

Número 26 Revista Digital de Educación Febrero 2008 Pág. 167

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EDUCACIÓN PARA LA PAZ, EL RESPETO Y LA TOLERANCIA

Manuela Castro Santiago

JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo parte del supuesto de que los valores pueden ser transmitidos y las actitudes pueden modificarse. Utilizando como estrategia didáctica la integración de la poesía y la música, que adoptaremos como hilo conductor para el tratamiento de los temas transversales, desarrollaremos una forma de trabajo que está vinculada con los intereses y motivaciones de nuestro alumnado.

DESARROLLO DE LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS

La educación para la paz

Comentar la letra del la canción titulada Por la paz del grupo musical Gabinete Galigari, nos permitirá hacer una reflexión crítica acerca de todos aquellos inconvenientes que impiden la realización efectiva de la paz. A continuación disfrutaremos de la lectura de algunos poemas de Gloria Fuertes, que con su peculiar ironía e ingenuidad, nos permitirá denunciar la violencia en favor de proyectos que apuesten por la paz . Con ello, pretendemos hacer entender a los alumnos que la violencia nos rodea no sólo en las acciones o en las imágenes, sino también en el lenguaje que empleamos. Y no nos referimos a los insultos, sino al lenguaje de la guerra que usamos, y que tan frecuente es en las actividades deportivas y sobre todo en las retransmisiones televisivas o radiofónicas. Entre los materiales que utilizaremos, proponemos una canción de Silvio Rodriguez titulada el hombre extraño, y un poema de León Giego, cantado por Víctor Manuel y Ana Belén que expresan una actitud de rechazo ante la violencia. Completaremos el tratamiento de este tema con el análisis crítico de la canción Luka de Susan Vega en la que se nos describe un caso de violencia desgarrada.

La educación para la convivencia

Proponemos para el tratamiento de estos contenidos la consideración del valor de la sociabilidad y la necesidad de crear en las escolares actitudes solidarias encaminadas hacia una mejor convivencia entre ellos. Esto nos permitirá plantear la necesidad de huir del individualismo exacerbado y valorar adecuadamente la importancia de la colaboración con los demás. El hecho de enfatizar el valor de la palabra mediante la lectura de poemas y de letras de canciones populares nos dará pie a tratar valores indispensables para la vida en sociedad: el uso de la palabra y el razonamiento como vía para defender los propios puntos de vista y resolver las diferencias con los demás. El tratamiento de este tema deberá redundar en el fomento de la capacidad de escuchar y el afán de diálogo como formas de respeto a los demás y contribuirá a descubrir que estas son las actividades que permiten percibir, ordenar y estructurar nuestra realidad, gracias al contacto con quienes nos rodean, lo que quizá no habríamos descubierto por nosotros mismos. Si entendemos que la convivencia se fundamenta en el respeto por el prójimo, esto es, el hecho de “dejar ser al otro”, el poema de J. Ramón Jiménez titulado **El poema** y que dice algo así como: ¡No la toques ya más,que así es la rosa!, nos parece un maravilloso ejemplo por el intento de respetar al **otro en su máxima expresión.**

La educación para el respeto y la tolerancia

Es una constante, en la poesía de Antonio Machado un fuerte e intensísimo apego a la tierra ancenstral.

Pero en esa tierra, que convertida en símbolo importa poco identificar, se torna, al cabo, signo rebosante de transcendencia.

Con la finalidad de que nuestros alumnos desarrollen actitudes de tolerancia y aceptación del otro en el marco de un proyecto global –la escuela multicultural-, profundizaremos en temas como la inmigración y el multiculturalismo y en los problemas relacionados con ellos. Para ello estudiaremos el cante como hijo de gitano, de árabe, de celta, de romano, de judío, de godo, de cristiano (¿converso?). La voz de Enrique Morente cantando por flamenco los poemas de Miguel Hernández nos ayudará a la consecución de dicho propósito. El Romancero Gitano de Federico García Lorca que ha sido definido por el poeta como romance judío-gitano nos permite plantear la síntesis de estos dos mundos, en realidad, no tan ajenos como aparenta. La lectura y posterior comentario del poema de Mario Benedetti El Sur también existe, nos permitirá analizar el contraste entre el Norte y el Sur. El poema titulado “los nadies” de E. Galeano, nos brinda una mirada crítica a una sociedad globalizadora, que mide diferente al pobre que a las grandes empresas, que recompensa la falta de escrúpulos en vez de la honestidad; en la que la injusticia prolifera tanto, que nos hemos acostumbrado a aceptarla como costumbre y a obedecerla como destino. Con ejemplos certeros y claros, nos muestra aspectos de nuestra realidad tan cotidianos y tan llenos de relaciones injustas. Una eficaz herramienta para quienes crean que la injusticia no es nuestro destino inevitable y que es necesario combatir el dicho: “hay que adaptarse a la realidad”. El contenido del poema de Bertolt Brecht expone una serie de injusticias sucesivas que el sujeto del poema vive sin inmutarse, porque no le afectan directamente. Cuando llega a tener que vivirlas él, ya no hay remedio, porque no tiene a quién pedir ayuda porque él no ayudó a los que antes habían padecido la injusticia.

La igualdad entre sexos

Comenzaremos el tratamiento de este tema haciendo una breve reflexión sobre la letra de la canción "Lágrimas de Metal" del grupo Amistades peligrosas, en la que se nos muestra una concepción del amor en la que no se presenta el deseo como la posesión o anulación de la persona amada, sino que el respeto por la libertad del prójimo es precisamente un motivo de elogio. Esta idea aparece en la poesía como consecuencia de los movimientos de emancipación de la mujer. Los poemas de Agustín García Calvo extraídos de su obra Canciones y soliloquios, nos invitan a reflexionar sobre el hecho de que la mujer no es un objeto erótico donde saciar el placer, sino que pasa a ser querida por lo más valioso de la persona: la libertad. García Calvo, opone, pues, querer a poseer, tan frecuentemente confundidos, rechazando cualquier atisbo de propiedad en el amor.

METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos propuestos y el desarrollo de los contenidos se llevarán a cabo las siguientes estrategias de actuación: En primer lugar, acostumbrar al alumnado a la práctica de la escritura creativa, de modo sencillo y fácil, mediante poemas breves, simples y asequibles a sus posibilidades así como la lectura de algunas canciones populares que forman parte de nuestra tradición cultura. En segundo lugar, reflexionar individualmente y en grupo, sobre la práctica creativa de textos escritos, identificando errores e insuficiencias y aplicando las estrategias correctoras apropiadas e intentar provocar en los alumnos y alumnas las actitudes adecuadas para la producción de textos literarios. Finalmente se reflexionará con una actitud crítica acerca de los valores subyacentes en cada poema y canción planteados.

RECURSOS DIDÁCTICOS

a) Para ampliar información:-Consultar con libros de lectura recomendada
b) Para clarificar conceptos:-Definir conceptos relacionados con el tratamiento de la educación en valores

- Lectura de poemas y comentario de las letras de las canciones escuchadas.
- Comentarios de los poemas leídos: análisis histórico cultural y social del poeta estudiado

c) Para desarrollar técnicas de argumentación:

- Argumentación lógica y moral. Planteamientos de conflictos morales que planteen la contraposición de distintos valores.

d) Para potenciar el diálogo y búsqueda de acuerdos:

- Defensa y refutación de opiniones contrapuestas.
- Asambleas para tomar decisiones entre iguales.
- Diálogo socrático: preguntas dirigidas sobre los valores escogidos para llegar a una conclusión común.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN Consideramos que habremos alcanzado nuestros propósitos cuando los alumnos sean capaces de:

- Hacer una lectura comprensiva de los poemas y canciones estudiados, así como de sus autores
- Identificar y caracterizar los textos que lee ateniéndose a sus valores lingüísticos , estéticos y éticos
- Analizar y comentar la selección de poemas y canciones seleccionados
- Expresarse oralmente y por escrito y construya textos de manera coherente y trabada.
- Reconocerlos factores que dan cohesión a los poetas que conforman la generación del 27
- Recitar poemas de forma expresiva con la entonación, el ritmo y las pausas adecuadas
- Escribir poemas creativos con intención literaria, teniendo en cuenta un modelo dado
- Valorar y respetar las producciones literarias como patrimonio cultural, como legado de la humanidad, fuente de disfrute y recurso para el desarrollo individual y colectivo, contribuyendo activamente a su conservación y mejora para las generaciones futuras. -Adoptar el diálogo como vía para la consecución de la paz.

BIBLIOGRAFÍA:

La evaluación en la E.S.O. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
Antología de la lírica amorosa. Vicens Vivens
A. María Platas Tasende. Diccionario de términos literarios
Kohlberg,L. (1992): La psicología moral, Bilbao: Desclée de Brouwer
"La poesía no es un cuento" Gloria Fuertes
"Antología de la lírica amorosa "(Vicens Vives)
"Cinco poetas españoles". Antología poética
DISCOGRAFÍA:

"Homenaje Flamenco a Miguel Hernández". Enrique Morente
"Lágrimas de metal". Amistades Peligrosas.

"Crossroads" Tracy Chapman.
"Elegía". Joan Manuel Serrat.
"El Sur también existe". Joan Manuel Serrat
"La madre". Victor Manuel.
"Por la Paz". Gabinete Galigari.

Manuela Castro Santiago

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA ESO, UNA PROPUESTA TEÓRICO-PRÁCTICA

Marco Antonio Gómez Valdés

Enseñar literatura es difícil, por supuesto, pero quizá lo que debamos plantearnos es propiciar que los alumnos le encuentren el gusto a la lectura y a la escritura, no aprender literatura. La lectura –y la escritura- como fuente de placer y conocimientos inagotables es el objetivo final que deberíamos proponernos seriamente. Pero además pensamos que existen evidentes conexiones entre la Literatura y el estudio de la Lengua y debemos aprovecharlas, realizando una aproximación conjunta a estas dos materias siempre que sea posible. Valgan las líneas siguientes como algunos apuntes que tener en cuenta a la hora de enseñar literatura (y lengua castellana).

MODELO PROPUESTO

Nuestra propuesta se basa en las siguientes premisas:

1.- Por un lado, estableceríamos una división temporal de las clases de forma que pudiéramos conjugar dos espacios, uno, el de menor temporalización, en el que primara el estudio académico y reglado de los contenidos, objetivos y metodologías recogidos en la regulación legislativa de la ESO y otro espacio más lúdico, que contara con una mayor cantidad de horas lectivas, en el que se diera rienda suelta a la creación tanto literaria como de cualquier otro tipo y en el que imperara la libertad creativa.

En cuanto a lo primero, creo que el criterio temporal es el que sistematiza mejor la literatura, y es el que seguiríamos, aunque no por ello debamos dedicar el mismo tiempo a todas las etapas históricas de la literatura, es más, pensamos que para la ESO sería más acertado dedicar mayor número de horas lectivas al estudio de textos y corrientes actuales que a los clásicos. Usándose además, con una clara vocación introductora, cómics, libros ilustrados, anuncios de publicidad, canciones de música pop, etc. como textos que sin ser literarios pudieran ser utilizados para introducir elementos literarios compartidos con ellos. No obstante, existen otros criterios, si de lo que se trata es de organizar la historia de la literatura obviando el criterio temporal, se podría hacer atendiendo, por ejemplo a los temas, géneros o influencias en otras obras. Por ejemplo se podría establecer un estudio comparativo que fuera desde "El asno de oro" de Lucio Apuleyo hasta "Manolito Gafotas" de Elvira Lindo, pasando por "El Lazarillo de Tormes", "El Buscón", "El Guzmán de Alfarache", etcétera, en el que se podrían observar los antecedentes, el nacimiento y evolución de la novela picaresca. En este bloque propondríamos la lectura individual de uno de los volúmenes de "Manolito Gafotas". En clase, estudiaríamos fragmentos de "El Lazarillo de Tormes" y de "El Buscón", especialmente irónicos o en los que pudiéramos estudiar las diferentes formas de hacer humor, con la misma intención se podrían estudiar fragmentos divertidos de "El asno de oro" (Los textos elegidos deberían ser descriptivos, dialogados y narrativos para poder así definir la novela en base a los diferentes discursos que se encuentren en ella).

En cuanto a lo segundo, pienso que los talleres literarios, con espacios abiertos a la creatividad, a lo lúdico y, en una palabra, a la diversión, son una de las mejores formas para que los alumnos se interesen por la literatura. Teniendo en cuenta además, que una vez que se descubra el placer por la lectura y escritura, se contrae una "enfermedad" de la que, afortunadamente, es casi imposible curarse y que por ello es posible asumir, junto a la diversión, un tanto por ciento de esfuerzo del que, no nos olvidemos, también forma parte de la escritura y lectura. No se trata sólo de disfrazar el esfuerzo con el traje de la diversión creativa sino de potenciar, en estas primeras etapas del aprendizaje de la literatura, lo lúdico sobre lo difícil.

2.- Los contenidos lingüísticos, o en general no literarios, se estudiarían tanto en textos literarios como en otros no literarios, de manera integrada. Para nosotros, la producción literaria es un uso específico del lenguaje pero ampliamente conectado con otros contenidos del área y así, por ejemplo, el estudio de la adjetivación o de la objetividad, a través de la adjetivación especificativa o de la subjetividad, a través de la explicativa, se puede realizar con el uso de textos literarios descriptivos, narrativos y poéticos, respectivamente. Gran parte de los contenidos lingüísticos, por no decir todos, pueden ser estudiados partiendo de textos literarios.

3.- No existe modelo didáctico que quiera ponerse en práctica que se precie que no preste una atención fundamental a las lecturas. En nuestro caso ofreceríamos un gran número de títulos, que permitiera al alumno elegir entre ellos y así respetar, en la medida de lo posible, la libertad de elección del alumnado. La lectura de textos literarios con un uso actual de la lengua, con una temática moderna y más cercana a los problemas y formas de pensar de los adolescentes puede hacer que el acercamiento a la literatura sea más eficaz. Hablamos de textos de literatura juvenil, por ejemplo, los de la colección "Barco de Vapor" o los de la serie del "Capitán Alatriste" de Arturo Pérez Reverte o los de la serie de "Manolito Gafotas" de Elvira Lindo o incluso los de la serie de Harry Potter (para los primeros años de la ESO).

4.- Finalmente se perseguiría la asimilación del significado de los textos literarios de una manera natural, huyendo del academicismo y persiguiendo el estudio funcional de cualquier texto (literario). En este apartado, compartimos la misma postura que la de Américo Castro: "con el estudio de la gramática no se enseña a hablar ni a escribir correctamente, con el estudio de la gramática lo que fundamentalmente se aprende es gramática".

No está de más saber que lo adjetivos valorativos implican una valoración del nombre al que acompañan pero saber eso, ni siquiera comprenderlo, garantiza que un alumno pueda emplearlo significativamente en la defensa, por ejemplo, de una opinión –argumentación- determinada. Y es que a hablar y escribir correctamente se aprende fundamentalmente hablando, escribiendo y leyendo continuamente.

Ni el análisis sintáctico, ni el estudio de la lingüística de texto, ni el análisis del discurso *per se,* sin ninguna otra finalidad que la descripción más o menos acertada de los elementos que lo componen, suponen enseñar los objetivos generales de la ESO, esto es, la comprensión y expresión escrita y oral, resumibles en la competencia para escuchar, hablar, leer y escribir. La apuesta defendida es aquella que se base en el uso en la clase de las habilidades, procedimientos y estrategias comunicativas que favorezcan en el alumno el uso de la lengua oral y escrita.

Creo que si los profesores consiguen - conseguimos- motivar a sus alumnos en la lectura y escritura y éstos a su vez les devuelven ejercicios llenos de energía, vitalidad y nuevas propuestas se cierra el círculo de la mejor manera posible. Así que, la motivación y el interés mutuo por aprender, o mejor dicho, por divertirse aprendiendo, se genera y fluye en ambas direcciones.

NECESIDADES QUE SE GENERAN:

Las necesidades que implican estos cambios son de diversa índole. Entre ellos destacamos:

El primero y fundamental es el que atañe al profesorado. Desde mi punto de vista creo que para poder conducir el aula de una forma sensata, las clases no deberían superar los 20 alumnos, por lo que el cuerpo de profesores de secundaria debería ser más numeroso.

Por otro lado, el nivel de trabajo del profesorado se aumentaría exponencialmente, al menos, si lo comparamos con el modelo tradicional de enseñanza. Exigiría del profesor una labor de seguimiento continua, con correcciones casi diarias de actividades hechas en clase.

Además estimamos que el profesorado debe someterse a programas de formación permanente que lo mantenga al día en técnicas pedagógicas y en nuevos contenidos curriculares. La atención a la diversidad que plantea la legislación educativa vigente y los intentos de personalizar la enseñanza hacen que el número de profesores necesarios –no nos cansaremos de decirlo- para atender este nuevo enfoque sea obligatoriamente mayor.

Creo también que deberían establecerse más y mejores mecanismos de cohesión entre profesores así como instrumentos que faciliten los intercambios de información pedagógica entre los docentes de la misma materia de centros diferentes.

Además será necesario dotar a los centros de los recursos necesarios para poder “enseñar” adecuadamente, hablamos de material informático, de medios audiovisuales, de suscripciones a publicaciones, bibliotecas, etc.

Respecto al alumnado creemos que deben establecerse nuevos criterios y metodologías más apropiadas para corregir los graves problemas de indisciplina que se han generado en algunos centros, dichos mecanismos se enfocarían desde una perspectiva constructiva fomentando la autodotación de normas de conducta de los distintos grupos-clase de los centros.

Marco Antonio Gómez Valdés

LAS TICS EN LA EDUCACION

Margarita de Alva Bianchi

ALGUNAS ACLARACIONES SOBRE EL TEMA

Mucho se ha hablado en los últimos años de la Integración de las Nuevas Tecnologías en la educación.

La sociedad actual está unida a través de redes, podemos contactar con cualquier persona del mundo con el uso de éstas redes. Encontramos una teoría conocida como "La Teoría de los Seis Grados de Separación
http://www.astroseti.org/articulo.php?num=2694

Como ocurre con la mayoría de los temas sociales, y este tema no iba a ser menos, existen personas que pueden estar de acuerdo o en desacuerdo, a favor o en contra de la utilización de las Nuevas Tecnologías.

A pesar de que podemos contactar con cualquier persona del mundo, estamos olvidando la necesidad del contacto entre personas, personas que necesitan un contacto "cara a cara", personas que necesitan de los otros y los otros necesitan de ellas.

Como carácter educativo, las nuevas tecnologías pueden favorecer en contacto entre profesores, alumnos, compañeros de clase, en cualquier momento y en cualquier lugar.

La creación de TIC (http://dewey.uab.es/pmarques/tic.htm) a favorecido este contacto en un sistema educativo como el actual. Por ello es necesario conocer nuevos métodos educativos para poder opinar sobre los que tenemos.

LAS GRANDES APORTACIONES DE LAS TIC

Las Tecnologías de la Información y las Comunicación (TIC) son incuestionables y están ahí, forman parte de la cultura tecnológica que nos rodea y con la que debemos convivir. Amplían nuestras capacidades físicas y mentales. Y las posibilidades de desarrollo social.

Incluimos en el concepto TIC los medios de comunicación de todo tipo: los
medios de comunicación social ("mass media") y los medios de comunicación interpersonales tradicionales con soporte tecnológico como el teléfono, fax...

Su gran impacto en todos los ámbitos de nuestra vida hace cada vez más difícil que podamos actuar eficientemente prescindiendo de ellas.

Sus principales aportaciones a las actividades humanas se concretan en una serie de funciones que nos facilitan la realización de nuestros trabajos porque, sean éstos los que sean, siempre requieren una cierta información para realizarlo, un determinado proceso de datos y a menudo también la comunicación con otras personas; y esto es precisamente lo que nos ofrecen las TIC.

- Fácil acceso a todo tipo de información, sobre cualquier tema y en cualquier formato (textual, icónico, sonoro),
- Canales de comunicación inmediata, sincrónica y asíncrona, para difundir información y contactar con cualquier persona o institución del mundo mediante la edición y difusión de información en formato web, el correo electrónico, los servicios de mensajería inmediata, los fórums telemáticos, las videoconferencias...
- Almacenamiento de grandes cantidades de información en pequeños soportes de fácil transporte (discos, tarjetas, redes).
- Automatización de tareas, mediante la programación de las actividades que queremos que realicen los ordenadores, que constituyen el cerebro y el corazón de todas las TIC.
- Interactividad. Los ordenadores nos permiten “dialogar” con programas de gestión, videojuegos, materiales formativos multimedia, sistemas expertos específicos...
- Homogeneización de los códigos empleados para el registro de la información mediante la digitalización de todo tipo de información: textual, sonora, icónica y audiovisual.
- Instrumento cognitivo que potencia nuestras capacidades mentales y permite el desarrollo de nuevas maneras de pensar.

De todos los elementos que integran las TIC, sin duda el más poderoso y revolucionario es Internet, que nos abre las puertas de una nueva era, la Era Internet, en la que se ubica la actual Sociedad de la Información.

Internet nos proporciona un tercer mundo en el que podemos hacer casi todo lo que hacemos en el mundo real y además nos permite desarrollar nuevas actividades, muchas de ellas enriquecedoras para nuestra personalidad y forma de vida (contactar con foros telemáticos y personas de todo el mundo, localización inmediata de cualquier tipo de información, teletrabajo, teleformación, teleocio...). Y es que ahora las personas podemos repartir el tiempo de nuestra vida interactuando en tres mundos: el mundo presencial, de naturaleza física, constituido por átomos, regido por las leyes del espacio, en el que hay distancias entre las cosas y las personas; el mundo intrapersonal de la imaginación y el ciberespacio, de naturaleza virtual, constituido por bits, sin distancias.

Objetivos que, a corto y largo plazo, se pretenden alcanzar.

Todos los objetivos, tanto a largo como a corto plazo, tendrán como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:

1) Usar adecuadamente el ordenador para ayudar al proceso de enseñanza-aprendizaje y favorecer el progreso formativo de alumnos y profesores.
2) Manejar información y resolver problemas.
3) Emitir juicios de valor sobre las consecuencias éticas y sociales que implican la utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Objetivos generales:

1. Usar y crear aplicaciones de ordenador que sean útiles para enseñar y aprender conceptos, buscar y manejar información y resolver problemas en todas las áreas.
2. Capacitar para tener control sobre los ordenadores, así como adquirir una amplia variedad de técnicas y medios para llevar a cabo ese control.
3. Desarrollar la capacidad de crear, encontrar y utilizar procedimientos para resolver problemas, con o sin la ayuda del ordenador.
4. Capacitar para el uso responsable y ético de la información que se maneja con el ordenador.
5. Evaluar las ventajas, inconvenientes y limitaciones de las aplicaciones que tienen los ordenadores.

Objetivos a corto plazo:

1. Favorecer nuevos ambientes de aprendizaje.
2. Fomentar una visión actual en la aplicación y el uso de las Nuevas Tecnologías. Lograr que los alumnos y alumnas de Primaria integren en su aprendizaje las TIC como un medio que les permita desarrollar el conocimiento de su entorno.
3. Adquirir conocimientos nuevos para aplicarlos a distintos formatos: audio, CD, vídeos, etc.
4. Desarrollar actividades que impliquen búsqueda y selección de información para completar el proceso de aprendizaje.
5. Potenciar el intercambio y la comunicación con otros compañeros de entornos diferentes.
6. Desarrollar la capacidad de autoevaluación y crítica del alumnado.
7. Desarrollar la capacidad de atención a estímulos relevantes.

Objetivos a largo plazo:

1. Estimular la creatividad y las innovaciones que la tecnología nos proporciona constantemente
2. Estimular las habilidades para un futuro profesional.
3. Confeccionar un banco de información de software adecuado a cada ciclo.

TIC como un medio que les permita desarrollar el conocimiento de su entorno.

4. Aplicar progresivamente los conocimientos para lograr equidad en la educación a través del uso de las TIC
5. Estimular el desarrollo de valores y hábitos relacionados con la búsqueda, síntesis, análisis, crítica, elaboración y comunicación de la información.
6. Impulsar el conocimiento de las TIC con la realidad social a través de las posibilidades que ofrece Internet y el correo electrónico, propiciando valores de tolerancia, solidaridad y cooperación.
7. Conseguir que los alumnos tengan una información inmediata acerca de sus logros.
8. Aumentar los niveles de atención del alumnado.

Propuesta de organización y dotación de las aulas. Previsión de la organización de los espacios del centro.

Una vez solicitado el asesoramiento por el Servicio de Programas y Obras de la Delegación Provincial, la propuesta de organización y dotación de las aulas, así como la previsión de organización de los espacios del centro, de acuerdo con las propuestas de desarrollo curricular que este proyecto plantea.

En caso de adjudicación del presente proyecto, los equipos informáticos existentes actualmente en el centro se instalarán en las aulas de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria, para el apoyo, fundamentalmente, de los alumnos y alumnas de integración y compensatoria.

Se prepararán rincones de trabajo, con uno o dos ordenadores en una zona del aula, para crear un espacio de trabajo que se integre en los procesos de enseñanza-aprendizaje junto a los demás espacios del aula.

Todos esos equipos se colocarán en red y así mismo se les facilitará conexión a internet y a la plataforma PASEN. Aunque la mayoría de los equipos existentes ya tienen instalados el Sistema Operativo Guadalinex Edu, será necesario instalar, al resto de los ordenadores, dicho sistema, así como algunos programas y aplicaciones Linux.

Esta reubicación de los equipos informáticos existentes permitirá que los alumnos de Infantil y del Primer Ciclo de Primaria se vayan familiarizando con el ordenador, utilizándolo como herramienta para la realización de tareas de clase y conociendo el S.O. Guadalinex Edu y sus aplicaciones más básicas.

Así mismo, permitirá que el profesorado de estas etapas trabajen en las bases del Proyecto TIC, colaboren a su desarrollo futuro, se coordinen con el resto de los ciclos y se beneficien de los materiales digitales que se vayan incorporando y elaborando gracias a este proyecto.

ACTIVIDAD:

Una actividad que proponemos para que se lleve a cabo en el aula de un centro TIC, basándonos en la "Teoría de las redes. Los 6 grados", será proponer en el aula que los niños busquen a un niño determinado de otro Colegio de la provincia el cual no conocen, solamente podrán utilizar la red.

Se les explicarán a los niños del aula en que consiste "La teoría de las redes. Los 6 grados", después se organizarán los grupos de niños de la clase, grupos de cinco personas, y ellos mismos empezarán a buscar información o los contactos para llegar al encuentro del niño a localizar. Los niños podrán preguntar cualquier duda a su profesor/ a.

Previamente los profesores de los dos centros que van a participar van a recibir formación específica sobre las TIC, y además serán informados de la importancia del empleo de las nuevas tecnologías en las aulas.

Se pondrán de acuerdo en cuanto al horario para la realización del proyecto y decidirán qué niño debe buscar cada grupo.

Los destinatarios son niños de quinto de primaria, y también aquellos profesores que van a participar en este proyecto, porque constantemente estarán formándose.

El periodo de duración será de dos meses en sesiones de una hora dos veces por semana.

Los recursos que vamos a utilizar son:

- Recursos económicos: subvención de la Junta de Andalucía para la creación de centros TIC.
- Recursos Humanos: profesores y alumnos implicados.
- Recursos materiales: ordenadores conectados en red.

El primer grupo que encuentre al niño asignado por el profesor se verá recompensado con la opción de proponer una nueva actividad a través de la red en la cual se verán implicados en la actividad y con la única condición que será de interés general.

REFENCIAS BIBLIOGRAFICAS

http://dewey.uab.es/pmarques/tic.htm
http://roble.pntic.mec.es/~jblesa/articulo.htm
http://www.wikilearning.com/0_actividades_para_utilizar_las_tic_en_el_aula_yiiwkccp-4160-47.htm
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/ricardoleon/tic2005/tic.html (proyecto que se va a llevar a cabo en el C.E.I.P. Ricardo de león)

Margarita de Alva Bianchi

MUNDO EDUCATIVO

Número 26 Revista Digital de Educación Febrero 2008 Pág. 175

VIOLENCIA EN LOS NIÑOS ¿HEREDADA O ADQUIRIDA?

María Ángeles Gómez Varas

La violencia familiar aunque puede tomar diversas formas, y el nivel de sensibilización de la sociedad, así como la reacción de las personas ante el fenómeno puede variar, es un problema cuya gravedad y extensión es mundial. La familia es la institución social principal y más importante para la crianza, la educación y la protección de sus miembros, pero en ocasiones se convierte en un escenario de sufrimiento y violencia. La violencia que afecta a los niños, como autores o como víctimas, es motivo de preocupación en la mayoría de los países del mundo. La gran atención de los medios de comunicación, centrada a menudo en casos horribles de violencia en los que se ven implicados niños, sugieren, aunque no necesariamente, una prevalencia cada vez mayor.

Al existir muchas categorías de violencia hacia los niños, una mayor sensibilidad ayuda a conseguir una mayor visibilidad: preludio, se espera, para una prevención eficaz. Ciertos estudios procedentes de diferentes países sugieren, que al menos fuera de las zonas de guerra activa, los niños corren más riesgo de verse expuestos a experiencias violentas, incluidas las de índole sexual, por parte de sus propios familiares o de otros adultos próximos a ellos. (Organización Mundial de la Salud, Ginebra, 2002)

Sólo en las últimas décadas ha empezado a darse a conocer ampliamente el grado de difusión de actitudes físicas y mentales violentas hacia los niños; violencia adulta hacia los niños puede provocar que los niños actúen con violencia hacia otros niños o ser un componente importante de esas actitudes violentas.

Tan sólo un puñado de países tiene por el momento una legislación que protege a los niños, de la misma manera que a los adultos, de las agresiones físicas. En la mayoría de los estados los castigos violentos, incluyendo las palizas con alguna herramienta siguen estando a la orden del día y son tolerados por la ley. No obstante, ahora se empieza a reconocer la reivindicación del derecho del niño a la protección ante la violencia.

Unido a la creciente notoriedad de la violencia que afecta a los niños está el hecho de que los niños son mucho más propensos a convertirse en víctimas de la violencia que los adultos. La posición de dependencia de los niños y la concepción tradicional de la autoridad de los padres y los demás adultos sobre ellos, les ha hecho frecuentemente sujetos de violencia. (Organización Mundial de la Salud, Ginebra, 2002)

La Convención sobre los Derechos del Niño (1990) actualmente ratificada casi de forma universal, destaca el derecho a la integridad física de todos los niños frente: a ser protegidos de “cualquier forma de violencia física o mental”

Junto al reconocimiento del grado de difusión de la violencia hacia los niños la gente se ha concienciado, a través de la investigación, de sus peligros y de la relación entre las experiencias violentas tempranas y los futuros comportamientos violentos así como otra serie de comportamientos antisociales en la infancia o en etapas posteriores.

La violencia hacia los niños está indefectiblemente ligada a la violencia entre los niños y su manifestación en la vida adulta. Ningún país puede ser complaciente con cualquier tipo de violencia que afecte a los niños.

La agresión no es instintiva sino que se adquiere, se aprende. Las semillas de la violencia se siembran en los primeros años de la vida, se cultivan y desarrollan durante la infancia y comienzan a dar sus frutos malignos en la adolescencia. Estas simientes se nutren y crecen estimuladas por los ingredientes crueles del medio hasta llegar a formar parte inseparable del carácter del adulto. Los seres humanos heredamos rasgos genéticos que influyen en nuestro carácter. Pero nuestros complejos comportamientos, desde el sadismo al altruismo, son el producto de un largo proceso evolutivo condicionado por las fuerzas sociales y la cultura (Rojas Marcos, 1995).

La agresión se da con especial frecuencia dentro del recinto impalpable de la familia. De hecho, los seres humanos tenemos una alta probabilidad de ser torturados física y mentalmente en la esfera privada del hogar, a manos de alguien supuestamente querido.

Muchos son los expertos que coinciden en describir la violencia como una cualidad humana omnipresente e inevitable. Esta creencia suele ir unida a la tesis de que la agresión constituye una fuerza instintiva e intrínsecamente biológica.

Las tesis de las raíces naturales y espontáneas de la violencia humana no es hoy día defendible. Todos nacemos con el potencial para ser violentos. Pero también con la capacidad para la compasión, la generosidad y empatía (Rojas Marcos, 1995).

La violencia se aprende. A los pocos días de nacer, las criaturas normales ya se relacionan activamente con su entorno y se adaptan a los estímulos externos. La evidencia científica más sólida indica que las vicisitudes de la niñez y el entorno social y cultural determinan, en gran medida, cómo los genes, la constitución o el temperamento se van a manifestar en la edad adulta a través de actitudes y conductas. Las influencias físicas, psicológicas y sociales del medio en el que crecemos y al que nos adaptamos, especialmente las primeras relaciones con las figuras importantes de nuestra infancia, contribuyen a moldear nuestra manera de ser. De pequeños imitamos e incorporamos al propio carácter muchos de los rasgos que vemos en las personas del entorno inmediato. Paralelamente, las circunstancias y experiencias, tanto positivas como negativas, que vivimos durante la niñez, guían nuestra adaptación y nos ayudan a

construir la personalidad. Las normas sociales y las tradiciones culturales suponen una aportación más para forjar los ideales, valores, aspiraciones y costumbres que definirán un día la esencia de nuestras actitudes y comportamientos.

Los expertos coinciden en que la formación normal del carácter requiere la satisfacción razonable de ciertas necesidades esenciales: alimento, seguridad, protección de las inclemencias del medio ambiente, calor humano, afecto y estímulos. Igualmente importante es la presencia estable de adultos que sirvan de modelos y proporcionen apoyo, ánimo, comprensión, sentido de disciplina, dirección y que enseñen al menor a discriminar entre el bien y el mal.

Desde los primeros instantes, si las necesidades biológicas y emocionales se satisfacen el pequeño comienza a desarrollar el sentido de seguridad, la confianza en sí mismo y en los demás. Un entorno hogareño, escolar y social saludable estimula la autoestima, el sentido de pertenencia a un grupo, el placer del juego en equipo, el sentido de hermandad, de justicia y la capacidad de empatía. Por el contrario, bajo condiciones perjudiciales de abandono, inseguridad, privación, falta de afecto y abuso físico o psicológico, las criaturas tienden a adoptar un talante desconfiado, dubitativo y temeroso. Los pequeños se sienten inferiores, inadecuados, se desmoralizan, se aíslan, sienten odio hacia sí mismos y experimentan sentimientos de impotencia en un mundo cargado de rechazo y hostilidad. Ante estas circunstancias adversas, muchos niños muestran gran dificultad para discernir entre el bien y el mal, no adquieren la capacidad de autocrítica o de remordimiento, no sienten compasión hacia el sufrimiento ajeno ni llegan a apreciar totalmente el valor de la vida. Además, este entorno nocivo altera la capacidad de controlar los impulsos y trastorna las relaciones con los demás, la disposición para la intimidad, la habilidad para verbalizar sentimientos y la aptitud para adoptar el punto de vista de otros (Rojas Marcos, 1995).

La educabilidad y maleabilidad del ser humano hacen posible que las influencias externas moldeen nuestra constitución y configuren nuestro carácter.

En efecto, como ya he resaltado, la violencia se aprende durante los primeros años de vida. Los comportamientos agresivos se fomentan a través de mensajes tangibles y simbólicos que sistemáticamente reciben los niños de los adultos, del medio social y de la cultura. La experiencia que más predispone al ser humano a recurrir a la fuerza para aliviar sus frustraciones o resolver situaciones conflictivas es haber sido objeto o testigo de actos de agresión repetidamente durante la niñez. Innumerables estudios han demostrado que las criaturas que crecen entre abusos, humillaciones y crueldades tienden con frecuencia a volverse emocionalmente insensibles a estos horrores, a asumir que la violencia es la respuesta automática ante las contrariedades. (Echeburúa, 1994).

No da lo mismo vivir de una manera u otra porque el ser humano que surge es diferente en los distintos modos de vivir. El niño que crece viviendo de cierta manera se transforma en su devenir fisiológico de manera distinta de aquel que crece viviendo de otra manera. Así, por ejemplo, el niño que crece viviendo en un ambiente amoroso, no puede generar, en tanto crece y se transforma en adulto, sino conductas amorosas. (En términos de aprendizaje, uno aprende un estilo de vida, aprende un estilo de mirar, de oler, de tocar, de actuar, de reaccionar...)

Como vemos, algunos niños corren más peligro allí donde deberían estar más seguros: en sus familias. De hecho, es más probable que sean asesinados, agredidos físicamente, raptados o sometidos a prácticas tradicionales perjudiciales o a la violencia mental por miembros de su propia familia que por extraños.

El golpear a un niño en el seno familiar como método de disciplina, incluso con palos o cinturones, causando enormes heridas, es aún una práctica usual que está permitida por la ley en casi todos los países del mundo. En realidad, en la mayoría de los países, el castigo físico hacia los niños es la única forma de violencia interpersonal consentida por ley, mientras que por el contrario las agresiones más triviales sufridas por los alumnos son consideradas delito. Allí donde los niños han sido entrevistados acerca de las agresiones violentas cometidas por adultos o por otros niños de su comunidad se descubren unos porcentajes mayores de trato injusto que en el caso de los adultos. Una reflexión acerca de la creciente concienciación en las sociedades ante la violencia hacia los niños es el desarrollo de legislaciones y procedimientos especiales para investigar en profundidad las muertes infantiles y realizar informes oficiales con el objetivo primordial de evitar estos sucesos.

Existen multitud de trabajos de investigación sobre los factores de riesgo y las causas del maltrato físico infantil (Organización Mundial de la Salud, Ginebra, 2002).

No existe un factor que explique por sí solo por qué una persona se comporta de manera violenta y otra no lo hace. En el análisis realizado en el marco del Informe mundial sobre la violencia y la salud (Organización Mundial de la Salud, Ginebra, 2002) se ha recurrido a un modelo ecológico que tiene en cuenta numerosos factores biológicos, sociales, culturales, económicos y políticos que influyen en la violencia. El modelo consta de cuatro niveles: el individual, el relacional, el comunitario y el social.

En el nivel individual se examinan los factores biológicos y de la historia personal que aumentan la probabilidad de que una persona se convierta en víctima o perpetradora de actos violentos. Entre los factores que es posible medir se encuentran las características demográficas (edad, educación, ingresos), los trastornos psíquicos o de personalidad, las toxicomanías y los antecedentes de comportamientos agresivos o de haber sufrido maltrato.

En el nivel relacional se investiga el modo en que las relaciones con la familia, los amigos, la pareja y los compañeros influyen en el comportamiento violento, teniendo en cuenta a tal efecto factores como el hecho de haber sufrido castigos físicos severos durante la infancia, la falta de afecto y de vínculos emocionales, la pertenencia a una familia disfuncional, el tener amigos delincuentes o los conflictos conyugales o parentales.

En el tercer nivel se exploran los contextos comunitarios en los que se desarrollan las relaciones sociales, como las escuelas, los lugares de trabajo y el vecindario, y se intenta identificar las características de estos ámbitos que aumentan el riesgo de actos violentos (por ejemplo, la pobreza, la densidad de población, altos niveles de movilidad de residencia, la carencia de capital social o la existencia de tráfico de drogas en la zona).

El cuarto nivel se centra en los factores de carácter general relativos a la estructura de la sociedad, como las normas sociales que contribuyen a crear un clima en el que se alienta o se inhibe la violencia, aunque también tiene en cuenta las políticas sanitarias, económicas, educativas y sociales que contribuyen a mantener las desigualdades económicas o sociales entre los grupos de la sociedad.

En general, a lo largo de los años una de las variables a la que le ha sido asignado un mayor peso explicativo en la aparición del maltrato físico se centra en la propia experiencia del padre/madre maltratador físico como víctima de maltrato físico en su propia infancia (Rojas Marcos, 1995).

En los últimos años, ha empezado a cuestionarse o, por lo menos, a no ser aceptada de manera generalizada.

A pesar del cuestionamiento sobre la importancia explicativa de la historia de maltrato en la propia conducta maltratante, es evidente que se trata de una variable que coloca a un sujeto en un importante riesgo de reproducir el problema.

La cuestión esencial es la de discriminar aquellas variables que hacen que un sujeto maltratado se convierta, o no, en un maltratador. Parece ser que la presencia de una figura de apoyo en la infancia, la participación en algún tipo de actividad psicoterapéutica y la estabilidad y apoyo emocional de la pareja actual, discrimina adecuadamente entre los dos grupos.

Otro conjunto de variables relacionadas con el maltrato físico y que fueron primariamente estudiadas se basan en la posible existencia de alteraciones psicológicas en los padres maltratantes. Dentro de estas variables de tipo psicológico, parece haberse encontrado una cierta relación entre la infelicidad, el sentimiento de inadecuación y la baja autoestima con la presencia de riesgo para el maltrato físico.

Una de las evidencias empíricas más estudiadas y reconocidas por los profesionales es la existencia de problemas de toxicomanías y alcoholismo entre los padres que maltratan físicamente.

Parece ser que todas estas variables se constituyen en factores predisponentes para la aparición del maltrato físico infantil. Pero para que se produzca el maltrato físico, según autores como Kempe y Helfer, son necesarias tres precondiciones: una persona con potencial para maltratar, un niño que sea percibido como inapropiado y unas situaciones de tensión que precipiten la conducta agresiva o de maltrato.

Mossavi (2001) presenta un modelo en el que intenta explicar cómo el estrés puede ser desencadenante de la violencia:

Definición: El estrés se define como la tensión entre necesidades, intereses, expectativas, sentimientos y los recursos disponibles para satisfacerlos. Por sí mismo el estrés no conduce a la violencia, y siempre necesitamos cierto grado de estrés como motivación para la acción. Pero cuando este supera los límites manejables y se acompaña al mismo tiempo de otros factores de riesgo, seguramente aumentarán las probabilidades de verse involucrado en una acción violenta. Los niños maltratados, las personas y familias violentas a menudo tienen trayectorias vitales y vidas extremadamente llenas de estrés.

Indicadores de estrés: Problemas derivados de la cotidianidad - Eventos vitales fuera de control personal o grupal - Secuencia de vidas sufridas - Etapas de transición en la vida - Cambios surgidos como consecuencia del ciclo vital normal.

Planes de acción para mitigar el estrés: Programas de mutuo apoyo y cooperativismo - Entrenamiento en optimización de recursos - Reparto equitativo labores domésticas - Redes y grupos comunitarios de apoyo - Distribución de roles - Grupos sociales de presión - Difusión conocimientos sobre ciclo vital - Educación sexual adultos y menores - Ayuda en desastres -

El parón que existe con respecto a la precisión de nuestro conocimiento sobre este tema puede deberse en gran medida a los problemas metodológicos que nos encontramos en estas investigaciones.

Hay limitaciones metodológicas inherentes al tema del maltrato infantil y a otro tipo de alteraciones comportamentales relacionadas con problemas psicosociales. En concreto, son pocos los estudios de tipo longitudinal que se pueden encontrar. La mayoría de los trabajos sobre los factores de riesgo están realizados a partir de muestras de sujetos maltratadotes ya detectados y se refieren a datos que se obtienen de información retrospectiva. Este tipo de metodología presenta importantes dificultades de interpretación de los datos. Están

documentadas las distorsiones de la memoria relacionada con diferentes estados emocionales. Pueden ser frecuentes las confusiones en la interpretación de determinados resultados que pudieran ser entendidos como causas o consecuencias del maltrato.

Es frecuente que se critique un importante sesgo muestral en los casos de maltrato infantil. Es muy difícil trabajar con otros casos que no sean los que provienen de los servicios de protección infantil y éstos representan una parte limitada de los casos existentes desde la cual es arriesgado realizar generalizaciones hacia todas las situaciones de maltrato infantil existentes.

En muchos países, la violencia hacia la infancia sigue siendo aún un problema oculto en gran medida. La mayor parte tiene lugar en la intimidad de la familia o en la relativa intimidad de las instituciones. Además, los estudios acerca de los niveles de violencia en la familia y en las instituciones han tenido un desarrollo irregular.

Además de su naturaleza poco representativa, las investigaciones y la información sobre los niños y la violencia tienen el defecto de que generalmente se basan en entrevistas con padres y otros cuidadores. Por tanto, incluso traspasando los límites de la estricta confidencialidad, es muy fácil infravalorar el verdadero nivel de violencia.

Otros estudios preguntan a los adultos acerca de las experiencias de su infancia. Todavía son muy poco frecuentes los investigadores que entrevistan, confidencialmente, a los propios niños y les preguntan sobre sus experiencias.

Hasta el momento también es raro encontrar un tratamiento exhaustivo de todas las formas de violencia infantil. Esta visión fragmentada ha propiciado que no se haya construido una representación global de este problema. Una perspectiva más unitaria ofrecería un índice real del trato injusto que padecen las víctimas.

Existe la idea generalizada de que la violencia es un componente ineludible de la condición humana, un problema cuya prevención incumbe al sistema de justicia penal, y de que el principal papel del sector de la salud es el tratamiento y la rehabilitación de las víctimas. Pero estos supuestos están cambiando, al demostrarse, gracias al éxito de medidas de prevención aplicadas a otros problemas sanitarios de origen medioambiental o relacionados con el comportamiento, como las cardiopatías, el consumo de tabaco y el VIH/SIDA, que la salud pública puede contribuir a atajar de raíz las causas de afecciones complejas.

Así, una nueva visión sobre cómo frenar la epidemia de violencia que hoy azota a tantas comunidades urbanas de occidente ha brotado del campo de la Salud pública. Este modelo novedoso se basa, por un lado, en el reconocimiento de que la agresión constituye una causa muy importante de graves daños físicos y psicológicos, de incapacidades permanentes y de muertes precoces. Por otro lado, se apoya en la convicción de que la violencia no es una cualidad intrínseca de la naturaleza humana y, por lo tanto, puede ser mitigada y, en muchos casos, prevenida.

La salud pública debe fundamentar la lucha contra la violencia en investigaciones fidedignas y en datos respaldados por las pruebas más sólidas. Un requisito fundamental es que esté basada en la colaboración y que abarque una amplia gama de competencias profesionales, desde la medicina, la epidemiología y la psicología a la sociología, la criminología, la pedagogía y la economía. La estrategia planteada desde la salud pública no reemplaza a las respuestas que la justicia penal y los derechos humanos dan a la violencia, sino que complementa sus actividades y les ofrece más instrumentos y fuentes de colaboración.

La violencia es un problema polifacético, para el que no existe una solución sencilla o única; es necesario actuar simultáneamente en varios niveles y en múltiples sectores de la sociedad para prevenirla. Por ejemplo:

Hacer frente a los factores de riesgo individuales y adoptar medidas encaminadas a fomentar actitudes y comportamientos saludables en los niños y los jóvenes durante su desarrollo y a modificar actitudes y comportamientos en los individuos que ya se han vuelto violentos o corren riesgo de atentar contra sí mismos.

Influir en las relaciones personales más cercanas y trabajar para crear entornos familiares saludables, así como brindar ayuda profesional y apoyo a las familias disfuncionales.

Vigilar los lugares públicos, como las escuelas, los lugares de trabajo y los barrios y tomar medidas destinadas a hacer frente a los problemas que pueden conducir a la violencia, así como a concienciar a la población sobre la violencia, fomentar las actuaciones comunitarias y asegurar la asistencia y el apoyo a las víctimas.

Hacer frente a las desigualdades entre los sexos y a las actitudes y prácticas culturales adversas.

Prestar atención a los factores culturales, sociales y económicos más generales que contribuyen a la violencia y tomar medidas para modificarlos, como las orientadas a reducir las diferencias entre ricos y pobres y garantizar un acceso igualitario a los bienes, los servicios y las oportunidades.

