

# Número 27

Abril 2008

## Índice de Contenido:

**IS THERE (STILL) AN ETHICAL DATIVE IN ENGLISH?**

Alistair Watson

**UN ACERCAMIENTO A LA LECTURA EN LA ESO**

Andrés Martín Navarro

**LA IMPORTANCIA DEL PERIÓDICO ESCOLAR**

Ana Belén Gómez Torres

**LA FIGURA DEL TUTOR A DISTANCIA, EN RELACIÓN CON EL ALUMNO A DISTANCIA**

Ana María Cózar Moreno

**RECURSOS EN LA CLASE DE INGLÉS: EL CD Y EL VIDEO**

Antonia Porras Martín

**APLICACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y DE LA INFORMACIÓN**

Antonio Martín Gutiérrez

**INTELIGENCIA: ¿HERENCIA O AMBIENTE?**

Belinda Domínguez Sequera

**MOTIVACIÓN Y SISTEMAS DE PARTICIPACIÓN EN LA ETAPA INFANTIL**

Benjamina Martín Fuentes

**LAS ESTACIONES DEL AÑO – SESIÓN PSICOMOTRIZ**

Carmen María Delí Atenciano

**EDUCACIÓN FÍSICA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL**

Daniel Fernández López

**LESIONES PRODUCIDAS POR LOS DIFERENTES DEPORTES EN LA RODILLA Y EL TOBILLO**

David Seva Méndez

**IGUALDAD EN LA EDUCACIÓN (SIGLO XIX)**

Desiré Murillo Montes

**LOS JUEGOS OLÍMPICOS EN LA ANTIGUA GRECIA**

Emilio José Naranjo Naranjo

**LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD: UNA NECESIDAD SOCIAL**

Esther Espinosa Torres

# MUNDO EDUCATIVO

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

Revista Digital de Educación  
Abril 2008

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

PUEBLOS DE COLONIZACIÓN: EL CASO DE SAN IGNACIO DEL VIAR  
Francisco José Requena Miranda

**EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD Y LA NOCIÓN DE SÍ MISMO, UNA PRÁCTICA INVESTIGATIVA**

Gema Delgado Villegas

**EL FRACASO ESCOLAR**

Gema María Cabeza Camacho

**TEORIAS CURRICULARES MÁS IMPORTANTES**

Gema María Ferrera Guerrero

**COOPERATIVE LEARNING STRUCTURES, ANOTHER WAY OF TEACHING ENGLISH**

Hugo Álvarez Rodríguez

**A BRIEF PROFILE ON THE THEATRE OF THE ABSURD, THE SINGULARITY OF SAMUEL BECKETT**

Inmaculada Requena Cibantos

**LA ENFERMEDAD DE SCHEUERMANN EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Irene Jiménez Martín

**FL APTITUDE AND MOTIVATION: MAKING THE CONNECTION**

Jennifer Aline Messecar

**DIFERENCIAS ENTRE SINDROME DE ASPERGER Y AUTISMO**

Jesús López Guillén

**NOVELISTIC TECHNIQUES IN GULLIVER'S TRAVELS AND TRISTAM SHANDY**

José Francisco Haro Gómez

**PLAN DE EMERGENCIA EN UN CENTRO DE ENSEÑANZA**

José Manuel Caro Díaz

**CONSTRUYENDO HERRAMIENTAS PARA UNA VIDA**

Josefa Zapata Romero

**LEO STRAUSS Y LA FILOSOFÍA POLÍTICA CLÁSICA**

Juan Luis Reyes Rodríguez

**LA FAMILIA Y LA ESCUELA: UN RETO DE LA ACTUALIDAD**

Lourdes Cruz Álvarez

**POESÍA, EXPRESIÓN CORPORAL Y EDUCACIÓN PLÁSTICA VAN UNIDAS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA**

Lucrecia del Rocio Martín Ruiz

**DISFASIA**

Macarena Ayala Gutiérrez

**LOS JUEGOS TRADICIONALES Y SUS PROYECCIONES PEDAGÓGICAS**

María del Carmen Benjumea Perea

**LA ASERTIVIDAD**

María del Carmen Criado Pizarro

**PEDAGOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE ADULTOS Y PRESENTACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN MEXICANA**

María del Rocio López Jiménez

**LOS LIBROS DE TEXTOS**

María Dolores Ruiz López

**EL PAPEL DE LA MUJER EN LA EDUCACIÓN DE LAS MATEMÁTICAS**

María Fátima León Vela

**LA COEDUCACIÓN EN PRIMARIA**

María Inmaculada Carrasco Bohórquez

**LOS CUENTOS DE IGNACIO ALDECOA Y EL NEORREALISMO ITALIANO**

María José Calderón Cabrera

**LA NUEVA ECONOMÍA Y LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN:  
NUEVOS RETOS E IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA DOCENTE EN BACHILLERATO**

María Teresa Ríos Vega

**EDUCACIÓN VIAL**

Trinidad Barranco González

**LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR: ¿ABRE O CIERRA PUERTAS?**

Patricia Castillo Carmona

**EQUIPAMIENTO Y MATERIAL DE MONTAÑA EN EDUCACIÓN FÍSICA**

Raquel Ballesta Sánchez / Rocio Andrade Bizcocho / Antonio Javier Ruiz Ocaña

**EL PROBLEMA DE LA ÉTICA EN LA SOCIEDAD GLOBAL**

Raquel Enriquez Romero

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

Raúl Rosales Ráez

**ACTITUDES MÁS COMUNES EN LOS PROFESORES**

Remedios Sánchez Hernández

**¿ES NECESARIA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL ALUMNADO CON SÍNDROME DOWN?**

Robledo González Ramirez

**ESCUELA INFANTIL: CAMINANDO HACIA LA DIVERSIDAD**

Rocio Acosta Tovar

**TIPOS DE VIOLENCIA Y VÍCTIMAS ESCOLARES EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS**

Rocio Sánchez Campón

**COMPARATIVA RÁPIDA LOGSE-LOCE**

Rosa María Fuentes Cervera

**¿CÓMO ENSEÑAR CIENCIAS?**

Trinidad Márquez Pardo

**¿QUÉ ES EDUCAR?**

Verónica Guerrero Gallego

**LA EDUCACIÓN INTERCULTURA: EL DILEMA DE UNA JOVEN SAHARAUI ATRAPADA ENTRE DOS CULTURAS**

Verónica Martos Martínez

**ORIGEN Y DESARROLLO DEL PROGRAMA "FILOSOFÍA PARA NIÑOS (FPN)".**

Virginia Peña López

## IS THERE (STILL) AN ETHICAL DATIVE IN ENGLISH?

Alistair Watson

The ethical dative is a pragmatic means by which the speaker includes the event in the personal sphere of the hearer, so that he/she is included in the narration of the event. It may be added to any type of clause. Its function is to place the event structure in relation to the interlocutors, i.e. it demonstrates the interest of one of the parties in the action. As one would expect therefore, it appears far more frequently in first and second person, and in exclamatory sentences. All Romance languages have it, deriving as it does from Latin *e.g.*

(1) *Quid **mihl** Celsus agit? (How is my Celsus?)*

Its use in Modern day Spanish is frequent:

(2) *Se me ha muerto mi perro.*

(3) *No me comas todas mis galletas!*

(4) *Mi niño no me come.*

In Spanish it is a clitic and cannot, unlike other dative pronouns, be reduplicated:

(5) *Me gustan las galletas **a mí** (Dative of interest)*

(6) \* *¡No me comas todas las galletas a mí!*

Its function is communicative- to indicate implication of one of the interlocutors. As a consequence it cannot be focalised or thematised. At times, especially with the third person clitic, the corresponding phrase appears to be rather *para (for)+ SN* rather than *a (to)+ SN*

(7) *Yo te lo hago*

The question of whether there was/ is such a structure in English is undecided. For English speakers, such sentences as the above present problems of translation

In Old and Middle English, experts do not agree on whether examples found in the available texts are truly ethical datives or other types (e.g. of interest). This line from *Gawain and the Green Knight* is typical

(8) *'...ryde **me** doun this ilk rake bi yon rokke syde ...' (line 2144)*

*In early Modern English we find this example from the Bard:*

(9) *"I'll rhyme **you** so eight years together," - As You Like It, iii. 2*

*Modern English*

In Modern English certain examples abound, in music above all, of a structure that seems to bear a passing resemblance to the ethical dative.

(10) *I need **me** a car : Junior Wells*

(11) *I need **me** a bitch N ate Dogg*

(12) *Don't die **on me** tonight: Ten Second Epic*

In example (12), the use of the ethical pronoun clearly points to a greater effect suffered by the experienter. In another forum, the expression *"I need **me** a shovel"* translates as *"this concerns me, I'm involved*. But it could likewise be expressed *"Me/Myself, I need a shovel"*, suggesting that the pronoun serves simply for emphasis.

(13) *My dog died on me; , and it's a loss that affects me' or more generally 'and I care'*,

How could sentences (2) and (3) (reproduced here for ease of reference) be expressed in English?

(2) *Se me ha muerto mi perro.*

(3) *No me comas todas mis galletas*

Suggestions for (2) include:

- (i) My dog died on me
- (ii) My dog up and died
- (iii) My dog died (and I'm really upset about it.)

Sentence 2 suggests however a certain levity which does not correspond to the obligatory feeling of implication involved in the ethical dative. Sentence 3 is too verbose.

(12) *Don't rain on me Argentina*

This is from *Hillcrest Road*, the official website of the Kansas City Wizards baseball team. This has a direct correspondence in Spanish

(13) *¡Qué no me llueva encima!*

However, as rain would naturally rain **on** something, (e.g. *I don't mean to rain on your parade*), it is more likely that the writer was talking literally than with an ethical dative in mind.

*Conclusion*

From the evidence, we may conclude that there is no ethical dative in English now (or even ever). Expressions like *I need me a man* are simply for emphasis. The other possible contender for correspondence *on+ person* yet its use is far more limited in English than in other languages, and does not fit the same register. *Se le ha muerto el padre* does not correspond to *His father died on him*.

**Alistair Watson**

## UN ACERCAMIENTO A LA LECTURA EN LA ESO

Andrés Martín Navarro

Como bien indica Daniel Pennac, *el verbo leer no soporta el imperativo* y, sin embargo, debemos *hacer* que nuestros alumnos lean. Aún más, debemos conseguir que amen la lectura: *El joven, además, debería vivir la lectura como una experiencia placentera y valorarla como un instrumento de información, de enriquecimiento léxico, de referentes culturales, de transmisión de valores y de aprendizaje de estructuras de la lengua*. Parece que la Orden de 10 de agosto de 2007 nos sitúa ante una posición crítica: no hay nada más satisfactorio moralmente que compartir el gozoso trance de la lectura ni nada más arduo que sentirse incapaz de hacerlo.

No es baladí el tema en cuestión. Creo, sinceramente, que es uno de los ejes sobre el que se está cimentando el modelo educativo. Junto a otros (convivencia, bilingüismo, etc.), la lectura se ha convertido en uno de los motores que pretende reactivar el sistema de enseñanza.

Los problemas que un propósito tan aparentemente noble conlleva son muchos y variados:

- ¿Qué leer?
- ¿Cuánto leer?
- ¿Cuándo leer?
- Y, sobre todo, ¿por qué y para qué leer?

A la primera cuestión se han dado al menos cuatro grandes respuestas:

1. La literatura clásica (esto es, consagrada como buena literatura, independientemente del siglo de composición). La réplica, como se puede imaginar, es fácil: si pensamos que la educación debe basarse en la conexión con los intereses del alumnado, está claro que los clásicos (desde Homero hasta Borges) difícilmente casan con sus inquietudes.
2. Clásicos adaptados. Esta respuesta nace de la presuposición de que la lectura de los clásicos suele ser difícil por las características formales de la obra en cuestión. No es, desde luego, una mala solución. Pero, en la práctica, es una salida digna que gusta más a los profesores que a los alumnos. La cuestión de fondo que hemos planteado en el primer punto sigue latente.
3. Obras diseñadas para la ESO. Desde hace tiempo, muchas editoriales han decidido dedicar sus esfuerzos a la creación de un canon de obras predestinadas a estos lectores forzados. Ya que tienen que leer en clase (o para clase), se han escritos textos pensando en la educación en valores y en los intereses de los alumnos (el mundo de las drogas, las primeras relaciones sexuales –y las segundas–, trastornos alimenticios, acosos de todos tipos, las relaciones familiares, etc.). Probablemente es la fórmula de mayor éxito entre nuestros alumnos y la que más reticencia despierta entre los profesores (en algún caso, he de admitirlo, he encontrado lecturas de las que se podía sacar una moraleja realmente reprochable).
4. Cualquier lectura es buena: noticias, publicidad, opinión, tebeos, adaptaciones, clásicos, divulgación... todo vale para que el alumno descubra la vorágine informativa que le rodea. Si bien es cierto que la considero la mejor de las opciones, sólo es válida tras un concienzudo trabajo de selección de textos en el que deben valorarse la calidad formal, la idoneidad de los contenidos, los intereses de nuestros alumnos (cambiantes por lugares y edades), etc.

En las dos siguientes cuestiones tendremos que ser capaces de separar, por así decirlo, la realidad del deseo. Nuestro deseo siempre es más. No he conocido ningún centro satisfecho con la cantidad de lectura de sus alumnos (ya sea un libro al año o tres al trimestre). El lugar, sinceramente, no debe importarnos: leer en casa o en clase dependerá, fundamentalmente, del alumnado del que dispongamos: sé de centros en los que leer en el aula es una pérdida de tiempo (los alumnos son, digámoslo así, lectores responsables), mientras que en otros lugares, la lectura en el aula es vital para contagiar al alumnado (en la lectura en clase, tanto en voz alta como individualmente, debe ser participe el profesor) y poder constatar su evolución.

Por último, el porqué de la lectura es lo más complejo de la cuestión. Ya hemos hecho mención a la legislación vigente y hemos podido comprobar la ingente cantidad de utilidades que debe desprenderse de la lectura. Y, sin embargo, a uno le queda siempre la sensación de que no lee por nada. Leer por leer. Y, secundariamente, sólo secundariamente, le podemos encontrar todas las utilidades de la orden.

No se puede leer para, ni leer porque. Los alumnos no juegan al fútbol porque mejore su capacidad cardiorrespiratoria (y la mejora), ni juegan a la Wii porque mejore su coordinación (y la mejora), ni dibujan comics para triunfar en la industria nipona. Lo hacen porque sí, porque disfrutan con ello, independientemente de las consecuencias que conlleven.

No pretendo (porque no puedo) dar soluciones a la cuestión, sólo el debate y la reflexión profunda podrán darnos más luz ante este tema, sin embargo, quiero hacer, antes de terminar algunas reflexiones correlativas al problema de la lectura.

- Vivimos en una sociedad obsesionada con la falta de hábito lector de nuestros jóvenes (y de nuestros adultos). Sin embargo, me cuesta pensar en un momento de la historia en el que se hayan vendido más libros y se lea, tanto en términos relativos como absolutos, más. No puedo evitar recordar las palabras de J.R.J., *a la inmensa minoría*, y pensar que todos los jóvenes que llegan al Bachillerato leerán su obra. ¿Cuándo se leía más?
- Pulula el sentimiento de que nuestra sociedad desprecia la cultura y sólo consume basura televisiva. Sin embargo, hago colas en el Prado, hago colas en el Thyssen, hago colas en el Guggenheim, incluso hago colas en el Pompidou. ¿Cuándo han estado los museos abarrotados de gente? Se me podrá contestar que es un turismo precocinado, planificado y sin verdadero interés cultural, pero... si eso es así (y así lo pensé durante mucho tiempo) por qué no irse a Punta Cana, ¿para qué ir a Madrid, a Florencia, a París?
- Las videoconsolas, las retransmisiones deportivas, la sociedad tecnológica, en definitiva, han sido acusados de la falta de hábito lector. Pero como decía Umbral en uno de sus artículos, el que no tenía nada que hacer se aburría, no leía. La variedad en el ocio no es un enemigo de la lectura. Se ha llegado incluso a atacar al cine como elemento que impide a nuestros jóvenes acercarse a los libros. Los jóvenes no dejan de leer porque tengan otras diversiones ¿acaso dejan de chatear, de salir los fines de semana, de practicar sus deportes favoritos, de ligar, de pelearse, de jugar a sus videojuegos por la aparición de un nuevo programa de televisión? No, claro que no, si les interesa el programa en cuestión, redistribuyen su tiempo.

**Andrés Martín Navarro**



## LA IMPORTANCIA DEL PERIÓDICO ESCOLAR

Ana Belén Gómez Torres

### A MODO DE INTRODUCCIÓN.

La utilización del periódico escolar como recurso didáctico ofrece la oportunidad, en este caso a alumnos y alumnas de Educación Primaria y Secundaria, de hacer un uso creativo de un medio de comunicación. A través de este medio se puede fomentar la lectura, puesto que la mayoría de las veces es vista como negativa por parte del alumnado; fomentará el interés de éstos por los medios de comunicación y permitirá formar a personas críticas.

Se trataría de que tanto el alumnado como el profesorado de los centros se unieran para realizar un periódico de su comunidad escolar a través del cual poder informar a la misma de los acontecimientos del propio centro como de su contexto, junto con opiniones, humor, pasatiempos...

En definitiva, la oportunidad de poder expresar de la manera que elijan los alumnos y alumnas los hechos que les rodean, las noticias que les interesan o sus propios sentimientos.

### LA IMPORTANCIA DEL PERIÓDICO.

Todos los días y continuamente ocurren cosas interesantes e importantes en el contexto escolar, normalmente estos acontecimientos van "de boca en boca" y cabe preguntarse: ¿por qué no transcribirlos al papel?

No es de extrañar si se afirma que gran parte de los alumnos y alumnas, tanto de Primaria y Secundaria, no tienen un hábito lector o un gusto por la lectura. Tampoco lo es el hecho que cada vez se interesan menos por hechos o por la sociedad de hoy en día, o sin ir más lejos, por lo que ocurre en su mismo contexto donde se mueven diariamente.

Junto a esto también existen quejas de no tener medios al alcance de todos para expresar nuestras opiniones o experiencias; el sentirnos escuchados en nuestra comunidad es positivo y, a la vez se aprende a escuchar y conocer opiniones similares o diferentes a la de cada uno, donde toma parte importante la palabra respeto.

De ahí que se destaque la importancia de tener como recurso didáctico para fomentar estos puntos, entre otros, la realización de un periódico escolar y conseguir de manera amena y divertida la preocupación por estos hechos con la participación y colaboración del alumnado y del profesorado del centro.

El periódico escolar debe ser un medio que permite al alumnado expresar sus inquietudes y sin que sea una imposición por parte del profesorado.

La confección de un periódico escolar es uno de los métodos más idóneos para una enseñanza activa. La realización de los mismos no debe ser una tarea hecha de cualquier manera, sino, aplicando todos los conocimientos básicos del periódico, sin olvidar, claro está, a qué tipo de lectores se dirige.

### OBJETIVOS QUE SE PERSIGUEN.

En el día a día de la comunidad escolar se apuesta por la creación de un taller donde se pueda realizar el periódico escolar por los alumnos y alumnas con la ayuda y colaboración de los diferentes profesores y profesoras del centro, con la finalidad de poder transmitir los problemas o acontecimientos que inquietan o interesan.

El periódico escolar es un instrumento donde los estudiantes realizan ejercicios y trabajos, pero ya no sólo los va a leer el profesorado, sino también sus compañeros. A través del periódico los niños y niñas se expresan, escriben, forman parte de la comunidad escolar, comprendiendo la importancia del trabajo en equipo. El papel del profesorado es importante, debe ayudarles y orientarles en todo lo que van a realizar, deben favorecer que se expresen y utilicen su creatividad.

Por lo tanto, se apoya la elaboración de este periódico como un buen recurso didáctico no sólo para que se pueda tener un medio de información en el que se pueda escribir, o para que el alumnado se interese por los medios de comunicación, por el contexto donde desarrollan su vida, por la lectura y por la sociedad en general; sino que se apuesta con ello por un desarrollo de su pensamiento, de su imaginación, a la vez que se vaya adquiriendo un compromiso y una responsabilidad a la hora de realizarlo.

Si enumeramos los objetivos fundamentales que se persiguen con la elaboración de este tipo de taller serían los siguientes:

Aprender a manipular textos y dibujos, aprender a insertar fotografías, aprender a comunicar sus sentimientos, pensamientos, ideas, opiniones, aprender a expresarse críticamente, conocer los medios de comunicación, específicamente el periódico, desarrollar un interés por la comunidad en la que viven, fomentar la lectura, desarrollar su pensamiento, desarrollar su imaginación, adquirir un compromiso, adquirir una responsabilidad, aprender a colaborar con sus compañeros y compañeras, aprender a respetar y escuchar las opiniones de los demás, fomentar el diálogo y la relación entre el alumnado y el profesorado.

#### PLAN DE ACTUACIÓN.

Lo primero para empezar a realizar el periódico escolar es formar un buen equipo de trabajo. Para ello se necesitarán distribuir los diferentes puestos de ocupación básicos para la tarea a desempeñar, es decir, será necesario un reportero, un columnista, artistas gráficos, ilustradores, fotógrafos, correctores, entre otros. Éstos son puestos que se pueden ocupar según las habilidades personales de cada estudiante, seguro que entre ellos hay algunos que dibujan bastante bien, también habrá humoristas y seguro que todos conocen muchísimas historias y experiencias para contar. Sin olvidar, por supuesto, que se necesitará al profesorado como asesor del alumnado para trabajar en conjunto.

Una vez que está formado el grupo hay que determinar los recursos con los que se disponen para empezar a trabajar en el taller. Hoy día los centros poseen ordenadores, impresoras y fotocopiadoras que facilitarán el diseño y la realización del periódico. Además de esto, entre todos se debe decidir el nombre del medio de información de la comunidad escolar, decidir el diseño que va a tener, las páginas que va a ocupar, el número de copias que se van a imprimir, con qué frecuencia se publicará (semanal, quincenal, mensual...). También se debe tener en cuenta los costos del papel, la tinta... y si el centro tiene fondos para cubrirlos o bien buscar otros medios para hacerlo.

Llega la hora de preguntarse qué incluir en el periódico, pues bien, son muchísimas las posibilidades, se pueden incluir reportajes sobre las actividades que se desarrollen en el centro, noticias de proyectos que se quieran llevar a cabo o que se estén realizando, excursiones, viajes, intercambios con estudiantes de centros de otros países, espacios para la opinión, chistes, caricaturas, pasatiempos y todos los aspectos que se acuerden incluir. Todo ello sin olvidar que el propósito es informar de lo que ocurre a nuestro alrededor.

Entre las secciones en las que se pueden ir colocando y clasificando las noticias o la información en el periódico destacamos las siguientes:

Reportajes, entrevistas, noticias, páginas literarias, opiniones, encuestas, deportes, música, teatro, actuaciones, pasatiempos, concursos, curiosidades, humor, publicidad y colaboraciones.

#### CONCLUSIÓN.

Este proyecto aspira a que el alumnado entre en el mundo de los medios de comunicación. Ya que es importante promover la creación de espacios, y ofrecer herramientas novedosas que ayuden a la construcción del conocimiento. El mensaje del periódico es la fuente de la representación, en este caso, de niños y jóvenes.

En definitiva, se trata de dar voz al alumnado en los centros a través de este medio de comunicación, el periódico, con el objetivo de que indaguen, investiguen y cuenten el día a día de los centros educativos en colaboración, por supuesto, con el profesorado de los mismos.

**Ana Belén Gómez Torres**

## LA FIGURA DEL TUTOR A DISTANCIA, EN RELACIÓN CON EL ALUMNO A DISTANCIA

Ana María Cózar Moreno

En este artículo se va a tratar el tema de las tutorías a distancia. Un tema muy interesante, ya que los/as tutores/as a distancia conforman un componente de primer orden en los sistemas de educación a distancia.

Los estudiantes de los cursos a distancia son un grupo bastante heterogéneo, por tanto los tutores a distancia deben adaptarse a cada caso en particular e intentar que su trabajo gire en torno al estudiante para facilitarle algunas tareas, por lo que debe conocer cada caso en particular.

Los estudiantes a distancia son personas que trabajan y dedican parte de su tiempo libre a estudiar y por esto el tutor debe intentar solucionar problemas del estudiante que no están relacionados con el curso en particular. Pero también debe ayudar al alumno a solucionar problemas relativos al curso. Así debe también intentar orientar y facilitar el aprendizaje para que no resulte duro o pesado, ya que este tipo de estudiantes deben estudiar cuando otros descansan, es decir, en su tiempo libre, lo cual cuesta bastante.

Por otra parte los estudiantes a distancia, al ser adultos, presentan más preocupaciones que un escolar, por ello, su tutor debe tratar que no se sientan solos y desprotegidos ante tanta información que asumir, han de ayudarlos cuando lo necesiten y aclarar los objetivos del curso y posibles dudas del mismo.

En estos estudiantes se da una motivación muy alta por aprender y por ello el tutor a distancia tiene que intentar mantenerla siempre alta, ayudando a superar posibles temores y miedos ante las actividades exigidas. Otra forma de ayudar a mantener la motivación es hacer que los alumnos se diviertan, fomentando la interacción entre los integrantes del curso, sirviendo así de apoyo al proceso formativo, a través de dinámicas grupales y diversas actividades. Otra forma de mantener la motivación es advertir a los estudiantes de las posibles dificultades que se pueden encontrar en este proceso.

Los adultos no tienen tiempo para desaprovechar y por ello le preocupan mucho los resultados; así su tutor tiene la función de guiar su aprendizaje, ayudar a superar las dificultades, reforzar los materiales de estudio, mostrar los diversos métodos de estudio, facilita la utilización de los recursos; todo ello para que el alumno a distancia aproveche todo su tiempo al máximo, ya que al adulto le resulta más difícil estudiar dadas sus características. Además puede ocurrir que el material didáctico no esté adaptado a la metodología del estudio a distancia, o puede ser que la materia sea excesiva o el nivel inapropiado, por ello el tutor debe individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a cada caso en particular y asesorar en todo momento.

Puede también pasar que no haya suficientes tutorías, en este caso el tutor debería adaptarse a cada caso y poner tutorías en distintos días y con horarios diferentes para que todo el mundo pudiera acceder a ellas.

Ya que las ocupaciones laborales de estas personas exigen dedicación física y mental, el tutor facilitaría sus condiciones y motivaría para ayudar a fomentar las actitudes positivas que estos estudiantes poseen en principio. Así se pueden presentar en cada caso, diferentes problemas en relación a la familia del estudiante; falta de apoyo por parte de la familia... por este motivo el tutor debería apoyarlos en todo momento y justificar la utilidad de la materia.

El tutor además de lo anteriormente mencionado, debe intentar ponerse en contacto con el estudiante a través del medio que sea para poder asesorarlo personalmente y conocer cada caso en particular, para así hacer ver al estudiante que no se encuentra solo y que tiene bastante apoyo.

En cuanto a las funciones institucionales del tutor se encuentran, la de servir de nexo entre la institución que imparte el curso y el estudiante, para ello debe coordinarse muy bien con los demás integrantes de la institución, debe elaborar informes que enriquezcan la evaluación final, porque es él quien interactúa personalmente con los alumnos. Tiene la función además de evaluar el curso y su metodología con el fin de mejorar en un futuro el curso.

La Figura del Tutor a distancia es de vital importancia en los Centros de adultos, ya que dadas las circunstancias, estas personas necesitan, como hemos mencionado anteriormente, mucho apoyo para lograr sus metas y objetivos. Este gran apoyo lo brinda el/la tutor/a a distancia, sobre todo a través de medios tecnológicos como internet, teléfono...

Tras este resumen de las características, y habilidades tanto de los tutores como de los alumnos a distancia hemos de mencionar que ambas figuras realizan un trabajo duro, unos para ayudar, y los otros para luchar y conseguir sus metas y sueños.

Ana María Cózar Moreno

## RECURSOS EN LA CLASE DE INGLÉS: EL CD Y EL VIDEO

**Antonia Porras Martín**

Estos medios auditivos y visuales, tales como el CD o *cassette* y el video, se han asociado tradicionalmente a la clase de inglés; debemos integrarlo en el aula por varias razones:

- Damos cabida en nuestra aula a voces nativas variadas, presentando en la clase: acentos, registros y entonaciones distintas.
- Podemos presentar modelos invariables de repetición, tantas veces como sea necesario.
- Puede complementar al profesor o ser un apoyo para aquellos que manifiesten inseguridad o timidez.
- Se expone al alumno muestras de la lengua oral variada y sin errores.
- Presentamos materiales auténticos a nuestro alumnado.

En cuanto al uso del audio, el más común es la práctica con ejercicios de "Listening-Comprehension" siguiendo los pasos a continuación:

Primero, introducir el tema para que el alumnado piense en la temática de modo general. Por ejemplo: Si la audición trata sobre comidas se les puede preguntar sobre qué tipo de comida prefieren, si son vegetarianos, etc. Este tipo de preguntas introducen al alumnado en el tipo de lenguaje, vocabulario y temática que oirán.

Tras la breve introducción, el/la profesor/a plantea una serie de preguntas que leerá con el alumnado para asegurarse de que conocen el vocabulario y entienden las preguntas.

Después, el profesor/a explica con pocas palabras la situación que oirán en el audio, expresándose en el idioma a tratar, inglés. Por ejemplo: "Now we will listen to a conversation between a waiter and a gentleman who is going to have his dinner in a restaurant...".

Mientras el alumnado oye la audición completan las preguntas. La audición se repite tantas veces como sea necesario para los alumnos/as.

Una vez que han completado las preguntas vuelven a oír la audición para comprobar sus aciertos y errores.

El profesor deja que los alumnos/as se expresen y expliquen lo que han oído.

Y por último el/la profesor/a escribe en la pizarra las contestaciones a las preguntas que los alumnos/as han tomado. En el caso de haber varias opciones se escribirán todas para poder debatir cuál es la correcta.

En cuanto al uso del video, podríamos seguir los mismos pasos que con el audio. El video es una gran ayuda para mejorar las destrezas receptivas.

El material que nos proporciona sirve, en primer lugar, para ejercitar la comprensión auditiva. Sin embargo, ese medio aporta una serie de posibilidades de utilización muy variadas que van mucho más allá de un ejercicio de audición. Algunas técnicas que pueden contribuir a un mejor aprovechamiento de este medio didáctico, como por ejemplo:

- Predecir o pronosticar
- Recordar
- Hacer descripciones
- Prestar atención a los diálogos o charlas
- Tomar nota de lo que dicen
- Realizar un "Role play" representando alguna parte del video.

Pero además de todas estas técnicas es necesario saber:

**¿Cuándo hay que utilizarlo?** Cuando el visionado del documento haga referencia a alguna parte del vocabulario, actividad o parte de la materia. Sería conveniente hacerlo de manera natural, no como una actividad lucrativa porque de ese modo se puede perder el control de la clase.

**¿Cómo?** Buscando material que sea el apoyo a todo aquello que estemos llevando a lo largo de la unidad.

**¿Con quién?** Con todos los alumnos de todos los grupos, ya que así se ameniza y se puede encontrar un medio en el que los alumnos se sientan más motivados y se interesen por saber lo que dicen en el video, ya sea por gestos o por audición.

**¿Con qué tipo de material?** Material que sirva de apoyo al alumnado con todo lo que están aprendiendo en la unidad, ya sean documentales, informativos o trozos de películas.

**¿Cómo prepararlo?** Búsqueda del material que encontramos adecuado para completar la comprensión, pronunciación y captación de ideas de la unidad. Preguntas de comprensión del video.

**¿Cuáles son las desventajas?** Las desventajas que se pueden encontrar son la pérdida de tiempo, ya que la colocación en el aula a veces puede resultar dificultosa, se pueden perder también algunos minutos para desplazarse hasta el aula donde se encuentre el video, para el profesor también puede ser dificultoso encontrar un video adecuado para dicho refuerzo.

**¿Y las ventajas?** Las ventajas podrían ser el amenizar la clase, reforzar los aspectos de pronunciación, la comunicación entre ellos, adquisición de vocabulario, al tener la necesidad de estar atentos al video se crea un ambiente de interés por la materia.

**¿Cuánto debe durar?** La duración del video no debe ocupar toda la clase, ya que debe formar parte de una actividad más de la clase, por lo que la duración no debe extenderse más de 30 minutos, para que sea factible y tomada en serio.

**¿Por qué usarlo?** Porque los alumnos necesitan una variedad de actividades en clase para no aburrirse, tendremos en cuenta que están en una edad crítica, que cualquier aspecto les parece aburrido cuando están en clase y prácticamente algo monótono no los motiva.

## BIBLIOGRAFÍA

- RIBÉ, R. Y VIDAL, N. (1995).- "*La enseñanza de la Lengua Extranjera en la Educación Secundaria*". Alhambra.Longman.
- "Aspectos Metodológicos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras".Revista Comunicación Lenguaje y Educación.nº 24. 1994
- LARSEN-FREEMAN, D. (1986) *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- LÓPEZ DE BLAS, M. (1993) "Motivación: la esencia del aprendizaje de las Lenguas Extranjeras", en Boletín informativo de Lenguas II, Año 2, nº 2, Madrid, Cep de Villaverde.
- RICHARDS, J. y RODGERS, T. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- VV.AA. (1995) C.A.P. Materiales didácticos. Inglés, Sevilla, I.C.E.- Universidad de Sevilla.
- GARCÍA GONZÁLEZ, M.L.(Coord.) (1996): *Guía de Recursos Didácticos. Educación Secundaria Obligatoria. Lengua Extranjera-Inglés*. MEC

**Antonia Porras Martín**

## APLICACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y DE LA INFORMACIÓN

**Antonio Martín Gutiérrez**

Con la irrupción de las nuevas tecnologías en el mundo de la enseñanza, los docentes cuentan con un nuevo y potente instrumento para el desarrollo de su labor profesional.

Se han creado diversas aplicaciones y diversas técnicas docentes asistidas por el uso del ordenador que ponen a disposición de las personas que intervienen en el proceso de aprendizaje gran variedad de recursos.

El uso de la red Internet, pone al servicio del profesor y el alumnado una cantidad de información que sería imposible almacenar físicamente en ningún sitio por lo que se puede acceder a varias enciclopedias, obtener modelos de documentos reales e impresos para rellenar y gran variedad de información sobre prácticamente cualquier tema.

### HOT POTATOES Y JCLIK

El profesor puede utilizar las aplicaciones de Hot Potatoes o los programas de Jclik, que permiten realizar varios tipos de actividades; actividades de relacionar en la que pueden incluirse textos, imágenes e incluso videos (ideal si lo que queremos es que visualicen los alumnos y alumnas un proceso), actividades para rellenar huecos en un texto (con lo que podemos fomentar el desarrollo en los alumnos de la capacidad de lectura comprensiva), actividades de realizar formularios tipo test, con una o varias respuestas y que permiten la inclusión de imágenes incluso en movimiento. También se incluyen actividades como sopa de letras y palabras cruzadas (que pueden servir como repaso del vocabulario básico del tema).

La realización de estas actividades tiene la ventaja de que pueden realizarse varias veces, y cada vez que se van haciendo, el alumno va adquiriendo conocimientos, lo cual resulta muy útil para atender a la diversidad en los caso de alumnos con un ritmo más lento de aprendizaje.

### CAZA DEL TESORO

Por otro lado se está probando, al parecer, en otros países y en España también una técnica que se denomina Webquestion, esta técnica consiste en plantear un tema sobre el que haya que resolver un problema o enigma que debe ser motivador para los alumnos. El siguiente paso es el de la formación de grupo en el enunciado se describirán una serie de papeles a desempeñar por el alumnado en el que ellos deberán elegir un rol que realmente puedan representar según sus capacidades. Se les presenta, entonces una relación de direcciones donde hay información que permite solucionar el problema.

Mas tarde los integrantes del grupo tendrán que hacer una puesta en común sobre la información recogida y analizar, seleccionar y sintetizar la más importante. Finalmente se hará una pregunta cuya respuesta no esté directamente en las webs visitadas, sino que se deduzca mediante la comprensión todo el trabajo realizado.

**Antonio Martín Gutiérrez**

## INTELIGENCIA: ¿HERENCIA O AMBIENTE?

**Belinda Domínguez Sequera**

Como bien sabemos la inteligencia es un factor importante del aprendizaje. Desde hace ya algunos años, se ha ido afianzando la idea de que la inteligencia, aún siendo un factor principal del aprendizaje, es sólo uno, entre otros muchos. Estudios experimentales, como los realizados por Cattell o por Butcher, confirmaban ya que la inteligencia general o el conjunto de las aptitudes mentales de los alumnos a lo sumo explican la mitad de la varianza del rendimiento de un estudiante o incluso menos de la tercera parte.

El término inteligencia es uno de los más usados en la vida ordinaria. Pero, ¿qué es la inteligencia? ¿de qué depende?

Nadie ha sido capaz, hasta ahora, de dar una definición satisfactoria para todos del concepto de inteligencia. Ha sido más fácil para los psicólogos ponerse de acuerdo sobre las habilidades que forman la inteligencia, que sobre su definición. Nosotros mismos conceptuamos a los alumnos, muy a menudo, como más o menos inteligentes. Pero, ¿sabemos en realidad lo que es la inteligencia?. ¿Tenemos bien claro cuál es la prueba que no hace pensar que un alumno es más inteligente que otro?. Lo que hacemos normalmente es definir la inteligencia como una variedad de habilidades mentales, más que reducirla a una sola capacidad.

Todos los aspectos de la psicología de los individuos han sido objeto de atención en orden a averiguar si su configuración y desarrollo vienen determinados por la herencia o por el ambiente. Pero quizá es en la inteligencia, más que en ningún otro, sobre todo a partir del momento en que las pruebas de inteligencia empezaron a utilizarse extensamente, donde la polémica ha sido más fuerte. Como sabemos, hay quienes defienden que la inteligencia es innata y también quienes defienden que es adquirida como resultado de la experiencia y de la educación.

Las distintas posiciones con relación a este problema pueden ser resumidas en tres hipótesis: la hereditarista, la ambientalista y la interaccionista.

La primera, que ha sido cronológicamente la primera dentro de la psicología próxima a nosotros, surgió, fundamentalmente, a partir de Galton. En su famosa obra, *Hereditary Genius*, expuso que algunas clases de "prominencia" dominaban en algunas familias. En un estudio genealógico llevado a cabo con unas 300 familias relevantes con objeto de averiguar si la prominencia era una característica propia de un tronco familiar encontró, dentro de esas familias, cerca de mil personas que habían destacado en distintos campos -abogados, jueces, políticos, militares, sabios y teólogos- y, tras el estudio de la relación de parentesco entre sus miembros, concluyó que la inteligencia viene determinada por la dotación genética con la que nace el individuo. Termán (1916) también encontró que la inteligencia viene determinada casi exclusivamente por los factores hereditarios.

La segunda posición (ambientalista), surge por influencia de la psicología conductista, que defendió, como sabemos, posiciones ambientalistas. Para el conductismo toda la conducta se construye desde el exterior y, para ello, basta con presentar al sujeto los estímulos adecuados y administrar los reforzadores oportunos.

Y la tercera posición, la actual, surge dentro de la polémica entre hereditaristas y ambientalistas, polémica todavía latente y no resuelta. En los momentos actuales se defiende una posición interaccionista entre los factores genéticos y los ambientales, que admite que la inteligencia es el resultado de las experiencias y de la educación del individuo con las limitaciones que imponen los factores genéticos. A este enfoque responde el concepto de inteligencia de Cattell, quien distingue dos clases de inteligencia: fluida y cristalizada. La inteligencia fluida viene determinada genéticamente y establece el límite superior de la habilidad individual, mientras que la inteligencia cristalizada la determinan los factores ambientales. La primera, que es necesaria, aunque no suficiente para el desarrollo de la inteligencia cristalizada, alcanza su máximo nivel hacia los 25 años, mientras que la segunda continúa su progreso mientras la persona continúa en sus aprendizajes.

El procedimiento más usado para intentar dilucidar el problema de si el desarrollo de la inteligencia viene determinado por la herencia o por el ambiente ha sido comparar las puntuaciones de las pruebas de inteligencia en personas con diferente grado de relación genética. Son muchos los estudios que se han realizado con este propósito, y todos ellos vienen a coincidir con los resultados ofrecidos por Locurto y que nos vienen a decir que cuanto mayor es la relación genética entre dos personas mayor es la correlación de sus respectivos cocientes intelectuales.

Resumiendo podríamos decir que hoy día quedan superadas las primeras teorías naturalistas o hereditaristas, donde se defendía que la inteligencia viene determinada por los factores hereditarios o dotación genética (inteligencia innata), al igual que las teorías ambientalistas donde bastaba ofrecer estímulos y reforzadores ambientales para conseguir en el sujeto la conducta deseada. Actualmente, optamos por una tercera posición, la posición interaccionista, donde existe una acción conjunta de los factores genéticos y ambientales.

**Belinda Domínguez Sequera**

## MOTIVACIÓN Y SISTEMAS DE PARTICIPACIÓN EN LA ETAPA INFANTIL

**Benjamina Martín Fuentes**

En el proceso de enseñanza- aprendizaje hay dos puntos de gran importancia: la motivación y la participación en ese proceso. Ambos elementos van íntimamente relacionados.

El niño/a no es un mero receptor de conocimientos sino que debe ser un elemento activo de su aprendizaje. Esta actividad requiere participación y es el principio metodológico de cualquier estrategia del aula. La participación implica participación del propio alumnado, de las familias, personas del entorno y profesorado; es decir, todos los agentes que están implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En psicología se define la motivación como "el impulso que inicia, guía y mantiene el comportamiento, hasta alcanzar la meta u objetivo deseado". La motivación es un fenómeno complejo en el que intervienen diversos factores. Para que una actividad o experiencia sea motivadora debe cumplir ciertos requisitos:

- Debe ser *interesante y atractiva* para el niño/a, aquí influye la propia dinámica de clase, análisis de los intereses de nuestro alumnado, recursos y estrategias de trabajo en las que participe el propio niño/a.
- Debe aportar *algo nuevo para aprender*, pues de lo contrario generaría aburrimiento y distracción, por lo que es muy importante detectar el nivel de nuestro alumnado.
- El sujeto debe sentirse *capaz de realizarla* (significatividad psicológica, que diría Ausubel), es decir, no pretender que el alumno/a realice actividades para las cuales no está preparado/a porque conseguiríamos frustración y desinterés.

Al planificar nuestro trabajo si no se establecen sistemas de participación del alumnado no conseguiremos un verdadero aprendizaje. El alumnado que se siente motivado e implicado en su propio proceso de aprendizaje éste será más duradero y significativo. Esto se resume en la siguiente cita:

"Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo,  
involúcrame y lo aprendo".

Benjamin Franklin  
(1706-1790)

En nuestras aulas tendremos en cuenta la motivación y participación del alumnado no sólo al iniciar una nueva tarea, sino a lo largo de todo nuestro trabajo diario. Para ello podemos señalar las siguientes estrategias y recursos:

- Establecer una dinámica de clase que incluya optimismo, afecto, confianza, alegría e intentar transmitirla a nuestro alumnado.
- Fomentar la autoestima y autonomía personal.
- Reforzar positivamente cualquier esfuerzo, avance, pequeño trabajo.
- Utilizar recursos didácticos atractivos para el niño/a: láminas, canciones, juegos,...
- Hacer rotativos los rincones e incluso paulatinamente introducir algún rincón nuevo. Rotando los juguetes y materiales con el resto de aulas de nuestro nivel.
- Utilizando períodos de tiempo breves en las distintas actividades. Ya sabemos que a estas edades prolongar mucho una actividad genera cansancio y por lo tanto desinterés. Se alternarán períodos de actividad con otros de relajación.
- Potenciar el trabajo en grupo. Al niño/a le resulta más atractivo trabajar con otros/as.
- Participación del alumnado en las tareas del aula: a través de encargados/as, en la confección de normas, en la Asamblea (donde se nombra "al niño/a del día", cuentan sus experiencias, se descubren sus intereses, manejan el panel del tiempo, reconocen sus nombres...), haciéndolos responsables en el cuidado del aula y respeto por los compañeros/as, realizando de forma autónoma rutinas (aseo, baño, alimentación...), pidiendo ayuda en caso necesario.
- Implicación de las familias en diversas actividades propuestas como: participación en fiestas, aportación de trabajos confeccionados con sus hijos/as en casa,...El alumnado se siente muy motivado en cualquier actividad que además participe su familia.

En resumen, intentaremos conseguir que cada día sea diferente y nuevo para el alumno/a, con múltiples cosas que aprender. Por otro lado, observaremos y detectaremos cualquier caso individual que implique falta de atención, de motivación, utilizando los cauces a nuestro alcance para solventarlo.

**Benjamina Martín Fuentes**



## LAS ESTACIONES DEL AÑO – SESIÓN PSICOMOTRIZ

**Carmen María Deli Atenciano**

Se empezó contando un cuento sobre las estaciones del año, les preguntamos a los niños que si sabían que son las estaciones del año, con el fin de saber que entendían ellos sobre lo que se quiera trabajar.

La profesora dijo que cada una de ellas ocupan una parte del año, y que son cuatro y se llaman; primavera, verano, otoño e invierno y que son hermanas, cuando se va una llega la otra.

A partir de ahí los niños fueron conociendo que son las estaciones. Una de las actividades que empezamos realizando fue sobre la primavera, los niños/as tenía en el brazo izquierdo un lazo azul y en el brazo derecho un lazo rojo y cuando la profesora decía, nos llevamos a la cabeza la mano del lazo azul, y después con el otro, así sucesivamente, el objetivo era que aprendiera a distinguir la izquierda/derecha y realizar movimientos con los brazos.

Otra actividad que realizamos sobre la primavera fue realizar desplazamientos con una flor hecha de papel en la cabeza y tener elevado un brazo y empezar a moverse por toda la clase, lo cual le permitía a los alumnos moverse por todo el espacio y realizar los movimientos necesarios para su desplazamientos, el espacio no estaba limitado podían utilizar toda la clase.

A continuación la profesora dijo, esta empezando hacer un poco de calor, no lo notáis, es porque el primavera ya se va y llega la otra estación hermana de la primavera, el verano, una de las actividades que empezamos realizando sobre el verano fue que todos teníamos mucho calor y agitábamos las manos para tener fresco. Le preguntamos a los niños que cuales son los lugares que se suelen ir en verano y nos dijeron que a la playa, entonces nos pusimos andar de puntillas como si fuésemos por la arena de la playa, también realizamos movimientos con los brazos para aprender a nadar, nos tumbamos en colchonetas y movíamos los brazos, primero el derecho y el izquierdo, así sucesivamente.

A continuación realizamos la simulación de salirnos del agua y secarnos, pasarnos la toalla e ir nombrando las partes del cuerpo que te ibas secando.

De pronto los niños comenzaron a tener frío y es que el verano ya se iba y llega la estación hermana del verano; otoño.

Le preguntamos a los niños que si sabían que ocurría en el otoño, y nos dijeron que se caían las hojas de los árboles, entonces le dijimos que íbamos a recoger las hojas del parque que se imaginarse que habían un parque y que teníamos que recoger todas las hojas que se habían caído y ponerla en un cesto, a continuación los niños se pusieron en fila y se iban pasando las hojas por la cabeza desde el primero hasta el final y el ultimo las echaba en un cesto, una variante de esta actividad fue que las hojas se las pasaban por entre las piernas para realizar tanto movimientos con los brazos y la cabeza y las piernas.

De pronto, en la clase empezó hacer un frío espantoso, le preguntamos a los niños/as que si sabían que esta ocurriendo, algunos que lo sabían nos dijeron que había llegado el invierno, entonces les dijimos que en el invierno hace mucho frío y que la ropa que utilizábamos no es la mismo que la del verano.

Habíamos realizado ropa de cartulina y fuimos preguntándole a cada uno, en que parte del cuerpo se colocaba, todos lo sabían muy bien no hubo ningún problema en esta actividad; las prendas que teníamos eran: un gorro, bufanda, calcetín, pantalón...

A continuación cantamos la siguiente canción:

“Una nube negra”

Una nube negra corría y volaba  
Una nube negra corría y volaba  
Dentro llevaba agua muy fría  
Y cuando se enfadaba  
Agua caía

Después realizamos la actividad de recoger las hojas que se habían caído de los árboles en otoño, cada niño/a.

Pero algunas hojas no se podían coger porque hacia un viento espantoso y se movían constantemente de un lado para otro y eran difícil recogerla.

Es que de pronto apareció el viento, lo representaba la seño, y dijo os acordáis de mi, soy el viento y aparezco en la estación del invierno, donde hace mucho frío y mucho viento y además llueve muy a menudo.

Ahora con las hojas que cogimos de los árboles, vamos a hacer un ejercicio de relajación, todos los niños/as se tumbaron en las colchonetas en filas y el otro compañero le iba pasando la hoja por todas las partes del cuerpo y el compañero que estaba tumbado tenía que decir en que parte del cuerpo le estaba pasando aloja y respirar suavemente.

Una ejercicio que le gusto mucho a todos los niños, puesto que se relajaban a la vez que les hacia cosquillas al pasarle la hoja.

La experiencia fue muy buena, los alumnos disfrutaron mucho y se divertieron a tope.

Los objetivos a conseguir:

- El esquema espacial
- El esquema corporal
- El equilibrio
- El control respiratorio
- Medición de la habilidad motora y conocimiento de las partes del cuerpo.

Recursos:

- Material realizado por los alumnos: las hojas de los árboles y el cesto
- Papel continuo
- El gimnasio para desarrollar la sesión
- Las prendas de vestir hechas de cartulinas
- Otros...

La evaluación se centraba en la autonomía personal de cada niño/a, la sesión resulto interesante y llamativa para los alumnos/as, el cual resulto muy motivador para ellos.

**Carmen María Deli Atenciano**

## EDUCACIÓN FÍSICA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

Daniel Fernández López

Por todos y todas es conocida la relación existente entre nuestra área de Educación Física y la Educación en Valores, siendo uno de ellos tal y como establece la Orden de 19 de diciembre de 1995, por la que se establece el desarrollo de la educación en valores en los centros docentes de Andalucía, la Educación Ambiental, entendida como la enseñanza a alumnas y alumnos para que sean conscientes de la necesidad de respetar el medio ambiente y todo lo que le concierne.

Partiendo de esto, a principios del curso actual 2008/2009, mientras estaba realizando la programación del área de Educación Física para los distintos grupos, se me ocurrió la posibilidad de fomentar esta Educación Ambiental, para lo que junto a mi compañera de especialidad planteamos en el Claustro nuestra iniciativa de poner en marcha las *patrullas ecológicas*, las cuales tuvieron desde un primer momento una muy buena aceptación entre todos los maestros y las maestras del centro, así como entre los restantes miembros de la comunidad educativa, especialmente entre las alumnas y los alumnos.

