

Número 40

Junio 2010

Índice de Contenido:

EL ESTUDIO DE CASOS: INSTRUMENTO ÚTIL EN LA FORMACIÓN DE L@S MAESTR@S DE EDUCACIÓN INFANTIL

Ana María Jiménez Santos

LA CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN

Antonia Pavía Barrones

LAMPMAN AND BYRON: A COMPARISON

Araceli García Vidal

UNA EXPERIENCIA EN EL AULA: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN "LOS PIRATAS"

Isabel Aguado Zaragoza

UNA INTRODUCCIÓN A LA ARQUEOLOGÍA MEDIEVAL DE OCCIDENTE

Juan José González González

EL PROYECTO "SEMANA DE LA IGUALDAD" EN LA UNIVERSIDAD

Laura Triviño Cabrera

LA ESCUCHA ACTIVA PARA LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS

María Matilde García-Fresneda Carricondo

LA CORRECCIÓN DE EXÁMENES COMO RECURSO EDUCATIVO

Miguel Francisco Tena Jiménez

LA UNIDAD DIDÁCTICA

Miriam Martín Gómez

EDUCACIÓN PARA LA SALUD: HÁBITOS ERGONÓMICOS SALUDABLES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Pablo de la Cruz Casado Fernández

EL ESTUDIO DE CASOS: INSTRUMENTO ÚTIL EN LA FORMACIÓN DE L@S MAESTR@S DE EDUCACIÓN INFANTIL

Ana María Jiménez Santos

Para introducirnos en la materia, en primer lugar transcribo algunas de las definiciones que existen sobre esta técnica de investigación social:

"El método de estudio de casos es un instrumento metodológico de análisis individual, colectivo o grupal, que permite al educador obtener conclusiones de hechos reales o ficticios, pero con apariencia real, que puede aplicarse a todo tipo de enseñanza. El caso puede ser único o pueden presentarse varios casos. Los casos a seleccionar es otro elemento fundamental en la planificación. Los mismos deberán adecuarse a la estructura y conocimiento previo del grupo, a su conocimiento de la materia, a las posibilidades de tiempo y recursos, etc."(1)

Para otros autores: *"El método de casos es la descripción de una situación concreta con finalidades pedagógicas para aprender o perfeccionarse en algún campo determinado. El caso se propone a un grupo-clase para que individual y colectivamente lo sometan al análisis y a la toma de decisiones. Al utilizar el método del caso se pretende que los alumnos estudien la situación, definan los problemas, lleguen a sus propias conclusiones sobre las acciones que habría que emprender, contrasten ideas, las defiendan y las reelaboren con nuevas aportaciones. La situación puede presentarse mediante un material escrito, filmado, dibujado, con soporte informático o audiovisual. Generalmente plantea problemas divergentes (no tiene una única solución)."* (2)

Para Sánchez, Bravo, Farjas y Vazquez (3), el significado del estudio de casos se puede resumir en esta frase *"es un examen de un ejemplo de acción:"*

- "Examen": se examina algo de forma sistemática y detallada con la intención de comprenderlo.
- "Ejemplo": se examina un ejemplo de la vida real que puede ser un individuo, una organización, un programa, una situación particular, unos documentos... El ejemplo debe mostrar cierta estabilidad interna, es decir, debe ser estudiado en su propio contexto y no a través de hechos artificiales o arbitrarios.
- "Acción": se examina un ejemplo que tiene carácter dinámico, vivo y en evolución.

Por lo tanto, el estudio de casos es una técnica de aprendizaje donde un grupo de personas (es una técnica más provechosa en grupo que individualmente) se enfrentan a la descripción de una situación específica que plantea un problema que ha de ser comprendido, valorado y resuelto, a través de un proceso de discusión. Es, por tanto, en origen una técnica de grupos que fomenta la participación de l@s alumn@s y desarrolla la actividad y el espíritu crítico, al prepararles para la toma de decisiones, enseñándoles a defender sus argumentos y contrastarlos con las opiniones del resto de componentes del grupo.

Objetivos de la técnica:

- Formar futuros profesionales capaces de encontrar para cada problema particular la solución experta, personal y adaptada al contexto social, humano y jurídico dado.
- Trabajar desde un enfoque profesional los problemas de un dominio determinado. El enfoque profesional parte de un problema real, con sus elementos de confusión, a veces contradictorios, tal como en la realidad se dan y se pide una descripción profesional, teóricamente bien fundada, comparar la situación concreta presentada con el modelo teórico, identificar las peculiaridades del caso, proponer estrategias de solución del caso, aplicar y evaluar los resultados.
- Es útil para crear contextos de aprendizaje que faciliten la construcción social del conocimiento y favorezcan la verbalización, explicitación, el contraste y la reelaboración de las ideas y de los conocimientos.

Ventajas:

Facilita y refuerza:

- La comprensión de los problemas divergentes y la adopción de soluciones mediante la reflexión y el consenso.
- La retención de la información y el conocimiento adquirido al discutir y practicar acerca de los conceptos utilizados.
- El aprendizaje significativo, ya que el/la alumn@ usa conocimientos previos para el análisis del problema y la propuesta de soluciones facilitando la reelaboración de los conceptos usados.
- El desarrollo de diversos estilos de aprendizaje.
- El aprendizaje en grupo y el trabajo en equipo.
- La resolución de problemas generando conocimientos y promoviendo la creatividad.