Las intervenciones realizadas durante la infancia, como los programas de visita domiciliaria, han logrado frenar el maltrato de menores y han resultado ser una de las actuaciones más prometedoras para lograr a largo plazo un descenso de la violencia juvenil. También los

programas de formación parental y terapia familiar tienen efectos positivos a largo plazo sobre la reducción de los comportamientos violentos y delictivos, y al cabo del tiempo resultan menos costosos que otros programas de tratamiento.

El modelo de salud pública es particularmente atractivo porque ha captado a nuevos participantes en la campaña antiviolencia, como grupos comunitarios, empresas privadas, el sistema sanitario y las organizaciones dedicadas a promover el bienestar social.

Si reflexionamos sobre los factores que predisponen a la formación de una personalidad violenta, es evidente que las estrategias preventivas deben comenzar con la planificación familiar, minimizando los embarazos indeseados.

Aparte de proporcionar cuidados prenatales a las mujeres gestantes y asegurar en lo posible un parto sin complicación, merece especial consideración el tratamiento precoz de los problemas infantiles del desarrollo, tanto los físicos como los emocionales.

Los programas más efectivos son aquellos que van dirigidos a los pequeños entre 4 y 12 años de edad, antes de que los hábitos se hayan consolidado, mientras las criaturas son altamente influenciables y cuando todavía existe la oportunidad de reforzar el desarrollo de la compasión, la tolerancia, el sentimiento de autocrítica y la empatía.

Una ventaja de la intervención precoz es que su impacto positivo se hace evidente a lo largo de la vida y, a menudo, es transmitido a generaciones sucesivas.

El ambiente del hogar debe ser un foco principal de cualquier estrategia antiviolencia. La sociedad debe hacer todo lo posible por garantizar que las criaturas, crezcan protegidas y estimuladas por la aceptación, la seguridad y el cariño.

Es obvio que el afecto, la tolerancia, la piedad y el apoyo de los padres son los requisitos principales para el desarrollo de la empatía en los menores. El método más efectivo para fomentar conductas compasivas y tolerantes en la infancia es explicar y razonar con el pequeño cómo sus acciones afectan los sentimientos ajenos. También es importante etiquetar positivamente los comportamientos constructivos de forma que el niño los identifique, compruebe sus beneficios y los incorpore a la imagen ideal a la que aspira.

Mediante campañas públicas antiviolencia, los medios de comunicación, especialmente la televisión, pueden contribuir a neutralizar muchas corrientes culturales promotoras de violencia. No hay duda de que los poderosos medios de comunicación tienen a su alcance la oportunidad de promocionar los valores altruistas, la dignidad de la persona, la compasión hacia el sufrimiento ajeno y el valor a la vida.

La acción que puede acabar con la psiquis de la violencia es educar a nuestros hijos en la posibilidad de salirse desde su elección de las situaciones de violencia y abuso. Para ello debemos entregarles tres elementos: conocimiento, entendimiento y acciones posibles a la mano.

El conocimiento consiste en saber de qué se trata, el entendimiento consiste en conocer el ámbito en que el conocimiento que se tiene hace sentido humano, y la acción posible a la mano consiste en un hacer relevante inmediatamente accesible.

La reducción de la violencia hacia los niños tiene un inmenso potencial transformador para el bienestar de las sociedades. Como declaró el Australian National Committee on Violence (Comité Nacional Australiano sobre la Violencia):“La mayor oportunidad que tenemos para evitar la violencia en la sociedad es criar a niños que rechacen la violencia como método para resolver problemas y que crean en el derecho de los individuos a crecer en un ambiente saludable.”

BIBLIOGRAFÍA

- Echeburúa, E.(1994). Personalidades violentas. Madrid: Pirámide.
- García Fuster, E. (2002). Visibilidad y tolerancia social de la violencia familiar. Intervención psicosocial, 11, 2, 201-212.
- Maturana, H. (1997). Violencia en sus distintos ámbitos de expresión. Santiago de Chile: Dolmen.
- Rojas Marcos, L. (1995). Las semillas de la violencia. Madrid: Espasa Calpe.
- Organización Mundial de la Salud (Ginebra,2002)
- www.unicef.es

María Ángeles Gómez Varas

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE LA AUTOESTIMA EN LOS NIÑOS/ AS?

María Aurora Bohórquez Ortega

La palabra autoestima está compuesta por dos elementos: "auto" que significa de sí mismo y "estima" que hace referencia a la valoración que cada uno hace de sí, ya sean sentimientos positivos o negativos.

Desde que el niño/ a nace le surgen numerosas experiencias que le producen placer, satisfacción, alegría y otras que sin embargo le provocan desilusión, tristeza, estrés... Estos acontecimientos invitan al niño/ a a sentirse más o menos valioso, a ser más o menos resistentes a las frustraciones, más o menos fuertes ante las críticas... Cuando este tránsito es positivo, el niño/ a se siente capaz de afrontar retos.

La autoestima es una representación afectiva que nos hacemos de nosotros mismos. Es un juicio positivo referido a nuestras cualidades y habilidades. Es también la capacidad de conservar en la memoria estas representaciones positivas, para poder utilizarlas haciendo frente a los desafíos, superando las dificultades y viviendo en la esperanza.

La autoestima es muy importante porque puede ser el motor que impulse a triunfar en la vida, no en el plano económico sino en el terreno personal. Además, aunque no parece que la autoestima negativa sea la causa de importantes trastornos infantiles, sí es cierto que está presente en muchos de ellos.

CARACTERÍSTICAS DE LA AUTOESTIMA.

Un niño/ a posee una correcta autoestima cuando...

- Está orgulloso de sus actos. "Me encanta que todos estemos juntos".
- Actúa con independencia. "Yo me hago el desayuno".
- Afronta nuevos retos con entusiasmo. "¡Bien! La maestra dice que mañana vamos a aprender a sumar".
- Se siente capaz de influir sobre otros. "Déjame que te enseñe".
- Sabe aceptar las frustraciones. "Es difícil montar el puzzle pero seguro que lo consigo".

Pero para reconocer la capacidad de autoestima de un niño/ a también nos debemos fijar en otras manifestaciones que son negativas como las siguientes:

- Evita las situaciones que le provocan ansiedad. "Hoy no quiero ir al colegio porque la maestra va a preguntar".
- Desprecia sus dotes naturales. "Nunca dibujo nada bien".
- Siente que los demás no le valoran. "Los niños/ as nunca quieren jugar conmigo".
- Se deja influir por otros con facilidad. "Me lo dijeron ellos".
- Se pone a la defensiva y se frustra fácilmente. "Yo no puedo hacerlo".
- Se siente impotente. "No voy a ser capaz de terminar la tarea".

En lo relativo al entorno familiar, Clemes y Bean (1998) proponen cuatro factores condicionantes para que este proceso marche normalmente o en forma equilibrada.

1. **Vinculación**: El niño/ a necesita sentirse parte de algo, ya sea su familia, sus hermanos o una pandilla. La vinculación se relaciona también con sentir que tiene objetos significativos para él y que le pertenecen. Necesita ser escuchado, tomado en cuenta, que le permitan participar y dar sus opiniones. El grado de vinculación va a estar en estrecha relación con la calidez, la apertura para aceptarlo y brindarle seguridad, la comprensión e incluso el sentido del humor que manifiesten las personas que lo rodean y que él considera importantes. La vinculación es necesaria a la vez con lugares y circunstancias que al niño/ a le producen satisfacción.

2. **Singularidad:** Corresponde a la necesidad de saberse alguien particular y especial, aunque tenga muchas cosas parecidas a sus hermanos u otros amigos. La noción de singularidad implica también, espacio para que el niño se exprese a su manera, pero sin sobrepasar a los demás. La condición de singularidad también entraña el respeto que los demás le manifiestan y que será para él un parámetro de la seriedad con que lo consideran. Otra característica, que promueve la singularidad, se relaciona con el incentivo a la imaginación. El hecho de permitirle crear e inventar le sirve para reconocer lo distinto que puede ser su aporte, fomenta su flexibilidad y la valoración de sus propias habilidades.

3. **Poder:** La sensación de poder implica que el niño/ a cree que puede hacer lo que se planea y que en la mayoría de las veces obtendrá éxito. En las excepciones, es decir, cuando no logra lo que se propone, será de vital importancia que comprenda la verdadera razón de los impedimentos y cómo ellos se relacionan con sus futuros propósitos. Necesita disponer de medios básicos, sobre los cuales él está a cargo. El niño desarrolla una confianza en sí mismo cuando se le permite decidir sobre cosas que están a su alcance y que él considera importantes. El poder se relaciona, también con saber controlarse ante determinadas circunstancias, como ante la frustración o el agobio.

Cuando aprende una nueva habilidad es necesario que se le de la oportunidad para practicar lo que ha aprendido. Permitirle que resuelva problemas a su medida.

4. ***Pautas:*** Las pautas se relacionan con el sentido que el niño/ a le otorga a su existencia y a lo que realiza. Requiere de modelos positivos, que cuando los imite obtenga resultados satisfactorios y alentadores, a través de los cuales aprenda a distinguir lo bueno de lo malo. Los niños/ as son como esponjas frente a quienes él considera importantes. La forma en que los modelos actúan, lo que dicen y cómo lo dicen, dejará un sello indeleble en su retina. Los patrones éticos, los valores, los hábitos y las creencias se transmiten a través de las figuras de apego. Saber por qué ocurren los cambios, qué sentido tiene el trabajo y qué cosas se valoran a la hora de decidir, le permitirá desenvolverse con confianza, prediciendo que si actúa de determinada manera logrará lo que se propone. El orden y las reglas (dentro de límites razonables) son especialmente importantes para crear en el niño la sensación de pautas o guías, que le permitirán conducirse, organizar el tiempo, planificar y resolver problemas.

DIFERENCIA ENTRE AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO.

El origen del autoconcepto está en las reacciones de los otros "Los adultos somos para los niños/ as como espejos psicológicos donde éstos se ven reflejados (Cooley lo llamó el yo reflejado).

Nuestro autoconcepto se forma sobre lo que pensamos que los demás piensan de nosotros, también por comparación con otras personas. En la formación del autoconcepto influye la edad, el sexo, el status social y la profesionalidad.

El autoconcepto de los niños/ as de educación infantil está basado en la percepción que los otros tienen de él, fundamentalmente la familia y los maestros/ as. Si las experiencias que tiene con las personas significativas son buenas y se sienten aceptados, se desarrollarán adecuadamente como personas. El autoconcepto en la educación infantil es superficial, comienzan a tomar conciencia de su yo psíquico y social en la medida que interactúa con el entorno (seguirá evolucionando).

La autoestima es la valoración que cada uno hace de su autoconocimiento (autoconcepto). Esta dimensión de la personalidad de cada uno es un factor determinante en el éxito escolar, en la consolidación de las relaciones sociales y en la salud mental de cada uno.

¿QUÉ HACER CÓMO DOCENTES? Estrategias que se pueden poner en práctica:

1. Aceptar a los niños/ as por lo que son. Esta aceptación dará entrada a los sentimientos de autoaceptación.
2. Tratar a los niños/ as como individuos. Apreciar sus diferencias y no compararles.
3. Usar sus nombres frecuentemente. Familiarizarse con sus vidas fuera de la escuela hablando sobre sus hermanos, animales domésticos, pasatiempos, etc.
4. Los niños/ as dicen cosas con sus comportamientos. Hay que convertirse en "observador del niño". Ser sensible a sus reacciones y comentarios durante la jornada escolar.
5. Diseñar un currículo en que cada cual pueda tener éxito.
6. Crear situaciones donde tengan que decidir, resolver y controlar su propia conducta.
7. Demostrar confianza y mantener la motivación.

CONCLUSIÓN

Los maestros/ as y familiares pueden: ayudar a los niños/ as a creer en sí mismos, proporcionarles experiencias y recuerdos especiales, ayudarlos a descubrir sus talentos y sueños animándolos y manteniéndolos con una variedad de actividades,
Proporcionarles la destreza y el deseo de hacer sus sueños realidad, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- JEAN R. FELDMAN. "Autoestima. ¿Cómo desarrollarla?. Juegos, actividades, recursos, experiencias creativas..." Narcea. Madrid. 2000.
- EMMANUELLE RIGON. "Cómo desarrollar la autoestima en los niños? Ediciones Mensajero, 2002.
- MARISOL, M Y RAICH, R. M. "Autoestima. Evaluación y tratamiento" Editorial Síntesis.
- BEAUREGARD, L. A, BOUFFARD, R Y DUCLOS, G. "Autoestima. Para quererse más y relacionarse mejor". Narcea. Madrid. 2005.
- VALDES G, Lídice. Programa de intervención para elevar los niveles de autoestima en alumnas de sexto año básico. *Estud. pedagóg.*, 2001, no.27, p.65-73. ISSN 0718-0705.
- Revista "Maestra Infantil" Nº 51. Octubre de 2007. Psicología Infantil: "La autoestima en los niños". Por Adriana Marinsalta. Licenciada en Psicología.

María Aurora Bohórquez Ortega

¿POR QUE ES NECESARIO DEFENDER EL CARÁCTER BÁSICO Y ABIERTO DEL CURRÍCULUM, EN LA SOCIEDAD DE HOY?

María Begoña Cantero Navea

En las actuales circunstancias en las que la unidad territorial se encuentra en el ojo clínico de la atención pública, y el semblante de nación se evapora, veo necesario refrescar cuál es la intencionalidad de la intervención educativa formal desde el colegio, es decir, **¿cuál es el fin último de la educación?,**

Bien es sabido y prueba de ello lo corrobora la fuente sociológica del currículo, que la educación posee un carácter eminentemente social, es decir, prepara al niño/a para integrarse en una sociedad en la cual existen unos valores, normas y reglas conforme a las cuales debe actuar para conseguir una adecuada integración, normalización e inclusión.

Esto exige que desde el ámbito educativo se planifique cual será la intención educativa y se concrete en lo que llamamos el currículo (Documento Curricular Base), que prescrito por el Ministerio de Educación y Ciencia, fijará los mínimos curriculares vigentes para toda España, será de naturaleza prescriptiva y presentará un elevado grado de apertura., imprescindible en la sociedad en la que vivimos, permitiendo pues hacer las adecuadas adaptaciones teniendo en cuenta los contextos socioculturales, a través de las distintas prescripciones que realicen las Comunidades Autónomas correspondientes y más concretamente el centro que lo adaptará a las características idiosincráticas del contexto y alumnado mediante el Proyecto de Centro y si fuese necesario a las características individuales y personales de cada grupo de alumnos/a mediante las Programaciones de Aula y/o las Adaptaciones Curriculares Individuales.

Es mediante estas prescripciones básicas como se establecen las llamadas **competencias básicas** a las que la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación,** en su título Preliminar, concede especial importancia ya que serán un componentes esencial del currículo asegurando de esta manera las enseñanzas mínimas consideradas imprescindibles para aplicar los saberes adquiridos y formar jóvenes con un adecuado desarrollo personal que les permitirá incorporarse a la sociedad en la que vivimos haciendo pues realidad el objetivo último de la educación.

Resulta obvio concretar que si pertenecemos a una misma nación, esas competencias básicas deben ser comunes a todos los españoles, de ahí la imperante necesidad de respetar el **carácter básico** del currículum, pero también resulta latente que nuestra nación es muy grande, rica y diversa en cuanto a los legados culturales, de ahí la necesidad de hacer prevalecer el **carácter abierto** del currículum que posibilita hacer las adecuadas adaptaciones permitiendo que todos vivamos en armonía con unos principios comunes a los que se les une un bagaje cultural amplio que respetándolo y sintiéndolo respetado nos permitirá crecer a nivel personal, social y humano preparándonos pues para vivir en sociedad y consiguiendo la intervención educativa formal su objetivo último, **crear seres sociales**

María Begoña Cantero Navea

LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN NIÑOS DE 6-7 AÑOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

María Concepción García Martínez

En niños de 6-7 años, 1º nivel 1º ciclo más exactamente, conviene establecer gran variedad y diversidad de actividades que tengan en cuenta las necesidades y los ritmos de aprendizajes de los alumnos/as.

La intervención educativa debe planificarse con la clara intención de detectar y compensar las características de cada uno de los niños/as para conseguir un óptimo desarrollo de todos ellos.

En esta sentido, los procesos de enseñanza-aprendizaje, en esta etapa, se articulan en formas diferentes que respondan de manera apropiada al tratamiento de los diferentes contenidos que configuran el currículo. Estas formas reorganizan, por un lado, a través de actividades periódicas en el tiempo como zonas de trabajo, talleres, rutinas, hábitos, la hora de la música, cuerpo y movimiento, actividades de lenguaje, y por otro lado, en actividades que tienen un tiempo determinado, como las **unidades didácticas**.

Las U.D. se configuran así mismo a partir de centros de interés, proyectos y pequeñas investigaciones. Se trata de organizar un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje alrededor de un tema durante un tiempo determinado. En algunos casos, en que la tarea se realiza en pequeño grupo, cada niño/a actuará desde sus capacidades y podrá ir progresando en su desarrollo, ya que la interacción con los otros miembros del grupo le va a facilitar la construcción de aprendizajes.

HÁBITOS Y RUTINAS

Las rutinas y los hábitos se organizan para dar respuesta a las necesida-des de seguridad, estabilidad, afecto y de relación interpersonal maestra - alumno/a. Son esos momentos estables a lo largo de la jornada y del curso: entrada, recogida, descanso, desayuno, higiene, que permiten trabajar deter-minados contenidos. Las actividades se convierten así en marcos privilegiados para la realización individual con cada uno. Son también actividades para desarrollar la autonomía y en las cuales cada uno puede progresar a su ritmo y donde se puede dar un tratamiento diferenciado a cada uno.

Los momentos de las rutinas van a servir para ayudar a los alumnos/as a saber quién es él, lo que sucede y lo que hace ; además le van a ayudar a percibirse así mismo, a conocerse y expresarse, y por lo tanto a afirmarse como persona.

ZONAS DE TRABAJO

La organización de la clase por zonas de trabajo significa, en primer lugar, tener muy en cuenta la diversidad del grupo clase y , por otro, responder a esa diversidad cuidando de manera especial el ambiente escolar, creando unclima de confianza y seguridad que permite a los pequeños/as realizar sus aprendizajes de la manera más armónica posible.

En las aulas de los colegios la organización por zonas de trabajo permite realizar actividades adaptadas a las características de todos los niños/as del grupo, por lo que ofrecer este recurso significa que cada niño irá avanzando en sus propias capacidades, al tiempo que permite a la maestra observar el avance en el proceso de aprendizaje de cada alumno/a, escuchar y atender las necesidades de los niños/as en las diversas situaciones de aprendizajes, ayudándole a reflexionar , a interesarse, a idear, a discutir y a toma rdecisiones de forma diferenciada según las peculiaridades de cada grupo de alumnos/as, interviniendo y modificando lo que sea necesario para que superen las dificultades.

Por otra parte, esta elección favorece el que ningún niño/a sienta una situación de fracaso, ya que cada uno puede actuar basándose en sus posibilidades y limitaciones y todos pueden seguir trayectorias diferentes para desarrollar las mismas capacidades. Además, va a permitir, por parte del profesor, la observación de los obstáculos con los que tropieza cada niño/a y , así , poder ajustar la ayuda pedagógica a cada uno en particular.

TALLERES

Los talleres favorecen situaciones en las que confluyen diversas propuestas de trabajo en un mismo espacio y tiempo. Son propuestas abiertas que incluyen diversas propuestas de actividades planificadas con gradación de dificultad, actividades de diferente nivel de resolución, y en ocasiones actividades de ampliación y refuerzo. Pretenden dar respuesta a las diferentes necesidades de los alumnos/as, en cuanto a grado de dificultad, grado de ayuda, de autonomía o presencia del maestro/a ... y posibilitan diferentes niveles de participación , y diferentes ritmos de trabajo o aprendizaje.

María Concepción García Martínez

LA CORONA: ADORNO DE IMÁGENES RELIGIOSAS

María Concepción Chaguaceda Gutiérrez

Al igual que el hombre desde la noche de los tiempos ha querido adornar su cuerpo con "joyas", éste no ha dejado de lado el adorno de las imágenes religiosas. La Iglesia en todo momento se ha esmerado en poseer hermosos objetos de culto, y más aún cuando desde el Concilio de Trento toman auge las manifestaciones exteriores del culto católico.

Gran parte de estos objetos se han perdido debido a la poca resistencia del oro y la plata ante los frecuentes golpes, y a la circunstancia de estar confeccionados con materiales preciosos que invitan al robo.

Nosotros vamos a centrar nuestro estudio en un objeto de adorno que ciñe la cabeza de las imágenes religiosas: la corona. Si observamos las imágenes de bulto redondo de cualquier catedral o iglesia rural, en algunas de ellas podemos ver que aparecen adornadas con coronas, lo mismo las imágenes de la Virgen, de Jesús o de Santos. La diferencia de las mismas va a estar en la riqueza de sus materiales, en el tamaño, en sus formas, en los tipos decorativos...

1. CORONA: JOYA CON QUE SE CIÑE LA CABEZA DE ALGUNAS IMÁGENES RELIGIOSAS.

1.1. DEFINICIÓN.

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, el término corona se refiere al "cerco de ramas o flores naturales o imitadas, o de metal precioso, con que se ciñe la cabeza; y es, ya simple adorno, ya insignia honorífica, ya símbolo de dignidad".

Definiciones parecidas o prácticamente iguales, ofrece cualquier otro diccionario que observemos. Así, por ejemplo, en la Nueva Enciclopedia Carroggio se indica: Corona – "Aro de metal, generalmente precioso y ricamente guarnecido, que como adorno, insignia honorífica o símbolo de dignidad –principalmente de realeza - se ciñe sobre las sienes. También, "círculo de ramas o flores naturales que se coloca en la cabeza".

En ambas definiciones se hace referencia a sus formas más o menos redondeada; cerco, aro, círculo; a los materiales con que se pueden realizar; ramas flores, metal; al lugar donde se coloca; ciñe la cabeza, se ciñe sobre las sienes; y a la posible función que puede realizar; simple adorno, insignia honorífica o símbolo de dignidad.

Nosotros nos vamos a referir a coronas de metal, colocadas sobre las cabezas de las imágenes de la Virgen y en algún caso sobre el Niño Jesús que, además de adornar las figuras, son un símbolo claro de honor y dignidad de las figuras de culto que las poseen.

1.2. FUNCIÓN

Según hemos ido observando las imágenes que están tocadas con coronas en general no se ajustan perfectamente a las figuras sobre las que aparecen colocadas. Basta para ello, con fijarse en las láminas que aparecen en cualquier enciclopedia. De cualquier modo nos damos cuenta cómo en la mayoría de los casos parecen ser añadidos posteriores.

Así, encontramos coronas situadas en figuras que ladean ligeramente la cabeza y no parecen, por lo tanto, que se hicieran con el fin último de sostener una corona. Esto nos permite indicar cómo la función principal de las coronas no es otra que la de servir de adorno a las imágenes y por lo tanto, en muchas ocasiones la fecha de la pieza de orfebrería no se corresponde con la de la imagen sobre la que se apoya.

Parece ser que la popularización de las imágenes de vestir durante el siglo XVII, abrió un nuevo campo de trabajo a los maestros. En la mayoría de las iglesias - sino en todas – aparecen esculturas de la Virgen o de Santos adornadas con coronas de plata o de bronce y rostrillos también de materiales preciosos, obras que eran encargadas a los plateros por las cofradías o los fieles devotos. Esta necesidad devocional de algunas personas nos hace ver también en las piezas una función de exvoto, es decir, ofrendas que los fieles dedican a Dios, a la Virgen o a los Santos en señal y recuerdo a un beneficio recibido.

Por último podemos mencionar cómo algunas coronas tienen tanto la función decorativa antes indicada como la se dignificar o realzar a la figura que la posea. Esto guarda relación con el acto conocido como Coronación Canónica que no es más que el proceso eclesiástico en el que, tras demostrarse el culto multisecular y la veneración dados por el pueblo cristiano a determinada imagen de la Virgen María, la Iglesia determina coronar solemnemente dicha imagen.
Este acto es comparable con lo que el hombre ha venido haciendo desde tiempos antiguos, en los que se usaron coronas para adornos y distinción de héroes militares y civiles, e incluso en nuestro tiempo se corona, simbólicamente, a los príncipes herederos y a éstos cuando se convierten en reyes.

En ambos casos, tanto en el de la coronación de imágenes religiosas, como en la coronación de personas el fin es bien parecido, distinguir a algo o a alguien que sobresale por un hecho concreto. Así, parece como las actuaciones llevadas a cabo con las personas se

traslada con la misma intención a las esculturas. No es un acto reservado a los hombres, sino que, nos sentimos halagados de que sea nuestra imagen religiosa tanto tiempo adorada y admirada la que sea objeto de todas las atenciones.

1.3. ARTE DE ORFEBRES O PLATEROS.

Existen distintas clasificaciones del arte. Puede hablarse de Arquitectura, Escultura, Pintura, Artes Decorativas, también se puede dividir el arte en Artes Mayores y Menores. Nuestro objeto de estudio debemos incluirlo en lo que hemos denominado Artes Menores o Artes Decorativas ya que estos a su vez engloban Hierros, Bronces, Orfebrería, Esmaltes, Muebles, Artesonados, Marfiles, Tejidos, Bordados...

Es la orfebrería, y como tal los orfebres los encargados de realizar objetos de oro, plata, cobre o aleaciones de ellos que forman parte del mobiliario religioso o civil y que tienen un alto valor y aprecio.

El utillaje de los orfebres varió muy poco desde los tiempos medievales hasta la introducción del maquinismo en los finales del siglo XVIII y su amplio desarrollo en el siglo XIX.

En cuanto a la forma o traza que el orfebre daba a la obra hemos de indicar que en muchas ocasiones, la existencia de una traza original previa no era imprescindible ni necesaria. Los contratantes solían imponer a los maestros un modelo que debían copiar. Normalmente elegían como patrón piezas labradas por los mismos plateros para otras parroquias u obras anteriores que habían tenido gran éxito. Podían variar el tamaño y el peso pero las características formales debían repetirse.

Los términos que se emplean en los contratos, son siempre los mismos, “conforme”, “a la manera”, “igual”,..., términos siempre de semejanza o de copia literal.

El platero no siempre creaba obras. Los modelos antiguos, inclusive obras relativamente nuevas, era necesario proceder a una mayor consolidación, reparación y limpieza, por ello son frecuentes los documentos, las escrituras para realizar este tipo de trabajo. El aderezo o “adrezo” era una actividad complementaria que ayudaba a mantener la economía de esta gente. El hecho de que algunos plateros realizaran estos arreglos necesarios, ha favorecido que lleguen hasta nosotros gran cantidad de piezas que podían haberse perdido.

Pero también es cierto, sin embargo, que se encuentran documentadas un amplio número de obras, pero las que han llegado hasta nuestros días son escasas. Así, se puede comprobar en más de un inventario la existencia de referencias a coronas que ya no existen. Desde luego, ha jugado un papel a tener en cuenta las guerras, desamortización, robos o ventas. Pero también ocurrió la desaparición de una obra para confeccionar otra, ya que con el cambio de gusto muchas obras se destruyeron.

BIBLIOGRAFÍA.

- ALCOLEA, S.: “Artes decorativas en la España Cristiana, siglos XI – XIX” en Ars Hispaniae. Vol. XX. Madrid, 1975.
- AZCÁRATE, J.M.: “Escultura del siglo XVI” en Ars Hispanie. Vol. XIII. Madrid,1958.
- IGLESIAS ROUCO, L.S. y ZAPARÍN YAÑEZ, J.: “La platería de Aranda de Duero: siglos XVII y XVIII”. Burgos, 1992, p. 49.
- JIMÉNEZ, Teresa: “Joyas de artista: Joyas de Dalí” en Espacio, Tiempo y Formas, Serie VII, Hª. del Arte, t. 9, 1996, pp. 313-43.
- LLAMAZARES RODRÍGUEZ, F.: ”La platería astorgana del siglo XVII a través de documentos del A.H.P.L.”. León, 1987.
- MARCOS, A.S.: “Manual de orfebrería, platería y joyería”. Barcelona, 1947, pp. 138-39.

María Concepción Chaguaceda Gutiérrez

CON G ... DE GATO

María del Carmen Almendros Almendros

Nunca pensé que la **G** iba a marcar mi vida como lo ha hecho. En mis años de juventud mi adolescencia fue creciendo paso a paso con las canciones de un grupo de pop que marcó los años 80; **Hombres G**. Sí, como lo oís, estos que marcaron mi adolescencia, sea o no sea una coincidencia lleva consigo la letra que pronto marcará mi futuro más cercano, la **G**.

Más tarde otra vez la **G** irrumpió mi vida, esta vez camuflada en un tema que más que preocuparnos era curiosidad lo que nos llevaba a plantearlo en nuestras conversaciones de cafetería con las amigas, aquellas que aún no conocíamos mucho del tema y otras que nos informaban de él. Me estoy refiriendo al famoso **punto G**, que todo sujeto poseemos y que a veces tarda en aparecer o no aparece nunca, que también lo hay.

Siempre la **G** ha estado presente en cada una de las etapas de mi corta vida, pero ocupando un eje central aún sin saberlo. Todavía tenía que marcar más esta vida, vida que empieza ahora un complicado camino pero siempre afrontándolo con gran esperanza: el de las oposiciones y en mi caso a secundaria.

En la mañana de un 28 de enero en la que se celebró el sorteo para determinar la letra en la que se va a producir el orden de actuación de todos-as los/as opositores, en todas la convocatorias en Andalucía durante el presente año, volvió la suerte a determinar que fuese mi querida letra **G** la que ocupase un lugar preferente.

Sólo me queda desear que al final del camino que acabo de empezar pueda dar las “Gracias” con **G** en mayúscula a todos los que han formado parte de él incluyendo mi querido fonema oclusivo velar sonoro **G.**

María del Carmen Almendros Almendros

EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA. ESTRATEGIAS PARA LA ACTUACIÓN DEL DOCENTE

María del Carmen Cordero Monge

Muchos son los estudios que concluyen que la valoración que cada persona realiza sobre sí misma está relacionada directamente con su éxito en la vida. En el ámbito educativo, el nivel de autoestima de nuestro alumnado contribuye a cada uno de sus éxitos y fracasos escolares. Una elevada autoestima, vinculada a un concepto positivo de sí mismo, potenciará la capacidad de la persona para desarrollar sus habilidades sociales y aumentará el nivel de seguridad personal, mientras que un bajo nivel de autoestima enfocará a la persona hacia la derrota y el fracaso.

Puesto que una verdadera educación persigue el desarrollo integral de nuestro alumnado, los agentes educativos debemos otorgarle una gran importancia al hecho fundamental de **orientar a cada alumno hacia el logro de una autoestima lo más positiva posible.**

Respecto a la autoestima académica, ésta es el reflejo de una serie de factores. Uno de ellos, la estima que los agentes educativos demuestran tenerle al alumno.

Cada profesor/a constituye una figura clave -tanto en sus características cognitivas como afectivas y de personalidad- y puede servir de estímulo intelectual u obstáculo para el aprendizaje en función de estas características. Es decir, **el mismo docente es un modelo de conducta** que puede contribuir a la adquisición de habilidades de desarrollo de la autoestima por parte del alumnado, a partir de las siguientes estrategias personales de actuación en el aula:

- Mostrar una actitud de confianza frente a sí mismo.
- Valorar a los demás y aceptarlos como son.
- Ser abierto y flexible.
- Comunicarse de forma clara y directa.
- Manifestar una actitud empática, es decir, capaz de conectarse con las necesidades de sus alumnos/as.
- Ser optimista en sus actividades.
- Actuar con seguridad frente a terceros.
- Asumir actitudes de compromiso.
- Ser capaz de reconocer y enmendar sus errores, no limitarse a culparse, ni culpar a los otros. Tener actitud creativa y ser capaz de asumir los riesgos que implica una nueva tarea.
- Detectar las cualidades positivas de las otras personas.
- Conectarse con emociones positivas del pasado.
- Ampliar el conocimiento de sí mismo/a con mayor sinceridad.
- Manifestar integridad en cuanto a valores.
- Desarrollar el sentido del humor e infundirlo.

La autoestima se construye diariamente con el espíritu alerta y la interacción con las personas que nos rodean, con las que tratamos o tenemos que dirigir. Es muy útil para enfrentar la vida con seguridad y confianza.

Un aspecto central para el desarrollo de la autoestima es el conocimiento de nosotros mismos. Cuanto más nos conocemos, es más posible querer y aceptar nuestros valores. Si bien las metas son básicas para darle un sentido a la vida, ellas tienen costos en esfuerzo, fatiga, desgaste, frustración, pero también en maduración, logros y satisfacción personal.

Cuando se tiene contacto con personas equilibradas, constructivas, honestas y constantes, es más probable que se desarrolle una personalidad sana, de actitudes positivas que permitan desarrollarse con mayores posibilidades de éxito, aumentando la autoestima.

En definitiva, cuanto más POSITIVA sea la autoestima: más preparados estaremos para afrontar la adversidades, más posibilidades tendremos de ser creativos en nuestro trabajo, más oportunidades encontraremos de entablar relaciones enriquecedoras, más inclinados a tratar a los demás con respeto, y más contentos estaremos por el mero hecho de vivir.
Como Brandon, N. afirma “Aparte de los problemas biológicos no existe una sola dificultad psicológica que no esté ligada a una Autoestima Deficiente”.

BIBLIOGRAFÍA:

Brandon, Nathaniel: "Cómo mejorar su autoestima", Barcelona, Ed. Paidós, 1991.

María del Carmen Cordero Monge

PROYECTO INTEGRADO EN LOS CICLOS DE INFORMÁTICA

María del Carmen Martos Muñoz

En la familia profesional de Informática, en los ciclos formativos de grado medio (Explotación del Sistema Informático) y superior (Desarrollo de Aplicaciones Informáticas y Administración de Sistemas Informáticos), existe un módulo un poco particular denominado Proyecto Integrado. En este módulo se intenta recoger de forma práctica los conocimientos obtenidos (integrados) por los alumnos en los dos cursos que componen el ciclo, desarrollando un proyecto contenido en el campo profesional del ciclo que corresponda, por ejemplo:

- Diseño, instalación, configuración y administración de una red de oficina.
- Diseñar, instalar y administrar una base de datos de una empresa.
- Gestionar la información recogida a través de una página Web, utilizando una base de datos.
- Crear una aplicación que gestione la actividad comercial de una empresa (ventas, compras) y los empleados.
- Etc.

Los pasos a seguir para desarrollar este proyecto son los siguientes:

- Plantear el problema a solucionar.
- Indicar las posibles soluciones informáticas.
- Justificar la opción elegida.

Cada uno de los pasos anteriores debe ir debidamente documentados.

A continuación se detallará el contenido del proyecto en sí, su codificación o puesta en marcha y su verificación.

Este módulo tiene una duración mínima de 60 horas, en las que el alumno debe asistir a clase para desarrollar el proyecto y consultar las posibles dudas con el profesorado, se corresponde con el tercer trimestre del segundo curso del ciclo.

La superación de este módulo consistirá en la defensa de dicho proyecto.

Para realizar el proyecto integrado se debe haber superado todos los módulos restantes del curso, excepto la Formación en centros de trabajo que se realiza al mismo tiempo.

Con este proyecto el alumno deberá adquirir las destrezas y habilidades del mundo productivo de esta especialidad, así como su organización, y se complementarán con las adquiridas en el resto de los módulos.

María del Carmen Martos Muñoz

EL USO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN DE NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN

María del Mar Gutiérrez López

Cuando hace décadas, un niño nacía con **Síndrome de Down**, poco más que se le recluía en casa, y se le descartaba como alumno en cualquier escuela.

Afortunadamente las cosas han cambiado. Hoy en día prácticamente desde bebé ya puede beneficiarse de recursos educativos y tecnológicos que hay a su alcance. Una vez diagnosticado es recomendable que **los padres se asesoren sobre programas de desarrollo infantil y estimulación temprana,** en los que les facilitan pautas para que potencien el lenguaje, coordinación psicomotriz y la autonomía de su hijo.

Esta demostrado que **su potencial crecerá, si desde las primeras etapas evolutivas recibe apoyo pedagógico, motivación y el refuerzo** por cualquier aproximación al logro, por pequeño que éste sea.

Algunas de las características que pueden o que presentan los niños con síndrome Down son: cráneo pequeño, pelo muy liso, rostro redondeado, ojos oblícuos, escasas pestañas, nariz aplastada, a menudo mantienen la boca abierta, manos pequeñas y pareciera que las tuviesen hinchadas, estrabismo; dentro de sus padecimientos podemos mencionar: hipotemia muscular, deficiencia intelectual, trastornos orgánicos y funcionales, esto por mencionar algunos casos.

Y por último hablaremos de la psicomotricidad en donde éste término " hace referencia al dominio de los movimientos de las diferentes partes del cuerpo, en cuanto que comparta o precisa un control coordinado de los elementos responsables. La psicomotricidad conlleva en la mayoría de los casos una actividad volitiva intencional". y que esta a su vez esta dividida en dos: fina y gruesa, en donde la fina serán las actividades manuales como la escritura, vestirse, cambiarse, agarrar y sostener objetos, en una palabra realizar todas las actividades que requieran destrezas. Y la gruesa es todas aquellas que tengan que ver con posturas, fuerza muscular, esquemas corporales, en si con una serie de actividades que tengan que ver con el sentido de la gimnasia como el correr, brincar, mover objetos pesados etc...

De acuerdo con las características antes vistas, y viendo la realidad del contexto que puede tener un niño con síndrome Down, podemos percatarnos de la vida tan complicada que pueden tener, pero lo más importante que una persona con esta idiosincrasia tiene mucho en común con nosotros, debido a que ellos también tienen sentimientos, emociones, tristezas, etc.

La psicomotricidad es una de las actividades que más se deben de motivar a que el niño con síndrome Down pueda desarrollar ya que este, formula o prepara a la persona a que se conozca a sí mismo, así como de su entorno y pueda explotar sus capacidades y sus fuerza, logrando de esta manera una socialización y madurez intelectual; otorgándole también una seguridad y entusiasmo para salir adelante. Y con el desarrollo de estas habilidades el niño podrá desarrollar actividades que logren incorporarlo a una vida casi "normal" por denominarlo de una forma.

El síndrome de down "es caracterizado por el trinomio (presencia de un tercer cromosoma en lugar de dos por un par determinado) del vigésimo primer cromosoma. Estos niños tienen un cierto número de anomalías, pero nos centraremos en las que respectan a su motricidad y a su nivel intelectual, por dicha razón mencionaremos las siguientes:

- Brazos cortos.
- Cuello corto.
- Deficiencia auditiva.
- Deficiencia intelectual.
- Dedos cortos.
- Hiperlaxión articular.
- Hiperlaxión del cuello.
- Piernas cortas entre otras tantas.

Tomando estas anomalías como unas probables limitaciones se puede establecer que los niños que sufren de este síndrome tienen algunos problemas de motricidad y de carácter intelectual, situación que nos hace revalorar la adecuada utilización de la tecnología en pro de la educación especial.

Configuración del ordenador para los niños:

Coloque el ordenador en un lugar suficientemente grande por lo menos para dos niños, un adulto, y objetos que pueden manipularse, tarjetas,... Ponga los elementos del ordenador (el teclado, el ratón, el monitor y el micrófono) a un nivel accesible a los niños en una mesa bajita y si es necesario, utilice velcro u otro adhesivo para estabilizar estas piezas.

Enseñe a los niños el uso de un ordenador, y habrá que recordarle las reglas para su buen funcionamiento y cuidado.

Puede que las bolas de rastreo o pantalla sensibles al tacto sean más fáciles para los niños pequeños, como lo son también los teclados específicos con menos teclas, con teclas más grandes de distintos colores, configuraciones alfabéticas, y teclados planos y sensibles al tacto que pueden usar sus configuraciones personalizadas de palabras y dibujos.

Utilice una aplicación de utilidad "a prueba de niños" (Kid Desk, At Ease, Fool Proof, etc) para facilitarles el acceso a los programas de software y archivos de los niños y para disuadir a los niños de mover o de cambiar los archivos o documentos esenciales. Kid Desk ofrece un entorno no fácil para los niños con características adicionales, tales como un calendario con calcomanías que se puede imprimir y "voice mail" (mensajes telefónicos).

"Más" no es mejor desconfíe de paquetes de programas de software baratos que alegan abarcar todos los elementos de desarrollo educativo. Las compañías reconocidas de programas de software educativos le enviarán un disco de demostración o le permitirán examinar el software antes de comprarlo.

No todos los programas de software tienen que estar accesibles todo el tiempo tampoco tiene que estar encendido el ordenador todo el tiempo. Decore el ordenador en consonancia con el tema.

Si tiene dinero para instalar un ordenador nuevo, no gaste más de la mitad en el equipo. Reserve la otra mitad para programas de software y adiestramiento del personal.

El tema anterior nos permite valorar la adecuada explotación de los recursos tecnológicos más comunes o de uso genérico, por lo tanto ahora pasaremos a la siguiente fase que son los dispositivos especialmente diseñados para niños con discapacidades y donde hablaremos del uso adecuado de estos avances tecnológicos.

Igualdad de condiciones y entradas de acceso especiales

Uno de los beneficios especiales de la tecnología es la diversidad de maneras en que se puede poner en igualdad de condiciones a los niños que tienen necesidades especiales, si se apoyan sus esfuerzos para comunicarse, explorar, jugar independientemente o cooperar con un compañero. En contraste, muchos productos y estrategias que se diseñaron inicialmente para responder a las necesidades especiales de los niños ahora desempeñan un papel útil en los entornos normales de aprendizaje a temprana edad. Tal y como las entradas de acceso especiales han hecho la vida más fácil para las personas con sillas de ruedas, bicicletas y carros de mano, los niños normales obtienen los beneficios de herramientas más accesibles y significativas como Touch Windows, programas de software que hablan, y teclados alternos como IntelliKeys que utilizan teclados especiales que se ponen sobre el teclado normal y que tienen dibujos y palabras.

Los niños discapacitados también se benefician de herramientas de tecnología básica, tales como interruptores grandes parecidos a botones para controlar con facilidad y seguridad los electrodomésticos, y dispositivos sencillos de comunicación que permiten que el niño toque uno o más dibujos para que "hablen" por medio de un mensaje grabado. Los maestros que tienen experiencia combinan estas herramientas de tecnología avanzada y básica con materiales más familiares para los niños pequeños a fin de proveerles a los niños discapacitados experiencias esenciales del aprendizaje a temprana edad, las que de otra manera serían inaccesibles, y facilitar oportunidades de aprendizaje para todos los niños.

Ya sabemos que los buenos programas de software y la tecnología asistencial, utilizados eficazmente por maestros capacitados, pueden crear igualdad en las aulas para los niños con discapacidades. También, a los niños de entornos económicamente desfavorecidos les proveen de confianza en sí mismos y de importantes conocimientos que les ayuden a alcanzar el nivel de sus compañeros con un desarrollo normal.
Para terminar mostraremos un amplio catálogo de dispositivos periféricos especialmente diseñados para la utilización de gentes no solamente con síndrome de Down sino que también con otras discapacidades (en su mayoría motrices).

Discover:Borrad es el único teclado alterno completo párale ordenador. Las teclas grandes, ancho-espaciadas quitan las barreras de acceso para los alumnos con motricidad fina limitada. Discover:Board le permite que adapte el teclado fácilmente para emparejar las necesidades del estudiante al leer, mientras escribe, mientras se comunica y contrólale ordenador. Use Discover:Create para modificar las cubiertas (de los teclados) o hacer unas totalmente nuevas para apoyar las habilidades específicas, tal como aprender a tomar decisiones, sonetos, rimas o escribiendo auténticos comienzos de historias y palabras completas. Podemos usar el discurso grabado para ayudar a los

estudiantes a desarrollar el conocimiento fonético o para mantener una voz de edad-apropiada para su comunicación. El panel de control en pantalla les permite a maestros que ajusten el discurso y las contestaciones al instante según las necesidades del estudiante.

Discover:Kenx es la herramienta de acceso del ordenador versátil, integrada con tres métodos de acceso que permite a los maestros trabajar con muchos estudiantes diferentes a lo largo del día. Cuando los maestros aprenden un método de acceso, ellos los conocen todos porque todos los métodos de acceso Discover comparten una interfaz común. Esto hace fácil de usar Discover:Kenx para hacer valoraciones y ajustes de la hechura para las diferencias individuales. Ponga Discover:Kenx en cualquier ordenador que sea usado por varios estudiantes durante el día y funciona con cualquier aplicación.

Discover:Kenx tiene un plan de múltiples-usuarios que le permite personalizar el acceso por muchos estudiantes diferentes. Acomode estudiantes en niveles de aprendizaje individuales desde la alfabetización emergente hasta hacer el trabajo regular del aula con la configuración de ready-to-use. Use el discurso Discover para reforzar el aprendizaje y acelerar la comprensión y productividad de los estudiantes. Use Discover:Create para hacer o modificar los arreglos apresuradamente o hacer nuevos arreglos desde el principio. Los arreglos que usted hace con Discover:Kenx trabajan con Discover:Switch, Discover:Screen y Discover:Board porque todos ellos trabajan con el mismo sistema. Y es más fácil que nunca porque usted puede convertir los arreglos desde el scanner hasta el onscreen" .

Discover:Screen es el mejor teclado de en-pantalla parlante para las necesidades de sus estudiantes de comunicación y escritura. Discover:Screen simplifica el acceso del ordenador guardando el enfoque del estudiante en la pantalla. Los estudiantes pueden trabajar independientemente seleccionando una sola tecla para mover de deletrear a escribir con palabras o comunicación. Porque Discover:Screen trabaja con cualquier programa, sus estudiantes con discapacidades pueden usar los mismos programas como el resto de la clase. Discover:Create es incluido para que usted puede ajustar los teclados de en-pantalla al instante o puede hacer nuevos que se ajusten al plan de estudios. Discover:Screen les permite a los maestros que mantengan un mejor soporte de discurso tal como la continuidad o regeneración de la actividad. Use el grabador de discurso humano para la fonética, mientras deletrea, aprende a pronunciar y su rendimiento de comunicación es apropiado a su edad. Discover:Screen les ofrece oportunidades ilimitadas de aprender a los estudiantes, lee y escribe" .

Conclusiones:

Este tipo de ejercicios e investigaciones nos hace reconocer que existen personas con necesidades especiales que contamos con apoyos para trabajar con ellas así como con las herramientas necesarias, solo nos hace falta idear las cosas para poder ayudar a las gentes que necesiten de este tipo de ayuda y que para nosotros sería como una práctica de nuestros conocimientos aplicados a un campo en específico del cual nadie está excluido.

Bibliografía:

- DONLON, Edward.” La enseñanza de los deficientes severos y profundos. Un enfoque práctico”. Edit. Siglo XXI, España, 1989.
- GUERRA LISI, Stefania. “La integración interdisciplinaria del deficiente” Edit. CEAC, Barcelona España, 1988.
- JORDI, Salvador.” La estimulación precoz en la educación especial” Edit. CEAC, Barcelona España, 1989.

María del Mar Gutiérrez López

MUNDO EDUCATIVO

Número 26 | Revista Digital de Educación | Pág. 192

Febrero 2008

ENSEÑAR AMOR DESDE EL AMOR

María del Mar Peralta Machuca

Somos seres sexuados incluso antes de nacer y hasta la muerte. Lo que va a variar es la manera de vivirla en cada una de las etapas de nuestra vida:

- Niñez, adolescencia, juventud, madurez, senectud.

Un estudio científico sobre la sexualidad afirma que en los animales la sexualidad es un 100 % instinto aproximadamente, mientras que la sexualidad en los seres humanos es 50% instinto y 50 % aprendido (KINSEY, MASTERS Y JONSON, KAPLAN, HITE).