Estas patrullas ecológicas se formarán en los recreos, presentando una serie de *características*, como son:

- En ellas participarán todos los alumnos y alumnas del centro desde segundo hasta sexto de Educación Primaria.
- Cada día de la semana la patrulla ecológica será de uno de los cinco niveles participantes.
- Cada grupo de patrulla estará compuesto por cuatro discentes de una misma clase, a ser posible dos niñas y dos niños.
- Para su identificación, los miembros de la patrulla ecológica llevarán puesto un peto de color azul.

Las *funciones* que habrán de realizar los alumnos y las alumnas componentes de la patrulla son:

- Pasar por todas las aulas para apagar las luces que se hayan quedado encendidas.
- No permitir la estancia de alumnos y alumnas en ninguno de los edificios del centro si no hay una maestra o maestro con ellos y ellas.
- Velar por la limpieza y el cuidado del patio, vigilando que las alumnas y los alumnos del centro escolar no tiren nada al suelo ni maltraten y/o estropeen las instalaciones.

Para tomar nota y que no se les escape ninguna de las acciones que deben llevar a cabo, los miembros de la patrulla ecológica llevarán un cuaderno confeccionado a tal efecto, en el que anotarán todo aquello que observen, para que a final de semana los docentes encargados miren las anotaciones realizadas.

Las alumnas y los alumnos que se encuentren apuntados en el libro de incidencias de las patrullas ecológicas por primera vez serán avisados de que no deben volver a incidir en su incidencia, de manera que si vuelven a cometer otra, serán los encargados de recoger durante dos días los envases, papeles... que queden en el suelo del patio tras el recreo.

Puesto que ambos docentes promotores de la iniciativa somos especialistas de *Educación Física*, desde un principio entendimos que podría ser muy conveniente el incluir una *unidad didáctica* relacionada con la mencionada educación ambiental.

Para el desarrollo de esta unidad didáctica no se podría escoger mejor fecha que las últimas semanas del curso, para así hacerla coincidir con el *Día Mundial del Medio Ambiente*, que se celebra el *5 de junio*, estando compuesta de diversas actividades y juegos en que alumnos y alumnas se diviertan con su participación, pero que al mismo tiempo aprendan que es necesario respetar el medio ambiente, para que así en un futuro podamos seguir disfrutando de él.

No es el objetivo de este artículo plasmar el desarrollo de una unidad didáctica, de ahí que no se haga, siendo su única función el tratar de conseguir que los y las docentes que lo lean, especialmente si son especialistas de Educación Física, lleguen a comprender que a través de nuestra área podemos contribuir ampliamente a que nuestro alumnado sea cada día un poco más respetuoso con la Naturaleza.

Daniel Fernández López

## LESIONES PRODUCIDAS POR LOS DIFERENTES DEPORTES EN LA RODILLA Y EL TOBILLO

David Seva Méndez

### INTRODUCCION

Con este artículo pretendemos poner en conociendo a todo el mundo deportista de las diferentes lesiones que se pueden ocasionar al realizar la práctica deportiva. Poniendo en conocimiento las lesiones más comunes de determinados deportes en concreto.

Proponemos además cual es el tratamiento a seguir en el caso de padecer alguna de estas lesiones, así como la forma de prevenirlas cuando realizamos determinados deportes o una práctica física habitual.

### LESIONES DE LA RODILLA.

La rodilla es una articulación que se encuentra uniendo la pierna con el muslo, esta articulación es del tipo de bisagra, por ello las lesiones de torsión son más propensas a darse en dicha articulación. Esta articulación sirve de unión al fémur con la tibia, además de también soporta el hueso patelar o rótula.

**Enfermedad de Osgood-Schaltter:** Inflamación de la epifisis superior de la tibia (cresta antero-superior). Enfermedad por sobrecarga de la rodilla.

Solemos encontrar esta enfermedad en pacientes cuya práctica deportiva esta basada en dar patadas, saltar o permanecer en cuclillas. En cualquier deporte que se realicen saltos a edades tempranas.

*Por lo general se suele dar entre adolescentes de 11 a 15 años, siendo los chicos los más propensos a ser afectados. En un estudio de investigación realizado en le Departamento Médico DINADER Quito, en una población de 600 adolescentes que acudieron para valoración y manejo de diversas enfermedades con el fin de solicitar su exoneración en Educación Física se observó como el 4.5% sufrían dicha enfermedad.*

Para su tratamiento se recomendará reposo, hielo, compresión, elevación. Evitar las actividades que agraven la lesión, y esperar a la remisión. Ultrasonidos, y siendo la inmovilización necesaria solo en casos extremos (con escayola). Se evitarán el ciclismo, correr cuesta arriba, remar, y otras actividades que obliguen a hacer fuerza con la rodilla doblada. Puede que no se cure hasta terminar el crecimiento.

**Dolor en la rotula:** (Chondromalacia patellae) Puede deberse a que la rotula esta demasiado floja o no se apoya normalmente en el extremo del fémur. La rodilla se inflama y duele al arrodillarse, subir escaleras o montar en bicicleta.

Es frecuente en chicas en etapa de crecimiento desde los 12 a los 16 años.

Es necesario el reposo, además de ejercicios de levantamiento de pierna estirada con peso en el tobillo. Evitaremos las actividades que causen dolor.

**Rodilla del saltador:** (Tendinitis rotuliana) Inflamación crónica del tendón rotuliano que conecta la rótula con la epifisis de la tibia, producida por la torcedura del ligamento al saltar.

Suele encontrarse en personas que practican el triple salto, carreras de vallas. Patología relacionada con la función de absorción de choque que realiza el cuádriceps en la caída del salto. Puede presentarse en cualquier modalidad deportiva excepto en las acuáticas.

Necesitaremos reposo, hielo, compresión, elevación. Debemos evitar la flexión brusca de la rodilla. Ultrasonido, masajes, infiltración de corticoides.

**Rodilla del corredor:** (Síndrome de la cintilla iliotibial) Inflamación de la musculatura de la parte lateral de la rodilla.

Se presenta como dolor que aumenta, cuando empieza a correr, le sigue una inflamación en la zona. Se debe a defectos de la técnica o a correr en una pista combada con la pierna lesionada más baja.

El tratamiento será la aplicación de hielo en la zona tras la carrera. Además debemos fraccionar la distancia disminuyendo el ritmo, hasta andar, cuando empiece el dolor. Podremos estirar la zona para su mejora.

**Síndrome de Hoffa:** Inflamación de la bolsa prerrotuliana peritendinosa, del tibial anterior, producida por acumulación de lesiones leves durante la carrera de maratón o similares. Puede deberse a un incremento de actividad, o a correr cuesta arriba o por superficies duras.

Reposo, hielo, compresión, elevación. Debemos evitar la flexión brusca de la rodilla. Ultrasonido, masaje infiltración de corticoides.

**Bursitis:** En la articulación de rodilla hay varias bolsas sinoviales, situadas en puntos estratégicos para ayudar a prevenir la fricción entre huesos, tendones, músculos o la piel que los recubre, aunque algunos se irritan o se inflaman que es lo que define a esta enfermedad.

Puede inflamarse debido a un traumatismo o como resultado de una infección. También puede ser resultado de una sobrecarga o de irritación crónica de la bolsa.

Necesitaremos reposo, aplicación de hielo y compresión de la zona. En casos extremos usaremos antiinflamatorios.

**Quiste de Baker:** Abultamiento en el centro del hueso popliteo, de consistencia semilíquida.

Se hace más evidente después del ejercicio y pueden sentirse tirones y dolor. Es más frecuente en rodillas afectadas por artritis.

Reposo es necesario. No sirve de nada extraer el líquido porque vuelve a acumularse.

**Tirón del aductor:** Se origina por un tirón en el tendón o en el músculo de l lado interno de la rodilla cuando esta se lesiona. Se siente dolor justo encima de la apófisis ósea del lado interno.

Necesitaremos reposo, hielo, compresión, elevación, antiinflamatorios y ultrasonido, sabiendo que la recuperación puede ser lenta.

**Lesión del menisco:** El menisco es un cartilago que sirve de separador entre los huesos fémur y tibia, protegiendo las superficies de la articulación y estabilizándola. La lesión suele producirse al torcer la rodilla mientras esta doblada y soportando el peso. La rodilla se inflama pudiendo permanecer así varios días. A veces se notan crujidos, fallos o bloqueo en una posición.

Es una de las lesiones más frecuentes de rodilla.

El tratamiento a seguir será guardar reposo procurando evitar los giros, aplicación de hielo, compresión y elevación en los primeros momentos. Habrá que mantener el cuádriceps en buena forma durante el tratamiento.

**Lesión de los ligamentos colaterales (esguince o rotura):** (ligamento lateral interno) Producida al forzar hacia fuera la parte inferior de la pierna. Sintiendo dolor en el lado interno de la rodilla, justo encima o debajo de la articulación, doliendo al forzar e hinchándose la rodilla y amoratarse en su lado interno.

Es frecuente en esquiadores y en jugadores de rugby que caen bajo otros en la melée.

Necesitaremos reposo, hielo, compresión y elevación, sabiendo que la cura será lenta, no debiendo practicar deportes de contacto. En otros casos entablillaremos la pierna y deberemos ejercitar en la medida de lo posible el cuádriceps.

**Lesión de los ligamentos cruzados:** (Rodilla inestable) Los ligamentos controlan el movimiento de la rodilla hacia atrás y delante. La causa más frecuente es girar sobre la rodilla mientras se soporta un peso. La rodilla se inflama y su diagnostico es difícil en los primeros momentos.

Se dará en la mayoría de los deportes.

El tratamiento de la lesión irá desde la inmovilización hasta el tratamiento quirúrgico. Se recomendará que se dejen de practicar los deportes de contacto para evitar nuevas lesiones.

**Luxación de la rótula:** Producida por una torsión de la rodilla estirada o por un golpe en la misma. La rótula se disloca hacia un lado, pudiéndose a volver a encajar en su sitio. Suele hincharse y al inflamarse duele mucho, pudiendo existir fractura de la articulación.

El tratamiento será el reposo, aplicación de hielo inmediato en la zona, elevación de la pierna y la posible inmovilización de la rodilla.

**Fractura:** Puede producirse por diferentes motivos, siendo la mayoría resultado de golpes directos, aunque algunos provengan de lesiones de ligamentos o de la rótula.

Para su cura deberemos en la mayoría de los casos operar para reimplantar o extraer el fragmento.

**Lesión del ligamento del cartílago:** los ligamentos se inflaman cuando quedan atrapados entre las articulaciones. Produciendo dolor en la línea de la articulación, en la parte interna de la rodilla.

Se puede producir al correr en el peralte de una pista o cuesta arriba con los dedos de los pies hacia fuera.

Para su mejora habrá que cambiar el tipo y la distancia de entrenamiento, además de aplicar ultrasonidos o masajes si persiste, incluso tomando antiinflamatorios.

## LESIONES DEL TOBILLO.

Es una articulación que une la tibia y el peroné con el pie, otorgándole movilidad. Suele ser, junto con la rodilla, la articulación que más lesiones soporta, debido a que sostiene todo el peso del cuerpo.

**Fractura por sobrecarga del peroné:** La lesión produce dolor a unos 15 cm de la planta de la planta del pie, por el lado externo de la pierna. La zona quedará sensible y puede inflamarse.

Puede ser debido a correr con las piernas arqueadas o con los pies hacia fuera, aunque puede ocurrirle a cualquiera que corra mucho sobre superficies duras.

**Tobillo del futbolista:** El tobillo queda rígido y con dolor, debido, generalmente, a la repetición de golpes y esguinces leves en las articulaciones mayores. La lesión de estos ligamentos que rodean al tobillo pueden provocar la formación de tejido óseo alrededor de los mismos, lo que es la causa de la rigidez.

Necesitaremos de reposo, hielo, comprensión, elevación y proteger la zona a la hora de hacer deporte.

**Tobillo de caída Fosbury:** Debido a la rotación de la pierna sobre el pie al dar el salto. Produce dolor al dirigir el pie hacia arriba y hacia fuera.

Es una afección corriente en los saltadores de altura.

Para su tratamiento mantendremos reposo, pondremos hielo, comprensión, elevación, antiinflamatorios, vendaje y cambio en la técnica.

**Talón del saltador:** Se produce debido a al golpeo del calcáneo contra el extremo de la tibia, comprimiendo el acorchamiento graso entre los huesos. Se siente dolor a los lados del tendón de Aquiles.

Se puede producir al bailar de puntas, al dar saltos bruscos o atrapar un balón de fútbol con los dedos de los pies apuntando al suelo.

Debemos mantener reposo y no realizar actividades que agraven la lesión, tomar antiinflamatorios si es necesario.

**Punzadas en el talón:** Dolor bajo en el talón, contusionado por golpes repetidos o por un solo golpe en la parte inferior del hueso.

Debemos no apoyar el talón en un tiempo y recomendar plantillas especiales para las zapatillas.

**Talón del corredor juvenil:** (mal de Server) Se siente dolor en la parte posterior del talón, al caer sobre él tras un salto.

Solo afecta al hueso en crecimiento.

Deberemos reposar, aplicar hielo, comprensión, elevar la pierna y tomar antiinflamatorios. Se curará al finalizar el crecimiento, mientras tanto deberíamos practicar otros deportes.

**Esguince de tobillo:** Lesiones de los ligamentos que envuelven las articulaciones. Originará un edema y un hematoma en la mayoría de los casos, además pudiendo a quedar rígido el tobillo durante algunos días.

Necesitaremos reposo, hielo, comprensión y elevación al principio de la lesión. Debemos evitar andar de puntillas. Además tomaremos antiinflamatorios, ultrasonido y masajes si fuera necesario. Dependiendo de la rotura tendrá que inmovilizar o no. Podríamos utilizar la tabla oscilante para reeducar y fortalecer los músculos que rotan el pie.

**Fractura de los huesos del Tobillo:** El tobillo se inflama y presenta hematomas en pocas horas. Presentará dolor al mover el pie y puede resultar imposible andar.

Es difícil diferenciarla, a simple vista de un esguince, con lo que su tratamiento es similar a excepción que si la fractura es grave tendremos que pasar a operar la herida.

## BIBLIOGRAFIA.

- Williams, J.G.P & Sperryn, P.N. (1982) *Medicina deportiva*. Salvat. Barcelona.
- Williams, J.P.R., Wilson-Mac Donalds, J., Ferguson, C. (1987) *Lesiones deportivas. Manual*. Raices. Madrid.
- Navés Janer, J., Salvador Vergés, A. & Puig i Gros, M. (1952) *Traumatología del deporte*. Salvat. Barcelona.
- Bénassy, J. (1977) *Traumatología deportiva*. Masson. Barcelona.
- Guerrero, R. & Pérez, B. (2001) *Prevención y tratamiento de las lesiones en la práctica deportiva*. Formación Alcalá. Jaén.
- Rodríguez, L. & Fuertes, N. (2002) *Manual de prevención y rehabilitación de lesiones deportivas*. Ed. Síntesis. Madrid.
- Guillén, P. (1996) *Lesiones Deportivas*. Ed. Mapfre. Madrid.
- Renström, P.A.F.H. (1999) *Prácticas clínicas sobre asistencia y prevención de lesiones deportivas*. Paidotribo. Barcelona.
- Muckle, D. (1982) *Lesiones en el deporte*. Ed. Científico Médica. Inglaterra.
- Guillet, R. & Genéty, J. (1998) *Medicina del deporte*. Masson. Barcelona.
- Peterson, L; Renström, P. (1988) *Lesiones deportivas. Prevención y tratamiento*. Edit. JIMS. Barcelona.

David Seva Méndez

## IGUALDAD EN LA EDUCACIÓN (SIGLO XIX)

Desiré Murillo Montes

Es a partir del siglo XIX, cuando cada persona estaba dónde le correspondía en cosas de trabajo... cuando surgió la idea de que las mujeres también podrían estudiar, cursar estudios superiores pero eso costaría trabajo ya que existía un lazo muy fuerte en relación con la organización social vigente.

Era un clima social dónde se privaba a las mujeres de cualquier oportunidad que les permitiese el desarrollo de sus cualidades intelectuales, de modo que no se podían mover del mundo interior donde estaba la familia y su único trabajo, el doméstico: tener la casa limpia, cuidar de los hijos, hacer la comida... Pero ellas no estaban infelices con sus vidas sino al revés renunciaban todas a sus propios deseos y sólo se les estaba permitido participar del poder y de la capacidad de acción a través de los hombres. Su destino, el destino de la mujer era desaparecer personalmente y como grupo.

El papel que desempeñaba en la familia era muy importante, su influencia ejercía en su marido y en la sociedad pero esto último a través de él. Su objeto principal era el de ser una buena madre y buena esposa. Desde chica las niñas recibían una educación dirigida al corazón, a la formación del carácter y de la voluntad, al desarrollo de buenos modales...

El día 21 de febrero de 1869, Fernando de Castro inauguró las Conferencias Dominicales sobre la Educación de la Mujer. Allí se trató de una cuestión a la que nunca habían sido convocadas las mujeres. Su objetivo era el de favorecer un mejor nivel de instrucción en la mujer o por lo menos en algunas mujeres. Querían crear una nueva mentalidad. Así este siglo fue llamado el siglo de la mujer o siglo feminista.

En el último tercio de siglo se comenzó a desarrollar una sociedad que siempre había estado marcada por la clara desigualdad entre el hombre y la mujer, por esa cuestión de sexo se había dividido hasta la población en dos mitades. A partir de 1868 y coincidiendo con una ola de la revolución industrial, diferentes grupos de mujeres denunciaron y exigieron cambios en el statu quo de la condición femenina.

Uno de los cambios, como hemos dicho ya en el principio, y por el que más se luchó fue por la incorporación de la mujer al mundo escolar, al espacio académico que hasta entonces había sido estrictamente masculino. Aunque fue difícil luchar contra la negación de no dejarlas entrar poco a poco la sociedad fue admitiéndolas. A las mujeres que deseaban adquirir el carácter del saber se les llamaba "varoniles". Pero la mayoría ya no discutía por eso, aceptaban sin más, la necesidad de procurar una mejor educación a la población femenina.

En la sociedad, la clase social que existía en ascenso era la burguesía donde muchas mujeres cuando fueron aceptadas en la educación se convirtieron en sujetos importantes, pero no ellas en sí sino como madres que deberían formar a sus hijos transmitiéndole los nuevos valores culturales y sociales.

Las mujeres hasta aquella época aunque pertenecieran a cualquier grupo social, no veían en ellas nada de los desarrollos de la época aunque eran mayoría en la sociedad.

Una mujer sensibilizada, Faustina Sáez de Melgar, que estaba viviendo estas consecuencias discriminatorias en sus propias carnes escribió en la revista de la que era directora, que por favor ilustraran a las mujeres, que las iluminaran en su entendimiento, que le dieran una oportunidad.

Una cosa en esto muy importante es la igualdad de oportunidades, tema muy tocado en la actualidad, que todos, incluidos las mujeres garantizaran unas acciones que no crearan desventajas, igualdad de posibilidades y de protagonismo. En resumen, que la mujer tenga un importante papel en la sociedad del momento. Pero no sólo se quería el protagonismo de la mujer casada sino de la viuda y también de la soltera ya que éstas también debían vivir y comer. Por tanto es preciso permitirles que estudien y que ocupen las profesiones o trabajos que a ellas les gusten, ya que hasta entonces el hecho de ser mujer suponía asumir una serie de limitaciones sociales y legales.

Unos años más tarde José Panades denunciaba el por qué las mujeres después de recibir los estudios primarios encontraban trabas para entrar en la universidad y estudiar la carrera que deseaban.

Así las mujeres reclamaban la libertad de ejercer profesiones liberales, pudiendo trabajar libremente como lo hace y lo hacía el varón.

Las actitudes sociales de la época enfriaban a la mujer en su lucha ya que el hombre debía de ser siempre el mejor. Menos mal, aunque después de muchos intentos se fue reconociendo que la población femenina tenía derecho a ser instruida y lo principal que todas tenían actitudes y aptitudes al igual que los hombres aunque no las tenían desarrolladas por medio de su prohibición personal en la sociedad. Poco a poco fueron olvidando esa función "principal" que por su sexo tenían asignada: ser buenas esposas y madres para ir elevando su



nivel cultural pero con la finalidad de poder educar mejor a sus hijos varones que eran los destinados a asumir la responsabilidad de la vida pública.

Elas iban a las Escuelas Normales de Maestras, centros donde las chicas pudieran estudiar pero no sólo las jóvenes sino aquellas mujeres que deseaban ampliar estudios específicos para mujeres. Se planteaba como finalidad "dar a los jóvenes los elementos más indispensables de la cultura intelectual, moral y social propia de la mujer y preparar a los que han de dedicarse a la enseñanza y a la educación. Otro claro ejemplo era la Asociación para la enseñanza de la mujer que se constituyó en Madrid en 1871 y en otros pueblos de España nacieron para contribuir a fomentar la educación e instrucción de la mujer en todas las esferas y condiciones de la vida social.

La entrada de la mujer a la cultura superior fue muy dura porque se creían que eran temas demasiado importantes y difíciles que la mujer no los podría entender. Pero avanzada la época pudieron ser reconocidas al principio como maestras, institutrices, o como matronas pero solamente eran aquellas jóvenes de clase media a las que preparaban. Más tarde en archivos y bibliotecas, en otros casos como empleadas de oficinas de correo, en empresas y comercios...

En 1872 España contaba ya con algunas mujeres que habían terminado sus estudios de medicina en la universidad de Barcelona. Al igual que ellas otra muchas habían luchado con todas sus fuerzas para conseguir lo que querían aún teniendo que luchar contra muchos obstáculos.

Al igual que se hacía con los hombres, una vez terminadas las asignaturas de la carrera elegida, solicitaban presentarse al examen de Grado y realizar el doctorado de la universidad Central. Cada vez fueron siendo más las mujeres que se ponían a estudiar diferentes carreras universitarias porque veían una menor dificultad a la hora de buscar trabajo.

Tanto impactó este logro en Madrid que el saber que una mujer ya había conseguido cursar todas las asignaturas de la carrera de medicina hizo que no se les quisiera expedir el Título a que esos estudios daban derechos. Sólo a fuerza de trámites y de mucha espera conseguiría obtenerlo varios años después.

Con estadísticas comprobadas, de las 36 universitarias que finalizaron la licenciatura antes de 1910, dieciséis se matricularon en las asignaturas que comprendía el período de Doctorado, pero sólo ocho defendieron la Tesis con la que se obtenía el Grado.

- **Bibliografía:** Flecha, C.: Las primeras universitarias en España. 1872 - 1910. Narcea, S.A. de ediciones.

**Desiré Murillo Montes**

## LOS JUEGOS OLÍMPICOS EN LA ANTIGUA GRECIA

Emilio José Naranjo Naranjo

Los primeros Juegos eran muy distintos a los conocemos ahora, pero el espíritu olímpico se mantiene.

Quienes llegaban a ver los Juegos a la Antigua Olimpia debían llevar un animal, que luego sería sacrificado para honrar al dios Zeus. Pero los tiempos cambiaron, ahora la cita olímpica ha regresado a Atenas y los espectadores simplemente pudieron adquirir las entradas cómodamente por Internet.

Los actuales aficionados al deporte difícilmente reconocerían los antiguos Juegos, que comenzaron hace 2.800 años, en el 776 a.C.

En esa época no había deportes por equipos ni premios para los segundos puestos, las mujeres no estaban autorizadas para presenciar las competencias o para participar de ellas, los hombres competían desnudos y las infracciones se castigaban con azotes.

Cada cuatro veranos y durante mil años, la gente de cada rincón de la antigua Grecia concurría a las tierras sagradas de la Antigua Olimpia para celebrar su pasión por las competencias deportivas.

Barcos llegaban desde colonias griegas a un punto en el que se mezclaban filósofos, poetas, escritores, apostadores, proxenetas, vendedores ambulantes, músicos y bailarines, con el fin de asistir a los antiguos Juegos, que duraban cinco días y comenzaban en agosto, como una fiesta religiosa.

A medida que la cita se acercaba, miles de espectadores iban llegando a Olimpia, transformando el pequeño pueblo al Oeste de Atenas en una floreciente metrópolis. Muchos llegaban de colonias griegas que eran en principio rivales, pero que compartían una religión, una lengua y el entusiasmo por el deporte.

No se vendían entradas y muchos espectadores dormían a la intemperie, a pesar de que miembros oficiales de las delegaciones levantaban carpas y casetas.

Las ceremonias religiosas, como los sacrificios, la música, la actuación teatral, discursos de reconocidos filósofos, recitales poéticos, desfiles, banquetes y celebraciones de victoria eran también cosa de todos los días en aquella época.

"Los antiguos Juegos eran diferentes a los modernos. Había muchos menos deportes y solamente podían competir hombres que hablaran griego, en vez de atletas de todos los países", dijo Miltiades Hatzopoulos, director del centro de investigación de las antigüedades griegas y romanas de la Fundación Nacional de Investigación.

El origen de los juegos olímpicos se remonta al año 776 a.C. Se llaman así porque se celebraron en la ciudad de Olimpia en honor a Zeus, dios del cielo, la tierra y de todos los dioses de la mitología griega.

Al parecer, la idea original partió de un hombre llamado Oxilos, si bien empezaron a celebrarse por iniciativa del rey Ifitos de Élida, después de que éste llegara a un acuerdo con sus rivales, Licurgos rey de Esparta y Clístenes rey de Pisa, para garantizar la paz durante el evento. Según cuenta la tradición, el texto del tratado fue escrito en un disco de piedra y guardado en el templo de Hera. Ifitos decidió organizar una carrera de 192,27 metros, distancia que equivale exactamente a la medida griega de un estadio.

Se sabe que uno de los ganadores de esta prueba se llamaba **Corebo**, residente de la ciudad de Elis, y que ejercía como cocinero. Algunos tratados consideran a Corebo como el primer campeón de la Antigüedad.

Las olimpiadas griegas empiezan a celebrarse en sus principales ciudades, tales como Corinto, Delfos o Argólida, se organizaban eventos atléticos en honor de los dioses, sin embargo, los más importantes eran los que se celebraban en honor del dios Zeus en la ciudad sagrada de Olimpia, (una pequeña población en la parte noroeste de la península del Peloponeso, a unos 300 kilómetros de Atenas) cada cuatro años durante el verano.

Los Juegos Olímpicos fueron realizados en un santuario construido para la ocasión y en un complejo deportivo en el oeste del Peloponeso llamado Olimpia. Nunca fue una ciudad como tal, no tenía ciudadanos ni gobierno; era un lugar próspero con restaurantes, un salón de encuentro y hospedajes.

Y por supuesto, tenía vastas instalaciones deportivas que incluían un estadio con asientos, un hipódromo para carreras de caballos y un gran gimnasio.

En el centro de Olimpia estaba un precinto sagrado llamado el Altis. En el corazón de esto descansaba un magnífico templo, que contenía una deslumbrante estatua de 4 metros de Zeus hecha por Fidias, que fué una de las Siete Maravillas del Mundo.

Incluso hoy en día, se enciende la llama olímpica en el Templo de Hera, antes de que comience su viaje alrededor del mundo.

Como en la mayoría de los actos griegos, los Juegos Olímpicos estaban muy bien organizados pues se sabe que unos meses antes de los Juegos se enviaban mensajeros oficiales a través de Grecia para anunciar la fecha exacta del evento por todas las villas y ciudades.

Al igual que en la actualidad, también existían una selección previa de atletas, los cuales eran elegidos por jueces locales.

Todos los griegos que eran ciudadanos libres y que no habían cometido ningún crimen tenían el derecho de participar en los Juegos Olímpicos. Las mujeres tampoco tenían el derecho de competir, ni siquiera como espectadoras, ya que éstos eran privilegio sagrado de los hombres.

En sus conocimientos, tan sólo existían siete modalidades de competición: Pankration, lucha, boxeo, carreras de carros, carreras a pie, pentatlón y música.

Estas pruebas estaban supervisadas por los jueces, llamados helodónicos, y por encima de ellos había otros jueces para las reclamaciones.

El premio a la victoria era la corona de ramas de olivo, llamada el "cotinus", aunque se sabe que también los atletas ganadores recibían ayuda material de los poderosos de la época. Con el tiempo, el laurel sustituiría al olivo, aunque la costumbre de la corona vegetal permaneció hasta 1960, año en que se introdujeron las medallas de oro, plata y bronce.

Personas de todos los rincones del territorio griego asistían a ver las competencias, y se instalaban en tiendas de campaña en los alrededores de Olimpia y la ciudad vecina Élide. Entre los espectadores siempre podía contarse a políticos y autoridades de alto rango que aprovechaban la ocasión para concertar alianzas entre las ciudades, o comerciantes que vendían de todo, también a artistas que actuaban en los espacios públicos; así como a espectadores comunes que llenaban el estadio para ver las competencias.

La última olimpiada de la antigüedad se celebró en el año 394 d.C. ya que a partir de entonces estos míticos juegos fueron prohibidos por el emperador romano Teodosio I al considerarlos un espectáculo pagano y condenó a la antorcha olímpica a permanecer apagada durante muchos años.

No fue hasta 1896 cuando emergieron de nuevo, gracias a los esfuerzos de un joven aristócrata francés, Baron Pierre de Coubertin y del griego Dimitrios Vikelas. Los primeros Juegos Olímpicos Modernos se realizaron en Atenas. Trece países participaron, compitiendo en 43 eventos repartidos en nueve deportes. Por primera vez fué incluido el maratón. La carrera conmemora la victoria de los Atenienses sobre los Persas, cuando el mensajero Filípedes corrió desde las llanuras de Maratón hasta Atenas con las noticias de la victoria.

Para concluir, decir que gracias a las olimpiadas antiguas, existen los juegos olímpicos actuales, siempre mencionando al francés Pierre de Coubertin como gran partícipe de ello.

#### BIBLIOGRAFÍA:

- "Enciclopedia Universal Espasa".
- "Historia del deporte"; Juan Rodríguez López; Edit. Inde publicaciones, 2000.
- "Las Olimpiadas griegas", Conrado Durantez, Madrid, 1977.

**Emilio José Naranjo Naranjo**

## LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD: UNA NECESIDAD SOCIAL

Esther Espinosa Torres

El 9 de noviembre de 2006 fue publicado en el diario ADN en su apartado de Sociedad y Salud, un artículo que hace referencia al hecho de que, cada vez con mayor frecuencia, diversos fenómenos fisiológicos o normales del organismo, son considerados enfermedades por la sociedad.

Dicho artículo comienza con un ejemplo que ilustra perfectamente la situación que se vive en la actualidad: "El médico sale de su consulta y echa un vistazo a la sala de espera. Un calvo, una mujer con un bebé lactante, otra de luto riguroso y un joven con cercos bajo las axilas esperan su turno. El especialista suspira. ¿Cómo hacer frente a la herencia paterna, las consecuencias del parto, la muerte o el calor?"

Si tratamos de buscar un origen médico en cosas que no lo tienen, estaremos "medicalizando la vida cotidiana". Esta reflexión nos induce a plantearnos algunas preguntas: ¿Cuál es el origen de este fenómeno?, ¿qué repercusión tiene a nivel social? y, sobre todo, ¿qué soluciones pueden plantearse al respecto?.

### La Hipocondría Social

El grupo de Calidad de la Sociedad Catalana de Medicina Familiar y Comunitaria (CAMFIC) elabora un documento donde utiliza el término de *Hipocondría Social* como la tendencia de acudir al sistema sanitario para tratar "alteraciones" que no son enfermedades pero se consideran como tales (calvicie, tristeza,...)

Una probable causa de esta tendencia radica en el mejor y mayor acceso a la información; o más bien, a la mala información. Diariamente estamos expuestos a un bombardeo constante acerca de todas las cosas que podemos *mejorar* en nuestro cuerpo o nuestra mente. Esto nos hace creer que todo es solucionable y, por tanto, cualquier desviación del estado perfecto que hemos idealizado, no la consideraremos normal aunque lo sea, sino una enfermedad que hay que tratar. Es por esto que se puede decir que vivimos más y mejor pero también que lo hacemos con más angustia.

El concepto de Hipocondría Social lleva asociada inevitablemente la aparición de otro concepto: **no enfermedad**.

Ya en el año 2002 la revista British Medical Journal dio una definición de este término primera vez: "Un proceso humano o problema que algunos han definido como una condición médica pero en el que la gente obtendría mejores resultados si el problema o proceso no se hubiera definido de esa manera".

Probablemente, si saliéramos a la calle y preguntáramos a diferentes personas de forma aleatoria qué enfermedades han tenido recientemente, entre

las respuestas estarían la resaca, la celulitis, la soledad, el dolor menstrual o la calvicie. Sin embargo, todas son no enfermedades que, por tanto, **no requieren tratamiento médico**.

La revista citada antes propone una *Lista de No Enfermedades*, que es la siguiente:

1. Edad.
2. Trabajo.
3. Aburrimiento.
4. Bolsas bajo los ojos.
5. Ignorancia.
6. Calvicie.
7. Pecas.
8. Orejas grandes.
9. Canas.
10. Fealdad.
11. Parto.
12. Alergia al s. XXI.
13. Jet-lag.
14. Infelicidad.
15. Celulitis.
16. Resaca.

17. Tamaño del pene.
18. Embarazo.
19. Furia al volante.
20. Soledad.

Si observamos esta lista de no enfermedades con detenimiento, está claro que muchas de ellas derivan del tipo de sociedad en la que vivimos. Por ejemplo, las de la *edad, bolsa bajo los ojos, calvicie, pecas, orejas grandes, canas, celulitis y fealdad*, aparecen por la demanda social de un canon estético o físico concreto que es del todo necesario para ser aceptado en la sociedad a nivel personal y profesional. El no cumplimiento de dicho canon puede acarrear una discriminación en el trabajo y una marginación social.

### ¿Qué provoca la Hipocondría Social?

El fenómeno de Hipocondría Social conlleva una serie de consecuencias que repercuten socialmente tanto a nivel individual (en la persona no enferma) como en el resto de la sociedad.

En la **persona no enferma** existen consecuencias a diferentes niveles:

- Nivel social. Esta persona adquiere el rol de enfermo y utiliza esta situación para incrementar su valor ante la familia y la sociedad.
- Nivel psicológico. El paciente termina creándose una dependencia del sistema sanitario y ésta, a veces, conducirá a una automedicación, con los efectos perjudiciales que esto origina.
- Nivel biológico. En algunos casos, la dependencia de la que hablábamos antes tendrá efectos nocivos para el paciente: éste se someterá a pruebas innecesarias (p. ej. radiografías) que pueden tener consecuencias negativas para su salud.
- Nivel laboral. En ocasiones, el no enfermo dejará de acudir a su puesto de trabajo, lo cual repercutirá negativamente en su economía.

En el **resto de la sociedad** también existen repercusiones, como son:

- Nivel económico. La atención a estas personas por parte del sistema sanitario conlleva un aumento del gasto.
- Nivel asistencial. El mayor número de pacientes (enfermos y no enfermos) provocará la saturación de los centros sanitarios. Esto, a su vez, conducirá por un lado, a una disminución de los recursos disponibles y por otro lado, a un aumento del tiempo de espera para recibir asistencia.

### Buscando soluciones

Considerando las repercusiones que se detectan, las posibles soluciones enfocadas a reducir la hipocondría social podrían ser:

- **Educación para la salud**, instaurada desde la enseñanza primaria.
- Buena información para los ciudadanos. El Ministerio de Sanidad y el resto de organismos competentes en la materia, deben procurar que la sociedad está correctamente instruida acerca de la salud y la enfermedad.

Para terminar, a modo de resumen, podemos manifestar que existe una marcada tendencia actual a trasladar los problemas sociales y personales de cada uno al ámbito de la medicina. El resultado de esto es que cada día más personas acuden al médico por causas banales e injustificadas, con las consiguientes repercusiones sociales negativas que eso provoca.

De este modo, hoy en día, no sólo hablamos de enfermos, sino también de no enfermos. El punto común de ambos es que los dos demandan atención sanitaria por igual.

Ante esta tendencia que va creciendo, se cuenta con una medida fundamental: la **educación para la salud** como medio para que la sociedad empiece a modificar su forma de actuar respecto a la medicina.

**Esther Espinosa Torres**

## PUEBLOS DE COLONIZACIÓN: EL CASO DE SAN IGNACIO DEL VIAR

Francisco José Requena Miranda

### “SAN IGNACIO DEL VIAR, PATRIMONIO HISTÓRICO Y ARTÍSTICO”

#### San Ignacio del Viar, origen y emplazamiento.

El pueblo de San Ignacio del Viar se presenta en el año 2007, año que conmemora su 50 Aniversario, como un tranquilo núcleo de población menor del término municipal de Alcalá del Río, situándose como el más próximo de los tres que posee (3,5 Km.). El Pueblo se encuentra actualmente en desarrollo y su inminente expansión triplicará el número de habitantes por lo que es necesario recordar su historia y circunstancias por la que fue creado. La identidad del pueblo, su cultura y sus costumbres deben conocerse, recordarse tanto por las futuras generaciones como por los nuevos habitantes que se instalen próximamente en San Ignacio.

San Ignacio, al igual que Esquivel, El Viar o Torre de la Reina apareció hace unos cincuenta años como un nuevo pueblo al que se dotaría de los servicios y equipamientos básicos para la vida de sus vecinos, siendo éstos los encargados después de ampliarlos y mejorarlos progresivamente con el tiempo.

Será, la reforma agraria que se produce en España tras la Guerra Civil, la que motive la creación de nuevos sistemas de mejora para las tierras de cultivo de Andalucía y de otras muchas partes de España. Era un sistema para recuperar la economía del país, creándose todo un nuevo planteamiento agrario mediante: canalizaciones para la traída de aguas, acequias y otros sistemas de la hidráulica agraria. Esto irá de la mano de numerosas actuaciones constructivas para la creación de estos nuevos poblados. Por lo tanto será la conversión y mejora de tierras que eran de secano a tierras de regadío, la razón por la cual aparece San Ignacio. La colonización de un territorio siempre iba ligada a la explotación agrícola.

El Instituto Nacional de Colonización (INC), será el organismo del Régimen Franquista encargado de realizar estas reformas agrarias y el que marcará unas pautas y normas de actuación para la creación de los nuevos pueblos.

San Ignacio se termina de construir en 1957 sobre un solar de tierra expropiado al antiguo “Cortijo Nuevo” originariamente llamado al parecer de “San Ignacio”, de ahí su nombre. El pueblo se construye siguiendo las normas del INC debido a ello fue fundamental la participación de albañiles del entorno, la utilización de materiales de la región y la conexión entre vida del pueblo y trajín agrícola.

#### Urbanismo y sentido estético.

Aníbal González Gómez, hijo del prestigioso arquitecto y urbanista Aníbal González director de la Exposición Iberoamericana de 1929 en Sevilla y autor en ella de edificios tan emblemáticos como la Plaza de España o la Plaza de América, será el creador y arquitecto de San Ignacio del Viar, continuando así la profesión de su padre.

El pueblo se construye siguiendo los criterios del INC el cual en la “Zona Regable de Viar” ya había levantado otros como Torre de la Reina en 1951, el primero en esta zona. La vida agrícola y la vida como pueblo eran las principales razones para el diseño urbano, trazándose por lo tanto calles exclusivas para peatones y otras para la circulación de carros y aperos de labranza.

En San Ignacio se creará una arteria central que tendrá a la vez un triple funcionamiento; calle para vehículos, calle para peatones (acerado) y eje de conexión con las otras calles del pueblo. Además esta calle principal (“Calle San Ignacio”) sirve de acceso al pueblo y al lugar más importante, la plaza.

Otra importante calle, en este caso peatonal, es el estrecho “Callejón de Agua” que corta transversalmente el pueblo y comunica el lado oriental y occidental de éste. Los extremos de esta calle originan a ambos lados una plazoleta (Plaza del Greco y la placita de la calle Picasso) armonizado y dotando de un espacio mayor a las calles más alejadas de la plaza principal.

El trazado alterna el rigor y la racionalidad propia del urbanismo más clásico con la silueta curva de algunas de sus calles suavizando así tal racionalidad (sus rondas). En su planta puede verse que el planteamiento no es cerrado y definitivo sino que se proyectó para futuras ampliaciones, cosa que actualmente está ocurriendo.

También es curioso el empleo de núcleos de eucaliptos en el exterior del pueblo creando así una zona verde que separará al pueblo de las tierras de labor de su entorno. El empleo de eucalipto era otra de las aportaciones que el INC trataba de incluir en sus proyectos, convirtiéndose en el árbol propio de los pueblos de colonización.

Las calles convergen unas con otras creando asimetrías en su planta, dando lugar a pintorescas plazoletas, rondas como las de “las escuelas” y diferentes pasadizos - galerías. El INC propugnaba un modelo de pueblo común aunque la variedad en planta y en la disposición de las viviendas y otros detalles constructivos evitarían la repetición.

## **Unas calles de grandes apellidos.**

En principio, las calles de San Ignacio del Viar fueron llamadas originariamente con nombres diferentes a los actuales aunque algunas de ellas si han conservado el mismo. La Calle San Ignacio, la Calle Guillena o las rondas de las Escuelas, de la Solana o de Alcalá se han mantenido. En cambio algunos nombres originarios como Calle Cantarrana, Calle Cantimplora o Calle Rompecerones se sustituyeron, tal vez por sonar demasiado rústicas, por nombres de grandes pintores españoles de la pintura universal como Murillo, El Greco, Goya, Dalí, Zurbarán o Picasso.

También hacer referencia a otras calles como Callejón del Agua o el de la Sombra que conectan muy bien con la tranquila y sosegada vida en esta pedanía. Sin olvidar la larga calle de los Artistas o el recóndito Pasaje del Arco.

## **La vivienda colonial en San Ignacio del Viar.**

En las viviendas de estos nuevos poblados se buscaban tres aspectos; que fuesen económicas, higiénicas y que combinaran una zona para vivir y otra para las labores del campo y el ganado. De este modo se generaliza sobretudo en Andalucía por parte del INC la vivienda de colonos de "dos puertas", una de acceso peatonal a la vivienda y otra trasera de mayor dimensión (con postigo) para el acceso de carros, animales y distintos aperos de labranza.

En San Ignacio la casa que se entregó a los primeros colonos respondía a distintas variantes. La diversidad de modelos respondía al trabajo que desarrollara el colono. Si era parcelista recibía un lote de tierras y una propiedad que contenía vivienda y un espacioso corral. El obrero agrícola en cambio recibía una vivienda y un huerto familiar. Los comerciantes recibían casa de planta baja y piso y para los maestros se construirían cuatro casas cercanas a cada colegio con su correspondiente y espacioso patio.

La distribución respondía a diferentes necesidades, la mayoría tendrían un zaguán, un comedor y los diferentes dormitorios. Luego cada familia ampliaría y distribuiría mediante tabiques los espacios de su vivienda.

La casa responde a una escala de proporción humana en la que el ladrillo, la teja de barro y la cal se funden para crear un tipo de vivienda tremendamente funcional, humana y amable. Son espacios sencillos, próximos y acogedores que responden a una visión de buen pueblo y a una indudable calidad de vida.

A lo largo del tiempo muchas de las casas han sufrido reformas, ampliaciones o simplemente se han derribado para construir otras. Además muchas familias al tener bastante espacio de corral y debido a la pérdida de su función principal, la agricultura, han levantado nuevas casas, un aprovechamiento de espacio dado en casi todos estos pueblos de colonización resultando una buena excusa para quedarse a vivir las generaciones venideras.

## **La plaza, un centro vital y emblemático.**

La Plaza Mayor de San Ignacio se constituye a semejanza del modelo tradicional de plazas castellanas, aunque también se podría relacionar con otros centros de reunión y concentración de antiguas civilizaciones, como el ágora griego o el foro romano. Centro vital y núcleo social que en la Edad Media eran empleados como lugar donde se organizaban los espectáculos públicos y acontecimientos más importantes de la vida de cada pueblo.

La Iglesia se sitúa sobre un alto podio, colocándose a eje con el ayuntamiento. Cerrando la plaza, dos galerías de arcos de medio punto cobijan los establecimientos para la vida diaria como son; la panadería, la cantina, la tienda, el antiguo cine, la casa del practicante o la desaparecida cooperativa. Sobre las galerías numerosas viviendas completan un todo armónico y de acertada planificación, dándole a la planta superior una privilegiada e inmejorable vista hacia la plaza.

La plaza mayor es el centro neurálgico y por ello emplaza los equipamientos y edificios relevantes del pueblo así pues se revela como el lugar más visitado y social del trazado urbano.

La plaza actual no es la originaria, ésta poseía un pavimento típicamente sevillano de losa de barro y una fuente en el centro que desapareció con la renovación. Esta fuente era redonda, totalmente encalada y contenía en la parte superior tres faroles de estética regional andaluza. La plaza actual poseía otra fuente, la cual se trasladó a la plazoleta del Greco debido a la tradicional celebración de las fiestas patronales.

En cuanto a la Iglesia, anteriormente llamada "Regina Mundi", hoy de "San Ignacio de Loyola", al parecer y según datos de una antigua religiosa residente en nuestra iglesia, la parroquia fue un "proyecto fin de carrera" llevado a cabo por un alumno del taller del arquitecto Aníbal González Gómez, proyectista de nuestro pueblo. La fecha de finalización se encuadra entre 1956-1957.

La parroquia, de muy bella factura en su aspecto exterior, posee una galería porticada en la zona de acceso y en uno de sus laterales, usándose tradicionalmente para refugio al mal tiempo o al exceso de calor, además de servir como lugar de sociabilidad entre sus gentes antes y después de alguna celebración religiosa. El empleo del ladrillo visto y encalado es la característica decorativa esencial de la iglesia. El pórtico está adornado con arcos de medio punto formando numerosos bancos pétreos, conociéndose el lugar popularmente como; "los arcos", punto de reunión frecuente de las juventudes del pueblo.

Paradójicamente obtuvo un premio de arquitectura un tanto contradictorio al Régimen, el llamado "Premio Stalin".

Tremendamente curiosa es la espadaña de la iglesia, puesto que no parte de la iglesia, sino que está exenta en un lateral y se erige desde el suelo a modo de torre. La silueta de la espadaña recortada en el cielo le da a la iglesia y al pueblo en su conjunto una imagen identitaria y reconocida por todos. Como curiosidad decir que la campana no se usa, función que cumple otra situada en la fachada frontal de manera manual.

En cuanto al interior de la parroquia, al igual que su exterior, esta extremadamente cuidado y muy bien conservado, sirviéndonos de modelo para entender algo importantísimo en nuestros días como es la conciencia patrimonial y la conservación. Términos que en el siglo XXI son fundamentales en todas nuestras leyes y son básicos para la creación de la identidad y tradición de un pueblo. Su interior está intacto y muy bien cuidado. La iglesia es de una sola nave, con vidrieras circulares superiores en los laterales para la iluminación de dicha nave, posee un coro alto en los pies y en esquina, junto a la puerta principal, la pila bautismal.

El ayuntamiento es sencillo pero a la vez elegante y bien proporcionado. Tiene un pórtico de acceso cobijado por dos arcos de medio punto conectando con las demás galerías del resto de la plaza. Un reloj en la zona más elevada completa un edificio noble e identitario que representa el poder civil del pueblo. Una gran balconada utilizada en numerosos actos culmina este edificio tan emblemático y conocido en San Ignacio. Es un edificio que no ha cumplido la función para la que fue creado y ha sido reutilizado a lo largo de los años para diferentes usos.

### **San Ignacio del Viar, un patrimonio de todos.**

Finalmente y como con conclusión a esta visión patrimonial sobre San Ignacio del Viar, decir que en su conjunto es valorado como patrimonio histórico al igual que los cerca de trescientos pueblos que como él, fueron construidos por España en los años 50 y 60 por el INC. En el año 2005 se produjo un Congreso en Sevilla, concretamente en el Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico, sobre la colonización franquista.

Es importante por ello una toma de conciencia por todos sobre el valor que como conjunto: pueblo, tierras del entorno y cultura significa y que por supuesto es fundamental conocer y preservar entre todos.

Los pueblos de colonización agraria en Andalucía son una parte importantísima del patrimonio etnológico andaluz, incluyendo la memoria colectiva y la cultura del trabajo como parte de ese patrimonio intangible. Esto se expone en la Ley de 1/91 del 3 Julio de Patrimonio Histórico de Andalucía en el Artículo 61 en la que define el patrimonio etnológico como "*los lugares, bienes y actividades que alberguen o constituyan formas relevantes de expresión de la cultura y modos de vida del pueblo andaluz*".

### **Francisco José Requena Miranda**



## EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD Y LA NOCIÓN DE SÍ MISMO, UNA PRÁCTICA INVESTIGATIVA

Gema Delgado Villegas

Comenzamos con una mirada histórica que nos lleva a tratar brevemente los planteamientos psicoanalíticos de Freud y Erikson, así como la descripción realizada por Wallon, que constituyen las descripciones clásicas del desarrollo de la personalidad. A continuación, nos centraremos en los contenidos que nos parecen más relevantes en relación con el desarrollo de la personalidad y la noción de sí mismo durante los años preescolares y escolares. Todos estos datos tomarán una crucial relevancia a la hora de llevar a cabo la investigación.

En el estudio del desarrollo de la personalidad en los años preescolares hemos pasado de modelos teóricos generales a la elaboración de teorías más restringidas y limitadas. Vamos a hacer un repaso de los modelos más destacados que se ocuparon del desarrollo de la personalidad en los años preescolares.

Las descripciones psicoanalíticas más destacadas fueron las de Freud y Erikson. La teoría de Freud es una de las aportaciones que más peso ha tenido, para él el desarrollo de la personalidad está ligado al curso de las pulsiones sexuales a lo largo de una sucesión de estadios invariables, estos estadios conducen desde la sexualidad pregenital infantil hasta la genital adulta. Los distintos estadios suponen la aparición de sucesivas zonas erógenas en las que se va a ir centrando el autoerotismo infantil. La forma en la que se resuelvan los conflictos que deben afrontarse en cada fase entre las pulsiones libidinales del niño y las expectativas y normas sociales, supondrán la aparición y fijación de unos determinados rasgos de personalidad, que acompañarán al sujeto hasta su etapa adulta.

Entre los seguidores de Freud destaca Erikson por sus aportaciones en el campo del desarrollo sociopersonal. Aunque comporte los presupuestos psicoanalíticos básicos de la teoría de Freud, su teoría psicossocial atiende más los aspectos sociales que los biológicos, resaltando la importancia de las experiencias sociales vividas en las distintas etapas del desarrollo. En cada una de las etapas descritas por Erikson aparece un conflicto psicossocial básico que tiene que resolverse entre dos polos opuestos; si la resolución de los sucesivos conflictos es positiva, el niño y la niña irán adquiriendo las actitudes, destrezas y competencias que los convertirán en miembros activos de su grupo social.