- Habilidades comunicativas: la capacidad de explicar, interrogar y de responder; el uso de un lenguaje especializado, socializarse, atender y comprender a los otros. La interacción con otros estudiantes es una buena preparación para los aspectos humanos de la gestión.
- Desarrolla habilidades específicas (comprensión lectora, valoración de la información, uso de informaciones y de conocimientos de expertos, roles, toma y argumentación de decisiones, previsión de consecuencias, expresión escrita y oral...)
- La mejora de la autoestima y la seguridad en uno mismo, el autoconocimiento y el conocimiento de l@s otr@s, la autonomía para el aprendizaje...
- El aumento de la motivación del alumnado por el tema de estudio al confrontarse con situaciones relativas al ejercicio de la profesión. Las situaciones de aula son más motivadoras y dinámicas ya que facilitan una mejor asimilación de los conocimientos (ambiente de intercambio, diálogo, más responsabilidades).
- El incremento de la flexibilidad del alumnado, que se hace consciente de que, en la mayoría de las situaciones, puede haber más de una solución que tenga probabilidades de éxito.

Inconvenientes:

- El/la autor/a es quien recoge los datos a los que se refiere el caso, por lo que la formación debe de ser complementada con la investigación o recogida de datos por parte de l@s alumn@s (a través de las actividades de seguimiento).
- Las soluciones a los problemas que se plantean durante el estudio del caso, no se llevan generalmente a la práctica. Por lo tanto, el método no sustituye la formación práctica, que debe facilitarse complementariamente (aplicando las conclusiones a situaciones reales).
- L@s alumn@s tienen que poseer ciertos conocimientos sobre el tema y o suelen estar acostumbrados en el proceso de reflexión sobre problemas en grupo, elaboración de propuestas de solución y su defensa en público (una asignatura en la carrera universitaria de magisterio no proporciona suficiente tiempo para desarrollar esta cultura).
- Las aulas no suelen estar preparadas para el trabajo en pequeños grupos y los grupos grandes incrementan la dificultad de forma exponencial.
- Requiere una preparación acertada del material.
- Habilidad en la dinamización de los grupos.

¿EN QUÉ CONSISTE LA TÉCNICA?

Proceso de elaboración:

- 1) Precisar la finalidad que se persigue, los objetivos.
- 2) Preparar el material y redactar el caso, considerar que:
 - El material que se entrega al alumn@ puede ser más o menos extenso y adoptar diversas formas según las finalidades perseguidas y la modalidad adoptada: puede incluir el relato de una situación y documentación diversa (gráficos, actas, legislación y otras).
 - La situación presentada tiene que ser real, o bien posible, lógica y admisible.
 - Es conveniente centrarse en una sola cuestión o problema y presentar una sola situación.
 - Se han de presentar los diversos componentes:
 - los hechos claves y centrales para la comprensión del caso (en coherencia con la modalidad escogida)
 - los personajes (estatus, expectativas, motivaciones,...) y el contexto.
 - La redacción tiene que ser fluida, clara, con estilo periodístico-narrativo; presentada en pasado; contemplando el punto de vista de los lectores, es decir adaptada a los conocimientos, intereses y habilidades cognitivas del alumnado; sin anotaciones tendenciosas del autor.
- 3) Elaborar las preguntas es un aspecto clave: ¿qué está pasando? ¿cuál es el problema? ¿por qué se plantea? ¿intereses de l@s protagonistas? ¿acciones a emprender? Es decir, preparar preguntas que, por su formulación, obligan a l@s alumn@s a una reflexión inteligente sobre los problemas que plantea el caso, aplicando los conocimientos que poseen y nunca solicitando una respuesta específica basada en recordar información.

Proceso de uso:

- 1) Preparación:
 - Lectura individual del caso, análisis, búsqueda de información, redacción de unas notas de apoyo para la discusión en subgrupo, etc.
 - Elaborar individualmente un diagnóstico y plan de acción en condiciones de defenderlo ante una audiencia crítica.

- Organizar grupos de 3 a 5 alumnos y en cada grupo:
- Discutir el caso. Contrastar impresiones y reforzar o redefinir sus posturas personales.
- Examinar las cuestiones planteadas.
- Debatir sobre las posibles respuestas.

2) Interrogatorio sobre el caso

- Discusión con toda la clase:
- Debate general conducido por el docente.
- Análisis del caso conjuntamente.
- Adopción de una solución pro-consenso.
- Síntesis de las aportaciones realizadas.

3) Actividades de seguimiento

El caso debe generar interés por saber, y el interrogatorio debe incrementarla. Al finalizar, si hay suficiente motivación se puede proponer lecturas o indagaciones que incrementen el conocimiento sobre el tema.

CARACTERÍSTICAS:

Las principales características que todo estudio de casos debe cumplir son:

- a) Los casos deben plantear una situación real. Los casos son ejemplos de aspectos concretos de la práctica, completados con información sobre el contexto, pensamientos, sentimientos y acciones.
- b) La descripción del caso debe provenir del contacto con la vida real y de la experiencia concreta y personal del profesor.
- c) Debe ser claro y comprensible.
- d) No debe sugerir soluciones.
- e) Debe estar abierto a diferentes interpretaciones.
- f) Debe facilitar la participación y el espíritu crítico de l@s alumn@s.
- g) Los aspectos principales y secundarios de la información deben estar entremezclados.
- h) El tiempo para la discusión y toma de decisiones debe ser limitado.
- i) La descripción de situaciones problemáticas debe basarse en una fundamentación teórica.
- j) El estudio de casos debe tratar de conseguir objetivos educativos referentes tanto a los conocimientos, como a las actitudes y habilidades concretas.

El objetivo es aprender a analizar una situación concreta y a resolver el problema valiéndose de los datos descriptivos. En definitiva, lograr la comprensión del caso y encontrar una solución.

PASOS A SEGUIR EN EL ESTUDIO DE CASOS

Podemos distinguir en el estudio de casos tres fases: preparación, desarrollo y evolución.