¡Pero claro! La sexualidad sigue siendo hoy, como antes, un tema difícil de abordar, muchos padres en el momento de hablar del amor, intimidad y sexualidad con sus hijos e hijas no saben cómo abordarlo. Porque la sexualidad se ha visto siempre como algo sucio y vergonzoso, limitado a los genitales y al coito y por supuesto heterosexuales. Modelo falocrático y encaminado a la reproducción.

Y ¿Cómo le hablo yo de esto a un niño?

PRIMERO ACLARÁNDONOS EL CONCEPTO DE SEXULIDAD A NOSOTROS MISMOS.

La sexualidad se refiere a qué pensamos, qué sentimos y cómo vivimos el hecho de ser hombre o mujer; posee la función de relacionarnos con nosotros mismos y los demás y se caracteriza por la búsqueda del placer, el amor, la afectividad, la comunicación y complementariamente de la reproducción. Ayudándonos a mantener el equilibrio interior y personal.

Y en contra de las ideas que algunos o algunas puedan tener, nuestra genitalidad sólo compete a nuestros genitales. Pero nuestra sexualidad es mucho más global, y desde luego lo expresamos con todo nuestro cuerpo, los genitales sólo son una parte más, nuestra mente y nuestro cuerpo son sexuados, y es en ambos dónde se asienta la sexualidad.

Tenemos que tener claro que hablar de sexualidad no es hablar de sexo, ni por supuesto hablar de sexualidad no es incitar a la práctica de sexo. Sexualidad es nuestra mente, nuestro cuerpo, nuestros sentimientos, etc. Hay que cambiar la manera de pensar con respecto a la sexualidad. Sexualidad es amor, sentimiento, afectividad, comunicación y parte de la reproducción sin duda.

Desde el momento en que nacemos experimentamos placer al ser acariciados podemos sentir sensaciones agradables y desagradables en nuestro cuerpo.

La ternura, el cariño y el afecto nos proporcionan una base sólida para el desarrollo afectivo. La educación basada en los valores, en el respeto es una buena base para una sexualidad responsable.

La información es un aspecto de la educación sexual que consiste en contestar con **verdad, sencillez y precisión** las preguntas que realizan los niños y niñas, y en **proporcionarles los conocimientos adecuados a su edad**.

Los modos de información pueden ser:

- No verbal: que se realiza al contemplar espontáneamente las diferencias sexuales entre padres, madres, hermanos y hermanas...
- Verbal familiar: es efectiva cuando se informa adaptándose a la edad, se responde sin ir mucho más lejos de lo que el niño o la niña solicita y se asigna a cada cosa su nombre correcto.
- Científica: cuyos contenidos básicos serían el aparato reproductor, la higiene sexual y los aspectos psico-biológico.

Los niños y las niñas tienen que ver su cuerpo como algo natural y todas sus partes tienen nombre.

De los tres a los cinco años, existe una curiosidad natural por conocer su cuerpo y sus funciones, genera muchas dudas respecto a las diferencias anatómicas entre él o ella y otros niños y niñas, el cuerpo de los padres y medres, los tamaños de los genitales y su aspecto son asuntos de gran interés para el niño y la niña que deben resolverse de la manera más natural posible.
Los adultos (maestros, maestras, padres, madres...) debemos esforzarnos por responder a estas preguntas en forma sencilla ubicándonos en la etapa del desarrollo del niño.

Pero especialmente debe contestarse con la verdad, de lo contrario se crea una desconfianza, temores y dudas.

Si se perciben silencios y evasiones, el niño o la niña recibe el mensaje de que la sexualidad, su sexo y su cuerpo son asuntos “malos” de los que no se debe hablar y mucho menos tocar, conformándose una idea equivocada, distorsionada y negativa de un hecho humano.
Las caricias genitales en esta etapa es una actividad autoerótica y de gran conocimiento para los niños y niñas, es practicada con relativa frecuencia; El desconocimiento sobre sus bondades ha ocasionado que algunos los adultos la censuren y por ello amenacen y aterroricen a los pequeños.

En esta tapa es característico que los niños y niñas pregunten sobre el origen de los niños: ¿cómo nacen los niños? Ante estas preguntas es importante indicar a los niños que el bebé está dentro de la mujer.

También se preguntan y fantasean sobre la forma en que entró en la mamá, el niño atribuye la entrada del bebé en la madre a través de la boca.

Para responder a las peguntas de los niños tenemos que averiguar:

1º Cuál es la inquietud del niño.
2º De dónde proviene esa inquietud.
3º Hasta dónde desea saber.
4º la etapa del desarrollo en la que se encuentra.
5º Respuestas claras, sencillas, honestas y directas.

De los seis años a la pubertad, el niño y la niña se encuentra centrado en el colegio. Confronta, compara las reglas, valores y pautas de conducta de su familia con las de sus amigos.

Los juegos sexuales entre niños y niñas, así como del mismo sexo son comunes en ésta etapa; juegan a los médicos explorando los cuerpos y juegan a papás y mamás.

Aunque exista el temor para abordar el tema de la educación sexual y aunque se crea que los padres y madres no están enseñando nada sobre educación sexual a sus hijos, lo están haciendo ya que los niños y las niñas aprenden por imitación a través de la observación, de cómo éstos se relacionan, en que tipo de términos discuten y como se aman.

Los padres y las madres son educadores sexuales por excelencia, educan con palabras y sin ellas.

El primer núcleo educativo al que accede el niño y la niña es la familia y ésta constituye la base para su aprendizaje.

Pero es en el segundo núcleo, en el momento en el que niño o la niña accede a la educación infantil dónde entra en juego nuestra función como docentes, educadores y a veces hasta como padres y madres. Nosotros también formamos parte de esa educación y podemos, y debemos como educadores, proporcionar respuestas claras, sencillas. Tenemos la posibilidad de saber en qué etapa del desarrollo se encuentra y averiguar hasta dónde quiere saber. EL exceso de información hace el mismo efecto o parecido que la no información.

Nosotros y nosotras los docentes debemos saber esto. La educación en la sexualidad no sólo debe afrontarse como tema transversal en la escuela y en una unidad didáctica, debe ser un tema a lo largo de toda la etapa educativa de los niños y niñas y de los **padres y madres**. Cuántos padres y madres con su forma de actuar o de no actuar han creado comportamientos o conductas erróneas en sus hijos difícilmente de erradicar. ¿Por qué no enseñar a los padres y a las madres Educación Sexual?

Sugerencias y estrategias

Para abordar el tema de la sexualidad es importante crear un clima emocional adecuado, que permita al niño y a la niña expresarse así como explorar una serie de dudas, inquietudes, mitos y desconocimiento en torno al tema.

Algunas recomendaciones

- Ser honestos en las respuestas de índole sexual.
- No escatimar respuesta.
- Identificar hasta dónde quiere saber.
- Ubicar la pregunta en la etapa de desarrollo respectiva.
- No referirse a los genitales con nombres soeces.
- No regañar ni sermonear cuando se acerquen con confianza a preguntar.
- Apoyarse y buscar información en libros.
- Buscar apoyo profesional cuando se reconoce que es difícil tocar el tema.

La educación sexual debe perseguir la realización de una sexualidad plena y madura que permita al individuo una comunicación equilibrada con el otro sexo dentro de un contexto de afectividad y responsabilidad.

No mencionar temas sexuales no evita que dejen de existir los problemas relativos a ello.

María del Mar Peralta Machuca

GUÍA DEL ALUMNO PARA LA VISITA AL PARQUE DE LAS CIENCIAS (GRANADA)

María Dolores Moyano Ansio

INTRODUCCIÓN

La presente guía está concebida para la visita de alumnos pertenecientes al primer ciclo de enseñanza secundaria bilingüe. Está dividida en varios apartados.

En primer lugar, destacaremos una serie de actividades que serán realizadas en el aula con anterioridad a la visita.

Posteriormente, se reseñan las actividades que se desarrollarán in situ en el parque.
Finalmente, habrá que realizar un pequeño informe que englobe todo lo anterior.

EN EL AULA

La visita al Museo comienza con su preparación en el aula.

Actividad 1: Busca en el diccionario español - inglés las siguientes palabras: búfalo, sapo, jirafa, rana, pato, chimpancé, elefante, ganso, delfín, pájaro, ciervo, cocodrilo, gamo, jabalí, insecto, zorro, oso y camello.

Actividad 2: Une con flechas: en una columna se podrán palabras como basura, medio ambiente, efecto invernadero, desperdiciar, talar, calentamiento global, combustible, apagar, ahorrar, bosque, en la otra se colocarán palabras en inglés que deberán unir de forma adecuada con las anteriores: fuel, forest, to cut, to save, environment, greenhouse effect, garbage, global warming, to switch off, to waste.

Actividad 3: exposición de carteles y collage bilingües diseñados por los alumnos sobre el tema del cuidado del medio ambiente. Mediante estos carteles, los alumnos expresarán su preocupación por aspectos como el cambio climático, o la desaparición de especies animales y vegetales. Asimismo, también aprovecharán para denunciar la situación de algunos lugares degradados de su entorno por medio de diversas fotografías. Los carteles se realizarán en español -inglés con ayuda del profesor.

Actividad 4: plantación de un pequeño jardín de plantas aromáticas con especies como el tomillo, romero, lavanda, salvia o lavanda. De la misma manera, se procederá a la colocación de unas cajas nido en los árboles que rodean este pequeño jardín.

Actividad 5: en el aula de informática, y siempre bajo las indicaciones del docente, se visitarán diversas web relativas a las ciencias y el medio ambiente para alumnos. Entre ellas:

- http://www.fisicarecreativa.com/sitios_vinculos/ciencia/children.htm
- http://www.salonhogar.com/
- http://www.curiosikid.com/view/index.asp?pageMs=4854&ms=158
- http://www.terra.org/
- http://www.educalia.org/taller/listaTaller.do?tema=CIENCIA&i=es

EN EL PARQUE DE LAS CIENCIAS

El profesor y los alumnos se reúnen en la entrada. El profesor les indica en el mapa las diferentes partes del mismo (salas, paneles, lugares de ocio, planetario...) Juntos comparan los lugares del Parque y el esquema en el mapa.

El profesor y los alumnos visitan juntos la primera sala, el profesor les estimula a que miren a su alrededor y vean las diferentes maneras en que se da información. Pueden observar módulos interactivos, paneles, experimentos reales, simulaciones por ordenador y multimedia. El profesor les recuerda el trabajo previo realizado en el Centro Escolar (materiales para antes de la visita) y cómo puede ayudarles a centrarse en la información que quieren obtener para resolver las preguntas que se han planteado en el aula o en la lección que están estudiando. Los estudiantes repasan las notas que tomaron en la discusión en el aula y el cuaderno de preguntas para el Parque.

Los estudiantes se distribuyen en pequeños grupos de trabajo (3 o 4 alumnos) que ya fueron establecidos durante la discusión en el aula de la problemática o tema que centraba la visita al Parque. Uno de los miembros del grupo, que actúa como secretario, lleva el cuadernillo y lápiz. Otro miembro del grupo podría llevar una cámara de fotos o de vídeo que ilustrara posteriormente las conclusiones del grupo. Los estudiantes utilizan el cuaderno de actividades en el Parque (materiales durante la visita).
La visita se hará a todas las instalaciones. Primero se hará un recorrido general sin hacer muchas detenciones. Posteriormente nos centraremos en las salas BIOSFERA, EXPLORA Y RENPA.

ACTIVIDAD 1: Del listado de animales proporcionado en el aula, deberán señalarse y dibujarse los que se pueden ver en la sala RENPA.
ACTIVIDAD 2: En la sala BIOSFERA hay un módulo dedicado a las lenguas del mundo. Señalar los lugares donde el inglés es lengua oficial. Esto se realizará con ayuda del profesor/a.
ACTIVIDAD 3: Observar con atención los paneles de las diferentes salas (biosfera, RENPA y explora) y apuntar el vocabulario relacionado con la contaminación del medio ambiente.
ACTIVIDAD 4: Si fueras un alumno inglés, ¿crees que hubieras tenido problema en entender las diferentes salas que componen el museo? Propón algunas soluciones con ayuda de tu profesor.

DESPUÉS DE LA VISITA

El profesor en el aula retoma las discusiones realizadas antes y durante la visita y plantea cuestiones para contestarlas en una puesta en común de los trabajos realizados por los grupos.

Una vez realizada la visita, todo lo que hayamos recogido y que haya resultado de nuestro interés será recogido en el cuaderno de campo que hemos realizado para este fin.

Cada alumno expondrá qué le ha gustado y qué no le ha gustado:

I like ...
I do not like...
Para terminar, realizaremos un mural entre todos los alumnos con lo más destacable de la visita y permanecerá en el aula hasta final de curso. Cada alumno aportará algo a este mural.
Existe un museo de ciencias en Internet en lengua extranjera (inglés) que podrá ser de gran ayuda para el alumnado y cuya web es la siguiente:
http://www.exploratorium.edu/

Antes de la aparición de Internet el usuario se ha visto obligado a visitar el museo de manera física con la intención de ver qué ofrece, si es que puede visitarlo (problemas de situación o proximidad), no se ofrecían alternativas a la visita o eran muy pocas. Con la llegada de Internet el museo se hace más accesible a todos los visitantes, puesto que posibilita la visita virtual a los museos de una forma rápida y a bajo precio. A pesar de que la calidad de la visita física no se puede sustituir por la visita virtual, el poder conocer los proyectos de investigación o de educación del museo es más fácil por medio de Internet que con la visita física al centro de documentación. Desde este enfoque las conexiones del museo con la sociedad son más comunicativas e interactivas. Con ello, el museo traspasa sus barreras y alcanza a todo el mundo. Se pueden visitar objetos no expuestos (objetos frágiles o de coleccionista). Normalmente, para la preparación de la visita, se puede visitar la página de Internet del museo, posteriormente se realiza la visita física. Es fácil encontrar mayor información en la web del museo que en las salas, ya que posibilita el exponer mayor información del objeto, que se encuentra en los archivos internos del museo y que no aparece en las cartelas de los objetos de las salas, lo que permite la investigación y el intercambio de información para su análisis por docentes o investigadores. Por medio de Internet el museo tiene presencia en todo el mundo.

El museo como elemento físico pasa a ser electrónico y posibilita un acercamiento más riguroso del patrimonio cultural, a la vez que posibilita la aproximación en el tiempo y en el espacio. Donde se origina otra manera de interpretar, descubrir y experimentar el museo. Ello permite un incremento de la calidad de la enseñanza en el museo. También facilita la asequibilidad y accesibilidad a la información del museo, por lo que puede llegar a todo el mundo con la supresión de las barreras geográficas y sociales. Al igual que la investigación y el intercambio de información.

Si bien la incorporación de las nuevas tecnologías en el museo tradicionalmente ha sido lenta, no ha sucedido lo mismo con Internet puesto que le ha aportado numerosos beneficios, a pesar de que no todos los museos disponen de esta tecnología y de los recursos económicos.

Algunos museos tratan de definir el tipo de audiencia, el tipo de información que muestran, la clase de actividades “on-line” que muestren lo que se realiza en el museo, en especial las dirigidas a la enseñanza y al aprendizaje; los posibles colaboradores que permitan la realización del proyecto: museo-museo, museo-universidad, museo-colegio, museo-investigadores...

Pero el fin principal que persiguen los museos por Internet está en relación con programas, actividades y diseño con el fin de atraer el mayor número posible de visitantes en la red, lo que más tarde da paso a visitantes físicos.

En el caso del Parque de las Ciencias de Granada, la visita virtual a través de Internet no es posible. En su página web solo se mencionan las salas que lo componen y un resumen de lo principal, pero no las diferentes experiencias. Puede servir como introducción pero no sustituye su visita física.

María Dolores Moyano Ansio

MUNDO EDUCATIVO

Número 26 Revista Digital de Educación Febrero 2008 Pág. 196

EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD PSÍQUICA

María Francisca Ríos González

1. INTRODUCCIÓN

Dentro del gran abanico que existe de sujetos con discapacidad podemos establecer cuatro grandes grupos: los físicos; los psíquicos; los sensoriales, y los plurideficientes.

Con este artículo pretendemos acercarnos al conocimiento general de aquellas personas que padecen discapacidad psíquica, en concreto algún tipo de retraso mental, las características de su desarrollo y sobre todo las necesidades generales que se derivan de dicha discapacidad.

2. CARACTERÍSTICAS DE ESTE ALUMNADO

Si tenemos en cuenta los enfoques médico, psicométrico, evolutivo, conductual y cognitivo, el discapacitado psíquico se caracteriza por cuatro indicadores principales: la capacidad intelectual general muy por debajo del promedio, puesto que tienen un Coeficiente Intelectual (en adelante C.I.) de 70 o inferior; la existencia de déficit o deterioro en la capacidad adaptativa, sobre todo en la eficiencia personal del sujeto para conseguir un rendimiento esperado según su edad y grupo cultural, en áreas como habilidades sociales, responsabilidad personal, comunicación, habilidades para resolver problemas de la vida cotidiana, independencia personal y autosuficiencia; su comienzo antes de los 18 años, y las influencias del contexto donde se desarrolla el individuo, como su aislamiento, escasez de cultura y sobre todo provenientes de familias desfavorecidas social, económica y culturalmente.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (D.S.M. IV), atendiendo a la gravedad de estas discapacidades establece la siguiente clasificación:

- Retraso Leve (con un coeficiente intelectual entre 50/55 y 70). Estos sujetos pueden desarrollar habilidades sociales y de comunicación y tienen un mínimo deterioro de las áreas sensoriomotoras. En la etapa adulta pueden llegar a adquirir habilidades sociales y laborales, adecuadas para una independencia mínima.

- Retraso Moderado (con un coeficiente intelectual entre 35/40 y 50/55). Estos discapacitados pueden aprender a comunicarse, pero su grado de atención a las normas sociales es pobre. En la etapa adulta, son capaces de beneficiarse del entrenamiento laboral y valerse por sí mismos, con la adecuada supervisión.

- Retraso Grave (con un coeficiente intelectual entre 20/25 y 35/40). Poseen un desarrollo motor pobre y mínima expresión del lenguaje, especialmente en el ámbito comunicativo, pueden aprender a conversar y a ser entrenados en hábitos de higiene. En la esfera laboral, pueden realizar tareas simples bajo estrecha vigilancia y el oportuno entrenamiento técnico-profesional.

- Retraso Profundo (con un coeficiente intelectual inferior a 20/25). Tienen una mínima capacidad para el funcionamiento sensoriomotor y requieren de un entorno altamente estructurado, con ayuda y supervisiones constantes. Pueden perfeccionar el desarrollo motor, la autonomía y las habilidades de comunicación según las peculiaridades de cada uno.

Por otra parte, señalamos que ésta discapacidad no obedece a una única causa, sino que existen multitud de circunstancias que pueden provocar su aparición. Incluso pueden presentarse casos de etiología desconocida, que no figuran en los parámetros usuales en los que suelen agruparse éstos. Atendiendo al criterio del momento de su aparición, las causas podemos agruparlas de la siguiente forma:

- Antes del nacimiento: a consecuencia de enfermedades de la madre o el feto; alteraciones de los cromosomas, alteraciones del sistema nervioso central, y alteraciones del metabolismo.

- Durante el parto: por traumatismos craneales; partos prematuros; presentación anormal del feto; trastornos respiratorios; meningitis, y hemorragias intracraneales.

- Después del nacimiento: originados por factores ambientales adversos como la falta de estimulación, maltrato físico, carencias alimenticias; traumatismos craneales; consumo de determinados productos tóxicos; infecciones, y por trastornos degenerativos.

Profundizando en la gran heterogeneidad existente de diferencias individuales, pueden señalarse algunas características del desarrollo que son diferenciadoras y específicas de estos grupos con discapacidad psíquica; si bien, tales rasgos pueden presentarse de forma más acusada en unas personas que en otras, como:

- Área motora. No puede establecerse un patrón único de desarrollo de éstos sujetos, aunque sí unas características generales que suelen estar presentes como rasgos diferenciadores. Estos son: dificultades en las conductas motrices básicas, locomoción deficiente, equilibrio escaso, dinámica torpe, debilidad motórica, deficiente coordinación motora e inestabilidad psicomotriz.

- Área cognitiva. Funciones cognitivas deficientes: en la fase de entrada de la información; en la fase de procesamiento de la información, y en la fase de salida de ésta.

- Área del lenguaje y la comunicación. En el desarrollo fonético y fonológico, del léxico, de los aspectos morfológicos, sintácticos y pragmáticos. En general se observan dificultades en las habilidades conversacionales y una utilización del lenguaje vinculada, en la mayoría de los casos, esencialmente para expresar necesidades básicas. Falta de iniciativa para interaccionar y establecer formatos de conversación.

- Área de la personalidad y la socialización. Evitan el fracaso, lucus de control externo, sentimientos de frustración, hiperactividad y labilidad emocional, vulnerabilidad al estrés, reacciones de ansiedad y pobre concepto de sí mismo. Inadaptación social objetiva y subjetiva. Las relaciones con los iguales requieren la mediación del adulto para propiciar situaciones de intercambio, juego e interacción.

Para determinar las necesidades especiales y específicas de los sujetos con discapacidad psíquica podemos señalar las palabras de Font (1994) que nos indica: “las necesidades educativas especiales tienen que entenderse dentro de un continuum de grados diferentes y que son relativas tanto a los factores internos del niño como a las disposiciones de recursos adecuados en su entorno”.

En líneas generales éstas necesidades podemos exponerlas en varios puntos: 1) las necesidades derivadas del funcionamiento intelectual tales como la atención, la memoria, el control ejecutivo de la conducta y la metacognición, así como el procesamiento de la información en todas sus faces; 2) las derivadas de las habilidades adaptativas como la comunicación, el autocuidado, las habilidades de la vida en el hogar, las habilidades sociales, la ubicación de servicios comunitarios, la autodirección, la seguridad, las de ocio y tiempo libre, y las de trabajo; 3) las derivadas de las características psicológicas y emocionales del sujeto en cuestión; 4) las derivadas de las condiciones físicas, de salud y las de la etiología de la persona; 5) las necesidades derivadas de los factores ambientales esencialmente de la familia y la comunidad, y 6) necesidades derivadas del aprendizaje escolar.

3. A MODO DE SÍNTESIS

No debemos perder de vista que la intervención integral de los sujetos con discapacidad psíquica debe basarse en el respeto y la consideración de sus diferencias individuales y en la dignidad de la persona humana, personalizando todas nuestras acciones, en la medida que nos sea posible.

Esta atención específica a los individuos con discapacidad psíquica debe realizarse en tres grandes campos fundamentalmente: el lenguaje, la psicomotricidad, y la cognición. Tales acciones han de ser desarrolladas mediante programas de trabajo en cuyo diseño y aplicación participen diferentes profesionales y especialmente la familia de cada uno.

La intervención con cada familia debe tender a aminorar el estrés familiar, mejorando las competencias del sujeto; contribuir a un cambio sobre las percepciones parentales sobre su nivel de competencias y sobre las necesidades concretas de la persona con ésta discapacidad, respetando en todo momento sus creencias y valores.

4. BIBLIOGRAFÍA

- VERDUGO ALONSO, M. A. (1995): Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid. Siglo XXI.
- www.feapsandalucia.org

María Francisca Ríos González

MUNDO EDUCATIVO

Número 26 | Revista Digital de Educación | Pág. 198

Febrero 2008

ACCESIBILIDAD UNIVERSAL

María Isabel Plaza Sánchez

Una naturaleza para todos.

Por suerte, Andalucía ofrece múltiples posibilidades de conocer los espacios naturales que residen en su interior. Algunos de ellos lo podemos encontrar en: el litoral, donde suceden dunas, marismas y acantilados, mientras en el interior albergan paisajes tan diversos como las dehesas de Sierra Morena, altas cumbres de Sierra Nevada o los desiertos de Almería.

Pero el problema está en la accesibilidad de estos lugares, ya que muchas personas no pueden disfrutar de estos parajes debido a la dificultad para acceder a ellos.

Yo intentaré explicar algunos aspectos sobre este tema.

Hasta hace unos años, pasar un día en cualquiera de estos espacios era una tarea complicada para aquellas personas que sufren algún tipo de discapacidad física.

Pendientes, caminos llenos de barro, piedras y accesos estrechos, convertían a la naturaleza en lugares imposibles de adentrarse en ellos.

Pero me alegra decir que numerosos parques naturales de Andalucía poseen ya un equipo accesible, edificios sin barreras, plazas de aparcamientos reservadas, folletos en braille, audiovisuales, subtitulados, mostradores accesibles son, en definitiva, medidas de accesibilidad universal integrantes en estos centros públicos, aunque todavía hay mucho camino que recorrer.

La consejería de medio ambiente, está llevando a cabo el Programa de Acción Integral para personas con dificultades en los espacios naturales. Bajo el principio de accesibilidad universal. Se está trabajando en las adaptaciones de los equipos de uso público. Su objetivo es duplicar el número de instalaciones que existe actualmente, es decir, se pasará de 170 equipos a 380.

El reto de la administración ambiental es lograr la accesibilidad en todos los espacios de recepción e información, jardines botánicos y zonas de naturaleza, miradores, áreas recreativas y los senderos por parque natural entre otros.

Estos espacios deberían estar adaptados a todo tipos de necesidades que pueda presentar cualquier persona.

Para mi, una naturaleza accesible sería adaptar el entorno natural. Sería necesario analizar cuales son las necesidades y las ofertas en materias turísticas de las personas con dificultad.

Todas las personas tienen la oportunidad de conocer tantos paisajes como existen en Andalucía.

Creo que el objetivo es hacer efectivo el derecho de movilidad y accesibilidad y promover un turismo para todos, así como fomentar el acceso regular y normalizado de las personas con discapacidad física a todo tipo de establecimientos y servicios turísticos.

He pensado en una accesibilidad por derecho. Es necesario el derecho de todas las personas a acceder a los entornos en las mismas condiciones de igualdad, autonomía y seguridad.

Es necesario producir cambios en la eliminación de obstáculos sociales y arquitectónicos. Es necesario alcanzar una reflexión profunda, ya que la accesibilidad es el concepto que abarca una aptitud social para que las personas con discapacidad no encuentren obstáculos al participar en la sociedad como ciudadanos de plenos derechos.

A continuación hablaré de las barreras físicas en si. Y por eso empezaré con el concepto de accesibilidad, que es diseñar sin excluir (mobiliario urbano, pavimentos, señalización informativa...).

Hay situaciones que no se deben admitir, es decir, rampas excesivamente inclinadas, escalones etc. La accesibilidad bien llevada a la práctica beneficia a todas las personas. Cada ser humano ha de tener la posibilidad de transitar por la vida sin más limitaciones que los que pone la vida misma.

Un entorno accesible es un entorno seguro.

Hay que diseñar pensando en las necesidades de las personas y en que todas pueden utilizar ese entorno.
Nuestra labor como arquitectos, promotores, administrativos y como ciudadanos es dotarnos de espacios para todos, que nos sirvan a todos. Es el poder de la sociedad quien puede aportar resoluciones para presionar a los medios de comunicación, a los poderes públicos, etc.

Para concluir, y después de haber redactado este artículo, pienso que la igualdad de oportunidades es esencial para cada ser humano, en el que toda la sociedad debe formar parte, para ofrecer una mayor calidad de vida a aquellas personas que por discapacidad física siempre se han encontrado en un segundo lugar.

Todos tenemos derecho a disfrutar del entorno que nos rodea.

María Isabel Plaza Sánchez

MUNDO EDUCATIVO

Número 26

Revista Digital de Educación

Febrero 2008

CONFLICTOS CON EL MUNDO HEREDADO

María Isabel Valdivieso-Morquecho Guerrero

Ya desde la Celestina hay intentos en la Literatura de tomar una dirección alejada de lo que había sido hasta ese momento. El mismo Cervantes con El Quijote rompe con las novelas de caballerías, realizando una novedosa parodia de éstas, en la que los lectores reconocerán unos rasgos que nada tienen que ver con lo escrito hasta entonces. Lo mismo ocurre con Lope de Vega, que se apartará de las normas en el asunto de las unidades, la métrica, y especialmente, en la mezcla de lo trágico y lo cómico. Pero estos intentos individuales, aunque trascendentales, se verán superados por un movimiento a nivel europeo, que empezaba a gestarse a finales del siglo XVIII y que no sólo afectó al panorama literario sino que convulsionó la cultura, en general, e incluso la vida política y religiosa.

El impulso romántico se desarrolló en una doble vertiente. Por un lado, la búsqueda de lo auténtico y lo verdadero que tuvo sus repercusiones, sobre todo, en el ámbito político y religioso y, de otro, la libertad y la originalidad como aspiración y referencias artísticas a la hora de crear. Así, la faceta cristiana como la nacional del movimiento romántico dieron prioridad a la unidad en contra del ideal romántico de libertad y de la rebelión contra las convenciones. Sin embargo fue esta segunda vertiente del romanticismo la que tuvo una influencia perdurable y determinable en la trayectoria de la cultura europea. Tanto es así que es a ella a la que nos referimos, generalmente, cuando hablamos del Romanticismo.

En esencia, se trató de un movimiento contradictorio porque a la vez que propugnaba la pureza de la herencia y el valor de las raíces, rechazaba el rígido mundo heredado de cánones y normativas, sobre todo, en lo referente a los géneros y a la creación. Ambas vertientes se vieron reflejadas en la Literatura. Así, los aires de nostalgia por el pasado propiciaron la regeneración de fórmulas de la vieja poesía tradicional, sobre todo, el romance y del desarrollo de otras como las leyendas, el cuento o la novela histórica. Mientras que, su negación provocó un segundo camino más abierto a las posibilidades creadoras del hombre y el alejamiento de las fórmulas de la Antigüedad. Aún así, no fueron tantos los cambios. La Literatura sigue estando divida en la tríada horaciana – lírica, épica y dramática- aunque Hegel, uno de los pensadores más influyentes de la época, le va a otorgar una visión más moderna al hablar de tres estados en base a la objetividad o subjetividad del género. Lo que sí es cierto, es que a medida que se rechazaban las restricciones los géneros, sobre todo la novela, ganaron en vitalidad y crecieron en registros del tipo crónicas de viajes y memorias. Además, el género así entendido permitía la mezcla de formas para dar lugar a otros nuevos como fue la fórmula novedosa del poema en prosa, cuya primera muestra son los Himnos a la noche, de Novalis.

Si hay que buscar un hito común en la evolución del espíritu revolucionario y, a la vez, nacionalista ese es la Revolución Francesa con su entusiasmo, la bandera y el himno. De esta manera, nacionalismo y romanticismo caminaron de la mano, adoptando formas distintas determinadas por los problemas concretos con los que se enfrentaba cada nación y su pasado histórico. Mirar hacia el pasado para aplicar sus directrices a los males del presente se convirtió en una constante. Este aspecto importante en la literatura romántica será vital en la de la generación del 98. El tema de España y de su Historia, desde luego, es en ellos central. A diferencia de los románticos que se centraron en la historia de reyes, batallas... a los noventayochistas les atrajo lo que Unamuno llamó <<intrahistoria>>, es decir, la vida callada de millones de hombres sin historia.

El siglo XIX fue también un siglo de resurgimientos religiosos, más fuertes en el cristianismo que en el protestantismo. El cristianismo se convirtió en una parte integrante de la corriente conservadora, que imponía de nuevo una rígida moralidad en la que luchaban mundo y espíritu y que tuvo como consecuencia la insatisfacción vital del hombre romántico, al tener que frenar sus impulsos. La vida no respondía a sus anhelos y la angustia ante lo incompleto de la existencia se acompañó a menudo de la obsesión por la muerte, unos sentimientos que traspasaron la literatura.

No obstante esta actitud conservadora en lo político y religioso también encontró rechazo en buena parte de una sociedad más liberal, que miraba al progreso y que estaba preocupada por lo graves problemas sociales del período. De este modo, los literatos liberales, como Mariano José de Larra, atacaron la organización autoritaria del Estado, esforzándose por remplazar a la aristocracia como el modelo de una buena vida, a la vez que denunciaban en sus artículos el atraso de España.

De esta forma, el Romanticismo con su espíritu de lucha y denuncia abría paso a la modernidad.

María Isabel Valdivieso-Morquecho Guerrero

S.O.S ALUMNO CON TDAH EN MI AULA!

María Jesús Flores Jiménez

¿Qué es el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad o TDAH? El TDAH es un trastorno psiquiátrico con origen biológico, probablemente a nivel cerebral y con transmisión genética, que afecta a la capacidad del niño, adolescente o adulto de:

- regular su nivel de actividad, por lo que tienen hiperactividad
- inhibir o frenar sus pensamientos o su comportamiento, por lo que tienen impulsividad, y
- prestar atención a las acciones que realizan, por lo que sufren inatención

El TDAH tiene un efecto muy negativo sobre los niños que lo padecen. A largo plazo, y si no se trata correctamente, produce una disminución del rendimiento académico que desemboca en fracaso escolar. Esto dificulta su paso a cursos superiores, o si pasan curso, no dominan la materia anterior, por lo que la base de conocimientos del niño se hace cada vez más endeble. Además afecta el desarrollo social y emocional del niño. Debido a los múltiples problemas en las relaciones con los compañeros por su impulsividad, los niños con TDAH tienden a tener pocos amigos, poco duraderos, y las relaciones son menos estrechas. Por los fracasos repetidos en el colegio, con los amigos y las discusiones con los padres por malas notas y mal comportamiento son frecuentes los síntomas depresivos en este tipo de niños.

El TDAH, puro o asociado a trastornos de conducta, de las emociones o de los aprendizajes, es en la actualidad la problemática más frecuente en psicopatología infantil.

¿Cómo diagnosticarlo? El correcto diagnóstico, siempre sobre bases clínicas, se realiza conjugando la información de los padres y de los profesores con la observación directa del niño, y con los resultados de pruebas dirigidas a poner de manifiesto sus capacidades. Muchos niños, considerados de primera mano como inatentos y/o hiperactivos en el medio académico o familiar (etiqueta de moda), no representan sino variantes de la normalidad, con buena capacidad adaptativa si se les propicia un entorno adecuado. Otros están “perdidos” en la escuela porque sus capacidad intelectual es limítrofe y/o tienen déficits en aprendizajes básicos, etc. la atención implica intención, sobre todo en tareas que exijan cierto esfuerzo continuado.

Los niños y niñas verdaderamente afectos de un déficit de atención tienen una disfunción del soporte cerebral para el control de la impulsividad y de la selección de estímulos. Una gran parte de los niños afectos se benefician de tomar alguna medicación. Pero, en cualquier caso, es insoslayable una intervención psicopedagógica que ayude al niño a estructurar sus propios recursos que le permitan controlar las respuestas impulsivas, planificar y organizar su conducta. Y aquí está el trabajo duro para los padres, para los profesionales de la educación y para el propio niño.

¿Cómo intervenir con estos alumnos? En la actualidad debe plantearse que el tratamiento correcto del TDAH tiene muchas vertientes.

- Farmacológico: existen estudios recientes que demuestran claros efectos sobre la mejora de la atención, el tiempo de reacción ante estímulos externos, la memoria, los estilos de respuesta y la impulsividad. A nivel motor reduce la inquietud motora. En el ámbito escolar, disminuye la distracción en las tareas, así como las interrupciones verbales y físicas, y mejora el rendimiento académico y la ejecución de tareas.

- Psicológico: el planteamiento de la necesidad de intervenciones psicoterapéuticas complementarias a la medicación parte, entre otros hechos, de la evidencia de que no todos los pacientes se benefician de esta segunda. Las aproximaciones más utilizadas han sido: manejo de contingencias (aplicación directa de consecuencias positivas y negativas dentro de ambientes cuidadosamente estructurados), Terapia conductual (se basa en el entrenamiento de padres y profesores en la medición de conductas, su selección de cara a la intervención y el diseño de programas de refuerzo conductual) así como intervenciones cognitivo conductuales realizadas directamente con el paciente (incluye entrenamiento en autoinstrucciones, resolución de problemas y auto-refuerzo).

- Psicopedagógico y escolar: el éxito de los niños con TDAH implica el uso de técnicas conductuales bien establecidas, profesores motivados en el proceso y, necesariamente, una Administración volcada en su desarrollo. Es importante tener en cuenta a la hora de organizar el trabajo en el aula que estos alumnos aprenden por ensayo y error. Por lo tanto, aprenderán a trabajar para lo siguiente: Para obtener algo (estimulante, activo o novedad) y/o para escapar de algo (repetido o aburrido). De esta forma, los maestros se enfrentan al reto de cómo incorporar mayor actividad y novedad en sus métodos y materiales.

María Jesús Flores Jiménez

MUNDO EDUCATIVO

Número 26 Revista Digital de Educación Febrero 2008 Pág. 202

EL ORIGEN DEL UNIVERSO

María Jesús Muñoz Muñoz

El origen del Universo es una de las cuestiones que más ha intrigado a científicos e investigadores a lo largo de la historia. Los estudios y teorías de **Roger Penrose, Hubble y Stephen Hawking**, entre otros, sobre el movimiento de los astros y la luz que éstos emiten, han aportado conocimientos sobre el mundo macroscópico que ayudan a dar respuesta a este enigma.

Algunas de las estrellas llamadas fijas, cambian muy ligeramente sus posiciones con respecto a las otras estrellas cuando la Tierra gira alrededor del Sol. Estas se mueven con una velocidad que depende de la distancia estrella-Tierra. Cuanto menor sea esta distancia más parecerán moverse. Estas estrellas aparecen concentradas en una banda denominada Vía Láctea.

El brillo aparente de una estrella dependerá de dos factores: la luz que irradia (luminosidad) y la distancia de esta a la Tierra. Midiendo el brillo aparente y la distancia de estas a la Tierra podríamos calcular su luminosidad.

De la mayoría de las estrellas solo podemos medir la longitud de onda correspondiente al color de su luz, debido a su gran lejanía.

Según Newton, cuando la luz atraviesa un prisma (trozo de vidrio triangular), esta se descompone, debido al fenómeno de dispersión y desviación, en diversos colores dando lugar a su espectro. Ocurre lo mismo cuando observamos con un telescopio una estrella, de forma que podemos conocer el espectro característico de cada estrella.

El astrónomo norteamericano **Edwin Hubble**, demostró que la Vía Láctea no era la única galaxia, sino que existían otras de tal lejanía que parecían estar fijas.

Tras estos estudios Hubble se dedicó a observar los espectros de las galaxias y el cálculo de estas distancias. Mediante la observación descubrió que la mayoría de las galaxias presentaban un corrimiento de onda hacia el rojo, por lo tanto el movimiento de estas no era aleatorio, sino que su desplazamiento era tal que poco a poco se iban alejando de nosotros. Así, en el año 1929 llegó a la conclusión de que el universo no puede ser estático, sino que se está expandiendo aumentado la distancia entre las distintas galaxias.

La expansión del universo debe producirse a una velocidad tal que el efecto de la fuerza de la gravedad no frene dicha expansión, ya que de lo contrario el universo comenzaría a contraerse.

Si las galaxias se están alejando unas de otras y a su vez de nosotros, es lógico pensar que debió existir un momento en el que se encontraban infinitamente próximas, de manera que la distancia entre galaxias vecinas debería haber sido cero. Este fenómeno es lo que se conoce con el nombre de **Big-Bang**.

En el momento del Big Bang la densidad habría sido infinita. Sería lo que a menudo es nombrado como singularidad. En una singularidad, todas las leyes de la física se rompen, de manera que el estado del universo, tras el Big Bang, no dependía de ninguna cosa que hubiese pasado con anterioridad. El universo evolucionó a partir del Big Bang, de manera completamente independientemente a como lo hacía antes de este suceso.

Incluso la cantidad de materia del universo puede ser distinta a la existente antes del Big Bang, ya que en ese momento la Ley de Conservación de Materia, no se cumplía.

Como consecuencia inmediata podemos afirmar que el tiempo comenzó con el Big Bang. Los sucesos anteriores al Big Bang, simplemente no están definidos, ya que no hay modo alguno de medir lo que en ellos sucedió. El Big Bang es un comienzo que viene requerido por las leyes de la dinámica que gobiernan el universo. Es, por ello, algo intrínseco al universo, y no viene impuesto desde el exterior.

Stephen Hawking, gran investigador del tema, considera el universo un espacio-tiempo finito y curvo, pero sin bordes ni fronteras. De esta forma, si partiéramos de un punto concreto del espacio y siguiéramos en línea recta en el universo, la trayectoria que realmente seguiríamos sería curva y no recta y no llegaríamos a una frontera, sino que estaríamos girando en torno a un centro. Como consecuencia de esto, la trayectoria de la luz en el universo es curva.

Sin embargo, la Ciencia se caracteriza por estar sometida a continuos cambios en sus hipótesis, y por la lucha de diferentes opiniones. Así, en 1948 **Hermann Bondi, Thomas Gold y Fred Hoyle**, propusieron una teoría alternativa a la del Big-Bang, que rechazó la hipótesis de una posible intervención divina. Según estos autores, el Universo está en expansión, pero no tiene ningún origen en el tiempo, es decir, no existe ningún instante t=0. El universo es eterno y, aunque se halla en expansión, siempre ha permanecido igual, sea cual sea la región del espacio que observemos, debido a que se crea materia continuamente, esta teoría recibió el nombre de **"Teoría del Estado estacionario"** y afirma la existencia de un universo homogéneo e isótropo, es decir, que tiene el mismo aspecto sea cual sea la región del espacio que observemos y el tiempo (momento) en el que lo hagamos.
La Teoría del Estado estacionario rechazaba totalmente la hipótesis de que existiera un dios creador del universo, puesto que el tiempo no tuvo ningún origen, al contrario que la teoría del Big Bang.

Hoy en día, uno de los objetivos de los físicos es la búsqueda de una teoría unificadora de las cuatro fuerzas elementales. Según Stephen Hawking, una teoría unificada completa nos diría como evoluciona el universo en el tiempo dado un estado inicial, pero no especificaría las condiciones límites en el borde del espacio y el tiempo que determinan el estado inicial. Según palabras textuales de Hawking: "la condición de límite del universo es que no tiene límite".

María Jesús Muñoz Muñoz.

MUNDO EDUCATIVO

Número 26 | Revista Digital de Educación | Pág. 204

Febrero 2008

LOS ANIMALES BÍBLICOS

María Soledad Jiménez Alot

Es mucha la importancia que los animales tenían en la vida de los israelitas de los tiempos bíblicos. Vamos a realizar un estudio aproximado sobre la presencia animal en las Sagradas Escrituras intentando identificar aquellas especies que aparecen en ellas con objeto de destacar la importancia que tuvieron estos animales para el pueblo hebreo. La tierra prometida del pueblo escogido era Canaán o Palestina. Normalmente de esta tierra se destaca su fertilidad y es conocida como una "tierra que mana leche y miel".

Muchos animales y aves que abundaban en esta tierra de Canaán ya no existen. Muchas especies han llegado a ser extintas por la destrucción de los bosques, la erosión de la tierra, la devastación y las invasiones frecuentes. La Biblia menciona: asnos, caballos, cabras, camaleones, camellos, carneros, cerdos, ciervos, comadrejas, conejos, corderos, dragones, dromedarios, erizos, lagartijas, leones, leopardos, liebres, lobos, monos, mulos, osos, ovejas, perros, puercos, ratones, serpientes, terneros, toros, vacas, víboras, zorras, etc. Incluye también, entre las aves, a las águilas, avestruces, búhos, cigüeñas, codornices, cuervos, gallos, gavilanes, golondrinas, gorriones, palomas, palominos, pavos reales, pelícanos, tórtolas, etc. Pero, además, los hebreos en las leyes del Antiguo Testamento tomaban bastante cuidado en distinguir entre los animales puros e impuros como se constata en el Levítico 11 y en el libro del Deuteronomio 14, 3–20.

Todos estos animales están continuamente presentes en la Biblia, pero no pretendemos mostrar todos los animales que aparecen en las Sagradas Escrituras, sino aquellos que nos parecen más relevantes, que están presentes en el Antiguo Testamento y que además aparecen asociados a la vida de Cristo y al Nuevo Testamento. El uso de los animales como símbolos era frecuente en la Biblia. Un león, representaba fuerza y poder; una oveja, sacrificio y mansedumbre; un lobo, la persecución; un camello, la resistencia; un leopardo, la ferocidad y el sigilo; la paloma, la paz y el Espíritu Santo. De modo que cuando el Espíritu Santo descendió sobre la cabeza de Jesús al ser bautizado lo hizo en forma de paloma (Mateo 3, 16).

En los tiempos bíblicos, los animales eran una parte integral en la vida del hombre. Eran útiles como bestias de carga y recursos alimenticios, como protección y transporte. Algunos de los animales descritos en la Biblia, como leopardos, jabalíes, osos, lobos, y leones, son temidos hoy tanto como lo eran en los tiempos antiguos. Muchos de ellos actualmente tienen diferentes usos. Aún hoy destinamos los caballos principalmente como transporte y recreación, pero en la Biblia, los caballos eran empleados en la guerra arrastrando los carros de batalla. Los camellos, en cambio, eran el principal medio de transporte, porque estaban bien adaptados al clima árido.

Los animales van a ser protagonistas de variados episodios registrados en las Escrituras, desde Génesis hasta el Apocalipsis y los hebreos vivían de un modo muy particular el contacto con los animales. La Biblia describe la aptitud de los animales para expresar aptitudes humanas. De este modo en Las Sagradas Escrituras aparecen ciertos animales como el perro, la langosta, el león, el cordero, la paloma, etc., como símbolos de la amistad o de la enemistad, del sufrimiento, o bien, de la esperanza. Es significativo, por tanto, el valor que adquieren estos animales en la vida del pueblo elegido.

Algunos animales tiene el mismo carácter que pueden tener hoy día en la actualidad, pero en cambio otros tiene otra finalidad. De este modo, podemos entender cómo en el Salmo 22, 17 narra que "perros innumerables me rodean, una banda de malvados me acorrala como para prender mis manos y mis pies". En la Biblia, aunque parezca curioso, no se mencionan los gatos, pero se conservan más de cuarenta referencias sobre los perros. No resulta ilógico pensar que en un comienzo los seres humanos no creyeran en la superioridad de su propia especie, ni estuvieran convencidos de ocupar un lugar de privilegio entre los seres vivos. Al contrario, ya que el hombre debía luchar contra los fenómenos naturales, es probable que pensara que este animal poseía medios físicos superiores para sobrevivir. El perro era considerado un animal impuro en la antigüedad, sin embargo actualmente tiene la misión de ser guardián de las casas, de los rebaños, proporciona una valiosa ayuda en la caza, y sobre todo, es el símbolo de la fidelidad. Los perros que aparecen en la Biblia no se utilizaban como mascotas ni como animales de compañía, sino como pastores de ovejas, entre otras cosas, y además curiosamente eran criaturas miserables y gruñonas. Conjuntamente los perros salvajes solían merodear los sepulcros y cementerios y eran considerados como signo de mal presagio y símbolo de muerte.

No todos los animales tienen una acepción peyorativa en la Biblia, sino que también encontramos otros cuya característica principal es la mansedumbre. Es frecuente que al pueblo de Israel se le compare con un rebaño (Mateo 10, 16), e incluso, a Cristo con un cordero para resaltar la sumisión, la mansedumbre y la humildad. Los escritores bíblicos van a utilizar en sus narraciones una serie de metáforas y símbolos en los que incluyen elementos propios de la vida cotidiana.

Es admirable el modo en que algunos profetas aluden a determinados animales para relatar un acontecimiento concreto; este es el caso del profeta Isaías 33, 4 cuando acude a los insectos para relatar cómo consuma un ataque el ejército enemigo: "Se amontona el botín como quien amontona saltamontes, se abalanzan sobre él, como se abalanzan las langostas". Las langostas producían temor por la magnitud de su número, porque por sí solas eran inofensivas. Así Dios se sirve de la actitud que los hombres tienen con los animales para llamar la atención y el crédito de los profetas. Las langostas son los insectos que más frecuentemente se mencionan en la Biblia y estos animales llegan a alcanzar un poder tan fabuloso que pueden parecer superiores al hombre, y de ello hacen gala los escritos del Apocalipsis. De este modo, en el capítulo 9, 3-11 se hace referencia a "las langostas que salieron de la tierra y se les dio un poder

semejante al de los escorpiones. Se les dijo que no causaran daño a la hierba, a ningún árbol, ni a nada verde; únicamente a los hombres que no llevasen en la frente el sello de Dios. Se les dio poder no para matarlos, sino para atormentarlos durante cinco meses".