En la descripción de Wallon la etapa comprendida entre los tres y los seis años está volcada en la construcción del yo, se trata de una fase de importancia crucial para la definición de la personalidad infantil. Wallon define esta etapa como el estadio del personalismo, este estadio se inicia con la crisis de oposición o cabezonería, continúa con el periodo de la gracia y culmina con la imitación de los demás.

Entre estos tres modelos se dan una serie de coincidencias, pero han sido sus divergencias lo que más ha llamado habitualmente la atención.

El autoconcepto tiene que ver con la imagen que tenemos de nosotros mismos, se refiere al conjunto de características o atributos que utilizamos para definirnos como individuos y para diferenciarnos de los demás. Se relaciona con los aspectos cognitivos del sistema del yo, e integra el conocimiento que cada persona tiene de sí mismo como ser único. Se trata de un proceso activo de construcción por parte del sujeto a lo largo de todo su desarrollo. Empieza a definirse durante la primera infancia, aunque son los restantes años de la infancia y la adolescencia las etapas en que conoce una mayor elaboración. A lo largo de la infancia, la forma en que niños y niñas conciben y expresan su autoconcepto varía notablemente de una edad a otra, en función tanto del nivel de desarrollo cognitivo alcanzado en cada momento, como de las experiencias sociales. De tres a cuatro años los niños y niñas suelen basarse en términos simples y globales, no siendo habitual que a estas edades se realicen descripciones más finas. Antes de los seis años, el autoconcepto se hace cada vez más complejo, más diferenciado, articulado e integrador de distintas dimensiones y contenidos.

La característica que más solía destacarse del autoconcepto de los niños preescolares era la tendencia a describirse basándose en características concretas y observables. No obstante, si bien es cierto que aunque en las descripciones que hacen de sí mismos los niños y niñas a estas edades abundan las características relacionadas con el aspecto físico y las actividades que realizan habitualmente; también es posible encontrar ciertas características de índole psicológica en las autodescripciones de niños incluso de tres años, sobre todo cuando se utiliza una metodología menos basada en la producción espontánea y más en el reconocimiento de afirmaciones.

En sus autodescripciones los niños y niñas más pequeños suelen referirse exclusivamente a sí mismos, definiéndose además en términos absolutos, sin tender a matizar dichas afirmaciones, ni hacer uso de las comparaciones sociales. A medida que crezcan, niños y niñas irán haciendo uso cada vez mayor de las comparaciones sociales para llenar de contenido sus autoconceptos. Cuanto más pequeños son los niños, menos sistemáticos son en sus autoevaluaciones. Inicialmente el autoconcepto suele basarse en la información que se recaba de experiencias concretas ocurridas en momentos determinados, fundamentándose así en evidencias externas y cambiantes. Esto hace que el autoconcepto suela ser durante estos años poco coherente, arbitrario y cambiante.

El género al que se pertenece constituye uno de los primeros aspectos que integran tanto el autoconcepto, como el conocimiento que niños y niñas tienen de las otras personas. Esta toma de conciencia acerca del género se desarrolla gradualmente a lo largo de la infancia, siendo posible diferenciar tres hitos importantes:

Al final de la primera infancia los niños y niñas empiezan a ser capaces de identificarse como pertenecientes a uno u otro género y también reconocen el género de otras personas. Alrededor de los dos años ya utilizan adecuadamente la etiqueta verbal que corresponde a su género así como los demás, aunque aún se basa en aspectos externos y visibles.

Entre los tres y cuatro años son conscientes ya de la estabilidad de género, aunque todavía pueden atribuir la pertenencia a uno u otro género basándose en aspectos externos.

Entre los seis y los siete años adquieren definitivamente la constancia de género, se dan cuenta que el género es un rasgo invariante, que no se modifica si cambian los aspectos externos. La constancia de género sin embargo también puede estar presente a los tres o cuatro años.

Las descripciones clásicas sobre el desarrollo de la personalidad durante los años escolares remiten a una mayor concentración de los niños y las niñas en el ámbito de la adaptación social, de nuevas tareas intelectuales y relacionales. Parece como si dieran por supuesto que las bases de la personalidad ya están formadas como consecuencia de experiencias vividas en años anteriores. A la descripción de Wallon del estadio del personalismo extendido entre los tres y los seis años y que estaba orientado hacia la construcción del yo, le sigue el estadio del pensamiento categorial. Se trata de un estadio de preponderancia intelectual que se prolongará hasta el inicio de la adolescencia. En la descripción de Freud los años escolares se corresponden con el periodo de latencia, una etapa de relativa tranquilidad que se sitúa entre la sexualidad pregenital infantil y la sexualidad genital que aparecerá en la pubertad. Aunque en términos generales se caracteriza por una disminución de las pulsiones sexuales y los deseos hostiles, las relaciones serán más tranquilas, cálidas y afectuosas cuanto mejor se hayan resuelto los conflictos edípicos de la etapa anterior, pudiendo resurgir ciertos brotes de tensión y conflictos cuando esa resolución no haya sido del todo satisfactoria.

En la teoría psicosocial de Erikson la tensión de estos años está en la laboriosidad en contraposición con la inferioridad. Niñas y niños van a dedicarse durante esta etapa a aprender todo lo que necesitan para incorporarse, algunos años más tarde, como miembros adultos y activos a su grupo social. Las experiencias que los niños vayan teniendo en los distintos contextos de desarrollo harán que el desarrollo de la personalidad se incline hacia uno de los dos polos que definen esta etapa.

A lo largo del tramo 6-12 años, es posible observar en las descripciones que niños y niñas realizan de ellos mismos que en términos generales se orientan en dirección a una complejidad creciente. Los cambios más importantes que se pueden observar en el autoconcepto entre los tres y los seis años y entre los seis y los doce son además de una creciente complejidad a la que acabamos de hacer referencia, una coherencia y estabilidad cada vez mayores, una abstracción y relatividad creciente y una progresiva irrupción de los elementos psicológicos o internos como núcleos centrales del autoconcepto. Este conjunto de cambios está íntimamente relacionado con los importantes progresos cognitivos que tienen lugar en torno a los seis años y que continúan en los años siguientes. El desarrollo del autoconcepto entre los seis y los doce años no es homogéneo, en él se distinguen dos tramos evolutivos:

Desde los 6-8 años hay una tendencia a hacer discriminaciones cada vez más finas en la descripción de uno mismo. Esas discriminaciones implican ahora comparaciones con uno mismo en las que se utilizan contraposiciones y contrastes del tipo todo-nada. El propio yo es el principal elemento de referencia, pero explorando cada vez más los contenidos internos y de naturaleza psicológica.

De los ocho a los doce años la vertiente social del autoconcepto se hace más patente. Predominan las relaciones interpersonales y las comparaciones con otros niños y niñas, además se incrementa el énfasis en las descripciones referidas a contenidos y rasgos internos.

Una vez que la pertenencia al grupo de los niños o las niñas se considera como un rasgo personal, constante e inmodificable, podemos decir que la identidad de género ha quedado bien establecida y es previsible encontrar pocos cambios en este aspecto a lo largo del resto de la infancia.

Nuestras metas u objetivos:

- Aprender algunas cuestiones básicas acerca del desarrollo de la noción de sí mismo a lo largo de los años preescolares y escolares.
- Analizar cómo van construyendo los niños su propia identidad sexual y de género.
- Analizar el papel que los otros juegan en la construcción de estas nociones.
- Estudiar estas cuestiones en un grupo de niños con edades comprendidas entre los 4 y los 12 años e interpretar y discutir los resultados a la luz de lo que existe en la literatura.

## Hipótesis:

A lo largo de los años preescolares y escolares encontramos una evolución del autoconcepto en varios sentidos:

- Las primeras descripciones que hacen los niños sobre sí mismos se basan en características concretas y observables.
- Los niños irán incluyendo progresivamente más referencias a componentes psicológicos y menos a los físicos y externos (el autoconcepto irá, por tanto, ganando en abstracción).
- En las descripciones de sí mismos irán introduciendo componentes que tienen que ver con la dimensión social del autoconcepto: su pertenencia a grupos sociales y sus sentimientos hacia los otros.
- El autoconcepto se irá volviendo menos global, al tiempo que más diferenciado y articulado.

En cuanto a la identidad sexual y de género asistiremos a la siguiente evolución:

- A lo largo de estos años, los niños pasarán de no distinguir entre los elementos determinantes de la identidad sexual (diferencias anatómicas) y los contenidos de la identidad de género (atributos asignados culturalmente, como la forma de vestir o el tipo de peinado), a efectuar una diferenciación clara entre ambos tipos de contenidos.
- En los años preescolares los niños no parecen ser conscientes de la permanencia de la identidad sexual y de género, pero ésta será apreciable en ellos en los años posteriores.

## Metodología:

En nuestro estudio hemos trabajado con cuatro grupos de tres alumnos y alumnas, todos ellos con edades comprendidas entre los cuatro y los doce años. Para evaluar la noción que de sí mismos tenían los niños y niñas, el procedimiento a seguir consistía en efectuarles una entrevista clínica. Dicha metodología implicaba sentarse "sin reloj" a dialogar con ellos, siguiendo un guión flexible de preguntas, que necesariamente se modificaba en función de las respuestas que íbamos obteniendo. Era posible introducir cuantas preguntas estimásemos necesarias siguiendo en parte el hilo argumental del niño.

Para evaluar la identidad sexual y de género hacemos uso de tres parejas de recortables, que representan a niños y niñas desnudos. En la primera pareja de figuras niño y niña sólo se diferencian entre ellos en los órganos genitales, las cabezas de ambos son idénticas. En la segunda pareja de figuras las cabezas son claramente distintas, de modo que la femenina tiene pelo largo y lazo y la masculina tiene pelo corto. Por último utilizaremos "figuras trucadas", un cuerpo de niña con "cabeza de niño" y un cuerpo de niño con "cabeza de niña", un vestido y una estructura camisa-pantalón para superponer. El guión final de la entrevista sería el siguiente:

- ¿Tú eres niño o niña?, ¿Y por qué lo sabes?
- ¿Si tú quisieras podrías ser lo opuesto?, ¿Cómo?
- Yo no te conozco, descríbeme cómo eres
- Yo soy un niño/a que... (Termina tú la frase)
- Yo soy un niño al que le gusta... (Termina tú la frase)
- De mayor, ¿vas a ser hombre o mujer?

A continuación, le presentábamos simultáneamente los recortables del niño y de la niña de cabezas diferenciadas desnudos y les pedíamos que nos dijese si eran niño o niña y que nos explicase por qué y cómo lo sabían. Tras esto, les enseñábamos los recortables del niño y la niña desnudos con cabezas iguales y de nuevo les pedíamos que nos dijese si eran niño o niña y que nos explicase por qué y cómo lo sabían. Si el niño había diferenciado en estos a un niño y una niña, los vestíamos como corresponde a su género y le volvíamos a preguntar. Si de nuevo los diferenciaba les cambiábamos delante de ellos la ropa, de modo que la figura genitualmente masculina aparecía con vestido de chica y la genitualmente femenina aparecía con ropa de chico, y de nuevo les preguntábamos.

Finalmente les presentábamos dos figuras en las que las cabezas diferenciadas no se correspondían con los genitales, de modo que la figura con pelo largo y lazo aparecía con genitales masculinos y viceversa, y de nuevo les preguntábamos por su identidad masculina o femenina y les pedíamos que justificasen su respuesta.

En cada entrevista estaban presentes al menos dos adultos, de modo que uno realiza las preguntas y otro actúa como observador. Todas las entrevistas quedaban recogidas mediante una grabadora que permanecía oculta en un bolso, de modo que toda la información podía ser analizada en profundidad sin la presencia de los niños.

## Resultados generales:

A partir de los resultados obtenidos nos proponemos llegar ahora al establecimiento de unas conclusiones más concretas, analizando las coincidencias y las contradicciones con las hipótesis que nos planteábamos al inicio de la investigación.

En los niños preescolares encontramos una correspondencia en términos generales con el modelo de autoconcepto que deberían seguir dada la etapa de desarrollo en la que se encuentran, reafirmando nuestras hipótesis iniciales. Todos ellos se han basado en atributos categoriales relativos a actividades que les gusta hacer. Las descripciones en su mayoría están faltas de coherencia y coordinación. Sin embargo, los niños analizados no se han correspondido con el modelo hipotético en cuanto a la valoración idealizada y positiva que esperábamos. La identidad de género de los preescolares ha correspondido en general con las expectativas, ellos han sabido identificarse como pertenecientes a su propio género al mismo tiempo que reconocen y etiquetan correctamente el género de otras personas. Nos han sorprendido en algunos de ellos las discriminaciones de los aparatos sexuales no correspondientes al periodo de desarrollo en el que se encuentran.

Sus estabildades de género responden del mismo modo como esperábamos, ya que los niños comprenden el género como un rasgo que no permanece estable a lo largo del tiempo. Además atribuyen como corresponde a su edad la pertenencia a los distintos géneros a contenidos de la identidad de género (asignaciones culturales y atributos externos) de modo que cuando le cambiábamos los vestidos a los recortables, los niños entendían que en ese mismo instante cambiaba su género. La constancia de género en los niños no está por lo tanto muy definida aún ya que en algunas ocasiones ellos reconocen el género como rasgo invariante pero en otras atribuyen la pertenencia a uno u otro género basándose únicamente en los rasgos externos. Esto es sin embargo algo que esperábamos, ya que la adquisición de la constancia de género sabemos que suele surgir en torno a los seis o siete años de edad. No obstante, también éramos conscientes de que podía suceder lo que de hecho nos ha ocurrido, y es que algunos niños han dado ciertas muestras de este logro con tan sólo cuatro años.

En el caso que aparece contradicción entre los elementos determinantes de la identidad sexual (diferencias biológicas) y los contenidos de la identidad de género (atributos externos), los niños dan prioridad a las características de género, basando en éstas su decisión final. Es posible que esta prioridad tenga su origen en el ocultamiento del desnudo corporal propio de nuestra cultura, y en la gran importancia que atribuimos a las características de género como elementos de diferenciación entre los distintos sexos. En una cultura en la que el desnudo fuese una práctica habitual, es posible que las diferencias biológicas o anatómicas se convirtieran en el elemento decisivo.

La ausencia de la estabilidad de género y la atribución de la identidad a atributos externos se encuentran también estrechamente relacionadas con la "forma de pensamiento" de los preescolares. En estos años el pensamiento es aún muy dependiente de las percepciones inmediatas, sin ser capaz de establecer una lógica operacional a las distintas informaciones recibidas.

El autoconcepto de los escolares en general no corresponde con el periodo de desarrollo en el que se encuentran, pues la mayoría se ha descrito basándose en atributos categoriales relativos a actividades que les gusta hacer (propio de la etapa de infantil). Esperábamos sin embargo que los niños realizaran distinciones más precisas y articuladas, más coherentes y estables, se basasen más en características sociales y psicológicas, se comparasen más con los demás etc.

Sin embargo, no podemos decir lo mismo de la identidad de género, pues todos los niños han utilizado adecuadamente la etiqueta verbal que corresponde a su género atribuyendo dicha elección a las diferencias anatómicas básicas que existen entre ambos grupos sexuales, además de a los aspectos externos y visibles como el tipo de peinado, la ropa... A esta edad también tienen todos definida y afianzada la estabilidad de género como esperábamos, pues en su mayoría comprenden que el género es un rasgo que permanece estable a lo largo del tiempo. Por lo que también entienden que no se puede modificar fácilmente, demostrando con ello que tienen adquirida la constancia de género.

Este progreso en cuanto a la identidad, estabilidad y constancia de género en los escolares era de esperar dado el aumento de conocimientos y experiencias vividos durante todo el periodo escolar. Este progreso les permite relativizar en cierto modo el valor de los roles de género, así como las características que los definen, que dejan de ser inmutables e inflexibles. Ya en estas edades cuando mostramos los recortables "trucados" dan preferencia a las diferencias anatómicas, relativizando los elementos propios de la identidad de género dado que entran en conflicto con éstas. Entendemos de este modo que la distinción entre identidad sexual y de género es en este caso funcional y no conceptual como anteriormente, por lo que podemos afirmar que han adquirido la identidad, estabilidad y constancia de género.

#### Bibliografía:

- BERK, L. (1999). Desarrollo de las diferencias entre los sexos y los roles de género. En L.Berk, desarrollo del niño y del adolescente. Madrid: Prentice Hall.
- HIDALGO, V. y PALACIOS, J. (1999). Desarrollo de la personalidad entre los dos y los seis años. En J.Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comps). Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva. Madrid: Alianza.
- LÓPEZ, F. (1988). Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género. En J. Fernández, Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género. Madrid: Pirámide.

**Gema Delgado Villegas**

## EL FRACASO ESCOLAR

**Gema María Cabeza Camacho**

Hacer referencia al fracaso escolar es remitirnos a una realidad nunca abordada del todo en los países en donde funcionan sistemas educativos parecidos al nuestro.

Este presupuesto de partida nos lleva, además, a la consideración de que el fracaso ha aumentado considerablemente en muchos de los países de nuestro entorno, al tiempo que se implantaban reformas educativas en donde se reformulaban los principios de la enseñanza y el aprendizaje siguiendo los modelos cognitivistas y procesuales, más modernos y que acogían a las últimas investigaciones en psicopedagogía, o como consecuencia de un innumerable conjunto de factores o elementos, difíciles de descifrar o controlar, de lo contrario muchos de ellos se habrían estudiado mejor con vistas a su eliminación o corrección.

Esta realidad preocupa a maestros, profesorado, familias y administración educativa, y si los niveles de conciencia lo permiten, también a los sujetos que lo sufren, pero no termina de atajarse del todo, o al menos en su mayor parte. Bien es cierto que fracasados escolares habrá siempre (su aceptación no significa que no se luche utópicamente por un sistema de fracasos cero), pero la existencia de un fracaso escolar que acumule a un elevado número de alumnos de todo el sistema, no es un escenario que hay que dejar pasar sin más.

Recientemente, la preocupación ha constituido incluso un motivo de referencia en la legislación educativa.

«Se pretende reducir el índice de fracaso escolar, elevar el nivel de formación de los alumnos, fomentar la cultura del esfuerzo y mejorar las condiciones para el desarrollo de la formación docente».

El rendimiento escolar no depende exclusivamente del trabajo que realiza el alumno, ni de su voluntad o atención, sino que está condicionado por el éxito o fracaso de diversos factores globales, que condicionan este éxito o fracaso frecuente del escolar. El conglomerado de factores hace que la sensibilidad que debemos poner a esta problemática sea grande, de otra manera la no advertencia de ciertos factores puede provocar un mal diagnóstico y su posterior intento de solución a través de un programa de intervención o tratamiento.

Podemos considerar el fracaso escolar como la unión de diversos factores, en los cuales se refleja el trabajo del alumno. Algunos de estos aspectos son: las malas calificaciones, la repetición de curso, la fragilidad de los conocimientos, no alcanzar las metas normales para su inteligencia, etc. Estos factores son considerados por la familia, el profesor y por el propio alumno en ocasiones como indicativos de que no se está teniendo éxito, por lo que es fácil hablar de fracaso. También podemos considerarlo como la no consecución por parte del alumno de las metas formativas que se fijan en un determinado nivel educativo. Esto último incide en aspectos muy interesantes de la cuestión, pues se ha llegado a comentar que lo verdaderamente importante no es que el alumno no consiga el título final, sino que aprenda poco o nada, lo que realmente tiene más trascendencia para la vida futura tras el corto tiempo escolar de todo alumno.

Cuando hablamos de fracaso no podemos ignorar que el aprendizaje auténtico sólo puede surgir de la experiencia, intereses y preocupaciones del sujeto que aprende. Niños y jóvenes necesitan poder conseguir con su educación mayor comprensión del mundo que les rodea, un mayor desarrollo de su personalidad y, también muy importante, la posibilidad de encontrar un puesto en la sociedad (trabajo, ocupación socio-laboral). Por otro lado, la sociedad exige que la escuela transmita a los niños los valores y las tradiciones de nuestra cultura, que les familiarice con el mundo en el que viven y también que les prepare para el trabajo.

**Gema María Cabeza Camacho**

## TEORIAS CURRICULARES MÁS IMPORTANTES

Gema María Ferrera Guerrero

A continuación vamos a poner en claro y relacionar, de alguna manera, las teorías curriculares más importantes con los tres intereses humanos fundamentales. Las teorías que vamos a tratar son fundamentalmente cuatro: "La Escuela Tradicional", "La Escuela Tecnológica", "La Educación Espontaneísta" y por último "El Enfoque Investigador".

No obstante, nos parece conveniente comentar un poco en qué consiste cada uno de estos enfoques.

**La Escuela Tradicional:** Es aquella en la que el profesor se muestra como un mero transmisor de contenidos, los cuales no tienen conexión alguna con la realidad y se encuentran organizados de forma acumulativa y disciplinar. Los alumnos deben memorizar los contenidos que el docente les proporciona sin pensar en ningún momento en los intereses o necesidades de sus aprendices, toda la actividad docente se centra notablemente en la explicación del profesor y los papeles de los alumnos se ven reducidos a comprender, memorizar y repetir lo que el maestro les dice. La única forma de evaluar es el examen oral o escrito y éste es el único elemento motivador que tienen los alumnos, dependiendo del resultado que obtengan recibirán un castigo (repetición) o un premio (superación del curso). Las características que mejor definen a este modelo son: "**magistrocentrismo**" (el maestro es la base y condición del éxito de la educación), "**enciclopedismo**" (la clase y la vida colectiva son organizadas, ordenadas y programadas, siendo el manual escolar la expresión de esta organización, orden y programación), **verbalismo y pasividad** (predomina la igualdad en cuanto a la metodología en vez de equidad, y se valora el que los niños repitan lo que el profesor diga). En general podemos definir a este modelo como esencialmente autoritario.

**La Escuela Tecnológica:** En este modelo nos encontramos un currículum totalmente planificado y cerrado, el profesor se marca una serie de objetivos que tiene que cumplir rigurosamente, todo está perfectamente planeado, nada de lo que se hace se improvisa. Para este modelo enseñar consiste básicamente en programar (diseñar los objetivos en relación con los contenidos, actividades, recursos y evaluación), realizar la programación (uso de técnicas y recursos didácticos) y evaluar. Podríamos calificar a este modelo como fundamentalmente racional.

**La Educación Espontaneísta:** Este modelo tiene la convicción de que los alumnos (cuya experiencia parte de cero) aprenden mejor de forma espontánea en contacto con la naturaleza, se valoran más los procedimientos, los valores y las destrezas que los conceptos, el profesor aparece como un líder afectivo y social. La evaluación aparece como un proceso colectivo y de toma de decisiones. Los pasos que sigue este modelo son: en un primer momento se detectan los intereses de los alumnos para realizar una propuesta de trabajo, más tarde se investiga a cerca del tema propuesto y se elaboran unos trabajos individuales y grupales, tras lo cual se informa a los alumnos de los resultados de estos trabajos, por último se realizan unas asambleas para resolver los problemas que surjan.

**El Enfoque Investigador:** Este modelo surge como una necesidad de relacionar la teoría con la práctica. El profesor aparece como un investigador, como un mediador entre la teoría y la práctica, se encarga de diagnosticar problemas, formular hipótesis de trabajo, experimenta y evalúa las hipótesis, elige los materiales, diseña actividades, relaciona conocimientos, etc. El alumno por su parte también aparece como un investigador, al contrario que en el modelo tradicional, su papel es fundamentalmente activo. En general es un modelo bastante complejo y su puesta en práctica es bastante difícil de conseguir.

Tras haber realizado un breve descripción de los modelos o teorías curriculares de mayor relevancia nos disponemos a exponer, a continuación, los tres **intereses humanos** fundamentales y sus características más sobresalientes:

**Interés Técnico:** Este interés nace en los años 40-50 y sus máximos representantes fueron Tyler, Bobbit y Taba. Es un modelo lineal que parte del conductismo, con lo que su principal objetivo consiste en la modificación de la conducta, en el resultado del aprendizaje. Los elementos que integran este interés son esencialmente los objetivos, los contenidos, los medios y el control, y lo que se pretende es sistematizar la enseñanza, la eficacia se reduce al logro de las metas impuestas. Se centra básicamente en el control y en la gestión del medio, el tipo de saber generado por la ciencia empírico analítica se basa en la experiencia y la observación propiciada por la experimentación. Esta forma de saber se conoce como positivismo, y ofrece un contraste entre objetividad y subjetividad. El saber consiste en determinadas teorías sobre el mundo basadas en la observación y la experiencia positivista del mundo. Existe una relación entre conocimiento y poder, así como entre ciencia y técnica. El saber se ejerce por el interés humano por explicar de forma deductiva y controlar el medio. El interés técnico da lugar a una forma de acción instrumental, la cual se encuentra regida por reglas técnicas basadas en el saber empírico.

**Interés Práctico:** Este modelo se desarrolla en los años 60 y sus representantes fueron Stenhouse y Schwab. Este interés se centra en estudiar el fenómeno educativo a través de la investigación de la realidad. Los elementos básicos de este modelo son las finalidades, los objetivos, los contenidos, las experiencias, las actividades, la metodología y la evaluación. En los objetivos tiene tanta importancia tanto lo que está escrito como lo que no lo está. Los contenidos se aparecen como medios para conseguir los objetivos. El carácter abierto de este modelo facilita la integración de los alumnos al sistema educativo y viabiliza el aprendizaje significativo. Los problemas del currículum

son prácticos, no tienen una solución única. Su finalidad reside en comprender los procesos y los fenómenos que intervienen en la acción educativa.

En definitiva, se trata de un interés por comprender el medio de forma que el sujeto pueda interactuar con él. Se basa en la necesidad del ser humano de vivir en el mundo y formar parte de él. El saber relacionado con la comprensión, ha de juzgarse según que el significado interpretado ayude o no al proceso de elaboración de juicios respecto a cómo actuar de manera racional y moral. La acción que surge como consecuencia de este interés es la interacción con el ambiente. Este saber es subjetivo, el acceso a los hechos se consigue a través de la comprensión del significado y la confianza en una interpretación depende del acuerdo con los demás respecto a su racionalidad. El diseño del currículum se considera como un proceso en el que alumno y profesor interactúan para dar sentido al mundo.

**Interés Crítico:** Este interés aparece en los años 60-70 y algunos de sus representantes fueron Apple, Giroux y Popkewitz. Este enfoque pretende una reconceptualización del currículum en el que se introducen nuevos lenguajes, nuevos enfoques filosóficos, metodologías...para renovar la teoría del currículum y hacer una crítica al sistema escolar. El conocimiento se considera como una herramienta para el cambio y la evolución social, no es posible el cambio educativo sin transformación social, la aportación principal del currículum va a ser la de liberación y emancipación. Lo importante de esta teoría es dominar unos procedimientos que permitan al alumno por sí mismo cualquier tipo de conocimiento. Los intereses pueden ser estimulados por principios de razón, y se relacionan con la emancipación y la responsabilidad. El interés emancipador da lugar a la acción autónoma, responsable, basada en prudentes decisiones informadas por cierto tipo de saber.

Este interés existe en una serie de niveles diferentes, en primer lugar genera teorías críticas acerca de las personas y sobre la sociedad, estas teorías deben ser confirmadas por cada individuo o grupo de individuos a través de la autorreflexión. Otro tipo de saber generado por el interés emancipador sería la intuición auténtica. Se preocupa de la potenciación, de la capacitación de los individuos para llevar las riendas de sus vidas.

Un currículum emancipador tenderá a la libertad en una serie de niveles, en el nivel de conciencia, los sujetos llegarán a saber cuándo las proposiciones representan perspectivas deformadas del mundo, en el nivel de la práctica tanto profesor como alumno tratan de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje. Un currículum emancipador supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción.

Tras haber explicado los diferentes modelos curriculares y los diferentes intereses humanos es necesario comentar las relaciones que se establecen entre ellos. En primer lugar tenemos el **Interés Técnico**, el cual comparte bastantes características con la **Escuela Tecnológica**, ya que en ambas corrientes todo está perfectamente planificado y programado, no se valora el proceso, sino el resultado que se obtenga, el alumno tiene que tener la respuesta correcta, su obsesión es la eficacia. Los alumnos aparecen como meros receptores de información, mientras que el profesor tiene un rol de ejecutor de planes.

Por otro lado podemos observar las similitudes que poseen el **Interés Práctico** y la **Escuela Espontaneísta**, pues las dos corrientes son esencialmente subjetivas, se improvisa, al contrario que en modelo anterior en el que todo aparecía planificado. En este modelo se evalúa todo el proceso en vez de mirar sólo los resultados, los contenidos se negocian, existe un consenso.

Finalmente encontramos también ciertas analogías entre el **Interés Crítico** y el **Modelo Investigador**. Estos dos modelos destacan por su reflexión crítica, tienen una planificación abierta y se adapta a los intereses de los que participan en ella. Se persigue un cambio, ya sea en la sociedad o en la escuela.

Como conclusión pensamos que no hay un modelo perfecto, ya que aunque el que se persigue es el modelo investigador, éste tiene una dificultad bastante notable y es su complejidad a la hora de llevarlo a la práctica, requiere bastante esfuerzo y trabajo, lo cual conlleva a que la mayoría de los docentes renieguen de ella, por otra parte es necesario destacar la poca evolución que ha tenido la escuela a lo largo de muchos años, pues las cosas siguen igual en la mayoría de las escuelas, los profesores son bastante reticentes a los cambios, bien sea por miedo a lo desconocido, al fracaso, o quizás sea por el trabajo que supone llevar a cabo algunos cambios, de ahí la importancia de que nos hagamos conscientes de la importancia que conlleva el que los profesores sigan formándose y no se queden con la mera formación que reciben a lo largo de su carrera.

**Gema María Ferrera Guerrero**

## COOPERATIVE LEARNING STRUCTURES, ANOTHER WAY OF TEACHING ENGLISH

Hugo Álvarez Rodríguez

### A Brief introduction.

There are several reasons why we prepare our classes, go on different courses and try to improve our teaching. We, as teachers, are always looking for the best method that we can use to motivate our children. In my opinion, cooperative structures or working in a collaborative atmosphere is a new idea that we can not only share in our classes but also in schools.

Having our children working together, making an effort in order to achieve a common goal, helping and monitoring each other is possible. We just need to start thinking about our lessons in a different way.

What do we mean by cooperative structures? We can say that it is a way to set our class up where the students are the center of the teaching and based on the belief that our students have enough potential to succeed. We can achieve this goal through a specific methodology, some activities and trying to achieve certain aims. We also need to say that this article is based on teaching English as a foreign language but many of the pedagogical guidelines that are presented here could be used in for other areas of the curriculum.

### Objectives.

What are we claiming by using this type of teaching in our class?. Here are some of the aims we want to achieve.

- Motivation. We need to guide our children to explore other ways of thinking and working in the class. If we offer them different types of activities, giving them the possibility to lead of the class they will feel they are *in charge* of the lesson and automatically their level of motivation will increase.
- Member of a team. Knowing that they are part of a team is quite helpful with all kinds of students. Low level students will feel safe enough to ask any of this team mates to solve any doubt about the lesson. On the other hand, those students with a high level will find another challenge by taking care of monitoring other students and playing the role of teacher within their groups.
- Practice skills for a real purpose. When giving a task to a group, we are forcing them to put into practice all the knowledge they have in order to accomplish the work. They will use the four skills without even realising they are doing so. This is what we mean, that students will use and consequently learn English in a natural way, using the receptive and productive skills often without realising they are studying.
- Values. By forming groups of four students we are creating "small societies". Each member of a group will share a lot of time together throughout the day. They will have to share materials, problems, exercises... and they will have to handle situations where different opinions and different points of view will come up. We as teachers need to teach them strategies of communication, not to confront but find points of agreement. We need to teach respect, especially respecting different opinions, by providing them lesson with different solutions. We will have to show respect for all the ideas developing within the group and repeating as many times as we can that there are no wrong answers. There are also some tips we can use in the class to give a good example to students. By constantly using words such as *thank you, please...* we are not just giving them a good model to follow but we are also teaching some cultural values from the Native English Speaking culture.

### Methodology.

In order to carry out our cooperative structures we need to follow a communicative and constructivist approach.

Communication: Teachers need to encourage students to use English as the only communicative language in the class. Teachers need to create routines where students can easily participate using English. These activities need to be repeated working as often as we can on the same or similar structures. Another tip we can give is giving over the leading of the activity to some of the students in the class, so they can make the questions, for example.

Constructivism: Students need to be aware of their own knowledge. We need to explain to them not only what they are going to do but ask them what they think they can learn and how they are going to accomplish the task; whether they are using any productive or receptive skill.

Another aspect when talking about methodology, is how we are going to treat the mistakes our students make. We can not forget that one of the norms in our class is a confident atmosphere where the student feels safe and valued. In this atmosphere when somebody makes a mistake, firstly we will not pay attention as long as the communication is not broken. We need to remember that



**communication is our main goal.** This way the teacher is in charge to select those mistakes that are repeated and that can interfere with the communication. We need to tell students those mistakes that are at risk of being fossilized. However we can not stop them speaking constantly in order to have them producing a perfect, but artificial speech.

Another aspect we need to consider is how we are going to group our children. Traditionally students sit down in their own chair and table, alone, in rows. We need to change that by creating small "societies", that is groups of four students.

Placing students in groups of four not only will help us to carry out our cooperative structures activities but we will create a context where students will have to put in practice all those values that teachers and parents have been reinforcing and reiterating. Sharing, listening and agreeing, discussing, helping the low level students and monitoring them, respecting other opinions are values that can be easily worked on by being a good role model as teachers and checking how our groups work.

Once we have established our groups, each student need to do their best in order to help the group. Only by being a productive member of a group can we properly carry out the work. The teacher needs to establish a positive reinforcement policy in the class instead of focusing on negative behaviours, giving praise, merit and awards for those groups that work better. Then, we can spread this idea throughout the school, allowing our students realise that they not only belong to a group, but also to a class and to a school. They have to know that the way their group, their class and finally their school work greatly depends on how they work and behave individually and that adding up every single individual behaviour we have the final result of the whole group.

Some activities. Roundtable, Roundrobin, Word Sort, Hand Blind Sequencing.

There are several activities we can introduce in our cooperative learning structures. We need to keep in mind that these activities require good control and firm classroom management of the class and some preparation in advance in order to have everything ready. We also need to remember that our students are grouped in groups of four.

- Roundtable. Our students are in groups of four and each one of them has a number from 1 to 4. The teacher passes out a worksheet to each student. This worksheet is divided in four parts. Then the teacher makes a question related to the topic we have been working on. For example, if working on different types of animals, vertebrates and invertebrates, with a Y3 class, we can ask them to write as many vertebrate animals as they can. We will give our students 20 seconds to write in the square placed on the left top corner of the worksheet as many animals as they remember. Once the 20 seconds are up teacher will call loudly "switch". Then, every single student will pass his or her paper to the partners on his/her right. Once the student gets the worksheet from his/her mate he will have to read and complete the next square with new animals. Once again, the student will have another 20 seconds. We will repeat the change of paper four times, therefore the student will recover his/her worksheet, once that it has been around the table. The final result is that our students are practicing two skills, reading and writing, are learning from the other students and are also cooperating.
- Roundrobin. Basically it is the same kind of activity but in this case we are not practicing writing and reading, but listening and speaking. We do not pass out a worksheet but we just establish a kind of shifts in speaking. We will number our students, giving them numbers from one to four. We can number them according to their level. For example, all number ones can be the lowest students, number two and three have a medium level and number four are the best one. This way we are creating mixed ability groups. Once each student has a number we will say that number two, for example, will start speaking. He will have 10 seconds to name as many vertebrate animals as he can. The other students will have then to listen and try to remember them so, when they have to speak they do not repeat the same animals all the time. As we can notice, it is the same activity as the previous one but in this case we are putting into practice the other two skills.
- Hand Blind Sequencing. We keep our students in groups of four. Now we want them to work together in order to practice listening and speaking skills. Each student holds a picture of a story and they can not show their picture to the rest. Starting with number ones, each student will describe his picture to the rest. We can have our students practicing structures we can find useful: "there is, there are, in the top corner...". We will give a couple of minutes to each child to describe each picture. When they are finished, they will have to decide which is the correct order of the story. Then, each group needs to make sure that every single member of the group is able to explain the story to the rest of the class. Finally we only have to pick a member of each group that shares the groups idea with the class.

Obvioulsy we can adjust the level, make it easier or more difficult. It only depends on the story we have, the structures we want to practice, if the students can show their picture or not. It is quite important that the students understand the mechanics of the exercises. Then, we can adapt the lesson according to the level.

- Word Sort. We are going to have our students classify either words or sentences. We can also put letters in order to form a word or words from a sentence. It only depends on the level of our class or the grade we are working on. Having our children placed in groups of four, the teacher passes out zipper bags or envelopes with words. For example, we can work with animals, and we

can tell students to classify them in different kinds of vertebrates: birds, mammals, amphibians, reptiles and fish. Children working together in their groups will have to decide which animal goes in which group. We can increase the difficulty by not telling our students the types. We can see how much our students know by checking which classification they do. We could have a group where students classify the animals according to their food habits, but not if they have a backbone or not. All these details need to be taken into account in order to assess the activity.

We can finish all these activities by using a spinner. As we have every student with a number we can use a spinner( from number 1 to number 4) placed on top of an overhead projector. It will project the image of the spinner on the blackboard and, as we spin it, a number will be selected. Then, every single student that has that number will have to share with the rest of the class what his group has been working on. Students are, somehow, forced to share but they have a tremendous chance to refresh their ideas before, with their mates.

As we said before, all these activities can be made easier or difficult. We only have to ask for words, or working with sentences (roundtable, roundrobin, word sort), creating a short story (roundtable), or showing or not the picture they have to describe( hand blind sequencing).

#### Assessment.

Without any doubt, assessment is one of the aspects we need to work on when preparing our lessons. How does assessment fit in to our cooperative learning structures lessons?. We need to realise that we can over use this type of testing where students just fill the blanks in sentences by doing a test at the end of the unit. If we want our children to communicate and to use the language for a real purpose we can not evaluate and assess them with a test that does not fit in the context we are introducing to the class. It is essential to carry out three different assessments: initial, on going and final assessment. We can check the prior knowledge of our students by carrying out an easy activity at the beginning of the lesson: Brainstorming. By asking them what they know we are not only making them part of the lesson but we are checking where we start the lesson from.

It is important to keep a daily record of how our children performance in class. Therefore it is essential that we project an active teaching role in the class by walking around and moving from one group to another. We can not our time in class behind our desk because the action is taking place in the groups and we need to be there to assess them. Finally, we can carry out a final evaluation at the end of the lesson. A motivation activity is to present the students a final task. Creating a Zoo made of plasticine, a model of a town with cardboard, an oral presentation that we can record with the school video camera...all these are good examples of a final tasks that increase tremendously our students motivation. What is the main goal of having a final task?. If we present to the students a motivating activity at the end of the lesson, they will face the routine activities with a high expectation.

#### Conclusion.

To conclude this article we can finish by asking a question. Why? Why should we use cooperative learning structures in our class?. One of the best reasons we can give and perhaps the only one is that it is quite motivating for the students. Our students have been accustomed to work independently and a change in methodology is always welcomed among our children. Some teachers can reject these kinds of activities because students are given more responsibility to carry out all the work. It could be hard at the beginning but if students are motivated from the very beginning and the class is well prepared, students will promptly be in charge of their own learning.

**Hugo Álvarez Rodríguez**

## A BRIEF PROFILE ON THE THEATRE OF THE ABSURD, THE SINGULARITY OF SAMUEL BECKETT

Inmaculada Requena Cibantos

Samuel Beckett was one of the main writers in the so-called Theatre of the Absurd. He was born in Dublin in 1906 and spent most of his adult-life in France, that is why most of his works are written in French. Nevertheless, he returned to Ireland regularly to visit his family and friends.

It was in France when, in the 30s, he joined a group of expatriated modernists, among which we can mention authors such as James Joyce.

During the II World War, Samuel Beckett was in the French Resistance. He was betrayed to the Gestapo, and he was even into hiding.

Beckett won the Nobel Prize for Literature in 1969.

Beckett's works develop toward concentration, brevity and abstraction. He doesn't want to waste any word, no trivial, no superficial sentences. We can sum up by stating that his works belong to the Theatre of the Absurd, which provides the audience with an existentialist point of view of the outside world, and forces them to consider the meaning of their existence in the world where there appears to be no true order or meaning. We have to remember that this style was born after the II World War.

Many critics consider *Ubu Roi*, by Alfred Jarry, the first play in the Theatre of the Absurd, because it offers no plot and no story-line, and because its main concern is the incomprehensibility of the world. Critics think language acts a barrier to communication. But language is not a barrier to communication in the Theatre of the Absurd.

Criticism always takes a negative vision of these plays. They always deal with absurdism, but it is not completely nihilist, not so negative.

The Theatre of the Absurd makes reference to all these negative features, but we are exaggerating, it is not only that. In the case of Samuel Beckett, his message can only be frustrating to all this people that think that God will come. To all who think that we can find the answer. In this sense, Beckett's theatre is frustrating. Maybe what is distorting is our way of looking at his works. He helps us to look at life as it really is.

Nevertheless, the important thing is not what he says in his plays but the way in which he tells whatever. In this sense, what is really relevant is the humbling usage of language.

For some critics, in *Waiting for Godot* Beckett is quite Marxist; others think it has to do with capitalism; and others have a Freudian idea. They think that Vladimir represents the EGO, the more conscious of our individuality, and Estragon represents the ID, related to our ancestors and our subconscious.

There are also some critics who emphasize the Catholic point of view. For them, Godot is God, and Vladimir and Estragon are waiting for salvation.

*Waiting for Godot* is trying to reject any formal closure, a final interpretation. It is OPEN. Samuel himself always refuses to comment on his play. The final message does not try to explain the whole play. We have to enjoy the whole play and try not to look for more or understand why.

Samuel Beckett was 40 when he wrote *Waiting for Godot*. He considers himself a novelist at that time. He wrote it as a way of relaxation to get away for a while from prose. Yet this relax provided him with a big success.

*Waiting for Godot* was first staged in 1953 in Paris. The popular press dismissed it as rubbish, but the theatre critics gave a more favourable review.

The play was divided in two acts, and had five characters in it:

- Estragon: a male vagabond in his later life. He was once a poet. He is a long-time companion and friend of Vladimir.
- Vladimir: He was also a vagabond. He was once respectable, but now he is old and is in pain.
- Lucky: He is the male slave of Pozzo. He is very obedient. Though in the 1<sup>st</sup> play he dances, in the 2<sup>nd</sup> he is completely mud and speechless.
- Pozzo: He is a sadistic and the slave's owner. He is blind and helpless in the 2<sup>nd</sup> act.

- A boy: He is just a boy, there is nothing remarkable in his appearance.

Beckett chose the names carefully, providing them with different nationalities. The characters always appear in pairs.

In the 1<sup>st</sup> act, we must pay attention to the minimalist tendency in the play. This tendency gets stronger as Samuel Beckett get older. His last works are quite short and precise.

*Waiting for Goddot* is a play about waiting, and that is why characters are always playing games, chatting, passing the time, etc, only to kill the time. There are biblical references and also a great amount of Christian symbolism.

The very audience is waiting for something to happen, because we are used to see something happening at the end. So audience is always waiting for the final act, but the play finishes and that is all. This is why some critics think the play is absurd.

In the play, everything is structured, it is coherent. Lights and silences are exact as well. This play is a kind of poetry. We find classical rhetorical figures, such as different kinds of repetitions, stichomythia, pathic communication, intentional dystax and absence of language.

Some differences between the play in English and in French are the following:

- In English, it clarifies details concerning general aspects of the characters' emotions and conditions. Vladimir and Estragon's expressions also become far more literary in the English text.
- In the manuscript version, there are also some differences: Goddot really exists and sends a letter to Vladimir and Estragon, but Beckett suppressed this passage. By suppressing this passage, the whole play acquires a deeper ambiguous signification.

*Waiting for Goddot* would be a bridge between Modernism and Post- Modernism. Samuel Beckett admires modernist authors such as Joyce or Proust. He took and learnt a lot from them. He shares with Joyce, for example, a concern with the limits of language. However, unlike Joyce, Beckett lacks his confidence in language: "The kind of work I do is one in which I'm not the master of my material". There is an opposite movement: Joyce tried to expand in his works, whereas Beckett's works are smaller and smaller.

Samuel Beckett has a preoccupation with the concept of TIME, and more concretely with the concept of complexity of time. For Beckett, time creates confusion by bringing about changes that challenge man's beliefs. Proust dealt with the topic of memories in connection with time. It creates a timeless reality and evokes sensations. In Proust's novels, it is even more important than the everyday reality. Beckett shares this concern with the memory and dreams, and the interaction of time and memory. Nevertheless, unlike Proust's characters, Beckett's characters do not seem to enjoy their memories. Estragon and Vladimir are not willing to enjoy and to share their pasts and memories.

In terms of action, setting and duration, *Waiting for Goddot* is a post-modern work. As regards style, it presents 3 types of discourse:

- 1) Brief exchanges between Estragon and Vladimir
- 2) Failed discourse and many silences
- 3) Sequences of either lyrical, incoherent or rhetorical language.

But though we can find these three types of discourses, we should not say that it is a parody. It is a kind of borrowing things with no final goal at all. Maybe Samuel Beckett is laughing at all these things.

In general terms, *Waiting for Goddot* is pessimistic, but not nihilistic. Where do we find this comicity? For instance in their gestures, the expressions or the way they speak to each other.

There is also beauty in the structure of the play, in the words, and that is why we enjoy reading *Waiting for Goddot*. There is HOPE in the play. Estragon and Valdimir never loose their hope in a better future. Therefore we cannot say this play is nihilistic, nonsense or absurd, but a call for hope.-

**Inmaculada Requena Cibantos**

## LA ENFERMEDAD DE SCHEUERMANN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Irene Jiménez Martín

### INTRODUCCIÓN

Los primeros años de vida, que coinciden con la etapa escolar de primaria, son primordiales, ya que en ella, se producen cambios muy importantes a nivel físico, orgánico y psicológico, que en cierto modo, influyen en etapas posteriores como la adolescencia y la edad adulta.

La columna vertebral es una estructura muy variable y susceptible de alteraciones en la edad escolar debido fundamentalmente a la adopción de hábitos posturales erróneos, uso de mobiliario mal adaptado desde el punto de vista ergonómico, excesivo número de horas que permanecen sentados los niños/as en clase y ausencia de ejercicio físico que garantice un tono muscular suficiente a los componentes musculares que protegen la columna (Tercedor, 1995).

Por ello, si durante esta etapa, los niños/as no adquieren hábitos saludables adecuados, posiblemente en un futuro tendrán una peor calidad de vida, y por consiguiente, problemas de salud. Por lo que es fundamental, la labor de los maestros/as en el fomento de hábitos adecuados en estas edades: alimenticios, higiénicos, posturales y de ejercicio físico.

Respecto a los hábitos posturales, que es el tema a tratar, son de significada importancia, ya que son muchos los escolares que presentan problemas de espalda actualmente, debido a hábitos inadecuados en la postura, y provocando enfermedades tales como la escoliosis, cifosis o lordosis, entre otras.

La enfermedad de Scheuermann también se relaciona con las enfermedades que provocan alteraciones de la columna vertebral, y aunque se da en menor medida que las mencionadas anteriormente, cada vez se manifiestan más casos de esta enfermedad en los centros escolares.

Ésta se define como una enfermedad estructural en el plano sagital con aumento de la cifosis torácica o toracolumbar y con cambios radiológicos. Se suele dar más en varones y existen dos tipos (Bunnel, 2005):

- Torácico: predomina deformidad sobre dolor.
- Toracolumbar: predomina dolor sobre deformidad.

Tomando esto como referencia, trato de mostrar la repercusión de dicha alteración sobre la salud de algunos niños/as con este problema, así como exponer un modelo de intervención educativa que evite en lo posible, la evolución de ésta.

### MÉTODO

Así, los escolares durante la etapa de educación primaria, se caracterizan porque se encuentran en fase de desarrollo de muchas capacidades y habilidades, que utilizarán para su proceso de aprendizaje. Sin embargo, durante este proceso, son muchas las horas que estos niños/as se encuentran sentados en el aula, sin apenas movimiento, por lo que tienden a buscar posturas que a simple vista para ellos/as son inofensivas, para adaptarse mejor al ritmo de clase, pero que a la larga, si no se les corrige posiblemente les puede ser perjudicial para su espalda.

Obviamente, a eso habría que añadirle, las características del mobiliario del aula como sillas o mesas, que en muchas ocasiones no van acorde con las características físicas de muchos alumnos/as.

Por este motivo, todo docente debe fomentar hábitos posturales, para evitar riesgos en la salud de sus discentes; para ello se evitará las siguientes posturas:

- *La posición de "sofá"* que adoptan muchos escolares, ya que provoca una gran presión sobre los discos intervertebrales lumbares. Lo correcto sería, hacerles ver que hay que mantener la espalda en contacto con el respaldo de la silla y los pies en contacto con el suelo.
- *La posición de "carga hacia delante"* que se produce al coger un objeto pesado y tienden a inclinar el tronco hacia delante, de forma que todo el peso recae sobre la columna, perjudicándola. Lo correcto sería, hacerles ver que hay que flexionar las piernas con tronco recto y levantar el objeto a la vez que el cuerpo se pone de pie manteniendo la espalda recta.

- *La posición de "carga desnivelada"* que se da al colocarse la mochila en la espalda dejando el peso de ésta sobre un solo hombro, de forma que favorece la aparición de escoliosis. Lo correcto sería, hacerles ver que hay que colocarse cada asa de la mochila en cada hombro y así dejar repartido el peso de dicha mochila

Además científicamente está demostrado que el ejercicio físico influye positivamente sobre el organismo, por lo que hay que trabajar en una *educación para la salud* con el grupo-clase, transmitiendo no sólo valores, actitudes, hábitos alimenticios, higiénico o posturales, sino también fomento del ejercicio físico, colaborando con el área de Educación Física, y con las actividades extraescolares.

De esta manera, teniendo en cuenta todo lo anterior, cualquier maestro/a desde el punto de vista del fomento de esos hábitos, actitudes y valores, tiene que hacer lo posible para que sus alumnos/as consigan:

- Fortalecer la musculatura de la espalda.
- Conocer las anomalías y enfermedades de la espalda.
- Mejorar la coordinación muscular.
- Identificar la estructura y elementos de la columna vertebral, mejorando su actitud postural.
- Reconocer el propio cuerpo, sus partes y su relación con el entorno.
- Trabajar con equilibrio estático y dinámico.
- Trabajar la higiene postural en las diferentes posturas de la vida cotidiana, para evitar enfermedades y dolencias en la espalda, contribuyendo así a una mayor calidad de vida.
- Valorar la estática postural.
- Desarrollar la expresión corporal.

## CONCLUSIÓN

La enfermedad de Scheuermann al igual que otras enfermedades de la espalda conlleva a problemas físicos cada vez más frecuentes en niños/as de la etapa escolar. Por eso, como maestros/as de Educación Primaria, se debe de intervenir en la prevención postural de éstos y fomentarles, principalmente hábitos posturales y práctica del ejercicio físico, pues es un buen remedio para dichos problemas.