1) Preparación:

Es la fase en la que el docente prepara la técnica para su posterior aplicación. Esta fase conlleva los siguientes pasos:

- Formulación de los objetivos: El/la profesor/a lo primero que debe tener claro es qué aprendizaje quiere que el/la alumn@ consiga a través de esta técnica, para lo cual tendrá que definir previamente los objetivos a lograr. Mediante el estudio de casos, el/la alumn@ puede lograr diferentes tipos de aprendizajes:
- "Aprendizaje cognoscitivo": aprendizaje de los conocimientos que hacen referencia a los contenidos teóricos en los que se fundamenta el caso descrito.
- "Aprendizaje afectivo": aprendizaje de determinadas actitudes que el/la alumn@ puede lograr en el desarrollo de esta técnica, como por ejemplo respetar la opinión de l@s demás compañer@s del grupo, responsabilizarse de la realización de su trabajo, integrarse en un equipo, etc.
- "Aprendizaje de habilidades": con el estudio de casos el discente puede aprender determinadas habilidades concretas, como por ejemplo: aprender a expresarse oralmente, llegar a conclusiones operativas, saber trabajar en grupo, etc.

Esto significa que a la hora de formular objetivos educativos para el estudio de casos, el profesor debe tener en cuenta estos tres tipos de aprendizajes que potencian una formación integral del alumn@:

- Elaboración del caso: Una vez formulados los objetivos, el/la profesor/a elabora el caso que va a ser motivo de análisis y debate. Para esta elaboración acudiré a todas las fuentes documentales necesarias, artículos o relatos que describan sucesos o problemas profesionales, así como a experiencias propias o de profesionales experimentados, que le servirán para la posterior redacción. Para redactar correctamente un caso hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:
 - a) Tener claros los objetivos educativos a lograr.
 - b) Delimitar la información.
 - c) Ser claro y conciso.
 - d) Utilizar una terminología adecuada al nivel de l@s alumn@s.
 - e) No abusar de detalles inútiles.
 - f) Si el caso lo requiere, hacer hablar a los personajes para que resulte más vivo y real.
 - g) Finalizar el caso formulando preguntas básicas que ayuden a centrar su análisis.
 - h) Cuidar la presentación (giros gramaticales, espacios, estilo...).

Un buen caso se caracteriza por:

- Una lectura fácil.
- Una rápida comprensión de la situación descrita.
- Una fluencia en el/la alumn@ de preguntas, interrogantes, interpretaciones, soluciones.
- Una facilidad para el debate.

Con todo, al elegir un caso hay que tener en cuenta los objetivos a lograr, la preparación o experiencia de l@s alumn@s y el tiempo disponible para su realización.

- Formación de los grupos de trabajo: Ya hemos comentado que en su origen es una técnica grupal, por lo que hay que formar grupos de trabajo. La configuración de estos grupos la puede realizar bien el docente o bien l@s propi@s alumn@s, en torno a tres o cinco componentes por grupo.

2) Desarrollo:

Cubierta la fase de preparación se inicia el desarrollo de la técnica de estudio de casos.

- Exposición del caso a estudiar: Antes de comenzar con el estudio del caso lo primero que hace el/la profesor/a es explicar los objetivos que desea conseguir y el mecanismo de la técnica a utilizar. A continuación, presenta la redacción del caso y comenta las normas a seguir en su desarrollo (medio, ayudas, documentación a consultar, distribución del tiempo...). El docente puede comentar algunos aspectos del caso que considere importantes destacar o que puedan ser objeto de confusión, así como diversos puntos que centren y faciliten el análisis. El caso a estudiar puede ser el mismo para todos los grupos, o presentar a cada grupo un caso diferente de un mismo tema.
- Estudio individual: Después de presentarse el caso comienza su estudio. L@s alumn@s leen el caso de forma individual para tratar de comprender la información que se les presenta antes de pasar al debate grupal. Aquí tienen la oportunidad de consultar todo el material que necesiten para el análisis individual del problema.
- Estudio grupal: Finalizado el estudio individual comienza el trabajo grupal. El grupo estudia el caso con las aportaciones de cada uno de sus miembros, intercambiando ideas, analizando y debatiendo los distintos aspectos del problema.
- Elaboración de conclusiones: Cubierta la etapa del análisis grupal, se formulan conceptos operativos o principios de acción y resolución del problema. El/la secretari@ del grupo hace una recopilación final de las soluciones propuestas con el fin de llegar a un consenso sobre las conclusiones definitivas del caso estudiado.

Un proceso a seguir para el desarrollo de un estudio de casos en el que se solicite una toma de decisiones, podría ser el siguiente:

- a) Leer el caso, para comprenderlo y conocer su situación de una forma global. Es una lectura individualizada, el visionado de una película o vídeo, etc., del caso a estudiar.
- b) Determinar los aspectos básicos a analizar, identificando los puntos más importantes, viendo si hay uno o varios problemas.
- c) Relacionar el caso con los fundamentos teóricos que nos ayuden a su comprensión y resolución.
- d) Pensar en el papel del que tiene que tomar decisiones, como se sentirá si realmente tiene que tomar una decisión.
- e) Desarrollar posibles soluciones y pensar en diferentes alternativas, para poder seleccionar la más acertada.
- f) Aplicar la solución elegida, desarrollando una estrategia que permita llevar a la práctica dicha solución y sus posibles consecuencias.

- g) Diseñar un proceso de evaluación de su puesta en práctica para poder valorar el éxito obtenido.
- h) Elaborar un pequeño informe en el que se expresen juicios de valor sobre el caso desarrollado, así como sobre la experiencia adquirida.

3) Evaluación:

La tercera fase del estudio de casos es la evaluación que se realiza mediante la puesta en común del trabajo de los grupos.

Cada grupo expone al resto las conclusiones elaboradas, razonando el análisis realizado. Posteriormente se abre un debate general, moderado por el/la profesor/a, con el fin de llegar a las soluciones óptimas, valorando los diferentes argumentos aportados por los grupos.