Pero los animales no únicamente provocaban terror al ser humano, sino todo lo contrario, y como narra el Antiguo Testamento, los hebreos adoraban a ciertos animales como si fueran dioses y los consideraban seres extrahumanos. Es así como al pie del monte Sinaí, los israelitas pecaron contra Yahvé cuando fundieron una estatua de oro y le dieron la forma de un becerro. Pero, mientras que algunas representaciones de animales llevaban al pueblo judío a la idolatría, otros animales cooperaban con el hombre como la burra de Balaam, episodio narrado en el libro de los Números 22, 28-30: "Balaam montaba su burra y ésta vio al Ángel de Yahvé en el camino con la espada desenvainada en la mano. La burra se apartó del camino y Balaam pegó a la burra para que siguiera su camino. Volvió el Ángel de Yahvé a cambiar de sitio en un paso estrecho. Vio la burra al Ángel y de nuevo se apartó del camino.

Balaam se enfureció y pegó a la burra con un palo. Yahvé abrió la boca de la burra, que dijo a Balaam: '¿Qué te he hecho yo para que me pegues por tres veces? ¿No soy yo tu burra y me has montado desde siempre hasta el día de hoy? ¿Acaso acostumbro a portarme así contigo?'. Entonces abrió Yahvé los ojos de Balaam y vio al Ángel de Yahvé de pie en el camino. El Ángel de Yahvé le dijo: '¿Por qué has pegado a tu burra por tres veces? He sido yo el que he salido a cerrarte el paso, porque delante de mí se tuerce el camino. La burra me ha visto y se ha apartado de mí tres veces. Gracias que se ha desviado, si no te habría matado". De este modo Balaam fue reprendido de su mala acción mediante la intervención de un animal mudo, un jumento, a quien la intervención divina le proporciona el cambiar la insensatez de Balaam y conseguir la bendición para los israelitas en lugar de la maldición. La Antigüedad clásica veía en el asno un animal necio y obstinado. En la Biblia aparece, a veces, como la imagen de la obstinación, pero también se le menciona en diversos contextos con un significado positivo como en el caso que nos ocupa. La burra de Balaam habló como lo hacen las criaturas más humildes y como aquellas que entienden mejor que el hombre la voluntad de Dios.

En el mismo contexto podemos considerar el asno que se suele poner en los Nacimientos como lo indica la profecía de Isaías, "el buey conoce a su dueño y el asno pesebre de su dueño". Se entiende por el buey, al pueblo judío y por el asno, al pueblo pagano; pero tienen, en efecto, el mismo significado: la humildad. La entrada de Cristo en Jerusalén a lomos de una pollina suele interpretarse como emblema de obediencia, sometimiento y modestia.

Pero no sólo un animal de tan poca estima como un asno beneficia al hombre, también las aves le muestran su auxilio para que logre la supervivencia. Cuando acabó el diluvio el primer animal que Noé envió hacia el exterior para comprobar si se habían secado las aguas fue un cuervo como lo describe el Génesis 8,7. Asimismo cuando el profeta Elías vaticinó al rey Ajab que se aproximaba una sequía, Yahvé para salvarlo le mandó al este del Jordán del pueblo Kerit donde era alimentado por unos cuervos que le llevaban pan por la mañana y carne por la tarde tal y como se describe en 1 Reyes 17, 4. Los cuervos, animales que habitualmente se presentan como signo de mal agüero en la Antigüedad, son ahora colaboradores con el hombre y cómplices con la acción divina.

Nos podemos preguntar ¿qué hubiera sido de Daniel sin los leones? ¿Qué hubiese sucedido en Egipto sin las langostas o tal vez habría habido salvación para la humanidad si Noé no hubiese tenido el Arca repleta de animales? Pues igualmente no hablaríamos ni de Jonás, ni de Nínive si este no hubiese sido engullido por una ballena. Este cetáceo conduce a Jonás por el buen camino y consigue que amoneste a los Ninivitas por su mala conducta. Jonás huye y en Joppe encuentra un barco que salía para Tarsis. Pero al desatarse un gran viento sobre el mar y desencadenarse una tormenta tan violenta que el barco amenazaba romperse, los marineros tuvieron miedo y echaron la carga del barco al mar para aligerarlo. Los tripulantes pensando que el mal venía de Jonás decidieron echarlo al mar para que este se calmara. Así lo hicieron, y así sucedió. Pero un gran pez se tragó a Jonás, de modo que estuvo tres días y tres noches en su vientre hasta que la ballena lo vomitó. La Biblia usa además nombres antiguos como "behemot" o "leviatán" para describir a estas bestias gigantes. Por leviatán, por ejemplo, la Biblia entiende también a animales fabulosos como los dragones y las grandes criaturas del mar como las ballenas, calamares gigantes o reptiles marinos que ya algunos se han extinguido.

Los escritores sagrados hacen referencia en sus comunicaciones a los animales fabulosos que representan un más allá de la naturaleza con un poder sobrehumano. Así en el libro de Daniel 7 el profeta tiene un sueño en el que contempla cuatro bestias enormes y diferentes que salían del mar. La primera era como un león con alas de águila. La segunda bestia era semejante a un oso con tres costillas en las fauces, entre los dientes. Después vio otra bestia como un leopardo con cuatro alas de ave, la bestia tenía cuatro cabezas. La cuarta bestia tenía enormes dientes de hierro; comía y trituraba, y lo sobrante lo pisoteaba con sus patas. Era diferente de las anteriores y tenía diez cuernos. Como podemos ver la cuarta bestia en la visión de Daniel era un ser indescriptible.

La primera bestia representaba el imperio de Babilonia. La segunda bestia representaba al reino de los medos que suceden a los babilonios. La tercera bestia representaba el reino de los persas. La cuarta bestia representaba al reino de Alejandro Magno (muerto en el 323) y de sus sucesores. Los diez cuernos son reyes de la Dinastía Seleúcida. El cuerno está empleado como símbolo de fuerza y de poder. En este pasaje podemos entender la lucha del bien contra el mal simbolizado en las cuatro bestias que mantienen un combate con los santos. Al final del sueño se anuncia la destrucción de la bestia pues interviene una misteriosa figura humana que anuncia el juicio de las naciones. Las cuatro grandes bestias son cuatro reyes que surgirán de la tierra y los que han de recibir el reino son los santos del Altísimo. Sabemos que las bestias machacan, trituran, dominan y blasfeman y, la historia humana muestra, hoy igual que ayer, la capacidad de destrucción que el poder tiene en sus manos al cebarse la bestia con los santos.

Podemos concluir que los animales formaban parte del entorno del ser humano tanto en la Antigüedad, como pueden formarlo hoy en la actualidad. Por lo cual es normal que también los escritores bíblicos usasen el nombre y la simbología de ciertos animales para explicar los acontecimientos y los hechos del ser humano en su relación con el resto de los hombres y con la divinidad. Para ello, no tuvieron prejuicios en entrometer en sus narraciones aquellos animales que pudiesen tener una connotación peyorativa y despectiva o que mostrasen una evocación majestuosa o sencilla al mismo tiempo para el lector. Antes bien, consideraron oportuno interpretar la simbología que cada animal poseía en su cultura para referir con la mayor exactitud cada suceso. Para ello se sirvieron de casi todos los animales que formaban parte de la idiosincrasia del pueblo de Israel.

María Soledad Jiménez Alot

IMPORTANCIA DEL TIEMPO DEDICADO A VER LA TELEVISIÓN Y REPERCUSIÓN EN LAS CALIFICACIONES DEL ALUMNADO

María Teresa Moreno Polonio

"... muchos niños dedican muy poco tiempo a la lectura y pasan demasiado tiempo mirando una televisión que adormece sus mentes." (Richard Riley)

Resumen

El presente estudio trata de determinar la influencia de la televisión en las calificaciones de los alumnos del primer curso de la ESO. Para este fin se ha seleccionado un grupo muestra de treinta alumnos y alumnas, de los cuales quince pertenecen a un centro privado-concertado y otros quince a un centro público.

Aplicando un cuestionario elaborado personalmente y expresamente para llevar a cabo esta investigación, se ha realizado un estudio no experimental, descriptivo y correlacional. El proceso de nuestra investigación y las determinaciones a las que finalmente llegamos se encuentran ampliamente desarrollados a continuación.

Palabras clave: calificaciones, alumnado de primero de ESO, televisión, centro público, centro privado.

INTRODUCCIÓN

En los últimos cincuenta años, la televisión se ha convertido en una parte importante en la vida de nuestros jóvenes; en efecto existen estudios que demuestran que los niños en los Estados Unidos pasan más tiempo mirando la televisión que en cualquier otra actividad, exceptuando el sueño. Pero existen indicios de que este hecho no sólo ocurre en los Estados Unidos, sino que es una realidad que va creciendo cada día más en nuestro país.

Esta cuestión plantea un serio problema para los educadores, por ello nos preguntamos cómo afecta tanta televisión a los niños, qué beneficios tiene o puede tener la televisión y cuáles son los riesgos que presenta este medio de comunicación de masas de tanto atractivo para niños y jóvenes de nuestra sociedad. De acuerdo con López y Castelló, (2000), podemos afirmar que en la televisión los niños ven y perciben infinidad de actos de violencia cada día, por lo que pueden entender erróneamente que la violencia es una manera aceptable de resolver problemas. Existen estudios que demuestran que los niños que ven demasiada violencia en la televisión son más proclives a ser agresivos con otras personas.

Al igual que la violencia, el sexo en la televisión se manifiesta constantemente. Es representado como algo causal, impersonal y explotador. Raramente los personajes de la televisión discuten la anticoncepción antes de incurrir en el sexo al igual que tampoco contemplan la posibilidad de adquirir enfermedades de transmisión sexual. Así, el sexo es a menudo representado en la televisión de forma poco realista, por lo que puede conducir al manifiesto de creencias que no se corresponden con la realidad. Igual ocurre con el alcohol; niños y niñas son bombardeados con anuncios de cerveza y bebidas alcohólicas, en los que personas populares consumen alcohol de forma placentera.

En el origen de nuestro problema están las consecuencias que genera la televisión y que podemos decir que, entre otras, son:

- Existe una conexión muy marcada entre mirar demasiada televisión y la obesidad, ya que aquellos niños/as que pasan la mayor parte del día viendo la televisión dedican muy poco tiempo o ninguno a realizar actividades físicas.
- Los niños/as que ven demasiado la televisión son menos creativos e imaginativos que aquellos que encuentran otras cosas que hacer alternativas.
- Los niños que ven en exceso la televisión conviven menos con su familia y amigos.

Pero no todo es malo y perjudicial en el hecho de ver la televisión, también ofrece buenas alternativas pues existen programas televisivos que fomentan el aprendizaje y el desarrollo. Aún así, se cree que los/las niños/as que ven la televisión en exceso tienen consecuencias en su rendimiento académico y en su formación intelectual, por ello la decisión de realizar un estudio minucioso sobre la influencia que puede tener la televisión sobre los hábitos de lectura y el rendimiento académico de los jóvenes.

La televisión al presentar estímulos audiovisuales, se impone sobre los otros medios de comunicación por penetrar en el hogar, en la vida diaria y llegar a formar parte del cúmulo de hábitos de cualquier persona de nuestra época. Es indudable que la televisión constituye una fuente efectiva en la creación y formación de actitudes en los niños, ya que desde temprana edad, son sometidos a su influencia sin poseer otro tipo de información con la que contrastarla.
La observación de la realidad adquiere un significado especialmente agudo, si nos referimos a los menores de edad, pero, ¿porqué los niños ven la televisión? Esta es quizás una de las preguntas que tendrían una innumerable cantidad de respuestas. Los niños/as recurren

a la televisión para satisfacer sus necesidades de distracción, reducir las tensiones y como medio para obtener información. Además de las motivaciones personales, podríamos agregar un factor situacional externo al niño/a: ve la televisión porque le es impuesta por el medio social, la ve porque no le queda más remedio. Le es ofrecida en el ambiente del hogar y la conducta de contemplación es reforzada por los padres. En muchos casos constituye la única compañía del niño/a. El ver la televisión es un hábito que se refuerza diariamente a través de gestos, sonrisas y aprobaciones verbales de los adultos.

El tiempo dedicado a la televisión varía en función de la edad, sexo, clase social y está en relación con el tiempo dedicado por los padres. En promedio, según numerosos estudios, los niños ven de 22 a 25 horas semanales la televisión. En los preescolares esa cifra llega a un promedio de 54 horas por semana, lo que significa de 7 a 8 horas diarias. En general, podemos decir que durante el transcurso del año, los niños pasan más tiempo frente a la televisión, que en la escuela. El total del tiempo dedicado a este medio de comunicación es a veces tan elevado, que aparentemente, queda poco tiempo para comer, ir a la escuela, leer o dormir. Esto se debe a que los niños ven la televisión mientras almuerzan o cenan, mientras leen un libro o hacen sus deberes. Es la televisión más que cualquier otro medio la que proporciona la base común de información en el proceso de socialización del individuo.

De acuerdo con Bandura, en Beltrán, (1999), podemos afirmar que los niños/as pueden aprender conductas agresivas a través de la observación de modelos simbólicos presentados en televisión. Así podemos decir que la televisión constituye un medio que al tiempo que transmite valores, también transmite contravalores, y estos son los que a nosotros como educadores de la sociedad del futuro nos interesa conocer y valorar, para poder contrarrestar sus efectos y proponer alternativas adecuadas a este problema.

A través de un estudio pormenorizado de los hábitos, costumbres y tendencias de lectura, horas que pasa el alumnado viendo la televisión y sus calificaciones académicas, podremos establecer relaciones entre estas variables para poder determinar si realmente la televisión, al igual que afecta en los ámbitos del desarrollo, también puede verse afectada la lectura y las calificaciones académicas.

MÉTODO

El diseño de investigación es de carácter no experimental, descriptivo, correlacional y el instrumento de recogida de información que se ha elegido es el cuestionario. La investigación se ha llevado a cabo en dos centros educativos de diferentes características, uno de ellos de carácter privado y el segundo de carácter público. En ambos centros el cuestionario se aplicó de manera semejante.

La muestra está compuesta por dos grupos de quince alumnos matriculados en dos centros, uno de ellos de carácter privado y otro público. Queda definida al cincuenta por cien de niños y niñas. En total son treinta alumnos elegidos al azar.

INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

El instrumento utilizado para recoger la información ha sido un cuestionario formado por treinta y ocho ítems, con preguntas estructuradas en tres grupos, uno en el que se puede determinar un breve perfil del entrevistado, manteniendo su anonimato, pero determinando la procedencia en cuanto a la familia, la clase económica y otros datos de interés para el estudio.

Un segundo grupo responde a cuestiones relacionadas directamente con el tema a investigar, es decir, se pregunta al alumnado sobre resultados académicos y horas de dedicación al estudio. Y en un último ítem, se pretende recoger información, dando la posibilidad al alumno de responder libremente aportando su opinión personal.

ANÁLISIS DE DATOS

Sobre las variables independientes, el análisis empleado ha sido de carácter descriptivo simple, aportando los resultados en tablas y gráficos. En el caso de las variables dependientes cualitativas, aplicamos medidas de tendencia central (media), medidas de varianza (desviación típica) y cruce de variables cualitativas que requieren un tratamiento de análisis de datos en función del coeficiente de correlación de Pearson.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Con un coeficiente de correlación de Pearson de –0,4; que muestra una correlación moderada negativa, se puede interpretar que mientras el número de horas que el alumnado dedica a ver la televisión aumenta, las calificaciones bajan y en el caso en que las horas que dedican a ver la televisión disminuyen los resultados académicos aumentan considerablemente.

Tras cruzar las variables sexo y calificaciones, podemos decir que ante los datos analizados en esta investigación, las niñas obtienen las mismas calificaciones que los niños, esto es, no existe relación entre las variables sexo y calificaciones**.**

En función de los datos obtenidos en nuestra investigación tras realizar un análisis correlacional entre las variables alumnado de centro privado-tiempo dedicado al estudio y alumnado de centro público- tiempo dedicado al estudio, podemos afirmar que el alumnado de los centros públicos, dedican más tiempo al estudio, mientras que el alumnado de los centros privados dedica menos tiempo al estudio.

Por otro lado podemos comprobar con este estudio que los hijos/as de padres que tienen un nivel económico alto, tienen un lugar adecuado en casa para estudiar y un ambiente de estudio apropiado, mientras que los hijos/as de padres que poseen un nivel económico bajo, no tienen un lugar apropiado de estudio y tampoco tienen ambiente de estudio adecuado.

De manera generalizada se puede afirmar que los adolescentes ven mermado su rendimiento escolar y sus calificaciones se ven afectadas a consecuencia del tiempo dedicado a ver la televisión. Observamos que el tiempo dedicado a ver la televisión no sólo repercute en los resultados académicos sino que también se ven mermados los hábitos de lectura y las relaciones interpersonales.

Sería interesante desde el punto de vista pedagógico desarrollar un programa de concienciación dirigido a padres, con la finalidad de que lleguen a asumir la multitud de herramientas que tienen a su alcance para reducir los efectos negativos que puedan tener los hábitos de sus hijos/as respecto a la distribución de su tiempo y la elección de determinados programas de televisión.

Abogamos por una sociedad mediática que respete el desarrollo íntegro e integral de niños/as, adolescentes y jóvenes, por lo que sería un punto de inicio la reivindicación en los centros escolares de "*El día sin tele*", cuya finalidad principal sería intentar que tanto menores como adolescentes y jóvenes disfruten de un día sin recurrir a medios televisivos, el lema fundamental sería "carpe diem." La propuesta alternativa estría basada en la invención de juegos, invitar a amigos a casa con quienes compartir los juegos que se han creado, salir a pasear, aprender hábitos de estudio o realizar debates en torno a lecturas preparadas en el seno escolar o familiar. La colaboración de las familiar se convertiría en esta ocasión en el resorte fundamental para potenciar el cambio de hábitos o corregir prácticas erróneas entre el alumnado.

Desde el ámbito educativo, se puede asesorar a alumnado y a padres/madres sobre el uso responsable y formativo de la televisión; sería interesante analizar conjuntamente con las familias el tiempo dedicado por sus hijos/as a ver la televisión y valorar si realmente es beneficioso a nivel particular para su desarrollo individual y sus relaciones interpersonales. Así se propondrán una serie de programas de colaboración padre/madre-hijo/a en el que el progenitor actúa como guía y asesor para que su hijo aprenda a hacer un uso de la televisión crítico, selectivo y formativo.

Los niños/as deberán valorar sus resultados académicos en relación con los hábitos de estudio que tienen, el rendimiento que presentan y el lugar en el que llevan a cabo sus trabajos intelectuales. Así podrán tomar conciencia de la idoneidad de poseer un lugar adecuado a las necesidades de estudio de cada uno y poner en marcha medidas de actuación que dotan al alumnado de los recursos necesarios para este fin.

Finalmente, sería interesante el enriquecimiento de este estudio teniendo en cuenta el análisis de las influencias que tienen sobre los adolescentes otros medios y actividades lúdicas y de ocio relacionadas con las nuevas tecnologías o los mass media, como es el caso de los videojuegos o los ordenadores. Se lograrían resultados más ricos a través del estudio y diagnóstico de los diferentes programas televisivos y su influencia en este colectivo social.

BIBLIOGRAFÍA

BELTRÁN LLERA, J. (1999). *Investigación: El impacto de la comunicación audiovisual en la modificación conductual y cognitiva de los niños.* Comunidad de Madrid: MEC.

DIRECCIÓN GENERAL DE ATENCIÓN AL NIÑO (1995). *La influencia de la televisión en la infancia y adolescencia andaluza.* Sevilla: Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales.

GARCÍA GALERA, M. (2002). *Televisión, violencia e infancia.* Buenos Aires: Gedisa.

LÓPEZ GÓMEZ, A. M. y CASTELLÓ MAYO, E. (2000). *La escritura de la violencia en televisión.* Madrid: Facultad de Ciencias de la Educación.

María Teresa Moreno Polonio

MUNDO EDUCATIVO

Número 26 Revista Digital de Educación Febrero 2008 Pág. 210

EL ARTE DE RELACIONARSE BIEN CON LOS DEMÁS, TAMBIÉN PARA MAESTROS/AS: HABILIDADES SOCIALES

Marina E. Román Rodríguez

¿Quién no conoce a alguien que cae bien a todo el mundo y que se muestra siempre tolerante y no hiere a nadie a pesar de que acostumbra decir lo que piensa?. Además, esta persona admirada por casi todos resulta sensata, convincente y persuasiva sin por ello pecar de autoritarismo ni mostrar indiferencia ante las opiniones o emociones de los demás.

Estos superdotados de las relaciones humanas despiertan nuestra envidia y a veces nos gustaría imitarles, pero no sabemos hacerlo: o nos quedamos cortos, y pecamos de blandos, o nos pasamos y resultamos excesivamente duros. Algunos afortunados tienen estas habilidades sociales de forma natural, casi innata, y las aplican cotidianamente sin esfuerzo alguno. Pero ello no nos debe desanimar, porque el más común de los mortales puede también aprender a comunicarse mejor. Una vez más, defendemos aquí que todos podemos cambiar a mejor sin que ello signifique menospreciar nuestra personalidad que, sin duda, se verá nítidamente reflejada en los posibles cambios que introduzcamos en nuestra manera de comportarnos con los demás. Partamos de que nuestra salud mental y equilibrio personal están muy relacionados con la forma en que vivimos las relaciones interpersonales. La convivencia, cómo nos sentimos con los demás, puede resultar reconfortante o convertirse en una pesadilla.

Dependerá mucho de nosotros. Vivir con los demás es un arte que puede aprenderse no sólo para caer bien, sino porque la integración social es un factor clave del bienestar emocional. Las habilidades sociales son una serie de conductas y gestos que expresan sentimientos, actitudes, deseos y derechos del individuo, siempre de una manera adecuada y de modo que resuelven satisfactoriamente los problemas con los demás.

Es importante que el profesor conozca muchas de las ideas que exponemos a continuación, así como que haga un buen uso de las mismas (utilización de los espacios, gestos, posturas, expresiones etc.). ¿Por qué? Porque en toda comunicación se transmite un mensaje, este, y según las investigaciones de Mehrabian en la Universidad de California, es en un 7% verbal (sólo palabras), 38% vocal (tono de voz, los matices y otros sonidos) y el 55% no verbal, por lo que casi el 90% tiene componente no verbal, es decir no incluye la palabra.

Si cultivamos y dominamos estas habilidades podremos conseguir satisfacciones en el ámbito de la familia, de las amistades y en las relaciones amorosas. E incluso nos ayudarán a la hora de conseguir un empleo, de relacionarnos con nuestros jefes y compañeros de trabajo y de convencer de nuestras posturas o planteamientos. Las habilidades sociales pueden enunciarse y describirse. Veámoslas:

La comunicación no verbal (también conocido como lenguaje no verbal)

Definiremos la comunicación no verbal como el conjunto de elementos no verbales que hacen que aumente nuestra comprensión. Estos elementos no verbales tienen unas funciones muy importantes recopiladas por Caballo (1987):

1. Reemplazar a las palabras y sustituirlas (levantar la mano en posición vertical y moverla de derecha a izquierda para decir adiós a un alumno que se va a mitad de clase, colocar los dedos sobre los labios para pedir que se callen, señalar con el dedo la dirección del movimiento, etc.)
2. Repetir lo que se está diciendo (por ejemplo juntar las yemas de los dedos mientras se dice que hay muchos, mover las manos hacia ti para decirle a los alumnos que se acerquen, poner cara de satisfacción y decirle que lo está haciendo muy bien etc.
3. Enfatizar, acentuar un mensaje verbal, sobre todo del tipo emocional (aumentar el volumen de voz cuando es alguna información importante, hablar más despacio para que me entiendan etc.)
4. Regular la interacción: desviar la mirada cuando lo que me dices no me interesa, recorrer con la vista a todos los alumnos cuando doy una información etc.
5. Contradecir el mensaje verbal: utilizar un tono irónico mientras se afirma que alguien es muy inteligente, estar con los brazos cruzados y en postura cerrada mientras te digo que me cuentes lo que quieras que te escucho.

Comencemos por la expresión de la cara. El rostro expresa las seis emociones fundamentales: miedo, rabia, desprecio, alegría, tristeza y sorpresa. Y hay tres zonas de la cara que representan estas emociones: la frente con las cejas, los ojos y la zona inferior de la cara.

La mirada. Mirar a los ojos o a la zona superior de la cara ayuda a establecer el contacto y dependiendo de cómo sean esas miradas se expresan las emociones: se considera más cercanas a las personas que miran más a su interlocutor, pero no si es de forma fija y dominante. Y mirar poco puede ser signo de timidez. La mirada acompaña a la conversación: si miramos cuando escuchamos animamos a la otra persona a comunicarse. En cambio, mirar a los ojos cuando hablamos convierte nuestro discurso en más convincente.

La sonrisa casi siempre denota cercanía, suaviza tensiones y facilita la comunicación. Pero si el gesto sonriente expresa ironía o escepticismo puede manifestar rechazo, indiferencia o incredulidad. La postura corporal. Los gestos del cuerpo expresan cómo se siente interiormente la persona según sea su manera de sentarse, de caminar... Se pueden trasmitir escepticismo (encogiéndose de hombros),

agresividad (apretando los puños), indiferencia (sentándonos casi tumbados cuando alguien nos habla). La distancia física entre personas que se comunican también indica la proximidad emocional entre esos individuos. Dos cuerpos cercanos expresan proximidad afectiva. Volver la espalda o mirar hacia otro lado es una manifestación de rechazo o desagrado. Un cuerpo contraído expresa decaimiento y falta de confianza en uno mismo; y un cuerpo expandido, todo lo contrario.

La postura corporal. Los gestos del cuerpo expresan cómo se siente interiormente la persona según sea su manera de sentarse, de caminar... Se pueden trasmitir escepticismo (encogiéndose de hombros), agresividad (apretando los puños), indiferencia (sentándonos casi tumbados cuando alguien nos habla). La distancia física entre personas que se comunican también indica la proximidad emocional entre esos individuos. Dos cuerpos cercanos expresan proximidad afectiva. Volver la espalda o mirar hacia otro lado es una manifestación de rechazo o desagrado. Un cuerpo contraído expresa decaimiento y falta de confianza en uno mismo; y un cuerpo expandido, todo lo contrario.

Los gestos. Los que se producen con las manos y la cabeza acompañan y enfatizan lo que se comunica con la palabra o el silencio.

La voz acompaña, y más de lo que pensamos, a la palabra

Las mismas palabras con entonación diferente trasmiten sentimientos tan distintos como ironía, ira, excitación, sorpresa o desinterés. Un tono mortecino es señal de abatimiento o depresión. Una conversación que se mantiene siempre en el mismo tono resulta monótona y aburrida y suscita poco interés. Se hace oir más, comunica mejor, la persona que juega con las modulaciones de voz a lo largo de su charla. El tono, que tan poco cuidamos normalmente, es a veces tan importante como el propio contenido de nuestras palabras.

Un volumen alto de voz expresa seguridad y dominio de la situación, pero cuando se eleva demasiado puede suscitar rechazo y connotar agresividad. El volumen bajo, por su parte, puede sugerir estados de ánimo como debilidad o falta de confianza en uno mismo pero también confidencialidad y cercanía. La fluidez de la palabra y el ritmo. La utilización de repeticiones, muletillas, frases hechas y de relleno y los titubeos producen impresión de inseguridad, monotonía e incluso desconcierto en quien escucha. Todos estos elementos de conducta relacional son herramientas de nuestra forma de estar en sociedad, y, bien articulados, nos ayudan a relacionarnos de forma más eficiente. Las habilidades sociales son conductas aprendidas y, por tanto, podemos mejorarlas. Facilitan la relación con otras personas y nos ayudan a ser más nosotros mismos, reivindicando nuestros derechos y peculiaridades sin negar los derechos de los demás. Lo más positivo es que facilitan la comunicación y la resolución de problemas con otras personas.
El arte de convivir con los demás consiste en no quedarse corto y en no pasarse. Es un equilibrio entre ambos extremos, lo que se conoce como asertividad: ser nosotros mismos y resultar convincentes sin incomodar a los demás, al menos no más de lo imprescindible. La persona persuasiva, eficaz en su comunicación y que resulta agradable a sus interlocutores puede considerarse asertiva. Veamos lo que entendemos por quedarse corto y por pasarse.

- Quedarse corto. Actitudes pasivas. Incapacidad para expresar con libertad lo que se siente, la propia opinión. Pedir disculpas constantemente. Es la falta de respeto hacia las propias necesidades. El individuo pasivo trata de evitar los conflictos, al precio que sea. Quien actúa así no hace comprender sus necesidades y termina sintiéndose marginada y mostrándose irritada por la carga de frustración acumulada. Tampoco para sus interlocutores es fácil la situación de adivinar qué desea el pasivo y termina por considerarlo como una persona molesta.
- Pasarse. Son las conductas agresivas e inadecuadas, avasallar los derechos de los demás por la defensa de los propios. Estas conductas agresivas pueden incluir desconsideraciones hacia el otro, insultos, amenazas y humillaciones e incluso ataques físicos. Tampoco falta la ironía y el sarcasmo despectivo. Se tiende a la dominación, a negar al otro la capacidad de defenderse, de responder equitativamente. Las consecuencias, a largo plazo, siempre son negativas incluso para el agresor que se queda sin amigos por mucho que pueda haber ganado súbditos.

La conducta asertiva es la más hábil socialmente porque supone la expresión abierta de los sentimientos, deseos y derechos pero sin atacar a nadie. Expresa el respeto hacia uno mismo y hacia los demás. Pero aclaremos que ser asertivo no significa la ausencia de conflicto con otras personas, sino el saber gestionar los problemas cuando surgen.

Qué hacer para resultar más asertivos

- Valorarnos suficientemente. Mantener y cultivar un buen concepto de uno mismo, identificando y remarcando nuestros valores y cualidades.
- No enfadarnos gratuitamente o por nimiedades. Enfadados nos encontramos mal emocionalmente y, además, trasmitimos imagen de debilidad. Lo conveniente es recuperar la calma, contextualizar el problema, calmarse y expresar tranquilamente nuestra opinión.
- Evitar las amenazas. Es más eficaz, para que nos tomen en serio y nos valoren, reflexionar sobre los pasos que vamos a dar para defender nuestras opiniones, posturas o derechos y luego enunciar los argumentos con corrección, pero no exenta de firmeza si la situación lo requiere.
- No pidamos disculpas protocolariamente, hagámoslo sólo cuando sea necesario.

- Nunca ignoremos a los demás. Escuchemos mostrando respeto por el otro e interés por lo que dice. No avasallemos, por mucha razón que creamos tener. Y permitamos que el otro tenga siempre una salida digna, no cerremos puertas al diálogo. Seamos, en fin, asertivos. Nadie necesita enemigos y a todos nos viene bien contar con gente que nos aprecie y respete y que se preste, en un momento dado, a defendernos o a colaborar con nosotros.
- Admitamos nuestros errores y equivocaciones. Seremos más estimados y queridos.

Habilidades para conseguir el equilibrio personal

Habilidades elementales:

- Escuchar al otro. Trabajar la capacidad de comprender lo que me están comunicando
- Aprender a iniciar una conversación y a mantenerla
- Aprender a formular preguntas
- Saber dar las gracias
- Presentarse correctamente ataviado
- Saber presentarnos a otros y presentar a los demás
- Saber hacer un cumplido, sin zalamerías y con afecto.

Habilidades avanzadas:

- Aprender a pedir ayuda
- Capacitarnos para dar y seguir instrucciones
- Saber pedir disculpas
- Aprender a convencer a los demás, a ser persuasivo.

Habilidades relacionadas con los sentimientos:

- Conocer nuestros sentimientos y emociones y saber expresarlos
- Comprender, valorar y respetar los sentimientos y emociones de los demás
- Saber reaccionar ante el enfado del interlocutor y gestionar bien la situación
- Resolver las situaciones de miedo.

Habilidades alternativas a la agresividad

- Pedir permiso
- Compartir cosas, sensaciones y sentimientos
- Ayudar a los demás
- Aprender a negociar, a consensuar, a llegar a acuerdos
- Recurrir al autocontrol en las situaciones difíciles
- Defender nuestros derechos cuando los veamos amenazados
- Responder a las bromas cuando proceda
- Rehuir las peleas, dialécticas y de las otras.

Marina E. Román Rodríguez

DIALOGAR TAMBIÉN ES ESCUHAR

Micaela García García del Prado

Somos primordialmente seres “sociales”, en el sentido de que pasamos la mayor parte de nuestras vidas con otras personas. Por consiguiente, es importante aprender a entenderse con los otros y a funcionar adecuadamente en situaciones sociales. Ciertas habilidades de comunicación nos ayudan a mejorar las relaciones interpersonales.

La comunicación es el acto por el cual un individuo establece con otro un contacto que le permite transmitir una información. En la comunicación intervienen diversos elementos que pueden facilitar o dificultar el proceso.

Es en la familia donde nace y crece el mundo de la afectividad y para ello son necesarios tiempo y comunicación. También comunicarnos es necesario a la hora de transmitir mensajes que consideramos relevantes y valores que nos parece que nuestros hijos deberían desarrollar. Como vemos, la comunicación es una habilidad imprescindible para relacionarnos, por ello vamos a intentar resumir algunos conceptos importantes. La buena comunicación es imprescindible para educar.

La forma de comunicarnos va a ser diferente según la edad de los niños. Como es imposible resumir las técnicas según la edad, se dará inicialmente unas premisas que son válidas a todas las edades:

La fundamental amenaza a la comunicación es la falta de tiempo o el hacerlo en momentos poco adecuados (cansancio, enfado, estrés, prisa, etc.).

Hay que tener mucha capacidad de escucha; los niños tienen que sentir que se les presta atención y lo que tienen que decirnos es importante.

Hay que favorecer espacios para la reflexión, respetando turnos, evitando el insulto o la imposición de normas sin dar razones.

Las normas deben ser sencillas, justas y mantenerse. Debe de haber coherencia entre padre y madre (a los niños les confunde mucho que cada uno diga una cosa diferente).

Lo que sentimos y lo que decimos tiene también que ser coherente. Se aprende más de un padre moderadamente expresivo que de otro que siempre es dulce, razonable y contenido. Es importante expresar nuestros sentimientos de forma adecuada y también los motivos o conductas que los producen, para que los niños puedan darse cuenta de lo que sucede y asociar.

Es importante conocer que la mayor parte de lo que decimos es no verbal. Esto significa que los gestos, la mirada, el tono o la intensidad de la voz van a precisar en mayor medida lo que estamos diciendo. Esto que es evidente a todas las edades, es fundamental en el niño pequeño.

Algunos pequeños consejos para mejorar la comunicación entre familia e hijos:

- Al dar una información, busca que siempre sea de una forma positiva.
- Obedecer a la regla de que "todo lo que se dice, se cumple".
- Empatizar o ponernos en el lugar del otro.
- Dar mensajes consistentes y no contradictorios.
- Escuchar con atención e interés.
- Crear un clima emocional que facilite la comunicación.
- Pedir el parecer y la opinión a los demás.
- Expresar y compartir sentimientos.
- Ser claros a la hora de pedir algo.

Si es importante el diálogo en las relaciones interpersonales, lo es aún más la comunicación en la familia. La comunicación está guiada por los sentimientos y por la información que transmitimos y comprendemos. La comunicación nos sirve para establecer contacto con las personas, para dar o recibir información, para expresar o comprender lo que pensamos, para transmitir nuestros sentimientos, comulgar algún pensamiento, idea, experiencia, o información con el otro, y nos unimos o vincularnos por el afecto.

Cuando existe la comunicación en una familia, seguramente se puede afirmar que existe un compañerismo, una complicidad, y un ambiente de unión y afecto en la casa. Habrá sobretodo un respeto mutuo y unos valores más asentados. Sin embargo, crear este clima de comunicación en la familia, no es así una tarea tan fácil. Hay que ayudar a los hijos con prácticas, es decir, que los padres introduzcan mecanismos que faciliten la comunicación.

En definitivo que la comunicación influye en las relaciones humanas, condiciona nuestras vidas, es una necesidad inherente del ser humano para expresar lo que piensa y siente. Al comunicar estamos transmitiendo energía, la cual debemos enfocar hacia los mejores fines como son la unidad, la armonía, la paz, es decir al crecimiento y desarrollo de la persona en sus diferentes ámbitos.

Junto con el silencio está la capacidad de escuchar. A través del diálogo, padres e hijos se conocen mejor, conocen sobre todo sus respectivas opiniones y su capacidad de verbalizar sentimientos, pero nunca la información obtenida mediante una conversación será más amplia y trascendente que la adquirida con la convivencia. Por esto, transmite y educa mucho más la convivencia que la verbalización de

los valores que se pretenden inculcar. Por otro lado, todo diálogo debe albergar la posibilidad de la réplica. La predisposición a recoger el argumento del otro y admitir que puede no coincidir con el propio es una de las condiciones básicas para que el diálogo sea viable. Si se parte de diferentes planos de autoridad no habrá diálogo.

La capacidad de dialogar tiene como referencia la seguridad que tenga en sí mismo cada uno de los interlocutores. Hay que tener presente que la familia es un punto de referencia capital para el niño/a: en ella puede aprender a dialogar y, con esta capacidad, favorecer actitudes tan importantes como la tolerancia, la asertividad, la habilidad dialéctica, la capacidad de admitir los errores y de tolerar las frustraciones

Escuchar es un arte que implica en la misma proporción a la razón y al corazón. Descuidar uno desnivelará la balanza y perderemos el equilibrio necesario entre la corrección y la ternura, o entre la educación y el amor. Escuchar ha de implicarnos totalmente. Cuando nuestro hijo/a se acerca lloroso, apesadumbrado, disgustado, dolido o desengañado, escuchemos no sólo las palabras, sino empaticemos con él y miremos sus ojos, su corazón, sus sentimientos y emociones más profundas y sintámonos seres privilegiados por poder estar a su lado y ser con nosotros con quienes comparte sus ansias y desvelos, y démosle entonces las palabras de aliento y el abrazo necesario que les lleve a poder VIVIR Y APRENDER como seres autónomos y emocionalmente estables.

En todas aquellas en las que se den relaciones interpersonales, como por ejemplo: Las conversaciones, pedir favores peticiones o cambios de conducta a otras personas, aceptar o rechazar críticas de los demás, ponerse en el lugar de los demás, expresar quejas, hacer cumplidos, trabajar en equipo, situaciones de conflicto o enfrentamiento, etc.

Y en todas aquellas situaciones sociales en las que hay que desenvolverse y es necesario mejorar la seguridad en sí mismo/a para relacionarse con la gente de su edad e incluso adulta.

Dentro de la amplia variedad de las habilidades sociales podemos destacar sobre todo las habilidades de conversación (la conversación es el medio social, por excelencia, para mantener las relaciones sociales. Para poder conversar de manera adecuada, hay que conseguir la suficiente competencia personal para prever conflictos, solucionarlos si se producen y disfrutar de la propia interacción entre compañeros), y los gestos (son los elementos conductuales componentes de la comunicación no verbal).

Ayudar a mejorar las relaciones interpersonales de nuestros chicos y chicas y así pues mejorar su desarrollo personal y social.

La capacidad de relacionarse y comunicarse con los demás es susceptible de ser aprendida y por tanto de ser mejorada.

Comunicarnos bien es un arte que vale la pena aprender. Nos permite acortar distancias, eliminar barreras y tener éxito en nuestras relaciones personales. Expresar lo que pensamos, sentimos y deseamos es fundamental para enriquecer y mejorar las relaciones con nuestros hijos. De esta manera podemos entregarles valores positivos, productivos y saludables.

Cada día tenemos menos tiempo para compartir y dialogar con nuestros hijos. Múltiples tareas y largas o dobles jornadas de trabajo son algunos de los problemas que tenemos que enfrentar para darle cabida al verdadero diálogo. Frecuentemente, cuando se nos pregunta sobre la comunicación que existe con nuestros hijos, no tenemos problema en decir: “yo hablo mucho con ellos”, pero si analizamos un poco más, descubrimos que la comunicación se limita a ser instruccional:”no hagas esto o aquello”, “limpia tu cuarto”, “haz tus tareas”, etc.

Es necesario que reconozcamos la importancia de crear momentos especiales para compartir con nuestros hijos en familia. Al abrir espacios para dialogar estamos diciendo a nuestros hijos que nos interesa conocer lo que piensan, que pueden confiar en nosotros sus dudas y temores, que estamos siempre dispuestos a compartir la información que necesitan o les interesa conocer. En resumen, les demostramos respeto y confianza.

No siempre es fácil una buena comunicación entre padres e hijos. Pero si aprendemos estilos adecuados para comunicarnos con nuestros hijos, diversas maneras de mantener conversaciones con ellos y les dedicamos suficiente tiempo, podremos garantizar el éxito de este objetivo. La calidad de la comunicación es más importante que la cantidad.

El problema es que a veces no sabemos como hacerlo, no sabemos qué decirles, cómo decirlo, o cuándo decirlo... ¿Por dónde empezar? Aprendiendo tres habilidades básicas: 1.- Escuche; 2.- Observe; 3.- Hable
Estas destrezas le ayudarán a tener diálogos más enriquecedores con sus hijos, para guiarlos hacia comportamientos sanos y responsables, y fortalecer su autoestima.
Para comunicarse de forma efectiva, debemos darnos cuenta de que cada uno de nosotros percibe el mundo de diferente manera y debemos utilizar ese conocimiento como guía para comunicarnos con los demás.

Micaela García García del Prado

LA POESÍA VISUAL COMO RECURSO DIDÁCTICO INTERDISCIPLINAR

Miguel Agudo Orozco

No ha de llevarnos a engaño el nombre 'poesía visual', pues no estamos hablando de literatura en sentido estricto. La poesía visual es un género literario, al menos en origen, pero que no se ajusta a la escritura convencional. Se trata de poesía para ver más que para leer y esto es así porque redefine el espacio físico de la escritura y lo redistribuye al modo de las artes visuales.

La poesía visual es un subconjunto de la poesía experimental (dentro de ésta se hallan también la poesía fonética, los poemas objeto, etc.) y se sirve de la ilustración, de la pintura, de la fotografía, del collage, de la tachadura, del lenguaje publicitario, del arte tipográfico, del logotipo, de la señalética... y de la escritura. Una de sus notas características es que usa la palabra como imagen y a la imagen como palabra.

Dicho esto, hablemos ahora de sus virtudes como material didáctico en la enseñanza secundaria. Es evidente que como forma literaria que es no vamos aquí a tratarla como contenido de las áreas de literatura; podría discutirse su mayor o menor importancia en la historia de la literatura, pero no es nuestro objetivo.

La poesía visual es interdisciplinar de por sí (por la variedad de lenguajes, técnicas y disciplinas artísticas de las que se nutre) y sus productos e intenciones son múltiples, oscilando desde el simple e inocente juego lingüístico-visual a la crítica social más ácida.

Los objetivos generales de la educación son compartidos por las diversas materias. Pues bien, despertar el espíritu crítico y la sensibilidad, educar en valores y en el consumo responsable, por citar algunos, pueden tener cabida perfectamente en el comentario de un poema visual.

¿En qué poema visual?, se nos preguntará. En muchos. No vamos a mostrar aquí ninguna selección, pero sí remitimos a cualquier antología de poesía visual mínimamente variada en autores o en temática o a rastrear un poco por Internet. Lo que queremos remarcar es que la poesía visual por ser en sí misma interdisciplinar puede usarse interdisciplinarmente. Por eso mismo no acotamos ni los autores ni las obras, porque la mayoría cumplen tal afirmación.

Pero poder hacer uso de la poesía visual como material didáctico en varias áreas o asignaturas, se nos puede objetar, no la hace ni tan especial ni tan necesaria; los artículos de periódico, dependiendo del contenido, también tienen cabida en la mayoría de las materias.

La poesía visual juega aquí otra de sus bazas: sin ser nueva, resulta original. Por lo general es poco conocida, pero se remontan algunas de sus manifestaciones a tiempos de la Grecia clásica, como Rafael de Cózar muestra en su obra *Poesía e imagen*. Este desconocimiento, unido al poder de atracción que tiene la imagen, capta la atención del alumnado y termina por atraparlo con usos paradójicos o metafóricos de la imagen. La poesía visual se sirve del lenguaje publicitario para cautivarnos, pero en lugar de vendernos productos, nos transmite ideas.

Vive cada día el docente la dificultad de captar la atención del alumnado, de tratar de motivarlo y que participe. Creemos que, sin ser el remedio universal, la poesía visual es un material didáctico al que se le puede sacar mucho partido. En las ocasiones en que lo hemos llevado al aula, los resultados han sido muy satisfactorios y enriquecedores.

Otra de las razones por las que apostamos por el uso en el aula de la poesía visual es que sirve, como tratamiento crítico de la imagen que es en sí misma, para desarrollar una conciencia crítica de la cultura de la imagen y del espectáculo en que nos vemos inmersos hoy día. Es necesario saber leer textos, pero también lo es *saber leer imágenes*. La poesía visual es a la vez uso, análisis y construcción (creación) de lenguajes visuales; es imaginativa y despierta la imaginación; es a la vez interrogación hecha sorpresa y sorpresa interrogativa.

Por todo lo dicho nos parece un material muy atractivo para el planteamiento de actividades, problematización y discusión sobre conceptos y valores, verbalización de pensamientos e ideas –es fácil parafrasear un texto, pero no lo es tanto hacerlo de una composición de imágenes-. Además, llevar el poema visual al aula no resulta excesivamente problemático, pues se adapta a múltiples soportes: la proyección en pantalla, la fotocopia, el libro, la página web o su simple recreación en la pizarra.

Sobre esto último nos parece interesante incidir en el hecho de que muchos poemas visuales consisten en la transmisión de una idea por medio de una o varias imágenes, pero esas imágenes son la excusa, el soporte, no son ellas mismas lo transmisible; no se requiere de la misma fidelidad de imagen como sí lo exige, pongamos por caso, la *Gioconda*. El cuadro de Leonardo no podemos pintarlo en la pizarra, pero sí muchos poemas visuales. Es un arte cercano, fresco y con un lenguaje que los jóvenes entienden, que aprenden a descifrar rápidamente porque los componentes visuales de su mundo cultural son numerosísimos. Entonces, ¿por qué no hablarles –y educarles- visualmente?

Miguel Agudo Orozco

TEORÍAS ESPIRITUALISTAS EN EDUCACIÓN

Milagrosa Parrado Marín

En los países orientales el sistema educativo está basado en las teorías espiritualistas, tomándolas como referente. Dicha corriente espiritualista resurge a partir de los años 70. Defiende la unidad del ser y del universo como un todo cósmico y va en contra del aislamiento del ser, del individualismo.

Se basa en valores como el amor, la belleza, la justicia y la bondad. Propugna que el ser humano debe deshacerse de todo lo material y cultivar el interior. El conocimiento surge dentro del ser humano y lo que hay que hacer es sacarlo al exterior.

En esta corriente espiritualista se encuentran las teorías educativas de Harman, Krishnamurti, Marslow, Leonard y Ferguson centradas sobre los valores llamados espiritualistas, metafísicos o trascendentales. Otras fuentes importantes de esta corriente son las filosofías orientales: el budismo zen y el taoísmo.