## BIBLIOGRAFÍA

Bunnel WP. (2005). Selective screening for scoliosis. Clin Orthop Relat Res. 2005 May;(434):40-5.

- <http://www.scoliosisassociates.com/subject.php?pn=cifosis-de-scheuermann-011>
- Ríos Hernández (2003). Manual de la Educación Física adaptada al alumnado con discapacidad. Barcelona: Paidotribo.
- Tercedor, P. (1995). Higiene postural. Educación de la postura y prevención de anomalías en el contexto escolar. Habilidad motriz, 6, 44-49; citado en Herrador, J.; Latorre, P.A. (2003). Prescripción del ejercicio físico para la salud en edad escolar. Aspectos metodológicos, preventivos e higiénicos. Barcelona: Paidotribo.

**Irene Jiménez Martín**

## FL APTITUDE AND MOTIVATION: MAKING THE CONNECTION

Jennifer Aline Messecar

### 1. INTRODUCTION

To what extent do individual factors such as anxiety, motivation, and social setting affect a student's capacity to learn a foreign language? Affective variables have become a hotly debated area of research in the field of second language acquisition, but until the 1990's this area had been left relatively untouched. Now however, affective variables have become an important part of the discussion on FL proficiency. Researchers are now focusing on the role of basic language aptitude in the FL learning of students with high anxiety about learning an FL and the role of other affective variables such as: anxiety; inhibition; self-esteem; motivation; and empathy. This article will first focus on the development of FL aptitude research and thought and then discuss how investigation into affective variables has changed perceptions of FL aptitude, introducing a previously unknown complexity into the field. The area of research now embraces a broad scope of concepts that are grouped together under the heading of "motivation", research in this field is impressionistic in nature and efforts must be made in future research to arrive at more concrete conclusions and demonstrate connections in a more scientific manner. However, given the nature of the material this is a very difficult task indeed for investigators, it should also be acknowledged that this is a relatively new area.

Dividing the article into five headings: **Introduction; History of FL aptitude thought; Motivation; Intercultural Interference; Learning strategies;** and **Conclusions**, that are further divided into the following sub-headings: I will discuss the evolution of thought as regards FL aptitude and how studies on the affective dimension of language acquisition have changed our understanding of FL proficiency focusing on the areas of motivation and intercultural interference. The majority of this article will focus on the area of socio and psycholinguistic research as it relates the main topic of the paper, which is FL aptitude. In other words, this article will explore the development of research to date on FL aptitude and it is affected by individual factors such learner motivation and socio-cultural status. Finally, the question as to how motivation and intercultural interference operate on FL aptitude will be addressed in the last section of this article.

### 2. HISTORY OF FL APTITUDE THOUGHT

Foreign language (FL) aptitude has become an area of interest to FL thinkers over the last century, especially at the university level. Attempts at creating reliable predictors of FL performance known as *prognosis* tests were varied and included tests that involved learning elements of an artificial language, vocabulary exercises and grammar translations in French and Spanish, and a test created by Symonds that suggested that three types of aptitude are important: ability in ones native language, general intelligence, and quick *learning* tests in the new language (Sparks & Ganschow, 2001: 91). Kaulfers however, suggested that aptitude depends more on the classroom setting and instruction given than on general intelligence, hinting as well, that Symonds *prognosis* tests were more intelligence tests than FL aptitude tests (Sparks & Ganschow, 2001: 91).

During the 20's and 30's the major developments in FL aptitude testing, in North America, came from colleges and Universities, but the advent of WWII changed the course of FL aptitude testing in America. The creation of intensive language training courses in the military lead to the funding of a study of FL aptitude led by Dorcus at UCLA, but the results were disappointing (Sparks & Ganschow, 2001: 92). FL aptitude research in the 60's continued largely via government initiatives such as the study conducted by John Carroll based on two propositions: facility to learn to speak a FL is a specialized talent, independent of intelligence; and strong FL aptitude is rare in the general population (Carroll, 1962). Carroll contended that four independent variables proved most relevant to FL learning: phonetic coding, or the ability to code and remember auditory phonetic material over time; grammatical sensitivity, or the ability to handle grammar; inductive language learning ability, or the ability to infer linguistic forms, rules, and patterns from new linguistic content; and rote memory, or the capacity to learn phonetic and grammatical associations (Carroll, 1962, 1981, 1985). Later using his model of FL aptitude Carroll cooperated with Stanley Sapon to create the *Modern Language Aptitude Test* (MLAT) (Carroll & Sapon, 1959). The *MLAT* measures FL aptitude using a simulated format and English grammar to provide an indication of one's probable degree of success in learning an FL. Carroll also formulated a model of FL class-room learning that incorporated the variables in the *MLAT* that best predicted successful FL acquisition which includes two primary components: *instruction* and *Individual learning differences*. According to Spolsky (1995), Carroll's model of FL aptitude "made the whole issue clearer, by showing that aptitude was only one of the factors involved" (p. 338) in the FL learning process.

#### 2.1. Affective variables

In the 70's and 80's FL researchers and thinkers begin to focus on the role that **affective variables** play in FL proficiency and learning. Gardner and others begin to speculate that high motivation and positive associations with the target language are related to high FL achievement. Gardner defines affective variables as "... those motivational or predispositional characteristics of individuals that influence their perceptions and impressions of the language-learning context" (p. 179). They speculated that attitude and motivation are

comprised of three components: motivation to learn the FL; desired affiliation with the target language; and attitude toward the learning situation. This brings us to the next segment of the article that will deal with research into the affective variable known as motivation.

### 3. MOTIVATION

Motivation is comprised of various factors that control behavior and modifies it in order to achieve certain goals (Hilgard, Atkinson & Atkinson, 1979); the importance of activating the students interest in the material given in class is a key factor in this approach to FL learning. Therefore, motivation is related to the student's desire to learn the FL, but the difficulty lies in determining what is the origin of this desire. In Gardner and Lambert's early investigations, they speculated that motivation is divided into two general directions: integrative and instrumental; the former refers to the desired affiliation with the target language community; and the latter the attitude of the learner toward the learning situation. Whereas language aptitude concerns the cognitive abilities that underlie successful L2 acquisition, motivation involves the attitudes and affective states that influence the degree of effort that the learner makes to learn an L2. Various kinds of motivation have been identified: **instrumental**; **integrative**; **resultative**; and **intrinsic** (Ellis 1998; Gardner & Lambert 1972).

#### 3.1. Instrumental

**Instrumental** motivation can be defined as follows: learners may make efforts to learn an L2 for some functional reason such as to pass an examination or to get a place at university. In some learning contexts, an instrumental motivation seems to be the major force determining success in L2 learning. For example, in settings where learners are motivated to learn an L2 because it opens up educational and economic opportunities for them (Ellis 1998).

#### 3.2. Integrative

Some learners may choose to learn a particular L2 because they are interested in the people and culture represented by the target language group. For example, it is this integrative orientation that underlies the motivation that many English speaking Canadians have for learning French. However, in other learning contexts, an integrative motivation does not seem to be so important. In fact, in a study on FL acquisition conducted in California on Mexican female immigrants (Ellis 75), it was found that those who were more successful at learning English were the women that listed wanting a better job as their main motivation as opposed to participants who were more integratively oriented. This led the researchers who carried out this study to suggest that some learners may be influenced by a 'Machiavellian motivation'-the desire to learn the L2 in order to manipulate and overcome the people of the target language. Such a view is compatible with Peirce's ideas about the role of social identity in L2 learning (p. 75).

#### 3.3. Resultative

An assumption of the research referred to above is that motivation is the cause of L2 achievement. However it is also possible that motivation is the result of learning (Ellis 75). That is, learners who experience success in learning may become more, or in some contexts, less motivated to learn (Ellis 76). This helps to explain the conflicting research results. In a context like Canada, success in learning French may intensify English-speaking learners' liking for French culture. However, in California success in learning English may bring Mexican women into situations where they experience discrimination and thus reduce their appreciation of American culture (Ellis 76).

#### 3.4. Intrinsic

In some learning situations, it may not be learners' general reasons for learning an L2 that are crucial in determining their motivation (Ellis 76). Such is probably the case with many foreign language learners. It does not follow, however, that such learners are unmotivated. They may find the kinds of learning tasks they are asked to do intrinsically motivating. According to this view, motivation involves the arousal and maintenance of curiosity and can ebb and flow as a result of such factors as learners' particular interests and the extent to which they feel personally involved in learning activities (76).

Motivation is clearly a highly complex phenomenon (Ellis 76). These four types of motivation should be seen as complementary rather than as distinct and oppositional. Learners can be both integratively and instrumentally motivated at one and the same time. Motivation can result from learning as well as cause it. Furthermore, motivation is dynamic in nature; it is not something that a learner has or does not have but rather something that varies from one moment to the next depending on the learning context or task (p. 76).

### 4. INTERCULTURAL INTERFERENCE

Jane Arnold in her book *Affect in Language Learning*, describes the relationship between culture and language and how it relates to language learning as defined by a confrontation between the culture of the L2 learner and the culture associated with the L2. According to Arnold, SLA is often complicated by the inevitable confrontation between two cultures and therefore is characterized by certain



emotional difficulties that are the product of this conflict. In the process of learning the L2 the learner must come to face not only with the goal language, but also the culture associated with that language. Culture is a societal construct, a conceptual web that evolves within a group to create an interpretation of reality and to help define ideas, beliefs, customs, and skills. This conceptual web serves to satisfy concrete biological and psychological necessities while establishing a cognitive and affective code of behavior for its members (Arnold 38).

#### 4.1. The language-identity complex

To understand the **language-identity** complex, both sides must be kept in mind, the self-confirming nature of identity manifestations and stereotypes, which transcend the scope of individual action and act as constraints on individual choice, and the volitional aspects of 'acts of identity'. The resulting conception sees language as one of several dimensions, which are exploited in the construction of identities, being in variable degrees subject to deliberate modification. Rather than consisting in established social features reflected in a straightforward manner in differing speech forms, identities are constantly made and remade.

Language use and identity are conceptualized rather differently in a socio-cultural perspective on human action. Here, identity is not seen as singular and unitary, but rather as socially constituted, a reflexive product of the social, historical and political contexts of an individual's lived experiences. This view has helped to set new directions for current research in applied linguistics.

Our various group memberships, along with the values, beliefs and attitudes associated with them, are significant to the development of our social identities (Gee, 1996; Ochs, 1993; Tajfel and Turner, 1986) as they define in part the kinds of communicative activities and the particular linguistic resources for realizing them to which we have access. That is to say, as with the linguistic resources we use in our activities, our various social identities are not simply labels that we fill with our own intentions. Rather, they embody particular histories that have been developed over time by other group members enacting similar roles. In their histories of enactments, these identities become associated with particular sets of linguistic actions, beliefs, attitudes and norms.

We approach our communicative activities with the perceptions and evaluations we have come to associate with both our ascribed and appropriated social identities and those of our interlocutors, and we use them to make sense of each other's involvement in our communicative encounters. That is to say, when we come together in a communicative event we perceive others and ourselves in the manner in which we have been socialized. We carry expectations, built up over time through socialization into our own social groups, about what we can and cannot do as members of our various groups. We hold similar expectations of what others are likely to do and not do as members of their particular groups. The linguistic resources we use to communicate, and our interpretations of those used by others, are shaped by these mutually held perceptions. In short, who we are, who we think others are, and who others think we are, embody in important ways our individual uses and evaluations of our linguistic actions in any communicative encounter.

Through involvement in their socio-culturally significant communicative activities, individuals take on or inhabit particular social identity configurations, and use their understandings of their social roles and relationships to others to mediate their involvement and the involvement of others in their practices. These identities are not stable or held constant across contexts, but rather are emergent, locally situated and at the same time historically constituted.

In the contexts of our experience, then, we use language not as solitary, isolated individuals giving voice to personal intentions. Rather, we 'take up a position in a field in which all positions are moving and defend relativity to one another' (Hanks, 1996: 201). Social action becomes a site of dialogue, in some cases of consensus, in others of struggle, where, in choosing among the various linguistic resources available (and not so available) to us in our roles, we attempt to mold them for our own purposes, and thereby become authors of those moments.

Finally, this view recognizes that culture does not exist apart from language or apart from us, as language users. It sees culture, instead, as reflexive, made and remade in our language games, our lived experiences, and 'exist[ing] through routinized action that includes the material (and physical) conditions as well as the social actors' experience in using their bodies while moving through a familiar space' (Duranti, 1997: 45). On this view, no use of language, no individual language user is considered to be 'culture-free'. Rather, in our every communicative encounter we are always at the same time carriers and agents of culture.

In this view as well, while language is a socio-historical product, language is also an instrument for forming and transforming social order. Interlocutors actively use language as a semiotic tool (Vygotsky, 1978) to either reproduce social forms and meanings or produce novel ones. In reproducing historically accomplished structures, interlocutors may use conventional forms in conventional ways to constitute the local social situation.

Such a view of language, culture and identity leads to concerns with articulating 'the relationship between the structures of society and culture on the one hand and the nature of human action on the other' (Ortner, 1989: 11); a central focus of research becomes the identification of ways we as individuals use the cues available to us in our communicative encounters in the (re)constitution of our social identities and those of others.

Arnold in her discussion of intercultural processes, refers to psycholinguistic investigations conducted by Lambert and Schumann that connect language learning with cultural accommodation on the part of the learner. She organizes the language learners experience with a new linguistic culture into three categories: **linguistic shock**; **culture shock**; and **culture stress** thereby relating second language acquisition to the learner's capacity to acculturate. Language capacity or aptitude is therefore directly related to the learner's ability to identify on a psychological and social level with the target language.

#### 4.2. Linguistic Shock

When individuals initiate contact with another culture they are inevitably faced with the necessity of change in their way of thinking, being and their overall experience of reality due to contact with the L2 culture which can lead to important emotional problems. Linguistic shock is that situation in which adult learners fear that their use of words in the target language do not adequately reflect their ideas creating an anxiety of appearing childish or ridiculous to the listener. Since the learner is incapable of using the target language with the authority and self-confidence, he experiences a loss of the narcissistic gratification experienced with the use of one's native language.

#### 4.3. Culture Shock

The acquisition of a second language may also be affected by the phenomenon known as culture shock that is usually defined as the anxiety created by the disorientation that results from contact with the new culture. Arnold refers us to Larson and Smalley's study about culture shock (1972) that emphasizes the great amount of energy that is lost in the process of coping with culture shock. Although the duration of the symptoms of severe culture shock is not permanent, it can lead to certain difficulties for the learner that are not transient in nature and that Larson and Smalley denominate as cultural stress.

#### 4.4. Culture Stress

Larson and Smalley define culture stress as being associated with identity functions (Larson & Smalley 1972). The individual that suffers from culture stress has no fixed social group to relate to or use as a point of reference, he no longer belongs to his own culture of origin but he has yet to become part of the culture associated with the target language. This situation leaves the learner in a particularly vulnerable condition as he may feel incapable of adapting to a new country and learning the target language and begins to feel the anonymity associated with the loss of strong familiar and cultural ties.

#### 4.5. The acculturation model

A similar perspective on the role of social factors in L2 acquisition can be found in John Schumann's **acculturation model** (Ellis 1998: 39). This model, which has been highly influential, is built around the metaphor of 'distance'. The theory originated in a case study (Ellis 1998: 39). Schumann investigated a thirty-three-year-old Costa Rican named Alberto, who was acquiring English in the United States. Schumann found very little evidence of any linguistic development in Alberto over a ten-month period (Ellis 39-40). Alberto used a 'reduced and simplified form of English' throughout (Ellis 1998: 40). For example, he did not progress beyond the first stage in the development of negatives (i.e. the use of 'no + verb' constructions), he continued to use declarative word order rather than inversion in questions (for example, 'Where you get that?'), he acquired virtually no auxiliary verbs, and he failed to mark regular verbs for past tense or nouns for possession (Ellis 1998: 40). The grammatical features that he did seem to have acquired (for example, plural -s and copula is) could be accounted for by positive transfer from his native language, Spanish (Ellis 1998: 40). In short, Alberto appeared to have fossilized, or as Schumann put it 'pidginized', at a very early stage of development (Ellis 1998: 40).

Why was this? Schumann entertained a number of possible reasons-for example, intelligence and age-and dismissed all of them (Ellis 40). This led him to consider whether the reasons that have been advanced for the formation of a pidgin (i.e. a very simple contact language used among speakers who have no common language) might also apply to L2 acquisition (Ellis 40). Schumann proposed that pidginization in L2 acquisition results when learners fail to acculturate to the target-language group, that is, when they are unable or unwilling to adapt to a new culture (Ellis 1998: 40).

The main reason for learners failing to acculturate is social distance (Ellis 1998: 40). This concerns the extent to which individual learners become members of a target-language group and therefore achieve contact with them (Ellis 1998: 40). A learner's social distance is determined by a number of factors (Ellis 1998: 40). Thus, a 'good' learning situation is one where there is little social distance because the target-language group and the L2 group view each other as socially equal, both groups wish the L2 group to assimilate the target-language group and the L2 group share the same social facilities, the L2 group lacks cohesion (i.e. has many contacts with the target-language group), the L2 group is small, both groups display positive attitudes towards each other, and the L2 group is relatively permanent (Ellis 1998: 40). Schumann also recognizes that social distance is sometimes indeterminate (Ellis 1998: 40). In such cases, he suggests psychological distance becomes important and identifies a further set of psychological factors, such as language shock and motivation, to account for this (Ellis 1998: 40).

As presented by Schumann, social factors determine the amount of contact with the L2 individual learners experience and thereby how successful they are in learning (Ellis 41). There are two problems with such a model (Ellis 41). First, it fails to acknowledge that factors like 'integration pattern' and 'attitude' are not fixed and static but, potentially, variable and dynamic, fluctuating in accordance with the learner's changing social experiences (Ellis 41). Second, it fails to acknowledge that learners are not just subject to social conditions but can also become the subject of them; they can help to construct the social context of their own learning (Ellis 41). It is this notion that we will now explore (Ellis 41).

A particular dimension of the motivation issue relates to the question of language dominance. Older arrivals in an L2 environment may make behavioral choices which bring them into frequent contact with fellow native speakers of their L1 and limit their contact with the L2; such choices may have to do with the avoidance of isolation in the new environment and/or the desire to maintain a particular linguistic and cultural identity. Fewer choices may be available to younger arrivals because of compulsory schooling. In any case, their linguistic and cultural identity is unlikely to be as fully formed as that of their elders, and so the motivation to maintain it may be much weaker. According to research conducted by Jia and Aaronsom (1999), what results from these contrasting circumstances is that, whereas immigrants arriving at ages older than 10 tend to maintain their L1, immigrants arriving before age 10 seem to switch their dominant language from the home language to the language of the host country. The implication of this phenomenon is that some studies purportedly focusing on L2 proficiency may, in fact, be reporting on a language, which has effectively become an L1 for the subjects in question (Bialystok 1997; Singleton 2001).

#### 4.5. Accommodation theory

Another theory that also draws on the idea of stylistic variation but which is more obviously social is Howard Giles's **accommodation theory** (Ellis 1998: 39). This seeks to explain how a learner's social group influences the course of L2 acquisition (p. 39). For Giles the key idea is that of 'social accommodation' (p. 39). He suggests that when people interact with each other they either try to make their speech similar to that of their addressee in order to emphasize social cohesiveness (a process of convergence) or to make it different in order to emphasize their social distinctiveness (a process of divergence) (p. 39). It has been suggested that L2 acquisition involves 'long-term convergence' (p. 39). That is, when the social conditions are such that learners are motivated to converge on native-speaker norms (i.e. speak like native speakers) high levels of proficiency ensue, but when the conditions encourage learners to maintain their own social in-group less learning takes place (p. 39). According to Giles's theory, then, social factors influence interlanguage development via the impact they have on the attitudes that determine the kinds of language use learners engage in (p. 39).

When the L2 group is small, both groups display positive attitudes towards each other, and the L2 group is relatively permanent (p. 40). Schumann also recognizes that social distance is sometimes indeterminate (p. 40). In such cases, he suggests psychological distance becomes important and identifies a further set of psychological factors, such as language shock and motivation, to account for this (p. 40).

As presented by Schumann, social factors determine the amount of contact with the L2 individual learners experience and thereby how successful they are in learning (Ellis 1998: 41). There are two problems with such a model. First, it fails to acknowledge that factors like 'integration pattern' and 'attitude' are not fixed and static but, potentially, variable and dynamic, fluctuating in accordance with the learner's changing social experiences (p. 41). Second, it fails to acknowledge that learners are not just subject to social conditions but can also become the subject of them; they can help to construct the social context of their own learning (p. 41).

So far this article has established that language aptitude and motivation constitute general factors that influence the rate and level of L2 achievement. But how does their influence operate? One possibility is that they affect the nature and frequency with which individual learners use learning strategies.

#### 5. LEARNING STRATEGIES

**Learning strategies** are the particular approaches to techniques that learners employ to try to learn an L2. They can be behavioral (for example, repeating new words aloud to help you remember them) or they can be mental (for example using the linguistic or situational context to infer the meaning of a new word). They are typically problem-oriented. That is, learners employ learning strategies when they are faced with some problem, such as how to remember a new word. Learners are generally aware of the strategies they use and, when asked, can explain what they did to try to learn something.

Different kinds of learning strategies have been identified. **Cognitive** strategies are those that are involved in the analysis, synthesis, or transformation of learning materials. An example is 'recombination', which involves constructing a meaningful sentence by recombining known elements of the L2 in a new way. **Metacognitive** strategies are those involved in planning, monitoring, and evaluating learning. An example is 'selective attention', where the learner makes a conscious decision to attend to particular aspects of the input. **Social/affective** strategies concern the ways in which learners choose to interact with other speakers. An example is 'questioning for clarification' (i.e. asking for repetition, a paraphrase, or an example).

Ellis also informs us that there have been various attempts to discover which strategies are important for L2 acquisition (Ellis 77). One way, is to investigate how 'good language learners' try to learn. This involves identifying learners who have been successful in learning an L2 and interviewing them to find out the strategies that worked for them. He goes on to remind us that one of the main findings of such studies is that successful language learners pay attention to both form and meaning. Good language learners are also very active and have their own personal learning styles and, above all, are flexible and appropriate in their use of learning strategies. They seem to be especially adept at using metacognitive strategies.

Ellis goes on to give us a background in what conclusions have been drawn from other studies in the subject area by pointing out that other studies have sought to demonstrate that learner's reported use of different strategies are important for language development (77). He argues that such studies have shown 'that successful learners use more strategies than unsuccessful learners' and that they have also shown that different strategies are related to different aspects of L2 learning. Thus, strategies that involve formal practice (for example, rehearsing a new word) contribute to the development of linguistic competence whereas strategies involving functional practice (for example seeking out native speakers to talk to) aid the development of communicative skills. Successful learners may also call on different strategies at different stages of their development. However, there is the problem with how to interpret this research. Does strategy use result in learning or does learning increase learners' ability to employ more strategies? At the moment, it is not clear.

An obvious question concerns how these learning strategies relate to the general kinds of psycholinguistic processing. What strategies are involved in noticing or noticing the gap, for example? Unfortunately, however, no attempt has yet been made to incorporate the various learning strategies that have been identified into a model of psycholinguistic processing. The approach to date has been simply to describe strategies and quantify their use.

## 6. CONCLUSIONS

I have discussed the evolution of thought as regards FL aptitude and how studies on the affective dimension of language acquisition have changed our understanding of FL proficiency focusing on the areas of motivation and intercultural interference. The majority of this article has focused on the area of socio and psycholinguistic research as it relates to the main topic of the paper, which is FL aptitude. In other words, this article has explored the development of research to date on FL aptitude and how it is affected by individual factors such as learner motivation and socio-cultural status. Finally, the question as to how motivation and intercultural interference operate on FL aptitude, were discussed in the last section of this article. The conclusions of current research are as follows: history, worldview, beliefs, values, religions, and social organization may all be reflected through different languages and linguistic varieties in a culture. At the same time, language may be a directly defining aspect of a culture, rather than simply a reflection of other, more basic structures. A cultural group may have quite distinctive ways of understanding the basic functions of language, and this brings us to the question of the functions of language as the as one of the major aspects of culture, which plays a role in intercultural communication (Scollon 1995). Consequently motivation and FL aptitude are directly affected by these "distinctive" interpretations of what the primary purpose of language is. Furthermore it is necessary to take into account personal factors that affect the learner within the larger framework of his society, in other words, family, environment, economic, status, and etc.

The study of FL aptitude has, over the years, become more complex as psycholinguistic and sociolinguistic perspectives on the area have gained prominence. As motivation and personal factors are further explored and looked upon as having a significant impact on FL aptitude it becomes increasing difficult for researchers to demonstrate clear connections. At present we can only infer from what impact personal factors have on aptitude and it is necessary to continue investigative efforts in this field to yield more conclusive results. If we are to introduce such complex socio-psychological considerations into research already done in this area it is necessary to find a bridge between abstract theory and practical use. In other words, how can we make knowledge about motivation and personal factors useful to L2 instructors and learners? In my opinion, this should be the main focus of future research into FL aptitude, making the connection between recognizing motivations and personal factors how to use possibly use them to advantage or in some cases overcome them.

## REFERENCES

- Arnold, J. (Ed.) 2000. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge UP. 1--85.
- Bialystock, E. 1997. The Structure of Age: In Search of Barriers to Second Language Acquisition. *Second Language Research*, 13, 116-137.
- Brown, H. 1973. Affective Variables in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 23, 231-244.
- Brown, H. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood cliffs: Prentice-Hall Regents.
- Carroll, J. 1962. In R. Glaser (Ed.), *Training and Research in Education*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. 87-136.
- Carroll, J. 1981. Twenty-Five Years of Research on Foreign Language Aptitude. In K. C. Diller (Ed.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowely: Newbury House. 83-117.
- Carroll, J. 1985. Second Language Abilities. In R. Sternberg (Ed.), *Human Abilities. An Information Processing Approach*. New York: W.H. Pressman. 83-102.
- Carroll, J., & Sapon, S. 1959. *Modern Language Aptitude Test (MLAT): Manual*. San Antonio, TX: Psychological Corp.
- Coulmas, F. 2005. *Sociolinguistics: The Study of Speaker's Choices*. New York: Cambridge UP.

- Doughty, D. y M. Long (Eds.). 2003. *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford UP.
- Ellis, R. 1998. *Second Language Acquisition*. New York: Oxford UP. 37-76.
- Ehrman, M., & Oxford, R. 1995. Cognition Plus: Correlates of Language Learning Success. *Modern Language Journal*, 76, 67-89.
- Gardner, R., & Lambert, W. 1972. *Attitude and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- Gardner, R., & MacIntyre, P. 1993. On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. *Language Learning*, 43, 157-194.
- Gardner, R., & Tremblay, P. 1994. On Motivation: Measurement and Conceptual Considerations. *Modern Language Journal*, 78, 524-527.
- Kaulfers, M. 1931. Present State of Prognosis in Foreign Languages. *School and Society*, 39, 585-596.
- Hall, J.K. 2002. *Teaching and Researching Language and Culture*. Harlow: Longman. 31-66.
- Hilgard, E., R.L. Atkinson & R.C. 1979. *Introduction to Psychology (7th Ed.)*. New York: Harcourt Brace Jovanich.
- Holmes, Janet 2001. *An Introduction to Socio Linguistics*. Essex: Pearson Education Limited. 317-334.
- Jia, G., & Aronson, D. 1999. Age Differences in Second Language Acquisition: The Dominant Language Switch and Maintenance Hypothesis. *Proceedings of the Boston University Conference on Language Development*, 23, 301-312.
- Johnson, K. 2001. *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Essex: Pearson Education Limited. 53-54.
- Kess, J.F. 1993. *Psycholinguistics: Psychology, Linguistics and the Study of Natural Language*. Amsterdam John Benjamins. 239-266.
- Lambert, W. 1967. A Social Psychology of Bilingualism. *The Journal of Social Issues* 23, 91-109.
- Lambert, W. 1972. *Language, Psychology, and Culture: Essays by Wallace E. Lambert*. Palo Alto: Standard UP.
- O'Malley, J., & Chamot, A. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge UP.
- Schumann, J. 1975. Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition. *Language Learning* 25, 209-235.
- Schumann, J. 1976a. Second Language Acquisition: The Pidginization Hypothesis. *Language Learning* 26, 391-408.
- Schumann, J. 1976b. Second Language Acquisition Research: Getting a More Global Look at the Learner. *Language Learning, Special Issue Number 4*, 15-28.
- Schumann, J. 1976c. Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning* 26, 135-143.
- Scollon, Ron and Wong, S. 1995. (Ed). *Intercultural Communication*. Malden: Blackwell Publishing. 43-57, 135-174.
- Singleton, D. 2001. Age and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 21: 77-89.
- Sparks, R., & Ganschow, L. 1991. Foreign Language Learning Difficulties: Affective or Native Language Aptitude Differences? *Modern Language Journal*, 75, 3-16.
- Sparks, R., & Ganschow, L. 1993. The Impact of Native Language Learning Problems on Foreign Language Learning: Case Study Illustrations of the Linguistic Coding Deficit Hypothesis. *Modern Language Journal*, 77, 58-74.
- Sparks, R. and Ganschow, L. 2001. Aptitude for Learning a Foreign Language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 90-111.
- Symonds, P. 1930. A Foreign Language Prognosis Test. *Teachers College Record*, 31, 540-546.
- Tarone, E. 1979. Interlanguage as Chameleon. *Language Learning* 29, 181-191.
- Tarone, E. 1988. *Variation in Interlanguage*. London: Edward Arnold.
- Tremblay, P., & Gardner, R. 1995. Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *Modern Language Journal*, 79, 505-518.
- Trudgill, P. 2000. *Socio Linguistics: An Introduction to Language and Society*. London: Penguin Books. 119-146.
- Turner, K. 1996. The Principal Principles of Pragmatic Inference: Politeness. *Language Teaching* 29, 1-13.
- Vygotsky, L. 1962. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard UP.

Jennifer Aline Messecar

## DIFERENCIAS ENTRE SINDROME DE ASPERGER Y AUTISMO

Jesús López Guillén

El autismo se puede definir como un desorden en el desarrollo de las funciones cerebrales, que suele aparecer durante los tres primeros años de vida y que conlleva problemas en la comunicación y en las relaciones sociales. Este trastorno varía desde los casos más leves, caracterizados por importantes dificultades en el aprendizaje, hasta los más graves, que pasan por comportamientos excesivamente repetitivos, agresivos e incluso autolesivos.

Si hablamos un poco de los síntomas del autismo, podemos mencionar que es una enfermedad en la que se dan un conjunto de trastornos en el que coexisten tres grupos de manifestaciones:

- Alteración en las relaciones sociales.
- Trastorno de la comunicación, tanto en la comprensión del lenguaje como de la capacidad de expresión.
- Falta de flexibilidad mental, que da lugar a un espectro restringido de conductas y una limitación en las actividades que requieren cierto grado de imaginación.

El síndrome de Asperger se considera un trastorno dentro del Autismo; se les denomina en muchas ocasiones Autistas de Alto Rendimiento. Su capacidad intelectual es normal y el lenguaje normalmente no se ve alterado. Suelen fijar su atención hacia un tema concreto, de manera obsesiva muchas veces, por lo que no es extraño que aprendan a leer por sí solos a una edad muy precoz, si ese es el área de su atención.

Se encuentra afectado, de manera variable, tres aspectos del desarrollo:

- Conexiones y habilidades sociales.
- Utilización el lenguaje con fines comunicativos.
- Comportamiento con rasgos repetitivos y una limitada gama de intereses.

El Síndrome de Asperger se distingue del autismo principalmente por lo severo de los síntomas o características. Una intervención temprana incrementa las posibilidades de que el niño pueda efectuar sus estudios normales y logre su independencia en el futuro.

Podemos distinguirlos principalmente por lo siguiente:

- Su coeficiente intelectual o nivel de inteligencia es normal o superior al promedio.
- Normalmente el diagnóstico se realiza después de los 3 años, mientras que los autista se suele realizar antes de los 3 años.
- Su lenguaje no tiene retraso, aunque tienen problemas para comprender conceptos abstractos así como la ironía y el humor.
- Mientras un síndrome de Asperger presenta torpeza general, un autista tiene un desarrollo físico normal.
- Buscan interactuar con los demás aunque tienen dificultades en la comprensión de los roles sociales, así como en los gestos y ademanes de las personas.
- Sus intereses en algunos temas pueden rallar en lo obsesivo.
- Los padres detectan problemas alrededor de los 2 años y medio, mientras que los a padres con niños/as autistas detectan problemas alrededor de los 18 meses.
- A diferencia de los niños con Autismo típico, tienen deseos de tener amigos y se sienten frustrados por sus dificultades sociales

Es posible que un niño que haya sido diagnosticado con autismo inicialmente, pueda ser cambiado el diagnóstico a Síndrome de Asperger. Es importante reconocer cuando el niño no tiene lenguaje o bien, no quiere hablar (mutismo selectivo).

Aún cuando estos niños tengan un alto grado de inteligencia, al hablar con ellos, tenga en cuenta que no existen "obvios" y por lo mismo, la paciencia y la comprensión serán su mejor aliada en el trato con ellos.

### BIBLIOGRAFÍA

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Attwood, T. (2002). El síndrome de Asperger. Una guía para la familia. Ediciones Paidós Ibérica, S.A

#### REFERENCIAS WEBS

- [www.asperger.es](http://www.asperger.es)
- <http://salud.discapnet.es/>
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Asperger>
- [www.autismo.com](http://www.autismo.com)
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Autismo>

Jesús López Guillén

## NOVELISTIC TECHNIQUES IN GULLIVER'S TRAVELS AND TRISTAM SHANDY

José Francisco Haro Gómez

Jonathan Swift's Gulliver's Travels (1727) provides much of the foundation in terms of novelistic techniques upon which Laurence Sterne created his masterpiece, Tristram Shandy (1767), a novel of autobiography and anti-autobiography. The use of references to writing and reading in both books lend a patina of reality linking the two books to their non-fiction models, travelogues and spiritual autobiographies respectively. Gulliver's Travels could also be considered a spiritual autobiography since its protagonist ironically changes his opinion about mankind by the end of the book and has lost much of his gullible innocence. The passing of time from the publication of one to that of the other may explain the fact that allusions to the art of writing in Gulliver's Travels are used in order to provide reality to what is basically a fantasy tale of giants and talking horses; this is different from the case of Tristram Shandy which frequently uses the same kind of references to play with a reality that any person can recognize such as conception, birth and breeching. A study and comparison of those solutions in both books, considered as fictional autobiographies, will show that Swift makes us question our own humanity whereas Sterne makes us question our notions about the reasonableness of life itself.

At the very beginning of both books the fictional authors -Lemuel Gulliver and Tristram Shandy- express their intentions to the reader. In Gulliver's letter to his cousin Sympson, Captain Gulliver conveys his grievances about some problems about the publication of the first edition of his book, so we are reading the second edition. Previous to the cited paragraph, Gulliver writes that some readers thought his book was pure fiction so here he defends the veracity of his tales and describes his insistence on curing the lying habits of human beings. Clearly, the new reader will not know what a "Yahoo" is or that his "illustrious master" is a horse, but he or she will not hesitate in believing that human beings are not completely honest. Later, in the publisher's letter to the reader Sympson reiterates that Gulliver was well known for his truthfulness.

In contrast to Gulliver, who wants his readers to change according to his intentions, Tristram tries to carry out the reader's wishes. According to him, the reader does not want to miss any details when hearing a tale, everything must be told, and he confesses that he does not intend to disappoint him or her. Tristram, however, is sure of his book's success, comparing it to a real book (Pilgrim's Progress) and a real writer (Montaigne). He is sure it will be "a book for a parlour-window", which is very strange because he is guaranteeing his autobiography's success when he has just begun it although in the end he was right. To please the reader, he states his way of organizing the book: "ab Ovo", so the reader may be surprised to find a very odd autobiography. Saying he is willing to break rubs, the reader must be aware that he or she is facing a book surprisingly different to those written before. In the case the reader does not like it, he or she can skip the rest of the chapter and in form of stage direction, Tristram asks the reader, to shut the door after him, as they were with him while he writes his book, which is, of course, impossible. Thus, an extremely complicated and fantastic matter is made out of the fairly normal act of beginning an autobiography.

Gulliver, the fictitious author, tries to capture not only readers' attention but also, and which is more important, to give verisimilitude to his narration. He translates the document containing the terms imposed by the king of Lilliput that had to be upheld in order to recover his liberty. Previous to the cited paragraph Gulliver tells how the Court of Lilliput enjoy themselves and how he began to ask "his Majesty" for his liberty. Everything he narrates is inverisimile, so that he invokes directly the reader that contributes this way to his tale and becomes part of the story's reality: "But, because the reader may perhaps be curious to have some idea of the style and manner of expression peculiar to that people". The reader takes always part of literature (this is known a priori), but by means of invocation this fact becomes quite more explicit and when this invocation is not given it takes place a distancing between author and reader. The author wishes to involve so much the reader in his tale that removes elements that may be of few importance for the reader due to its little relevance and can, this way, distract his attention from what is being told. Thus, we are before phatic function of language, "I shall not trouble the reader with a particular account of this voyage, which was very prosperous for the most part", avoiding this way a communicative rupture.

If the treatment to the reader was in a direct way in Gulliver's Travels, Tristram Shandy addresses much more directly to the reader as we can see in "In the beginning of the last chapter, I informed you exactly when I was born, -but I did not inform you, how. No;". The fictitious narrator tries to achieve with this a close affectivity with the reader because he needs the reader to be on the other side so that his story has sense, in opposition to Gulliver which story will not gain sense in the case the reader reads it. In Gulliver's Travels the reader who is interested in his tale will capture the reality that is being showed. But Tristram needs the reader for his story to acquire consistency, so he asks for patience, "Sir, as you and I are in a manner perfect strangers to each other, it would not have been proper to have let you into many circumstances relating to myself all at once. -You must have a little patience". When he says "the slight acquaintance which is now beginning betwixt us, will grow into familiarity; and that, unless one of us is in fault, will terminate in friendship", it symbolizes the narrator's aim of growing a relationship with the reader. Another curious fact is how he asks for credit, "but rather courteously give me credit for a little more wisdom than appears upon my outside", which is quite different from Gulliver's attitude. The way of giving verisimilitude is quite different in both stories since Tristram asks explicitly to be believed, and in Gulliver's Travels it is not asked, but it appears intrinsically in the text by means of data and details that make the story more credible; details that are shared by the imaginary and real worlds and besides join them. In quotation 8 we can see much of the same. Tristram involves the reader in his tale up to the point of inventing a dialogue between him and the reader:

"-What would your worships have me to do in this case?

-Tell it, Mr. Shandy, by all means.-You are a fool, Tristram, if you do."

The fact of involving the reader is a direct consequence of wanting to satisfy him no matter how: "I must give you some account of an adventure of Trims... against my will...because the story... is certainly out of place here, for by right it should come in, either amongst the anecdotes of my uncle Toby's amours..., -or else in the middle of his and my uncle Toby's campaigns..." which shows noticeably Tristram's insecurity before the possible reader's reaction.

Another novelistic technique may be that of using references to another travelogues, criticizing some of them "I blotted out several passages of less moment which were in my first copy, for fear of being censured as tedious and trifling, whereof travellers are often, perhaps not without justice, accused", as it occurs in the case of the "Columbian Diary" for being too boring because of its excessive details. Gulliver does not want to fall in this, but to be a good example to the reader. He makes the recourse of intertextuality to function by saying that he does not want to bore the reader, so he makes a selection of "reality". This selection is made in favour to the kind of reader he is interested in, which is the philosopher from an etymological point of view (the friend of knowledge) in opposition to the other kind of reader, who does not worry about knowledge. He wishes his narration to be applied to public and private life. This is actually the objective of Gulliver's narration, "particulars, which however insignificant they may appear to grovelling vulgar minds, yet will certainly help a philosopher to enlarge his thoughts and imagination, and apply them to the benefit of public as well as private life". Swift, that is behind what Gulliver said, is actually who wants to manipulate the reader expressing his opinion.

Tristram Shandy shows himself in many occasions in his story as speaking face to face to the reader as if the reader was stood in front of him. In volume IV, chapter XV, Tristram says he would love to write about sleep, since he is in a quiet and dark moment "when all the curtains of the family are drawn-the candles put out- and no creature's eyes are open but a single one, for the other has been shut these twenty years, of my mother's nurse". But it must be enhanced the fact that he says that wants to "write a chapter upon sleep" instead of saying he just wants to sleep, since this symbolizes the barrier between him and the reader.

In vol. IV chapter 3, we can see how Gulliver tries to make the reader to see the absurd and superficial of human mind. By means of explanations that he gives to the Houyhnhnms about human habit of using clothes to conceal their bodies. The Houyhnhnms tell him then that "he could not understand why Nature should teach us to conceal what Nature had given" demonstrating the unnaturalness of human conduct; which reminds us Rousseau's theory that man is perfect in a natural state. In vol. IV chapter 12, there is a moment when it is Swift who talks, more than Gulliver, and explains the book's purpose and the reason of having done this way, and says he wanted his story to be reliable. He uses no ornamentation in order to accomplish his aim and this way to reach the essence of truth. All this is used with the purpose of verisimilitude as I said before, "I have given thee a faithful history of my travels for sixteen years, and above seven months, wherein I have not been so studious of ornament as of truth". He says that does not want to amuse the reader with improbable and strange tales (curiously the contrary to what he has made) because this way the reader would stop in the superficial and would not deepen in the theme without taking conclusions to apply to their lives, "I could perhaps, like other have astonished thee with strange improbable tales; but I rather chose to relate plain matter of fact..."

In comparison to Gulliver, Tristram wants to please the reader but writes in a reiterative way, and Gulliver has ideologies clearly more defined; he selects aspects of reality and does not ornament in order to make his ideas soak deeper into the reader.

**José Francisco Haro Gómez**



## PLAN DE EMERGENCIA EN UN CENTRO DE ENSEÑANZA

José Manuel Caro Díaz

### Implantación y revisión de un plan de emergencia.

En este artículo trataremos los apartados que debe recoger un Plan de Emergencia que se debe aplicar en los centros de enseñanza.

Veremos una serie de normas básicas, una relación de las causas potencialmente generadoras de riesgo, una serie de actividades que se pueden realizar en clase y un apartado de legislación.

Según la Ley de Prevención de Riesgos Laborales se deben analizar en los centros las posibles situaciones de emergencia y adoptar las medidas necesarias en materia de primeros auxilios, lucha contra incendios y evacuación del personal. Según dicha ley debe haber un personal encargado de tal misión con la formación necesaria, ser suficiente en número y disponer del material adecuado.

De modo que un plan de emergencia debe implantarse, es decir, establecerse y ponerse en ejecución.

Además, los planes han de revisarse en caso de que se amplien o modifiquen los edificios, se detecten fallos en el mismo cuando se haya activado ante un simulacro o una emergencia real o cambien significativamente algunas características del centro

### Simulacros de emergencia.

El simulacro de emergencia se trata de una medida de control y valoración de las medidas de emergencia adoptadas, en el que se simula una situación de emergencia que realmente no existe con el fin de activar el Plan de Emergencia y evacuación.

Un simulacro sirve:

- Para valorar el propio plan y detectar fallos que pudiera haber en el mismo.
- Para valorar la actuación, formación y adiestramiento de los equipos de emergencia y el personal que lo compone.
- Para medir el tiempo empleado en la evacuación total del centro.
- Para mantener al personal alerta respecto a una intempestiva e inesperada aparición de una emergencia.

Se estima que es conveniente realizar el menos un simulacro de emergencia general al año. No resulta apropiado hacer muchos simulacros, ya que esto puede crear un desinterés por parte de la gente, desinterés que puede extenderse a una situación de emergencia real.

### Normas básicas

- Se debe informar a todos los ocupantes del centro de cómo deben actuar ante una emergencia.
- Hay que realizar simulacros de evacuación al menos una vez al año y participar activamente en ellos, para verificar su eficacia, detectar errores, etc.
- Las vías de evacuación se deben señalar, deben estar siempre despejadas y disponer de iluminación de emergencia, y nunca se debe utilizar los ascensores en los casos de emergencia.
- Las puertas de salida que dan acceso a una vía de evacuación deben ser suficientes, anchas y abrirse en el sentido de la circulación.
- Al evacuar un edificio, hay que salir ordenadamente, sin correr ni volver hacia atrás, y dirigirse al punto de reunión fijado previamente. Está terminantemente prohibido volver al puesto de trabajo en el caso de que al oír la señal de alarma se esté alejado de él, al igual que retirar los vehículos de la zona de aparcamiento si la hubiera.
- A partir del momento en que se dé la orden de evacuación, no deberá descolgarse el teléfono y, si se está hablando, hay que colgarlo inmediatamente.
- Debe existir un equipo de primeros auxilios que pueda prestar ayuda a los posibles lesionados en un caso de emergencia o de evacuación.
- La orden de evacuación, a ser posible, se dará a través de las instalaciones de megafonía, ya que ello permite concretar o matizar los mensajes pertinentes, así como hay que asegurarse de que no quedan en un edificio áreas en las que la señal de alarma no sea perceptible.
- Se deben conocer los edificios y sus instalaciones y disponer de planos de ellos, por plantas. Del mismo modo, hay que saber cuáles son los medios de protección existentes (extintores, sistemas de alarma, bocas de incendio, etc.) y garantizar su buen funcionamiento.

## Factores de riesgo.

A continuación se indican algunos de los factores de riesgo habituales que suelen presentarse en una situación de emergencia y que deben controlarse con más atención.

- Perder la calma, correr y empujar durante la evacuación de un edificio en el que se ha producido una situación de emergencia.
- No informar a todas las personas que ocupan el edificio sobre el contenido del Plan de Emergencia y la forma de actuar ante una situación de alarma.
- Dejar objetos en las vías de evacuación del edificio, obstaculizando las salidas.
- No hacer caso del aviso de evacuación del edificio.
- Existencia de zonas del edificio en las que la señal de alarma no sea perceptible y donde pueda encontrarse gente en el momento de producirse la situación de emergencia.
- No realizar simulacros ni seguir cursos de formación que permitan asegurar la eficacia del Plan de Emergencia.
- Utilizar los ascensores durante la evacuación de un edificio.
- No dirigirse al punto de reunión previamente establecido por el Plan de Evacuación.
- Dejar el teléfono descolgado cuando se ha dado el aviso de desalojo del edificio.

## Actividades para le profesorado

### 1ª Actividad

Identificar cada uno de los tipos de fuego, y decidir cuál es el agente extintor más adecuado para sofocar los posibles incendios provocados por cada uno de ellos.

Se entregará a los alumnos una serie de casos en los que se explique varios incendios. A continuación el alumnado se reunirá en grupos pequeños y deberán decidir cuál es el mejor agente extintor, para cada uno de los tipos de fuego. Los casos pueden ser inventados o recogidos de la prensa. Para finalizar se realizará en común la explicación de las propuestas de cada uno de los grupos y entre toda la clase se deberán corregir los errores que se hayan producido.

### 2ª Actividad

Plantear un debate sobre cómo ha funcionado el último simulacro de emergencia realizado en el centro. Se pueden considerar aspectos como: duración de la evacuación, errores detectados, sensaciones, etc.

### 3ª Actividad

Indicar sobre el plano del edificio, entregado por el profesor/a, cuáles serían las vías de evacuación más adecuadas para utilizar, qué tipos de señalización e iluminación deberían existir en cada punto del recorrido, etc. Para finalizar se realizará la exposición de las conclusiones de cada grupo, debatiéndose las distintas propuestas tratando de llegar a un consenso.

### 4ª Actividad

Razonar, en pequeños grupos, una serie de afirmaciones relacionadas con los Planes de Emergencia del tipo: "Durante la evacuación de un edificio no se deben utilizar los ascensores"; "A partir del momento en que se dé la señal de alarma de emergencia, se deben colgar todos los teléfonos"; "Mientras dure la evacuación del edificio no se deben retirar los vehículos del aparcamiento del edificio"; "La evacuación de un edificio debe realizarse deprisa, pero sin correr"; etc.

## Legislación

En la siguiente relación puede encontrarse documentación legislativa y donde también puede servirnos para elaborar el Plan de Emergencia de nuestro centro.

- Orden del 13 de noviembre de 1984 del Ministerio de Educación y Ciencia. Ejercicios prácticos de evacuación de emergencia en Centros públicos (BOE 17.11.84).
- Orden de 29 de noviembre de 1984 del Ministerio del Interior. Protección Civil. "Manual de Autoprotección. Guía para el desarrollo del plan de emergencia contra incendios y de evacuación de locales y edificios" (BOE 26.02.85 rect. BOE 14.6).

**José Manuel Caro Díaz**

## CONSTRUYENDO HERRAMIENTAS PARA UNA VIDA

**Josefa Zapata Romero**

Las competencias básicas de las que nos habla la nueva legislación, son los mínimos deseables a alcanzar por nuestro alumnado.

Esta declaración de intenciones tan utópica, y que al menos hoy en día se encuentra legislada, no debe suponer un simple apéndice o coletilla del lenguaje técnico educativo, sino realmente debemos ser toda la comunidad educativa consciente de su significado y basar nuestro modelo de enseñanza y aprendizaje en estas competencias, que no son más que ofrecerle a nuestro alumnado las herramientas para ser persona en nuestra sociedad.

Es nuestro deber ofrecerles a los/as ciudadanos/as del mañana las mejores herramientas para que puedan construir su proyecto de vida y ser personas realmente responsables y conscientes consigo mismas y con lo que le rodea en cualquiera de los diferentes ámbitos de su vida.

Debemos ir construyendo personas que desarrollen al máximo sus potencialidades y capaces de superar sus dificultades, que se respete a sí mismo, con grandes dosis de inteligencia emocional para manejar sus sentimientos, tolerancia para respetar sentimientos de los/as otros/as y con capacidad para decidir en los momentos importantes de su vida (o no tan importantes, pero decidir conscientemente). Sólo así, tendremos ante nosotros/as los recursos suficientes para optar a una sociedad mejor, construida por el alumnado de hoy (materia prima). Sólo así podremos decir al mundo que nuestra educación es de calidad.

Desde las fuentes epistemológicas de la Psicología y la Pedagogía, tenemos suficientes herramientas para lograr nuestro propósito, desde el lado que a nosotros nos toca, pero no es suficiente sin una colaboración activa de la familia y de la sociedad en general.

El alumnado para gran parte de su tiempo en contexto que nada tienen que ver con lo escolar, donde los valores que priman son otros, como el consumismo, la competitividad, vida fácil..... La sociedad en general, debe ser más consciente de que en todos/as y cada uno/a de nosotros/as se encuentra también el deber de educar a los niños/as y jóvenes, y no sólo es tarea de la institución educativa.