Esta evaluación final debe ser completada con la evaluación continua efectuada a lo largo de la etapa de desarrollo. Aquí el docente puede valorar el estudio individual realizado, el trabajo de los grupos, los distintos problemas que han podido tener a la hora de analizar el caso y extraer conclusiones, etc.

El estudio de casos puede tener algunas modificaciones con respecto a su estructura original. Por ejemplo, aunque es una técnica de enseñanza grupal, puede desarrollarse en su totalidad de forma individual si la situación lo requiere, a pesar de que con ello se eliminaría una de sus características más importantes como es la solución a través del debate.

Asimismo, en la evaluación podría eliminarse la puesta en común de los trabajos grupales, siendo únicamente el/la profesor/a quien conociese los resultados y soluciones finales. Si se hiciese así, el gran grupo no se enriquecería de las aportaciones y conclusiones de cada uno de los grupos de trabajo.

ESTUDIO DE CASO EN UNA CLASE DE EDUCACIÓN INFANTIL

1) DEFINICIÓN DEL CASO.

Soy tutora de una clase de 2º del segundo ciclo de E.I (4 años). Tengo 25 niñ@s. En general, tod@s poseen las características psicoevolutivas propias de su edad, a excepción de tres niñ@s: uno no controla todavía bien los esfínteres, el segundo tiene deficiencia visual corregida y el tercero es un alumno hipoacúsico con corrección auditiva en ambos oídos. Además, este tercer alumno al que llamaremos "X" presenta inquietud y agresividad y a nivel cognitivo manifiesta retraso madurativo. Dificultades en el lenguaje: expresión, pronunciación, etc. tiene una hermana en este mismo centro que no manifiesta ninguna disminución sensorial ni de otro tipo.

2. CONTEXTUALIZACIÓN.

2.1. CONTEXTO ESCOLAR.

Nuestro centro educativo está en una ciudad de 100.000 hab. muy cerca de la capital. Consta de todo tipo de recursos y equipamientos: biblioteca, instalaciones deportivas, cine, parques, centros comerciales, centros de ocio, etc.

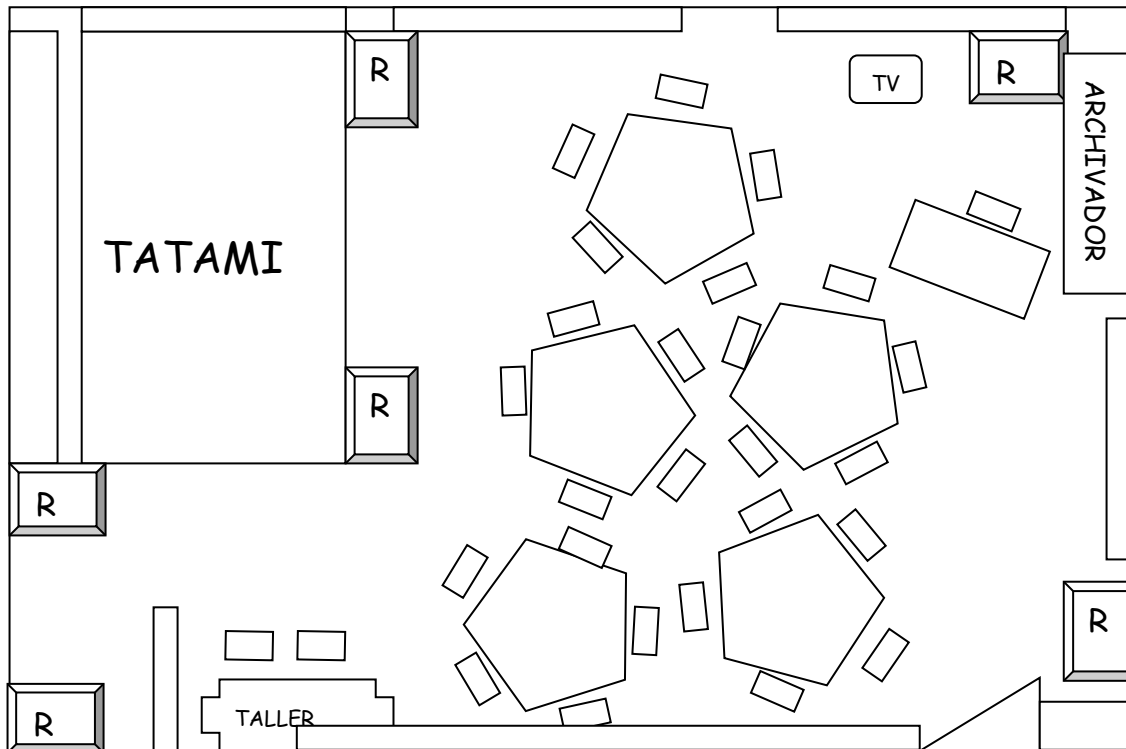
En este colegio están matriculados alumn@s de familias de la periferia de la ciudad con un nivel socioeducativo y económico medio. No tenemos situaciones de pobreza ni de marginalidad, tampoco hay problemas de convivencia en el centro ni grupos especialmente conflictivos.

Se trata de un centro público con una sola línea que abarca desde E.I. hasta E.P. Consta de un único edificio dotado de un patio delantero y otro trasero que además tiene pista de fútbol y de baloncesto. El patio delantero es utilizado como recreo de l@s alumn@s de E.I. Las clases de E.I. se encuentran situadas en la planta baja. La de 3 años tiene un cuarto de baño en su interior. La de 4 y 5 años son aulas sin aseo por lo que l@s niñ@s utilizan el que está situado en la planta baja muy cerca de estas clases.