El resurgimiento de estas teorías espiritualistas es consecuencia de la industrialización y la socialización actual, En esta era de la información estamos aislados, disponemos de mucha información pero de pocas explicaciones y el hombre necesita respuestas más trascendentes, necesita imperiosamente darle un sentido a su vida fuera del materialismo. De ahí la proliferación de movimientos espiritualistas que aportan una respuesta positiva.

En estas teorías hay 2 corrientes importantes:

1.- Corriente religiosa.

2.- Corriente no religiosa.

Nos vamos a centrar en la segunda, porque extrae el contenido trascendental de las religiones, es decir, está mucho más preocupada por la relación entre la persona y el universo que por la existencia real y objetiva de una realidad superior y divina. Según Krishnamurti, el conocimiento de la existencia o no de un Dios, una Verdad, una Realidad, no la hallaremos en los libros, filósofos o Salvadores. Sólo nosotros podemos responder a esa cuestión, por ello es necesario conocerse a sí mismo. “Conocerse es el comienzo de la sabiduría”.

La existencia del movimiento espiritualista se consagró con la aparición del libro de Marilyn Ferguson “Les enfants du Verseau” en 1981, que es una síntesis de todo lo que se había hablado y escrito entonces sobre el tema. Para ello Ferguson se inspiró en los trabajos de Harman durante los años 60 y 70, que fue sin duda quien más contribuyó a popularizar estas teorías, así como las nociones de “paradigma industrial o positivista” y “paradigma espiritualista”.

El paradigma industrial se basa en el desarrollo y aplicación del proceso industrial y de un método científico. Parte de la creación de una sociedad de consumo y materialista, donde predominan los intereses individuales sobre los intereses colectivos. Las personas tienden a aislarse, a ser individualistas y la investigación busca el control sobre la naturaleza.

En contraposición a este paradigma se halla el paradigma espiritualista que propone una cultura centrada en el ser humano y el universo. Este paradigma busca la complementariedad física y espiritual, donde todo acto fisiológico adquiere un valor humano cuando toma una dimensión espiritual (y no materialista). Además, los valores que deben darse desde la educación son la belleza, el amor, la libertad, la justicia, la bondad... pero hay que aprenderlos, asimilarlos e interiorizarlos desde la experiencia al concepto, porque según los espiritualistas los valores están en el interior del ser humano y lo único que hay que hacer es sacarlos hacia fuera.

Afirman que el individuo no se puede desarrollar si no convive en grupo, así sociedades e individuos son lo mismo, pero en la sociedad cada uno desarrolla sus capacidades. Ellos no intentan cambiar al sujeto, lo que intentan es conseguir la conducta desde el cariño y el crecimiento interior. Piensan que debemos descubrir nuestra vocación desde el interior; así el trabajo no es una carga, sino un placer, y en función de ese placer nos planteamos unos objetivos u otros. Parten de que el aprendizaje también puede ser algo placentero. De hecho, cualquier acción humana, según ellos, debe hacerse desde el placer y la alegría.

Los orígenes del paradigma espiritualista se sitúan en la línea del platonismo y del neoplatonismo, del hinduismo y de las filosofías religiosas orientales como el taoísmo y el zen. Sus mayores representantes son:

Eckart, Bucke, Koertler y Huxley.

Bucke, propone la idea de consciencia cósmica”, que va más allá de la simple consciencia y de la autoconciencia. Es la forma más importante de la consciencia y se caracteriza por un sentimiento de pertenencia al universo y por emociones tales como la alegría, la dicha, un sentimiento de inmortalidad y una elevación moral. Esta forma superior de consciencia de la unidad del universo la analiza en grandes hombres como Jesucristo, Mohammed, Dante, William Blake, y otros muchos.

Por otro lado, sería conveniente subrayar también la influencia del taoísmo, religión fundada por el chino Lao-Tse en el siglo VI antes de Cristo. La obra más mencionada sobre este tema es "El camino y su virtud". Este libro ha marcado la psicología humanista especialmente por sus reflexiones sobre la utilización de las energías presentes en la persona. Un ejemplo de su influencia la encontraremos en Constantia Fotinas, que tras beber de las tradiciones musulmana, budista, hinduista y del libro "El camino y su virtud", abandonó una pedagogía humanista para construir una teoría de la educación adoptando el estilo y los principios del taoísmo. Así, Botinas descubre las paradojas de la educación, el camino de la educación y ataca a la educación utilitaria, ya que nos hace conocedores, pero nos aleja del verdadero conocimiento. Defiende que la Gran Educación se encuentra en el ser humano y en el mundo. Está vacía, pero es inagotable. Ahí está la paradoja de la educación. "Ella dice que su saber es no saber". En este sentido, el educador es aquel que acepta la responsabilidad de contribuir a la educación de otras personas que buscan el camino de su evolución y de su destino. Y el Ser que Aprende es aquel que confía voluntariamente la responsabilidad de su evolución y desarrollo a un Educador.

Con respecto a la tradición mística occidental, nos encontramos con Huxley, que nos habla y escribe sobre Filosofía Eterna. Este autor reflexiona sobre la paradoja del ser eterno y divino que se encuentra en cada uno de nosotros, es decir, la paradoja de la trascendencia o del carácter divino del ser humano que es simplemente humano. Dichas reflexiones incidieron en las descripciones que Harman y Ferguson hicieron acerca del nuevo paradigma de la trascendencia.

Según Harman, la vida tiene un sentido teleológico y la filosofía eterna o espiritualista, es accesible a todos. Cada uno puede, si lo desea, alcanzar el nivel de la consciencia cósmica y tener un conocimiento de lo que llamamos razón divina, Brahma, etc.... Además, el ser humano no sólo es capaz de elevarse a un nivel trascendental que resulta ser un nivel superior de la consciencia, sino que el ser humano lo es verdaderamente cuando su consciencia toma esta dimensión cósmica y trascendental.

Maslow encontró en los libros de David Suzuki una explicación bastante amplia de lo que él quería desarrollar en su psicología del Ser. Él distinguía dos clases de conocimiento del Ser:

1. La consciencia cósmica o trascendencia de la consciencia tal y como lo define Bucke, es decir, como el sentimiento de pertenencia al universo entero.

2. La percepción de un elemento particular, en la cual el sujeto se olvida como sujeto y se convierte en otro.

En cuanto a lo que Maslow plantea hay varias paradojas:

La primera paradoja es que el descubrimiento del "yo" conduce inevitablemente el descubrimiento del ser-sí-mismo independiente del "yo", de nuestra pertenencia a la especie humana y a la vida.

La segunda paradoja consiste en que encontrar el sentido divino del universo a través de la comunicación mística, es encontrarse a sí mismo. Es descubrir la dimensión divina de la propia persona.

La tercera paradoja se encuentra en que lo realmente religioso es la experiencia de la vida y no las religiones convencionales. La experiencia religiosa o espiritual nada tiene que ver con las instituciones religiosas, puesto que es una dimensión de la vida, una característica de toda persona como tal.

En conclusión, la educación trascendental consiste justamente en liberarse de las dicotomías objeto-sujeto y persona-universo para acceder a la unidad. Y ello se traduce por una cierta alegría, por un gran placer de aprender.

Milagrosa Parrado Marín

LA RADIO EN LA ESCUELA

Mónica Navarro Romero

1. INTRODUCCIÓN

Al consultar distintas fuentes, es frecuente encontrar textos que pongan en relación la radio con la educación, en lugar de la radio y la escuela. De ahí podemos deducir que la radio ha prestado un gran servicio a la difusión cultural y, más concretamente, a la enseñanza a distancia. Podemos encontrar ejemplos de alfabetización, educación de adultos, programas de desarrollo económico para zonas rurales, programas religiosos, sanitarios, etcétera. De hecho la radio ha sido durante años el único contacto de amplias zonas de la geografía deprimida con el mundo exterior.

En toda esta información se resalta que los usos de la radio se pueden dividir en tres categorías. La primera sería la mejora de la calidad, ya que los estudios que se han hecho sobre la efectividad de la radio nos muestran que la instrucción por radio es de la misma eficacia que la enseñanza tradicional, así la radio podría ser muy valiosa para impartir enseñanzas de aquellas áreas del programa escolar consideradas importantes, pero para las que no se cuenta con profesorado formado. La segunda sería la reducción de los costes, algo que resultaría importante en países en vías de desarrollo. Por último, tenemos que citar la optimización del acceso y aquí encontraríamos la educación a distancia y la "extensión de la escuela".

Pero el objeto de este artículo es la unión entre radio y escuela tradicional.

En un principio nos puede resultar poco "corriente" utilizar la radio en la escuela, pero tenemos que tener en cuenta que la educación es básicamente comunicación y que cada día, en mayor medida, el aprendiz recibe su información por canales ajenos a los tradicionales: familia y escuela. Además, si la sociedad se expresa por medios diversos, el alumno debe conocerlos, posicionarse ante ellos y utilizarlos en su beneficio.

En relación con la unión entre la radio y la escuela vamos a distinguir varios apartados: la radio como recurso didáctico, la radio como objeto de conocimiento y la radio como código de expresión.

2. LA RADIO COMO RECURSO DIDÁCTICO

Normalmente, en los colegios, no se utiliza la radio como recurso, como fuente de información.

Algunos autores nos indican razones como el desconocimiento de las programaciones, la inadecuación de los horarios de emisión, la poca sensibilidad de las emisoras comerciales ante el mundo de la educación… Aunque hay que recordar que existen algunos programas educativos y que son muy pocos los profesores que los utilizan, quizá por falta de motivación, porque implicaría no usar los libros de texto como única fuente, cambio en las programaciones, etcétera.

Sin embargo, el uso de la radio, además de información, podría aportarnos muchos beneficios. Aunque simple, es especialmente beneficioso que el/la niño/a aprenda que por la radio, un medio que está a su alcance, le puede llegar información que es igual de válida que la que se le da en la escuela, por otros medios.

3. LA RADIO COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO Y ESTUDIO

La radio es un medio bastante cercano al niño/a, por esto puede ser muy importante e interesante que éste/a conozca alguna de sus características; las que podrían trabajarse de forma más o menos sencilla son:

La historia de la radio:

El alumnado podría aprender cuándo y quién inventó la radio y así valorar el descubrimiento en ese momento histórico y en la actualidad. Conocer, también, cómo ha evolucionado la radio en todos estos años (el aparato) y cómo han evolucionado las emisiones (la libertad para emitir, si podían participar todo tipo de personas…), etcétera.

El lenguaje radiofónico:

Este aspecto puede ser muy interesante para las clases de lengua. Para trabajarlo se deberían utilizar ideas muy básicas, como que la radio utiliza un lenguaje fugaz, que con este lenguaje se consiguen transmitir muchas cosas sin necesidad de un contacto visual, que debemos valorar no solo la palabra, sino también la música, los efectos especiales, los silencios…

Esto nos podría "dar juego" para la realización de muchas actividades que favorecerían la expresividad e imaginación de los/las niños/as.

Los géneros radiofónicos:

Puede ser útil que el alumnado se dé cuenta de que existen distintos tipos de programas, para que sepan que éstos pueden satisfacerles distintas necesidades. Podríamos diferenciar entre programas informativos y de opinión, programas que cuentan con la participación de una sola persona o de varias, también podríamos clasificarlos en sus distintas finalidades: entretener, formar, informar...

4. LA RADIO COMO CÓDIGO DE EXPRESIÓN

Después de todo lo expuesto, el uso de la radio como parte de currículum (como conocimiento) y el uso de la radio como fuente de la que obtenemos información, ahora nos centramos en el uso de la radio como código de expresión, en usar la radio como una forma de dar clase.

4.1. El taller de radio

Dentro del taller de radio se diferencian dos actividades:

La simulación radiofónica:

Tenemos que acabar con la idea de que para utilizar la radio como forma de dar clase es necesario que nuestro programa sea emitido o que, incluso, tengamos una emisora propia. Aunque también pueda ser beneficioso esto, podemos, simplemente, utilizar el formato radiofónico simulando que estamos en una emisora.

El formato radiofónico ofrece a los/las alumnos/as una metodología y técnica estimulante para la expresión de los contenidos adquiridos, desde una vertiente creativa y de producción. Se emplean formas de canalización de la expresión que en muchas ocasiones se ignoran en las aulas: entrevistas, debates, concursos, noticias, reportajes, etcétera.

Estas simulaciones cumplen una función motivadora para los/las alumnos/as y profesores/as. Para el alumnado porque implica una forma diferente de dar clase y para el profesorado que esté interesado en incorporar la radio a sus clases porque pueden ver, en estas simulaciones, una forma de comenzar con este propósito.

Esta actividad se lleva a cabo por profesores/as que anteponen el proceso de aprendizaje a sus pretensiones (emitir, colaborar con una emisora...).

Por último tenemos que indicar que la experiencia se puede realizar en directo ante el resto de la clase o grabándola previamente, para un análisis posterior con el propio grupo que ha elaborado el programa.

La participación radiofónica en una emisora profesional:

Otra forma de trabajar con la radio es participar en una emisora profesional. Esta es una actividad que, junto con la anterior, resolvería, al profesorado que quiere incorporar la radio a sus clases, el problema de no contar con una emisora en el centro; pero es más complicada que la otra opción ya que el/la profesor/a necesitaría la colaboración de la emisora profesional.

Además tiene otras ventajas muy importantes. Los profesionales que trabajan en la emisora nos van a guiar durante todo el proceso, así no sólo se obtendrían óptimos resultados, sino también el alumnado aprendería mucho sobre el trabajo de estas personas y se podría centrar en preparar los contenidos del programa (olvidándose un poco de los aspectos técnicos).

También, con este tipo de actividad, se corre el peligro de que la emisora sólo esté preocupada en hacer un programa gracioso y divertido. Por esto, antes ambas partes tienen que haber aceptado un proyecto. Así el/la profesor/a podrá garantizar que la actividad será útil (pedagógicamente).

Podemos citar el ejemplo de “Semilla Juvenil”, que es el programa que realiza un grupo escolar de radio de Loja (Granada). Este grupo está integrado por profesores/as y alumnos/as, pero al ser un programa totalmente infantil, son los chicos los guionistas y presentadores. Este programa se emite cada 14 días por las antenas de Radio Popular de Granada. Todo aquello que proponen los/las chicos/as como contenido para los programas es aceptado. Aunque este programa se realiza, normalmente, en Loja no significa que sólo puedan participar alumnos/as de esta localidad, sino cualquier chico en edad escolar que esté interesado. Algunas experiencias especialmente llamativas del programa pueden ser su entrevista a Felipe González en 1983 y su visita al Congreso de los Diputados ese mismo año.

Para confeccionar este programa juvenil, los chicos presentan los trabajos a sus respectivos profesores de clase. Como se ha indicado antes, el programa se emite los sábados cada 14 días, así el martes siguientes a la emisión se reúne el profesorado con los/las alumnos/as en el colegio. Allí se leen todos los trabajos y se seleccionan los que van a formar parte de siguiente programa. Hecha esta selección se procede a ordenar los mismos. Hecho el orden de contenidos, los presentadores proceden a confeccionar el guión, esto lo hacen el miércoles. El jueves, se realiza el primer ensayo general. Al lunes siguiente hay un nuevo ensayo general. El jueves se realiza

una reunión en la que se simula el locutorio y preparan el orden de entradas y salidas. El día que el programa sale a las ondas, llegan a Granada una hora y media antes de la emisión.

4.2. La emisora de radio

Después de todo lo anterior, se ve claramente que contar con una emisora en el centro educativo supone la culminación del proceso de integración de la radio en las aulas.

El papel del maestro/a es muy importante durante todo el proceso de trabajo con la emisora, se necesita el compromiso completo del docente y, a la vez, que ceda un gran papel a los/las alumnos/as (que sea un orientador, un coordinador…).

Son muy necesarios unos planteamientos previos, unas programaciones, para que toda esta "innovación" que se va a introducir no se quede en unas inquietudes y motivaciones del alumnado que después tengan que desaparecer. Estos planteamientos previos deben recoger la concepción de emisora que se pretende poner en marcha, la estructura organizativa de la misma, su funcionamiento, los tipos de programa, los medios técnicos y espacios (la ubicación de la emisora).

Partiendo de estas programaciones, la radio en las aulas tiene inmensas posibilidades de desarrollo. Las emisoras dinamizan y movilizan centros educativos, sobre todo en condiciones educativas adversas.

Los medios técnicos que se utilizan en estas emisoras no tienen que ser costosos ni tampoco suponer un complicado montaje; ya que lo importante no es la "parafernalia tecnológica", sino enseñar con la radio a los/las alumnos/as.

Tampoco es necesario centrarnos en hacer grandes programas de radio, sino en crear productos útiles para la formación de los propios niños/as.

Para plasmar toda esta teoría, se puede tomar el ejemplo de la emisora del C. P. "El Llano" de Monesterio (Badajoz). Esta emisora nació en el curso 1985/ 86, con un gran esfuerzo, ya que no contaba con publicidad. Las ayudas vinieron del colegio, de empresas privadas, del ayuntamiento de Monesterio… El mayor problema que han tenido ha sido la inestabilidad del personal del centro, ya que el proyecto exige mucha dedicación por parte de todos los docentes. Para solucionar esto, decidieron organizar un grupo de trabajo que permitiera crear un material para el uso didáctico del medio y para que los que prestan sus servicios en el centro de forma temporal puedan conocer el recurso del que disponen e integrarse al trabajo con la mayor rapidez.

Los objetivos que esta emisora pretende conseguir son:

- Trabajar e integrar, a través de la radio, las diferentes áreas del currículo escolar.
- Favorecer el trabajo cooperativo e integrador de los miembros participantes.
- Crear vías de expresión, de comunicación para los estudiantes.
- Servir de enlace entre la escuela y su comunidad.
- Ofrecer una alternativa al ocio que tiene el alumnado.
- Establecer unos vínculos con otros centros y experiencias próximos.
- Integrar las tecnologías de la Información y la Comunicación en la realidad educativa.

Estos son los objetivos de un centro en concreto, pero con ellos nos podemos hacer una idea de todo lo que podríamos trabajar por medio de una emisora.

5. CONCLUSIÓN

La radio puede aportar muchas experiencias beneficiosas a nuestros/as alumnos/as. Son muchos los colegios en los que la radio está presente en las aulas, aunque no se hable demasiado de ellos, ya sea de forma ocasional (en alguna actividad especial, en semanas culturales…) o permanente (con emisoras, programas infantiles…). Estos ejemplos nos demuestran que la incorporación de la radio a la escuela no es imposible. Además, vemos que para ello no son necesarios excesivos medios económicos, sino, más bien, esfuerzos humanos.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Pedro Río Aparicio (1990). La radio en el diseño curricular. Madrid: Bruño.
- Ferran González i Monge (1989). En el dial de mi pupitre: las ondas, herramientas educativas. Barcelona: Gustavo Gili, D. L.
- Dean T. Jamison, Emile G. McAnany (1981). La radio al servicio de la educación y el desarrollo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Servicio de Publicaciones.
- Ferran González (1985). "Radio y Educación". Cuadernos de Pedagogía. Número 123, páginas 4 – 9.
- Paco López Corpas (1985). "Pedagogía en las ondas". Cuadernos de Pedagogía. Número 123, páginas 10 y 11.

- Daniel María López (2000). “En la Onda de Radio- Escuela Monesterio”. Primeras Noticias. Comunicación y Pedagogía. Número 164, páginas 93- 97.
- María Amor Pérez y José Ignacio Aguaded (2000). “Coleccionable. Qué hacemos con la radio en el aula (III)”. Primeras Noticias. Comunicación y Pedagogía. Número 167, páginas 61- 66.

Mónica Navarro Romero

ACOSO ESCOLAR, MALTRATO ENTRE IGUALES O "BULLYING"

Nadia María Calvo Sedano

Cuando hablamos de "acoso escolar" nos estamos refiriendo a situaciones en las que uno o más alumnos/as persiguen e intimidan a otro u otra —víctima— a través de insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, motes, agresiones físicas, amenazas y coacciones... pudiendo desarrollarse a lo largo de meses e incluso años, siendo sus consecuencias ciertamente devastadoras, sobre todo para la víctima pero también para los espectadores y para el propio agresor o agresora.

Para referirse a estas situaciones de acoso, intimidación y victimización entre iguales, en la literatura especializada es frecuente encontrar también el término inglés "bullying". Por lo tanto, nos referimos a lo mismo cuando hablamos de acoso escolar, maltrato entre iguales o "bullying".

El primero en definir este fenómeno fue Dan Olweus, profesor de psicología de la Universidad de Bergen (Noruega 1998), para quien la victimización o "maltrato por abuso entre iguales", es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro u otra, al que elige como víctima de repetidos ataques. Está acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas "relaciones" provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso en su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.

No se puede calificar de acoso escolar o "bullying" situaciones en las que un alumno o alumna se mete con otro de forma amistosa o como juego. Tampoco cuando dos estudiantes a un mismo nivel discuten, tienen una disputa o se pelean.

Elementos presentes en el acoso escolar o "bullying":

- Deseo inicial obsesivo y no inhibido de infligir daño, dirigido contra alguien indefenso/a.
- El deseo se materializa en una acción.
- Alguien resulta dañado/a. La intensidad y la gravedad del daño dependen de la vulnerabilidad de las personas.
- El maltrato se dirige contra alguien menos poderoso/a, bien sea porque existe desigualdad física o psicológica entre víctimas y actores, o bien porque estos últimos actúan en grupo.
- El maltrato carece de justificación.
- Tiene lugar de modo reiterado. Esta expectativa de repetición interminable por parte de la víctima es lo que le da su naturaleza opresiva y temible.
- Se produce con placer manifiesto. El agresor/a disfruta con la sumisión de la persona más débil.

Tipos de acoso escolar

El acoso escolar se puede dividir en dos categorías:

1. **Acoso directo**: es la forma más común entre los niños. Peleas y agresiones físicas.
2. **Acoso indirecto**: suele ser más común entre las niñas y en general a partir de la preadolescencia.

Se caracteriza por pretender el aislamiento social del individuo. Este aislamiento se consigue mediante técnicas variadas que incluyen: difundir rumores, rechazar el contacto social con la víctima, amenazar a los amigos, hacer criticas de la persona aludiendo a sus rasgos físicos, grupo social, forma de vestir, religión, raza, discapacidad, etcétera.

Por ello, el maltrato entre compañeros puede aparecer de formas muy diversas. Las más comunes son:

- **Verbales** tales como insultos, motes, hablar mal de alguien, rumores,...
- **Psicológicas** amenazas para lograr algo de la víctima, para ejercer poder sobre ella.
- **Agresiones físicas** peleas, palizas, pequeñas acciones insignificantes pero que ejercen presión sobre el individuo al hacerse de forma reiterada, pequeños hurtos,...
- **Aislamiento social**, marginando, ignorando su presencia y no contando con él/ella en las actividades normales entre amigos o compañeros de clase.

FACTORES CAUSALES O FAVORECEDORES

Vamos a hablar ahora de aquellos factores o variables que facilitan la aparición del fenómeno y que mantiene en el tiempo este tipo de conductas. Estos factores se distribuyen en diferentes ámbitos:

Ámbito familiar:

- Actitud emotiva de los padres: una actitud negativa, carente de afecto hacia sus hijos, incluso de rechazo.
- Grado de permisividad de los padres: ante la conducta agresiva del niño. Deben aprender dónde se encuentran los límites a su conducta. y las consecuencias que obtendrán por su incumplimiento.
- Métodos de afirmación de la autoridad: uso del castigo físico y maltrato emocional.
- Este tipo de métodos generará más agresividad ("la violencia engendra violencia"). Periodos de crisis o transformación de su contexto familiar, acontecimientos traumáticos, enfermedades, etc.

Ámbito personal:

- Agresor: falta de control, agresividad e impulsividad, consumo de diversas sustancias, aprendizaje de conductas violentas en los primeros años de vida.
- Víctima: desviaciones externas, es decir, rasgos que pueden singularizar a la víctima y hacerlo distinto, Por ejemplo: obesidad, gafas, estatura, color de piel, manera de hablar, etc. Pero estos rasgos no son siempre elementos desencadenantes de ataques a las víctimas que las porten, Olweus descarta que las desviaciones externas expliquen los ataques en las víctimas. En sus estudios demuestra que un 75 % del alumnado puede caracterizarse por alguna desviación externa, es decir, todos somos diversos bajo alguna característica concreta, En este sentido, las desviaciones tendrían un papel mediador o en el inicio de los ataques, pero no decisivo a la hora de agravar, desarrollar, salir o solucionar el problema.

Puede ocurrir en el propio centro escolar: Pasillos (cambio de clases), baños, vestuarios, entradas y salidas, comedor, transporte escolar y en lugares apartados del patio de recreo. O fuera del centro: En los aledaños del propio centro escolar y de camino a casa del acosado/a.

Para prevenir esta situación implica actuar sobre el clima de convivencia en el centro, procurando mejorarlo.

La mejora del clima de convivencia en los centros educativos no se logra, generalmente, con la simple adopción de medidas puntuales tendentes a resolver los problemas y los conflictos que se van presentando en el quehacer diario (disrupción, indisciplina, conflictos interpersonales, maltrato entre iguales...), sino que requiere trabajar en un marco global en el que se incluye un abanico amplio de factores que han de concretarse en el Plan de Convivencia elaborado por el propio centro así como en el Plan de Acción Tutorial.

Nadia María Calvo Sedano

MUNDO EDUCATIVO

Número 26 Revista Digital de Educación Febrero 2008 Pág. 224

BREVE HISTORIA DE LA MICROBIOLOGIA

Nieves López Badía

La microbiología, tal y como se define en el diccionario MOSBY, especializado en medicina, enfermería y ciencias de la salud, se define como la rama de la biología que se ocupa del estudio de los microorganismos como algas, bacterias, virus, protozoos, hongos y rickettsias.

El desarrollo de toda ciencia, entendida como un conocimiento científico, destacada por atributos de objetividad, racionalidad, fiabilidad, carácter metódico, sistemático y empírico, se encuentra, en sus orígenes, inevitablemente vinculada con la superstición. Nace desde las mismas, propulsada por hombres y mujeres que no se conformaron con entender las cosas tal y como se las enseñaron. Así mismo, su desarrollo resulta posible sino limitado por los inevitables desarrollos tecnológicos que permiten observaciones, y por tanto interpretaciones de la realidad vinculadas a las mismas. Para entender la historia de la microbiología, necesitamos conocer desde donde partimos, que herramientas se utilizaron y el contexto de las personas que aportaron su granito de arena, permitiendo que cobre sentido la conocida afirmación, “Somos como enanos subidos en hombros de gigantes”.

Los microorganismos se descubrieron en el siglo XVIII, LEEUWENHOEK, tallaba unas lentes diminutas y con ellas elaboraba un microscopio, que era semejante a una lupa. Era un microscopio simple con una sola lente, con ello observaba todo tipo de muestras: sarro, sangre, agua de lluvia, etc. Examinó protozoos, glóbulos rojos, etc, y describió por primera vez lo que él denominó “animalículos”. En el sarro, encontró más animalículos que hombres en toda la tierra. Sus conocimientos los enviaba a la Real Sociedad Científica de Inglaterra, y a la Academia de Ciencias de París. Pero a pesar de sus nuevos descubrimientos, nunca reveló como tallaba las lentes con las que elaboraba los microscopios, por ello, tuvo que transcurrir algunos años hasta la elaboración de nuevos microscopios.

En el año 1816, el industrial alemán Kart Zeis, en colaboración con Ernst Abbe, matemático y físico alemán, realizó aportaciones extraordinarias en el diseño y fabricación de microscopios ópticos.

A mediados del siglo XX se construyeron los primeros microscopios electrónicos, en los que un haz de electrones sustituyó al haz de luz del microscopio óptico. En 1933, Ruska logró 100000 aumentos, y en 1949 el francés Claudio Magnc, construyó un modelo de microscopio con el que consiguió 1000000 de aumentos.

El descubrimiento del microscopio fue un acontecimiento muy importante y un buen instrumento para poder rebatir lo que denominaban la “generación espontánea”. La generación espontánea, era una teoría que existía en la Edad Media, e indicaba que la vida surgía de la materia inerte o de la materia orgánica en descomposición; a finales del siglo XVII, Redi, se opuso a ésta teoría, como consecuencia de la realización del siguiente experimento: puso tres trozos de carne, uno lo tapó con un papel, el otro con una gasa y el último no lo tapó, vio que en los dos últimos casos aparecían gusanos traídos por las moscas.

Más tarde Needham, colocó unos frascos con una infusión de carne, lo hirvió y luego los tapó, los dejó un tiempo, y observó que la infusión se ponía turbia, encontrando en ella los animalículos de Leeuwenhoek.

Spallanzani, repitió los experimentos de Needham, pero de forma diferente, colocó los frascos con carne de infusión tapados a hervir durante una hora, observando que no se ponían turbios, aunque los tuviera mucho tiempo. Aún así, los partidarios de la generación espontánea, dijeron que no había vida porque no tenían aire para desarrollarse.

Pasteur, en sus experimentos, aspiraba grandes cantidades de aire por una varilla, que tenía en la parte central un tapón de algodón. Transcurrido un tiempo, cogió el tapón y lo disolvió con una serie de reactivos y los observó al microscopio, encontrando “animalículos”, o bien con más propiedad, microorganismos. Concluyendo, que los microorganismos se encuentran en el aire, y son los responsables de la contaminación de la materia orgánica.

Otra experiencia interesante que realizó fue la siguiente: preparó unos frascos rellenos con un medio líquido. Una vez rellenados, estiró el cuello con la ayuda de la llama de un mechero dándole la típica forma de cuello de cisne, hirviendo su contenido, de forma que el medio permanecía transparente durante el proceso a pesar de estar en contacto con el aire. La novedad se producía al inclinar el frasco, permitiendo una cierta circulación de aire, volviéndose turbio en muy pocas horas el contenido del frasco, desechando la teoría de la generación espontánea.
Desde la antigüedad, se pensaba que las enfermedades estaban producidas por las “miasmas”, conjuros de los Dioses etc. En el siglo XV, Fracastoro escribe su obra “De contagione”, en la que relacionaba las enfermedades con seres diminutos existentes en el aire.

Lister en el siglo XIX, demostró de forma indirecta la relación microorganismo-enfermedad. Tuvo en cuenta los trabajos de Pasteur, que ponían de manifiesto la existencia de microorganismos en el aire. Pensó que los microorganismos podían estar en el material quirúrgico que utilizaba en operaciones, en la ropa de los enfermos y en los quirófanos. Para disminuir la elevada mortalidad que existía entonces, comenzó a utilizar el jabón para lavarse las manos, hervir el material quirúrgico y pulverizaba con fenol toda la atmósfera de las salas de operaciones.

Koch, demostró de forma directa la relación microorganismo-enfermedad. Estudió el carbunco que era una enfermedad del ganado, observó que los animales enfermos presentaba en la sangre unos bacilos o bastones que no presentaban los animales sanos, aisló y cultivó la sangre de los animales enfermos y los inoculó en los sanos, desarrollando estos la enfermedad con la misma sintomatología. Posteriormente encontró en los animales de experimentación los mismos microorganismos que en el primer caso. Esa metodología, condujo a los denominados postulados de Koch los cuales ponen de manifiesto la relación directa microorganismo-enfermedad, y son:

a) El microorganismo debe estar presente en el animal enfermo y no en el sano.
b) El microorganismo debe aislarse en el cultivo puro.
c) Los microorganismos aislados en el cultivo puro deben reproducir la enfermedad al inocularlos a un animal sano.
d) El microorganismo debe aislarse de nuevo del animal de experimentación y ser idéntico al original.

En los veinte años siguientes, se produjeron un gran número de descubrimientos y fue la edad de oro de la microbiología. Se descubrieron muchos microorganismos causantes de enfermedades, así como su control mediante antibióticos y medidas higiénicas. En esos años, se desarrollaron dos escuelas en el campo de la microbiología, la Escuela de Koch en Alemania y la de Pasteur, en Francia.

La escuela Alemana de Koch: se centró en el desarrollo de técnicas para lograr el aislamiento de los microorganismos. Al principio, los microorganismos se cultivaban en caldos de carne, observando solamente la turbidez. En su origen las bacterias únicamente se aislaban en la superficie de las patatas, hasta que la esposa de uno de los colaboradores de kotch, recomendó la utilización de agentes solidificantes, para lograr que un medio de cultivo líquido adquiera una consistencia sólida, dando pie al desarrollo de la utilización del agar-agar, que se extrae de las algas, y actualmente se utiliza en el 95% de los medios de cultivo. Sin embargo, los logros de los medios de cultivo siguieron evolucionando hasta que Petri, un alumno avanzado de koch, ideo la placa, ampliamente usada en la actualidad.

Con todo, se aislaron un gran número de bacterias patógenas, algunas tan importantes como el descubrimiento del bacilo productor de la tuberculosis.

La escuela de Pasteur: se centró en la vacunación. Este junto con su colaborador, Roux, comenzaron a trabajar con una bacteria que producía el cólera en las gallinas. Ambos observaron que si sembraban al productor del cólera en un medio de cultivo durante mucho tiempo, y posteriormente trasferían una porción de este medio a otro nuevo y así sucesivamente, al final, obtenían los llamados cultivos atenuados. Las bacterias procedentes de estos cultivos cuando eran inoculadas a gallinas sanas, las protegían frente a la enfermedad. Estos cultivos atenuados los llamaron vacunas, en honor al médico inglés Jenner, el cual utilizaba las costras de las vesículas que aparecían en las vacas con viruelas, para proteger a los hombres de esta enfermedad.

Tras este experimento Pasteur inició la vacunación frente a la rabia, como consecuencia a todos los éxitos obtenidos, se creó el INSTITUTO PASTEUR.

Desde este punto crucial en la historia de la microbiología hasta la actualidad, se han aportado sucesivos e importantes avances en el desarrollo de esta fracción de la ciencia, si bien es cierto, se puede afirmar con poco margen de error que esta historia, entendida como la descripción de los orígenes de la microbiología, ha sido descrita en sus hitos fundamentales.

No obstante, conviene recordar que las palabras de hoy son la historia del mañana, donde se crean nuevas fracciones de ciencia como la genética, claramente vinculada a la microbiología actual. Es por ello que a veces para poder avanzar lo mejor es volver la vista a nuestro pasado más reciente, y es que podríamos ampliar nuestra frase original de: “Somos como enanos subidos en hombros de gigantes”, con una posible ampliación: “No se puede subir un escalón, si antes no hemos subido y entendido los que nos preceden”.

Nieves López Badía

MUNDO EDUCATIVO

Número 26 Revista Digital de Educación Febrero 2008 Pág. 226

LA EDUCACIÓN EN ADOLESCENTES: FAMILIA, ESCUELA Y AMIGOS

Paola Ponce Verdugo

Tenemos que tener claro que en la enseñanza secundaria nos movemos con alumnos que se encuentran en plena adolescencia, etapa caracterizada por su extrema complejidad, dada la falta de una identidad propia en los alumnos y la búsqueda de su configuración, moviéndose en paralelo a los cambios físicos y cognitivos que padecen.

El espacio en el que se mueven estos chicos esta formado por tres elementos:

- La familia.
- La escuela.
- Los amigos.

Luego podemos afirmar que existe un triángulo de la adolescencia en el que cada uno de los componentes tiene una función propia, que no podemos ni delegar ni sustituir. Vamos a ver el papel de cada uno de ellos respecto de los adolescentes:

- La familia debe ser el espacio físico y afectivo más sólido para cualquier adolescente, ya que éste se encuentra en una etapa de generación y desarrollo de cambios que ponen a prueba su frágil identidad. Ya sea un chico o una chica, el adolescente buscará referentes seguros para su realidad insegura. La familia debe ser el eje que estabilice la evolución del joven, guiándole unas veces, acompañándole otras y mostrando una actitud receptiva ante él siempre.

- La escuela es el lugar en el que el adolescente, además de vivir numerosas experiencias, adquiere los conocimientos que, impartidos de forma ordenada y sistemática, le van a permitir avanzar en sus estudios y a la vez progresar como persona.

El contacto con el profesorado implica la aceptación de unas formas de transmisión de la información en virtud de la cuales el maestro o la maestra tiene el papel de educadores, en tanto que el alumnado debe responder ejercitando su inteligencia.

La escuela agrupa a un elevado número de adolescentes de muchas familias en la que éstos deben aprender a relacionarse con los demás, a adquirir hábitos de convivencia y de respeto al prójimo.

Las personas que sirven como modelo de referencia son los profesores, que deben estar investidos de una triple autoridad:

- La de dominio temático
- La que comporta su capacidad didáctica
- Y la asociada con su función de enseñantes.

El adolescente acostumbra a medir sus límites en la escuela, a comprobar hasta donde puede llegar en su comportamiento, o bien hasta donde se lo tolera el profesorado. Por ello se le debe responder con sensibilidad, profesionalidad y seguridad. Será en este espacio de socialización que constituye la escuela donde la transmisión de conocimientos y el ejercicio de habilidades deben llevarse con serenidad y receptividad.

Saber crear este ambiente es uno de los rasgos positivos del ámbito escolar y debe formar parte del método pedagógico. Así hemos de insistir en la importancia del orden externo en el medio escolar, como técnica de instauración y/o generación de un orden interno, básico para diferenciar y ubicar materias, ritmos y actividades distintas.

En la escuela se deben impartir no sólo las enseñanzas necesarias para el desarrollo profesional del alumno, sino también las de carácter personal, las que le enseñen a vivir individual y socialmente.

- Los amigos: aunque es frecuente que las amistades que se entablan en la escuela, espacio preferente de encuentro, sean las primeras y las que más participan de nuestro conocimiento e intimidad, no siempre son las más idóneas para el desarrollo intelectual y personal del joven, sobre todo en la adolescencia, en la que el grado de vulnerabilidad y fragilidad emocional es elevado. Muchas de las relaciones que se establecen en la adolescencia, incluso las más intensas no tienen continuidad en el tiempo pero no por ello disminuye la importancia que tienen en su momento ni el tipo de influencia y repercusión que ejercen en el adolescente.

Los amigos se hacen por muy variado motivos así por similitud de aficiones y estilos de vida, por complementariedad de caracteres, por facilidad comunicativa y por proximidad en las actividades diarias.

También tenemos que tener en cuenta que algunos adolescentes se dejen influir por líderes de su misma edad o algo mayores, que actúan como modelos de identificación y dan lugar a conductas imitativas y de dependencia.

El grupo de amigos y amigas, o la pandilla tiene en la adolescencia una identidad propia. Si el amigo o la amiga es el fiel reflejo de la aceptación y de la confianza, el grupo es sinónimo de seguridad, vínculo y pertenencia, mientras que en multitud de ocasiones el deseo de atraer y agradar reprime con frecuencia la espontaneidad y favorece la adopción de comportamientos tópicos o de conductas aparentemente chocantes.

Por lo tanto como conclusión al tema decir no deben confundirse en la educación de los jóvenes la escuela y la familia, así como tampoco profesor o profesora con padre o madre, se tratan de roles complementarios, pero no sustitutorios. Ni podemos descargar en los colegios e institutos la responsabilidad como padres, ni tampoco pretender ser la alternativa a los amigos que pueden tener nuestros hijos o alumnos. Cada uno de estos tres elementos tendrá un papel propio y una función importante en la vida escolar que rodea al adolescente. Podemos terminar afirmando que la familia, la escuela y los amigos son uno para todos y todos para uno.

Paola Ponce Verdugo

LA SOCIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Patricia Arrabal Rodríguez

La socialización de la fuerza del trabajo.

Quien consigue más poder, organiza la sociedad en función de sus intereses.

LA ESCUELA:

Las relaciones sociales serán reguladas y configuradas de la manera más parecida posible a las "relaciones sociales de producción propias del trabajo asalariado.

Modelo de escuela que perdura hoy día , decisión política e histórica que impone el grupo que triunfa en la lucha por configurar la sociedad.

Movimiento obrero, lucha por la emancipación individual y colectiva de las personas.

Rasgos más importantes:

1. Obsesión por el **orden y la autoridad.**
2. Los alumnos aprender a ser tratados como miembros de **categorías** y a formar parte de un **mundo impersonal y burocrático**.
3. **Renuncia al control** del contenido de su trabajo.
4. Renuncia al control del proceso de su trabajo.
5. **Contraposición entre trabajo y actividad libre**. Concepto de trabajo frente a juego
6. **El espacio y el tiempo escolares**.

El tiempo, recurso para organizar la actividad del alumno.

Estratificación del trabajo y socialización diferencial.

Los puestos de trabajo diferentes categorías:

- base: numerosos, seguir decisiones
- cúspide: minoría, toman las decisiones.
- Intermedios: cierta autonomía

Esto da lugar a una Diferenciación vertical o bien horizontal

Las formas de socialización mental producen distintos tipos de personas dependiendo de:

- cómo se organiza el trabajo escolar
- cómo se utiliza el saber

La constitución del individuo aislado: la realidad es una fuerte competencia apoyada sobre todo por el mecanismo de las calificaciones.

Evaluación cuyo objetivo es conocer la situación de los alumnos en un momento puntual.

- tiene como función no el diagnóstico sino la clasificación

Relación logro-tiempo: relación entre producto obtenido y tiempo invertido

La socialización del ciudadano de la Democracia.

Modelo de sociedad que sirve de referente a las Escuela Democrática es:

- la visión de la democracia como referencia de vida.

Elementos estructurales:

- objetivo general: enseñar a los estudiantes a utilizar bien su mente.
- prepararlos para una vida bien desarrollada que sea productiva, útil y satisfactoria.
- Situaciones de trabajo en conjunto y de cooperación
- Importancia de las relaciones sociales. Han de ser de colaboración.
- Apertura a la comunidad completa
- El trabajo escolar: temas amplios y globales, interdisciplinariedad, metodologías didácticas diversas, tamaño de clases pequeñas (20 personas como máximo), importancia de las relaciones con los alumnos.

La escuela del sujeto (A.Touraine)

En la educación clásica: individuo aprendía a estar al servicio del progreso, la nación y el conocimiento.

La escuela del sujeto orientada a:

- libertad del sujeto personal
- comunicación intercultural
- gestión democrática de la sociedad y sus cambios

Principios:

- individualización de la enseñanza
- comunicación intercultural
- voluntad de corregir la desigualdad de las situaciones y las oportunidades

La Escuela del Sujeto intenta aumentar la capacidad de los individuos para ser sujetos. El individuo no se convierte en sujeto únicamente durante sus años de formación sino en todos los instantes de su vida

Defiende la escuela de la comunicación

Las escuelas de niños/as de bajo nivel son las que más necesitan pasar a ser escuelas de la comunicación

Para evitar desigualdad social en la escuela es necesario ayudar a los docentes a no refugiarse tras el prestigio de su disciplina para protegerse frente a los alumnos.

Uno de los problemas: los docentes suelen alegar que no han sido preparados como educadores, trabajadores sociales o psicólogos.

La Escuela del sujeto ha de ser sin duda una **escuela democratizadora.**

Patricia Arrabal Rodríguez

MUNDO EDUCATIVO

Número 26 | Revista Digital de Educación | Pág. 230

Febrero 2008

EL INGLÉS EN SECUNDARIA EN LA ETAPA ACTUAL

Patricia Peláez Souto

INTRODUCCIÓN

El dominio de las lenguas extranjeras resulta cada día más necesario para integrarse plenamente en la sociedad actual, caracterizada por la movilidad internacional y los avances en las tecnologías de la información y la comunicación. Por ello, una enseñanza eficaz en lenguas extranjeras se hace indispensable en el sistema educativo actual.

Echando la vista hacia atrás, me atrevería a decir que hoy en día se le da la misma importancia al Inglés que hace diez años, y si queremos conseguir formar alumnos plenamente preparados para afrontar un competitivo mundo laboral en el que los idiomas son de vital importancia, parece que aún nos queda por mejorar.

EL INGLÉS EN LAS AULAS DE SECUNDARIA

Antes de empezar a reflexionar sobre esta cuestión, me pareció necesario conocer la opinión de los alumnos; Para ello, escogí el 4º de E.S.O. del instituto donde hago las prácticas del C.A.P., para darles un cuestionario escrito, (a realizar anónimamente), con tres preguntas que consideré básicas: (1) ¿Te gusta el Inglés? Sí/No, (2) ¿Piensas que el Inglés es importante para tu futuro? Sí/No, (3) ¿Qué mejorarías de las clases de Inglés? -respuesta abierta-.

A la primera pregunta siete alumnos respondieron que no, y los catorce restantes contestaron que sí. Esto me sorprendió gratamente, ya que esperaba un mayor número de respuestas negativas, con lo cual me doy más que satisfecha con el resultado obtenido...

A la segunda pregunta todos los alumnos, menos uno, contestaron que el inglés sí es importante para su futuro. Nuevamente sorprendida, me reconforta saber que son conscientes de que tener un buen nivel de inglés les abrirá muchas puertas el día de mañana, así que partiendo de esta base, sólo me quedaba saber qué opinaban ellos que sería necesario cambiar de las clases de inglés, a lo que la mayoría contestó lo mismo que opinaba yo a su edad: practicar más la pronunciación con conversaciones en inglés y conocer más esta cultura.

Si ellos como alumnos, y nosotros como profesores consideramos que para aprender un idioma no solo hay que saber escribirlo, sino también hablarlo, ¿por qué no se lleva esto a la práctica?
Llevar esto a cabo requiere del profesor un esfuerzo extra, ya que se tendría que salir del cómodo camino establecido por el libro de texto, e indagar e inventarse alguna actividad que fomentara más estos aspectos; Y por desgracia hay muchos profesores que a día de hoy no quieren reconocer que éste es su trabajo, y se conforman con que sus alumnos aprueben un examen escrito, aunque a la hora de oírles hablar entren ganas de taparse los oídos.

Así pues, pese a la implantación del bilingüismo en muchos centros, la estrategia de aprender inglés en España sigue siendo la misma que hace 20 años:

- Un profesor particular que ocasionalmente da algunas horas de "refuerzo" a las horas de clase del colegio/instituto. Este profesor acaba teniendo como objetivo que el niño o niña apruebe inglés con buenas notas en el colegio, pasando a ser el objetivo de aprender inglés una cuestión secundaria.
- Ir a una academia o centro especializado en el aprendizaje de idiomas. Aunque hay que reconocer que gracias a la mejora y calidad de estos centros, muchos españoles han aprendido inglés, lo cierto es que se convierte en una actividad "extra" muchas veces difícil de seguir de forma continuada, coste económico aparte.
- Seguir cursos de inglés en Inglaterra. Veranos, un mes de cara a un examen... Tienen la ventaja que "sueltan" al alumno, pero al ser temporalmente muy cortos, sus resultados no pueden obrar milagros.

El resultado es que empezamos decenas de métodos diferentes, repetimos cosas y no terminamos de aprender un inglés aceptable para nuestra vida profesional. Nos defendemos, disimulamos, le echamos cara... pero no le sacamos todo el partido que podríamos sacarle al aprendizaje del inglés. Además hay que tener en cuenta que el aprendizaje del inglés para un español es más dificultoso (por las diferencias de tipología lingüística), que para un alemán o un escandinavo. Parece razonable que se estudien dos o tres lenguas simultáneamente siempre que sean afines, o bien a la lengua materna, o entre sí. Pero, la lengua inglesa no es, desde luego afín al español, ni a las otras lenguas maternas habladas en las comunidades autónomas bilingües, y por ello el nivel de dificultad es muy superior al que tienen el francés, el italiano, el portugués, y otras lenguas modernas románicas.