Los medios de comunicación tienen un gran potencial, el cual, bien utilizado y de forma educativa, puede hacerle mucho bien a nuestro alumnado en general. Sin embargo ocurre todo lo contrario. Pues, sólo hay que encender la televisión para poder ver el prototipo de personajes que se vende, que nada tiene que ver con lo que pretendemos desde la institución educativa.

Debemos formar muy conscientemente a nuestro alumnado en que sean críticos con los medios de comunicación en general, fomentar la lectura, formarlos en inteligencia emocional, toma de decisiones conscientes..... y a su vez de forma paralela, formar en estos aspectos a la familia, para que desde esta base puedan adquirir el resto de competencias básicas tan útil para su vida de hoy, y más aún para la del mañana. Debemos ayudarlo a ser personas.

**Josefa Zapata Romero**

## LEO STRAUSS Y LA FILOSOFÍA POLÍTICA CLÁSICA

Juan Luis Reyes Rodríguez

La figura, el pensamiento y la trascendencia que la obra de Leo Strauss ha tenido, no nos pueden dejar indiferentes. E incluso parecería que tras el conocimiento de su obra, uno, se ve inducido a tomar parte de la disyunción amigo-enemigo. No obstante, no será mi tarea crítica, sino delimitadora de los elementos más destacados de la filosofía política straussiana.

Strauss concibe al filósofo como un ser incómodo para el político, y para la realidad política de la ciudad en general. El filósofo tiene una difícil relación con el poder, además es hostigado y perseguido por el político por lo que tiene que desarrollar una estrategia, una técnica de escritura especial que a veces se ampara en un estilo esotérico. Por ello el arte del filósofo es escribir entre líneas, introducir las líneas centrales de su pensamiento en los lugares más insospechados. Tal modo de transmitir el conocimiento nos lleva a dos aspectos fundamentales en la obra de Strauss, dos formas de entender la política y su modo de interpretar los textos; lo esotérico y lo exotérico. Tanto Platón y Aristóteles escribieron obras en ambos niveles. Sin embargo la tendencia de Strauss de recurrir al nivel esotérico y a los textos para gente iniciada le sirvió para ser acusado de aristocratismo y de carencia de progresismo.

Strauss será defensor acérrimo y rehabilitará en todo lo posible la filosofía política clásica, en contraposición a la filosofía política moderna. Para Strauss, fueron Nietzsche y Weber quienes acabaron con el concepto de filosofía política clásica, a manos del positivismo y el historicismo. El primero supone el quedarse solo en el conocimiento empírico de una realidad, se queda en la superficie en el análisis de datos. Mientras que el historicismo sitúa al hombre y a sus creencias exclusivamente en el ámbito del desarrollo de la historia, sin afán de trascender el tiempo. Ambos, positivismo e historicismo son los causantes de la crisis de la filosofía política clásica, sus dos grandes cánceres.

La historia política de occidente para Strauss se rompe en dos, el pensamiento de los antiguos y de los modernos. Pero esta ruptura responde a una nueva reestructuración de cómo concebimos la vida moral y política. Mientras que en la antigüedad se concebía el derecho natural como una regla y medida independiente de la voluntad humana, la modernidad lo concibe como una especie de catálogo de derechos subjetivos que se fundamentan en la voluntad humana. Otra diferencia entre antiguos y modernos es la manera de concebir la naturaleza, mientras los primeros la piensan como orden que restringe lo que los seres humanos viven con mayor o menor virtud, los segundos la piensan como algo extraño a superar por la actividad humana. La idea del derecho natural es el arquetipo de la filosofía política clásica. El derecho natural era el establecimiento de una norma que trascendía el espacio y el tiempo. Frente a esto la modernidad sitúa al hombre en la historia, por ello la norma política moderna es positiva, histórica, carece de universalidad. Strauss defenderá el derecho natural porque une al hombre con la naturaleza y sirve como limitación a los posibles abusos de estas normas concretas e históricas.

La diferencia fundamental es determinar cual es el principio fundamentador de la filosofía política y moral; el orden de la naturaleza para los antiguos o la voluntad humana para los modernos. Mientras que para el antiguo el fundamento está fuera del individuo, en la filosofía política moderna es el individuo el que traza cuales son los principios y cuales los derechos. Otra diferencia a la hora de vivir la realidad política; el filósofo político clásico se caracteriza porque vive la realidad política en la que esta inmerso, y el filósofo político moderno hace una teoría de una realidad que contempla desde fuera. Así pues el político clásico observa la realidad e intenta trascenderla. El clásico considera que para superar las insuficiencias del modelo político, debe utilizar valores y prescripciones, mientras que el moderno intenta hacer una política aséptica, neutral, por lo que se queda en la pura descripción, se queda más en el método que en el contenido. Por eso para Strauss el filósofo político ha de buscar soluciones en la base de la cuestión, y ha de conseguir que el ciudadano sea un buen ciudadano, convencerlo a que siga unas pautas y a que sea lo mejor posible. Por lo tanto el método para el clásico no es cuestión esencial, mientras que para el moderno es lo importante.

Los clásicos afirmaron el hecho de la inmersión natural del hombre en la polis. El hombre es un ser político. El hombre forma parte natural de la polis. Para el ciudadano, lo más importante, es la participación ciudadana del individuo en su comunidad. El individuo ha sido educado con otros miembros de la comunidad por lo que encontramos aquí cierto sentido de deuda.

Una forma política óptima puede aparecer incluso entre los bárbaros no tiene porque ser en Grecia. En la filosofía política clásica el modelo trasciende el lugar, trasciende toda limitación espacio-temporal. Mientras la filosofía política clásica es práctica y analiza el hecho político desde dentro para preocuparse por la mejor forma de gobierno, la filosofía política moderna lo analiza desde el exterior para entender tesis sobre la realidad, sin pretender establecer pautas de comportamiento.

Otra distinción interesante del pensamiento político de Strauss es la distinción entre Jerusalén y Atenas. En Jerusalén encontramos el origen del saber en el miedo al Señor, mientras que en Atenas en el cuestionarse y admirarse. En Jerusalén esta la revelación. En Atenas la razón. Lo importante es tener una línea equilibrada entre las dos opciones. Es la doble línea que ha determinado nuestra historia, la tensión nunca resuelta entre las dos polaridades o concepciones del mundo. Para Strauss el secreto de la vitalidad de la civilización occidental, es tal pugna entre Jerusalén y Atenas, cuyo punto en común es la convergencia sobre la verdad.

La actitud y actividad política de los últimos años en EE.UU. ha estado marcada fuertemente por la influencia de Leo Strauss. Si habría que caracterizar la política norteamericana actual, sin duda habría que hacerlo desde la tríada Platón-Strauss-Bush. Strauss se ha convertido en el padre del neoconservadurismo liberal. Entre los diversos aspectos de las teorías Straussianas que han influido en la política del presidente Bush, encontramos; la persuasión del gobernante y la búsqueda del consentimiento por medio de la mentira, el arte de crear prejuicios o técnicas de legitimación. Tomando la oposición de Carl Schmitt, entre amigo y enemigo el estado norteamericano promueve en el interior y en el exterior la oposición entre "nosotros y ellos" fundamentado en la excusa patriótica.

Otra variante de la política norteamericana es la politología. Es una forma de la ciencia política para analizar empíricamente la realidad política. El sentido de la elaboración de una politología reside en el éxito. La ciencia política justifica el status quo, y el éxito es la clave para justificar la politología o ciencia política. Así encontramos el justificante para cualquier acción política, como por ejemplo la guerra. Las limitaciones de la politología residen en la falta de éxito, sin éxito no hay politología. Es fácil apreciar este tipo de justificaciones en el discurso de Bush; a la hora de emprender misiones bélicas de todo tipo o intervenir en un país, etc.

Así pues, el pensamiento de un filósofo de la política, ha sido institucionalizado, asimilado, adaptado y algo desvirtuado por la realidad política norteamericana actual.

Con ello se demuestra, la importancia del filósofo de la política en cuanto teórico, cuyas ideas sirven a posteriori de sustrato donde se asienta la realidad política.

**Juan Luis Reyes Rodríguez**

## LA FAMILIA Y LA ESCUELA: UN RETO DE LA ACTUALIDAD

Lourdes Cruz Álvarez

*"La familia continúa siendo la primera expresión de solidaridad que percibe todo ser humano", Decreto 137/2002, de 30 de abril, de apoyo a las familias andaluzas.*

Desde el inicio de los tiempos, la familia ha sido y es el germen y origen de toda agrupación humana.

La familia es el primer campo donde se desarrolla la educación del ser humano no sólo en el tiempo, sino también en importancia. La educación familiar marca al individuo para toda la vida, confiriéndole una estructura mental y maduración afectiva que condiciona todo su desarrollo humano y cultural. El ambiente familiar, en efecto, determina en el individuo los procesos de su constitución personal y su adaptación a la sociedad.

Es por tanto, junto con la escuela, una institución social irremplazable a la hora de estructurar y garantizar el desarrollo saludable de las personas, tanto en lo que se refiere a la construcción psíquica estable de su personalidad, como en su adaptación social satisfactoria.

Los niños, niñas y adolescentes toman sus primeras, y en ocasiones principales, referencias educativas del seno familiar, por lo que la acción de la familia es la que contribuye de modo poderoso a sedimentar, de forma cotidiana, su formación integral como personas.

Aunque el proceso de socialización se inicia, generalmente, en la familia, lo cierto es que los hijos e hijas se escolarizan cada vez más en edades muy tempranas, ya que han cambiado los valores y realidades familiares principalmente por las modificaciones en el enfoque de género que han conllevado cambios sociológicos, ideológicos, legales, económicos y demográficos. El trabajo extradoméstico de la mujer ha propiciado que muchos niños y niñas se incorporen tempranamente a instituciones educativas y a cuidadores y cuidadoras, en las que entran en contacto con otros adultos, diferentes de los padres y madres, y con otros iguales. Estos otros agentes de socialización también influyen en los valores de los niños y niñas, en el desarrollo de sus habilidades sociales y en la formación de su autoconcepto.

Sería conveniente reseñar otra realidad actual referida a los valores de las familias y a las limitaciones de tiempo de las mismas para interactuar con sus hijos e hijas, ya que así lo estiman E. Prado y J. Amaya (2.005) al decir que "la tecnología, en especial los videojuegos y el Internet, han propiciado que los niños y niñas sean más individualistas, debido a que anteriormente, pasaban horas jugando con otros iguales, desarrollando su socialización y practicando la colaboración; ahora el niño o la niña pasa horas frente a un monitor interactuando artificialmente con amigos y realidades simuladas, o viendo la televisión. De este modo, crece en un ambiente solitario, donde él o ella son los que regulan y controlan su ambiente y fijan sus normas de interacción.

Desde esta perspectiva, la escuela puede confirmar los valores, creencias y normas de conducta de la familia, o por el contrario, los valores y competencias requeridos en la escuela puede que no sean los mismos que el niño o la niña perciben en su familia.

La familia y la escuela, son de hecho, dos contextos de particular relevancia. Por ello, la comunicación entre ambos sistemas debería potenciarse, máxime si consideramos los efectos positivos que esta mejora de las relaciones tendría para los padres y madres, para los hijos e hijas y para el profesorado. Se ha señalado con frecuencia que la participación activa de los padres en la escuela incide de forma positiva en el rendimiento académico, las habilidades sociales, la autoestima, el menor absentismo, los hábitos de estudio y las actitudes positivas hacia la escuela de los hijos.

Como se ha comentado anteriormente, los ámbitos familiar y escolar son los campos formativos por excelencia. La diferencia más clara es que en la escuela las acciones educativas están formalmente más regladas; los sujetos conviven en la clase con personas de su misma edad, bajo la guía de unos mediadores sociales, el profesorado, que marcan objetivos y métodos de aprendizaje y de convivencia. En la escuela se transmite la cultura del conocimiento. En la familia, a su vez, se reciben las semillas del conocimiento personal, del afecto y las relaciones interpersonales. Esa seguridad afectiva es la que facilita la integración en el mundo escolar, tan necesario para completar la maduración personal y social del alumnado.

En realidad, las relaciones familia-escuela no son siempre tan estrechas como debieran. Es cierto que los límites y competencias en las tareas educativas no están siempre bien definidos en la perspectiva de algunos adultos. A menudo esta confusión genera ciertos conflictos y recelos que pueden perjudicar al destinatario de la acción educativa: el niño.

Por ello resulta imprescindible dirigirse hacia una meta común: la familia y la escuela han de caminar al unísono en las acciones preventivas. La familia es un espacio de crecimiento y aprendizaje, en el que la prevención proviene de todas las actuaciones de los padres orientadas a transmitir a sus hijos modelos de salud, contribuir al desarrollo de su autoestima, habilidades sociales, expresión emocional, resolución de conflictos, valores y actitudes prosociales y cooperativas.

La familia tiene dos vías paralelas y complementarias de participación. La primera vertiente se articula a través de las reuniones que la escuela organiza con los padres y madres y, la segunda, consiste en la realización conjunta con sus hijos e hijas de aquellas actividades que cuentan con apartado para realizar en casa.

Convocar a los padres y madres para la participación en programas o actividades concretas no siempre es fácil. Tiene la dificultad añadida de que las familias más indicadas para participar en la dinámica de la comunidad educativa son desgraciadamente los que menos lo hacen.

La necesidad de colaboración entre la escuela y la familia es reconocida y deseada por todos, pero cuenta también con un gran número de dificultades.

Algunos padres y madres no aceptan de buen grado que el profesorado les diga "cómo tiene que educar a sus hijos" y el profesorado considera como una intromisión el que los padres les digan "cómo tiene que realizar su trabajo". Unos y otros, parecen sentirse, con demasiada facilidad, amenazados en sus respectivos roles de padres y profesores. Seguramente, la potenciación de espacios de encuentro, de reuniones con los padres resaltando los aspectos positivos del alumnado, y la superación de ciertas barreras que dificultan la comunicación, pueden ser aspectos altamente favorecedores de las relaciones entre familia y escuela y, en consecuencia, también del adecuado desarrollo psicosocial de niños y adolescentes.

La educación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, al igual que sucede con el resto del alumnado, se encuentra en manos de estos dos grandes agentes: la familia y la escuela. La colaboración entre ambos debería planificarse explícitamente desde el centro.

Tal como señalan Femenías y Sánchez (2003) "el primer punto es conocer las necesidades de las familia con hijos con necesidades especiales. El segundo paso sería proporcionarles la cobertura apropiada, con el fin de aligerar el estrés familiar y vertebrar un programa de intervención adecuado para el niño y sus padres".

Esta necesidad de colaboración que es indispensable en todos los niveles y para todo el alumnado, cobra especial relevancia cuando nos referimos a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Puigdemívil (1.998) nos ofrecen cuatro razones que reafirman esta idea:

- 1) La familia constituye el primer entorno educativo donde se encuentra el niño.
- 2) La colaboración con el ámbito escolar permita que exista una conexión entre aprendizajes en un ámbito y otro.
- 3) La escuela también es un elemento orientador de los padres y madres: enseña, orienta, aporta pautas,...
- 4) La escuela como punto de encuentro es el lugar donde coinciden padres y madres con hijos e hijas de la misma edad y ello permite un cambio de opiniones.

Pero, ¿cómo se puede fomentar la relación familia-escuela?

Padilla Pérez (1.992) ha recogido algunas estrategias con la finalidad de establecer relaciones de colaboración entre profesorado y padres dentro de la escuela. Entre otras destacan: la escuela de padres, la participación de los padres y madres en el aula, debido a que existen ocasiones en que la familia puede ser muy útil para comunicar su experiencia, por ejemplo profesional, la asociación de madres y padres de alumnos, ya que representa el órgano más potente para participar en la vida del centro, los talleres, creados como actividades opcionales que prepara el centro escolar,...

Bibliografía:

- Femenías, M. y Sánchez, J.M. (2.003): "Satisfacción familiar, bienestar psicológico y ansiedad en parejas con necesidades educativas especiales". Revista Española sobre Discapacidad Intelectual. Madrid, nº 207.
- Padilla Pérez, J. (1.992). "Práctica y teoría de la escuela de padres". Centro Municipal de Educación, Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas.
- Consejería de Educación (2.007) "Manual de participación para madres y padres".
- Urra, J. (2.007): "El pequeño dictador". La Esfera de los Libros, S.L. Madrid.

**Lourdes Cruz Álvarez**

## POESÍA, EXPRESIÓN CORPORAL Y EDUCACIÓN PLÁSTICA VAN UNIDAS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Lucrecia del Rocío Martín Ruiz

Entre las diferentes publicaciones poéticas que he estado analizando he decidido elegir "Pamplona" y "La rana" porque las dos son adecuadas para desarrollarlas en Educación infantil con niños de 4-5 años. Tienen diferentes variantes poéticas y el tema que cada una de ellas desarrolla se adapta y es cercano al receptor infantil, lo que puede llegar a producirles un entusiasmo, motivación y gusto por aprender y recitar los poemas. Es fundamental que los niños y niñas se diviertan y lo pasen bien escuchando y recitando poesías a través de temas atractivos para ellos.

### "Pamplona"

En la ciudad de Pamplona hay una plaza,  
en la plaza hay una esquina,  
en la esquina una casa,  
en la casa hay una sala,  
5 en la sala hay una mesa,  
en la mesa hay una estaca,  
en la estaca hay una lora,  
en la lora hay una pata,  
en la pata una uña,  
10 en la uña una aguja  
en la aguja un hilo,  
en el hilo la aguja,  
la aguja en la uña,  
la uña en la pata,  
15 la pata en la lora,  
la lora en la estaca,  
la estaca en la mesa,  
la mesa en la sala,  
la sala en la casa,  
20 la casa en la esquina,  
la esquina en la plaza  
y la plaza en la ciudad de Pamplona.

### "La rana"

Estaba la rana cantando  
debajo del agua,  
*cua cua;*  
cuando la rana se puso a cantar,  
5 vino la mosca y la hizo callar:  
la mosca a la rana  
que estaba cantando  
debajo del agua,  
*cua cua.*

10 Cuando la mosca se puso a cantar,  
vino el ratón y la hizo callar:  
el ratón a la mosca,  
la mosca a la rana  
que estaba cantando  
15 debajo del agua,  
*cua cua.*

Cuando el ratón se puso a cantar,  
vino el gato y le hizo callar:  
el gato al ratón,



20 el ratón a la mosca,  
la mosca a la rana  
que estaba cantando  
debajo del agua,  
*cua cua.*

25 Cuando el gato se puso a cantar,  
vino el perro y le hizo callar:  
el perro al gato,  
el gato al ratón,  
el ratón a la mosca,  
30 la mosca a la rana  
que estaba cantando  
debajo del agua,  
*cua cua.*

Cuando el perro se puso a cantar,  
35 vino el hombre y le hizo callar:  
el hombre al perro,  
el perro al gato,  
el gato al ratón,  
el ratón a la mosca,  
40 la mosca a la rana  
que estaba cantando  
debajo del agua,  
*cua cua.*

Cuando el hombre se puso a cantar,  
45 vino la suegra y le hizo callar:  
la suegra al hombre,  
el hombre al perro,  
el perro al gato,  
el gato al ratón,  
50 el ratón a la mosca,  
la mosca a la rana  
que estaba cantando  
debajo del agua,  
*cua cua.*

55 Cuando la suegra se puso a cantar,  
¡ni el mismo Diablo la hizo callar!

Dadas las características de los niños y niñas de cuatro y cinco años que son los que integran el segundo ciclo de educación infantil y teniendo en cuenta que no han adquirido la lectura y la escritura y que sus centros de interés deben ser muy cercanos a ellos-as, se les recitarán poemas que después colorearán ya que se llevarán a la sesión murales preparados sobre los temas que se vayan a tratar (animales / ciudad). En esta sesión con el poema "La rana" el centro de interés sobre el que se va a trabajar, serán "*Los animales*", ya que los niños-as tienen contacto directo con ellos y es un tema muy motivador. En cuanto al poema de "Pamplona" se desarrollarán características de su pueblo o barrio y se le podrá cambiar el nombre al poema para hacerlo más cercano a los niños/as.

Antes y después del recitado se dejará que ellos-as expresen libremente sus experiencias acerca del contacto que hayan tenido alguna vez con este animal "La rana" (si alguna vez la han escuchado cantar, como canta...) y algunos de los que aparecen en el poema (gato, la mosca, etc). A continuación se mostrará un mural que se ha traído preparado y se les dejará para que después lo coloreen.

En el poema "La rana" aparecen animales entre ellos dos de las mascotas más comunes (perro y gato) y cercanas a los niños y niñas porque casi todos tienen una en su casa. Y seguro que este poema generará entre ellos-as muchos comentarios y recuerdos que servirán para que se expresen libremente, sientan como suya esta poesía y vayan enriqueciendo así su vocabulario.

Cada vez que se lea un poema se motivará a los niños para que intercambien sus experiencias enriqueciendo así su expresión oral. Como se ha dicho al principio de la sesión, teniendo en cuenta que los niños y niñas de Educación Infantil no han adquirido las técnicas lecto-escritoras, sugerimos a continuación una serie de actividades, específicas para este ciclo y con las que se podrá trabajar los dos poemas propuestos como son "Pamplona" y "La rana":

1. Dramatizar con los niños el poema: repartir personajes, realizar escenografía sencilla, caracterización...(Rana, perro, gato...)
2. Realizar de plastilina el elemento principal que nombre el poema u otros elementos de los que se hable en él (La rana)
3. Jugar con la voz repitiendo la poesía a la vez que la vaya recitando el maestro/a: hablando como un gigante, como un enano, aburridos, muy tristes, muy alegres...
4. Hacer el eco: un grupo empieza un verso y otro grupo termina.
5. Jugar con el cuerpo : inventamos gestos a la vez que se recita el poema, nos vamos levantando y agachando alternativamente de un verso a otro.(Imitación de los animales)
6. Palmear la poesía.
7. Instrumentar la poesía: con instrumentos naturales y de percusión.
8. Realizar trabajos plásticos a través de la poesía: realizar un mural (pueblo en el poema de Pamplona o de su ciudad), fichas alusivas, dibujo libre, secuencias de la poesía.
9. Realizar el juego de "la poesía viajera". El poema trabajado puede llevarse a casa algún niño / a y recitarlo con su familia. Ésta puede realizar algún trabajo plástico relacionado con el mismo y al día siguiente mostrarse en clase donde se contará a los compañeros / as quién participó en casa, cómo se sintieron...
10. Recortar de revistas fotografías o dibujos en los que aparezcan personajes o situaciones parecidas a las que haga referencia el poema. (plaza, ciudad, barrio, perro, gato, rana...)
11. Cantar la poesía o una parte de ella con una música conocida por ellos

Por ello, la poesía se aprende en un ambiente lúdico, donde el dibujo, el movimiento, la expresión corporal, la música, el ritmo son compatibles y pueden desarrollarse estos contenidos de forma global. Con el fin de formar a unos ciudadanos íntegros en todos los ámbitos de su personalidad.

**Lucrecia del Rocío Martín Ruiz**

## DISFASIA

Macarena Ayala Gutiérrez

Existen muchas preguntas sobre la disfasia, tema poco conocido por la gran mayoría de la población, pero que podemos ir observando cómo son cada vez los alumnos y alumnas de infantil y primaria los que pueden presentar este tipo de dificultad en el habla. En este artículo se intenta dar una explicación sobre qué es la disfasia, cuáles son las características, causas, tipos que encontramos, y cómo intervenir en ella.

Existen numerosas definiciones, dependiendo los distintos medios de información o de consulta que empleemos. En primer lugar, hemos de destacar una diferencia que hay que tener en cuenta, y es que se trata de un déficit del lenguaje, es decir, no es una dificultad en el habla, sino que afecta a la adquisición del lenguaje, en los distintos niveles expresivos y/o comprensivos, sin que exista un trastorno generalizado del desarrollo, déficit auditivo, intelectual, o un trastorno neurológico.

Este déficit se caracteriza, además de un retraso cronológico en la adquisición del lenguaje, por grandes dificultades para su estructuración, produciéndose conductas verbales anómalas que se traducen en una desviación de los procesos normales de adquisición y desarrollo del lenguaje.

### Sintomatología

Aparecen alteraciones de conducta como la hiper o hipoactividad, baja capacidad de atención, agresividad, pobreza de razonamiento, incontinencia afectiva e impulsividad. También dificultades en el aprendizaje; observando confusión en el conocimiento del esquema corporal, en la distinción de la figura-fondo y de las partes sobre el todo, una pobre coordinación visomotora, trastornos de lateralidad, nociones de tiempo y espacio. Globalmente, hay dificultades para formar conceptos y en la adquisición de conceptos abstractos.

Los trastornos del lenguaje son del tipo de agnosia auditivo-verbal, síntomas apráxicos en relación con el habla, pobreza de asociaciones verbales, falta de habilidad para la adquisición del lenguaje simbólico (lectura y escritura) y retraso en la adquisición de lenguaje en las fases comprensiva y/o expresiva.

El desarrollo psicomotor es disarmónico y de difícil valoración global. El C.I. puede ser bajo, aunque no es una característica determinativa, ya que se encuentran casos de niños con severos problemas afásicos con altos coeficientes intelectuales.

### Tipos

- Forma motriz o expresiva. Se caracteriza por inteligencia, audición y comprensión del lenguaje dentro de límites normales, incapacidad para imitar palabras, incapacidad o capacidad limitada para imitar fonemas y por la existencia de lenguaje espontáneo o ser este muy pobre.
- Forma sensorial o receptiva. También conocida como "sordera verbal". Los pacientes tienen un C.I. normal o con ligero retraso, audición normal o ligeramente defectuosa, incapacidad para nombrar objetos, pobreza en las asociaciones verbales, capacidad limitada de imitar la palabra, pobreza en la evocación de objetos e incapacidad para interpretar el lenguaje ambiental..
- Forma mixta. Con síntomas motores y sensoriales.

### Características

- Aspectos expresivos:** Alteraciones práxicas; alteraciones fonológicas referidas a lectoescritura silábica (omisiones silábicas, consonantes iniciales-finales, sífonas, asimilaciones-sustituciones, pérdida de sonoridad). Y, dificultad para organizar secuencias de fonemas; alteraciones morfosintácticas (Dificultad en la adquisición de los morfemas (número, género). Omisión de elementos gramaticales (incapacidad para organizar los elementos de la frase en base a claves gramaticales)). Menores dificultades de organización gramatical, acompañadas de déficit léxico, de almacenamiento y recuperación.
- Aspectos comprensivos:** Déficits severos en la comprensión del lenguaje. Las alteraciones en la comprensión se combinan con una salida verbal incoherente a nivel gramatical, ocasionalmente ecolálica.
- Aspectos cognitivos:** Dificultades en el juego simbólico, en la construcción de imágenes mentales, en la memoria y procesamiento secuencial, en la memoria auditiva a corto plazo, alteraciones en la estructuración del tiempo y el espacio, heterogeneidad en los resultados de las pruebas de inteligencia, entre otros.
- Aspectos perceptivos:** Se observan dificultades en la discriminación de los estímulos auditivos, mayor tiempo de latencia, fundamentalmente en los estímulos auditivos, déficit perceptivo para las frecuencias conversacionales,...
- Aspectos psicomotores:** Destacan dificultades práxicas, alteraciones en la lateralización e inmadurez motora.
- Aspectos conductuales:** Como el déficit de atención, la hiperactividad, alteración de las relaciones afectivas y de control de emociones.
- Aspectos neurológicos:** Se excluye la presencia de una lesión concreta, existiendo anomalías respecto al patrón normal.

H. **A nivel general:** El desarrollo del lenguaje está alterado de forma severa, afectando a la capacidad del sujeto para expresar o comprender. La alteración no se explica por problemas intelectuales, sensoriales o motores primarios, daños neurológicos o alteraciones de tipo psiquiátrico. Con cierta frecuencia, los problemas de lenguaje se ven acompañados de otros problemas psicológicos (de tipo atencional y amnésico, hiperactividad motriz, aislamiento social, conductas estereotipadas), problemas sociales y educativos.

## MÉTODOS DE TRATAMIENTO DEL LENGUAJE

**Método Fonético:** Se utiliza cuando hay dificultad en la percepción del habla. Los distintos modelos serían, discriminación auditiva de los sonidos (sirenas, palmas, pitos, etc.); mecánica articulatoria; imitación de sonidos del habla (trabajar el punto de articulación); práctica de sonidos en conversación para fomentar el diálogo espontáneo a través de cuentos y láminas.

**Método Sintáctico:** Se basa en la coordinación y unión de palabras para formar oraciones y expresar conceptos. Los pasos a seguir serán de menor dificultad a mayor, es decir, desde oraciones con un sujeto y verbo, oraciones con sujeto, verbo, complemento directo, indirecto y circunstancial.

**Método Semántico:** Su base reside en los contenidos del lenguaje y están ligados al desarrollo cognoscitivo. Los ejercicios a realizar serán aquellos que van encaminados a la comprensión de conceptos.

## ESTRATEGIAS GENERALES DE INTERVENCIÓN

La disfasia es superable, en un ambiente propicio y con metodologías adecuadas, que involucren al niño/a en su totalidad. Debemos preocuparnos de darle las herramientas básicas de la comunicación (antes de una pronunciación perfecta) y no olvidar, que no tenemos "un/a disfásico/a", sino "un/a niño/a con disfasia", y que como tal, aprende a través del juego, con sus propios tiempos y diferencias individuales, y sobre todo, envuelto en una atmósfera de amor, comprensión y aceptación.

Nosotros, como profesionales de la enseñanza, si nos encontramos ante un caso de este tipo, debemos tener este último matiz muy claro: tenemos a un niño/a con unas dificultades que sus compañeros no tienen y debemos ayudarle a que éstas vayan desapareciendo progresivamente, sin apartar al niño/a del grupo, utilizando estrategias de intervención como:

### Estrategias indirectas:

Ejercicios de discriminación auditiva: Ej. Grabación de distintos sonidos familiares (timbre, sirena, sonido del teléfono, un cristal cuando se rompe,...), jugar a acertar a que corresponde cada uno e identificar donde lo escuchamos.

Discriminación auditiva con coordinación gestual: Ej. Mientras los niños/as andan sin rumbo fijo por el aula mientras escuchan las palmas del maestro, ir dando órdenes de realizar un movimiento corporal o gesto determinado cuando oigan un sonido en concreto.

Ejercicios buco-faciales: Ej. Abrir-cerrar boca; "inflar un globo"; mover la lengua en distintas direcciones y posiciones (arriba, derecha, fuera, tocando dientes superiores, el paladar,...).

### Estrategias directas:

Ejercicios para organizar la función sintáctica y el campo semántico a través de láminas, imágenes y viñetas: Ej. A partir de ilustraciones o dibujos jugar a relacionar unos conceptos con otros que tengan relación con él.

Ejercicios facilitadores de comunicación, mediante dibujos y gestos: Ej. Observando una lámina que contenga una imagen contar una historia que tenga relación con lo que se ve en la ilustración. Puede ser algo que ellos recuerden que les ha pasado en un lugar así.

Nota: Con ello conseguiremos, también, fomentar la imaginación y la creatividad, a la vez que trabajar la memoria.

Ejercicios para facilitar el aspecto expresivo del lenguaje oral: Ej. Proponer contar un cuento oral y entre todos.

Ejercicios morfosintácticos, desde palabras y frases sencillas hasta otras más complejas. Ej. Presentar al niño/a dos palabras y pedir que forme una frase en la que aparezcan ambas. Progresivamente, aumentar el número de palabras para que la frase adquiera, poco a poco, una cierta complejidad.

**Macarena Ayala Gutiérrez**

## LOS JUEGOS TRADICIONALES Y SUS PROYECCIONES PEDAGOGICAS

María del Carmen Benjumea Perea

### Juego y Educación

Han sido muchos los autores que han relacionado el juego con la educación y con el aprendizaje. Ya **Platón** en *Las Leyes* afirma que el juego es un factor determinante en la formación del ciudadano perfecto, haciendo hincapié también en la importancia del respeto de las reglas de juego como aprendizaje para una vida comunitaria armónica. Diferentes autores han postulado posteriormente la importancia del juego en la educación, alrededor de cuyas posturas aún se han desarrollado diferentes "escuelas" y corrientes para la educación institucionalizada. **Froebel**, creador de jardines de infantes, ha sido uno de los pioneros en este tema, integrando el juego dentro del ámbito escolar, y permitiendo así que los niños jugaran dentro de la escuela, jueguen con objetos para aprender conceptos y desarrollen habilidades. Otros autores como **Dewey**, **Montessori**, **Decroly**, desarrollan otras posturas integrando también el juego dentro del campo educativo.

La importancia aquí radica en que los diferentes autores comienzan a dar un nuevo valor al juego espontáneo, a la característica de "no serio" tratando de reivindicar la seriedad y la asociación a la utilidad educativa, otorgando nuevos fundamentos teóricos al papel del juego en la educación escolar. **Walter**, al referirse a la importancia y tarea de incluir el juego dentro de la educación primaria, escribe: " Para el desarrollo y cuidado de la disposición al juego, la capacidad de juego y el ser listo en el juego, no hay en la primaria una materia propia, y con ello tampoco una 'hora de juego'. Se impone, por lo tanto, una 'educación lúdica' como tarea que atraviese todas las materias. Pero esto implica un reconocimiento del juego en todas las áreas de aprendizaje de la primaria como un medio para la educación y la formación. La educación lúdica y el cuidado del juego representan, luego de estas reflexiones, una parte de la función de la educación y de la formación de la primaria, dado que el juego es una función importante del desarrollo, del aprendizaje y del bienestar del niño en todas las áreas vitales y es justamente imprescindible".

Si consideramos el juego como un fenómeno inherente al hombre, y, mucho más, del niño, si tenemos en cuenta que el juego es uno de los primeros lenguajes del niño y una de sus primeras actividades, a través del cual conoce el mundo que lo rodea incluyendo las personas, los objetos, el funcionamiento de los mismos y la forma de manejarse de las personas cercanas, no podemos excluir el juego del ámbito de la educación formal. Claro que aquí tendremos que tener en cuenta algunos aspectos siendo que la escuela no es el mismo espacio que el hogar o un lugar de juego abierto como puede ser el barrio donde los niños se encuentran a jugar en sus horas libres. Esto ocasiona en muchas oportunidades "dudas" y "temores" por parte de las personas responsables en cuanto a la inclusión del juego en la escuela, cuestionando diferentes puntos como pueden ser la eficacia en el aprendizaje, el posible desorden/desborde del grupo y la supuesta "pérdida de tiempo", como ejemplo. Pero contrario a esto, el aprendizaje a través de situaciones lúdicas es mucho más enriquecedor. Por otro lado, son múltiples las posibilidades educativas y de aprendizaje que brinda el juego libre y espontáneo, elegido y organizado por los mismos niños sin necesidad de intervención de un adulto.

Observando un grupo de niños jugando podemos llegar a una serie de conclusiones respecto de las situaciones y conceptos que han aprendido durante el juego. Si sólo pensamos en las reglas de juego, que todos deben respetar, a través de las cuales aprenden a convivir y respetar así a los demás, ya tenemos un elemento importantísimo para la educación infantil.

En el juego el niño en primer lugar aprende a jugar. Aprende la agilidad, los modos de comportamiento, técnicas, improvisaciones, sistemas sociales que se requieran para las diferentes formas de juego. Se adapta a una forma de vida que es imprescindible para la humanidad y para la afirmación del hombre dentro de límites de un sistema y que le ayudan a mantener espacios de libertad y felicidad en un mundo de rendimiento y constante búsqueda de objetivos no siempre accesibles.

El juego es un espacio y un tiempo de libertad, donde "todo se puede" –dentro de lo que las reglas de juego permiten-. Por ello, las posibilidades de aprendizaje en ese ámbito son incontables. Se aprenden modos de funcionamiento, formas de manejarse de las personas, se pueden ensayar roles, se explora y se experimenta con objetos desconocidos hasta el momento, se establecen nuevas relaciones y vínculos entre objetos, personas y el medio en general, se descubren los límites y posibilidades de cada uno y de los demás, etc. En el proceso lúdico de los niños (y de otras edades también), podremos descubrir múltiples procesos relativos al aprendizaje y la educación, podremos ver entonces momentos de asombro, descubrimiento, análisis, establecimiento de relaciones, similitudes y diferencias. A esto se le suman la fantasía y la creatividad que los niños desarrollan en los diferentes juegos tanto individuales y más aún cuando son grupales, donde todo esto se potencia aún más por la red de interrelación e intercambio que se forma. Claro está, que cuantas menos reglas tenga el juego, mayor será el grado de libertad y las posibilidades que los jugadores tienen para experimentar y modificar el rumbo del juego según sus necesidades.

El juego libre y espontáneo no tiene otro objetivo que jugar y cuando desde afuera, ya sea como coordinadores, docentes o desde otro rol, estamos dando un objetivo al juego, lo estamos limitando de alguna manera. Pero esto no significa que no se pueda jugar. La función

de aquella persona que coordina es, entre otras, la de tener suficiente amplitud y libertad como para permitir ciertos cambios de rumbo cuando el grupo lo propone o los va "imponiendo" de alguna manera en el juego mismo. Probablemente no se hayan cumplido estrictamente los objetivos propuestos, pero seguramente se estén poniendo otros objetivos en juego, que –quien sabe- aún pueden ser más importantes para el grupo en ese momento.

## Juegos Tradicionales y sus proyecciones pedagógicas

Al hablar de juegos tradicionales nos referimos a aquellos juegos que, desde muchísimo tiempo atrás siguen perdurando, pasando de generación en generación, siendo transmitidos de abuelos a padres y de padres a hijos y así sucesivamente, sufriendo quizás algunos cambios, pero manteniendo su esencia. Son juegos que no están escritos en ningún libro especial ni se pueden comprar en ninguna juguetería (quizás solo algunos elementos). Son juegos que aparecen en diferentes momentos o épocas del año, que desaparecen por un periodo y vuelven a surgir. Considerado parte de la cultura popular, el juego tradicional guarda la producción espiritual de un pueblo en cierto periodo histórico. Esa cultura no es oficial, se desarrolla especialmente de modo oral, no queda cristalizada. Está siempre en transformación, incorporando creaciones anónimas de generaciones que se van sucediendo.

Aproximarse al juego tradicional es acercarse al folklore, a la ciencia de las tradiciones, costumbres, usos, creencias y leyendas de una región. Resulta difícil disociar el juego tradicional del comportamiento humano, el estudio del juego folklórico, de la etnografía o la etología.

Los juegos tradicionales se pueden encontrar en todas partes del mundo. Si bien habrá algunas diferencias en la forma del juego, en el diseño, en la utilización o en algún otro aspecto; la esencia del mismo permanece. Y es curioso cómo todos estos juegos se repiten en los lugares más remotos aún con la marca característica de cada lugar y cultura. Si queremos estudiar estos juegos tradicionales no deberíamos hacer una mirada muy superficial. Los mismos son de una riqueza inimaginable cuando los estudiamos con profundidad y en su relación con la cultura de cada región, el momento en el que es jugado, las personas que lo jugaban. Estas características particulares del entorno del juego dan cuenta de una serie de aspectos histórico-socio-culturales que nos ayudan a entenderlos y a entender la propia historia y cultura de nuestros pueblos. De esto dan cuenta también los juguetes.

Al investigar los orígenes de estos juegos vemos pues también cómo cada uno de estos juegos surge en combinación con elementos culturales de la época, encontrando en general contenidos mágicos, religiosos, ligados a los dioses que referencian que estos juegos no eran (ni son) un mero pasatiempo. El origen de los juegos es contemporáneo al de las sociedades. En épocas lejanas, en lugar de ser propiedades de los niños, constituían el bien personal del mago, del chamán, que al utilizarlos con fines religiosos atribuían su invención y su primer uso a los dioses. Desechados por el sacerdote para sus prácticas, en lugar de extinguirse cambiaron de destino y emprendieron un nuevo rumbo. Después quedaron relegados a juegos de los hombres, luego de las mujeres y finalmente de los niños.

Los juegos tradicionales parecieran correr el riesgo de desaparecer especialmente en las grandes ciudades y en zonas más industrializadas. Podemos ver por otro lado, que hay algunos surgimientos de estos juegos, que se imponen ya sea por una determinada época del año o como por una moda que aparece y desaparece luego de un tiempo. Más allá se observan esfuerzos aislados por rescatar estas expresiones lúdicas a través de diversos eventos centrados en estos juegos, ediciones nuevas de libros que rescatan diversos juegos y sus modalidades en diversas partes del mundo.

Dentro de los juegos tradicionales encontramos una amplia gama de modalidades lúdicas: juegos de niños y juegos de niñas, canciones de cuna, juegos de adivinación, cuentos de nunca acabar, rimas, juegos de sorteo, juguetes, etc. Si bien algunos de estos juegos pareciera que tienden a desaparecer por completo, una de las características de los mismos es que surgen por una temporada, desaparecen y luego vuelven a aparecer. Así algunos de ellos son jugados más en épocas invernales ya que implican mayor movimiento físico y corporal y otros surgen en épocas de mayor temperatura, donde naturalmente se tiende a estar en menor movimiento por el calor. Algunos de ellos a su vez están más ligados al sexo de los niños, siendo jugados exclusivamente por niños (p. ej.: bolitas, trompo, honda, etc.) y otros por niñas (p. ej.: la muñeca, hamaca, gallina ciega, etc.). A su vez algunos juegos están más ligados a determinadas edades, como por ejemplo las canciones de cuna y el sonajero para los niños más pequeños, y otros con reglas más importantes para niños más grandes que ya puedan comprender y respetar las mismas. A su vez hay algunos juegos jugados por adultos como las corridas de gallos.

Algunas características que se repiten prácticamente en todos estos juegos son:

- Son jugados por los niños por el mismo placer de jugar.
- Son los mismos niños quienes deciden cuándo, dónde y cómo se juegan.
- Responden a necesidades básicas de los niños.
- Tienen reglas de fácil comprensión, memorización y acatamiento. Las reglas son negociables, no requieren mucho material ni costoso, son simples de compartir, practicables en cualquier momento y lugar.

Pero ¿cuál es el interés o la importancia que estos juegos puedan tener en el ámbito pedagógico? Son diferentes las razones por las cuales vale la pena mantener vivos estos juegos. A través de los mismos podemos transmitir a los niños características, valores, formas de vida, tradiciones de diferentes zonas, si acompañando los juegos contamos otros aspectos de los mismos, como por ejemplo qué juego se jugaba en determinada región y de qué manera. Podemos estudiar y mostrar las diferentes variantes que tiene un mismo juego según la cultura y la región en la que se juega.

Las posibilidades que brindan los juegos tradicionales son múltiples. En primer lugar el juego por el juego mismo, que, en la medida que le demos mayor cabida dentro del ámbito educativo institucional, ya estaremos incluyendo un aspecto importante para la educación y desarrollo de los niños. En el orden práctico, por otro lado, muchos de estos juegos son cortos en su duración –si bien son repetitivos, en cuanto que cuando termina una vuelta o ronda se vuelve a comenzar inmediatamente-, y no requieren de mucho material, por lo que se pueden incluir con facilidad en las escuelas, sin exigencia de grandes recursos ni horarios especiales. Teniendo en cuenta que son juegos que tienen su origen en tiempos muy remotos, esto "asegura" de alguna manera que encontraremos los mismos en todas las generaciones y culturas. De esta forma, estamos frente a una vía de acceso a la cultura local y regional y aún de otros lugares, si nos interesase, a través de la cual se podrán conocer aspectos importantes para comprender la vida, costumbres, hábitos y otras características de los diferentes grupos étnicos. A través de estos juegos podremos conocer historias propias y ajenas, acercando también generaciones.

Cuando los niños pequeños perciban que los mismos juegos que ellos están jugando ya los han jugado sus padres y abuelos, se podrán crear así nuevos ligamentos que acercan posturas y favorecen la comprensión y el entendimiento de numerosos aspectos. Al mismo tiempo tienen la posibilidad de conocer cómo se juegan estos mismos juegos en otros lugares, por más remotos que estén.

Se podrían trabajar estos juegos investigando desde diferentes puntos de partida. Se podrá preguntar a personas mayores cercanas a los niños, como pueden ser abuelos, tíos, etc. Pero quizá también encontremos dentro de la comunidad otras personas que, dada la experiencia o funciones que cumplen, puedan describir los juegos de su infancia. Para ello es importante que los niños vean la importancia de investigar sobre diferentes aspectos de los juegos: el nombre que tenían, en qué momento del año y del día se jugaba, con quién, en qué lugares, con qué materiales jugaban (quizás aún tengan algún elemento de juego de épocas pasadas) si había prohibiciones al respecto. A partir de allí se podrán describir formas de vida de esa época, cómo era la ciudad o el pueblo en ese momento, cómo vestían en ese momento (si se pueden obtener registros de fotos o gráficos, por ejemplo).

Para ello se pueden pensar en juegos previamente y preguntar sobre una lista predeterminada o bien se puede solicitar que las personas entrevistadas confeccionen la lista y cuenten sobre aquellos juegos que cada uno recuerde.

Otra vía de acercamiento es a través de material bibliográfico y también, como mencioné anteriormente, a través de fotografías o gráficos más antiguos, a través de los cuales se podrá confeccionar un registro de otro tipo de datos. Esto sea quizá un poco más difícil, según el material disponible que se encuentre.

**María del Carmen Benjumea Perea**

## LA ASERTIVIDAD

María del Carmen Criado Pizarro

La forma de interactuar con los demás puede convertirse en una fuente considerable de estrés en la vida. El entrenamiento asertivo permite reducir ese estrés, enseñando a defender los legítimos derechos de cada uno sin agredir ni ser agredido. En conclusión, podemos afirmar que ser una persona asertiva aporta en las relaciones interpersonales una mayor relajación.

La palabra asertivo, proviene del latín assertus y quiere decir "afirmación de la certeza de una cosa", de ahí podemos ver que está relacionada con la firmeza y la certeza o veracidad, y así podemos deducir que una persona asertiva es aquella que afirma con certeza.

Ahora bien,

### ¿Qué es la asertividad?

La asertividad se basa en una filosofía de responsabilidad individual y en ser consciente de los derechos del prójimo.

Ser asertivo significa ser honesto consigo mismo y con los demás; significa tener la capacidad de decir directamente qué es lo que deseas, necesitas y opinas, pero nunca a expensas de los otros.

Significa tener seguridad en sí mismo, ser positivo y comprensivo con los puntos de vista de los demás y ser capaz de comportarse de una forma madura y racional. Significa ser capaz de negociar y de llegar a acuerdos viables. Sobre todo, ser asertivo significa autorrespeto y respeto hacia las personas.

### Estilos de comportamiento no asertivos

Las personas AGRESIVAS, que son aquellas propensas a provocar a los demás, para ello usa la fuerza o violencia. Aquellas que no se controlan, capaces de generar maltrato físico o, lo que es más frecuente, el maltrato verbal. La agresividad se relaciona estrechamente con la ira, una persona con ira a menudo se expresa con respuestas agresivas; la agresividad también se relaciona con la humillación, es decir, la actitud de ridiculizar a una persona delante de los demás.

Las personas PASIVAS, que son aquellas que no saben expresar sus sentimientos y no defienden sus derechos. La pasividad a menudo se relaciona con la inseguridad y con la sensación de sentirse poco aceptado por los demás. Son personas que fácilmente se dejan manipular por los demás.

### ¿Por qué es importante?

Existen dos razones fundamentales del por qué es importante aprender a ser asertivo, y en qué manera permite expresar de forma más directa lo que realmente se piensa, desea u opina, sin dejar de lado las opiniones, necesidades o sentimientos de los demás.

La PRIMERA y más evidente es que con esta capacidad se dan muchas más probabilidades de conseguir más de lo que se desea.

La SEGUNDA razón de importancia para aprender a ser asertivo es, sencillamente, ésta: sentirse satisfecho consigo mismo y con su propio comportamiento.

### Mejora la autoestima para ser más asertivo

La autoestima es quererse a uno mismo y querer a los demás. Implica una serie de habilidades que debemos practicar para sentirnos bien; por ejemplo, no debe importarnos mucho lo que la gente opine sobre nosotros, salvo que en sus opiniones veamos que tienen algo de razón; debemos aprender a convertir lo negativo en positivo; saber que todos tenemos alguna habilidad de la que debemos estar orgullosos; que debemos aceptarnos a nosotros mismos a pesar de nuestros defectos, que debemos cuidar de nuestra salud: deporte, buena alimentación, evitar el consumo de drogas; que debemos aprender a manejar la ira: en una situación capaz de generar ira, pensar siempre si vale la pena ponerse colérico; debemos aprender a respirar correctamente para tranquilizarnos: respirar lento y profundo; aprender a dar confianza para que luego confíen en ti; etc.

### Técnicas asertivas

DISCO RAYADO: Técnica que consiste en la repetición serena de palabras que expresan nuestros deseos una y otra vez, ante la inexistencia de otros por acceder a los suyos. Evita tener que poner excusas falsas y nos ayuda a persistir en nuestros objetivos.



**BANCO DE NIEBLA:** Técnica que nos ayuda a aprender a responder a las críticas manipulativas de otras personas reconociendo su posibilidad o su parte de verdad.

**ACEPTACIÓN NEGATIVA:** Esta técnica nos enseña a aceptar nuestros errores y faltas, (sin tener que excusarnos por ellos) mediante el reconocimiento decidido y comprensivo de las críticas que nos formulan a propósito de nuestras características negativas, reales o supuestas.

**ACEPTACIÓN POSITIVA:** Consiste en la aceptación de la alabanza que nos den (elogios, felicitaciones, etc.), pero sin desviarnos del tema central.

**INTERROGACIÓN:** Uno mismo se pregunta lo que le preocupa buscando sus propias respuestas.

**COMPROMISO:** Puede ser muy asertivo y muy práctico siempre que no esté en juego el respeto que nos debemos a nosotros mismos, ofrecer a la otra parte algún compromiso.

**INFORMACIÓN GRATUITA:** Consiste en escuchar activamente la información que nos dan los demás sin habérselas pedido nosotros y de allí partir para solicitar más datos y seguir la conversación.

## **Asertividad en el trabajo**

En un lugar de trabajo tenemos que dirigir nuestros esfuerzos en adquirir y mantener unas buenas habilidades sociales, unas relaciones con nuestro entorno laboral que aporten un valor añadido a nuestros conocimientos y una capacidad respecto a la profesión que ejercemos. Es importante una comunicación asertiva que haga valer los derechos de cada uno de nosotros para ser tratados de manera justa, para ello debemos expresar de manera clara y específica lo que en realidad se quiere, piensa y siente.

Ante cualquier desacuerdo o solicitud poco razonable, es necesario expresar nuestra opinión en todo momento y preguntar el "por qué" debe hacerlo, ya que toda persona tiene derecho a recibir una explicación convincente. Es efectivo solucionar los problemas que nos incomodan exponiéndolos con respeto a aquellos que estén implicados, debemos manejar la timidez y el miedo en el trabajo venciendo la baja autoestima, creyendo en las propias posibilidades y afrontando el miedo a arriesgarse a las consecuencias de las propias manifestaciones, de esta manera desciende la frustración y rompe con los bloqueos emocionales.