En cuanto a nuestra aula, es una clase amplia y luminosa. Tiene unos 70 m² y es de forma ligeramente rectangular. Al fondo tenemos colocada una estantería de pladur donde se guardan *containers* de juguetes y materiales varios, a la derecha de esta estantería el tatami. En la siguiente pared el encerado y la mesita con la televisión, el vídeo y el pupitre de la maestra. A su lado un archivador de carpetas y fichas de l@s niñ@s. En la pared de la izquierda, un perchero con los nombres y las fotografías de l@s niñ@s y el taller polivalente. Los rincones de actividades están distribuidos aprovechando rincones naturales del aula o creados con el propio mobiliario. Tenemos, también, distribuidos por el aula cinco mesas de colores con forma pentagonal y sus correspondientes cinco sillas (del mismo color de la mesa). Cada una tiene la fotografía de un/a alumn@ en el respaldo.

En cuanto a la climatización, es una clase soleada por lo que en invierno es tibia, no tenemos calefacción. En verano abrimos las ventanas y está muy bien ventilada. Dentro de la clase no tenemos aseos pero están en la habitación contigua y l@s niñ@s tienen la posibilidad de utilizarlos cada vez que quieran.

En el perchero, además de la talega con el desayuno de media mañana, cada niñ@ tiene una jarrita de plástico para beber y una bolsa con una muda completa por si necesitan cambiarse de ropa porque se mojen, vomiten, o cualquier otra eventualidad.



Respecto a las dificultades de X, vamos a trabajar, especialmente, habilidades sociales para facilitarle su integración en el grupo, y refuerzos en el lenguaje para que se comunique mejor con todas las personas que le rodean. Es un trabajo a largo plazo que aspira a comprender otras áreas en las que también manifiesta deficiencias, pero de momento, para este trabajo, lo vamos a concretar en estas dos áreas. Les hemos dado prioridad porque lo primero que queremos es conseguir que se comunique con claridad (pronunciación) y que sepa conceptualizar (comunicar lo que desee); respecto a las habilidades sociales, las hemos elegido porque nos parece urgente conseguir que X se desenvuelva autónomamente en el grupo y se integre en el mismo.

2.2. CONTEXTO SOCIOFAMILIAR

Necesito datos sobre X. Concierto una tutoría con su familia y me encuentro con que tanto él como su hermana son una nueva incorporación. Han sido acogidos por una familia de esta ciudad y están en periodo de preadopción. Los padres tienen buena disposición a colaborar con los tutores de sus hij@s y a participar en todo lo que sea posible. La madre nos habla sobre X y nos dice que durante su nacimiento tuvo falta de oxígeno prolongada (hipoxia) y tiene una leve parálisis motora en el lado izquierdo, además de la sordera. Estos datos se los proporcionó el centro de acogida. De todos modos ella insiste en que está consentido y actúa así para llamar la atención pues en el otro centro escolar hacia eso y enseguida llamaban a su hermana para que lo atendiese (que es lo que él quiere).

También nos comenta la madre que vienen de una familia desestructurada con un padre alcohólico y maltratador, y que tanto el padre como la madre son de etnia gitana.

Por otra parte hemos hablado con la tutora de la niña, que se encuentra en 2º de E.P. y dice que tiene un comportamiento absolutamente normal. Tuvo problemas con dos compañeras por ser gitana en los inicios de su incorporación pero ella ha sabido buscarse su sitio en la clase. Se encuentra totalmente incluida en el grupo.

ANÁLISIS DEL CASO

En cuanto al nivel de competencia curricular, hemos detectado una serie de necesidades educativas especiales que tenemos que atender:

Referente a competencias sociales: manifiesta serias dificultades para relacionarse en su grupo de iguales. No es capaz de jugar, de respetar unas reglas, de no agredir a l@s compañer@s, etc.

En cuanto al lenguaje: Tiene un retraso cognitivo evidente. Su nivel de lenguaje se encuentra muy por debajo de la media para su edad biológica: dificultad en la articulación de las palabras, la creación de frases, tartamudeo, pronunciación deficiente, etc.

Problemas de hipotonía en el lado izquierdo de su cuerpo. Dificultades en la psicomotricidad fina más que en la gruesa (a pesar de ser diestro). Hipoacusia.

Respecto al estilo de aprendizaje: Tiene una necesidad continua de aprobación. Cada trazo que marca en su cuaderno, cada número, cada dibujo, etc. se levanta para enseñármelo. No tiene iniciativa propia por lo que hay que guiarlo y motivarlo constantemente. Presenta una gran sobreprotección por parte de su hermana.

Sobre la motivación: Aunque está poco motivado para el trabajo académico, suele responder positivamente a refuerzos sociales y afectivos (alabanzas y elogios proporcionados por la maestra). Le cuesta mucho trabajo expresar sus intereses, decidir lo que quiere hacer o a qué quiere jugar.

Referente a la situación del estudiante en el centro: destacaremos su aislamiento. L@s demás niñ@s no quieren jugar con él debido a sus reacciones violentas, agresiones físicas y gritos. De este modo si él toma la iniciativa y se acerca a algun@, éste/a huye.

Si se trata de trabajar con los compañer@s de mesa o en clase, a veces lo intenta y otras simplemente se niega a colaborar. De todos modos, cuando lo intenta desiste ante la primera dificultad (no sabemos si se puede tratar de indefensión aprendida o de pereza).

Respecto a la situación del estudiante en la familia y la comunidad: Está adaptándose a su nueva familia. Además es el tercer hogar por el que pasa (sin contar con su familia biológica). También sabemos que se encontraban viviendo él y su hermana en un centro de acogida de la Junta de Andalucía de Málaga por lo que en esta ciudad no conocen absolutamente a nadie.