Otro gran problema es sin duda, la masificación de las aulas. ¿Cómo pretenden que se pueda enseñar ya no solo inglés, sino cualquier otro idioma, en estas circunstancias? Es sin duda bochornoso que a estas alturas, y después de tantas palabras y promesas, los profesores nos encontremos todavía con clases masificadas, puesto que, como consta en las normativas de comienzo de curso, la ratio se puede "estirar" a 35 alumnos. Los alumnos y los padres dan por hecho que en los institutos "no se aprende inglés ", y muchos se

apresuran a apuntarse a todo tipo de academias (10-15 alumnos por grupo). Consecuentemente, a los alumnos de nivel medio-bajo se suman los que estudian en academias y a menudo vienen al instituto con la convicción de que allí perderán el tiempo. Muchos se dedican activamente a perderlo y hacerlo perder a los demás. Pero claro, es divertido estar con 30, 34 compañeros todos a una pasándoselo bien, mientras el profesor que, en el mejor de los casos, ha seguido varios y diferentes cursos de técnicas modernas de enseñanza de una lengua extranjera, se ve y se las desea para hacer "hablar, practicar, corregir personalmente, motivar, producir frases espontáneas, hacer diálogos, crear un ambiente y situaciones en función de las cuales los alumnos querrán utilizar la lengua extranjera..." en esta situación. O sea, que ya no depende solo de que el profesor se prepare o no nuevas actividades para fomentar todo esto, sino que también influye el hecho de que lo pueda llevar acabo sin “morir en el intento”.

Igualmente preocupante me parece que a los estudiantes de Filología Inglesa no se nos enseñe durante los cuatro años que dura la carrera, cómo enfrentarnos a un aula repleta de adolescentes...y mucho me temo que el contacto que tenemos con esta realidad durante el CAP, no es suficiente.

A la hora de ofertar asignaturas optativas, tendría que haber alguna de metodología o psicología por lo menos, ya que la docencia es una de las salidas posibles de esta carrera, y parecen no tener esto en cuenta. Es más, lo que se da en la carrera muy poco tiene que ver con lo que se nos pide que enseñemos en las aulas, y a la hora de la verdad tienes la sensación de haber perdido un poco el tiempo con tanta literatura...

CONCLUSIÓN

De este trabajo saco varias conclusiones, la primera es que está claro que hasta que no se le asigne al aprendizaje de un idioma extranjero un estatus semejante al trabajo de "laboratorio" (ratio de 20 alumnos máximo), la enseñanza del inglés seguirá siendo la asignatura pendiente de la escuela española.

Mientras tanto, habrá que intentar que dentro de estas aulas masificadas, ningún alumno se sienta perjudicado por saber menos o más que otro, o por tener o no posibilidad de ir aparte a una academia, o al extranjero, y debemos conseguir que todos se sientan motivados y vean recompensado su esfuerzo; tener en cuenta sus opiniones, y adaptar nuestro trabajo a ellos, y no al revés.

La segunda es que hace falta un cambio en la carrera de Filología Inglesa si queremos obtener profesores de inglés que se sientan seguros a la hora de tener que dar una clase.

Y la tercera es que aún no está todo perdido, el inglés cuenta con la atención de los alumnos, éstos proponen mejoras y hay que oírles si queremos mejorar no solo nosotros como profesores, sino a ellos como alumnos.

Patricia Peláez Souto

LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Y LA EDUCACIÓN: CONSEJOS PARA EL RECIBIMIENTO EN NUESTRA AULA DE UN ALUMNO EXTRANJERO

Pilar García Illana

Vamos a ofrecer aquí una serie de consejos o instrucciones para recibir a un alumno nuevo en clase en su primer día con la peculiaridad de que, dicho alumno, viene de un país extranjero con lo que el cambio tanto para él como para nosotros implica acontecimientos más especiales.

Cuando un centro se enfrenta a la llegada de alumnos extranjeros, sea cual sea su procedencia, creemos que el claustro debería de tomar las siguientes resoluciones:

- Preparar un plan de "bienvenida" con el fin de que el alumno no tropiece de forma tan brusca con la nueva realidad. Para ello podemos decorar el centro con motivos propios de su país, aprender expresiones en su lengua,...

- Debatir cómo se va a ofrecer el aprendizaje a ese alumno, es decir, concretar qué pruebas se le van a realizar para poder canalizar la eficacia del aprendizaje de forma efectiva.

- Una vez detectado el nivel, modificar el horario del alumno para que pueda asistir a todas la clases con el máximo rendimiento, esto es, a qué asignatura no acudirá si tiene que asistir a clases de español para extranjeros. Esta situación debe ser perfectamente coordinada para que el niño pierda el mínimo número de clases posible de otras asignaturas.

- Para que la integración del alumno nuevo sea total en todos los aspectos, los tutores se encargarán de preparar al resto del alumnado para el recibimiento. Para ello puede preparar actividades en las que los niños deban manifestar temas tan variados como: gustos personales, comidas preferidas, tipos de música, tipo de ropa que les gusta,...

- También creemos pertinente que los profesores, en general, y el tutor en particular traten la cuestión de la emigración/inmigración con el fin de orientar al alumnado y posibilitar la aceptación de manera agradable sin ningún tipo de racismo, xenofobia o marginación. De forma que mentalicemos a los estudiantes de que la escuela o instituto es un espacio compartido donde todos podemos enriquecernos y convivir en paz y armonía porque la más importante de las funciones en un centro docente es educarnos y aprender, es decir, adquirir valores morales y conocimientos específicos de cada materia para crecer como personas en una sociedad plural.

- Una vez que el alumno extranjero llegue a clase y después de haber detectado el nivel de aprendizaje que posee, los profesores deberán adecuar sus temarios a dicho nivel presentado por el estudiante.

- Otra función importante que afecta al tutor es establecer, lo antes posible, relación con la familia del alumno, con la intención de que tanto el profesorado como los padres posean toda la información que afecte directa o indirectamente a los sectores implicados en el proceso educativo.

Estas son algunas medidas que, a nuestro parecer, facilitarían la incorporación de un alumno extranjero a un centro de un país que no es el suyo, realidad ésta cada vez más frecuente en nuestros colegios e institutos, para lo que el equipo educativo, en general, y el profesor, en particular, han de estar lo mejor preparados posible.

Pilar García Illana

APRECIACIONES SOBRE LA DEIXIS

Ramón Gento Conejo

La deixis como función lingüística lleva a la relación entre los mensajes emitidos con las circunstancias en que tales mensajes se producen, algo esencial para llevar a cabo la función comunicativa; esto quiere decir que se necesitan unos puntos de referencia para una adecuada orientación del discurso y que vienen dados por las circunstancias de la emisión del mensaje.

Según *Anderson* y *Keenan* (1985), distinguimos tres tipos de información deíctica:

a) La personal gramatical (deixis personal).
b) La localización espacial (deixis espacial).
c) La localización temporal (deixis temporal).

Nos encontramos por tanto con tres subdivisiones: personal, espacial y temporal, sin olvidar la deixis social y la textual

La deixis personal relaciona al mensaje con las personas que intervienen en el proceso comunicativo, pudiendo realizarse en el ámbito nominal que se encarna por medio de los pronombres personales y los afijos posesivos de los sustantivos, también en el ámbito verbal en la flexión personal del verbo.

La deixis espacial relaciona el mensaje con el lugar en que se verifica el proceso comunicativo, se manifiesta mediante los pronombres y adjetivos demostrativos en el ámbito nominal y por diferentes verbos para indicar movimiento en relación con un punto en el espacio, en el ámbito verbal.

La deixis temporal, por su parte, relaciona el mensaje con el momento en que tiene lugar el proceso comunicativo, y se manifiesta mediante adverbios temporales en el ámbito nomina, y en la conjunción en el ámbito verbal.

Deixis espacial.

Este tipo de deixis se produce al denotarse lugares determinados a partir de su distancia respecto de uno de los protagonistas del discurso, teniendo en cuenta que cada protagonista determina un lugar especifico, al igual que las diferentes personas gramaticales, esto provocará que exista, pues, un lugar-yo (aquí, este), un lugar-no-yo (ahí, ese), y un lugar no-yo-no-tu (aquel, allí). Todo esto surge debido a que el "tu es el miembro no marcado de la oposición de la personalidad (el no-yo) y también al "él, el miembro no marcado de la oposición de la personalidad (el no-yo-no-tu); como expuso Benveniste.

Pero hemos de tener en cuenta que no todas las lenguas pueden realizar esta triple división**,** pues hay lenguas con sólo dos palabras para la deixis espacial, las que indica el lugar-yo y la que indica el lugar-no-yo; este es el caso del inglés: "this" (esto), "that" (eso, aquello); "here" (aquí), "there" (allí). En el caso del inglés "this" es el lugar-yo, por su parte "that" hace referencia al lugar-no-yo, pero al mismo tiempo aunque no tenga una forma hace alusión al lugar no-yo-no-tu.

También en la misma linea de las lenguas que solo tienen dos palabras encontramos al alemán, semejante al inglés, que tiene: "dieser" (este) frente a "jener" (ese, aquel)**.**

Aunque hay lenguas, como el español, que distinguen tres distancias ("este", "ese", "aquel"; "aquí", "allí", "ahí"). Otras lenguas como el japonés, juega con los pronombres "kono" (este), "sono" (ese), y "ano" (aquel) dando lugar a sus correspondientes adjetivos "kore", "sore" y "are"; y también a uno adverbios "koko", "soko" y "ako" (aquí, allí y ahí, respectivamente); de tal manera que "ko-" nos indica lugar-yo, el lugar-no-yo es "so-", y el lugar-no-yo-no-tu es "a-", la formación de todas estas palabras es morfológica.

La deixis espacial también puede ser de carácter verbal, como el caso en español en los pares de verbos: "ir"/ "venir" o "llevar"/ "traer", en estos dos casos cada primer elemento de estas parejas denota un movimiento de alejamiento del que habla, por su parte el segundo elemento de las parejas denota un movimiento de acercamiento hacia el que habla. Estas situaciones de movimientos las tenemos también en alemán, pero en este caso por medios morfológicos y no sintácticos, caso del español; con los prefijos verbales "hin" y "her" que indican respectivamente movimiento desde el que habla y hacia el que habla (caso de "llevar" y "traer" la ropa, bringen y herbringen respectivamente).

No debemos olvidar que existen tres técnicas para realizar la subfunción de la deixis: la léxica (alternancia léxica), la morfológica (afijos verbales o nominales) y la sintagmática (modificación mediante sintagmas adverbiales).

Debemos, por tanto, que distinguir tres modos de manifestación en el estudio de la deixis de referencia espacial:

a) Las formas que gramaticalmente fueron consideradas de funcionamiento nominal (este, ese, aquel...), sino que penetran en el espacio, tiempo, u otra noción gracias a otros referentes a los que acompaña.

b) Las formas que gramaticalmente pueden ser consideradas como de funcionamiento verbal. El contenido del verbo puede ser modificado sintácticamente por unidades deícticas que sitúen el proceso verbal designado, en una localización espacial o temporal llevada a cabo por unidades denominadas adverbios o preposiciones.

c) En las unidades adverbiales los rasgos "espacio" o "tiempo" suelen estar contenidos en sí mismas, con lo cual pueden encontrarse paradigmas diferenciados para cada tipo de referencia, pero esto no quiere decir que que nop hay unidades con la posiblidad de funcionar con los dos tipos de referencia

Abajo, acá, adelante, adentro, adonde, afuera, ahí, allá, allí, alrededor, aquí, arriba, cerca, debajo, delante, dentro, detrás, donde, encima, enfrente, fuera, lejos; son formas que son tenidas como elementos léxicos de deixis con localización espacial. La situación en la que se encuentra el hablante variará su capacidad referencial. Estos deícticos espaciales los podemos agrupar en pares o tríos de oposición, según su valor semántico funcional y las relaciones que presentan entre sí:

1) aquí / ahí / allí
2) acá / allá
3) encima / debajo
4) arriba / abajo
5) delante / detrás /enfrente
6) adelante /atrás
7) cerca / lejos
8) dentro / fuera / alrededor
9) adentro / afuera
10) adonde / donde

Todos los elementos en cada una de las oposiciones manifiestan un funcionamiento por su relación de posibilidades paradigmáticas con sus respectivos opuestos. Pero al mismo tiempo, cada pareja o trío, está relacionada con cada una de las demás constituyendo un sistema estructurado de oposiciones

Deixis personal.

Cuando nos referimos a las personas gramaticales lo hacemos sobre tres personas: la primera (el que habla), la segunda (a quien se habla) y la tercera (del que o de lo que se habla). *Benveniste* establece dos oposiciones: la de personalidad, que opone "yo/tu a el", y la de subjetividad, que opone "yo" a "tu". Por tanto la primera y segunda persona se opone a la tercera, como no persona. Estableciendo por tanto un carácter no marcado a la tercera persona frente a la primera y segunda, a través de:

A) Mayor integración en el sistema de los pronombres de tercera persona frente a los de primera y segunda.
B) Ausencia de marca explicativa en la tercera persona del singular del verbo frente a las de primera y segunda persona.

En el primer caso los pronombres de tercera persona est´na como elementos no marcados, el plural lo hacen de forma regular, mientras que los de la primera y segunda apersona lo hacen de forma supletiva, como lo demuestran los siguientes ejemplos:

	Ruso	Húngaro	Español	Turco
1ª	"ty"----"my"	"én"-----"my"	"yo"----"nosotros"	"ben"----"biz"
2ª	"ya"----"vy"	"te"-----"ti"	"tú"----"vosotros"	"sen"----"siz"
3ª	"on"----"oni"	"ö"------"ök"	"el"-----"ellos	"o"------"onlar"

En todos los casos anteriores el pronombre de tercera persona está más integrado como elemento no marcado que es, en el sistema que los de primera y segunda, pero esto no quiere decir que estos últimos no estén integrados en el sistema. Lo se quiere decir es que si un elemento marcado de una oposición está integrado en el sistema respecto de alguna categoría morfológica, también lo estará el no marcado. Como pasa con el quechua de Juanín Huanca, a diferencia del quechua de Cuzco-Collao:

	Juanín Huanca	Cuzco-Collao
1ª	"yaqa"—"yaqakuna	"noqa"—"noqayku"
2ª	"qam"—"qamkuna"	"qan"----"qankuna"
3ª	"pay"—"paykuna"	"pay"----"paykuna"

Estos ejemplos lo que nos demuestra es que la segunda persona es no marcada frente a la primera en al oposición de subjetividad. *Benveniste* define el "tú" como el no-yo, por ello si hay un término de la oposición de personalidad que se integra en el sistema erá en primer lugar el no marcado ("tú").

Otro punto a tener en cuenta es lo que ocurre con el género, pues hay lenguas como el polaco, en el que no hay distinción de genero en las primera y segunda personas tanto del singular como del plural, al igual que en el español, y si en la tercera persona que si distingue el género. En el árabe la distinción se produce en las segunda y tercera personas.

El segundo punto anteriormente mencionado B), es frecuente encontrar lenguas en las que la primera y segunda persona en el verbo y en el nombre poseen una marca formal frente a la tercera persona, que carece de ella, como en los siguientes ejemplos:

Húngaro "latok" (yo veo), "latsz" (tú ves), "lát" (él ve).
Finés "syön" (como), "syöt" (comes), "syö" (come).
Turco "seviyorum" (amo), "seviyorsum" (amas), "seviyor" (ama).

Las terceras persona ("lat", "syö", "seviyor") no tienen ningún tipo de marca de persona, eso quiere decir que se trata de la persona no marcada, es decir, de la tercera persona. En el caso del inglés, es la tercera persona la única que posee marca: " I see", "You see", "He/ She/ It sees", en este caso la tercera persona se opone a la primera y segunda.

Todo esto se debe a un principio: la marca formal se utiliza para realizar el miembro marcado de una oposición morfológica y la ausencia de marca formal, para realizar el miembro no marcado. Este principio es un caso especial del principio del isomorfismo forma/expresión, que fue denominado por *Mayerthaler* (1981:23).

Una vez visto el sistema de personas gramaticales, ahora pasamos al punto sobre la referencia de las personas gramaticales. Siguiendo a Zwicky (1977) y a Plank (1985), debemos distinguir entre categoría gramatical de persona y los conjuntos de referencia a que puede aludirse mediante ella.

Consideramos que en el acto comunicativo intervienen tres entidades: Hablante (1), Destinatario (2) y Persona o Cosa tratada (3). Nos encontramos con diversos conjuntos de referencia de los pronombres tales como: (1,2), (1,2,2), (2,3)....El primer conjunto citado incluye la hablante y al destinatario; el segundo alude al hablante y a dos destinatarios; y el tercer conjunto, un destinatario y algo o alguien de lo que se habla.

Sin olvidar que existe una jerarquía entre estos tres elementos referenciales: 1>2>3; el hablante predomina sobre el destinatario y este sobre aquel o aquello de que se habla. La relación existente entre los conjuntos referenciales y las personas gramaticales es evidente, ya que, 1 está asociado a la primera persona, 2 a la segunda persona y 3 a la persona. Por tanto el conjunto de referencia de "yo" es (1), el de "tú" es (2), y el de "él" es (3).

Cuando nos encontramos con los plurales; "nosotros" hay varias posibilidades siempre incluyendo (1), (1,2,2), (1,3)... Con "vosotros", excluimos (1), dándose las siguientes posibilidades (2,2,2), (2,3)....

En los siguientes conjuntos de referencia (1,2,3) y (1,3,3), la diferencia más importante, es que el primero incluye un destinatario y el segundo lo excluye. Aunque hay lenguas, caso del quechua de Cuzco-Collao, que posee un pronombre de primera persona del plural inclusivo y otro exclusivo. Existen otras lenguas que poseen pronombre especiales para designar conjuntos de referencia de dos elementos, dándose conjuntos de referencia del tipo (2,2) o (3,3). Y otras lenguas que conocen pronombres triales, cuyos conjuntos de referencia están constituidos obligatoriamente por tres elementos.

Deixis temporal.

La deixis temporal viene a ser la conexión del discurso con el acto comunicativo que lo produce, la situación de lo descrito en él respecto del momento en que tiene lugar ese acto comunicativo, es decir, que podemos especificar el momento en que se realiza lo relatado según sea anterior, simultáneo o posterior al momento en que se da el acto comunicativo.

De manera que el momento en que se realiza el acto lingüístico es el centro a partir del cual se especifica la localización temporal de lo referido en el discurso.

Existen tres tipos de relaciones entre el acontecimiento comunicativo (a) y lo relatado (b):

- la anterioridad (b > a; b es anterior a a).
- la posterioridad (a > b; a es anterior a b).
- la simultaneidad (a = b; tienen lugar en el mismo intervalo de tiempo).

La deixis temporal se puede manifestar nominal como verbalmente; en el aspecto nominal a través de los adverbios de tiempo (ahora, mañana, hoy,....); en cuanto a la manifestación verbal, por excelencia es la categoría de tiempo gramatical. Los tiempos gramaticales básicos son: presente, pasado y futuro.

El tiempo presente es el elemento no marcado de esta triple oposición. Hay lengua que en que se opone directamente al pasado como elementos no marcados frente al futuro que sería la forma marcada de la oposición de propescción. Según *Alarcos* (1973:50-89 y 1974), de esta manera, el presente, de acuerdo con la gramática estructural hjelmsleviana, es un tiempo por excelencia no marcado que puede utilizarse tanto para el pasado (el presente histórico) como para el futuro (en español, decimos "voy mañana"; en italiano "parto domani"; en francés "je pars domain"; en alemán "ich reise morgen ab"; en inglés "i start tomorrow"; etc...). Tenemos por tanto dos oposiciones jerárquicamente.

Esto nos lleva a decir que las formas del pasado tenderán a estar marcadas morfológicamente respecto de las de presente y que las de futuro estarán marcadas frente a las dos anteriores. De hecho existen lenguas que poseen formas de tiempo pasado y presente, pero no una forma de tiempo futuro (el ruso),y otra lengua (árabe) donde le futuro esta marcado mediante una afijación "sa". Esto quiere decir que el tiempo futuro está muy marcado frente el presente y pasado.

En el caso del ruso, en esta lengua el futuro se forma con el tiempo presente en aspecto perfectivo, que denota una acción vista globalmente como ya realizada y que suele manifestarse mediante un afijo perfectivizador especial, por ejemplo: "diélayu" (estoy haciendo), frente a "sdiélayu" (haré); "s" es un prefijo que indica que la acción se concibe como tomada de su totalidad, pues el presente indica simultaneidad de la acción con el momento del acto del acto comunicativo y el prefijo perfectivo indica que la acción ya está completada, se entiende que este presente es como un futuro inmediato en el que terminará esa acción.

B. Comrie, nos da a conocer un cuarto tiempo que se suele denominar "perfecto", y que se puede definir como un tiempo que expresa un estado presente como resultado de un acontecimiento pasado, es una variedad retrospectiva del presente... Según este autor existe cuatro tipos de perfecto:

A) De resultado: el estado presente se denota en tanto que resultado de una acción pasada.
B) De experiencia: se denota una situación que se ha dado al menos una vez en el pasado.
C) De situación: se denota una situación que empezó en el pasado, pero persistente que continúa en el presente.
D) De pasado: la relevancia presente de una acción pasada se debe a reciente proximidad o contigüidad temporal.

Ramón Gento Conejo

EL ORDENADOR EN EL AULA DE INFANTIL

Raquel González González

El ordenador es un elemento más del aula, se incorpora a la vida de ésta y nosotros le damos la misma relevancia e importancia que damos a cualquier medio o recurso didáctico, que nos permite fomentar el aprendizaje.

Hay que tener que presente que a veces puede resultar algo engorroso, se puede estropear, puede no responder como deseamos, etc. Pero la cuestión principal es tener muy claros los criterios de uso y disfrute, analizando muy bien las necesidades de los niños, qué queremos conseguir, y adaptando los recursos informáticos de los que disponemos (internet y programas interactivos) a nuestros intereses y a los de nuestros alumno/as.

Como pilares fundamentales que justifican la utilización de este recurso en un aula de Educación Infantil, destacamos los más significativos:

- Favorece el crecimiento global e integral de la persona.
- Su utilización se basa en el juego. Elemento de gran potencial educativo.
- Da respuesta a la concepción constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia la necesidad de que los niños-as realicen aprendizajes significativos.
- Compensa carencias y niveles diferentes que tienen su origen en el entorno familiar, social y cultural.
- Potencia la creatividad del niño/a.
- Para ejecutar cualquier tarea hay que realizar consignas de forma ordenada y sistemática, lo que fomenta en los niños/as el aprendizaje de procedimientos de planificación y orden en el trabajo.
- El ordenador se ajusta a nuestra línea educativa, en la que aprender va unido a descubrir, experimentar, hacer hipótesis y evolucionar junto con los otros.

Es imprescindible además de la planificación teórica de este recurso, establecer unas normas de funcionamiento y organización, que serán fundamentales para la puesta en marcha de este rincón y para su eficaz desarrollo.

En cuanto a las normas de funcionamiento que como docente nos planteamos destacamos las siguientes: el conocimiento del manejo del ordenador, la utilización de éste como un elemento tanto de juego como de aprendizaje, el conocimiento y manejo de los diferentes programas interactivos, así como la adquisición de contenidos en sus tres niveles (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y el desarrollo del gusto y el placer de trabajar en equipo, aprendiendo con y de los otros.

A la hora de tomar como referente la organización de este rincón, podríamos establecer infinitas posibilidades de organización tanto espacial como temporal, pero consideramos más relevante tener en cuenta una serie de criterios como: las necesidades de nuestros alumnos/as, sus intereses, motivaciones, los recursos de los que disponemos tanto materiales como personales, el equipamiento, la formación del personal docente, el tiempo disponible en cada jornada para éste, entre otros, para que este aprendizaje sea lo más ajustado a la realidad de la que se disponga.

Pasando a la parte más práctica de todo esto, sugerimos una serie de actividades donde el papel del adulto se modifica notablemente, así podemos utilizar:

A. Actividades libres en donde el maestro se distancia y permite a los niños/as el aprendizaje por aproximación y descubrimiento, ayudándose entre ellos.
B. Actividades dirigidas en donde el maestro propone acciones concretas que todos los niños/as deben realizar, para mecanizar o incorporar determinadas rutinas o consignas.
C. Actividades sugeridas en las que el maestro oferta a través del ordenador, diferentes opciones.

Como conclusión podemos decir que los niños en el rincón del ordenador:

- Adquieren una mayor autonomía en el autoaprendizaje.
- Aumento del control y toma de decisiones, sobre las tareas a realizar.
- Adquisición de destrezas y habilidades relacionadas con la motricidad fina y desarrollo de la concepción espacial en dos o tres dimensiones.
- Alta comprensión del lenguaje icnográfico-visual.
- Se equivocan sin temor.
- Se fomentan valores de convivencia y respecto.
- Los niños y niñas investigan, escuchan, ven, oyen y reciben gran cantidad de estímulos en su afán de búsqueda y curiosidad.
- Aprenden muy deprisa.

Raquel González González

ARISTÓTELES, UN HITO ESENCIAL DEL PENSAMIENTO POLÍTICO

Rocío Caro Sotillo

La filosofía política sólo es entendible si la insertamos en su historia. Surge como respuesta a una serie de demandas que el hombre se plantea en su historia. Pues, el hombre es un animal histórico y todas las preguntas y las respuestas de las que ha sido protagonista se han ido sucediendo en el tiempo, insertándose en la historia. Por tanto, para conocer la filosofía política hay que conocer su historia.

Hoy se produce el fenómeno de que a veces se conoce muy bien una época pero se pierde la perspectiva general, la evolución histórica de la filosofía política. Pero es la historia de la filosofía política lo que nos ayuda a comprender mejor, a intentar situar en su raiz y no sólo en su época los problemas que nos planteamos. Esto es, hay que conocer los conceptos en sí mismos pero también cómo han surgido y su evolución histórica, para comprenderlos plenamente.

Podemos señalar dos perspectivas en el acercamiento a la historia de la filosofía política. Por un lado, la perspectiva textualista, cuyo principal representante es Leo Strauss considera que el autor produce una obra y el análisis de ese texto nos permite adentrarnos en el pensamiento o modelo que ese autor ha trazado. Acerca de lo cual hay que mencionar la perspectiva straussiana de que la mayoría de los autores, por los problemas que siempre han existido entre filósofos y políticos, han escrito entre líneas por temor a las represalias, resultando así un texto para iniciados. Por otro lado, la perspectiva contextualista, cuyos representantes más característicos pertenecen a la Escuela de Cambridge (Skinner), concibe que el estudio de la filosofía política no puede quedarse en el texto sino que hay que situar la obra del autor en el contexto. Las ideas van evolucionando en el tiempo dentro de un marco más amplio del que ellas mismas representan, de modo que el contexto no lo marcan sólo los pensadores sino que lo marcan la sociedad, el ambiente cultural, etc. Así pues, hablar de ideas políticas en contexto consiste en enmarcarlas en todos los marcos que le dan explicación y motivo de surgimiento.

En definitiva, hablar de Aristóteles, Cicerón o los autores utópicos del siglo XVIII significa analizar el texto y el contexto en el que florece dicho texto y que tiene influencia sobre él. Porque la filosofía política no ha sido sólo una manera de interpretar la realidad sino que en muchas ocasiones ha sido un motor para cambiar la realidad política.

Con Aristóteles nos encontramos con la culminación del estudio de la política desde la perspectiva filosófica que manifiesta esta imbricación de política e historia. Va a suponer una importante ruptura respecto a Platón, al tiempo que establece un puente de relación con Sócrates. De este modo, de acuerdo con Sócrates[2] y Platón parte de la afirmación de la innata sociabilidad del hombre, que se manifiesta en el dato de que la vida política no surge de la nada sino a partir de la vida en colectividad en grupos menores: de la familia a la polis.

La tendencia natural a la política también se manifiesta en el hecho de que hay un concepto esencial a la política, según Aristóteles, a saber: la política es vivir con otros en comunidad, lo cual demanda para Aristóteles una serie de elementos que hagan esta convivencia lo mejor posible, porque moral y política según Aristóteles han de perseguir la felicidad del hombre.

Por tanto, Aristóteles seguirá manteniendo que la justicia es el valor o virtud central, pero entendiendo por ello algo completamente distinto de lo que concebía Platón. Según su maestro, la justicia consistía en la armonía entre las distintas virtudes que cada individuo posee, esto es, cuando colectivamente cada individuo actúa según la virtud que posee, e individualmente cuando hay armonía en el alma. La justicia era por tanto, para Platón, una virtud de carácter moral que se alcanza por la armonía que se consigue por medio de la educación. Mientras que Platón desdeña el papel de las leyes para la consecución y mantenimiento de la justicia, Aristóteles, por el contrario parte de la imprescindibilidad de las normas, unas normas que han de tener como finalidad esencial la búsqueda de la felicidad de la comunidad.

En definitiva, la completa revolución de Aristóteles consiste en que: por un lado, las leyes van a pasar de no tener presencia llamativa alguna a ocupar un puesto privilegiado en el establecimiento de la justicia; y por otro lado, el elemento peculiar que va a caracterizar las leyes para que sean útiles a la comunidad consiste en que sean útiles a la comunidad, es decir, que contengan preceptos de carácter general. Así, pues, Aristóteles está pensando en un concepto de justicia como actuar de acuerdo con el bien común, cumpliendo las leyes que han sido trazadas para su mantenimiento.

No obstante, actuar conforme a la ley plantea una serie de asuntos problemáticos. Por ejemplo, se plantea el problema de cómo acomodar la ley, que es general, a los presupuestos particulares. Según Aristóteles, esto se resuelve partiendo de una virtud esencial: el equilibrio, hay que buscar el término medio en la aplicación de las leyes. Se trata de la equidad como la virtud del término medio aplicada a las leyes.

---

[2] No obstante, también podemos interpretar que su interiorización de la virtud promueve la ruptura de la identificación entre el individuo y la colectividad que se llevará a cabo con los sofistas, enemigos declarados de la antigua tradición homérica. La antigua tradición homérica, desempeñaba la labor educativa previamente a la aparición de los sofistas y entre sus tradicionales valores se encuentra la idea de la identificación entre el individuo y el grupo social, contra la que los sofistas se opondrán posteriormente ofreciendo una alternativa que responde a las nuevas necesidades educativas.

Otro punto a subrayar en las ideas políticas de Aristóteles, de especial importancia por su conexión con el transcurso posterior de la filosofía política, es la idea según la cual por un lado está lo justo por naturaleza, que es asumido por los hombres por el mismo hecho de ser hombres, y por otro lado las leyes de la ciudad. Se trata de una anticipación al planteamiento de los estoicos y que ya había sido intuida en autores anteriores, bien filósofos, bien trágicos (Aristófanes), que se habían ocupado de contrastar perspectivas sobre la justicia de diferentes niveles.

Esta idea parte de que la ciudad forma parte de la naturaleza. De la naturaleza como algo que tiene unas normas y unas leyes que hacen que ésta funcione de la forma más adecuada posible. Y son las deidades las que hacen que esas normas se cumplan, esto es, que se mantenga el orden natural. Así, en la medida en que el individuo forma parte de la naturaleza, las normas que rigen la vida del hombre en la ciudad han de ser coincidentes con las leyes que rigen el orden natural. No obstante, puede haber situaciones en que no se dé esa coincidencia, por lo cual hay que ser conscientes de las diferencias entre unas leyes y otras: las leyes invariables de la naturaleza, y las leyes de la ciudad que pueden cambiar de un lugar a otro. Es decir, la norma política es una norma variable de un lugar a otro pero la participación del hombre en el orden natural y en lo justo por naturaleza es unánime. Se trata de que lo justo por naturaleza, cuya preservación representa el personaje de Antígona, frente a la variabilidad de lo legal propio de una ley variable, debe primar en caso de desajuste.

En definitiva, la filosofía política de Aristóteles constituye el ejemplo por excelencia de la incardinación del texto y el contexto en la articulación de las diferentes perspectivas políticas, en la medida en que sus ideas políticas conectan con la tradición política anterior , así como, por otro lado, abre una brecha que se extenderá posteriormente, impregnando la historia de la filosofía política para siempre.

Rocío Caro Sotillo

MUNDO EDUCATIVO

Número 26 | Revista Digital de Educación | Pág. 240

Febrero 2008

LA IMAGINACIÓN EN STANISLAVSKY

Rocío Mantero Romero

Para Stanislavsky la imaginación es la parte activa del actor. Por eso en este capítulo parte de la concepción del "si" como proceso que le lleva a interiorizar esa verdad que sentimos en la mente .

Esa palanca del "si" es la propia realidad vista en el escenario, realidad transformada, vivida por uno mismo , y la justificación del arte es el producto elaborado por técnicas y vivencias que se introducen en un conducto interior de nuestra mente y que deviene en imaginación para el naturalismo teatral de Stanislavski, la imaginación es una de las premisas fundamentales que todo actor debe poseer El director prepara a los actores-estudiantes para que deban ejercitar y reconocer los diversos accesos al plano de la imaginación lograda si se acepta la particular de ella y se desestima todo lo de trascedental y accesorio contenga tal es el caso que se presenta cuando tras haber empezado la tarea de diálogo se pone en tela de juicio el término "fantasía". ¿Es necesario para la imaginación o a caso son dos términos semejantes?. Estos interrogantes sirvieron para esclarecer el punto de partida ya que el naturalismo del maestro no se crea en una acción tomada en general sino más bien crear bases externas a partir de la cual se pueda desarrollar supuestos en la mente del actor . Si seguimos en este proceso es necesario añadir que todo depende de la clase de imaginación que se posea la que tiene iniciativa propia puede desarrollarse sin esfuerzo especial, y trabajará constante e incasablemente. Está Lugo la clase que carece de iniciativa, pero ésta surge con facilidad y continúa trabajando tan pronto como se le sugiere algo ya que no responde a las sugestiones es mas difícil y el actor solo las asimila a lo formal y externo lo que si es esencial en la imaginación en no esforzarla. En el propio proceso no es conveniente que los pensamientos sean pasivos ya que la actividad en la imaginación es primordial y la acción interior debe proceder a la exterior.

Los primeros ejercicios propuestos están vinculados con las cosas sencillas que nos rodean en la realidad. Se trata simplemente cómo se pueden utilizar las fuerzas que tenemos dentro para cambiar las cosas materiales de nuestro alrededor. Un segundo grado de acceso fue abandonar el tiempo, el lugar, la acción en cuanto a su acompañamiento exterior, haciendo la labor con la mente.

Para continuar, se puso en vigor que es necesario tener una serie de circunstancias supuestas en medio de las cuales está representado el ejercicio. Fuera de estos momentos se formarán series intactas de imágenes mientras estamos actuando y se creará una película haciendo vividas las circunstancias entre las cuales nos movemos.

Del mismo modo se puso en marcha un ejercicio de imaginación inactiva. Entonces para dar contestación satisfactoria el actor debe estimular la imaginación o trata de llegar el asunto a través de la mente por medio de racionamientos lógicos. Rasgo principal en Stanislavsky es que el trabajo de la imaginación a menudo se prepara y dirige de esa manera consciente e intelectual. El actor a partir de aquí ve algo en su memoria o en su imaginación: imágenes visuales definidas están delante de él. Esto se repite una y otra vez hasta llegar a una descripción completa la parte valiosa de ese proceso parece ser que la ilusión ha sido tramada fuera de las propias imágenes interiores del actor. En esta parte se logra el método por el cual el actor pueda utilizar la imaginación y emplearla con problemas que su propia imaginación habrá de sugerir. Es un método de lucha contra la pasividad y la inercia de la imaginación.

Así para terminar hay que tener presente que toda invención que imagine el actor tiene que ser elaborada y construida sobre unos hechos. El propio actor debe ser capaz de contestar todas las preguntas (dónde, cómo, cuándo y por qué) que se hace a sí mismo cuando impulsa a sus facultades inventivas a producir una descripción definida de una existencia ficticia. Aunque pueda ser una imaginación intuitiva no se puede confiar en ello porque para Stanislavsky eso de imaginar en general sin un tema bien definido es algo estéril. Por otra parte tampoco es necesario acercarse a una imaginación pura y razonada, ya que esto no serviría en teatro. De lo que se trata es que la naturaleza del actor toma parte activa de manera que se de totalmente al papel que esté realizando. Por lo tanto toda palabra y movimiento que se haga pasará por un estadio interior de la mente y será resultado de la verdadera vida de la imaginación. Es decir siempre en el proceso de la imaginación de Stanislavsky tiene que haber una parte consciente y lógica, donde el actor esté convencido por qué y cómo debe realizar tal hecho y situación ya que de manera contraria estará actuando sin imaginación propia.

Rocío Mantero Romero

IMPORTANCIA DE LA APLICACIÓN DE CONOCIMIENTOS DIETÉTICOS EN LAS ELABORACIONES DE OFERTAS GASTRONÓMICAS

Rocío Martínez Galán

En la actualidad, de todos es conocida la creciente importancia adquirida por la gastronomía española en los últimos tiempos, como uno de los mayores atractivos turísticos de España.

El acto alimenticio no es puramente fisiológico, sino que de él también se derivan importantes aspectos culturales y de índole social. El hecho de que nuestros visitantes degusten "in–situ" nuestros principales productos y elaboraciones culinarias, provoca, por tanto, significativas repercusiones sociales y culturales. Entre otras: los acerca directamente con el marco climatológico y ambiental que justifica nuestras más típicas elaboraciones y productos culinarios por zonas geográficas, y además constituye un excelente marco de intercambio cultural por el traspaso y asunción de costumbres derivadas del acto alimenticio.

Por añadidura, resulta fundamental para los profesionales del sector de restauración, el crearse una "cultura culinaria" que les permita entender el por qué del nuevo cambio de tendencias que experimenta la sociedad española respecto a su realidad gastronómica actual. Pues, solo de esta forma, se verá capacitado para desde su comprensión adaptarse a ella, considerando el aspecto "innovador" como estrategia fundamental en la que se sustenta el éxito e incluso la supervivencia de este tipo de empresas. Pues resulta preciso poner en consonancia tanto los conocimientos nutricionales y dietéticos, como los derivados de estudios realizados sobre conductas y tendencias alimenticias; que aún ofreciendo elaboraciones típicas y características de un país o región, no olviden las novedades que se imponen al respecto de técnicas, utensilios, maquinarias y productos empleados en las elaboraciones.

Respecto al aspecto fisiológico que entraña el acto de alimentarse, habrán de ser considerados algunos principios y normas dietéticas que posibiliten que además de ser cubiertas las necesidades sociales y culturales que pretende satisfacer al cliente a la hora de acudir a un establecimiento de restauración determinado, les sean también satisfechas sus necesidades orgánicas (energéticas, funcionales y estructurales). Esto hecho se logra aplicando de forma práctica conocimientos dietéticos que garanticen un equilibrio alimentario en las elaboraciones gastronómicas del establecimiento (en términos de menús y cartas), en la medida de lo posible, incrementando así la satisfacción y el disfrute experimentado por los clientes al percibir la profesionalidad de los restauradores para componer una oferta variada y saludable (además teniendo en cuenta la especial preocupación social existente por el aspecto físico y la influencia de la alimentación en este sentido).

Para conseguir la finalidad anteriormente mencionada, se deberán tener en cuenta algunos conocimientos referentes a aspectos nutritivos y dietéticos como los seguidamente expuestos:

- Reconocer la clasificación y las características respectivas de cada grupo de alimentos, incidiendo en la importancia de la combinación de alimentos de los distintos grupos para beneficiarnos de las ventajas de una dieta equilibrada.
- Identificar los distintos tipos de principios inmediatos (hidratos de carbono, lípidos y prótidos), así como sus fuentes y utilidades; y las de aquellos elementos no nutritivos pero cuya presencia resulta fundamental para la utilización de los anteriores (vitaminas, agua y sales minerales).
- Calcular los valores calóricos totales que no son recomendables sobrepasar en cada una de las comidas efectuadas habitualmente a lo largo de la jornada diaria.
- Determinar peculiaridades y necesidades de distintos tipos de colectivos (niños, ancianos, deportistas, vegetarianos, celíacos, diabéticos, etc.) que en algunos establecimientos específicos gozan de tratamiento personalizado.

Así, por tanto, se trata de basar el equilibrio alimenticio de una determinada elaboración culinaria en la combinación idónea de los ingredientes necesarios que cubran las necesidades alimenticias del organismo (sin descuidar el aspecto placentero que ha de ser experimentado por su sabor a la hora de ser degustado, y tratando de no recargarlo de elementos superfluos que no aporten beneficios y sean perjudiciales o nocivos para la salud en cantidades excesivas). También, resulta interesante para el profesional del sector, el conocimiento de determinados aspectos relacionados con la estacionalidad de los alimentos, pues les permitirán aprovechar las mejores disponibilidades de precios en los alimentos de cada grupo, según temporadas anuales.

Al margen de los conocimientos puramente gastronómicos, también sería recomendable que en la adecuada formación de los profesionales hosteleros se incluyese una cierta "cultura enológica". De esta forma, se les permite realizar las recomendaciones más adecuadas de los caldos más significativos del panorama español para ayudar a los comensales en sus elecciones y que éstos incrementen su grado de satisfacción al percibir que tratan con personal formado que les ofrece una atención personalizada. De este modo, conseguiremos que el acto alimenticio se convierta en toda una experiencia sensorial para el disfrute de los sentidos, tanto de los nacionales como de los procedentes de los más remotos lugares que encuentran en nuestra gastronomía una motivación añadida para realizar los desplazamientos que conllevan sus experiencias y actuaciones turísticas.

Rocío Martínez Galán

EL CUENTO: CÓMO LLEVAR A CABO SU NARRACIÓN CON ÉXITO Y APORTACIONES AL DESARROLLO DEL NIÑO/A

Rocío Muñoz Vallejo

¿Quién no ha contado un cuento alguna vez y ha sentido que no ha llegado al corazón del niño/a? Contar un cuento no es simplemente leerlo y enseñar las imágenes. Hay que ponerle más ingredientes: emoción, entusiasmo, pasión,...

A continuación voy a presentar diez claves o consejos muy útiles que pueden ser de gran ayuda para conseguir, con éxito, los objetivos que nos proponemos con la narración de los cuentos:

1. Establecer un momento específico del día para la narración. *En la escuela* podemos hacerlo antes o después de actividades fatigantes, cuando haga buen tiempo (por ejemplo, al aire libre),... *En casa* podemos hacerlo después de la hora del almuerzo o por la noche antes de ir a dormir pero no cuando estemos demasiado cansados.

2. Tener presente el número de oyentes y su edad. El cuento es un lugar de encuentro y comunicación. Sentir a quién nos dirigimos sin dejarnos condicionar por los límites de edad ya que, nunca somos demasiado pequeños para oír, ni demasiado mayores para dejar de hacerlo.

3. Visualizar el cuento interiormente (todas las imágenes y personajes en acción) antes de comenzar. Esto nos ayudará a enfatizar ciertas escenas o a incluir algún comentario que potencie la comprensión del cuento.

4. Distribuir el espacio: organizar a los espectadores de forma cómoda (por ejemplo en semicírculo). Ayudarse de alfombras, mantas, cojines, para conformar el lugar mágico.

5. Escoger la posición más adecuada, en algunos casos sentiremos que es mejor estar de pie para poder utilizar por ejemplo, marionetas o títeres que nos ayuden a narrar la historia. Es fundamental que todos los niños/as lo vean, por ello debemos situarnos en un lugar apropiado.

6. En la medida de lo posible, crear un rito para anunciar el momento en que se va a narrar o leer una historia. Tal vez una vela encendida, un cartel con el título o el personaje central, un animal o juguete que sostiene el libro,...pueden ayudar. Algunos narradores utilizan canciones, pareados o cuentos mínimos en el momento de empezar. Yo, particularmente, tengo mi propio rito: le digo a los niños/as...clín-clín-clín, clín-clín...orejitas de escuchar (Y todos nos tocamos las orejas), ojos bien abiertos, boquita cerradita y culito sentadito (hacemos las acciones).

7. Establecer un clima relajado. Si vemos que los niños/as, por cualquier razón, no están receptivos, es mejor posponer la narración pues nosotros podemos sentirnos algo frustrados sino conseguimos mantener su atención.

8. Permitir que los niños "entren" en la historia; al iniciar la narración o la lectura, dejar pasar algunos minutos para aumentar luego el ritmo.

9. Utilizar estrategias de comprensión lectora: predicción, inferencia y autocontrol (Cassany y otros, 1994; Colomer y Camps, 1996) Esto potencia la imaginación de los niño/as, activa funciones cerebrales como la atención, la memorización, la observación, creación y verificación de hipótesis,...

10. Dar la opción de que ellos/as cambien algo del cuento. Por ejemplo que inventen otro final, que se inventen nuevos personajes,...sienten así que son capaces de crear su propia historia y de esta forma hacemos que se involucren en la lectura desde dentro.

¿Qué aportan los cuentos al desarrollo del niño/a?

- Aprenden a imaginar. Cuando el pequeño ve la televisión, las imágenes le llegan hechas, pero cuando escucha un cuento, necesita imaginar a partir de las palabras que oye. Esa actividad le ayudará posteriormente en el colegio, cuando empiece a oír explicaciones orales sobre diferentes contenidos.

- Reciben información sobre valores y comportamientos**.** Es una forma de conversar con el niño y de hablarle a través de las historias que le cuentas sobre temas que le ayudarán a entender su entorno y a comprenderse mejor a sí mismo. Al ser una actividad lenta y relajada, hay tiempo de volver sobre un mismo hecho, y observar la actitud y la reacción del pequeño ante situaciones emocionales que quedan reflejadas en el cuento.

- Combaten sus propios temores. En muchos de los cuentos, el niño se sentirá identificado con las emociones de los protagonistas, y el conocer el desenlace y lo que le va ocurriendo a lo largo de la historia supone tener argumentos para afrontar sus propios miedos, con una sensación de mayor control.

- Fomentan la intimidad y la complicidad entre el alumno/docente o entre padre/hijo. Además de compartir emociones derivadas de la historia relatada, el niño se percata del tiempo que le dedicas y se siente atendido y mimado.

- Les ayudan a crear su propio hábito de lectura. No hay nada más efectivo que el ejemplo, y cuando un niño ha visto a sus padres o maestros leer, y ha compartido tiempo de lectura con ellos, crecerá asociando factores positivos a los libros.

Todas las claves o consejos citados anteriormente, son de gran ayuda tanto para el docente como para el padre o madre. En la escuela, a diferencia de la casa, el número de oyentes aumenta y ese es un factor a tener en cuenta. Cumplir con las expectativas o intereses de veinticinco niños/as no es lo mismo que con uno o dos. De todas formas, si llevamos a cabo esas pautas, seguramente no existan problemas para captar su atención. Para ello debemos usar un lenguaje sencillo, que sea fácil de entender. Podemos ayudarnos de diferentes tonos de voz, de movimientos de manos, así como de otros recursos expresivos como gestos con los ojos o con la cara. Tampoco es necesario que exageremos mucho la voz.

Como bien he comentado antes, es importante encontrar el momento adecuado para que el o los pequeños oyentes estén exclusivamente concentrados en oír el cuento, sin cosas alrededor que puedan distraerlos y sin obligarlos. Por ejemplo, si en casa se da la situación de que el niño/a está cansado y se duerme a la mitad del cuento, podemos marcar la página y seguir al día siguiente. De esta manera comenzaremos a crear el hábito de un buen lector.

Otro factor que hay que tener presente es la edad del oyente. Si el niño/a es muy pequeño/a para comprender un cuento, podemos inventarnos historias básicas a partir de las imágenes de un libro. Para el adulto inventarse una historia supone descubrir el verdadero placer de crear y contar cuentos. Además ayuda a desarrollar la imaginación.

Según Arthur Rowshan, la elección del cuento es muy importante, el primer criterio de selección es la edad. Los niños/as por debajo de los cuatro años, tienden más a los relatos cortos y con estructura repetitiva que les ayude a recordar y concentrarse. La temática, además, debe rondar temas cercanos y cotidianos: sus juguetes, los padres,...Más adelante aumenta el interés por estructuras más elaboradas y los contenidos fantásticos. Y la regla de oro: no negar jamás la repetición del mismo cuento. Puede ser que el niño no haya terminado de asimilar el mensaje o, simplemente, que lo considere como un refugio: ha encontrado un lugar perfecto.