Una conducta asertiva facilita un flujo de información en los grupos de trabajo y potencia la creación de más de una solución a los posibles problemas laborales que vayan surgiendo, dichos problemas cuando surgen y son transmitidos de forma asertiva reciben diversas alternativas y puntos de vista permitiendo una resolución adecuada.

Así, la asertividad puede ser considerada como una variable predictora de éxito en la marcha de las organizaciones.

## **¿Por qué no es fácil?**

Tanto desde el punto de vista filosófico como el de la acción, ser asertivo es sencillo. Desafortunadamente, el hecho de que sea sencillo no significa que sea fácil de poner en práctica. Si desde nuestra niñez todos hubiéramos aprendidos a ser asertivos, puede que nos resultara sencillo a la vez que fácil. La verdad es que, para la gran mayoría de nosotros, los condicionantes CULTURALES y de SEXO influyen en nuestro comportamiento, predisponiéndonos a reacciones y modos de conducta determinados. Con frecuencia se alienta a los hombres para que sean más agresivos, a las mujeres para que sean más conciliadoras y tengan a todo el mundo contento, a menudo a excepción de ellas mismas. Esto ya empieza en la infancia, cuando se les enseña a los niños "pégales si te pegan", mientras que a las niñas se les anima a "ve y haz las paces", después de una pelea.

Esta diferencia de comportamiento según sexo empieza ya al nacer y prosigue durante toda la vida. Puede resultar evidente, como las diferencias que existen entre los juguetes que se fabrican y comercializan para niños y niñas, o no tan obvia, como las tareas que se asignan en casa a los jóvenes, las diferentes expectativas a nivel de estudios, discriminación en la asignación de trabajos remunerados, así como en otros muchos aspectos de la sociedad en general.

**María del Carmen Criado Pizarro**

## PEDAGOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE ADULTOS Y PRESENTACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN MEXICANA

María del Rocío López Jiménez

La educación de las personas adultas representa una de las acciones del sistema educativo encaminadas a hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades. Mediante la misma se da respuesta a las necesidades educativas de los ciudadanos, proporcionándoles así oportunidades para su desarrollo integral en los distintos aspectos de formación básica, profesional, cultural y personal. Se inspira en el principio de educación permanente y tiene como finalidad facilitar a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas del sistema.

Este nuevo marco legal responde a un modelo abierto, integrador y continuo. Abierto, ya que permite atender a la diversidad del alumnado y adecuar la enseñanza a las formas de aprendizaje de la población destinataria. Integrador, porque pretende atenuar las divisiones entre la formación inicial y la continua, entre la educación general y la profesional, y entre los conocimientos académicos, los técnicos y los prácticos.

Y continuo, al proponer el autoaprendizaje basado en las experiencias, necesidades e intereses de los alumnos, así como la evaluación formativa, continua e integradora, como principios organizativos y metodológicos básicos.

La educación de personas adultas tiene como objetivos la adquisición y actualización de la formación básica, facilitando el acceso a los distintos niveles del sistema educativo; la mejora de la cualificación profesional o la adquisición de la preparación necesaria para el ejercicio de otras profesiones; y el desarrollo de la capacidad requerida para participar en la vida social, cultural, política y económica.

Hoy ya es una realidad la renovación de la oferta de enseñanzas ajustada a la evolución de las demandas y necesidades de las personas adultas. Los centros específicos de educación de adultos han enriquecido sus ofertas. Así, junto a la cada vez menos demandada alfabetización, se está impartiendo una formación básica con un marcado carácter instrumental, que va a permitir que muchos adultos continúen con éxito su formación profesional, o bien que accedan y cursen con aprovechamiento la educación secundaria adaptada a las personas adultas.

### A continuación se presenta el caso específico del pueblo Mexicano.

México presenta un indiscutible marco de analfabetismo y absentismo escolar muy significativo. Para hacer frente al analfabetismo el Instituto Nacional de Educación Para Adultos (INEA) y la Secretaría de Educación Pública llevan a cabo diversos programas. La alfabetización proporciona al adulto analfabeto conocimientos básicos de lecto-escritura y aritmética, que le permitirán incorporarse a la educación básica.

En el programa de mediano plazo que el INEA lleva a cabo se define como una de las estrategias dirigir la acción educativa prioritariamente a los adultos de las zonas rurales y urbanas marginadas y a los grupos étnicos, así como a los grupos con edad de 15 a 25 años. Al mismo tiempo, se inicia la atención a jóvenes de 10 a 14 años no incorporados al sistema escolar (INEA, 1992).

La alfabetización se brinda a través de cuatro proyectos diferenciados (Cué, 1990):

- Población hispanohablante modalidad urbana. Esta modalidad se dirige prioritariamente a los analfabetos funcionales. Se considera que el tiempo en el que los usuarios adquieren las habilidades para la lecto-escritura y el cálculo elemental es de tres meses.
- Población hispanohablante modalidad rural: Esta modalidad está dirigida a los analfabetos puros. Se estima que esta población adquiere los conocimientos para la lectura y la escritura y para el cálculo elemental en cuatro meses.
- Grupos indígenas. Este proyecto persigue proporcionar a la población indígena monolingüe o bilingüe incipiente los elementos necesarios para el conocimiento y la adquisición de la lectura y la escritura, que les permitirán acceder a una educación bilingüe, promoviendo el aprendizaje del español, como segunda lengua, y del cálculo básico. Asimismo, se propone promover una educación bicultural para los adultos.
- Niños y jóvenes entre 10 y 14 años (proyecto 10-14). Este proyecto está destinado a niños y jóvenes que abandonaron la escuela primaria o que nunca estuvieron inscritos en ella. La modalidad educativa es abierta y se basa en el autodidactismo. El alumno es auxiliado por un orientador mediante tutorías diarias de dos horas en grupos de diez alumnos.

Con el fin de disminuir la desigualdad entre las entidades federativas el INEA aplica un programa de atención preferente en las diez entidades con el índice de analfabetismo más alto: Chiapas, Guanajuato, Guerrero, Jalisco, Estado de México, Michoacán, Oaxaca, Puebla, Veracruz y Yucatán. Asimismo, aplica programas especiales en regiones y a grupos que por su marginación geográfica y socioeconómica requieren atención prioritaria, como la zona Huasteca, la sierra Tarahumara, el sur de Tamaulipas y las poblaciones de jornaleros agrícolas —algunos migrantes— de Baja California, Baja California Sur, Jalisco, Morelos, Sinaloa, Sonora y Veracruz (SEP, 1993f).

También existen programas de radio alfabetización que hacen accesible el servicio a las poblaciones de zonas marginadas y/o dispersas y de mayor rezago educativo. Estos programas llegan a Baja California, Chihuahua, Guanajuato, Hidalgo, Estado de México, Michoacán, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Tlaxcala y se transmiten en dos series radiofónicas: *El mundo de las letras*, dirigido a la población urbana marginada y *Tiempo de aprender*, destinada a las zonas rurales.

El INEA y los CEDEX tiene programas para dar atención a los adultos recién alfabetizados. El INEA, además de servicios de alfabetización, impulsa la educación comunitaria a través de los Centros de Educación Comunitaria (CEC), los Centros Urbanos de Educación Permanente (CUEP), los Campamentos de Educación y Recreación para Jornaleros y los Grupos de Teatro Popular. Los CEC y los CUEP cuentan con espacios físicos propios y desarrollan actividades continuas.

El método de alfabetización que se usa es el Global de Análisis Estructural. El método se basa en la percepción totalizadora y en el interés de los educandos por temas cercanos a su realidad. Así, se proporcionan contenidos informativos y de aplicación inmediata, a través de los ejes de salud, vivienda, higiene, conservación del ambiente, familia, trabajo, etcétera. El primer paso del educando es la idea o enunciado, el segundo es la palabra y el tercero es la sílaba. A partir de ahí se forman nuevas palabras

Y enunciados.

El método tiene tres características: es ideovisual por el uso de palabras y enunciados del habla común; es analítico sintético por la descomposición de las palabras en sílabas; y es gradual pues en cada lección o unidad de aprendizaje se eleva el grado de dificultad de lo sencillo a lo complejo.

En general, las unidades de aprendizaje de los proyectos para población hispanohablante en las modalidades urbana y rural están conformadas por una serie de lecciones que se inician con textos o imágenes y presentan situaciones de la vida cotidiana de los adultos, a partir de los cuales se desarrolla el procedimiento didáctico de la alfabetización. Este material es apoyado por una grabación de los textos de cada lección. Los ejercicios de cada lección han sido ordenados de acuerdo con los grados de

Dificultad que presentan las grafías. En forma paralela, a partir de las nociones básicas, se realizan ejercicios matemáticos.

En el proyecto de alfabetización de grupos indígenas el curso se organiza en tres áreas de aprendizaje: lectura y escritura en lengua indígena; español como segunda lengua y cálculo básico. Una vez que el adulto cuenta con las habilidades mínimas de la lectura y la escritura en su idioma y en función del grado de bilingüismo, se introduce gradualmente la enseñanza del español como segunda lengua, mediante una comparación estructural entre ambas lenguas. En la etapa de aprendizaje de la lecto-escritura los contenidos se relacionan con aspectos cercanos y conocidos por los adultos, su cultura y forma de vivir, con lo cual se busca también reforzar su identidad e integrar al mismo tiempo contenidos regionales y nacionales.

Los Centros de Educación Comunitaria (CEC) atienden comunidades rurales dispersas con servicios de alfabetización, educación básica, bienestar social y capacitación para el trabajo. Son formados por la propia comunidad y el INEA, a través de convenios, se compromete a financiar a los Centros, apoya económicamente al promotor educativo que es electo por la comunidad, aporta instructores, asesores y alfabetizadores y proporciona material y equipo (sonido, herramienta, material didáctico y deportivo). El Centro es de la comunidad, no del INEA.

Los CUEP son espacios de promoción socioeducativa en zonas urbanas. Ofrecen servicios de alfabetización, educación básica, capacitación para el trabajo, orientación para el bienestar familiar (salud, cuidado del medio, mejoramiento de la vivienda, nutrición, orientación cívica, etcétera). Estos servicios son llevados a cabo por agentes solidarios (alfabetizadores, asesores, instructores y promotores) 5 .

Los Campamentos atienden a poblaciones que migran por sus actividades agrícolas. Son poblaciones marginadas en condiciones inferiores a los mínimos de bienestar social. Este proyecto desarrolla un servicio múltiple de educación y recreación con el objetivo de que los trabajadores generen por sí mismos alternativas que mejoren sus condiciones de vida y trabajo. También se propone abatir el rezago educativo y elevar la capacidad de negociación y demanda de estos grupos sociales. Los servicios se organizan en talleres en los cuales se forman grupos de discusión sobre sus problemas, se planean acciones para superarlos y se llevan a cabo las acciones convenidas. En los Campamentos se organizan cursos, pláticas, campañas, círculos de estudio, festivales, etcétera.

## BIBLIOGRAFÍA.

- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR . *Anuario Estadístico*. (1991). México. Anueis.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (Coord.) (1999): *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel.
- ORTEGA RUIZ, P. y SÁEZ CARRERAS, J. (1993): *Educación y democracia*. Murcia: Caja Murcia.
- GARCIA CARRASCO, J. (1997). *Educación de Adultos*. Barcelona: Ariel.
- GONZALO PILAR. (1985). *El Humanismo y la Educación en la Nueva España*. México, SEP y Ed. El Caballito

**María del Rocío López Jiménez**

## LOS LIBROS DE TEXTOS

María Dolores Ruiz López

La escuela es transmisora de parte de la cultura y los materiales que se utilizan como mediadores del mismo, a pesar de la gran diversidad de materiales didácticos y las diversas alternativas pedagógica existentes en nuestras escuelas, son los textos escritos. Así de este modo, el libro de texto se convierte en un instrumento decisivo de trasmisión de esa cultura y en el material dominante en la enseñanza.

Los textos escolares constituyen un material curricular que ejercen una gran influencia en la configuración de la cultura escolar y es un medio portador de cultura, pero sólo de una parte de la misma donde confluyen dos tipos de cultura una dominante y la otra subordinada a ésta. Los alumnos reciben la mayoría de la información a través de él, el cual se encarga de seleccionar los conocimientos y las destrezas que deben ser transmitidos y los conocimientos que deben aprender, encargándose además, que el conocimiento esté legitimado como el verdadero y llegando a determinar el currículum de muchas materias y prácticas docentes.

Esto supone que históricamente en la escuela se han ido seleccionando el material que mejor favorece a la homogeneización de la cultura. Es decir, con él se intenta la estandarización de la cultura y la transmisión de determinadas visiones de la sociedad mediante el control del contenido a enseñar por parte de los docentes. En consecuencia, se maneja muy pocos y determinados materiales sin que los docentes se cuestionen sobre ese control y favoreciendo lo que busca el sistema escuela, que el currículum este cerrado para alumnos y profesores.

Por su parte, su elección no está basada en un análisis rigurosos sino más bien en base a los vendedores, a las instituciones...En buena parte está, en que es un depósito donde los profesores encuentran el saber que tienen que ir explicando. Además, el libro de texto es utilizado por los profesores como apoyo a sus explicaciones y como el referente de verdad de los que el profesor va a explicar. Por otra parte, los alumnos usan los libros de textos como bancos de actividades y como base para preparar lo principal para el examen, constituyendo el examen, el final del ciclo donde el conocimiento evaluable son aquellas informaciones más susceptibles de ser examinadas.

En vistas a ello, podemos decir que el mantenimiento del uso del libro de texto hasta la actualidad en las escuelas de hoy está influenciado por diversos factores que son los siguientes: económicos (Ley de la oferta y demanda del mercado), políticos e ideológicos, ya que la sociedad y la educación se influyen mutuamente, es decir, aspectos y factores de una condicionan la otra. Por lo tanto, es reflejo de diversos problemas de nuestra sociedad.

Además de todo ello, por si fuera poco, son las editoriales las que se encargan de elaborar los libros de texto, cubriendo los espacios de mercado que se produzcan como consecuencia de las innovaciones y cambios curriculares. Y es el editor el que va a marcar la ideología predominante en el libro, así como los materiales y tareas que prevalecen en el libro. También van a ser estas empresas las que van a influir en la actividad docente, ya que el propio docente elegirá esa editorial no porque tenga la mejor didáctica y se adapte mejor al currículum sino por intereses económicos que hay detrás de ellos. Normalmente, suelen ser las empresas más prestigiosas las que concentren todo el poder como por ejemplo Anaya. No obstante, estas empresas que mayor prestigio disfrutaban no son las de mejor calidad en cuanto a las innovaciones que incluyen, sino que por el contrario, suele ocurrir que las empresas más pequeñas son las que más innovaciones incluyen. Y sin embargo, son las menos demandadas en el mercado.

Estos factores comentados anteriormente, como es el mercado, la ideología y la política de la sociedad en la que se encuentra inmersa nuestras escuelas hace que la estructura de los libros de textos sea homogénea y el modelo didáctico que se siga utilizando sea el tecnológico. Con este modelo tecnológico predominante, el conocimiento es disciplinar, cerrado y lineal para ser seguido tema por tema, sin dejar protagonismo a los alumnos.

Sobre el uso del libro de textos en nuestras aulas, existe un debate a favor y en contra, que puedo resumir en lo siguiente:

En cuanto a los argumentos a favor, algunos autores defienden que la información que ofrecen los libros de textos es pública y criticable y por tanto, es mejorable. Además, es un medio trasmisor de la cultura que garantiza unos mínimos comunes, los conocimientos están organizados de forma clara, explícita, ordenada, gradual, sistemática e incorporan los conocimientos novedosos e actualizados. También favorecen el desarrollo de la creatividad y fomentan el pensamiento crítico del alumno.

Por otra parte, facilitan la tarea del profesor, sirviéndole de apoyo en sus explicaciones pues a los profesores le viene todo dado sólo tienen que limitarse a seguir el camino que les viene dado. Favorecen la memorización, les ofrece un programa de actividades para llegar a conseguir ese conocimiento y les ofrece las clave para dominar una materia.

Desde otra perspectiva, otros autores argumentan en contra de los libros de textos pues argumentan que el conocimiento de los libros de textos están influenciado política e ideológicamente ya que transmiten la cultura dominante, es decir una parte; y no tienen la ventaja de garantizar unos mínimos.

En contra de los autores que argumentan a favor piensan que el currículum que presentan es cerrado, acabado y único, y la información presentada en ella no está actualizada. En consecuencia, no atienden a la diversidad ni facilita la adaptación a los distintos contextos debido a que son cerrados. También dificulta la creatividad y pensamiento crítico al tenerse que ceñir estrictamente lo que viene en el libro de texto. Esto provoca que el conocimiento esté limitado, por lo que se rutiniza el papel del docente.

Y por último, decir que los libros de textos son exclusivamente utilizados para aprobar, pues no son usados fuera de la escuela. Son utilizados para prepararse el conocimiento del que serán evaluados, sin ir más allá del aula.

En definitiva están ahí los pro y los contra del uso de los libros de texto, todo depende de cómo se usen los libros de textos y por lo tanto, de la autonomía del profesor. Si los libros de textos se emplean como organizadores centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje o por el contrario, se utilizan como simples materiales de consulta o complementarios en el proceso de aprendizaje.

Cuando los libros de textos son utilizados como material de consulta no se cae en la rutinización de la enseñanza pues el docente utiliza otras materiales y tareas alternativas para explicar su lección donde se pueden trabajar problemas reales de la sociedad, se fomenta el aprendizaje significativo del alumno y él se sienta protagonista del mismo. También, dejando de utilizar el libro como un mecanismo de control, donde la información que está ahí va a ser la evaluable sino dar a conocer que todo el conocimiento creado en el aula, por los alumnos, en los debates, etc.; en definitiva por ellos mismo, es tanto más importante que lo que aparece explícitamente en el libro.

Por otra parte, si el docente no se ciñe exclusivamente al libro de texto cabe la posibilidad de atender a la diversidad y adaptarse a los distintos contextos, y a la posibilidad de trabajar con información mas actualizada. Y ayudaría a la eliminación de la propagación de la cultura dominante y a considerar otras culturas. Aunque muchas cosas en la actualidad han cambiado, la escuela sigue siendo una institución que implica una visión determinada de la realidad, y unos de los mecanismos más potentes sigue siendo el libro de texto.

## BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO GARCÍA, N. (2001): La dimensión ideológica de los libros de texto. En monográfico de revista kikiriki., Nº 61, 2001 , pp. 50-56.
- GUEMES, R.Mª (s/f): Algunas investigaciones en torno al uso de los libros de textos en las aulas.
- MASCARÓ FLORIT, J. (1995): El debate sobre los libros de texto. Un abrevé defensa. Cuadernos de Pedagogía, nº 235, pp. 66-67.
- PÉREZ SABATER, T: El mercado editorial: producción y comercialización de los libros de texto . En monográfico de revista kikiriki, Nº 61, pp. 30-38.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1995): El debate sobre los libros de texto. Lagunas objeciones. Cuadernos de Pedagogía, nº 235, pp.68-69.

**María Dolores Ruiz López**

## EL PAPEL DE LA MUJER EN LA EDUCACIÓN DE LAS MATEMÁTICAS

María Fátima León Vela

En este artículo nos centramos en analizar los aspectos sexistas en la educación de las matemáticas. Para ello, daremos una visión histórica del papel de la mujer en las matemáticas y analizaremos algunos hechos que indican que nuestra educación aún no es totalmente igualitaria.

Hasta hace poco más de un siglo, a la mayoría de las mujeres se les había vetado el derecho a la educación. De esta situación sólo se salvaron algunas por su posición social, pero, en general, se pretendía orientarlas hacia el arte, la literatura y, por supuesto, hacia todas las habilidades domésticas y, sólo en casos excepcionales, recibieron una instrucción orientada al conocimiento científico.

A pesar de ello, en todas las épocas han existido mujeres que han escrito su nombre en la historia de las Matemáticas. Por supuesto, estas mujeres habían recibido una esmerada educación (Emilia Breteuil, marquesa de Châtelet (1706-1749), y Ada Byron, condesa de Lovelace (1815-1852), eran aristócratas y tuvieron a su servicio buenos profesores de matemáticas; Hipatia (370-415), María Gaetana Agnesi (1718-1799) y Emmy Noether (1882-1935) eran hijas de matemáticos y crecieron en un ambiente donde las matemáticas eran conocidas y apreciadas). Para el resto de la población femenina era prácticamente imposible el acceso al mundo científico.

El acceso a los libros fue también un factor de importancia ya que no existían las bibliotecas públicas y sólo algunas como Sophie Germain (1776-1831) y Sonia Kovalevskaya (1850-1891) pudieron encontrarlos en las bibliotecas de sus familias.

Sin embargo, muchas de ellas tuvieron que compartir sus estudios matemáticos con las tareas domésticas, cuidar de niños, enfermos y demás funciones que la sociedad les tenía asignadas.

Poco a poco, las mujeres fueron formando parte de la comunidad educativa y teniendo acceso a bibliotecas, universidades e investigación, pero a través de un lento y duro proceso que, hasta no hace mucho, ni siquiera podían compartir con los hombres.

En el año 1970 se anuló la prohibición de educar conjuntamente a chicos y chicas. Desde entonces, ¿existe la coeducación en nuestras aulas? Muchos profesores opinan que la educación es idéntica para ellos y para ellas, que todos tienen las mismas oportunidades y que el trato del profesorado también es idéntico. Sin embargo, hay quien opina que no todo es todavía tan perfecto, que aún hay muchas diferencias e, incluso, que las alumnas han entrado en una escuela pensada y hecha sólo para alumnos.

La escuela debe emprender una acción compensatoria y buscar estrategias de acción para eliminar esas diferencias. El que alumnos y alumnas aprendan a cooperar en sus tareas desde pequeños es preparar a hombres y mujeres para que mantengan ese espíritu cooperador en las futuras relaciones de familia y sociedad que les va a exigir la convivencia. Compartir las adquisiciones intelectuales y los sentimientos hacen más personas a ambos. Habría que modificar actitudes sociales de todos aquellos que ejercen una influencia directa sobre las alumnas y los alumnos, como padres y madres, profesorado, redactores de libros de texto, editores, medios de comunicación...

Las matemáticas se presentan, en ocasiones, centradas en intereses masculinos, con problemas y ejemplos relacionados con experiencias masculinas, por lo que las chicas pierden confianza e interés en ese terreno que no les es propio, y si tienen buenos resultados en matemáticas tienen miedo, aunque cada vez menos, a las consecuencias que pueda tener su éxito en una materia considerada tradicionalmente como masculina.

Se puede controlar en el aula si participan por igual chicos y chicas, si la enseñanza es cooperativa en lugar de ser competitiva, si las expectativas son imparciales frente a chicas y chicos... Puede ser muy interesante tratar que chicos y chicas hagan conscientes sus actitudes: ¿Por qué les gusta o no les gusta las matemáticas? ¿Por qué son importantes? ¿Cuáles son sus sentimientos hacia las matemáticas?

El profesorado de Matemáticas debe analizar los libros de texto y materiales escolares y, entre otros aspectos, puede tener en cuenta los coeducativos, controlando el número y porcentaje de figuras masculinas y femeninas y los modelos, profesiones y papeles que se representan en las ilustraciones, ejercicios y texto; si los ejemplos y problemas recogen por igual experiencias e intereses de chicos y chicas; o si aparecen mujeres matemáticas, etc.

En algunas ocasiones, al realizar este tipo de análisis de los libros de texto, se observa que las mujeres y las chicas están escasamente representadas; las mujeres adultas apenas aparecen y los papeles que representan son pasivos. La lectura que de esto puede hacer una chica es que no se espera nada de ella en la vida adulta.

La educación para la igualdad se convierte en un reto especialmente difícil, puesto que hombres y mujeres hemos vivido durante siglos en un contexto marcado por una jerarquía de género impuesta. La educación para la igualdad es una puerta abierta hacia la posibilidad de cambios y transformación en el entorno. Por tanto, la coeducación es una política de igualdad de oportunidades para la mujer.

Consideramos que la cuestión de género como tema transversal en todas las materias de la educación infantil, primaria y secundaria y la implicación de toda la comunidad educativa en ésta debe ser una prioridad, especialmente por su papel como agente socializador.

Todas estas razones y la firme creencia de que podemos mejorar las vidas de nuestros alumnos y alumnas haciendo un mundo más igualitario y cercano entre ellos y ellas hace que el profesorado en general se plantee estudiar y poner en práctica estrategias coeducativas apropiadas para nuestro alumnado. De esta forma, nuestro fin es crear en nuestro marco educativo las condiciones que permitan seguir avanzando en la construcción de una sociedad más igualitaria, desde la convivencia, el reconocimiento, la cooperación y el respeto mutuo.

**María Fátima León Vela**



## LA COEDUCACIÓN EN PRIMARIA

**María Inmaculada Carrasco Bohórquez**

Los centros educativos son espacios de relaciones y convivencia. Analizamos el grado de sexismo, las manifestaciones del sexismo, los espacios, los tiempos escolares, las desigualdades, los contenidos y el lenguaje de los libros, los juegos, las relaciones del profesorado y las familias, las reuniones de claustro, las reuniones de evaluaciones, el horario lectivo, etc, son objeto de observación y análisis.

A la escuela llegan las relaciones que se dan en el ámbito doméstico y social tanto del alumnado como del profesorado. Las diversidades de los centros educativos son de naturalezas muy diferentes, por ello, tenemos que detectarla para poder trabajarla.

El espacio escolar se estructura a partir de diferenciaciones de género pudiendo comportar un acceso desigual de los chicos y de las chicas a los recursos: el aula, el patio, los lugares de paso ( pasillos, escaleras...). En los lugares de recreo el protagonismo lo tienen los juegos masculinos.

El uso de los tiempos es fundamental para la planificación de la vida de las personas y es un indicador del grado de sexismo en el centro.

Los niveles menos valorados socialmente del sistema educativo están ocupados mayoritariamente por mujeres. Dentro de la escuela, todo lo simbólico y todos los rótulos ( Sala de Profesores, director, Jefe de Estudios, Secretario) se refieren a hombres y las masculinidades. Pero en los centros educativos existen niñas, chicas, profesoras, directoras, Jefas de Estudios, etc.

Las niñas y los niños van aprendiendo inconscientemente quiénes tienen permiso para insultar, para agredir, para hablar, para ocupar los espacios de juego, y poco a poco, muchas niñas van perdiendo seguridad en el uso de la palabra, tienen miedo a ser ridiculizadas, menospreciadas. Estos hechos no sólo ocurren en los centros escolares, sino en sus propias casas. Y por otro lado, si miran la televisión vemos las indignas representaciones que se hacen de los roles masculinos y femeninos.

La existencia de términos genéricos tanto masculinos como femeninos hace posible designar simbólicamente a unos y a otras sin ocultar a nadie. Otras veces es posible especificar el sexo de las personas nombrando en masculino y en femenino ( " mujeres y hombres", " niños y niñas", " tutoría" en vez de "tutores", " dirección" en vez de "directores", " asesoría" en vez de "asesores"...), o el uso de la primera persona del plural, del ustedes en vez de vosotros y vosotras o de las formas impersonales de tercera persona que evitan la distinción de género gramatical.

El lenguaje es un elemento central para detectar el sexismo. A través del lenguaje decimos lo que es, damos existencia o se lo negamos a las mujeres, a los hombres y al mundo.

Las imágenes en los diseños curriculares cumplen una función didáctica que complementa y facilita la comprensión de los conceptos o tareas que se proponen, y que han de servir de apoyo a los mensajes presentes en los textos, y en algunos niveles de enseñanza.

La igualdad dará como resultado el rechazo de los abusos y la interiorización de los derechos humanos como forma compartida de convivencia y de relación. La igualdad es un principio democrático y ético. La igualdad es garantía de Respeto, Solidaridad y Reconocimiento.

Prejuicios de este tipo como: " las niñas son más patosas, miedosas, pesadas, débiles, chillonas, cuidadosas, sensibles, cotillas, ordenadas, tranquilas... no pueden hacer algunos trabajos, algunos deportes, algunas pruebas..., y no les gusta la actividad, la iniciativa, los coches...", o "los niños son más brutos, activos, nobles, competitivos, impulsivos... , no tienen paciencia, no se preocupan de ellos mismos ni de los demás, son unos guarros, van a la suya... Una chica será rosa y un chico azul antes que persona.

En el uso de la palabra se observa la reproducción de la desigualdad e incluso de la violencia explícita. Es frecuente que las chicas no expongan sus tareas en público, expresen la vergüenza que les da, se resisten a realizarlos mostrando timidez. Las chicas cuando toman la palabra se convierten en objeto de intimidación o de burla y ridiculización.

En referencia al cuerpo, los niños reciben mayores castigos corporales ( expulsiones, la separación del espacio y el silenciamiento), mientras que las niñas reciben castigos en términos de recriminaciones de orden ético y moral. El modelo de masculinidad potencia el ejercicio del poder haciendo uso de la fuerza física. Cuando las llamadas del profesorado van dirigidas a las niñas alegan a la repercusión de sus acciones sobre los demás. Las actuaciones de los " chicos" derivan de fuerzas naturales incontroladas, mientras que las "chicas" parecen haber nacido con una moral que debería estar guiando siempre su conducta.

La utilización de las expresiones del cuerpo que denotan fuerza o agresión física es una práctica que se da con una enorme permisividad en el contexto escolar, lo que nos remite a su normalización.

En el contexto escolar cuando las chicas hablan de forma más aguda, gesticular de una manera concreta, mover las caderas, etc, es observado con rechazo y/o desprecio, lo que nos estaría hablando de la desvalorización de lo "femenino".

En la asignación de responsabilidades sociales, como por ejemplo: ir al mercado, fregar, limpiar como formas de desvalorización y ofensa dirigidas a las niñas y de marcar el lugar que se considera apropiado para ellas.

La violencia de género se considera como toda práctica social que implica la desvalorización de lo "femenino", así como el ejercicio de la dominación de forma consciente o velada hacia las mujeres, a partir e estrategias como la desautorización, la invalidación de sus discursos, el silenciamiento de sus voces, el sometimiento de sus cuerpos y expresiones, el desprestigio de las tareas asignadas a las mujeres o la limitación y exclusión de sus usos del espacio.

En definitiva día a día hay que trabajar la igualdad en la escuela, pero hay varias días señalados como: 25 de noviembre "Día internacional de la eliminación de la violencia hacia las mujeres", en Navidad "Campaña del juguete no sexista", 8 de marzo "Día de la mujer".

En conclusión, la educación debería contribuir a evitar cualquier forma de discriminación por razón de sexo, grupo social, origen étnico, raza o creencia. Fomentar en el alumnado una educación lingüística que hacen posible el aprendizaje que evite el influjo de prejuicios culturales, los estereotipos sociales y sexuales y las formas de hablar y de escribir de las personas.

#### BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, Pierre ( 2000). La dominación masculina. Barcelona. Anagrama.
- Guía para la Igualdad entre Hombres y Mujeres ( 2007). Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Torres, Jurjos ( 1992). El currículum oculto. Madrid. Morata.

**María Inmaculada Carrasco Bohórquez**

## LOS CUENTOS DE IGNACIO ALDECOA Y EL NEORREALISMO ITALIANO

María José Calderón Cabrera

Italia y España, dos realidades en apariencia distintas a partir de 1945. Digo sólo en apariencia porque a pesar de haber salido de conflictos diferentes, ambas pasaban por una etapa de fracaso y miseria en aquella época.

En ese clima de posguerra surge en el seno del cine italiano un movimiento conocido como *neorrealismo*, caracterizado por un nuevo lenguaje, nuevos modos de producción y nuevas relaciones entre artistas y sociedad. José Luis Sánchez Noriega en su libro *Historia del cine*, cuando habla del Neorrealismo, indica que en él se dan dos dimensiones indisociables: "La estética, que atiende a la forma de captar la realidad, y la ética, que concibe esa realidad como verdad con la que ha de estar comprometido el cineasta (...) Hay un impulso moral en la estética que busca la realidad, por ello el neorrealismo es una <<ética de la estética>> (Micciché)". El cineasta en su afán por mostrar la realidad directamente, deja en un segundo plano los componentes cinematográficos y la construcción técnica y simbólica de la imagen (austeridad de medios técnicos). Pero además, este cine está comprometido con esa realidad, con la reflexión sobre ella y con la transformación que exige.

En España, alrededor de los años 50, comienzan a aparecer los escritos de unos jóvenes que vivieron la guerra civil siendo niños, *la Generación Intermedia*, como dijo Ignacio Aldecoa, también denominada *la Generación del Medio Siglo*. La vida de estos jóvenes había quedado marcada por el conflicto bélico y su adolescencia se vio golpeada por la Segunda Gran Guerra y sus consecuencias. Las privaciones materiales vinieron acompañadas de la penuria intelectual. En palabras de Josefina Rodríguez de Aldecoa, "El aislamiento era total. El mundo estaba en guerra y del extranjero no llegaba nada. Vivíamos encerrados en nuestros propios problemas nacionales: el miedo, el desconcierto, la desesperación de la posguerra. La Universidad, reprimida, mezquina, anémica, acobardada, reflejaba la situación del país". En consecuencia, muchos de ellos, como señala Irene Andrés-Suárez en su libro *Los cuentos de Ignacio Aldecoa*, prefieren formarse en la <<Universidad de la Vida>>. A estos escritores no les sirven ya los valores de sus padres y sienten la necesidad de revelar los males e injusticias en los que está inmersa la sociedad que les rodea. No obstante, la represión intelectual y el difícil acceso a la cultura, entran en contacto con las obras de Sartre, Hemingway, Capote y Joyce, que les orientarán en la búsqueda de nuevas vías. En este contexto reciben estos escritores el cine neorrealista como opción de recambio, un cauce de expresión distinto para escapar de la mentira.

En este artículo analizaremos comparativamente el neorrealismo y la cuentística de uno de estos escritores, Ignacio Aldecoa.

### La épica de los oficios

La temática del trabajo y las condiciones en que se mueven estos asalariados está presente en las películas neorrealistas. Como muestra, las películas *Arroz amargo* (1949) que describe las condiciones de trabajo de las mujeres que se ganan la vida en la recolección de arroz en las tierras del bajo Po; y *Ladrón de bicicletas* (1948), acerca de un obrero que encuentra trabajo pegando carteles de cine en las vallas publicitarias de la ciudad. Su permanencia en este trabajo depende simplemente de una bicicleta, que le es arrebatada durante la pega de uno de estos carteles. Al ser la literatura de los hombres del medio siglo, una literatura del subdesarrollo, el mundo del trabajo y, quienes lo integran, forma parte de sus obras.

Los dos sectores que más aparecen en esta narrativa son los sectores primario y terciario o de servicios. Del duro trabajo en el campo dan testimonio los relatos de Aldecoa, *Seguir de pobres*, *A ti no te enterramos* y *La despedida*, por ejemplo, así como de la pobreza en la que viven estos personajes. En el primero de ellos se dice:

Con mala manta hay buen cobijo, hasta que la coza de un aire, entre medias cálido, tuerce el cuello o balda los riñones.

En los trabajos del sector terciario se hace más hincapié en lo ingrato del quehacer, como sucede en el cuento de *La urraca cruza la carretera*, en el que se narra el descanso de un grupo de trabajadores de Obras Públicas:

De la caldera de la brea llegaba un aliento ardoroso. Tenía demasiada pereza para alejarse. Vio un lagarto, en un hito de grava, penduleando la cabeza. Sentía tanto cansancio, que no tuvo ánimo para arrojarle una piedra y poder ver el fogonazo verde de su desaparición.

Existe en los cuentos de Aldecoa, un amor hacia el oficio desempeñado, una sabiduría en el oficio que ennoblece el trabajo. Es esta identificación de los personajes de Aldecoa con su trabajo lo que ha motivado que se hable de una <<épica de los oficios>> en la literatura de este autor.

## El antihéroe

Uno de los rasgos más sobresalientes del neorrealismo fue su apego a personajes desprotegidos, marginados, a aquellos estratos más bajos de la sociedad (especialmente, estos personajes abundan en el cine de De Sica y Zavattini). Señala Carmen Martín Gaité que, a través del neorrealismo, se introdujo en España <<el gusto por las historias antiheroicas>>.

María Jesús Orozco Vera en *Testimonio y marginalidad: Los cuentos de Ignacio Aldecoa*, señala que el escritor vasco presenta en sus cuentos la España de posguerra "a través del testimonio de gentes sencillas, humildes, conformadas en personajes marginales que se enfrentan a la miseria, a la soledad y el desengaño". Pocas veces sale de la boca de esos personajes una palabra de denuncia y si la hubiera, pronto viene acallada por un gesto de resignación; porque esos personajes no viven engañados, saben del callejón sin salida que planea sobre su existencia.

Cuando una urraca parada en un espino alto levantó el vuelo y cruzó la carretera, el señor Antonio dijo:  
-Ya es hora.

La brigadilla abandonó las sombras de la cuneta por el sol del trabajo.

En este punto, podríamos remitirnos al final de la película *Ladrón de bicicletas*, en la que el protagonista cuando parece que va aceptar poner una denuncia al chico que le robó la bicicleta, se da la vuelta y se marcha apesadumbrado; ha visto que el joven comparte su misma situación, el desempleo. También, podemos hacer referencia a la protesta que entonan los personajes de *Milagro en Milán*, que, al ser una canción, está lejos de toda agresividad.

Algo que caracteriza a muchos personajes de este autor es su falta de ataduras, la vida en libertad que llevan, no ambicionan riquezas. Recuérdese, en este sentido a los protagonistas Lino, Andrajos y Pedro Lloros del cuento *Los bienaventurados*. Carmen Martín Gaité<sup>5</sup> en *Esperando el porvenir*, establece un paralelismo entre el sentir de estos personajes y los chabolistas de *Milagro en Milán*, aunque en los primeros señala una mayor picaresca, fruto, seguramente de la tradición realista española. La canción citada anteriormente que los protagonistas de la película entonan en las dependencias del magnate Mobbi, apunta también hacia esta idea de no apego a un porvenir o riquezas. Los protagonistas cantan: "Nos basta una cabaña para poder vivir y un pedazo de tierra para poder morir".

Una característica del neorrealismo que nos gustaría poner de relieve es la cordialidad que muestran sus personajes, su amor al prójimo, y el amor con que los dibuja el autor. También Aldecoa asume este carácter cordial como un rasgo de su generación. La ternura se muestra numerosas veces en la preocupación o el placer que muestran sus personajes por las pequeñas cosas o a través de sus sueños y esperanzas.

## El trozo de vida

Los cuentos de Ignacio Aldecoa como otros muchos escritos por su generación, presentan un momento cualquiera de la vida de unos hombres. Se relatan hechos cotidianos, no extraordinarios. No obstante, por encima de ese no ocurrir nada, en sus cuentos siempre existe ese momento que provoca especial angustia en el lector; de lo irrelevante pasa Aldecoa a lo excepcional: El accidente de <<El Quinto>> en *Seguir de pobres*, el enterramiento de los faroles viejos por parte de los protagonistas de *Los bienaventurados*, la irrupción del automóvil que saca por un rato a los obreros de *La urraca cruza la carretera* de su descanso rutinario, etc.

En *Ladrón de bicicletas*, por ejemplo, no se expone un hecho irrepetible, el robo de una bicicleta es algo común en esos tiempos. Pero es en esos hechos cotidianos de gran dureza donde con más fuerza afloran las preocupaciones más universales del hombre. La soledad, una de las más destacadas, está presente en el obrero de *Ladrón de bicicletas*, que cuenta únicamente con la compañía de un niño pequeño para afrontar las penalidades del día a día. La soledad (existencialismo en la obra de Aldecoa) está presente en numerosos cuentos de este escritor y, con mayor intensidad, en los que conforman el volumen *Caballo de pica*. De entre ellos, deseamos señalar el titulado *La despedida*, en el que una pareja de ancianos se separan, puesto que el hombre se marcha a la ciudad en busca de mayor fortuna. Los dos, al perderse mutuamente, caen en una desgarradora soledad. Con frecuencia, la soledad aparece asociada a los ancianos.

En *Umberto D* (1952), también de Vittorio de Sica y Zavattini, la soledad aparece asociada a un maestro jubilado.

Un final abierto caracteriza tanto a los cuentos de Aldecoa como a las películas neorrealistas. Las preguntas, surgen en el lector, después de la lectura del cuento: ¿Qué será de Valentín, el personaje de *A ti no te enterramos*? ¿Conseguirá trabajo Juan en la ciudad, el protagonista de *La despedida*? ¿Sanará <<El Quinto>> en la ciudad? Una sensación de desasosiego recorre al lector de estos cuentos y al espectador de estas películas, que en muchas ocasiones va acompañada de un sentimiento de esperanza.

## BIBLIOGRAFÍA:

- Aldecoa, Ignacio Cuentos completos Vols. 1 y 2, Alianza Editorial, Madrid 1988.
- Sánchez Noriega, José Luis, Historia del Cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión, Alianza Editorial, Madrid 2002.
- Andrés-Suárez, Irene, Los cuentos de Ignacio Aldecoa. Consideraciones teóricas en torno al cuento literario, Madrid, Gredos, 1986.
- Fraile, Medardo, Cuento español de posguerra, Madrid, Cátedra, 1992.
- Martín Gaité, Carmen Esperando el porvenir, Siruela, Madrid 1994.
- Alemán, Maldonado, Palma Ceballos Miriam (eds), Márgenes y minorías en la literatura, Cap. Testimonio y marginalidad: Los cuentos de Ignacio Aldecoa, de María Jesús Orozco Vera, Madrid, Ediciones del Otro, 2003, Págs. 121-130.

**María José Calderón Cabrera**

## LA NUEVA ECONOMÍA Y LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN: NUEVOS RETOS E IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA DOCENTE EN BACHILLERATO

María Teresa Ríos Vega

Este artículo pretende hacer un llamamiento a la reflexión acerca de los cambios introducidos por la revolución tecnológica y las innovaciones aplicadas al contexto educativo en la materia de Economía en la etapa de Bachillerato, en la que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) no sólo afectan al modo de entender el proyecto docente, sino a la materia en sí.

En la actualidad, numerosos artículos y estudios han analizado y puesto de manifiesto la importancia de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al proyecto educativo en todos los niveles de Enseñanza.

En la etapa de Bachillerato la normativa estatal y autonómica hacen continuas referencias a la importancia de las TIC, tanto en la enumeración de los principios y objetivos que deben regir el sistema educativo, como de los currículos, explicitando la necesidad de preparar al alumno para su incorporación a la Sociedad del Conocimiento. (Fundación ECOEM, 2007).

Por otro lado, los investigadores hablan de "ruptura de la rigidez de los currículos" (Estebaranz, A., 2001), de nueva cultura del aprendizaje con la tecnología como protagonista, de una escuela que debe educar para el futuro, y de esterilidad de las formas y modelos de la escuela tradicional. (Barberá E., 2004; Junta de Andalucía, 2006). Asimismo, se señala que estas mutaciones afectan no solo a la actividad docente, sino al docente en sí, hablándose de reconversión, de nuevo papel del profesor, etc. (Mena B., 1996).

Estamos, por tanto, ante una nueva visión de la educación, donde las nuevas tecnologías son necesarias si se pretende conseguir una formación acorde con los requerimientos de la Sociedad de la Información.

En el caso de la Economía, este contexto de incertidumbre y cambio no sólo afecta a todo lo concerniente al proyecto educativo, sino que tiene implicaciones en los distintos contenidos y en cuanto a la visión de entender la materia. La revolución tecnológica derivada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación han provocado una fuerte reestructuración productiva a nivel mundial y un clima de fuerte competencia y especialización Internacional.

Así, se habla de una Nueva Economía, término que apareció por primera vez a mitad de los años 90 (Mandel J.M., 1996) haciendo referencia a la configuración de un mercado mundial y de la interdependencia de los sistemas financieros de los distintos sistemas económicos. Si bien, hay autores que consideran que no se trata de un fenómeno nuevo, pues estiman que no es novedosa la existencia de notables innovaciones tecnológicas, ni los correspondientes ajustes del sistema económico que actúan de transmisión, ni los efectos de todo ello. (Solans, J.E. 2001).

No obstante, en lo que se coincide es en que estamos en una fase de profundización de la Globalización, entendiéndola como el conjunto de procesos económicos, tecnológicos y sociales, que definen un nuevo orden mundial y determinan la conciencia de dichos procesos como un todo. Si bien, los intercambios comerciales entre países devienen de fechas inmemorables, la conexión de los mercados a tiempo real y la fluidez y desregulación de los mercados de divisas y capitales configuran nuevos escenarios donde el mundo se concibe como una red o mercado global con las nuevas tecnologías como infraestructura de estas nuevas dinámicas.

En este nuevo orden mundial, dinámico y donde el incremento de los flujos materiales e inmateriales provoca la interdependencia de los territorios a escala global, las grandes ciudades emergen como protagonistas, y se colocan en la cúspide del sistema. Se trata de las Ciudades Globales de Sassen, que son grandes metrópolis con una histórica especialización en comercio internacional y en los servicios financieros, concentrando cada vez más riqueza y poder.

Se configura una Economía en red, o Economía de archipiélago (Veltz P., 2001), donde la inserción de las aglomeraciones urbanas a las redes de producción y de consumo globales van a determinar no solo el crecimiento económico de éstas, sino el desarrollo de la región.

Esto afecta al modo de entender la Economía, pues, en primer lugar, el rol de los Estados-Nación queda en un segundo plano, y ven desbordados sus fronteras y cómo disminuye su influencia en relación con la localización y destino de las inversiones y concentración del capital, perdiendo control social, económico y político. Se trata de la exigencia del sistema de una "desregulación radical" denunciada por economistas y sociólogos (Mattelart, L., 1998).

Por ello, no podemos enfocar aspectos tan importantes de la Economía como la intervención del Sector Público con el prisma tradicional, que desemboca en el triunfo del liberalismo, sino que hay que buscar otro enfoque que se adapte al actual marco internacional, extrayendo la necesidad de buscar nuevas fórmulas y un nuevo rol para el Estado, que pasa, entre otros aspectos, por una desconcentración administrativa.

De esta forma, a la tradicional y estanca clasificación del Estado con función subsidiaria o interventora, aparecen nuevas acepciones y conceptos, como el Estado dinamizador de la Economía o la "planificación estratégica", incorporada en la mayoría de las agendas políticas locales y regionales.

En segundo lugar, el territorio emerge no como puro continente o receptor del desarrollo económico, sino como actor principal del mismo. Esto limita y pone en entredicho las Teorías clásicas del mercado y de la competitividad de las economías, pues la base territorial constituye un imput más del proceso productivo y genera sinergias entre los factores y agentes económicos, que no se recogen en los modelos tradicionales. (Zoido, F., 2001).

Es por esto que se habla cada vez más de una *Economía de Archipiélago* (Veltz, P., 2001), donde la geografía comienza a ganar cada vez mayor preponderancia. Esto queda de manifiesto en la sustitución creciente de términos en nuestro campo, por ejemplo, ya el término crecimiento económico tiende al desuso, refiriéndonos al *Desarrollo Territorial*; la inversión queda en segundo plano, siendo más importante el *esfuerzo innovador* y los *entornos innovadores*, y mano de obra se muda por conceptos más amplios como el *capital social*.

Estos nuevas acepciones tienen como denominador común la base territorial y las relaciones que los agentes productivos mantienen en ella, en función de factores geofísicos, históricos y culturales.

¿Cómo se puede trasladar esto a la práctica docente de la materia de Economía en Bachillerato?

Por un lado, la nueva normativa hace referencia a la comprensión de la realidad contemporánea y hace hincapié en la globalización y los problemas asociados a ella (Ridao J.M., 2008) pero su introducción en los contenidos mínimos es laxa.

Desde mi propia experiencia personal como economista, esta adaptación pasa por revitalizar la importancia de la Economía Regional, entendiéndola como la unión de la base física, histórica, cultural y social, en definitiva, el territorio, con la Economía, pues esto nos abrirá la puerta que permitirá que los alumnos y alumnas comprendan el funcionamiento de la Economía Global y, en definitiva, la realidad "global" a la que nos enfrentamos.

Así al hablar del mercado de trabajo de un determinado municipio y hacer comparaciones inter o intraregionales habrá que poner de manifiesto la necesidad de ubicar el municipio en una determinada estructura territorial, que explique las diferencias entre los mismos. Se trata de la dualidad global-local, que debemos tener presente y así lo debemos transmitir al alumnado.

Como conclusión, decir que si los cambios derivados de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación han afectado a todos los ámbitos de la actividad humana, de forma que el proceso educativo no puede quedar al margen y debe adaptarse a las nuevas exigencias de la Sociedad de la Información y el Conocimiento, los profesores de Economía tenemos una doble responsabilidad en este sentido. Así, además de la incorporación de las TIC como herramienta de forma eficiente a nuestro proyecto docente, debemos agregar a nuestros contenidos las nuevas lógicas económicas que definen el orden mundial, tratando de conseguir que los alumnos y alumnas entiendan cómo funciona el sistema económico y, solo entonces, podamos promover una actitud crítica ante él, tan y como se establece en las normas educativas.

## Bibliografía

- Leyes Educativas Vigentes (LODE y LOE). Fundación ECOEM, Sevilla, 2006.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Las TIC al servicio de un proyecto educativo. [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/nntt/TIC\\_servicio\\_proyecto\\_educativo.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/nntt/TIC_servicio_proyecto_educativo.pdf)
- J. Miguel Ridao González. *Programación de Economía para 1º de Bachillerato*. Fundación ECOEM, Sevilla, 2008.
- Elena Barberá y Antoni Badia. *Educación con aulas virtuales: orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Antonio Machado Libros, Madrid, 2004.
- Araceli Estebanz (Coor.). *Construyendo el cambio. Perspectivas y propuestas de innovación educativa. La Sociedad del Conocimiento y las claves del cambio*. Universidad de Sevilla, Madrid, 2000.
- Álvaro Marchesi y César Coll. *Desarrollo Psicológico y educación*. I. Psicología Evolutiva, Alianza Psicología, Madrid, 1994.
- Luigi Mattleard. *Lo que está en juego en la Globalización de las redes*, en I. Ramonet (ed.). Internet, el mundo que llega. Los nuevos caminos de la comunicación. Madrid, 1998.
- Eugenio Domingo Solans. Conferencia inaugural del Curso de Verano "Comunicación y empresa en la era digital", organizado por la Fundación General de la Universidad Complutense. San Lorenzo de El Escorial, 9 de julio del 2001. <http://www.ecb.int/press/key/date/2001/html/sp010709.es.html>
- Bienvenido Mena Merchán, Manuel Marcos Porrás y Juan José Mena Marcos. *Didáctica y Nuevas Tecnologías en Información*, Editorial Escuela Española, Madrid, 1996.
- Jose Manuel Naredo. *Desde el sistema económico hacia la economía de los sistemas*. en Naredo et Parra, Madrid, 1993.
- Inmaculada Caravaca. Los nuevos espacios emergentes. *Revista de Estudios Regionales*, 1998, vol. 1, nº 50. p. 39-80.
- Pierre Veltz. *Mundialización, ciudades y territorios. La economía de archipiélago*, Ariel, Barcelona, 1999.