Los padres adoptivos son muy conocidos en esta ciudad y son queridos por vecinos y amigos. La familia extensa, es decir, abuelos, tíos, etc. Están muy contentos con él y su hermana.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

1. A NIVEL DE AULA

1.1. Objetivos Educativos:

He seleccionado los tres objetivos de la etapa que trabajaremos con toda la clase y en especial con X. Por supuesto son objetivos amplios pero los concretaré en actividades directamente relacionadas con las carencias que presenta nuestro caso y que pretendo solventar:

c.- Establecer relaciones afectivas satisfactorias, expresando libremente los propios sentimientos, así como desarrollar actitudes de ayuda y colaboración mutua, y de respeto hacia las diferencias individuales.

d.- Establecer relaciones sociales en ámbitos cada vez más amplios, aprendiendo a articular progresivamente los intereses, aportaciones y puntos de vista propios con los de los demás

g.- Utilizar el lenguaje verbal de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendido por los otros y para regular la actividad individual y grupal.

1.2. Contenidos: conceptuales, procedimentales, actitudinales

La selección de los contenidos ha de basarse, según la normativa educativa vigente en el criterio genérico de que respondan y se adapten a las necesidades progresivas que en el desarrollo del niñ@ aparecen. Los conocimientos que l@s niñ@s van construyendo han de poder ser aplicados por ell@s a situaciones y contextos cada vez más amplios de su vida, y no sólo a situaciones escolares. Para ello habrá que incorporar a las actividades del centro las necesidades y problemas que al alumnado se le plantea en su vida cotidiana, para poder

intervenir y reflexionar sobre ellos. Los contenidos se desarrollarán estructurados en experiencias y situaciones que atiendan a las motivaciones, intereses y necesidades de l@s niñ@s.

En la Educación Infantil los contenidos se agrupan en tres grandes ámbitos de conocimientos y experiencias:

Ámbito I: IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL

Este ámbito hace referencia al conjunto de experiencias que hacen posible el progresivo conocimiento que l@s niñ@s van adquiriendo de sí mismos en interacción con los demás.

De este ámbito tendremos en cuenta los siguientes contenidos:

- Contenidos conceptuales: Identificación y exploración de las diferentes partes del propio cuerpo.
- Contenidos procedimentales: Flexión y extensión de dedos. Picado con punzón, libremente y sobre una línea. Rasgado de papel. Modelado en plastilina. Presión adecuada del lápiz. Trazo de líneas y bucles de forma correcta. Recortado con tijeras de líneas sencillas. Coloreado. Unión de puntos previamente dispuestos.
- Contenidos actitudinales: Valoración de sus habilidades en las tareas escolares y académicas. Interés por el trabajo manual.

Ámbito II: MEDIO FÍSICO Y SOCIAL

Este ámbito hace referencia a la ampliación progresiva de la experiencia de l@s niñ@s para que puedan ir construyendo un conocimiento sobre el medio físico, natural y social cada vez más adecuado y ajustado.

Para el caso de X no vamos a trabajar nada en concreto de momento.

Ámbito III: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

El sentido fundamental de este ámbito es el de facilitar las relaciones entre l@s niñ@s y su medio. Las distintas formas de expresión son los instrumentos de mediación que sirven de nexo entre su mundo interior y el mundo exterior. Hacen posible la representación interna de sus deseos, vivencias, sentimientos, pensamientos... y son el vehículo necesario para la comunicación con otras personas. El dominio de las formas de comunicación y recursos expresivos propios de la sociedad en la que se vive, es básico para el desarrollo integral de l@s niñ@s. Por medio de ellos es posible el intercambio de información necesario para el desarrollo cognitivo, afectivo y social.

De este

ámbito tendremos en cuenta los siguientes contenidos:

- Contenidos conceptuales: conocimiento del sistema de signos que constituyen el lenguaje corporal: gestos, miradas, sonrisas, sonidos, movimientos, etc. Discriminación y clasificación de objetos por su forma y tamaño. Localización de objetos en una lámina. Discriminación de los colores fundamentales. Identificación de dibujos y objetos iguales. Identificación de su nombre. Ampliación de vocabulario.
- Contenidos procedimentales: desarrollo de la coordinación óculo-manual y la progresiva precisión de las habilidades motoras correspondientes para poder expresar sus experiencias plásticamente. Expresión oral: discriminación de sonidos, articulación de palabras, organización en frases y conversaciones cada vez más complejas. Discriminación y escritura de las vocales. Escritura espontánea de su nombre. Realización de trazos atendiendo a la direccionalidad adecuada. Aprendizaje de habilidades sociales.
- Contenidos actitudinales: Valoración de sus habilidades en las tareas escolares y académicas. Interés por el trabajo manual. Disfrute de sus habilidades sociales para poder relacionarse con l@s compañer@s. Respeto por l@s compañer@s y valoración de acatar las normas en los juegos.

1.3. Estrategias: didácticas y organizativas

Para llevar a cabo estos objetivos y contenidos trabajaremos en la clase con tod@s los niñ@s de manera conjunta. Nos organizaremos de manera que X no tenga que separarse de su grupo-clase nada más que para acudir a la logopeda del centro (dadas sus dificultades en la articulación de palabras y pronunciación). En el aula cuento con otra maestra de apoyo lo que me permitirá trabajar con X de manera inclusiva, es decir, trabajaremos con todo el grupo y con X sin necesidad de segregarlo de la clase. En cuanto a las habilidades sociales las podemos trabajar en pequeños grupos heterogéneos.

1.4. Metodología:

Partimos de una metodología activa, participativa y globalizadora. Nuestra actuación será activa y flexible, respetando los ritmos de trabajo de l@s alumn@s y de X pero limitando su capacidad de dispersarse y no atender.

Comenzaremos por tareas con un nivel de dificultad que nos asegure el éxito del alumno con el fin de motivarle a trabajar y que pueda experimentar cierto grado de satisfacción fortaleciendo así su autoestima y seguridad en si mismo.

Progresivamente se irá aumentando el grado de dificultad de las tareas. Iremos variando las tareas para que no decaiga su nivel de atención, teniendo en cuenta que no sean demasiado tediosas.