Otra característica a la hora de contar un cuento es evitar explicarlo, perdería la magia. Es cierto que las buenas historias de toda la vida están llenas de símbolos y mensajes que ayudan al niño a madurar y enfrentarse a sus primeras contradicciones, pero la eficacia de éstos depende de que sea el mismo niño/a el que, poco a poco, igual que necesita hacer la digestión para que la comida se le convierta en energía, la realidad se le revele.

Tampoco hay que escatimar los momentos oscuros. La psicóloga infantil Paola Santagostino nos explica que asustar a los niños con brujas y orcos permiten la proyección de los sentimientos negativos. Basta con que al final venzan los buenos.

En definitiva, contar cuentos desarrolla el lenguaje y el pensamiento creativo del niño/a. Se crean relaciones estrechas entre el adulto y el niño/a, de manera que se llega a conocer mejor los miedos, intereses, expectativas que tiene éste. Contar cuentos debe ser una actividad gratificante y nunca una obligación. A través de las actividades y los juegos se optimizan las habilidades cognitivo lingüísticas y esto se refleja en el desarrollo integral de la persona.

Bibliografía:

- ROWSHAN, ARTHUR. “Cómo contar cuentos: un método para ayudar al niño a crecer y a resolver sus problemas más habituales” Editorial RBA, S.A. Barcelona, 1999.

- SANTAGOSTINO, PAOLA. “Cómo contar un cuento e inventarse cientos” Ediciones Obelisco, S.A.2005

Enlaces:

http://es.geocities.com/ishar20/caracteristicas_del_cuento.htm
http://www.google.es/search?hl=es&q=estrategias+para+construir+el+significado%2C+cassany%2C+1994&btnG=Buscar&meta=

Rocío Muñoz Vallejo

PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE HACHÍS Y COCAÍNA EN JÓVENES DE 3º DE ESO

Rocío Vargas Mateo

ANÁLISIS DEL CONTEXTO

El centro donde se va a desarrollar este programa se encuentra situado en un barrio periférico de la ciudad de Sevilla, concretamente en un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria donde acuden diariamente alumnos de familias de clase media y media baja presentándose en la mayoría de los casos graves problemas de marginalidad. Este hecho unido a la baja autoestima y falta de expectativas de la mayoría de los alumnos para continuar sus estudios una vez terminada la educación secundaria obligatoria hace que muchos de los alumnos se vean abocados al fracaso y no tengan motivación para emprender otras actividades o trabajos.

Por ello consideramos necesaria la actuación preventiva en temas de drogadicción desde edades tempranas. El número de participantes para este programa de prevención es de veinte alumnos de edades comprendidas entre los 14 y los 16 años.

OBJETIVOS GENERALES DEL PROYECTO

El objetivo general de este programa preventivo es:

- Prevenir el consumo de hachís y cocaína.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer las sustancias más consumidas y saber sus riesgos.
- Aumentar los conocimientos sobre el hachís y la cocaína.
- Identificar los factores que propician el consumo.
- Informar sobre los efectos a corto y largo plazo del consumo de ambas drogas.
- Ofrecer alternativas al consumo de drogas.

CONTENIDOS

Conceptuales:

- Las drogas. Tipos y características generales.
- ¿Qué es el hachís? ¿Y la cocaína?
- El grupo: la dinámica y presión de grupo. La toma de decisión.
- Los efectos de la cocaína y el hachís.
- Conocimiento de las diferentes propuestas de ocio que tenemos a nuestro alcance.

Procedimentales:

- Debate sobre el consumo entre los jóvenes.
- Análisis de cortometrajes que tratan el tema del consumo de estas dos sustancias.
- Utilización de técnicas para defender opiniones propias y argumentos.
- La organización y planificación del tiempo libre.

Actitudinales:

- Actitud positiva hacia las conductas preventivas y los hábitos saludables.
- Actitud crítica hacia el consumo de hachís y cocaína.
- Reconocimiento de la importancia de la presión de grupo.
- Valoración de la importancia que tiene el ocio como alternativa al consumo de drogas.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Este plan de prevención se va a desarrollar en seis sesiones:

La actividad comenzará con un pequeño cuestionario individual de diagnóstico para ver cuáles son los conocimientos y actitudes de los alumnos acerca del tema. Una vez realizado el alumno podrá ver una presentación en power point en videoproyector acerca de las nociones básicas sobre el tema y podrá asimismo comprobar si sus respuestas son o no acertadas.
Introducido el tema se pasa a un coloquio que tiene como finalidad la participación de todos los alumnos donde a partir de una cuestión inicial los alumnos pueden contarnos sus experiencias o conocimientos sobre las drogas. Para ello el aula se dispondrá de forma que

todos los alumnos puedan verse con el fin de crear así un clima más cálido. Una vez que los alumnos nos cuentan algunas experiencias con las drogas hacemos un brainstorming proponiendo una ronda de intervenciones en la que cada alumno podrá decir lo que le sugiera el término hachís o cocaína. El monitor irá a puntando en la pizarra lo que los alumnos vayan apuntando. Para cerrar la sesión entregaremos a los alumnos material didáctico sobre el tema.

La segunda sesión se centra en el visionado de varios cortometrajes relacionados con el consumo de hachís y cocaína. Una vez vistos se analizarán los personajes que intervienen y se realizará una apuesta en común acerca de las impresiones que los alumnos han recibido de las proyecciones. El monitor explicará mediante video proyector los efectos negativos de ambas drogas y proporcionará al alumnado material relacionado en soporte CD ROM interactivo para que puedan verlo en sus casas.

La tercera sesión está orientada a la presión que ejercen los grupos de amigos en situaciones relacionadas con la drogadicción. Para hacerlo más ameno se planteará un caso práctico en el que un grupo de alumnos interpretarán a jóvenes que consumen ocasionalmente hachís y cocaína y frente a dos que no lo han hecho nunca. Los consumidores tendrán que intentar convencer a los demás para que las prueben. Todo esto se realizará con la ayuda del monitor. El objetivo final de esta sesión es dar pautas a los alumnos para que defiendan sus opiniones e ideas y no se dejen convencer por los que sí consumen drogas.

Las dos siguientes sesiones se basan en dar propuestas y alternativas sobre el ocio y el tiempo libre. Entre todos los alumnos y con la ayuda del monitor, se realizará un vídeo en el que propondrán alternativas frente al consumo. Intentaremos que todos los alumnos participen en la grabación y dejen un mensaje final. Será una especie de spot publicitario de treinta segundos aproximadamente en el que los alumnos tendrán que trabajar desde la idea inicial hasta la grabación final. Por ello la primera de estas dos sesiones estará destinada más a la planificación y concreción de las ideas, guión, plan de grabación,... y la segunda será para la grabación del mismo que se podrá realizar en las cercanías del centro educativo.

La sexta y última sesión está encaminada al visionado de la grabación del spot publicitario sobre alternativas de ocio a la drogadicción. Si ha sido posible el profesor entregará una copia del spot a cada alumno. Para concluir se realizará una ficha de evaluación con preguntas sobre el tema para ver el grado de conocimiento adquirido por los alumnos. También se proporcionará un cuestionario de evaluación del curso.

MATERIALES UTILIZADOS

- Pizarra
- Guías didácticas para el monitor
- Videoproyector y portátil
- Material didáctico y folletos informativos para los alumnos
- CD ROMs interactivos para los alumnos
- Dvd con cortometrajes para su proyección.
- 2 Videocámaras
- Fichas de evaluación

TEMPORALIZACIÓN

Como hemos expuesto anteriormente este plan de prevención del consumo de hachís y cocaína será desarrollado en seis sesiones de una dos horas y media cada una.

Rocío Vargas Mateo

MUNDO EDUCATIVO

Número 26 Revista Digital de Educación Febrero 2008 Pág. 246

INTRODUCCIÓN AL AUTISMO: CONCEPTO Y ETIOLOGÍA

Rosa María Pulido Rodríguez

El autismo es un desorden evolutivo que afecta a la manera en que una persona se comunica e interactúa con los demás. Las personas con autismo no pueden relacionarse con otros de una manera significativa. Suelen tener también dificultades para dar sentido al mundo en general. Como consecuencia, su capacidad para hacer amistades está deteriorada. También tienen una capacidad limitada para entender los sentimientos de los demás. El autismo suele asociarse también con frecuencia a problemas de aprendizaje.

La realidad para una persona autista es una masa confusa de acontecimientos, gente, lugares, sonidos y objetos. No parece haber límites, orden o significado claro en nada. Una gran parte de sus vidas la pasan intentando dilucidar el patrón existente tras cada cosa.

El autismo es un trastorno del desarrollo que aparece antes de los 3 años. Descrito en 1943 por Leo Kanner. Dicho trastorno se caracteriza por alteraciones:

- En la **interacción social**. Tienen dificultades para leer nuestros ojos, gestos, actitudes… Socialmente parecen ciegos. Podemos sentirnos rechazos y no recompensados. No tienen desarrollado el carácter empático, por ello no debemos de sorprendernos cuando se ríen al vernos llorar en lugar de llorar con nosotros cuando estamos tristes.

- Dificultades en la **comunicación verbal y no verbal.** Dicha incapacidad se aprecia en la imposibilidad de pedir lo que desea, por ejemplo, si quiere montar en el columpio dirá “no quedan naranjas”.

- En la **imaginación** y repertorio restringido de intereses y actividades. Dificultad en el desarrollo del juego e imaginación; por ejemplo tienen una gama limitada de actividades imaginativas, que casi siempre copian y realizan de manera rígida y repetitiva.

Por tanto podemos definir el autismo como una profunda alteración de las diferentes funciones del sistema nervioso central, que configura ese trastorno como una discapacidad diferente y con identidad propia que genera unas necesidades de tratamiento específico y especializado. Hay diversas formas y grados de severidad, por lo que se habla también de espectro autista.

Hoy día no existe “curación” pero si se les ofrecen los apoyos y servicios adecuados pueden desarrollar notables progresos y conseguir que estas personas tengan una buena calidad de vida.

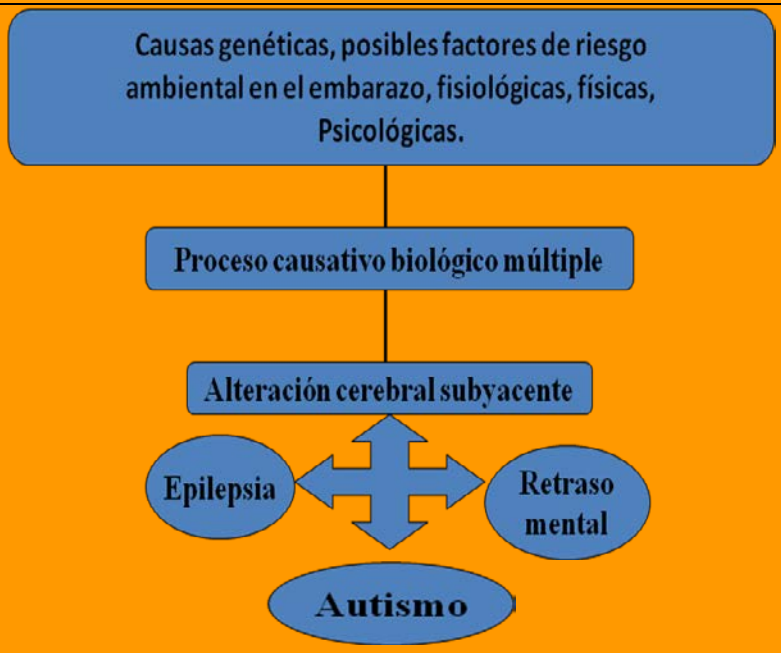
Las personas con autismo tienen una promedio de vida normal y se estima que el autismo afecta de 2 a 10 personas por cada 10.000 habitantes. Ataca a los varones cuatro veces más que a las mujeres, y ha sido encontrado a través de todo el mundo, en personas de todas las razas y niveles sociales.

El rasgo más notable del autismo es una interacción social limitada. Los niños con autismo suelen no responder a sus nombres y a menudo evitan mirar a otras personas, suelen tener dificultad interpretando el tono de la voz y las expresiones faciales y no responden a las emociones de otras personas u observan las caras de otras personas en busca de señales para el comportamiento apropiado. Ellos parecen estar ajenos de los sentimientos de otros hacia ellos y del impacto negativo que su comportamiento tiene en otras personas.

Muchos niños con autismo se absorben en movimientos repetitivos tales como mecerse y enrollarse el pelo, o en comportamiento autodañino tal como golpearse la cabeza o morderse. Ellos también suelen comenzar a hablar más tarde que otros niños y se refieren a ellos mismos por el nombre en vez de "yo" o "a mi."

Las personas con autismo a menudo responden anormalmente a sonidos, el tacto u otros estímulos sensoriales. Muchos muestran una sensitividad reducida al dolor. Ellos también pueden ser extraordinariamente sensibles a otras sensaciones. Estas sensitividades no usuales pueden contribuir a síntomas de comportamiento como el resistirse a ser abrazado.

En relación a la ETIOLOGÍ A del autismo, el siguiente gráfico representa de modo simplificado, cuáles pueden ser las causas de dicho trasntorno.



Múltiples investigaciones sobre las causas que provocan el autismo han destacados las siguientes:

- Genética
- Posibles factores de riesgos ambiental en el embarazo
- Fisiológica
- Físicas
- Psicológicas: diferencias en su forma de percibir y comprender el mundo: teoría de la mente, función ejecutiva y coherencia central.

Los investigadores creen que algunos genes, así como factores ambientales tales como virus o químicos, contribuyen al desorden. Los estudios de personas con autismo han encontrado anormalidades en algunas regiones del cerebro, incluyendo el cerebelo, la amígdala, el hipocampo y el septo. Las neuronas en estas regiones parecen ser más pequeñas de lo normal y tienen fibras nerviosas subdesarrolladas, las cuales pueden interferir con las señales nerviosas. Estas anormalidades sugieren que el autismo resulta de una ruptura en el desarrollo del cerebro durante el desarrollo fetal. La creencia inicial de que los hábitos de los padres eran los responsables del autismo, han sido ahora refutados.

En una minoría de los casos, desórdenes tales como el síndrome del X frágil, esclerosis tuberosa, fenilcetonuria (enfermedad hereditaria causada por un defecto metabólico que afecta el modo en que el cuerpo procesa las proteínas) no tratada y rubeola congénita causan comportamiento autista. Otros desórdenes, incluyendo el síndrome de Tourette (enfermedad neurológica caracterizada por espasmos musculares involuntarios), impedimentos en el aprendizaje y el desorden del déficit de la atención, a menudo ocurren con el autismo pero no lo causan.

Estudios recientes fuertemente sugieren que algunas personas tienen una predisposición genética al autismo. Los científicos estiman que, en las familias con un niño autista, el riesgo de tener un segundo niño con el desorden es de aproximadamente 5%, o uno en 20, lo cual es mayor que el riesgo para la población general. Los investigadores están buscando pistas de cuáles son los genes que contribuyen a este aumento en la susceptibilidad. En algunos casos, los padres y otros familiares de una persona autista muestran un comportamiento social, de comunicación, o repetitivo que les permite funcionar normalmente pero que parece estar relacionado al autismo. La evidencia también sugiere que algunos desórdenes afectivos o emocionales, tales como la depresión mánica, ocurren más frecuentes que el promedio en familias con personas con autismo.

Rosa María Pulido Rodríguez

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD, TAMBIÉN EN UNA ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS

Rosa Muñoz Luna

Necesitamos aprender inglés, que no es lo mismo que estudiarlo. Quizás a eso se refería Stephen Krashen cuando distinguió en 1982 entre la adquisición y el aprendizaje de una lengua. Parece que al estudiar un idioma lo que hacemos es hablar sobre él, sobre sus pretéritos irregulares y sus subordinadas condicionales. El aprenderlo va más allá, pasa por encima de la teoría para adentrarse en la práctica y usarlo en contexto; Krashen, con su término adquisición, apunta ya al "desarrollo gradual de la habilidad en un idioma usándolo de manera natural en situaciones comunicativas" (Yule 1996, 191).

"Well, and how are you doing?" le preguntaron a José de repente en mitad de su entrevista de trabajo. Ante eso, uno o sabe o no sabe responder en inglés, y es esa respuesta la que le hará obtener o no el puesto de trabajo al que se presenta. En la actualidad, es normal realizar buena parte de las entrevistas laborales en un idioma que no es nuestro, y de todos los posibles, el inglés sigue ocupando el primer lugar. Es, en la inmensa mayoría de los casos, requisito imprescindible para trabajar de cara al público. Muchas empresas, grandes y pequeñas, reciben también correspondencia, manuales técnicos e instrucciones en inglés, con lo que los empleados, sea cual sea su cargo, deben estar preparados para interpretarlos.

A personas como José no les interesa aprenderse largas listas de verbos irregulares, sino que buscan mantener conversaciones en inglés que les permitan desenvolverse en cualquier tipo de situaciones. Aprender unas estructuras básicas dará pie a generalizaciones y nuevas creaciones por parte del alumno que aplicará el idioma que aprende al terreno que le interesa. En un aula de Escuela Oficial de Idiomas (EOI), la interacción entre alumnos favorece la conversación en la lengua extrajera, dándole utilidad y cierto grado de improvisación. Los enfoques comunicativos para aprender una lengua están en contra del aprendizaje memorístico basado en la repetición de patrones; aquí interesa para qué usará el alumno la lengua extranjera y en qué contextos.

Otro caso lo protagoniza Valeria. Tiene diecisiete años, y el programa del Pluralismo Lingüístico le ha llegado tarde y de sorpresa. De repente, casi todos sus profesores insisten en la importancia del inglés e incluso dan parte de sus asignaturas en esa lengua. Le cuesta entenderles, pero asegura que no hay mucho problema si las dudas las resuelven en español. El inconveniente surge cuando hay que hablar inglés en clase, y más aún sabiendo que "cuenta para la nota". Antiguos estudios sobre el bilingüismo en el aula, según nos recuerda Suzanne Romaine, afirmaban que éste "ejercía una negativa influencia sobre el desarrollo infantil" (Romaine 1996, 230). El mantener las competencias lingüísticas en más de una lengua en clase explicaba el fracaso de algunos alumnos; sin embargo, docentes y lingüistas han observado con el tiempo que "las actitudes negativas hacia el bilingüismo son más importantes a la hora de determinar los resultados académicos que las propias diferencias lingüísticas" (Romaine 1996, 231).

Los adolescentes como Valeria proporcionan un amplio y complejo campo de estudio en cuanto a aprendizaje se refiere. Ciertas fases de desarrollo psicológico y evolutivo están llegando a su fin; pero sin embargo, la duración y características de cada una de ellas varían tanto de un adolescente a otro que más que nunca se necesita una atención personalizada durante este proceso. La teoría de las inteligencias múltiples fue elaborada por el psicólogo Howard Gardner en 1987. Esta teoría está a favor de un aprendizaje individualizado más motivador y que por tanto dará mejores resultados. La música, la expresión corporal, los razonamientos lógicos, las relaciones intrapersonales e interpersonales, el medio ambiente, los juegos de palabras y la concepción del espacio, son todos ellos muy diversos elementos que tienen cabida en esta teoría del aprendizaje que cuida las necesidades de cada uno de los estudiantes. Llevada al campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la teoría de Gardner propone a los docentes un amplio abanico de materiales a usar y actividades a realizar para lograr una mayor motivación por parte de cada alumno. Cada una de las inteligencias mencionadas por este autor puede verse reflejada en el aula de lenguas extranjeras: canciones y vídeos musicales en inglés, actividades de rol y dramatizaciones, aprendizaje de números y operaciones matemáticas sencillas, actividades individuales y en grupos, temas relacionados con el medio ambiente y el cuidado de la naturaleza, adivinanzas y trabalenguas, actividades de orientación en el espacio, etc. El objetivo es buscar la motivación del alumno, ya que es ésta el principal motor de aprendizaje; buscando sus diferentes centros de interés en las cuatro destrezas comunicativas ayudará a establecer nuevos hábitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que "a mayor interés, motivación; a mayor motivación, mejores resultados en el aprendizaje" (Montijano 2001, 33).

El caso de Rosario es muy distinto de los anteriores. Es ama de casa y tiene 60 años; ella se ve impulsada a estudiar inglés por unas motivaciones diferentes: sin tener necesidad de adaptarse a ningún plan de bilingüismo, ni intención de presentarse a una entrevista de trabajo, siente que su cerebro necesita activarse, y qué mejor manera de hacerlo que introduciendo un sistema lingüístico completamente desconocido que le abrirá las puertas de una nueva cultura y una nueva manera de concebir el mundo. Especial atención debemos dar al entorno fisiológico, ya que los cambios de este tipo que se producen en personas de esta edad, condicionan también su forma de aprendizaje. El ritmo en ellos será más lento, más amplio, corroborando de nuevo la teoría de Gardner. Según Juan Sáez, "hay que tratar de crear un ambiente cálido y familiar", que no sea intimidatorio (Sáez 2003, 152); de esta manera se sentirán partícipes en todo momento y será una buena manera de mejorar su autoestima así como reforzar las actividades neuronales. Una vez superada la fase de ansiedad, y potenciadas sus habilidades individuales, "hay personas mayores que trabajan a niveles igual o mayores, que personas más jóvenes" (Sáez 2003, 153).

Como resultado obtenemos una clase heterogénea, con diferentes grupos que se complementan entre sí, unidos por la necesidad o el deseo de aprender inglés. Todos se enriquecerían con las experiencias ajenas, aportando perspectivas significativas para el grupo-clase:

unos dinamismo y espontaneidad, otros serenidad, todos variedad de temas e intereses. Ante este panorama, se presentan una serie de retos y de posibilidades como el estudio de una serie de materiales para satisfacer lo que al fin y al cabo es el objetivo de la enseñanza de un idioma, la comunicación en todos sus niveles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Montijano Cabrera, María del Pilar. 2001. Claves didácticas para la enseñanza de la lengua extranjera. Málaga: Aljibe.

Romaine, Suzanne. 1996. El lenguaje en la sociedad: una introducción a la sociolingüística. (Trad. de Julio Borrego Nieto). Barcelona: Ariel Lingüística.

Sáez Carreras, Juan. 2003. Educación y aprendizaje en las personas mayores. Madrid: Dykinson.
Yule, George. 1996. The study of language. Cambridge: CUP.

Rosa Muñoz Luna

MUNDO EDUCATIVO

Número 26 | Revista Digital de Educación | Pág. 250

Febrero 2008

ROLE PLAYING: "TODOS SOMOS IGUALES"

Rosario María Guerrero Solís

1. Justificación

Actualmente, se está detectando, cada vez más, el fenómeno de la violencia, sobre todo, en los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria. Podemos definir este concepto como aquella situación en la que dos o más individuos se enfrentan de la cual una o más personas salen perjudicadas, siendo agredida física o psicológicamente.

El problema comienza cuando se aborda la resolución del conflicto a través del ejercicio de la autoridad, el castigo,…provocando un clima de tensión en el aula que el profesorado no sabe resolver. Ante esta situación, el tutor o tutora de un grupo-clase, asesorado a través del orientador u orientadora, puede trabajar en el horario de tutoría actividades relacionadas con la situación en las que se implique el alumnado.

Uno de los instrumentos más utilizados para la acción tutorial es el rol playing consistiendo en la dramatización de los sujetos en relación con un problema y con una situación que lo envuelve. Los roles han de ser aceptados voluntariamente para que los alumnos y alumnas participantes se identifiquen, actúen y se sientan como la persona del rol asignado. Por tanto, desde la tutoría se ha de trabajar, de una forma más dinámica, aquellas cuestiones que afecten al centro educativo y a la educación del alumnado en general.

2. Objetivos específicos:

- Concienciar al alumnado de la necesidad de ponerse en el punto de vista de los demás a la hora de interpretar situaciones.
- Hacer partícipes al alumnado de ciertos comportamientos y actitudes discriminatorias que muestran con compañeros y compañeras del aula.
- Buscar el consenso y el posicionamiento correcto hacia este tipo de situaciones.
- Prevenir la violencia en el aula.

3. Contenidos:

- Conceptuales (hechos, conceptos y sistemas conceptuales): la igualdad y desigualdad, el respeto y el rechazo, efectos de comportamientos racistas.
- Procedimentales (procedimientos): debate de las razones a favor en contra de la igualdad de oportunidades, argumentación y fundamentación en defensa de los "más débiles", y en el respeto a todas las personas.
- Actitudinales (valores, normas y actitudes): actitud positiva hacia las conductas de igualdad, actitud crítica hacia el rechazo, aceptación de la necesidad de establecer unas normas que garanticen y regulen el respeto hacia los demás y las repercusiones que puede llegar la desigualdad.

4. Metodología

Esta actividad se va a llevar a la práctica a través de la acción tutorial por lo que implica no sólo al orientador/a sino también a todos los agentes educativos que estén implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo clase. Siendo uno de los principales agentes el tutor o tutora de este grupo de alumnos y alumnas, coordinado por el orientador/a del centro educativo.

La actividad se podrá desarrollar en las horas de tutoría a través de una participación activa de todos los agentes implicados desde un enfoque claramente colaborativo. Esta visión colaborativa deberá acompañarse de la responsabilidad por parte de cada agente educativo siendo el Departamento de Orientación el principal responsable.

5. Desarrollo de la actividad:

La actividad consistirá en la representación teatral de un juicio. Este juicio contará con la participación de todo el alumnado y el profesorado de un grupo-clase y se realizará en una o dos sesiones.

Los personajes que intervendrán en tal situación serán:

- 2 víctimas: María (N.E.E.) Y Macarena (gitana).
- 4 agresores: 2 chicos (Pedro y Pablo) y dos chicas (Anabel y Rocío).
- Familiares de las víctimas: Pepe y Manuela (padres de María) y Juan y Lola (padre y hermana de Macarena).
- Familiares de los agresores: Ana y José (padres de Pablo), Carmen y Ramón (padres de Pedro), Rosario y Luis (Padres de Anabel) y María José y Manolo (padres de Rocío).
- Comité de ayuda:
  - 2 jueces: tutora (Gema) y una alumna (Luisa).
  - Abogados: 1 defensor (Antonio) y 1 acusador (Pilar).
  - Jurado popular; el resto de alumnos que queden.
  - Testigos (al menos 2).

SITUACIÓN DE PARTIDA:

Se le explica que a partir de la situación que se describe y del reparto de papeles, hay que simular un juicio en el que cada parte deberá adoptar su papel.

Nos situamos en una clase de Educación Física. Mientras todos están realizando la actividad mandada por el profesor, Pablo y Pedro comienzan a "meterse" con su compañera María. La insultan y Anabel y Rocío se unen al grupo mientras ponen zancadillas y empujan a María y a Macarena. A Macarena, además, la insultan mintiéndose con ella debido a su raza y su físico (la llaman estrecha, que está sucia, que huele mal, que una mujer gitana debe dedicarse a estar en casa, a tener "churumbeles",...). Todo esto sucede sin que el profesor de aula se percate de loa que está sucediendo hasta que uno de estos empujones dejan caer a ambas niñas y una de ellas, María, se hace daño en la frentes tras la caída y Macarena sufre un esguince de tobillo.

Esta situación se estaba dando desde principios de curso pero nadie se había dado cuenta de la gravedad de los hechos hasta que, ahora, los padres han denunciado la situación y se ha visto realmente la gravedad.

SE DEBE DAR TIEMPO AL ALUMNADO PARA QUE PREPARE EL JUICIO. ALGUNAS PAUTAS PUEDEN SER:

Víctimas: Deben contar lo sucedido.

Agresores: Se defenderán argumentando su superioridad sobre las niñas.

Familiares: Saldrán a exponer ante el juez la situación y, sobre todo, el desgaste emocional (depresión, llantos,...) de sus hijas ante la situación en el caso de los padres de María y Macarena.

Los padres de los acusados expondrán ante el juez argumentos como:

- Padres de Pedro: Afirman que el niño es rebelde en casa, y han recibido quejas del profesorado, aunque no pensaban que la situación llegase a tanto.
- Padres de Pablo: Afirman que en el hogar el niño se comporta bien y no creen la gravedad de los hechos. Piensan que son cosas de niños.
- Padres de Anabel: Admiten que la niña se comporta mal a veces pero como cualquier niña de su edad. Es obediente, ayuda en casa y no piensan que en clase se comporte mal cuando en casa es todo lo contrario.
- Padres de Rocío: La niña es muy rebelde, no era así pero el grupo de amigos no es el más recomendable. Es también motivo de su comportamiento la existencia de repetidores en el aula.

Abogados: Deben defender o acusar en su caso teniendo en cuenta los testimonios escuchados y la reunión con sus representados.

Jueces: Escucharán los testimonios y velarán por el buen funcionamiento del juicio (pondrán orden, darán la palabra,...). Imponen la sanción correspondiente (educativa).

Jurado popular: toma notas y emite un juicio final.

6. Recursos:

- Materiales: para la realización de esta actividad no se necesita material adicional alguno. Solamente con el mobiliario de la clase, organizándolo, y papel y lápiz para aquellos o aquellas que hagan de jurado se puede actuar de manera satisfactoria.
- Humanos: el orientador, el tutor del grupo clase, los profesores que impartan clase en este grupo y el Equipo Educativo, en general.

7. Temporalización:

Esta dramatización se podrá llevar a la práctica en cualquiera de los tres trimestres del curso escolar, pudiendo ser prioritario uno en particular en caso de que se alertara situaciones de conflictos en el aula.
La actividad se puede realizar en una sesión de tutoría. En caso de que no diera tiempo se prolongaría a una segunda sesión.

8. Evaluación:

La evaluación se llevará a cabo a lo largo del desarrollo de la actividad mediante la observación del tutor o tutora. Así, se evaluarán aspectos como; el grado de participación de los alumnos y alumnas, el grado de satisfacción del profesorado y del alumnado, el grado de comunicación entre compañeros, la capacidad de análisis de la situación ficticia y la actitud del alumnado ante ésta.

Rosario María Guerrero Solís

MUNDO EDUCATIVO

Número 26 | Revista Digital de Educación | Pág. 252

Febrero 2008

LOS MIEDOS INFANTILES

Rosina Ruiz López

El miedo es una reacción normal del individuo ante situaciones de riesgo. Se trata, por tanto, de una emoción desagradable ante un peligro real o imaginario. Sin duda, el miedo es necesario, porque nos ayuda a darnos cuenta de algún riesgo presente, es decir, contamos con un mecanismo implícito de supervivencia.

Todos los niños/as tienen miedo en algún momento de su infancia, si bien hay niños más miedosos que otros. Hay miedos inherentes en la primera infancia, como es el hecho de la presencia de una persona desconocida que llega al hogar, pero otros miedos pueden surgir tras una experiencia desagradable o traumática, como por ejemplo la mordedura de un perro.

La actitud de los padres y educadores es fundamental en estas situaciones, para ello es de vital importancia que desde hogar y desde la escuela se hablen con normalidad de los miedos para que niños y niñas acepten que los tienen y se acostumbren a expresarlos.

Los comportamientos sentimentales son aprendidos en la infancia a través de un complejo proceso de educación informal llevado a cabo mediante la acción conjunta de la familia, colegio y los medios de comunicación. La escuela tiene mucho que aportar en este sentido trabajando este sentimiento como contenido.

No podemos ignorar, que en las asambleas diarias que realizamos en el aula de infantil, nuestros alumnos/as comentan fragmentos de su vida diaria en la que el miedo está presente, en incluso en la propia asamblea nos encontramos niños que tienen miedo a hablar en público, bien porque otros puedan reírse de sus aportaciones, a que no lo escuchen, entre otros. En síntesis qué entendemos por miedo, no es más que la incapacidad que sentimos para hacer frente a una situación con nuestros propios medios. Y esta incapacidad puede desglosarse en:

- Amenaza: cuando en una situación nos sentimos incapaces de hacer frente a la misma con los medios de los que disponemos. Puede ser una amenaza real o imaginaria.
- Incertidumbre: en una situación determinada no nos sentimos capaces de resolverla, no sabemos prevenir lo que sucederá.
- Desamparo: nos sentimos a merced de la situación, porque no tenemos ninguna posibilidad de superación.

Así sería razonable pensar que un tanto por ciento de ocasiones deberíamos adelantar la experiencia al sujeto como medio de entrenamiento. Se ha demostrado en investigaciones realizadas en Estados Unidos con niños que iban a intervenirse quirúrgicamente la visualización vídeos y realización de actividades. De tal manera, que estos mostraban respuestas menos angustiosas en el post-operatorio y su recuperación había sido más rápida.

Como consecuencia de todo lo expuesto, sería interesante proponer una reunión con los padres del alumnado para exponerle la idea de trabajar conjuntamente los miedos de los pequeños.

Los contenidos seleccionados podrían ser los siguientes: monstruos, brujas, la oscuridad, los animales, los médicos (dentista, heridas, inyecciones…), entre otros.

Las posibles actividades para trabajar estos miedos serían las que a continuación se indican: fiesta disfraces de monstruos, brujas…, juego con linternas para trabajar el miedo a la oscuridad, vendajes para superar el miedo a la sangre y a las heridas, visita a un dentista…

A continuación expondremos la manera de trabajar con los contenidos anteriormente citados:

- La oscuridad: a través de un juego con linternas se consigue un acercamiento a la oscuridad por parte del niño/a con los medios suficientes para superarla. Se cierran todas las ventanas del aula y se dedican a explorar la escuela valiéndose de linternas. También podemos incluir en la asamblea lectura de cuentos cuyos protagonistas hagan frente a este reto y permitamos que ellos se sientan identificados realizando una dramatización de la historia.
- Los médicos: existe un cierto miedo al médico y más concretamente a los dentistas y a las jeringuillas. Organizamos actividades en las cuales se den intercambio roles de los diferentes profesiones dentro del mundo de la medicina. De entre las actividades podemos traer al aula un profesional del gremio.
- Las heridas: para trabajar el tema de las heridas disponemos en el aula de vendas, gasas, betadine… y proponemos a los alumnos/as jugar a los médicos. Uno hace de paciente y otro de doctor/a. El objetivo fundamental reside en provocar la familiarización con aquellos instrumentos utilizados para curar heridas, así como el color rojo y su relación con la sangre.
- Los monstruos: con el término monstruo englobamos a todos aquellos personajes que producen miedos a los niños. Así organizamos una fiesta donde todo el alumnado venga disfrazados de algún personaje terrorífico. Así nos encontramos con disfraces de fantasma, drácula, vampiros, brujas…Se trata de desmitificar a estas figuras que perturban el sueño de nuestros pequeños.

Todos los contenidos tratados se seleccionan a partir de los propios miedos de los niños/as, que aunque parezca mentira coinciden en gran medida con los de los padres y madres.

Recapitulemos a efectos pedagógicos; tomamos contenidos culturalmente asociados al miedo y presentamos situaciones a nuestro alumnado para trabajar estos contenidos. Trabajando con estos componentes suponemos que podemos ofrecerles a los niños/as una técnica con la que poder enfrentarse a cualquier tipo de situación.

Existe una dificultad adicional en todo este trabajo y es que para tratar situaciones que se perciben como amenazantes se usan instrumentos racionales. Instrumentos muy alejados del tipo de pensamiento preoperacional de la etapa de Educación Infantil. No obstante, al ser trabajado en grupo las respuestas de los compañeros ayuda al sujeto a percibir la situación como menos amenazante. Piaget decía que las respuestas que provienen de los iguales se interiorizan con más fuerza en el niño y les ayudan a construir una moral autónoma.

Rosina Ruiz López

THE CONCEPT OF TIME IN THE SEVENTEENTH-CENTURY ENGLISH POETRY

Sandra Parejo Cuevas

According to the Oxford English Dictionary, the word 'time' can be defined as a: 'limited strecht of space of continued existence, as an interval between two successive events or acts, or the period through which an action, condition or state continues, a finite portion of time', ' a period in the existence or history of the world, an age, an era', ' in restricted sense, duration conceives as beginning or ending with the present life or material universe, finite duration as distinct from eternity'.

The question of the passage of time and its triggering in death has been one of the main worries for the human being and therefore, the concept of time has become one of the mayor subjects in literature. The fact that time can take control of your life and it is too late for getting it back is what leads us to worry about that and it is what poets try to reflect in their poems: the passage of years and the imminent death, the necessity of letting something in life to be immortalised after death, which has been described in Shakespeare's sonnets, or the use of Carpe Diem to define the brevity of youth and to take advantage of that.

Taking into account the opinions of some authors, Carpe Diem means 'seize the day', a popular motif in Renaissance poetry. The tradition comes from Catallus, a Roman poet of the first century BC but the term Carpe Diem itself is taken from the final line of a poem, from the Roman poet Horace and his Odes. This idea of enjoying the present becomes increasingly populat in the 16th and 17th centuries both in France and England: Spenser's “Fresh Spring, the Herald of Love's Mighty King” and also Herrick's “To the Virgins”, whose first line has become the Carpe Diem cliché. In general, it refers to all those works in which one is reminded to eat, drink and sometimes becomes a bit of game, as the lover tries to encourage the woman to enjoy love while they are young and beautiful.

The poems “Corinna is going a-Maying” and “To the Virgins” by Robert Herrick and the famous “To his Coy Mistress” by Andrew Marvell are ones of the best examples of Carpe Diem poems. These works share the idea of taking advantage of time since it flies and how you cannot do anything to stop it, the only thing you can do is to know how to use that time well.

A parallelism between the two poems by Robert Herrick and the one by Andrew Marvell can be established since they reflect the Carpe Diem theme for only one purpose and this is to persuade the lady to have sex with them. The message is used to urge the recipient of the poem to take advantage of that youth to further her relationship with the poetic voice but in both poems by Herrick, the purpose is hidden by springtime images and so, it is said implicitly, while in Andrew Marvell's poem, a more explicit description of what the poet wants to achieve is described. In the poem “ Corinna is going a-Maying”, the poetic voice tries to convince the lady to join May celebrations and it implies to have sex because on May day, people celebrated the fertility of the season by making love. Besides, there are references to a couple who have joined those celebrations and to what they do in them. In the first line, the poet means that some lovers make love in this day. In the poem “To the Virgins”, the poetic voice intends the ladies to take advantage of youth before death arrives. The word “marry” entails to have sexual activity, so in these two poems we find the purpose hidden while in “To his Coy Mistress” , the poetic voice is more explicit since words sucha as “vault”, “quaint”, “embrace” that can make reference to the lady's intimate parts can be found.

Some of the main points that are going to be analysed are the comparison of youth with the spring season, the emphais that the speakers put one the urgency of the moment to stress the importance of the passage of time and the contrast between the urgency and the slowness which characterises the actions taken by the lady.

In the poem “Corinna is going a-Maying”, the image of spring is present throughout the whole poem. According to Cleanth Brooks, Corinna is being called by the claims of the nature and not to respond to that calling is to sin against nature itself but also to herself. This calling of nature can be compared with the calling of her youth and the poem resorts to the reminder of the passage of time so that the lady answers to that calling as soon as possible and at the same time, implicitly to the poet's calling as well. The drops of dew have become a symbol of the spring and also of the youth of the lovers. The word “dew” refers to the early morning and it can suggest the urgency of the moment, that is, if the dew is one of the warnings of the early morning, our making use of time has to be the first because death arrives without our noticing. In the poem “To his Coy Mistress”, the poet means that in the same way “the morning dew” appears early in the morning, the sexual act has to be the first. It involves the urgency that the poet has to make love with the lady before time is over. The poem “To the Virgins” by Robert Herrick points out another image of the Carpe Diem motif such as the rose. In this case, the poet calles the ladies “rosebuds” meaning that they are in the first bloom of womanhood and because of that reason, they have to make the most of their time before this stage of their lives finishes.

In the three poems, the urgency of the moment is expressed since time is running out. The use of imperatives can be found in the three poems to make the lady react towards the passage of time. For example, in the poem “Corinna is going a-Maying”, we use the use of imperative to convince the lady to enjoy nature which means implicitly sex. In the poem “To the Virgins”, the urgency of the moment is stressed by means of the repetition that youth is the best stage of the human beings and the ladies have to take advantage of that but in the poem “To his Coy Mistress” in the first line, the poet suggests that there is no time. This is the reason why in the beginning of the poem, the poetic 'I' is emphasising that urgency. The speaker respects that the lady wants to be slow in her acts because the best lovemaking is unhurried but the pressure of time is present and it is used by the poetic voice to bring around the lady to realise that she should not waste time. By means of some references to death, the speaker reminds the lady to take advantage of time before time takes

advantage of them. All these advises and references help the poet to get his achievement, to convince the lady to have sex with him as soon as possible.

This expression of the urgency of the moment leads the poet to spotlight in their poems the passage of time establishing a contrast between the slowness of love and the speed of time. In “Corinna is going a-Maying”, the poetic 'I' presents a lazy lady who takes a lot of hard work to get up of bed to stress, on one hand, the slowness of the lady's actions to notice that we have to take advantage of time and on the other hand, the emphasis on the fast passage of time which is recalled in the last stanza. In “To the Virgins”, the brevity of youth is emphasised by means of the image of the rosebud so that the lady realises that she has to make good use of that. The speaker in “To his Coy Mistress” stresses that contrast using actions that take time , they are slow actions to show how slow is that of love. In the blazon part of the poem, there are references to time, the poetic voice needs several years to know the body of the lady but he needs much more time to find her intimate parts. Notice the contrast between the slowness of love and the speed of time which serves the poetic voice to get his goal: the lady notices the passage of time and because of that reason, she wants to have sex with him.

To highlight the passage of time, the trip of the sun from its sunrise to its sunset is compared with the passage of time. In the poem “Corinna is going a-Maying”, the poetic voice wants to emphasise that life can pass as fast as the sun does so we should take advantage of that. In the poem “To the Virgins”, the poetic 'I' points out that you have to make good use of time because time flies and the sooner you begin to live, the faster time is over. However, the last lines of the poem “To his Coy Mistress” mean that in the same way as the sun cannot stand in the sky always, we cannot live forever and for that reason, we have to make our actions meaningful and enjoy life while we are young.

It can be said that by means of some images, comparisons, contrasts, use of words ans imperatives, the poetic voice clarify that the passage of time is important to realise that you have to take advantage of your youth and they avail themselves of this opportunity to brainwash the lady to have sex with them which is their purpose. The stress on the urgency of the moment before time is over is what the poet uses to make the lady realise that she has the most of her time and hurry up to have sex with them. Nevertheless, none of the poem expresses that the poets get it. So it has to be said that this stress on time is only used by the poets to achieve their goals, although it is nothing else than a mere attempt.

Works consulted

Andrew Marvell Poems: A casebook. Pollard, Arthur, London Macmillan, 1980.

Five Seventeenth-century Poets: Donne, Herbert, Crashaw, Marvell, Vaughan. Singh, Brijrar. Delhi. Oxford University Press, 1992.

Brooks, Cleanth, “What does poetry communicate?” The Well Wrought Urn. Harcourt, Brace Janovich, New York, 1975.

King, Bruce. Seventeenth-century English literature. London Macmillan Press, 1982.

The Oxford English Dictionary. 2nd edition. Oxford Clarendon Press, 1989.

Seventeenth-century English Poetry: the annotated anthology. Terence, Dawson and Marvell, Robert Scott Dupree. New York. Harvester Wheatsheat, 1994.

Seventeenth-century English Poetry: an annotated anthology. Cummings, Robert. Oxford Blackwell, 2000.

Sandra Parejo Cuevas

INTEGRACIÓN DE LOS TEMAS TRANSVERSALES EN LOS CONTENIDOS DE ECONOMÍA

Santos López Portero

En toda la legislación educativa, se establecen como principios y fines de la educación unos ejes que han de impregnar todo el sistema educativo español, ya que constituyen el fin último de la educación: formar a ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos, capaces de desenvolverse adecuadamente en el terreno personal, social y laboral.

Como profesora de esta materia en el primer contacto que mantengo con el alumnado, suelo preguntarles por la concepción que tienen de la Economía, y los motivos que les han llevado a cursarla. Por desgracia, la gran mayoría la asocia con cuestiones meramente económicas o monetarias, y sus respuestas suelen ser del tipo: "para trabajar en un banco", "para que no me engañen al pagarme" o "para entender las hipotecas". Como vemos no contemplan, el amplio espectro social de la materia y las grandes implicaciones derivadas de esta Ciencia Social.

Nuestra labor es transmitir a los alumnos que en Economía, estudiarán el Sistema Financiero Español, pero no de forma exclusiva, los contenidos son más amplios y están directamente relacionados con la vida cotidiana y afecta a todos los niveles, como individuos que desarrollan su vida en sociedad. En una sociedad tan globalizada como en la que nos desenvolvemos, cualquier hecho por insignificante que pueda parecer, desencadena una reacción en cadena que no podemos obviar.

Los temas transversales constituyen una herramienta para mostrar al alumnado la importancia que tiene la materia y su inmediata aplicación. Por ello a continuación realizamos una propuesta, en la que integramos los ejes transversales que citamos a continuación, con los contenidos específicos de Economía, detallados en el Decreto 208/2002, de 23 de julio, por el que se modifica el Decreto 126/1994, de 7 de junio, en el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía.

Ejes transversales:

- Educación para la Paz y Cultura de la no-violencia
- Solidaridad y derechos Humanos
- Educación para la igualdad de oportunidades (Coeducación)
- Educación ambiental
- Educación para el consumo
- Ciudadanía, Democracia y Libertad
- Educación para la Unión Europea
- Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Propuesta de integración:

1. **La actividad económica y sistemas económicos,** están relacionados con la educación para el consumo y las necesidades que los países pobres o denominados como tercer mundo tienen, frente a la opulencia de la que disfruta el primer mundo. Esto deriva en la necesidad de contemplar la solidaridad entre países y los derechos humanos que se vulneran en dos tercios del planeta, derechos que todo el planeta debería poder disfrutar.

2. **Producción, interdependencia económica y población.** Lo relacionamos con la educación para la igualdad de oportunidades o coeducación, puesto que en la parte referente al mercado de trabajo se han indicar todas las medidas de discriminación positiva a favor de la mujer y otros grupos para la incorporación en condiciones de igualdad.

3. **Intercambio y mercado.** Aquí podemos completar el estudio de los mercados, con la gran influencia que tienen los medios de difusión y las campañas publicitarias, en las tendencias consumistas de los demandantes. Volvemos a incluir por tanto, la educación para el consumo.

4. **Crecimiento económico y desarrollo. Magnitudes nacionales e indicadores de una economía.** El núcleo principal del tema es el crecimiento y desarrollo económico, que sólo se puede alcanzar en sociedades avanzadas y por tanto alejadas de sistemas dictatoriales y autárquicos. La libertad posibilita la democracia y ésta estimula el desarrollo. En su fase avanzada, las personas empiezan a ser conscientes del importante papel que desempeñan como ciudadanos y se preocupan por su calidad de vida. Las unidades didácticas que recojan estos contenidos son especialmente propicias para comparar la evolución histórica de distintos países o regiones. En esos análisis se descubrirá la importancia que los conflictos bélicos o la paz, tienen en el desarrollo económico de los mismos.

5. **La toma de decisiones y la intervención del Estado en la economía.** Hemos de resaltar que nuestro Estado, se constituye en uno, social, democrático y de derecho, tal y como señala la Constitución. El alumnado desconoce, generalmente, la

importancia de esas palabras y hay que explicar como elegimos a nuestros representantes y como ellos nos representan y que por lo tanto sus decisiones nos representan a todos y nos afectan a todos. Cuando se produce una intervención estatal, en última instancia son los ciudadanos los que intervienen. A estas alturas, el alumnado ya conoce las diferencias fundamentales entre los distintos sistemas económicos y desde la nueva perspectiva, democrática y participativa se pueden retomar los contenidos anteriores, para estudiarlos a fondo desde la óptica política. (sistema capitalista, centralizado o de economía mixta)

6. **Aspectos financieros de la economía.** La mayoría del alumnado conoce que la moneda oficial de España, años atrás era la peseta, pero por la edad del alumnado, pocos han tenido ocasión de pagar con ella. Todos manejan los euros y por eso desconocen los efectos del cambio monetario. El cambio de moneda ha sido una consecuencia lógica de la integración en la Unión Europea y a medida que la Unión avance, se sucederán más cambios, sociales y políticos. La Unión Europea, es un proceso integrador cercano y de gran envergadura. De este proceso van a obtener mucha información, alguna objetiva y otra no tanto, así hemos de formarlos para que conozcan los orígenes e instituciones de la Unión, y sus consecuencias. Sólo de esa manera tendrán su propio criterio y podrán tomar decisiones que afectaran a todos los nacionales y también a nacionales de otros países de Europa.