- Florencio Zoido, (coord). Informe de Desarrollo Territorial de Andalucía. Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación "Estructuras y Sistemas Territoriales". Sevilla, 2001.
- Michael J. Mandel. *The Triumph of the new Economy: A powerful payoff from globalization and the Info Revolution*, New York, 1996. <http://www.businessweek.com/1996/53/b35081.htm>

**María Teresa Ríos Vega**



## EDUCACIÓN VIAL

Trinidad Barranco González

Teniendo como referencia uno de los aspectos que el currículo de enseñanza secundaria obligatoria debe abarcar, el de la educación vial, es necesario tener una adecuada formación por parte del profesorado.

Por ello, se analizarán y explicarán una serie de temas imprescindibles para llevar a cabo una buena educación vial a los alumnos de enseñanza secundaria.

Ante todo, hay que señalar que el aumento de la densidad demográfica y la proliferación de vehículos, principalmente en las zonas urbanas, junto con la variedad de elementos que participan en el transporte (conductores, vehículos, condiciones ambientales, peatones), hacen de éste un problema complejo a la hora de abordar medidas preventivas que dependen de factores muy variados:

- Los hábitos y conductas de los menores como usuarios del transporte público, como peatones o como conductores.
- Las actitudes y habilidades de los adultos como usuarios, peatones o como conductores.
- La densidad del tráfico.
- Las condiciones urbanísticas de la ciudad o pueblo.
- Las leyes que ordenan el tráfico y su adecuado cumplimiento.

Las medidas para la prevención de este tipo de accidentes se pueden clasificar con relación al papel del joven en el transporte: como usuario, peatón o conductor de vehículos.

### El joven como usuario del transporte

- Transporte público: Tener una buena educación vial pasa por ceder el asiento a personas mayores y mujeres embarazadas, así como sentarse correctamente.
- Transporte privado (turismo): uso apropiado del cinturón de seguridad.

### El joven como peatón

- Incidir en la importancia del uso del paso de peatones así como de los semáforos correctamente.

### El joven como conductor

- Las motocicletas conducidas por menores han sido causa de muchas muertes, tanto del propio usuario como de otras personas.
- Debería obligarse a los jóvenes que conducen bicicleta o motocicleta a tener una formación completa en cuanto a las normas de tráfico y el manejo del vehículo.
- En cuanto al uso de la bicicleta, se debe insistir en el buen aprovechamiento del carril-bici que muchas ciudades están incorporando en la vía urbana.
- En relación a la conducción de motocicletas, el uso del casco y los circuitos especiales de carácter deportivo son dos buenas medidas que ayudarían a disminuir el número de accidentes.

### Propuestas didácticas

A continuación, una serie de actividades encaminadas a formar a los alumnos en una buena educación vial van a ser presentadas, basadas principalmente en jóvenes de 15 y 16 años (4º ESO), ya que ellos comienzan a ser conductores de motocicletas.

Algunas de estas actividades ya están siendo puestas en práctica en los diferentes centros de nuestra comunidad, con una buena acogida entre los menores.

Dichas propuestas pueden llevarse a cabo a través de cada una de las materias que se imparten en la enseñanza secundaria obligatoria, pero sobre todo a través de la acción tutorial.

El departamento de orientación, en coordinación con el tutor/a, prepara y elabora el formato en el que se va a transmitir determinados conceptos y mensajes relativos a la educación vial:

## 1. Introducción a las normas básicas de tráfico:

Se explica a los alumnos la existencia de unas normas de tráfico, reguladas por el código de circulación de la Dirección General de Tráfico, así como los conceptos de "urbanidad" y "accidente". Con la ayuda de soporte visual (posters y fotografías), se explican las normas más importantes de tráfico. En este punto, los alumnos pueden contar experiencias personales tanto como peatones, conductores o como usuarios del transporte público. Acto seguido, se crea una lista entre todo el grupo-clase, y con la ayuda de la información extraída de portales especializados de internet, con las principales normas de educación vial. Estas normas se plasmarán en un poster, dividido en tres categorías: "peatón", "conductor", "usuario transporte público".

Esta actividad puede ser completada con una visita a la vía urbana, e identificar una serie de señales de tráfico, para una mejor comprensión de las mismas.

## 2. Influencia de las drogas en el tráfico:

A través de algunos de los programas realizados por la Dirección General de Tráfico y otras organizaciones, se puede llevar a cabo una sesión informativa, con los siguientes aspectos:

- Estadísticas en la relación alcohol-accidentes: se estima que el conducir cualquier vehículo bajo los efectos del alcohol es responsable del 30 al 50% de los accidentes con víctimas mortales, de un 15 al 35% de los que causan lesiones graves, y del 10% de los que no causan lesiones. Se estima que el riesgo relativo de sufrir un accidente mortal en los conductores con niveles de alcohol en sangre de 80 mg/100 ml es máximo entre los jóvenes de 16-17 años (165 veces) y entre los de 18-19 años (70 veces). En España, el 63% de los conductores son bebedores habituales (al menos una vez por semana) y el 18% consumen una media diaria de alcohol de 80 o más gramos.
- Efectos del alcohol sobre la capacidad de conducción: el alcohol daña al sistema nervioso central, afectando a tres grupos:
  - Efectos sobre la función psicomotora y las capacidades del conductor: el alcohol aumenta el tiempo que tarda la persona en reaccionar y procesar la información, disminuye la atención, así como se altera la capacidad para juzgar la velocidad.
  - Efectos sobre la visión: el campo visual se reduce, sobre todo de noche, ya que se retrasa la recuperación de la vista después de un deslumbramiento.
  - Efectos sobre la conducta: el alcohol da lugar a una mayor seguridad en sí mismo, además de euforia, agresividad y conductas temerarias al volante.
- Mitos y creencias sobre el alcohol y la conducción
  - "No hay peligro si estoy por debajo del límite legal". Falso. Ya con niveles de 0.15-0.2 gr/litro de alcohol en sangre empieza a observarse deterioro de la función psicomotora, y existe un mayor riesgo de accidente. Esto es común entre los conductores noveles, así como entre aquellos que no beben de manera habitual.
  - "Dos personas que beben lo mismo tendrán la misma concentración en sangre". Falso. El nivel de alcohol en sangre se ve influenciado por el peso y el sexo de la persona. De hecho, las personas de mayor peso y los chicos presentan menores niveles de alcohol en sangre.
  - "El alcohol consumido con la comida no se absorbe". Falso. El beber alcohol con las comidas hace que se retrase la absorción del alcohol aunque al final éste se acaba absorbiendo. Además, el consumir alcohol con el estómago vacío favorece que el alcohol se absorba más rápidamente (y así, sus efectos se inicien antes).
  - "Un café, una cabezadita, y listo!". Los efectos del alcohol están en relación directa con los niveles de alcohol en sangre, y ni el café, o el té, o darse una ducha, o dormir un poco son capaces de alterar los niveles de alcohol en sangre. Aun así, pueden servir para contrarrestar en menor medida algunos de los efectos del alcohol durante cierto tiempo.

## 3. Accidentes de tráfico:

Como introducción a este aspecto tan dramático de la educación vial, se debe insistir en las consecuencias y secuelas que una mala conducta de tráfico puede conllevar.

Cada día, miles de personas pierden la vida o sufren traumatismos en nuestras carreteras, ya sea a pie, en bicicleta o en coche a la escuela o al trabajo, que juegan en la calle o emprenden viajes largos y que nunca volverán a casa, y dejarán tras de sí familias destrozadas.

Según un informe realizado por la Organización Mundial de la Salud, más de la mitad de las personas fallecidas por causa de choques en la vía pública son adultos jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y los 44 años.

Se considera y se valora positivamente la visita al centro de personas implicadas directa e indirectamente en las normas de tráfico: por un lado, policía local o guardia civil, que instruyen y explican al alumnado sobre experiencias y normas básicas.

Por otro lado, la visita, a modo de charla o conferencia, de personas que han sido víctimas de accidentes de tráfico. Algunas de ellas presentan secuelas físicamente, y este hecho afecta y llama la atención en los jóvenes, los cuales escuchan y pueden hacer preguntas a dicha persona sobre su experiencia personal.

Todas las actividades propuestas están encaminadas a llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta los objetivos que nos podamos marcar para alcanzar una correcta educación vial entre los jóvenes.

**Trinidad Barranco González**

## LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR: ¿ABRE O CIERRA PUERTAS?

Patricia Castillo Carmona

La diversificación curricular es una oportunidad para muchos alumnos y alumnas que si siguen por la vía ordinaria pueden tener múltiples dificultades para obtener el título, es, por establecer un símil, como una vía auxiliar.

El fin de la diversificación es que alumnos y alumnas con interés y motivación que mediante el sistema ordinario no pueden titular, lo hagan a través de ésta opción, pero en muchos Institutos se ésta viendo esta opción como la puerta de salida de alumnos/as problemáticos, conflictivos o que simplemente entorpecen las clases.

Obviamente éste alumnado no encaja en el perfil destinatario de la diversificación, pero, **¿qué podemos hacer los orientadores/as para seleccionar al alumnado adecuado?**

Ante todo, es indispensable concienciar a profesores/as, tutores/as y demás personas del centro (alumnados incluidos) de que la diversificación es una oportunidad que abre las puertas de aquellos estudiantes que, ofreciéndoles herramientas alternativas tienen opción de continuar sus estudios o acabar con éxito su educación obligatoria. Muchas veces entran alumnos/as en diversificación que no deben entrar y otros muchos se quedan fuera, cuando podrían aprovechar esa oportunidad.

El departamento de orientación debe proporcionar al profesorado herramientas útiles para que éstos puedan seleccionar lo más objetivamente posible al alumnado destinatario de este programa. ¿Cómo podemos conseguirlo?

El primer paso está en operativizar los criterios que nos marca la normativa y, consecuentemente darlos a conocer a todo el profesorado. Además, podemos crear tablas en las que los tutores/as solo marquen con una cruz aspectos que se consideren importantes como por ejemplo: la actitud del alumno/a en clase (positiva, negativa o indiferente), la motivación (positiva, negativa o indiferente), expectativas con respecto a continuar los estudios (sí o no), etc.

Otro paso muy importante es entrevistarse con el alumnado propuesto, conocer qué motivaciones, aspiraciones e ideas tienen del programa. Muchos de éstos alumnos/as piensan que diversificación es "el camino rápido para el título", y se equivocan.

El programa de diversificación no es el camino rápido, sino el camino alternativo, **el camino que ofrece oportunidades** al alumnado que encuentra más dificultades a la hora de realizar sus estudios por la vía ordinaria, pero una opción educativa en la cual hay que estudiar cada día para obtener resultados, y en la que hay que esforzarse al máximo para sacarle el mayor beneficio.

Además de esto, la evaluación psicopedagógica nos servirá como filtro de selección para éste alumnado. A través de éste proceso podemos asegurarnos una buena selección o al menos una selección realizada a conciencia, objetiva y en beneficio del alumno/a que sea seleccionado para el programa.

La diversificación debe "lavarse la cara" en muchos centros andaluces, y dejar de ser el saco roto del centro, para convertirse en la vía alternativa, ni mejor ni peor que la ordinaria, simplemente alternativa, pero para ello, hemos de luchar y trabajar todos juntos, **de forma cooperada y sin descanso**, porque los jóvenes de hoy serán los adultos del mañana, y éstos nos necesitan hoy, nos necesitan ahora...¿estamos preparados para afrontar nuevos retos educativos? ¿Estamos preparados para levantar a jóvenes, ofrecerles la mano y guiarlos a través de la motivación, el esfuerzo y el estudio? Es una tarea de valientes, de constancia y de profesionalidad, es un reto. ¿Estamos dispuestos a conseguirlo?

Patricia Castillo Carmona

## EQUIPAMIENTO Y MATERIAL DE MONTAÑA EN EDUCACIÓN FÍSICA

**Raquel Ballesta Sánchez**  
**Rocío Andrade Bizcocho**  
**Antonio Javier Ruiz Ocaña**

### JUSTIFICACIÓN

Según el decreto 231/07 de la J.A. debemos tomar el decreto de mínimos del MEC del Real decreto 1631/06(BOE nº 5 de 5 de enero de 2007) Los contenidos incluidos en el **bloque 4, Actividades en el medio natural**, constituyen una oportunidad para que el alumnado interactúe directamente con un entorno que le es conocido y en el que se desarrolla buena parte de la actividad física y valore su conservación mediante actividades sencillas y seguras.

Los diferentes bloques, cuya finalidad no es otra que la de estructurar los contenidos de la materia, presentan de forma integrada conceptos, procedimientos y actitudes. La propuesta de secuencia tiende a conseguir una progresiva autonomía por parte del alumnado, que debería llegar al finalizar la etapa a planificar de forma reflexiva su propia actividad física.

### INTRODUCCIÓN

La utilización de material para desenvolverse por la montaña obedecía en un principio a la necesidad de sobrevivir del humano. No había prendas específicas como ahora, sino que los pastores, viajeros, cazadores, utilizaban lo que la naturaleza les podía suministrar, tales como pieles, lana, algodón, seda, esparto,...

Con la Revolución Industrial ya se empezaron a realizar prendas para el frío, pero eran muy pesadas al ser de origen natural. Hubo que esperar a 1938 hasta que la empresa "Du Pont" hiciera un descubrimiento muy importante y determinante, que fue la elaboración de la primera fibra sintética: el **Nylon**, que una verdadera revolución en el mundo textil. Al ser ligera e impermeable, rápidamente se aprovechó para las actividades de montaña, que ya eran más por placer que por necesidad.

Otro hecho importante fue que en 1976, otra empresa crease el **Gore-tex**, membrana sintética ideal por sus características de impermeabilidad y transpiración del sudor. En los 80, el auge de las actividades en montaña desenfrena una carrera por investigar en tejidos para hacerlos cada vez más técnicos y específicos al servicio de las exigencias del cliente que realiza actividades cada vez más arriesgadas e increíbles.

Hoy en día se ha alcanzado un grado enorme de especificidad y diversidad, de tal forma que se puede encontrar material para cualquier actividad y época del año, lo cual provoca que la elección correcta del equipamiento que necesitamos sea una tarea difícil. Nos debemos asesorar bien, lo primero, de las actividades que vamos a hacer, qué grado de dificultad técnica y climatológica va a haber y, sobre todo, la frecuencia con que vamos a practicarlas. De esta forma evitaremos comprarnos material demasiado bueno para lo que vamos a hacer o al revés, que sea malo y la actividad en la montaña sea negativa.

### TEJIDOS:

Las prendas están constituidas por tejidos, éstos por hilos y a su vez por fibras. Las fibras naturales están siendo sustituidas por las sintéticas debido a las ventajas que tienen éstas últimas. Así, tenemos:

- **Fibras naturales:** Se utilizan desde la antigüedad y son animales: lana, seda o vegetales: algodón, lino, esparto,...Para montaña no son ideales porque retienen el sudor al no ser transpirables y tampoco son impermeables.
- **Fibras sintéticas:** Se obtienen a partir de derivados del carbón y petróleo, que, mediante procesos de transformación, genera un monofilamento muy resistente para hacer el tejido. Las más conocidas son: poliamida, polipropileno y poliéster. Son mucho más ligeras e impermeables y con las nuevas tecnologías parecen similares a las naturales. Se utilizan para cualquier prenda, no sólo de montaña.

### TRATAMIENTOS:

Cuando se obtiene el tejido sintético, se le aplica tratamientos para hacerlos más eficaces contra el viento, agua y frío. Para tratar contra el agua surge el concepto de columnas de agua, para medir la impermeabilidad del tejido. Lo mínimo es de 1000 mm para que sea impermeable.

El HIDROFUGADO por ejemplo es darle baños químicos al hilo para impedir que absorba agua. El RESINADO es extender una capa de resinas sintéticas al tejido, pero no resultaba eficaz (antiguas mochilas). El INDUCIDO es dar un plástico al tejido pegándolo, quedando una cara brillante y lisa y otra mate. Es impermeable, pero no transpira. (Mochilas).

## ACABADOS:

Es el resultado de unir una membrana con propiedades, al tejido. Hay de varios tipos:

- **MICROPOROSA:** La membrana es de teflón expandido con microporos que son mucho más pequeños que una gota de agua, pero superior a la molécula de vapor de agua. Esto quiere decir que es impermeable para la lluvia, pero transpirable para el sudor, hecho muy importante para realizar actividad física de forma más eficaz en condiciones adversas.
- **POLIMÉRICA:** Es menos conocida. La membrana no tiene microporos, sino que su transpirabilidad e impermeabilidad se basan en un complicado proceso de encadenamiento molecular. Hay dos elementos: uno HIDRÓFUGO (repele el agua) y otro HIDRÓFILO (absorbe agua). El segundo capta el vapor y el primero lo repele a la vez que no deja pasar la lluvia o agua.

Las membranas más conocidas son gore-tex, sympatex, sofi-tex, dry-line, textrem, etc., aplicándose al tejido de chaquetones, botas, tiendas de campaña, fundas de vivac, etc... haciendo que tengan más prestaciones, pero encareciéndolas.

## RELLENOS:

En este apartado veremos que a los tejidos también se les puede colocar rellenos térmicos, no para que abriguen más, sino para evitar que el calor que produce el cuerpo se libere. Sería para chaquetones. Hay dos:

- **PLUMA:** Es el mejor aislante térmico, natural y se saca de las ocas y patos. El plumón es de menor tamaño y sin cañamón (parte dura). Sus ventajas es su poder aislante, comprimible, pero los inconvenientes es que si se moja es inútil, porque no seca y huele mal.
- **FIBRA:** Es sintética, entrecruzada caóticamente y unidas. Puede tener distintos grosores. La ventaja es que seca rápidamente, barato, pero el inconveniente es que pesa un poco más y no aísla tanto.

## TEJIDOS TÉRMICOS:

Son para prendas interiores e intermedias. Tenemos:

- **NATURALES:** El algodón y la lana, que son agradables al tacto, pero que no transpiran y tardan en secar, pesando mucho. La lana termógena es mezclar fibra natural y sintética. Así compensa las carencias de unas y otras. Son para calcetines de invierno y ropa interior (1ª capa).
- **SINTÉTICAS:** La lycra para mallas, puños, cinturas,...la poliamida (Nylon) para reforzar prendas (rodilleras, coderas, culeras,...), el polipropileno, que es muy ligero, transpira, duradero y se utiliza para prendas interiores mezclado con otros. Por último el poliéster, que imita al algodón y que, tras el proceso de "cardado", se hace el conocido "forro polar", tan usual ya en nosotros-as. Se le aplica un proceso para que no forme "bolitas" y también se combina con lycra para dar elasticidad, membranas para que sea "cortavientos" (windstopper), keblak para aumentar resistencia en hombros y codos,...

## TEORÍA DE LAS CAPAS:

Es muy importante saber que en condiciones climatológicas adversas, el concepto de pérdida de calor es vital para poder estar bien en la montaña. El frío lo da la temperatura a que nos encontremos, pero el viento suma un papel relevante, ya que cuando ambos se unen dan lugar a lo que se llama Sensación Térmica. En el siguiente cuadro lo veremos con más detalle:

La Teoría de las capas viene a decir que, con la experiencia, se ha visto que es mejor llevar varias capas finas que una gruesa ("piel de cebolla"), no sólo por la creación de varias barreras térmicas a base de aire caliente entre capas, sino porque nos podemos quitar más o menos prendas según se necesite, consiguiendo una apropiada regulación térmica. Si lleváramos un plumón grueso porque hace frío encima de una camiseta interior y rompiéramos a sudar, tenderíamos a quitárnoslo, para estar mejor, pero el frío sería demasiado para una camiseta y encima sudada. Si llevamos un forro polar debajo, si podríamos quitarnos el chaquetón.

Analicemos ahora las distintas capas:

## 1ª CAPA O PRENDA INTERIOR:

Son las que están en contacto con la piel, siendo lo mejor pegadas y de tacto agradable. Deberán ser térmicas (Thermastat por ej.) y transpirables. Son sintéticas. Deben cubrir los lumbares cuando son camisetas. También pueden ser para las piernas.

## 2ª CAPA O PRENDA INTERMEDIA:

Es la que desarrolla la labor más intensa en cuanto a aislamiento térmico, reteniendo el calor y evacuando el sudor. El forro polar es lo más recomendable, ya que su composición crea millones de diminutas cámaras de aire caliente. Según el grosor serán de 100, 200 ó 300, siendo el tejido "Polartec" el más conocido y eficaz.

## 3ª CAPA: PRENDA EXTERIOR:

Es la última, la que nos protege del rigor exterior, es decir, viento, lluvia, humedad o nieve. Pueden tener relleno o no, deben ser impermeables y transpirables y las costuras termoselladas. De nada serviría tener las dos primeras capas de buena calidad y que la última fuera mala. Las más efectivas tienen aplicada una membrana (gore-tex, Textrem, Sympatex,...). Son los chaquetones, pantalones exteriores, petos, monos,...

## BIBLIOGRAFÍA

- ESTADO MAYOR DEL EJÉRCITO. (1981). *Manual de vida y movimiento en la montaña*. Madrid.
- FUSTER I MATUTE, J. Y ELIZALDE AGURRUZA, B. Riesgo y Actividades Físicas en el Medio Natural: Un enfoque Multidisciplinar. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 41 (1995), pp 94-107.
- GÓMEZ, F.J. (1986). *Iniciación al aire libre*. Madrid: Alambra.
- LAFUENTE, J (2001). *Técnicos en conducción de grupos y actividades en el medio natural: la transversalidad actitudinal en su formación* <http://www.efdeportes.com> Año 7 N° 41
- VILLEGAS, J. A. (1992). *Alteraciones producidas por el calor*. En: Becerro, M (1992). *Medicina del deporte*. Cádiz: COE
- WEWIS, C. (1997). *Guía del Robinson*. Madrid: Edit Espasa.

**Raquel Ballesta Sánchez**  
**Rocío Andrade Bizcocho**  
**Antonio Javier Ruiz Ocaña**

## EL PROBLEMA DE LA ÉTICA EN LA SOCIEDAD GLOBAL

**Raquel Enríquez Romero**

El problema que intentamos abordar a lo largo del presente artículo tiene una importancia capital para el hombre actual que se haya inmerso en la sociedad global. Dicha sociedad se caracteriza, entre otras cosas, por una pérdida de rumbo, por un vacío ético que induce al individuo a posicionarse de forma nihilista o indiferentista, dentro de un mundo que a velocidad vertiginosa, exige constante y precisa decisiones en el plano moral.

Por ello, retomar la pregunta práctica kantiana, se convierte en una obligación que difícilmente podemos evadir. No obstante, aunque la pregunta conserve su frescura y vigencia en la actualidad, las respuestas precedentes a la situación que hoy vivimos se han vuelto obsoletas. Los nuevos tiempos requieren nuevas respuestas éticas. El profundo cambio que vivimos hacia la sociedad global y los avances tecnocientíficos de nuestros días, requieren nuevas teorías éticas que suplanten a las antiguas y desfasadas concepciones éticas legadas por la modernidad. Este es el punto de partida de tres autores a partir de los cuales articularé el desarrollo del presente escrito.

Amelia Valcárcel, Ramón Queraltó y Hans Jonas, aportan sus particulares visiones así como sus respectivas soluciones. Y a partir de estos dos puntos; una presentación del problema y una posterior resolución de las cuestiones más importantes, trataremos el problema, aún corriendo el riesgo de caer en reduccionismo simplistas.

Amelia Valcárcel destaca uno de los problemas del siglo XX; la otredad: el cómo nos las arreglamos para no reconocer a otro como un semejante. Para ilustrar este asunto, remite a la importancia del recuerdo histórico. Es interesante recordar que hace unas décadas, nuestro país era un país de emigrantes, que partían casi sin bienes materiales, sin conocimiento de la lengua ni la cultura del país al que se dirigían. Excepcional ejemplo para propiciar un ejercicio de empatía. Valcárcel concibe como propio de humanos, desear algo mejor y sacrificarse por obtenerlo; lo que hicimos nosotros antes y lo que hacen los inmigrantes que hoy intentan entrar en Europa.

Más adelante nuestra autora, define a su modo varios términos claves del actual panorama ético-político. Tales términos representan diferentes formas de concebir la alteridad, al otro, al prójimo si se quiere. En primer lugar, tolerar, forma de desentenderse para bien del prójimo, y fundar modos de convivencia que permitan a cada grupo "ir a lo suyo" evitando la violencia. Otra forma distinta de ver al prójimo es el multiculturalismo, que proclama un ¡viva el prójimo! El multiculturalismo procede del elogio de la diversidad humana, del rechazo a la violencia y la alegría por la novedad. La conjunción de ambos términos; la tolerancia multiculturalista, jugará un papel importante en la exposición de Valcárcel.

Nuestra autora narra como la globalización es el nuevo término para designar la edad contemporánea, globalización que se inicia en 1942 y se concreta en la actualidad en una sociedad planetaria de telecomunicaciones, donde los saberes científicos-tecnológicos y humanísticos no van de la mano. Reivindicar el humanismo entre otras cosas supone, valorar la tolerancia multiculturalista, acudir a unos mínimos de justicia y a la memoria para hacer del otro uno mismo. La necesidad de recordar la historia se nos presenta como un imperativo. Todo ello, amparado por una reglamentación jurídica de mínimos que supone la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

Para nuestra autora, la educación es el "cemento de la democracia", y actualmente presenta dos problemas acuciantes; las élites cultas acusadas de excesivo hermetismo, y los genios malignos, propiciadores de la manipulación de masas. El problema de la educación también tiene que ver con la irresponsabilidad de delegar todo en la educación, evitando u olvidando las propias responsabilidades.

Todo ello, dice nuestra autora, supone que cada vez esté más diluida la responsabilidad. Y todos somos responsables de la educación. Incluso de nuestra propia formación como ciudadanos, porque siempre debemos estar a la altura de los tiempos, porque precisamente la cultura de la democracia es una cultura de la responsabilidad, de los deberes, la transparencia y el diálogo.

Para Ramón Queraltó, vivimos un cambio de época único y exclusivo por su velocidad. El efecto social más importante que ha producido las tecnologías de la comunicación y las nuevas tecnologías en general es la globalización de la sociedad. Fenómeno irreversible guste o no, se considere justo o no. La globalización es la interconexión eficaz entre las diferentes sociedades que pueblan el planeta, la cual produce una interdependencia acusada entre todos sus habitantes a casi todos los niveles de la vida social. Debido a la irreversibilidad de este proceso, la cuestión capital es cómo instaurar convenientemente los resultados de la globalización, de tal manera que supongan primariamente beneficio y felicidad humana. En esta sociedad la novedad es el protagonismo que cobra la técnica. Teniendo en cuenta que la modernidad ha sido vertebrada por la ciencia, no nos valen ya tales esquemas generales para habérsela con la sociedad de la globalización. El hombre se ve ahora desprovisto de moral.

Queraltó se propone una tarea; si la sociedad tecnológica es el nuevo paradigma social, habrá que poner al descubierto la forma de racionalidad propia de una sociedad tecnológica. Hallar el paradigma de comprensión y valoración de la realidad de lo tecnológico, nos permitirá conocer teoréticas y los criterios de actuación práctica. Según éste, el criterio de validez de la racionalidad tecnológica, es un criterio de eficacia operativa. La acción se convierte en manipulación y transformación de la realidad.



La tecnología es el modo más perfecto de cumplir con los fines pragmáticos del conocimiento científico. El imperativo tecnológico de nuestros días: "todo aquello que técnicamente se pueda hacer se va a hacer". La técnica no es ya ciencia aplicada, sino que tiene entidad propia y funcionamiento autónomo. La racionalidad tecnológica afirma Queraltó, no es sólo instrumental u operacional, también produce conocimiento acerca de lo real.

Ante argumentos se pseudoprofetistas y el temor a los prejuicios ante la tecnología y el posicionarse de forma radical, ecologista, romántica o fundamentalista; Queraltó define positivamente la técnica. Media entre el hombre y el medio.

El hombre crea la técnica para asentarse existencialmente, en la realidad. El hombre necesita la técnica para hacer del mundo su mundo. Por eso hay técnica desde que el hombre existe, como mediación transformadora entre el hombre y el mundo.

Queraltó pone de relieve las insuficiencias de las éticas heredadas de la modernidad, extremadamente intelectualistas, fundadas en el sujeto individual. El individualismo moral debe dejar paso a otra instancia que integre las exigencias de la sociedad global con la individualidad.

Hans Jonas, se nos presenta como un autor algo más pesimista. Para él, el hombre es una amenaza para la continuación de la vida en la Tierra. Por ello exige una nueva ética, una ética de la responsabilidad (adolece de tecnófobo).

Jonas establece que las éticas hasta ahora habían establecido una fundamentación fija de la condición humana. Sobre esta base era posible determinar el bien humano. Así también el alcance de la acción humana y por ende de la responsabilidad humana esta estrictamente limitada. Ninguna ética anterior puede abarcar las acciones de la técnica moderna y sus consecuencias.

La ética se concentraba en el acto mismo y no en sus consecuencias, por ello no se le daba primacía a la responsabilidad ni al alcance causal que afecta al futuro.

Hoy en día ante la evidente magnitud de los efectos remotos y también de su irreversibilidad coloca la responsabilidad en el centro de la ética. La teoría de la responsabilidad inexistente en la ética hasta ahora, constituirá hoy su motivo principal.

Las éticas hasta ahora según Jonas, habían considerado todo dominio de la técnica éticamente neutro, tanto en relación al sujeto como en relación al objeto. Además era antropocéntrica, y se media la acción moral a corto plazo en el espacio y el tiempo. La técnica moderna ha introducido acciones de magnitudes tan diferentes, con objetos y consecuencias tan novedosos, que el marco de la ética anterior no puede ya abarcarlo.

Una característica importante que resalta Jonas de las nuevas circunstancias es la tremenda vulnerabilidad de la naturaleza sometida a la intervención técnica humana, primer y mayor cambio sobrevenido en el cuadro tradicional. Esto muestra que la naturaleza de la acción humana ha cambiado. Al tener poder sobre la naturaleza, hemos de responder sobre ella. El programa baconiano de dominio de la naturaleza careció desde el principio de racionalidad y justicia. El peligro de catástrofe que comporta tal ideal baconiano radica en la magnitud de su éxito económico y biológico. El poder que genera al final revierte sobre la naturaleza, y sobre el hombre, esclavizándolo.

Amelia Valcárcel nos invita a un compromiso práctico como respuesta positiva, en lugar de adoptar un pesimismo que nos conduzca a la parálisis y al fatalismo. Seguido a todos los problemas que acechan al ser humano tenemos la frágil guía de la razón moral: la pretensión de que existen unos derechos humanos que han de ser respetados, la solución negociada de los conflictos, el saber ponerse en el lugar del otro, el apartar nuestro propio interés egoísta frente a un interés mayor, la empatía, la compasión y la puesta en ejercicio de un concepto minucioso y afinado, nuevo de responsabilidad. Valcárcel considera imperioso encontrar los cauces para una ciudadanía mundial. El cosmopolitismo no es una opción individual moral, sino una realidad. Tenemos el deber de ser internacionalistas. Tenemos la obligación de pensar globalmente.

Ramón Queraltó aboga por la introducción de vectores éticos en la racionalidad tecnológica. Unos de los vectores exigidos por la eficacia operativa a nivel social es la solidaridad social. Dos vectores nacen como condición de posibilidad de este primero; la justicia social o distributiva y la igualdad de oportunidades.

Otro vector ético es la tolerancia, que procede del hecho de que nuestro conocimiento es perfectible. La democracia y el pluralismo la reclaman.

El siguiente vector ético es la responsabilidad. El hombre es responsable porque puede responder de la práctica concreta de su relacionalidad con el mundo. Debe fundarse en la solidaridad que el hombre debe al mundo, y contribuye a la felicidad y al bienestar del hombre en su mundo.

El último vector es la libertad, vector fundamental. Las libertades públicas del ciudadano deben ser establecidas en un marco legal y con regulación de las mismas dimanadas de órganos legítimos.

Hans Jonas propone que su principio de responsabilidad es una tarea decretada por el temor y el respeto: preservar la permanente ambigüedad de la libertad del hombre, que ningún cambio de circunstancia puede jamás abolir, y preservar la integridad de su mundo y de su esencia frente a los abusos de su poder, ese es su objetivo.

Frente a los viejos imperativos morales como el de Kant, Jonas propone un imperativo que sea adecuado al nuevo tipo de acciones humanas, como por ejemplo "obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la Tierra".

Según Jonas, el temor forma parte de la responsabilidad tanto como la esperanza. Aplicar el temor de antemano a lo desconocido, es precisamente una condición de la responsabilidad activa: precisamente eso a lo que se llama coraje para la responsabilidad, no al temor que desaconseja la acción sino al que anima ella.

Responsabilidad es el cuidado, reconocimiento como deber por otro ser, cuidado, que desde la amenaza de su vulnerabilidad se convierte en preocupación. El temor está al inicio de toda pregunta por la responsabilidad: ¿Qué le sucederá a eso si yo no me ocupo de ello? El temor se convertirá pues en el primer deber, en el deber preliminar de una ética de responsabilidad histórica.

Poniendo de relieve diferencias entre los tres autores, habría que destacar en Queraltó, una actitud positiva y optimista a la hora de aceptar la irreversibilidad del proceso de la globalización y la sociedad tecnológica. Asimila y reacciona ante el problema, afrontándolo y ofreciendo lúcidas soluciones con asombrosa naturalidad. Por el contrario en Valcárcel y Jonas encontramos una concepción negativa y apocalíptica del futuro próximo.

#### Bibliografía:

- Valcárcel, Amelia: "Ética para un mundo global: una apuesta por el humanismo frente al fanatismo". Madrid. Ediciones Temas de hoy. 2002.
- Hans, Jonas: "El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica". Barcelona. Herder. 1995.
- Queraltó Moreno, Ramón Jesús: "Ética, tecnología y valores en la sociedad global: el caballo de Troya al revés". Madrid. Tecnos. D.L. 2003

**Raquel Enríquez Romero**

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

Raúl Rosales Ráez

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 matrices 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.

**Raúl Rosales Ráez**

## ACTITUDES MÁS COMUNES EN LOS PROFESORES

Remedios Sánchez Hernández

La mayor satisfacción del docente es que sus alumnos y alumnas progresen, que en ellos/ellas se constaten algunas actitudes, que el profesor o profesora sea alguien importante para ellos/ellas, que le recuerden con afecto y cariño, etc. Estas son las actitudes más comunes en los y las docentes.

1. Expresiones faciales: para detectar si las explicaciones de los profesores y profesoras van calando en la clase y si son conscientes de ello, aluden a las expresiones faciales y corporales como la clave para darse cuenta de ello.
2. Actitud ante el examen: otra característica bastante común es su actitud ante el examen. Consta que, los y las docentes suelen anteponer sus percepciones, sus valoraciones, sus expectativas por encima del dato numérico del examen.
3. Afán didáctico: existe una idea obsesiva por comunicar conocimientos, por enseñar.
4. Metodología activa: existe en los profesores/as la idea de que la metodología activa va unida al progresismo en la enseñanza. Prácticamente todos la prefieren pero normalmente no la llevan a cabo, salvo excepciones. Se le relaciona a veces con una clase motivada. Hay profesores o profesoras que la prefieren, pero condicionándola a las características del curso y otros, abogan por la mezcla de ambas metodologías.
5. Alumno motivado: es común que el alumno/a que le cae mejor sea al mismo tiempo el alumno/a motivado, con afán de aprender. Los profesores/as suelen valorar mucho en el alumnado el que le escuchen. Coincide que sienten más afectividad con ese alumno/a.
6. Miedo a los suspensos: el miedo a los suspensos y a una posible mala nota durante el curso es utilizado a veces, como un factor controlador de la disciplina. Sobre todo en los niveles más altos de la enseñanza.
7. Control: normalmente en sus exposiciones y en sus preguntas suelen dirigirse a la zona de la clase donde parece haber más alumnos/as habladores. El afán por enseñar, le lleva a dirigir sus preguntas a los alumnos/as distraídos que no llevan el hilo de la clase.
8. Preguntas: se observa una actitud que favorece la falta de participación del alumno/a haciendo preguntas o contestándolas. Esto se debe al nivel de exigencia del profesor o profesora.
9. Justificarse: es una actitud bastante común a la hora de reprender o aplicar normas de disciplina al alumnado. Los profesores y profesoras sufren un deseo de justificarse cuando riñen, pues les parece antiestético.
10. Afectividad: suelen ocultar en público la afectividad (aunque no lo logran)
11. Vocabulario técnico: suelen mostrar una pobreza de vocabulario técnico. El propio contacto con el alumnado influye en el lenguaje del profesor/a que se esfuerza por ser sencillo y llano en sus expresiones.
12. Recados: los profesores o profesoras normalmente suelen enviar a los recados al mismo alumno/a siempre. Esto puede que se deba a una doble motivación en el profesor/a. En primer lugar porque parece que ése es el niño/a que mejor hace los recados, porque está entrenado, porque sabe donde están las distintas dependencias en el colegio y la situación de los distintos profesores/as en el edificio. Por otro lado, algunos profesores/as pueden utilizar este recurso para ganar la confianza de un alumno/a, para gratificarle, etc.
13. Sentirse líder: suelen sentir pudor al hablar de esta actitud. Se aprecia un constante deseo de sentirse líder, competente en su materia y admirado por el alumnado.
14. Mayor flexibilidad: en la evolución personal del profesorado a lo largo de los años suelen coincidir en que cambia la forma de entender las programaciones la enseñanza en general hacia una mayor flexibilidad.
15. Cambiar la programación: existe una continua tendencia a cambiar la programación y a introducir iniciativas y planes nuevos durante la marcha de clase. Esta actitud puede tener dos motivaciones fundamentales y que van unidas de forma inseparable. La primera se debe a la percepción, de que, la motivación de la clase va bajando, y que la fatiga del alumnado va propiciando una pérdida de interés por el tema. El cambiar lo programado, e introducir otra actividad distinta sería una decisión de tipo instruccional dirigida a un mejor rendimiento escolar. Paralelamente y unida de manera indisoluble va la aparición de los

primeros brotes de indisciplina, el aumento de los murmullos en clase que propician decisiones de tipo directivo o de gestión por parte del profesor/a.

16. Programaciones impuestas: en general parecen coincidir en que no prefieren programaciones impuestas y dirigidas por la Administración. Prefieren programaciones hechas por ellos/ellas mismos/as y que su trabajo no esté fiscalizado continuamente.
17. Ratio: en cuanto a la relación profesor-alumno o ratio no hay unanimidad. Hay profesores/as que hablan de 20 a 25 niños por aula (algunos argumentan que menos de 16 niños/as no se dan las interacciones convivenciales que hacen que los alumnos/as se enriquezcan) otros hablan de 10 a 15 alumnos, etc.
18. Pobreza de vocabulario técnico: la pobreza de vocabulario técnico, que suelen manifestar los profesores/as a la simplicidad conceptual, se basa en cuatro aspectos:
  - una sencilla visión conceptual
  - un intuitivo, más que racional conocimiento de los acontecimientos de la clase
  - una actitud dogmática
  - escasez de términos abstractos

Esta idea puede justificarse por el deseo de simplificar las apreciaciones que tiene sobre el alumnado y en un deseo de mostrar un vocabulario sencillo para que su palabra sea asequible y entendida. Esto puede constituir una deformación profesional.

19. Actitud ante el sistema educativo actual: los profesores/as tienen la idea de no cambiar la estructura, de no cambiar en profundidad el sistema educativo actual. Cuando hablan de cambiar algo, se refieren a aspectos de la forma, a aspectos superficiales: mejor selectividad, menos asignaturas, coordinación entre los profesores, etc.

**Remedios Sánchez Hernández**

## ¿ES NECESARIA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL ALUMNADO CON SÍNDROME DOWN?

**Robledo González Ramírez**

El psicólogo norteamericano Daniel Goleman define la inteligencia emocional como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones”. Se trata de un concepto muy complejo, formado por numerosas capacidades, como la autoestima, la motivación para hacer cosas, el pensamiento positivo, el control de los propios impulsos, las habilidades de comunicación, la autonomía o la capacidad de solucionar los conflictos que se nos presentan cada día. El desarrollo deficiente de los componentes de la inteligencia emocional puede generar numerosos problemas psíquicos y físicos.

Actualmente, es cada vez más frecuente encontrar alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, que se encuentran escolarizados en régimen de integración en las aulas ordinarias. Ello supone que el profesorado debe adaptar el currículo a sus características individuales, a sus intereses y motivaciones, a su estilo de aprendizaje, a su forma de hacer y de ser; lo que implica además adoptar diferentes estrategias metodológicas.

En el caso del alumnado con síndrome de Down, es de gran importancia contemplar en su adaptación curricular objetivos que hagan referencia a la educación emocional, que les permitan alcanzar un mejor conocimiento de las propias emociones y el dominio suficiente como para llevarle hacia su proyecto vital individual. El resto del alumnado no va a requerir esta enseñanza de forma explícita, ya que van a adquirirla de forma natural a través de la experiencia, pero si se trabaja en el aula también se verán beneficiados.

Aunque las emociones son innatas, están influidas por las experiencias previas y el aprendizaje. El proceso de educación emocional es largo. Existen seis emociones que se consideran básicas y que están presentes en todas las personas en algún momento de su vida. Los/as niños/as son capaces de experimentarlas desde que tienen unos pocos meses.

- Miedo. Anticipación de una amenaza o peligro que produce ansiedad e incertidumbre. El miedo hace que la persona se proteja de posibles peligros con conductas como la huida o la alerta del cuerpo para el ataque.
- Sorpresa. Sobresalto, asombro, desconcierto. La sorpresa es la única emoción indeterminada, es decir, que no tiene carga positiva o negativa. Nos ayuda a orientarnos ante una situación nueva e inesperada y, normalmente, va seguida por otra emoción: si la evaluación de lo que ocurre es positiva, irá secundada por la alegría; por el contrario, si es negativa, irá seguida por el enfado o la ira.
- Aversión. Disgusto, asco. Solemos rechazar y alejarnos de lo que nos produce aversión.
- Ira. Rabia, enojo, resentimiento, furia, irritabilidad. La ira suele encaminar a la persona hacia la destrucción del objeto o persona que considera causante de esta emoción.
- Alegría. Diversión, euforia, gratificación, contento, sensación de bienestar, de seguridad. Tendemos a reproducir aquel hecho que nos hace sentir bien.
- Tristeza. Pena, soledad, pesimismo, culpa. Motiva a la regeneración y reparación del daño sufrido.

Existen otras emociones que se consideran secundarias porque surgen de las básicas o primarias, no son tan universales como las anteriores y requieren de cierta maduración en el niño para que aparezcan. Algunos ejemplos son:

- Vergüenza. Deseo de esconderse, de desaparecer. Estado muy desagradable que provoca la interrupción de la acción o la dificultad o torpeza para hablar.
- Culpa. Dolor relacionado con el daño que se ha hecho a otros o con las consecuencias de una acción realizada. En este caso la persona tratará de ver qué puede hacer para reparar su actuación.
- Orgullo. Es una sensación de alegría o satisfacción por algo realizado. Al ser un estado positivo, placentero, el sujeto tratará de reproducirlo.

Las emociones cumplen tres funciones esencialmente (Castilla del Pino, 2000):

1. La vinculación del sujeto con los objetos del entorno, tanto los externos (personas, animales y cosas) como consigo mismo. Los sentimientos sirven para “atarse” a ellos mediante un “lazo” afectivo; aquello por lo que se siente algo nunca es indiferente, nos sentimos unidos a ello. La relación madre-hijo es un buen ejemplo y en el caso de los niños con síndrome de Down, con frecuencia liberar ese nudo es aún más difícil, debido al enorme grado de implicación emocional que conlleva.
2. La organización jerarquizada de la realidad. Ordenamos los objetos según nuestras preferencias y contrapreferencias, en función de lo que nos gusta y lo que nos disgusta. Esa organización es personal, completamente subjetiva, propia, singular y por tanto



irrepetible, exclusiva de cada sujeto. Las personas con síndrome de Down tienen la suya propia, lo que les permite tener una experiencia vital única y valorar la realidad de acuerdo con parámetros personales.

3. La expresión de las propias vivencias. Si el pensamiento se dice, el sentimiento se expresa. Se pueden manifestar en forma de síntomas introceptivos, sólo detectables por el sujeto que los experimenta y extraverbales o exteroceptivos, visibles para los demás. Esta función ofrece la posibilidad de controlar e incluso simular los sentimientos. En el caso de las personas con síndrome de Down, se pueden dar dos situaciones extremas en la manifestación externa de los sentimientos: por exceso, cuando no se ha entrenado el autocontrol y por defecto, cuando sus limitaciones lingüísticas les dificultan la comunicación de sus sentimientos. En todo caso, su capacidad de simular emociones es menor que en personas sin discapacidad, por lo que suelen mostrarse más espontáneas en la manifestación de sus estados de ánimo.

Es preciso introducir la formación en el conocimiento y dominio de las emociones para niños/as y jóvenes con síndrome de Down, al objeto de ayudarles a mejorar en este terreno. Una mayor autosatisfacción personal, una ampliación de sus interacciones sociales o un más alto grado de autocontrol, son algunos de los aspectos en que sus vidas se pueden ver beneficiadas.

Para garantizar el éxito de la educación emocional es necesario contar con la colaboración de los familiares y tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Enfrentarles a retos que sean capaces de superar para conseguir elevar su autoestima, ya que normalmente poseen bajo nivel de la misma.
- Cuidar la forma en que nos dirigimos y con lo que decimos ante ellos, procurando enviar mensajes que les hagan sentirse valiosos y queridos, es una forma sencilla de mejorar su autoestima.
- Se ha de responder con claridad y sensibilidad a sus interrogantes, explicándole de acuerdo con su capacidad cognitiva y su inquietud del momento en qué consiste el síndrome de Down y de qué manera le afecta.
- Procurar un ambiente calmado, tranquilo, dialogante y respetuoso que creará unas condiciones propicias para una adecuada maduración emocional.
- Los educadores sirven de modelo para el aprendizaje del autocontrol emocional, por ello deben mostrar coherencia en las actuaciones.
- La educación emocional ha de empezar en el hogar.
- Enseñarles a salir de una situación de excesiva exigencia o de ansiedad, para evitar que se produzca bloqueo.
- Utilización de refuerzos positivos ya que es la técnica más útil de adquisición de conductas adecuadas con estos niños, siendo una medida válida el reforzamiento de conductas incompatibles con las inapropiadas.
- Dominar las propias emociones.
- Aceptación incondicional de la persona con síndrome de Down es imprescindible para que cualquier actuación produzca frutos.

En resumen, se puede y se debe educar a las personas con síndrome de Down en el conocimiento y control de sus propias emociones. Por ello, de forma complementaria a los programas instructivos tradicionales que pretenden transmitir conocimientos, deben utilizarse programas de educación emocional que ayuden a alcanzar un grado apropiado de equilibrio personal y favorezcan la adecuada interacción social. No puede dejarse a la improvisación ni suponer que el aprendizaje va a producirse espontáneamente en un campo tan esencial para la persona, sobre todo en el caso de los niños con síndrome de Down, que necesitan que se les enseñe de forma sistemática lo que otros aprenden de forma natural. El entrenamiento en habilidades sociales, en la resolución de conflictos interpersonales, en conocimiento y control de las propias emociones o en reconocimiento de las emociones ajenas, han de incluirse como programas formativos para personas con síndrome de Down, en cualquier planteamiento de intervención con carácter integral e integrador.

#### BIBLIOGRAFÍA.

- Castilla del Pino C. Teoría de los sentimientos. Tusquets Editores. Barcelona. 2000.
- FEISD. Plan de Acción para las personas con Síndrome de Down en España. 2002-2006. Federación Española del Síndrome de Down. Madrid 2002.
- Goleman D. Inteligencia Emocional. Editorial Kairón. Madrid 1996.

**Robledo González Ramírez**

## ESCUELA INFANTIL: CAMINANDO HACIA LA DIVERSIDAD

**Rocío Acosta Tovar**

Desde el convencimiento de que la escuela tiene una gran influencia en la sociedad en la que vivimos y que posee capacidad para transformarla, he desarrollado el siguiente planteamiento y me he centrado fundamentalmente en la Escuela Infantil.

La escuela en sí se caracteriza por ser una institución socializadora debido a su carácter organizativo e intencional. Desde el punto de vista pedagógico y social la escuela constituye un agente socializador importante que a su vez integra otros agentes socializadores como son la familia, las relaciones que se establecen entre iguales y los medios de comunicación.

Una de las funciones relevantes que desempeña la escuela es formar a las nuevas generaciones para su intervención activa en la vida pública. Su propósito es formar a individuos autónomos moral e intelectualmente que intervengan activamente en la sociedad donde viven para transformarla y mejorarla.

Por todo ello la labor de la escuela se hace sumamente importante sobretodo en el tramo de Educación Infantil, siendo esta etapa la más receptiva para el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Para que la escuela pueda llevar a cabo esta y otras funciones debe existir un compromiso y cooperación de cada uno de los miembros (familias, docentes, instituciones municipales...) que intervienen y participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y alumnas. Además es importante que el centro educativo sea capaz de adaptarse al contexto socio-cultural en que se encuentra proporcionando a su alumnado aprendizajes significativos y funcionales.

En la actualidad los centros educativos como reflejo de sus contextos socio-culturales, se hayan representados por una amplia variedad de culturas y lenguas que hacen necesario un currículum inclusivo de la cultura de la diversidad. Este abanico de diversidad puede observarse también en las aulas de las escuelas infantiles.

Las escuelas infantiles son una prolongación de la educación familiar. Uno de sus propósitos es ampliar y completar la tarea socio-educativa familiar y desarrollar en los alumnos y alumnas todas sus capacidades, ya sean cognitivas, psicomotoras, sociales o afectivas. Ahora bien, el concepto de diversidad viene a decirnos que cada niño y niña es un ser único y diferente y que la escuela en consecuencia debe proporcionar una metodología que cubra las necesidades educativas de cada niño y niña facilitándole el desarrollo integral de todas sus capacidades.

Mientras el alumno o alumna desarrolla estas capacidades se haya inmerso en un proceso de socialización que es indisociable del proceso de construcción de la personalidad, ambos procesos se desarrollan en paralelo. Por eso es importante trabajar en las aulas desde la colectividad, haciendo que la conciencia de grupo vaya dando forma a la personalidad de los alumnos y alumnas y les permita descubrir y respetar las diferencias con los demás, conocer y respetar otras culturas y formas de ser y sentir, compensar las desigualdades, evitar sentimientos negativos como la frustración, ...