También tendremos que cuidar nuestro léxico adecuándolo al nivel de comprensión del alumno. Para crear un clima de seguridad en el desarrollo de la tarea, hemos utilizado actividades de carácter lúdico, manipulativo y constructivo del aprendizaje. Partiremos siempre de las experiencias personales e intereses de cada alumno, para que los aprendizajes sean significativos.

1.5. Actividades: Actividades comunes, adaptadas e individuales

En primer lugar vamos a describir dos habilidades sociales básicas que nos parecen útiles trabajar y cómo las llevaríamos a cabo.

ACTIVIDAD 1.- HABILIDAD PARA UNIRSE A JUEGOS CON OTR@S

Objetivo: que el alumno se una al juego o actividad de otr@s niñ@s y responda correctamente cuando otr@s se quieran unir a él en un juego.

Unirse al juego con l@s otr@s significa entrar en un juego o actividad que están llevando a cabo otras personas. Generalmente supone entrar en un grupo de juego o trabajo ya formado.

También incluimos dentro de estas habilidades las que suponen responder cuando hay un grupo jugando y otr@ niñ@ quiere unirse a ell@s. Es importantísimo que cuando X, y por extensión, l@s demás niñ@s del grupo, quieran jugar o hacer algo, lo hagan correctamente de forma que tengan muchas posibilidades de que acepten su entrada. Si lo hacen correctamente, querrán que entren. Si lo hacen inadecuadamente, aparecerán los conflictos y rechazos.

Haremos preguntas a l@s niñ@s y les daremos pistas para que ell@s mism@s sean capaces de darse cuenta de la importancia de esta habilidad en su vida cotidiana. Las preguntas serán del tipo: "¿cómo os sentiríais si estáis jugando en el recreo y llega otr@ niñ@ y os empuja porque quiere meterse en vuestro juego y además imponeros sus normas?, ¿por qué creéis que es importante saber uniros a un grupo de niñ@s que están jugando o realizando otra actividad?... A lo largo de todo el proceso de enseñanza, el alumnado deberá comprender que determinados comportamientos para unirse a otr@s no son ni correctos ni eficaces.

El alumno, además de aprender las habilidades necesarias para unirse a los demás, deberá saber cuándo, con quién, dónde... es adecuado llevarlas a cabo. Para que nuestro@s niñ@s lleguen a discriminar estas situaciones les daremos pistas, al igual que en el apartado anterior, y les haremos preguntas. Para unirse al juego con l@s otr@s, los pasos a seguir son:

1. Me acerco a l@s niñ@s que están jugando y observo su juego y/o actividad.
2. Decido que quiero entrar en ese juego o actividad. Espero un momento apropiado para entrar, por ejemplo, una pausa en el juego, uno de l@s niñ@s me mira, la pelota viene donde estoy yo.
3. Digo o hago algo que suponga pedir permiso o consentimiento de los otros para entrar y a la vez indico mi colaboración y participación en la actividad. Por ejemplo, sonrío, miro al otro, le saludo: "¿os importa que juegue con vosotros?, ¿tengo una pelota nueva queréis que juguemos con ella?..."
4. Una vez que he entrado en el juego o actividad, participo en ella correctamente. No debo imponer ni proponer cambios bruscos ni obstaculizar el desarrollo del juego o actividad.
5. Digo algo agradable y agradezco a los otr@s niñ@s que me hayan dejado participar en el juego o actividad.
6. Si no logro entrar en el juego debo permanecer tranquilo y buscar otras estrategias para entrar.

Cuando otr@ niñ@ quiere unirse a nuestro juego o actividad, es necesario:

1. Aceptar cordialmente su entrada en el juego (si nos parece bien): "¡Por supuesto!, ¡vale!, puedes jugar con nosotr@s."
2. Si por razones argumentadas no queremos que entre, se lo debemos expresar de modo cordial dando las razones de la negativa y disculpándonos. Por ejemplo, "lo siento, no puedes jugar porque el partido ha empezado hace media hora".

Modelado de la conducta de X

Durante la fase de modelado, las docentes entre ellas y posteriormente con l@s niñ@s y la participación de X, mostramos los pasos necesarios a seguir para unirse a otr@s niñ@s que están jugando. Es preciso que las docentes modelen el afrontamiento de obstáculos, demuestren en voz alta estrategias de pensamiento para vencerlos. Cuando el modelado sea realizado por X y l@s demás, tanto mi compañera como yo reforzaremos los pequeños logros. Por ejemplo:

"Si me acerco a Javi, seguramente me dirá que no me deja jugar con ellos... No, no me atrevo a ir... Tranquila, tengo que estar calmada... Si lo hago bien me dejarán unirme a ellos para jugar... Voy a intentarlo con mucha atención. Me acercaré a Maite que suele ser simpática conmigo; le sonreiré y le preguntaré amablemente: Maite-¿puedo jugar con vosotros a la pelota?- Lo estoy logrando, estoy muy tranquila.... Voy a acercarme a Maite"

Otras situaciones para realizar:

- Te has retrasado en bajar al recreo y hay cinco niñas jugando a la comba. Quieres jugar con ellas.
- Hay tres niños construyendo un castillo. Te apetece mucho ayudarles.
- Estás jugando con tus amigos, llega Lucía y quiere jugar con vosotros. Os parece bien.
- Antonio quiere unirse con vosotros para jugar. Vosotros no queréis porque siempre os estropea el juego. El amenaza que os pegará si no le dejáis jugar.

Después de la práctica del alumnado (no se trata de una vez solamente, es algo progresivo que trabajaremos, por ejemplo cada semana o cuando estimemos necesario), si consideremos que se están alcanzando las conductas y habilidades necesarias para unirse a otr@s y entrar en el juego o actividad, se establece un diálogo/discusión para sintetizar y marcar las cosas más importantes del entrenamiento (una especie de guión).

Todo lo aprendido se llevará cabo en el día a día. Para ello será necesario que las maestras aprovechemos y potenciemos esas situaciones que se dan a menudo en la escuela para que estas habilidades y conductas se pongan en marcha.