7. conomía internacional. **En el desarrollo de este contenido profundizaremos en la globalización económica. La descentralización y deslocalización de las empresas, favorece este proceso, que ha sido auspiciado por el gran avance tecnológico, tanto en sistemas productivos, como en comunicaciones. La globalización económica tiene efectos positivos y negativos. El efecto negativo más acuciante es el cambio climático, consecuencia de sobreexplotaciones, ineficiencias productivas y del desarrollo industrial de nuevos países. La sensibilización ambiental es necesaria, ya que todos hemos de colaborar para evitar el cambio climático y las empresas tendrán que asumir ese gran coste social, coste que repercutirá en la Economía Nacional e Internacional.**

8. **Situación de la economía andaluza.** En este último apartado, los alumnos conocen ya todos los términos, conceptos y tienen adquiridos procedimientos que les permitirán aplicar lo anterior al caso concreto y particular de Andalucía.

Como indicaba, este artículo pretende ser una propuesta que nos ayude a humanizar la Economía, dotándola del contenido social, que siempre ha tenido y que no percibe en nuestras aulas.

Santos López Portero

CONVIVENCIA EN EL MARCO ESCOLAR

Soledad Bellot Cuevas

El término convivencia describe la realidad física de vivir en compañía de otro u otros o de cohabitar con ellos pero, su significado también incorpora las propias consecuencias psicosociales de ese hecho. Viviendo con los demás maduramos, nos socializamos, colaboramos en las tareas colectivas y tenemos oportunidad de alcanzar nuestras metas. Conviviendo contribuimos al grupo y nos afirmamos personalmente.

No obstante, en todos los grupos suelen darse situaciones en las que las relaciones entre algunos de sus miembros son conflictivas. El conflicto no es ajeno a la convivencia, si no una parte fundamental de ella que merece ser resuelta.

En la convivencia escolar, situaciones conflictivas han existido siempre, pero actualmente estas situaciones se están generalizando y agravando en todos los niveles educativos, siendo el más afectado el de Secundaria.

Este problema comienza a interesar más directamente cuando se percibe que interfiere de forma muy negativa en el proceso enseñanza - aprendizaje. Dicho proceso no puede llevarse a cabo, de forma satisfactoria, cuando se dan en él desmotivación del profesorado por no verse respetado; miedo en el alumnado por verse amenazado, en ocasiones, por otros compañeros; y poco apoyo a la labor educativa en general que está infravalorada a nivel social. Estas situaciones hacen que nos distanciemos del propio grupo o de algunos de sus individuos, y para regresar y reubicarnos en el marco normativo y de valores del grupo, debemos hacer un esfuerzo.

Es cierto, que ningún listado de normas, por muy exhaustivo que sea, puede impedir que surjan conflictos. Pero también es verdad, que cualquier grupo social crea reglas de comportamiento para favorecer el logro de sus metas más distintivas. Esas reglas compartidas ayudan a predecir y anticipar lo que cada miembro del grupo espera de los demás y, aunque tienden a considerarse como un recurso punitivo, pueden ser más un recurso de cohesión que de exclusión. Las normas no previenen de manera absoluta los conflictos, pero si pueden ayudar a aliviarlos.

Los centros docentes deben tener un marco normativo que permita alcanzar los objetivos educativos en los que está inmerso. Sin este marco normativo la organización y coordinación de actuaciones se resentirá notablemente. Las normas deben ser sencillas, comprensibles y funcionales para que todos los miembros de la comunidad sepan claramente lo que se espera de ellos.

Antes de implantar unas normas de convivencia, creo, que debemos hacer un análisis del deterioro de la convivencia escolar: sus tipos y causas principales. Podemos agrupar en una línea creciente de menor a mayor gravedad los problemas de convivencia en las aulas, desde la interrupción inoportuna hasta un bullyng o agresión física. Así tendríamos problemas como:

a) **Interrupción continua en clase:** Un alumno o grupo minoritario impide de forma continua la explicación del profesor. Si bien no se considera como “violencia escolar”, si es el que más está deteriorando el buen clima de enseñanza.

b) **Insultos o amenazas a otros alumnos o al profesor:** Estas agresiones verbales tienen su origen, a veces, en no poder controlar lo expuesto en el apartado a), y pueden dar lugar a situaciones más graves.

c) **Violencia física hacia el material:** Son los actos de agresión que más trascienden a nivel social.

d) **Violencia física hacia compañeros:** Con intención o sin ella, pueden comenzar como juegos pero que en ocasiones terminan en verdaderas agresiones, generalmente al salir del centro.

e) **Bullyng:** Casos de intimidación y victimización entre iguales. Son los que más trascienden a la sociedad, aunque, afortunadamente los menos frecuentes.

No hay unanimidad entre profesorado y sociedad a la hora de valorar estos problemas. Mientras que la sociedad y la clase política solo ven preocupante la violencia física, que aparece puntualmente; el profesorado piensa que la raíz de estos problemas está en la indisciplina que tiene que sufrir día a día.

Una vez vistos algunos de los problemas que van deteriorando la convivencia escolar, es conveniente que se analicen las causas que los provocan, para intentar crear el marco normativo del que hablábamos anteriormente.

Como el problema de la mala convivencia escolar es multicausal, para exponer algunas de estas causas hemos visto bien clasificarlas en tres grandes bloques:

Causas individuales

En el proceso educativo están implicados fundamentalmente dos personas, alumno y profesor. Cada uno de ellos trae una serie de variables que se deben tener siempre en cuenta.

El alumno llega, a veces, con unas características concretas: Intereses personales lejanos a lo académico, nivel escolar desfasado a su edad, problemas afectivos, aprendizajes del entorno social, ...

El profesor, por su parte, llega a la enseñanza con una motivación de ejercer como maestro de ese ser humano que tiene delante, y como profesor, que transmite su materia. En ocasiones algunos de estos profesores vienen de titulaciones distantes a la enseñanza y su conocimiento de psicología evolutiva es mínimo o nulo.

Causas del centro educativo

No siempre encontramos en los centros las condiciones más idóneas para una buena convivencia. Ratios numerosas, aulas en malas condiciones, metodologías que no son acordes a todos los alumnos de una misma clase y que no se pueden cambiar por falta de especialistas, excesivas materias curriculares, ...

Estos problemas van creando en los agentes implicados en la educación una desmotivación y grado de ansiedad que puede desembocar en situaciones de agresión y distorsión de una buena convivencia.

Causas socio-ambientales

Se trata de todas las influencias sociales que reciben los alumnos: televisión, barrios, vecinos, familia y grupo de iguales. Son las causas más fáciles de ver pero las más difíciles de erradicar.

Sabemos que los valores en la sociedad están cambiando, pero la familia y la comunidad escolar tienen que luchar para que no degeneren en antivalores que rompan la buena convivencia general.

Si las causas del deterioro de la convivencia escolar son múltiples, difícilmente se puede dar una solución única, pero si se pueden proponer múltiples soluciones para mejorarla.

Soluciones individuales

1. Alumnos

- Tratamiento directo por especialistas para los alumnos conflictivos o con problemas afectivos graves.
- Potenciar Adaptaciones Curriculares Individuales que realmente puedan ser atendidas debidamente.
- Agrupamientos flexibles

2. Profesores

- Formación mínima obligatoria en psicología evolutiva Infantil y del Adolescente.
- Formación a tutores en Resolución y Conflicto no solo en Mediación.

Soluciones de Centro Educativo

- Tratamiento directo por parte de psicólogos a alumnos que tienen problemas afectivos
- Puesta en marcha de las aulas de convivencia. Intentar que estas no se conviertan en el cajón de sastre donde se aparquen a los alumnos problemáticos. Deben ser coordinadas por personal especializado en Resolución de Conflictos y tener unos contenidos específicos y unas alternativas de acción reales.
- Cambio en el funcionamiento de la Comisión de Convivencia, para que no sirva solamente par tramitar expulsiones, sino que trabajen en directa relación con el coordinador del Aula de Convivencia y Departamentos de Orientación.
- Elaboración de un Plan de Convivencia del Centro, teniendo como referencia tanto el Decreto 19/2.007, de 23 de Enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos (BOJA 2-2- 2.007); la Orden de 18 de Julio de 2.007, por la que se regula el procedimiento y aprobación del Plan de Convivencia (BOJA 8-8-2.007); así como los artículos 1, 2 y 3 y el capítulo II del Decreto 85/1.999, de 6 de Abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los centros

docentes públicos y privados concertados no universitarios (BOJA 24-4-1.999), teniendo en cuenta las modificaciones establecidas a este Decreto en la Disposición Final Primera del Decreto 19/2.007.

- Disminución de ratios
- Potenciar la acción tutorial. Para que el profesor pueda conocer y atender a todos sus alumnos, podrían ampliarse las horas de tutoría y-o reducir los grupos que ese profesor debe atender.
- Aumento de plantilla de Especialistas: profesores de apoyo, psicólogos, profesores de otras lenguas, para atender a la diversidad que existen en las aulas.
- Arbitrar un sistema claro para que desde los Centros Educativos se puedan denunciar los actos violentos que rayen al ámbito penal.

Soluciones sociales: Familia

- Implicar a las familias en la comunidad escolar
- Responsabilizar a las familias del comportamiento de sus hijos, por medio de las tutorías, los Departamentos de Orientación o las Aulas de Convivencias, según el caso.
- Colaborar con otras Instituciones y Delegaciones en programas preventivos.

Entre otras muchas, estas pudieran ser algunas de las medidas con las que intentar que la convivencia en nuestras aulas mejore para que en ellas se pueda impartir una formación tanto académica como de persona acorde al nivel de nuestro Sistema Educativo

Soledad Bellot Cuevas

ALUMNADO AYUDANTE, UNA MEDIDA PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Verónica Saborido Ruiz

En nuestras aulas cada vez existe una mayor heterogeneidad: alumnado desmotivado, con problemas de aprendizaje, de diferentes etnias, de distinta clase social, con diferentes necesidades educativas específicas, etc. que plantean un nuevo reto al profesorado, que debe implementar en el aula distintas formas de trabajo que le permitan optimizar el tiempo y procurar que el alumnado consiga el mayor y mejor aprendizaje posible dentro de sus posibilidades individuales. En este sentido, el aprendizaje en grupos cooperativos se muestra como una medida eficaz de atención a la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades del alumnado.

El trabajo en grupo no es una cuestión novedosa dentro de la enseñanza, sin embargo no siempre ha supuesto un esfuerzo de aprendizaje cooperativo. Más bien, han sido frecuentes aquellas visiones que pretenden equiparar el trabajo en grupo como una opción metodológica cómoda para el profesorado, quien ignora su funcionamiento, y divertida para el alumnado cansado de lecciones magistrales.

Como señala PúJolas (2005), “cuando un grupo de alumnos/as se ayudan unos a otros para conseguir sus objetivos, individuales y comunes, y lo que haga cada uno en particular repercute en los demás, entonces decimos que constituyen un grupo cooperativo”. Continuando con una reflexión del mismo autor, “en la práctica, estructurar de una forma cooperativa el aprendizaje dentro del aula, es utilizar con una finalidad didáctica el trabajo en equipos reducidos de alumnos/as para aprovechar al máximo la interacción entre ellos con la finalidad de que todos los miembros asimilen los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades, y aprendan, además, a trabajar juntos. Los miembros de un equipo de de aprendizaje tienen pues una doble responsabilidad: aprender ellos lo que el profesor/a les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo”. Y los equipos de aprendizaje cooperativo tienen una doble finalidad: aprender los contenidos escolares y aprender a trabajar juntos, como un contenido escolar más. Dicho de una manera muy gráfica, utilizando un título de un libro de Robert Slavin y sus colaboradores: «Cooperar para aprender y aprender para cooperar»”, esto es la base del aprendizaje cooperativo, aunque podríamos añadir, como señala Daniel Cassany, «para aprender más y mejor».

Así, la figura del alumno/a ayudante puede entenderse como la expresión mínima del aprendizaje cooperativo. “Los alumnos/as ayudantes son aquellos seleccionados por sus propios compañeros que actúan de amparo acogiendo a los nuevos sujetos y apoyando y brindando su ayuda a compañeros/as que lo requieran”. El modelo del Alumnado Ayudante se basa así en el principio de la cooperación, y su objetivo es utilizar la ayuda entre iguales para caminar hacia una mejora de la atención a la diversidad y, en definitiva, avanzar hacia el logro de una educación de calidad para todos y todas.

Existen muchas razones que hacen necesaria la puesta en funcionamiento de la figura del alumnado ayudante en los centros educativos, como son la atención a la diversidad, la gestión de los conflictos, la mejora del clima de convivencia en nuestras aulas y en el centro, la mejora del aprendizaje, la educación en valores, la presentación de modelos de conducta positivos... siendo la más utilizada para dar respuesta a los problemas de convivencia.

El desarrollo de un programa para la puesta en funcionamiento del alumnado ayudante, requiere tanto de formación específica, como de una organización escolar que los apoye y sustente. El sistema de ayuda entre iguales trata de crear un grupo de alumnos y alumnas que tras recibir una formación habilidades sociales y resolución de conflictos, ayuda a sus compañeros y compañeras en situación de desamparo, desconcierto, dificultades académicas y de integración.

Como señalan Isabel Fernández García y Gabriel Orlandini, a diferencia del delegado de curso, la figura del alumno o alumna ayudante no está regulada por los Reglamentos Orgánicos de Centro y no actúa como representante oficial del grupo, sino que sus intervenciones son actos voluntarios basados en una mejora de la calidad de las relaciones. Asimismo, representan un modelado positivo hacia el bienestar del otro y del conjunto del grupo.

En la práctica docente, la puesta en marcha de la figura del alumno/a ayudante tiene como finalidad última la consecución de una mayor y mejor atención a la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades del alumnado, con objeto de caminar hacia un modelo de escuela inclusiva, hacia una mejora de la atención a la diversidad y, en definitiva, avanzar hacia el logro de una educación de calidad para todos y todas.

Verónica Saborido Ruiz

EL TABAQUISMO ABORDADO DESDE EL CONCEPTO DE COSTE DE OPORUNIDAD

Vicente Martín Rodríguez

Uno de los principales problemas que el docente que ha de impartir la asignatura de Economía en primer curso de bachillerato se encuentra en su práctica diaria es el de poder traducir los principios más o menos áridos de dicha ciencia al mundo de los intereses de alumno. Los problemas de la macroeconomía o la microeconomía son percibidos a veces por el alumnado como meros artificios teóricos, sin que aparentemente se pueda establecer de una manera mínimamente clara una conexión entre eso que se le dice y su vida cotidiana; su día a día. En definitiva, muchas veces el docente parece vislumbrar en la cara de los que le escuchan algo así como "¿ y esto que tiene que ver conmigo".

Este problema general se agudiza cuando lo que se tiene que trabajar es un concepto particularmente abstruso. Conceptos de ese tipo se encuentran con no poca frecuencia en la referida materia. Tratar de abarcarlos todos rebasaría el objetivo de este artículo. En efecto, me voy a centrar en la aproximación a uno sólo de esos conceptos, tratando de que se establezca el nexo de unión con el interés inmediato del alumno o, en su caso, el de su entorno inmediato. Me refiero al concepto COSTE DE OPORTUNIDAD en relación con la demanda de bienes y servicios.

Evidentemente, se habrá trabajado convenientemente el apartado teórico y el alumnado ya habrá reflexionado sobre el insoluble problema de que las necesidades humanas sean, de suyo, ilimitadas y, en cambio, nuestros recursos sean, lamentablemente, limitados. Esta realidad, sobre la que no podemos actuar, nos deja una única salida: la opción. Es decir, la asignación de los medios limitados a la adquisición de un número limitado de bienes y servicios, dejando de incorporas otros a nuestro patrimonio. Esta opción nos aboca inevitablemente a tener que renunciar a unos bienes y servicios para poder hacernos con otros.

Hasta ahí la cosa no presenta grandes dificultades, pero arrancando de ese punto hemos de hacer que el alumno lleve los contenidos a su terreno, a su experiencia propia y, aplicando dichos contenidos teóricos a un supuesto concreto y de carácter práctico, lo incorpore a su acervo particular.

La actividad que propongo consiste en poner en relación un hábito de consumo, tan nocivo como extendido entre los jóvenes, como es el tabaquismo con el concepto de "coste de oportunidad". Trabajar sobre qué coste es el que asume el alumno (y de forma tan emergente como arrolladora, según las estadísticas un buen número de alumnas) cuando incorpora el hábito del consumo de tabaco.

Inicialmente, el planteamiento se encaminaría al estudio desde el punto estrictamente económico para, a continuación, abordarlo de manera trasversal, incorporando una perspectiva centrada en el daño a la salud, tanto del fumador sujeto activo, como del que viene siendo llamado "fumador pasivo".

Desde la primera perspectiva habrá que partir de que el concepto que estudiamos sabiendo que por coste de oportunidad hemos de entender el precio de un bien expresado en el valor de los otros bienes a los que hemos de renunciar para poder adquirir el primero. Es decir, el fumador, cuando se entrega a su hábito de consumo, ¿a qué está renunciando?, ¿cuál es el coste de ese consumo en términos de otros bienes a los que no va a poder optar?

El consumidor de tabaco suele hacerse trampas a sí mismo (el que esto escribe, que fue fumador hace algunos años, lo sabe por propia experiencia) y quiere creer que fumar le cuesta lo que ha pagado por la cajetilla que acaba de comprar; es decir, que el tabaco le cuesta los pocos euros que acaba de pagar por la última cajetilla adquirida. Trataremos de que se quite la venda y vea que ese hábito de consumo no suele ser un acto esporádico sino que su componente adictivo (que ya ni las tabaqueras discuten) asegura unos consumos progresivamente crecientes y por largos años, si no toda la vida.

Así pues, dejaremos claro que el estudio del coste de oportunidad habrá de enmarcarse temporalmente en un período dilatado de la vida del fumador. Como quiera que nuestros alumnos están en torno a la veintena (año arriba, año abajo), fijaremos un período de estudio de treinta años. Es durante ese período medio de consumo sobre el que verdaderamente nos interesará que calculen el coste de oportunidad.

Los cálculos convendrá hacerlos ateniéndonos a una cierta moderación a fin de que den una visión media y básicamente representativa del fumador medio. Consideraremos, por tanto, que los consumos podrían estar en torno a un paquete de cigarrillos al día durante el período de referencia. Obviamente, muchos de los fumadores de nuestra clase no está aún en esos consumos diarios. Sin embargo, entiendo que si se pone un poco de atención se verá que el cálculo puede tenerse por moderado y a la baja.

Establecido, por indiscutido a nivel científico, que la sustancia en cuestión objeto de consumo posee un altísimo poder adictivo, convendremos en que muy probablemente a medida que avance la vida del individuo se rebasará con creces ese consumo y habrá períodos en los que el consumo diario podrá duplicarse incluso.

Sin perjuicio de lo anterior, también habrá de tenerse en cuenta que vamos a estimar que el estudio se hace a precios constantes del período inicial. Como vemos, se trata de que el alumnado vea que los datos a los que llegaremos, pese a ser del todo llamativos, son una

estimación sumamente conservadora y como hemos señalado, claramente a la baja en lo que a estimación del gasto se refiere. Se trata de que, incluso en esa perspectiva, capten lo que están entregando al cartel de tabaco.

Veamos pues el coste en términos de dinero contante y sonante de la adicción durante el período de referencia:

Entendiendo que se consume una cajetilla diaria y que el precio de la misma es de dos euros, pediremos a nuestros alumnos que multipliquen esa cantidad por siete días que tiene la semana. Eso nos dará la cantidad de 14 euros semanales. Esos catorce euros habrá que multiplicarlos por 4, que son las semanas que tiene un mes, obteniendo como resultado 56 euros al mes en tabaco. De ahí pasamos al cálculo de una anualidad, multiplicando esos 56 euros por los 12 meses, lo que arroja un total de 672 euros. Seguramente, alguien haya podido pensar que era más corto el cálculo multiplicando el consumo diario por 365. Yo creo que hacerlo por los pasos que he señalado aproxima el acto del gasto al alumno y le pone frente a los ojos ese consumo en tramos temporales más próximos y más fácilmente relacionables con sus ingresos y su gasto corriente.

Tras los cálculos hechos hasta aquí, sólo nos queda una última multiplicación: multiplicar el consumo anual por los treinta años estimados inicialmente, lo que nos da la cantidad de 20160 euros para el período. Llegados a este punto no deja de sorprenderme el torrente de exclamaciones de los alumnos quienes se ven de pronto ante el montante económico de un hábito de consumo que creían sufragable con cuatro cuartos.

Tras eso se podría o bien hacer una valoración en términos de precios del inicio del período de estudio (hipótesis más conservadora) o ponderar los resultados estimando diversas posibilidades de variación de precios, en función de previsibles subidas del IPC o del coste de materias primas con incidencia clara en el precio final del producto.

El caso es que, incluso en la hipótesis más conservadora, el alumnado podrá ver claramente que el coste directo del hábito es muy elevado y que para poder asumirlo deberá renunciar (con mayor o menor grado de consciencia) a otros bienes y servicios que anhela y cree que están fuera de sus capacidades de compra: un vehículo de gama alta, una parte importante de la hipoteca de la vivienda, un viaje a un lugar exótico y deseado...

Claro está que el análisis no puede quedarse ahí. El problema que se analiza no puede ni debe quedarse en el plano puramente economicista. En primer lugar porque se está ante el consumo asiduo de una sustancia adictiva que no sólo ataca al bolsillo de nuestros jóvenes alumnos sino que causa un evidente daño a su salud y a la de aquellos que ha dado en llamarse “fumadores pasivos”. En ambos casos, además de producirse el daño a un derecho fundamental: la salud (reconocido y protegido en el artículo 43 de la Constitución Española de 1978), se añade un segundo daño en términos de coste social, toda vez que será un coste a asumir en el futuro no sólo el derivado del conjunto de terapias y paliativos que busquen reparar el daño a la salud causado, sino además la pérdida de factor trabajo en términos de PIB.

A la hora de abordar el tratamiento de las enfermedades asociadas al consumo de tabaco no debe perderse de vista que éstas provocan al Sistema Nacional de Salud unos costes directos de 3.600 millones de euros anuales (que son gasto social que se detrae de otros usos posibles), según los cálculos del Comité Nacional de Prevención del Tabaquismo (CNPT). Este enorme gasto supone el 13,45% del presupuesto sanitario total y está por encima de la media de costes que la Organización Mundial de la Salud (OMS) atribuye a los países europeos (oscila entre el 6% y el 12%).

Pero, ese coste médico no es el único coste que cabe asociar al hábito del consumo de tabaco. Como hemos dejado señalado, se está ante un consumo habitual de sustancia altamente nociva y que aboca al consumidor a padecer, tarde o temprano, una serie de enfermedades que interfieren gravemente o incluso impiden de manera completa la posibilidad de trabajar. En este sentido hay que señalar que, el impacto de esta droga legal en la economía, duplica su coste médico. A las empresas españolas, el tabaquismo de sus trabajadores les cuesta «unos 1.500 euros por empleado, en bajas», según señala el médico investigador de Farmaeconomía de la Unidad Médica de Pfizer (uno de los mayores laboratorios del sector), Jaime Fernández de Bobadilla. Aquí evidentemente nos encontramos ante un factor de clara y evidente desincentivación de la productividad en nuestro país la cifra final, es decir todos los costes sociales de esta droga legal, alcanzan los 7.000 millones de euros.

Lo que hemos señalado hasta aquí nos muestra que es necesario que el análisis de ese coste de oportunidad trascienda la pura microeconomía y se asocie de manera trasversal con el estudio integrado del mismo como un coste no sólo directamente económico sino que ataca y cercena derechos fundamentales del individuo que consume. Que se afecta su salud (primer coste a afrontar), que también mediatiza su propia economía, detrayendo importantes sumas del consumo de otros productos, a favor de una adicción a sustancia adictiva y de alta morbilidad (coste de oportunidad propiamente dicho, en sentido estricto); que lesiona, asimismo, derechos de terceros (con otro coste económico asociado), que también induce un coste social en términos de pérdida de competitividad y empleo, que añade un elevado coste al factor trabajo, en tanto que factor productivo, y que pone en serio aprieto al sistema de seguridad social; sistema éste que, no se olvide, sostienen conjuntamente empresarios y trabajadores con su esfuerzo conjunto.
Cada paciente que es tratado para dejar el tabaco, cuesta entre 675 y 3.375 euros al año. Según los datos disponibles a día de hoy, los tratamientos hospitalarios rondan los 30.000 euros por paciente y año.

No hay que olvidar tampoco que la mitad de los fumadores españoles muere por causas asociadas al tabaco, que es la primera causa de muerte prematura y que todos ellos pierden 10 años de media de vida. Los 55.000 fumadores que fallecen cada año en España generan además un enorme gasto hospitalario. «Si el tabaco es, junto con la hipertensión y el colesterol, uno de los mayores riesgos de problema cardiovascular -destaca el responsable de Medicina Preventiva y Salud Pública del hospital de Bellvitge, Sergio Morchón- dejar de fumar reduce en siete veces los efectos de controlar el colesterol».

Si nos fijamos en el coste de las medicinas, vemos que los tratamientos cuestan entre 675 y 3.375 euros por paciente y año.

Si vamos al gasto hospitalario, veremos que las enfermedades habituales de los fumadores (cáncer, enfermedad pulmonar obstructiva crónica -EPOC-, cardiovasculares...) cuestan 30.000 euros por paciente y año.

Así pues, en el terreno de la sanidad, el coste anual alcanza los 3.600 millones en España.

Por lo que serefiere al coste en téminos laborales la adicción al tabaco cuesta 1.500 euros en bajas laborales. El coste nacional es de unos 3.400 millones.

Finalmente, conviene que se trabaje con los alumnos un último dato escalofriante: el de la mortalidad inducida por el tabaquismo: 55.000 personas mueren al año por causas directas relacionadas con el tabaco. Esta cifra es diez veces mayor que la suma de víctimas de tráfico (entre muertos y heridos). Por cada víctima de las drogas ilegales, hay 151 muertos por tabaquismo.

El colofón de esta actividad debería ser que, tras saber el gasto personal en estrictos términos monterios, se viera por el alumnado en qué medida se está viendo afectado, también personalmente, por esa cara adicción, explicitándole esos otros costes implícitos. Su concreción en términos de pérdida personal y social, traducible en dos niveles sucesivos y complementarios. A saber: un primer nivel de pérdida de salud, esperanza de vida y finalmente una más que posible muerte consecuencia de la adicción, y un segundo nivel, el del enorme coste de oportunidad que, en términos personales y sociales, lleva asociado de manera directa e inevitable el hábito de fumar tabaco.

Lo que hasta aquí he pretendido no es otra cosa que la modesta proposición de que se trabaje con el alumnado una actividad en la que se conecte la teoría económica con un problema del entorno inmediato del alumno, tratando de que ponga en relación un concepto un tanto oscuro, con su aplicación en su propia experiencia y la de los que le rodean, tratando de que se aprecie que lo económico traduce la propia vida del individuo y que, en el caso del ejemplo, también la propia vida es la que está en juego

Vicente Martín Rodríguez

LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Victoria Tirsa Hervás Torres
Adrián Recio García

En las líneas que siguen, expondremos aquellos aspectos enunciados en las diferentes disposiciones legales que, de aplicarse correctamente y asimilarse por el alumnado, proporcionarán una mejoría en la convivencia tanto en el marco educativo como fuera de él. Así pues, se detallan las competencias y objetivos que contribuyen a dicho fin, otorgando una especial relevancia al bloque de contenidos: Juegos y Deportes, dado el importante papel que juega, valga la redundancia, al contribuir significativamente a la mejora de la convivencia a la que nos referimos.

RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

1. Se entiende por competencias básicas de la educación secundaria obligatoria el conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto que todo el alumnado que cursa esta etapa educativa debe alcanzar para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la integración social y el empleo.

a) Competencia en comunicación lingüística, referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua extranjera.

b) Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.

c) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, que recogerá la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias y la actividad sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental.

Esta competencia, y partiendo del conocimiento del cuerpo humano, de la naturaleza y de la interacción de los hombres y mujeres con ella, permite argumentar racionalmente las consecuencias de unos u otros modos de vida, y adoptar una disposición a una vida física y mental saludable en un entorno natural y social también saludable. Asimismo, supone considerar la doble dimensión –individual y colectiva- de la salud, y mostrar actitudes de responsabilidad y respeto hacia los demás y hacia uno mismo.

e) Competencia social y ciudadana, entendida como aquélla que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática.

Significa también entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive. En definitiva, mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local. En síntesis, esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.

f) Competencia cultural y artística, que supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.

Supone igualmente una actitud de aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas. En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por

contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.

LOS OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA
R.D. 1631/2006:

La Educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

LOS OBJETIVOS GENERALES DE AREA

La enseñanza de la Educación física en esta etapa tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Conocer los rasgos que definen una actividad física saludable y los efectos beneficiosos que esta tiene para la salud individual y colectiva.

2. Valorar la práctica habitual y sistemática de actividades físicas como medio para mejorar las condiciones de salud y calidad de vida.

7. Conocer y realizar actividades deportivas y recreativas individuales, colectivas y de adversario, aplicando los fundamentos reglamentarios técnicos y tácticos en situaciones de juego, con progresiva autonomía en su ejecución.

8. Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en actividades, juegos y deportes, independientemente de las diferencias culturales, sociales y de habilidad.

9. Practicar y diseñar actividades expresivas con o sin base musical, utilizando el cuerpo como medio de comunicación y expresión creativa.

10. Adoptar una actitud crítica ante el tratamiento del cuerpo, la actividad física y el deporte en el contexto social.

EL BLOQUE DE CONTENIDOS (JUEGOS Y DEPORTES)

El bloque Juegos y deportes adquiere sentido en la Educación física por su carácter educativo, por ser un instrumento adecuado para la mejora de las capacidades que pretende esta materia y porque supone actividades que fomentan la colaboración, la participación y el desarrollo de actitudes dirigidas hacia la solidaridad, la cooperación y la no discriminación.

LOS CONTENIDOS POR CURSOS

PRIMER CURSO

Bloque 2. Juegos y deportes

- El deporte individual y colectivo como fenómeno social y cultural.
- Interpretación de los roles que exigen las diferentes situaciones de juego.
- Aceptación del propio nivel de ejecución y disposición a su mejora.
- Valoración de las actividades deportivas como una forma de mejorar la salud.
- Respeto y aceptación de las reglas de las actividades, juegos y deportes practicados.

SEGUNDO CURSO

Bloque 2. Juegos y deportes

- Los deportes de adversario como fenómeno social y cultural.
- Respeto y aceptación de las normas de los deportes de adversario y de las establecidas por el grupo.
- Autocontrol ante las situaciones de contacto físico que se dan en los juegos y el deporte.
- Cooperación en las funciones atribuidas dentro de una labor de equipo para la consecución de objetivos comunes.
- Tolerancia y deportividad por encima de la búsqueda desmedida de los resultados.

TERCER CURSO

Bloque 2. Juegos y deportes

- Práctica de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de un deporte colectivo diferente al realizado. Realización de juegos y actividades cooperativas dirigidas al aprendizaje de los fundamentos técnicos y tácticos del deporte colectivo escogido.
- Participación activa en las actividades y juegos y en el deporte colectivo escogido.
- Asunción de la responsabilidad individual en una actividad colectiva, como condición indispensable para la consecución de un objetivo común.

CUARTO CURSO

Bloque 2. Juegos y deportes

- Realización de juegos y deportes individuales, de adversario y colectivos de ocio y recreación.
- Planificación y organización de torneos en los que se utilicen sistemas de puntuación que potencien las actitudes, los valores y el respeto de las normas.
- Valoración de los juegos y deportes como actividades físicas de ocio y tiempo libre y de sus diferencias respecto al deporte profesional.
- Aceptación de las normas sociales y democráticas que rigen en un trabajo en equipo.

RELACIÓN Y RELEVANCIA DEL CURSO PROPUESTO CON EL CURRICULUM EN DIFERENTES AMBITOS DE ENSEÑANZA

- CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO

TÉCNICO EN CONDUCCIÓN DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EN EL MEDIO NATURAL

Módulo: DINÁMICA DE GRUPOS (Primer Curso)

- CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR

TÉCNICO EN ANIMACIÓN DE ACTIVIDADES FÍSICO- DEPORTIVAS

Módulo: JUEGOS Y ACTIVIDADES FÍSICO RECREATIVAS PARA ANIMACIÓN (Primer Curso)

Módulo: ANIMACIÓN Y DINÁMICA DE GRUPOS (Segundo Curso)

- PRIMARIA

LOS JUEGOS

Temario de Educación Física. Cuerpo de Maestros

13. El juego como actividad de enseñanza y de aprendizaje en el área de Educación Física. Adaptaciones metodológicas basadas en las características de los juegos, en el área de Educación Física.

15. La Educación Física y el deporte como elemento sociocultural. Juegos y deportes populares, autóctonos y tradicionales. Las actividades físicas organizadas en el medio natural.

- SECUNDARIA Y BACHILLERATO

JUEGOS Y DEPORTES

Temario de Educación Física. Profesores

41. Recreación y tiempo libre: concepto y evolución. Los juegos deportivo-recreativos: aspectos educativos de los mismos y su contribución al currículo de la Educación Física.

42. Los juegos y deportes tradicionales y populares: conceptos y clasificaciones. Valor cultural y educativo de los mismos.

43. El juego: teorías y características del mismo. El juego como actividad física organizada. Estrategias del juego. El juego como contenido de la Educación Física y como recurso didáctico. Los juegos modificados.

BIBLIOGRAFÍA

BANTULÁ JANOT, J. (2007). Juegos motrices cooperativos. Barcelona: Paidotribo.

CASCÓN, F. Y MARTÍN, C. (2005). La alternativa del juego (I) (II) Juegos y dinámicas cooperativas de educación para la paz. Madrid: Catarata.

CHARLIE STEFFENS y SPENCER GORIN (2001). Como fomentar las actitudes de convivencia a través del juego. Juegos para aprender a compartir, cooperar y reforzar comportamientos positivos. Barcelona: CEAC.

Victoria Tirsa Hervás Torres
Adrián Recio García

PROGRAMMATION DE F.L.E : DE L'IMPORTANCE DE TROUVER UNE THÉMATIQUE POUR TOUTE L'ANNÉE

Vincent Milhou

Avant d'élaborer une programmation de F.L.E. pour toute une année, il est essentiel de trouver un fil conducteur pour les différentes Unités Didactiques : en effet, sans aucun lien ni connecteur, les unités didactiques risquent d'être isolées les unes des autres, et la programmation par conséquent, sans concept moteur, n'aura pas vraiment de cohérence. Il s'agit donc de trouver une idée principale qui va nous servir pour toute l'année, une idée forte qui permette d'intégrer tous les apprentissages de l'année, de transmettre des valeurs et d'aborder les différentes technologies. Voici donc 7 propositions de « thématiques ».

1. **L'échange culturel :** la première idée est d'envisager les apprentissages en FLE afin de les mettre en pratique par le biais d'un échange entre deux collèges français et espagnols, réalisé en fin d'année scolaire. Cette thématique est excellente, puisqu'elle permet d'intégrer toutes les situations de communication du quotidien (se présenter, demander son chemin, connaître les objets de la maison, etc) et propose une mise en pratique postérieure, ce qui permet une véritable motivation pour les élèves. Les nouvelles technologies pourront être utilisées : regarder la page web de la ville des correspondants, leur écrire par mail ou par lettre (et même s'enregistrer avec une web-cam), etc. Enfin, au niveau de l'éducation en valeurs, les élèves pourront découvrir par eux-mêmes les différences culturelles entre les deux pays.

   Il s'agit donc d'une thématique « idéale » à tous les points de vue. Cependant, il convient de signaler les points suivants :

   Cette thématique ne convient pas aux élèves trop jeunes, ou aux niveaux élémentaires (1ºESO, 2ºESO). D'autre part, développer cette thématique signifie connaître (se renseigner) sur les aspects matériels de l'échange : aspect économique, contacts en France, rôle des familles et du centre scolaire, accord des autres professeurs s'il s'agit d'un séjour en période scolaire, etc.

2. **Le voyage :** cette thématique reprend en partie les idées de la précédente. Il s'agira ici de « simuler » un voyage en France et / ou dans les pays francophones. La progression tout au cours de l'année suivra les différentes étapes du voyage : préparation des passeports (savoir se présenter), de la valise (lexique des vêtements, parler du climat), horaires de voyage (les nombres, les situations de communication liées à l'achat / vente), demander son chemin, réserver un hôtel (écrire une lettre) etc. Au niveau socioculturel, cette thématique permet de connaître la France (et pays francophones), ses régions, paysages, patrimoine, mœurs des habitants... Mais on peut aussi envisager la notion de « voyage » de manière plus vaste : il peut s'agir du voyage de l'imaginaire, de la créativité, la visite de mondes merveilleux, celle des Utopies, l'île mystérieuse de Jules Verne, etc.

   Avantages : cette thématique envisage la langue étrangère en situation réelle (un voyage) et permet facilement d'intégrer les savoirs (grammaire, phonétique, lexique). L'aspect socioculturel est déterminant. Enfin, elle peut s'adapter à tous les niveaux du secondaire.

   Inconvénient : ce n'est qu'une simulation d'un voyage, et beaucoup d'élèves n'auront jamais l'occasion de réaliser ce voyage. Un échange réel entre adolescents français et espagnols est bien entendu beaucoup plus motivant pour les élèves.

3. **Les enfants francophones :** l'idée ici est de se baser sur la vie quotidienne de quatre enfants, deux garçons et deux filles, qui proviennent de 4 zones francophones différentes : par exemple, un enfant français, un autre québécois, un troisième maghrébin et un dernier d'Afrique noire. Chaque unité didactique traitera d'un aspect de la vie quotidienne de ces enfants : la maison, le collège, la nourriture, etc. On peut compléter cette idée avec un échange de correspondance avec un collège d'un de ces pays (e.mails et lettres) et –pourquoi pas ?- en développant un projet humanitaire pour l'Afrique.

   Avantages : cette thématique peut s'adapter à tous les niveaux. Elle est motivante et propose un enseignement basé sur la vie quotidienne. Elle permet une véritable éducation en valeurs sur le thème de la différence, de la tolérance et de la solidarité.

   Inconvénients : il faut néanmoins être bien renseigné sur les différentes cultures, et en particulier sur les systèmes scolaires de chaque pays.

4. **Les moyens de communication.** L'idée est de baser l'enseignement sur les différents moyens de communication : téléphone, internet, la presse écrite, la radio, la télévision, la publicité, le cinéma, etc. Les tâches finales correspondront à la production de différents documents (un « faux » journal écrit, parlé, télévisé, une campagne de pub, etc...). Les différentes rubriques du « journal » permettront d'aborder les divers aspects des savoirs à acquérir (la météo, la mode, l'horoscope pour l'étude du futur, les petites annonces, etc)

Avantages : Un travail extrêmement motivant, développant la créativité, l'aspect socioculturel, et couvrant tous les aspects de la communication : compréhension orale et écrite. Les nouvelles technologies sont au centre de cet enseignement. L'éducation en valeurs est aussi privilégiée, tout comme le travail en équipe.

Inconvénients : cette thématique ne peut s'adapter qu'avec des niveaux supérieurs et des élèves plus âgés (idéal pour « bachillerato »). D'autre part, cette thématique implique des moyens financiers.

5. **Les Arts** : c'est un peu la même idée que pour les moyens de communication. Chaque unité didactique (ou groupe d'unités) aura pour thème un art. La peinture permet de faire la description du corps humain et des paysages ; l'architecture et l'urbanisme de parler de la maison et des activités quotidienne ; la cuisine, de la nourriture ; la littérature d'inciter à la lecture ; la chanson et le cinéma, de proposer un autre type de documents. Bien entendu, il s'agira de proposer des œuvres attrayantes pour les élèves, et de développer des activités ludiques de tout type autour de chaque art. (par exemple le cinéma : filmer la scène d'un film, imaginer des dialogues différents, etc)

Avantages : l'aspect socioculturel est privilégié. Il peut s'agir d'une thématique originale et qui développe le goût pour la culture et la créativité.

Inconvénient : elle n'est peut être pas assez centrée sur le quotidien de l'élève. Les activités doivent véritablement être ludiques et motivantes, et les œuvres bien choisies pour que la thématique fonctionne.

6. **La littérature.** Faire de la littérature en 2nde langue étrangère peut paraître totalement utopique et incongru, mais tout dépend des œuvres choisies et de la manière dont on les traite. L'idée est de diviser l'année scolaire en trois trimestres : pour chaque trimestre, les activités tourneront autour d'une œuvre ou d'un auteur (on n'est pas obligé de lire l'œuvre en entier. On peut par exemple voir une adaptation cinématographique, et étudier quelques passages), et il s'agira de développer des activités (compréhension orale et écrite, savoirs : grammaire, vocabulaire, phonétique) à partir de cette œuvre.
Quelques idées d'œuvres que l'on peut travailler : « le tour du monde en 80 jours » de Jules Verne, « Le petit prince » de Saint Exupéry, les contes de Perrault, Fables de Lafontaine, « les trois mousquetaires » d'Alexandre Dumas, Marcel Pagnol : « le temps des secrets », des scènes du théâtre de Molière, les philosophes des lumières, etc… On peut penser à développer des activités de création autour des genres littéraires suivants : poésie (calligrammes, poésies surréalistes, chansons), théâtre (mise en scène), contes…

Avantages : thématique centrée sur la lecture. C'est aussi le principal inconvénient : il faut à tout prix réfléchir au moyen de ne pas trop privilégier l'écrit sur l'oral.

Inconvénient : thématique peu centrée sur le quotidien des élèves, elle risque de ne pas être très motivante (à moins que les activités soient dynamiques et ludiques). En outre, elle ne convient pas à des élèves de niveaux élémentaires.

7. **La France et moi :** cette dernière idée est une tentative pour intégrer la langue étrangère dans le quotidien des élèves. Il s'agit de partir de leur propre expérience, et du monde qui les entoure pour étudier la France, le Monde francophone et la langue Française. Cette thématique peut s'articuler autour de trois ou quatre thèmes principaux qui rapproche le monde francophone de l'Andalousie: les migrations, le tourisme, les activités économiques et industrielles. Pour le premier thème, on demandera par exemple aux élèves, comme activité pré-instructive, s'ils connaissent des personnes, dans leur famille ou quartier qui ont émigré en France dans les années 60, et s'ils connaissent des gens issu des pays francophones ; puis ont étudiera l'émigration andalouse en France que l'on mettra en parallèle avec la nouvelle immigration depuis les pays francophones vers l'Andalousie (Marocains, pays d'Afrique noire). Pour le second thème, on cherchera à connaître les expériences de touristes andalous en France et de touristes français en Andalousie, ce qui permettra de travailler sur l'hôtellerie, les loisirs, les paysages… Enfin, pour le troisième thème, on essaiera de connaître des produits français en vente en Andalousie (Danone, Carrefour, Michelin, Lacoste, etc…), des entreprises françaises présentes dans la ville, et pour la culture, étudier des œuvres d'artistes qui ont tissé des liens entre les deux pays (Picasso, Bizet –« Carmen », Manu Chao, etc…)

Avantages : enseignement basé sur le quotidien des élèves. Permet une prise de conscience sur l'utilité de la matière, et une préparation au monde professionnel. L'aspect socioculturel est développé, ainsi qu'une éducation en valeurs (tolérance, pour le thème de l'immigration).

Inconvénients : il faut absolument penser au contexte social du centre éducatif. Cette thématique est différente selon qu'il s'agisse d'une ville touristique ou non, d'une zone de banlieue ou d'une zone rurale, etc… En outre, cette thématique convient mieux à un public plus âgé et à des niveaux moyens ou élevés.

Vincent Milhou

STRATÉGIES DE COMMUNICATION

Vincent Milhou

Attitude générale.

Le candidat :

1. Salue tous les membres du jury en entrant, respecte les formes de politesse
2. Démontre de l'assurance, mais sans désinvolture
3. Sait transmettre son enthousiasme
4. Sait utiliser l'expressivité de son visage
5. Est attentif aux réactions du jury, sans en être troublé
6. Laisse entrevoir une personnalité originale, sans excentricité
7. Domine son environnement physique (déplacements)
8. Accompagne son discours avec des gestes appropriés (gestes des mains)
9. Regarde tout son auditoire sans regarder fixement une personne en particulier
10. Sait improviser en fonction des situations

Ton, intonation.

Le candidat :

1. Parle à un volume sonore correct, ni trop haut, ni trop bas
2. Parle à une cadence correcte, ni trop vite, ni trop lentement
3. Sait utiliser les silences, contrôle le rythme de son intervention
4. Articule correctement, est toujours intelligible
5. Ne s'arrête pas au milieu d'une phrase, ne bafouille pas, parle de manière fluide
6. Sait moduler sa voix, pour éviter d'être monocorde ou strident
7. Sait contrôler son intonation (questions, exclamations, insistance sur mots clefs….)
8. Ne donne pas l'impression de chercher à tout moment ses mots
9. Démontre un certain sens de l'humour
10. Ne donne pas l'impression de « réciter », mais bien de communiquer

Utilisation du tableau.

Le candidat :

1. Note la quantité suffisante d'informations nécessaires
2. A une écriture agréable et facilement déchiffrable
3. Utilise de manière cohérente toute la surface du tableau
4. Le tableau permet clairement de comprendre la structure de son exposé
5. Ne « tourne pas le dos » au jury, ne parle pas pendant qu'il écrit au tableau

Enonciation.

Le candidat :

1. Sait utiliser un registre adapté au sujet, ni trop familier, ni trop soutenu.
2. Explique ou insiste sur les mots clefs de son propos
3. Utilise systématiquement et de manière adéquate des connecteurs pour structurer son discours (« d'abord, ensuite, par conséquent, donc, cependant, etc… »
4. Utilise un lexique riche et varié
5. Utilise des tournures différentes
6. Utilise toujours une syntaxe correcte
7. Sait éviter les « tics » de langage
8. Sait utiliser le registre spécifique de son propos, sans technicisme inutile
9. Sait éviter la « langue de bois », les termes génériques
10. Sait s'exprimer de manière concise et précise

Organisation du discours.

Le candidat :

1. Respecte le temps imposé
2. Sait équilibrer la durée de chaque partie
3. Structure correctement son exposé
4. Son sujet possède une dialectique une question essentielle posée au début de l'exposé qui sert de fil conducteur :
5. Sait synthétiser l'information, résumer, éclaircir les notions difficiles
6. Sait agrémenter la théorie avec des exemples, alterne temps forts et d'autres plus détendus
7. On pourrait retranscrire facilement la structure de son exposé s'il ne disposait pas d'un tableau noir :
8. Son introduction possède les caractéristiques suivantes elle motive les auditeurs, contextualise le sujet, et annonce la structure de l'exposé
9. Sa conclusion permet à la fois de résumer l'information et d'apporter quelque chose de nouveau
10. Est conscient des autres points de vue possibles sur son sujet, démontre une certaine ouverture d'esprit :

Vincent Milhou