Así pues, promover el trabajo en equipo dentro de las aulas infantiles es una garantía de que las relaciones que se establecen en el grupo-clase conducen a actitudes y valores de respeto, amistad, cooperación, diálogo,... y conforman a personas autónomas, solidarias y abiertas a la diversidad.

En los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrolla el alumnado de la Escuela Infantil van a ser fundamentales la actitud del docente como observador, mediador y aplicador del currículum de la atención a la diversidad, las estrategias metodológicas y por supuesto los recursos, siendo la realidad inmediata el recurso más efectivo.

Es a través de la observación y experimentación con la realidad social como el niño/a comienza a integrarse socialmente, a alejarse progresivamente de su egocentrismo y a abrirse y coordinar nuevos puntos de vista que generan aprendizajes significativos y funcionales. A medida que el niño/a evoluciona en la asimilación de la realidad social su conocimiento y actuación pasa de ser cercano e inmediato a ser más lejano y amplio.

El conocimiento de la realidad viene recogido dentro de la Etapa de Educación Infantil en forma de área de conocimiento del medio físico y social. Se trata de un ámbito amplio y complejo donde el niño o niña adquiere gran variedad de experiencias que le permiten percibir y relacionarse con el medio físico, natural y social y que además condicionan su identidad, auto-concepto y autoestima (área de identidad y autonomía personal) y sus formas de expresión y aprendizajes de esta realidad (área de comunicación y representación). En la etapa de Educación Infantil las tres áreas de conocimiento del currículum se hayan interrelacionadas globalmente, lo que permite al alumno o alumna desarrollar las capacidades para las que está más predispuesto y tener acceso a otras capacidades que aún no ha adquirido. En este sentido la Escuela Infantil también está atendiendo a la diversidad.

Los contenidos del área del medio físico y social tienden a promover conceptos, procedimientos y actitudes que estimulen el conocimiento sobre el medio natural y social y contribuirá a la formación de ciudadanos críticos, curiosos y respetuosos que serán capaces de integrarse y actuar en su realidad social.

Así pues en la Escuela Infantil el medio físico, natural y social se convierte en objeto de exploración, vivenciación y experimentación, en objeto de conocimiento y en lugar de encuentro de la diversidad.

Por las características de nuestra actual realidad social debemos asumir que el descubrimiento del entorno socio-cultural supone aceptar el concepto de diversidad, entendiendo que éste recoge la concepción de cada individuo como ser único y diferente. Es innegable que nuestro país, en cada una de sus comunidades, es plural y diverso culturalmente. Por eso partiendo de que nuestra sociedad contiene una amplia diversidad y que la escuela es un reflejo de esta sociedad debemos generar un lugar de encuentro donde prime el diálogo, la colaboración, el respeto, la valoración de los demás y el compromiso de todos. Teniendo presente el objetivo de formar personas comprometidas con el contexto social al que pertenecen y que cuenten con iniciativas propias para mejorarlo. Todo ello puede llevarse a cabo desde la escuela infantil, a través de un currículum de la cultura de la diversidad que atienda a las necesidades educativas de cada alumno/a, el fomento del enriquecimiento personal y social, la tarea de compartir relaciones y significados, la promoción del desarrollo individual desde la diversidad y en definitiva aprender a "ser", "pensar" y "convivir" tal y como recoge la UNESCO.

Además, la intervención educativa en este sentido se plantea desarrollar aquellas capacidades que permitan al alumno o alumna actuar con autonomía, confianza y seguridad en los sistemas sociales más próximos (sobre todo la familia y la escuela), que conozca, utilice y respete las reglas que permiten la convivencia con los demás para que así también pueda desenvolverse en función de sus limitaciones y posibilidades, atiendan a normas y desarrollen hábitos de convivencia y comportamiento dentro de los grupos que forman parte, valoren y se adapten positivamente al medio sociocultural en el que se desenvuelvan, conocer y participar en las fiestas y tradiciones populares de su cultura y respetar la cultura de otros, anticiparse a situaciones de la vida social, saber trabajar individual y colectivamente, aceptarse a sí mismo y a los demás...

Desde la Escuela Infantil se apuesta por una cultura de la diversidad. A lo largo de este escrito se han señalado algunas de las medidas que ponen de manifiesto la atención prestada a la diversidad. Otras medidas que pretenden ser un pasito más hacia la diversidad son:

- Ampliar los ámbitos de experiencia del alumno o alumna de forma progresiva, potenciar la capacidad de desenvolverse en los grupos sociales de los que forma parte y en otros nuevos.
- Ofrecer al alumno o alumna dentro del centro, un entorno propicio para la práctica social y para su desarrollo como individuo independiente en la comunidad cultural a la que pertenece.
- Desarrollar sentimientos de pertenencia a un grupo de iguales y ayudarle a reconocerse como individuo.
- Crear un ambiente óptimo para facilitar las relaciones, el desarrollo de actividades, formas de expresión del alumnado. Para ello se distribuyen los espacios en rincones o talleres.
- Proponer actividades que partan y susciten el interés y motivación del alumnado y que cubran sus necesidades tanto educativas como de otra índole.
- Promover aprendizajes para la comprensión y anticipación de hechos, situaciones o problemas sociales.
- Distribución del horario escolar a través de momentos estables que faciliten el aprendizaje del alumnado
- Promover gran cantidad de estrategias metodológicas y amplios recursos para proporcionar a los alumnos y alumnas la oportunidad de desarrollar todas sus capacidades.

Por todo ello resulta imprescindible el papel que la Escuela Infantil desempeña en nuestro contexto social, conduciéndonos hacia una sociedad cada vez más abierta, plural, diversa, enriquecedora, tolerante y respetuosa para todos.

**Rocío Acosta Tovar**

## TIPOS DE VIOLENCIA Y VICTIMAS ESCOLARES EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Rocío Sánchez Campón

En la actualidad se vive en las escuelas una situación real muy desesperante para algunos, como es la violencia escolar. Mientras miramos el telediario, vemos noticias similares sobre alumnos y alumnas que maltratan a compañeros de clase, profesores humillados por sus mismos alumnos, y lo que es más grave, difundido a través de teléfonos móviles, con lo que se convierten en motivo de burla para algunas personas sin ningún tipo de valor.

Hay muchos estudios sobre el acoso y la violencia escolar, y la mayoría de ellos coinciden en que ese "acoso y violencia" va en aumento. Educadores y profesionales de la psicología se ponen de acuerdo en enfrentarse al motivo que genera su malestar, tanto laboral como personal.

También podemos distinguir distintos tipos de violencia escolar. En un estudio realizado con psicólogos escolares, **Furlong et al (1996)**, evaluó los tipos de violencia que estos profesionales percibían en sus centros escolares. Lo que detectaron lo redujeron después a cinco tipos. Éstos fueron los siguientes:

- **Bullying:** es un tipo de conducta agresiva dirigida a hacer daño. Son agresiones injustificadas, en las que no hay provocación por parte de la víctima.
- **Acoso físico y sexual:** es una conducta donde la raza es motivo de burla, se intimida y acosa sexualmente.
- **Daño relativo a las propiedades:** es un tipo de agresión, en la cual a través del robo, destrucción y destrozo de las propiedades de la víctima, se hace daño a la persona.
- **Violencia física grave:** agresivo comportamiento hacia una persona, la cual es amenazada, golpeada o dañada con un arma.
- **Violencia antisocial:** comportamiento de una banda o pandilla de individuos, la cual persigue y acosa a una víctima por simple diversión.

Estos ejemplos de conductas agresivas, crean consecuencias, no sólo a las víctimas de estos ataques y burlas, sino también a los propios agresores e incluso podíamos decir que también a los observadores de estas trifulcas.

En cuanto a la persona que sufre o ha sufrido violencia, se convierte, en la mayoría de los casos, en un individuo con ansiedad e inseguridad. Puede ser una persona solitaria, a la que le cuesta hacer amigos, y en un futuro, puede tener tendencias violentas.

En definitiva, podemos comprobar que existe una relación entre sentimientos de depresión, baja autoestima, soledad... y la agresión escolar.

Los agresores escolares, son víctimas en cuanto, que ellos o ellas, agreden por una causa, aunque muchos de ellos no lo sepan. El modelo de agresor suele ser el de un niño o niña con sentimientos de baja autoestima, problemas familiares o que incluso haya sufrido malos tratos en su ámbito familiar. La mayoría de este alumnado puede estar falto de habilidades sociales y cognitivas.

Hay otro tipo de alumnado, que podemos decir que también llegan a ser víctimas. Son los alumnos y alumnas que no participan directamente en las peleas y conflictos escolares hacia un individuo, pero que presencian los hechos. Cuando hay una agresión hacia un compañero, este tipo de alumnos no suele interferir por miedo o temor a ser el próximo blanco del agresor. Son pocos los casos en los que estos niños y niñas interfieren a favor a la víctima y mayores los casos en los que favorecen a los agresores, para así asegurarse no estar en el punto de mira de éste.

Como educadores preocupados por esta situación, nos podemos hacer una pregunta: *"¿Qué podemos hacer el contexto educativo para poner fin a tanta violencia?"*.

Desde los centros educativos se aboga por una relación de colaboración y coordinación entre las familias de los alumnos y alumnas. Esta relación de ayuda está basada en la comprensión de las conductas del alumnado y en la ratificación de los comportamientos agresivos a través de propuestas metodológicas basadas en la convivencia, paz y en valores humanos y educativos.

Las leyes educativas incluyen una serie de temas transversales, que son unos contenidos que deben impregnar todas las áreas, como "Educación para la Vida en Sociedad y Convivencia" y "Educación para la paz". Además, como todos sabemos, la nueva ley de educación que actualmente se está implantando, la **L.O.E. (M.E.C., 2006a)**, propone una nueva asignatura, la "Educación para la Ciudadanía" que se implantará en el último ciclo de Primaria y en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. En esta asignatura se trabajará la moral y principios democráticos, para crear así un clima de paz y libertad.

El terminar con la violencia en los centros y contextos educativos, no sólo se tiene que trabajar en las escuelas, sino también en los núcleos familiares a través de valores educativos y humanos.

Por último, tendríamos que preguntarnos qué clase de sociedad estamos creando, donde los valores no se reflejan en sus individuos. Y en la que la violencia la podemos ver por donde vayamos, empezando por los propios centros educativos, pasando por los medios de comunicación y terminando en nuestros hogares.

## BIBLIOGRAFÍA

- Fueguel, C y Montoliu, M.A (2005): " El malestar docente". Editorial: Octaedro. Barcelona.
- M.E.C. (2006): "Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación" (BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006).
- Trianes Torres, M.V (2000): "La violencia en contextos escolares". Ediciones Aljibe. Málaga.
- Barragán, F (2002): "Educación en Valores y Géneros". Editorial Díada. Sevilla.
- Savater, F (1997): "El valor de educar". Editorial Ariel. Barcelona.

**Rocío Sánchez Campón**

## COMPARATIVA RÁPIDA LOGSE-LOCE

Rosa María Fuentes Cervera

En esta época de nuevos cambios políticos (elecciones 2008) se abre otra vez la polémica acerca de la reforma educativa. Numerosos sectores abogan por una reforma de la LOGSE en algunos aspectos. Es inevitable recordar el último intento de reforma, con la polémica LOCE. Veamos una breve y concisa comparativa:

En la LOGSE se puede distinguir:

1. Educación Infantil: Esta Educación Infantil posee carácter voluntario y acoge a alumnos desde el nacimiento hasta los 6 años de edad.
2. Educación Primaria: Se establecen tres ciclos de dos años cada uno. Abarca desde los 6 hasta los 12 años.
3. ESO: En los tres primeros cursos hay materias comunes y otras optativas. En cuarto, además de las comunes, el alumnado deberá escoger tres materias entre varias: Biología y geología, Educación plástica, Física y química, Informática, Latín, Música, 2ª Lengua extranjera y Tecnología.
4. Bachillerato: Está organizado en 2 cursos, normalmente entre los 16 – 18 años. Se eligen distintos itinerarios dentro de cada modalidad, las cuales son: Artes, Ciencias de la naturaleza y la salud, Humanidades y C. sociales y Tecnología. El título permite el acceso a FP, universidad o trabajo.
5. Formación Profesional: La FP se divide en ciclos de Grado Medio y Grado Superior, pidiendo, respectivamente, los títulos de ESO y Bachiller.  
(no sigo en los niveles universitarios porque el Cap nos habilita para dar clases en Secundaria o FP)

La LOCE de 2002 reforma la LOGSE de 1990, aunque esta reforma no ha entrado en vigor.

La Ley de Calidad propone itinerarios distintos para los alumnos a partir de los 14 años de edad; tiene intenciones de recuperar el Cuerpo de Catedráticos de Secundaria que había desaparecido con la LOGSE; potencia la formación del profesorado (estancias formativas en empresas para el profesorado de FP, programas europeos, programas intensivos de formación y actualización lingüística en colaboración con las Escuelas Oficiales de Idiomas...), así como la mejora en sus condiciones laborales, etc.

Algo que he leído en la propia Ley y que me parece interesante citar aquí es la nueva Configuración del título de Especialización Didáctica, que se obtendrá tras superar un curso de cualificación pedagógica con una duración mínima de un año académico.

La Ley de Calidad recoge que el sistema educativo comprende la educación Preescolar, las enseñanzas escolares y la enseñanza universitaria. Las enseñanzas escolares son de régimen general y régimen especial, para alumnos con necesidades educativas específicas.

Recoge una Educación Preescolar (hasta 3 años de edad y de carácter voluntario para los padres); una Educación Infantil (desde 3 años a 6) y una Educación Primaria, ordinariamente desde 6 a 12 años y de evaluación continua.

Respecto al nivel de E. Secundaria, establece que comprenderá las etapas de ESO y Bachillerato, así como la FP de Grado Medio. Corresponderá a alumnos de 12 a 16 años, pero los alumnos pueden permanecer escolarizados en régimen ordinario hasta los 18 años.

Se recogen medidas de refuerzo para los cursos 1º y 2º de Educación Secundaria.

En 3º y 4º hay diversos itinerarios formativos. En 3º los itinerarios son el itinerario Tecnológico y el itinerario Científico- Humanístico.

La elección de itinerario realizada en este curso no condicionará la del 4º curso.

En cuarto, los itinerarios a escoger serán el Tecnológico, el Científico y el Humanístico.

Este cuarto curso se denominará Curso para la Orientación Académica y Profesional Obligatoria. En el caso de alumnos con 15 años y tras la adecuada orientación educativa y profesional, que opten por no cursar ninguno de los itinerarios ofertados, permanecerán escolarizados en un Programa de Iniciación Profesional, que fructificará en la concesión del título de Graduado en ESO.

El Bachillerato constará de dos cursos, con modalidades distintas (Artes, Ciencias y Tecnología y Humanidades y C. Sociales), que permitan una preparación especializada para su incorporación a estudios posteriores y para la inserción laboral. Existen asignaturas comunes, específicas de cada modalidad y optativas.

La LOCE vincula el título a la superación de una prueba, pero haber aprobado sólo las asignaturas permite un cierto acceso a la FP de Grado Superior.

En la FP, la LOCE introduce nuevas formas de acceso y pasarelas; se aumentan las pruebas de acceso sólo parte específica, como puede verse en los cuadros de FP Específica en LOGSE y LOCE que ofrece la página web [www.juntadeandalucia.es/educación/scripts/cds/cd\\_fp2005\\_2006/index.html](http://www.juntadeandalucia.es/educación/scripts/cds/cd_fp2005_2006/index.html).

Por último, reseñar también que en la página web de la Universidad de Vigo, aparece una comparativa interesante entre LOGSE, LOCE y Anteproyecto LOE.

**Rosa María Fuentes Cervera**

## ¿CÓMO ENSEÑAR CIENCIAS?

Trinidad Márquez Pardo

Las ideas previas son aquellas que provienen de la experiencia que tiene el alumnado acerca del comportamiento del mundo físico y que son eficaces para predecir determinados comportamientos de este mundo pero que no siempre coinciden con el punto de vista científico, es decir entonces que dichas ideas son "erróneas" desde el punto de vista científico pero no lo son desde el punto de vista del alumno pues cumplen una función útil en el procesamiento cotidiano de la información.

Se establecen características comunes a estas ideas previas, es decir más allá de las diferencias propias de la experiencia individual ellas son: la mencionada incorrección respecto al punto de vista científico, son específicas de dominio, es decir en relación con la experiencia y por ello suelen requerir de dicha experiencia para identificarlas o evaluarlas, esto mismo hace que formen parte del conocimiento implícito del sujeto (es decir que no es un saber sobre el que se ha reflexionado), son construcciones personales que suelen estar guiadas por la percepción, la experiencia y el conocimiento cotidiano del alumno, hay diferencia en la especificidad de cada una de ellas, tienen cierto grado de estabilidad así como de coherencia y solidez que las hacen constituir representaciones difusas y más o menos aisladas o por el contrario formar parte de un modelo mental explicativo. En este sentido, el saber científico aparecerá a los ojos del alumno como contrario a lo que parece indicar la "certeza" del sentido común.

Frecuentemente estas ideas son muy resistentes y difíciles de modificar, problema que puede ser interpretado de diversas maneras y de hecho así lo han hecho los diferentes autores, pero que podemos tomar como un obstáculo epistemológico, es decir un saber que hace obstáculo para la construcción o adaptación a un nuevo saber. En este sentido habría una diferencia en cuanto al funcionamiento de las ideas como obstáculos según sean ideas difusas o ideas complejas, pues las primeras serían menos resistentes a la modificación (es decir serían un obstáculo menos resistente) que las segundas.

### Características de las ideas previas de los alumnos

1. No son correctas desde el punto de vista científico.
2. Son específicas de dominio y con frecuencia dependen de la tarea utilizada para identificarlas.
3. La mayor parte de estas ideas no son fáciles de identificar porque forman parte del conocimiento implícito del sujeto.
4. Muchas de ellas están guiadas por la percepción y la experiencia del alumno en su vida cotidiana.
5. Se corresponden con construcciones personales.
6. No tienen todos el mismo nivel de especificidad y generalidad, por lo tanto las dificultades que generan no son de igual importancia.
7. A menudo son ideas muy resistentes y en consecuencia, difíciles de modificar.
8. El grado de coherencia y solidez es variable, puede tratarse de representaciones difusas más o menos aisladas hasta conformar un modelo mental más completo incluso con alguna capacidad de predicción.

### Cambio conceptual Diferentes posiciones teóricas

Para el enfoque de la cognición situada nada debe cambiarse para producir el cambio conceptual puesto que postula la coexistencia de múltiples representaciones, siendo la tarea del estudiante aprender a discriminar el contexto adecuado para cada representación.

Desde la perspectiva del conocimiento fragmentado lo que debe cambiar son los fragmentos, puesto que la adquisición del saber científico implica un cambio estructural hacia la sistematicidad en una nueva estructura y no una mera sustitución de contenidos.

Otro enfoque posible es el del cambio de categoría ontológica, de acuerdo a este marco, el cambio conceptual se produciría cuando cambia la categoría ontológica a la que están asignados los conceptos dentro de la red del individuo.

En el caso de la Teoría-marco (modelos mentales) el cambio implica una reestructuración, esto es una reinterpretación gradual de las restricciones que se presentan, especialmente aquellas referidas a la teoría marco.

También en el enfoque de la Reestructuración radical y reestructuración débil, también ha de producirse una reestructuración que cambie una teoría por otra, pero esta sustitución no sería gradual sino repentina.

Y finalmente, la teoría de los Cambios metacognitivos sugiere que para que se produzca el cambio conceptual, es necesario que se modifiquen las estrategias metacognitivas del sujeto, esto es, adoptar cierta perspectiva que le permita comprender qué es aprender y cuál es la utilidad del aprendizaje.



## Algunos interrogantes didácticos

Algunos de los interrogantes que surgen respecto al cambio cognitivo dentro de la sala de clase, están relacionados con:

1. Discusiones respecto a las características de las representaciones del alumno.
2. La naturaleza de lo que en realidad se modifica al producirse el cambio conceptual.
3. La posibilidad de que existan diferentes tipos de cambios conceptuales y la adecuación misma de este concepto para cada caso en particular así como los procesos vinculados con diferentes grados de especificidad.
4. Las conveniencia o eficacia de diferentes estrategias de instrucción en relación a los diferentes tipos de cambios conceptuales.
5. La integración de aspectos motivacionales y afectivos al proceso de cambio conceptual.

**Trinidad Márquez Pardo**

## ¿QUÉ ES EDUCAR?

Verónica Guerrero Gallego

*“Educar es lo mismo  
que poner un motor a una barca...  
hay que medir, pensar, equilibrar...  
...y poner todo en marcha.*

*Pero para eso,  
uno tiene que llevar en el alma  
un poco de marino...  
un poco de pirata...  
un poco de poeta...  
y un kilo y medio de paciencia concentrada.*

*Pero es consolador soñar  
mientras uno trabaja,  
que ese barco, ese niño  
irá muy lejos por el agua.  
Soñar que ese navío  
llevará nuestra carga de palabras  
hacia puertos distantes, hacia islas lejanas.*

*Soñar que cuando un día  
esté durmiendo nuestra propia barca,  
en barcos nuevos seguirá  
nuestra bandera enarbolada.”*

(Gabriel Celaya)

Así es, el poeta español Gabriel Celaya (nombre real: Rafael Múgica, 1911-1991), con este poema, define brevemente, pero muy bien, qué significa *educar*.

En este poema Gabriel nos dice que *educar* es el motor que va a empujar al niño y a la niña a navegar por el mundo, y claro está, cuanto más ajustado esté ese motor, cuanto más equilibrado, mejor les irá por ese mar tan complicado y llegarán lejos.

Por ello, sobre todo, tanto los padres y madres como los docentes, hemos de estar bien atentos de la educación de nuestros niños y niñas, para darles y facilitarles de la mejor manera posible una buena educación.

Pero quiero resaltar con este artículo qué es la educación bajo la perspectiva de un docente, y qué influencia tiene en nuestras vidas.

Pues bien, si preguntamos a un maestro por el fin de su profesión, su respuesta sería el de educar, enseñar y formar. Pero, ¿qué son e implican estas palabras?

Según la aceptación del D.R.A.E. (Diccionario de la Real Academia Española)

- *Educar* significa desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales o morales del niño/a o joven por medio de ejercicios, ejemplos, juegos, etc.
- *Enseñar* significa instruir, adoctrinar, amonestar con reglas o preceptos.
- *Formar* significa fundamentalmente darle forma a una cosa.

Estos conceptos son muy concretos, por lo tanto, debido a esa brevedad se debe explorar más sobre lo qué significan.

*Educar* es una palabra que procede de *ducere* (conducir), guiar hacia un sitio, por lo tanto el educador es un conductor, un guía, y en tanto que guía, debe conocer perfectamente el camino por el que va a avanzar, por el que va a guiar a personas que están bajo su responsabilidad; de no ser así, recorrerá inadecuadamente el camino, él debe estar tan seguro del camino a seguir que no debe mirar hacia atrás y preguntar por dónde.

La caracterización del educador como un guía no es una metáfora, de hecho el pedagogo, en el sentido de persona encargada de enseñar a los niños y niñas, comenzó siendo un conductor, guía de niños/as en el sentido concreto del término. El pedagogo era el "esclavo" que cogía al niño/a cuando iba y venía al colegio enseñándole el camino y la ayudaba a cargar los libros.

Sin embargo, este trabajo, tenía que ver con el educador actual en el sentido de educar a los niños/as. A este "esclavo" se le llamaba pedagogo porque significa literalmente un *conductor de niños y niñas*. Así pues, podemos decir que la educación es solidaria de la noción de *guía*, es decir, no hay una educación si no hay un conductor.

*Enseñar* viene del latín, de la palabra *signum* (señal); el educador es un marcador que pone marcas, alguien que se dedica a *grabar*, alguien que procesa el arte de grabar.

Este sentido de enseñanza como estampación fue muy bien desarrollado por Platón en la República.

En la estampación (forma usada antiguamente para imprimir los libros, artículos, imágenes, etc.), los textos se imprimían mediante *tipos*. En sus inicios, un *Tipo* era un cubo de madera sobre el cual en una de sus caras hay una parte metálica y un bajorrelieve. Hay diferentes clases y tamaños de letras, y el bajorrelieve (cada uno con distinto trazo y grosor), cuando es golpeado sobre un papel, lo marca con su imagen, y siempre va a quedar la misma imagen independientemente del color, clase, tamaño, etc. del papel. El papel queda impresionado con una marca por el golpe del *tipo*.

Pues según Platón *la educación es el proceso de estampación en el alma* (concepto griego de psique) con una serie de *typoi* (tipos, golpes) que dejan marca; y *la enseñanza es el proceso de estampación de modelos (de ideas) sobre el alma del individuo*. (Uno aprende a "golpes", en sentido figurado).

Vista así la enseñanza, el enseñante se convierte en una especie de demiurgo, es decir, en un artesano (creador), que a base de aplicar determinados golpes sobre un trozo de arcilla obtiene la figura o forma que tiene, por ejemplo, la cabeza. Es decir, el educador: a base de "golpes" va dando forma a un material (en nuestro caso niños/as) que viene uniforme; y dependiendo del tipo de "golpes" que se les da, se obtendrá un resultado u otro. O, podemos decir, que el educador, a base de imprimir unas marcas u otras obtiene unos ciudadanos y no otros.

Por lo tanto, *educar* significa estrictamente conducir a personas por un camino previamente conocido por un guía, conductor, educador; a lo largo del cual, los caminantes van a ir recibiendo marcas (tipos, impresiones) de modo que aquellos que hayan aguantado todo el trayecto ya no serán igual que cuando lo empezaron; el camino les ha cambiado, caracterizado y marcado no sólo en el intelecto sino en el alma.

Pero ahora bien, ese educador para recorrer el camino también ha tenido que ser educado y se ha tenido que desenvolver en una determinada sociedad que ha influido tanto en su educación como en su manera de educar, y es que, esa educación que se ha recibido e interiorizado reproduce la comunidad que lleva adelante esa educación. No es un juego de palabras, lo que se quiere decir en definitiva es que lo que sigue grabando al individuo es la comunidad, la sociedad en la que vive.

W. Jaeger, en su obra "*Paideia*" define la educación como el principio mediante el cual una comunidad observa y transmite su peculiaridad física y espiritual y añade que la educación no es una tarea individual sino que depende de la comunidad. La educación imprime el carácter de la comunidad en el individuo, estampa en él sus características diversas.

La educación es siempre la enseñanza de la comunidad a los individuos por la propia comunidad. Por tanto, es evidente que, la mayoría de los *tipos* que una comunidad enseña a los individuos que forman parte de ella son relativos a la propia comunidad.

La educación consiste en un proceso que perpetúa las características esenciales, tradicionales, las creencias de la comunidad que afronta la educación (se perpetúa a sí misma con muy pocas modificaciones). Además, a todas las formas (creaciones) espirituales de una comunidad, se la empezó a denominar con la palabra *Paideia* cuyo equivalente latino es cultura. Por tanto la educación debe marcar lo más elevado, sobresaliente y digno posible de su comunidad, es decir, su *cultura*.

Así que, como vemos, el educar es una de las acciones más importantes en la vida de las personas, para conocer el mundo que te rodea, para manejarte por él y para poder convivir con las demás personas. Por ello, y como dije al principio, hemos de estar bien atentos de la educación de nuestros niños y niñas, para darles y facilitarles de la mejor manera posible una buena educación para que puedan desenvolverse de una forma óptima en este mar de nuestra sociedad.

**Verónica Guerrero Gallego**

## LA EDUCACIÓN INTERCULTURA: EL DILEMA DE UNA JOVEN SAHARAUI ATRAPADA ENTRE DOS CULTURAS

Verónica Martos Martínez

*“Si existe un deber y al mismo tiempo una esperanza fundada de que hagamos realidad el estado de un derecho público, aunque sólo sea en una aproximación que pueda progresar hasta el infinito, la paz perpetua no es una idea vacía sino una tarea que, resolviéndose poco a poco, se acerca permanentemente a su fin, porque es de esperar que los tiempos en que se producen iguales progresos sean cada vez más cortos”.*

(Immanuel Kant)

Estado de naturaleza: *“Una forma de asociación por la que cada uno, uniéndose a todos, no obedezca, sin embargo, más que a él mismo, y permanezca tan libre como antes”.*

(Rousseau)

En relación a la historia de Aixa Embarek, me gustaría comentar diversas teorías que existen en relación a las diferencias culturales.

El **etnocentrismo** puede entenderse como la vertiente cultural del racismo, pues consiste en la tendencia de ciertas culturas a considerarse mejores y más naturales que las demás y, por consiguiente, legitimadas para imponerse a ellas.

Si una cultura evalúa las pautas culturales de otra etnia desde sus propios criterios, entonces resulta evidente que la evaluación será negativa. Ese es el gran error del etnocentrismo: juzgar a las demás culturas desde los patrones de la propia cultura –y en ocasiones, además, sin conocerla-, es decir, juzgar a una cultura desde patrones extrínsecos a la misma.

Toda cultura tiene una tendencia natural hacia el etnocentrismo, esto es, que pensemos que nuestra manera de ver el mundo es la mejor en tanto que estamos acostumbrados a ello. Desde nuestro nacimiento, hemos sido educados en ciertos valores morales, estéticos, religiosos, gastronómicos, etc., por lo que resulta inevitable que esa visión que nuestro grupo cultural nos ha transmitido aparezca ante nosotros como la mejor y la más natural.

El ser humano está dotado de razón, la cual le muestra que esa tendencia al etnocentrismo se reproduce de la misma manera en el resto de individuos pertenecientes a las demás culturas. Es decir, que aquella cultura a la que nosotros juzgamos desde nuestros propios patrones y vemos como inferior a la nuestra, también nos juzga a nosotros desde sus propios patrones y nos ve como inferiores a ella. Afortunadamente, la razón nos muestra que ese mismo error cometido por nosotros, se reproduce idénticamente en los demás.

La cultura, el hecho de ser animales culturales, fue la causa del triunfo del homo Sapiens Sapiens en el proceso de selección natural que opera como mecanismo básico en la evolución de la vida. Podemos decir, entonces, que la cultura es algo natural al ser humano, que el ser humano es un animal cultural por naturaleza. Así, la supuesta dicotomía entre naturaleza y cultura sería una dicotomía sumamente discutible, al menos en cierto sentido, en el sentido de que, por paradójico que pueda parecer, el ser humano es cultural por naturaleza.

Ahora bien, lo natural en el ser humano es el hecho de ser un animal cultural, el hecho o la necesidad de tener una cultura, en general, pero no una cultura concreta. De hecho, resulta inevitable que en función de las condiciones medioambientales, en función del entorno, cada grupo humano desarrolle técnicas diferentes para adaptarse y así poder sobrevivir. Lo raro sería que todos los seres humanos creasen la misma cultura: la misma lengua, los mismos rituales, la misma gastronomía, la misma forma de vestir, etc. ¿Qué pasaría si los esquimales se vistiesen de la misma manera que los habitantes de las zonas tropicales? ¿Qué pasaría si los habitantes de Siberia se alimentasen a base de frutas tropicales?

Por tanto podemos concluir que la diversidad cultural es la consecuencia lógica de la naturaleza humana, de donde se deduce que dicha diversidad cultural ha de ser respetada y protegida en tanto en cuanto que es algo natural, además de suponer un enriquecimiento indudable para la Humanidad.

Así pues, frente al colonialismo e imperialismo –fruto del etnocentrismo- se alza la voz de una teoría denominada **relativismo cultural**. Esta teoría viene a decir que las culturas humanas son inconmensurables, es decir, que es absolutamente imposible comparar a unas con las otras, de donde se deduciría que unas no son superiores ni inferiores con respecto a las otras, son simplemente diferentes.

Partiendo de esta base, jamás estaría justificado que una cultura intente imponer sus patrones culturales a otra. Pero, ¿significa esto que las distintas culturas deben permanecer impasibles ante otra que practique la ablación a las niñas, que mantenga a las mujeres en un estatus similar al de los animales, que lleve a cabo genocidios contra un grupo étnico determinado, que utilice a ciertos grupos humanos como esclavos, que permita la explotación laboral de la infancia, que permita y fomente la prostitución infantil, etc.?

Parece evidente que, si bien es cierto que la razón humana condena enérgicamente el etnocentrismo, no es menos cierto que tampoco estaría dispuesta a consentir todas esas atrocidades. De hecho, a la luz de la razón, la consecuencia del relativismo cultural puede resultar tan radical, negativa y perjudicial para el ser humano como las consecuencias del etnocentrismo. Tan negativo es que una cultura imponga a través de la conquista –militar o económica- sus formas de vida a otra cultura, como permitir que en el seno de una cultura se practique el genocidio de cierto grupo humano bajo la excusa de que no estamos legitimados para actuar, para evitar dicho genocidio, en la medida en que no tenemos criterios que puedan comparar nuestra conducta con la suya y, por tanto, no podemos decir que lo que hacen está mal. El denominado “todo vale”.

¿Es posible algún término medio entre el relativismo cultural y el etnocentrismo? ¿Es posible respetar la diversidad cultural y, al mismo tiempo, no permitir atrocidades?

La respuesta es afirmativa. Entre el etnocentrismo y el relativismo cultural se sitúa una teoría denominada **interculturalismo**, que se convierte en un edificio que debe construir el ser humano apoyado sobre los cimientos del diálogo. Esta teoría es la postura más coherente con los tiempos que corren, los tiempos de la globalización. En la actualidad, los medios de comunicación y de transporte han provocado, entre otras cosas, que las culturas humanas se acerquen las unas a las otras, de modo que las diferencias entre ellas son, cada vez, menos y de menor importancia. Aunque aún existen zonas sumamente aisladas, el contacto cultural es cada vez mayor, de manera que las distintas culturas van adoptando elementos de otras culturas que les son útiles.

Afortunadamente, las sociedades humanas son cada vez más abiertas, es decir, cada vez resulta más difícil encontrar una sociedad donde solamente exista una cultura. Por el contrario, la mayoría de las sociedades se caracterizan por la diversidad de culturas que albergan en su seno. De ahí que se imponga el diálogo como la única garantía de conseguir una convivencia pacífica donde la tolerancia y el respeto intercultural sean las notas predominantes. Donde las distintas culturas, en vez de guerrear y enfrentarse, cooperen y se enriquezcan mutuamente.

De este modo, el respeto a los Derechos Humanos sería el término medio entre el etnocentrismo y el relativismo cultural. Es decir, la única situación en que sería legítimo intervenir en una cultura sería aquella en que se produjese una violación manifiesta de los Derechos Humanos.

Obviamente, existen culturas que consideran que la Declaración Universal de los Derechos Humanos es un producto etnocentrista por parte de la cultura occidental. Tal vez no estén exentos de razón quienes así se manifiestan. Pero resulta evidente que es el mayor intento realizado por el ser humano en aras de lograr una convivencia pacífica, independientemente de cuál sea la cultura de la que proceda tal intento. Sin embargo, esto no significa que sea algo perfecto ni definitivo, más bien, el diálogo ha de ser continuo entre las distintas culturas de manera que se alcancen acuerdos lo más amplios posible. Que se trata de una labor ardua y compleja es evidente pero, de la misma manera que existen conflictos en el seno de una cultura y ello no impide llegar a ciertos acuerdos mínimos que permitan una convivencia pacífica, nada imposibilita que se pueda hacer lo mismo entre las diferentes culturas.

El caso de Aixa me ha hecho recordar un fragmento del mito de la caverna de Platón:

*“Examina ahora el caso de una liberación de sus cadenas y de una curación de su ignorancia, qué pasaría si naturalmente les ocurriese esto: que uno de ellos fuera liberado y forzado a levantarse de repente, volver el cuello y marchar mirando a la luz y, al hacer todo esto, sufriera y a causa del encandilamiento fuera incapaz de percibir aquellas cosas cuyas sombras había visto antes. ¿Qué piensas que respondería si se le dijese que lo que había visto antes eran fruslerías y que ahora, en cambio, está más próximo a lo real, vuelto hacia cosas más reales y que mira correctamente”. (Platón).*

Está claro que no existe una cultura superior a otra, pero resulta evidente que una niña que se ha criado en el mundo islámico, donde la cultura establece que la mujer pasa de la tutela del padre a la del marido, y que luego sale del desierto para vivir durante años en el mundo occidental, donde una familia la acoge y le da una educación igual a la de sus hijos ya sean chicos o chicas, sienta ese vacío de pertenencia cultural y familiar. Se ha criado viendo las sombras de una libertad para la mujer que, cuando a podido contemplar de cerca, le han hecho plantearse si lo que su cultura le mostraba como real no era más que una interpretación del mundo. Una vez que se conoce la libertad y la autonomía que confiere la educación y la igualdad de derechos, es imposible renunciar a ellos a pesar del cariño que se sienta por la familia y las raíces culturales.

Lo importante es que, como dice Aixa, la puerta que se ha abierto no vuelva a cerrarse nunca y que el caso de esta muchacha sirva de ejemplo y guía para tantas jóvenes saharauis o de otras culturas que desean alcanzar la luz.

**Verónica Martos Martínez**

## ORIGEN Y DESARROLLO DEL PROGRAMA "FILOSOFÍA PARA NIÑOS (FPN)".

Virginia Peña López

En el caso de Filosofía para Niños, el origen debemos situarlo en la agitación social, y más específicamente estudiantil, que tiene lugar en la década de los sesenta en el mundo occidental. Matthew Lipman es profesor de Filosofía en la Universidad de Columbia, en Nueva York, en esas fechas y observa con preocupación los enfrentamientos entre los estudiantes y las autoridades académicas; más radicales y preocupantes son los enfrentamientos entre los estudiantes y los gobernantes y la policía. Recordemos que se está produciendo entonces el movimiento de protesta contra la guerra de Vietnam que llega a dividir profundamente a la sociedad americana y que provoca la intervención en los campus universitarios de la guardia nacional, con el resultado extremo de algunos estudiantes muertos como consecuencia de la contundente represión de la protesta estudiantil. Lo que agravaba posiblemente el enfrentamiento era el hecho de que se producía a continuación de otra serie de movimientos, como el de los derechos civiles, que habían convulsionado profundamente toda la sociedad de Estados Unidos.

En este contexto, Lipman, profesor de filosofía, se queda entre asombrado y perplejo por la escasa capacidad de argumentación racional y diálogo que muestran las partes en conflicto, en especial las que utilizan la fuerza bruta para acallar la protesta. La situación no sólo es grave porque llega a provocar la muerte de algunos estudiantes; es el mismo modelo de sociedad el que está en juego. Los ideales democráticos que teóricamente inspiran la sociedad americana exigen la capacidad de discusión racional y dialógica de los problemas para lo que es necesario tanto poseer las correspondientes capacidades racionales y afectivas como el disponer de un marco adecuado en el que esa discusión sea posible. En este enfoque, Lipman es un filósofo y educador situado directamente en la línea de trabajo iniciada por Dewey, algo a lo que volveremos más adelante. La situación conflictiva le lleva a Lipman a definir el núcleo central, y bastante novedoso, de su programa. Por un lado, considera que la educación debe desarrollar en los estudiantes esa capacidad de razonamiento, pero es algo que es necesario realizar antes de llegar a la universidad, momento en el que ya resulta muy difícil modificar hábitos de comportamiento profundamente arraigados. Atendiendo a las aportaciones de Piaget, considera en este primer momento que eso hay que hacerlo de los 11 a los 13 años. Por otro lado, constata que en la tradición occidental es la filosofía la disciplina que se ha dedicado con rigor a cuidar la calidad de nuestro razonamiento. La conclusión a la que llega resulta novedosa: se trataría de enseñar a pensar a los niños de esas edades utilizando la filosofía: es decir, si queremos que los niños desarrollen adecuadamente la capacidad de razonar bien, de forma crítica, creativa y cooperativa (dialógica) es necesario hacer filosofía con ellos. Es entonces cuando escribe "**El descubrimiento de Harry Stottlemeir**" (LIPMAN, 1988), una narración en la que niños de 11 a 13 años van discutiendo, en el contexto habitual de la escuela y la familia, los grandes temas de la filosofía, con una especial atención a la lógica clásica aristotélica.

El primer paso, el más difícil, estaba ya dado. En todo caso, si se hubiera quedado en eso es posible que su intuición inicial nunca se hubiera convertido en un programa de intervención educativa. La incorporación de Ann M. Sharp al proyecto es decisiva para darle la adecuada configuración pedagógica. Trabajando conjuntamente desde entonces, elaboran un manual para uso del profesorado en el que se incluyen numerosas actividades, ejercicios y planes de discusión, así como breves introducciones para que el profesorado sea consciente de las cuestiones filosóficas que se plantean. Eso significa además un modelo de trabajo en el aula muy preciso y elaborado, centrado en lo que ellos denominan **comunidad de investigación**. Y algo más importante todavía, este enfoque pedagógico les lleva a diseñar un modelo de formación del profesorado que va a tener una gran importancia en la difusión del programa.

La propuesta recibe pronto la atención de las autoridades académicas y de las personas implicadas en la educación. Lipman abandona su trabajo en Columbia y pasa a "Montclair State Collage" para dedicarse íntegramente al programa de Filosofía para Niños. Allí crea el **Institute for the Advancement of Philosophy for Children**, que se convierte desde entonces en el eje de un intenso trabajo de creación de nuevos materiales, investigación y formación del profesorado. El programa crece en dos sentidos. Hay un crecimiento interno del propio programa marcado por la aparición sucesiva de nuevos materiales. Lipman considera que las destrezas adquiridas trabajando con la novela inicial deben aplicarse a otros ámbitos de la experiencia cotidiana de los adolescentes y eso le lleva a elaborar tres nuevas novelas, con sus correspondientes manuales del profesorado centradas en cuestiones de ética, creación literaria y filosofía social y política. Pero también llega a la conclusión de que la filosofía puede ser muy provechosa antes de los 11 años; es más, es algo necesario si queremos que los niños, cuando llegan a esa edad, puedan adquirir las dimensiones propuestas en ese nivel de trabajo. Hace falta, por tanto, hacer filosofía con niños desde los primeros momentos de la escolarización, desde la misma escuela infantil. Eso le lleva a elaborar otras tres novelas destinadas a hacer filosofía con niños desde los 5 hasta los 11 años, cada una de las novelas centrada en unas destrezas cognitivas fundamentales, y con los temas clásicos de la actividad filosófica.

Los tres países en los que la implantación es en estos momentos más fuerte son Brasil, Australia y España, y el programa está presente en todo el mundo con mayor o menor intensidad, a excepción de mundo islámico en el que la presencia es en estos momentos muy escasa.

## OBJETIVOS

Filosofía para Niños y Niñas pretende ser un instrumento para conseguir los siguientes objetivos:

### A. APRENDER A PENSAR POR SÍ MISMO

Para conseguir esto, es condición necesaria que los niños y las niñas desarrollen un **pensamiento crítico**. Pero un pensamiento crítico no necesariamente es un pensamiento por sí mismo; exige no sólo "saber" matemáticas, historia, ciencias o filosofía, sino ser capaz de pensar matemáticamente, históricamente, científicamente o filosóficamente, por ejemplo.

### B. CONVERTIR LA CLASE EN UNA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN

Según Lipman, la mejor forma de aprender a pensar es en el contexto de un grupo y no de forma aislada. Para ello la clase se debe convertir en una comunidad de búsqueda, en la que los estudiantes tomen parte, con su profesor, en la discusión de temas de su interés. En una comunidad así aprenderán a expresar sus opiniones, a hablar y a escucharse, a comparar unas ideas con otras, y sustituirán, de este modo, la competitividad en la clase por el esfuerzo conjunto en construir argumentos. En la medida en que los niños y adolescentes vayan aprendiendo a respetarse y a escucharse mutuamente, comenzarán a completar una visión más global del mundo que aquella que se basa sólo en la experiencia personal del individuo.

### C. DESARROLLAR EL DIÁLOGO FILOSÓFICO

La gran peculiaridad de FpN frente a otros programas que tienen como objetivo enseñar a pensar es la importancia que le da a la filosofía. **Las niñas y los niños se plantean y disfrutan discutiendo problemas filosóficos** porque mantienen aún intacta la capacidad de asombro y de cuestionamiento que constituye el motor de la reflexión filosófica. La filosofía se ha encamado tradicionalmente de proporcionar habilidades de pensamiento. Los niños y las niñas pueden adquirir las destrezas cognitivas discutiendo sobre problemas de interés filosófico que su propia experiencia en la escuela o fuera de ella les plantea: conceptos tales como bien, verdad, belleza, orden, justicia, finalidad, amor, razón, Dios, muerte, vida, persona, atraviesan "transversalmente" todas las materias escolares y surgen en las conversaciones que mantienen fuera del aula. Ofrecer a los niños y niñas la posibilidad de dialogar sobre estos problemas es permitirles el ejercicio de la racionalidad, y, como dice LIPMAN, cada etapa de la niñez ha de tener acceso a esta experiencia, que es inmediatamente gozosa, y por ello no necesita más justificación, pero que además prepara para otras experiencias personales y sociales.

Hacer filosofía con niños no quiere decir obligar a los alumnos de Educación Primaria a leer a KANT y a HEGEL. Tampoco consiste en "infantilizar" los textos de los filósofos clásicos para que puedan ser entendidos por nuestros alumnos más jóvenes. Pero si se entiende el filosofar como el ejercicio de un pensamiento riguroso y crítico, que trata de aclarar y dotar de sentido a un variado conjunto de temas que preocupan a los seres humanos, la función de la filosofía puede ser muy importante en la educación, desde los primeros años de la infancia. En este sentido, el diálogo en que se involucra SÓCRATES con sus discípulos es siempre paradigmático de lo que debe ser una comunidad de investigación filosófica.

Se han elaborado taxonomías de preguntas que ayudan a convertir una conversación en un diálogo filosófico. No pueden ser exhaustivas

## BASES PSICOPEDAGÓGICAS

El programa FpN recibe influencia o mantiene relación con los siguientes planteamientos, entre otros:

- Acepta, en general, la teoría de **PIAGET**, pero no se admite que haya una diferencia cualitativa entre el pensamiento del niño y el del adulto.
- La teoría de **VIGOTSKY** de que muchos niños y niñas trabajan mejor y rinden más cuando su trabajo lo realizan cooperativamente.
- La educación activa de **DEWEY** su crítica aguda de la educación autoritaria.
- Pedagogía antiautoritaria de **FREIRE** y su concepción (la educación como praxis liberadora.)
- **Teorías cognitivas actuales** del aprendizaje y su insistencia en el aprendizaje como proceso de construcción del conocimiento.
- El modelo dialógico de reflexión filosófica que surge con SÓCRATES y que se concreta en la idea de la comunidad de investigación de PEIRCE y de G.H.MEAD.

## DOCUMENTOS

**A cada narración le acompaña un manual para el profesor.** El manual contiene, en primer lugar, una introducción general a la parte del currículum que se trate. A continuación contiene un cuadernillo por cada uno de los capítulos que aparecen en la novela correspondiente. En ese cuadernillo aparece una relación de cada una de las ideas principales que aparecen en dicho capítulo. Después

se desarrolla cada una de ellas: se hace una pequeña introducción a la misma en la que se explica el alcance filosófico del tema y se sugieren modos de su tratamiento en clase; se ofrecen ejercicios para ello; y se proporcionan planes de discusión para la investigación en torno a dicha idea. Y, por último, en algunos manuales se ofrecen también al profesorado pautas de respuestas a los ejercicios y sugerencias de evaluación de lo sucedido en el aula durante el trabajo sobre ese capítulo.

Conviene que la colocación de los asistentes a las sesiones de FpN sea tal que **permita a todos estar en primera fila y mirarse unos a otros en el diálogo**; obviamente, es la disposición en círculo la que mejor permite que se dé esa situación. Se trata de que cada uno pueda sentirse miembro del grupo en pie de igualdad con todos los demás, incluso por su situación: "yo soy uno más del grupo, no uno menos". En la medida de lo posible hay que buscar que ni siquiera el lugar que ocupa cada uno dé preferencia a nadie en función de que se le considere más "listo" o más apto o más digno de ser escuchado. De entrada a nadie se le supone que su aportación al grupo deba ser privilegiada sobre la de otros, ni minusvalorada respecto a la de otros: las personas del grupo valorarán después la importancia de la aportación de cada uno.

**Todo comienza a partir del relato.** Se lee una parte del mismo, mayor o menor según la edad de los estudiantes, según la longitud del capítulo o según las circunstancias del grupo. Así pues, **puede ser conveniente leer un solo párrafo o leer un capítulo entero.** Es obvio que una sesión con niños de 5 años ha de ser más breve que una sesión con jóvenes de 17 años, aunque a veces pueden darse sorpresas notables. Además, con niños pequeños la lectura ha de ser seguida inmediatamente de otras actividades dentro de la misma sesión, mientras que con los de más edad dichas actividades (ejercicios, discusiones, etc.) pueden posponerse a las siguientes sesiones. En cualquier caso, **no suele ser conveniente trabajar más de un capítulo cada vez.** Y siempre conviene garantizar, en lo posible, que los participantes terminen la sesión con la conciencia de que ésta ha tenido sentido por sí misma: al contrario de lo que a veces sucede en la enseñanza, en que el descubrimiento del sentido de una sesión queda aplazado. Pero a veces ocurre que adultos en general y docentes en particular creemos que el sentido viene dado sólo por el hecho de que se alcance una conclusión definitiva o, dicho de otro modo, que se proporcionen las respuestas a las cuestiones que surjan o que se dé la explicación científica de algo o, más concretamente aún, que se determine cómo se ha originado. Sin embargo entre los niños, y muchas veces entre los propios científicos, las cosas ocurren de otra manera.

Si los participantes saben leer, han de ser ellos mismos los que lean el texto en voz alta, leyendo cada uno un párrafo, por ejemplo. Si no saben leer, ha de hacerlo el docente. Leído el texto, la persona que facilita la sesión ha de intentar que **se planteen para su indagación aquellas cuestiones, asuntos o preguntas** que la lectura haya sugerido a los presentes, que hayan despertado su interés y sobre las que quieran hablar. Esto se puede hacer de distintas maneras. La más obvia es preguntar directamente a los estudiantes para que cada uno de ellos pueda libremente manifestar lo que le supone un cuestionamiento. Se puede hacer en pequeños grupos o en gran grupo. Lo importante es que salgan a la luz preguntas planteadas por el relato a los lectores, a las que hay que buscar respuesta. Lo primero en cualquier investigación es plantearse qué se trata de buscar o, lo que es lo mismo, para qué problemas, enigmas o dudas, hay que hallar contestación. Por si los presentes no manifiestan pregunta alguna, la profesora ha de ir preparada con una batería de preguntas, extraídas del texto, que puedan provocar en el grupo el comienzo de una investigación. Muchas veces el propio cuadernillo del manual del profesorado proporciona tal cuestionario inicial.

**Virginia Peña López**