Por ejemplo l@s niñ@s se han puesto en grupos para trabajar, y un@ de ell@s ha llegado hoy tarde a la escuela. La maestra le dice que elija un grupo para trabajar y pida a sus miembros que le dejen entrar.

Cuando X, y l@s demás alumn@s, lleven a cabo las conductas y habilidades aprendidas, las maestras les irán dando información de su ejecución y les reforzarán los componentes correctos.

ACTIVIDAD 2. HABILIDAD PARA COOPERAR Y COMPARTIR

Objetivo: Que el alumno coopere con sus compañer@s (iguales) y comparta sus cosas.

Cooperar es colaborar un@s con otr@s para conseguir un mismo fin. Sin esa colaboración sería imposible la convivencia. Es necesario aprender a ayudar, a trabajar en equipo, así como a desarrollar esa parte de la inteligencia emocional que nos hace ponernos en la piel del otro, adivinar sus necesidades y saber resolver los conflictos de manera pacífica.

Colaborar supone que dos o más niñ@s toman parte en una tarea o actividad común que implica reciprocidad de conductas, intercambio en el control de la relación y facilitación de la tarea o actividad. Implica la cooperación de y con otras personas para la realización de una actividad en común. Son ejemplos de conductas de cooperación: ofrecer y aceptar sugerencias e ideas para el juego o la actividad, respetar los turnos de intervención, dar y recibir información, hacer las actividades asignadas y acordadas, comportamientos relacionados con el compañerismo, participar con un talante positivo, amistoso y cordial.

Compartir implica principalmente: ofrecer o dar un objeto a otr@ niñ@", utilizar conjunta y coordinadamente un objeto, prestar y permitir que l@s otr@s compañer@s utilicen tus cosas, pedir prestado a otros, saber dejar y pedir. Se llevará a cabo un diálogo entre las docentes y l@s niñ@s con el objetivo de definir los conceptos antes expuestos, identificando y describiendo sus principales características.

Se les explicará a l@s niñ@s la importancia de cooperar y compartir con sus iguales y también se procurará que ell@s lleguen a la misma conclusión. Podemos decir por ejemplo:

"Para vosotr@s es muy importante cooperar con l@s amiguit@s en los juegos y otras actividades del cole. L@s niñ@s que saben cooperar con sus compañer@s, "caen" muy bien a los demás y se hacen agradables y amistos@s. Elegimos a l@s compañer@s que cooperan y comparten como amigos porque se juega muy bien con ell@s". -"X, ¿qué piensas tu de un niñ@ que durante un juego no respeta los turnos?, ¿y si cuando pierde se enfada e insulta a los demás?, ¿cómo te sientes tú?...- Y a ti, Marta, ¿qué te parece cuando una compañera de la clase te da sugerencias para el trabajo que estás haciendo?, ¿te gusta estar con ella?..."

L@s alumn@s pensarán en situaciones en las que es necesario cooperar y compartir, posteriormente se iniciará un diálogo dirigido por la maestra; ésta pondrá ejemplos y l@s niñ@s pensarán de qué tipo de situación se trata. Por ejemplo una pista para dar a l@s niñ@s, es que piensen cuándo y porqué ellos comparten sus cosas, por ejemplo, cuando un/a compañer@ se olvida sus lápices en casa, cuando en el patio sólo hay un tobogán y tienen que hacer turnos para tirarse... También que piensen cuando cooperan con otr@s niñ@s, por ejemplo jugando en un partido de baloncesto, jugando al escondite, hacer un trabajo en equipo...

Éste no es un análisis de tareas propiamente dicho en el que primero hacemos una cosa, luego otra,... ya que para compartir y cooperar hay que hacer muchas cosas, entre las que destacamos:

- Intercambiar recíprocamente el control de la interacción, actuar por turnos. Tomar la dirección de la actividad y después pasarla.
- Participar activamente en la actividad facilitando su desarrollo. Por ejemplo, ofrecer sugerencias para el juego o la actividad, asignar roles, aceptar sugerencias y peticiones de los demás, aportar ideas nuevas que mejoren el juego o la actividad, proponer iniciativas de juegos...
- Pedir ayuda y ser sensible a las necesidades de l@s otr@s. Ofrecer apoyo, ayuda y responder a las necesidades detectadas y a las peticiones de ayuda.
- Dar ánimo, ofrecer reforzamiento y elogios.
- Seguir las normas o reglas establecidas en el juego, conversación o actividad.
- Participar en la interacción con un tono amistoso, cordial y positivo de forma que el contacto llegue a ser agradable y mutuamente satisfactorio y todos los participantes disfruten de la relación.
- Ser buen/a ganador/a o perdedor/a.
- Ofrecer y prestar tus objetos a l@s otr@s.
- Utilizar adecuadamente los objetos que te prestan los demás.

Como bajo los términos cooperar y compartir hemos incluido un grupo de habilidades diverso, es preciso que la hora de mostrar y practicar estas conductas, se separen y diferencien las distintas habilidades y se haga el entrenamiento progresivamente empezando por las conductas más fáciles hasta llegar a conductas más complejas. Las maestras entre ellas y posteriormente l@s niñ@s (en especial los que tengan más dificultades como X) modelarán distintos ejemplos de cada una de las habilidades señaladas.

A continuación exponemos una posibilidad de modelado para X: las habilidades de pedir y tomar prestado:

"Se me han olvidado los rotuladores y los voy a necesitar para esta actividad... ¿Qué hago?...Le voy a pedir a mi compañer@ de al lado que los comparta conmigo. Lo que tengo que hacer es lo siguiente: voy a acercarme, la miro a la cara, le sonrío y le explico mi problema. A continuación le pido que comparta conmigo sus rotuladores. -"Clara, voy a pedirte un favor..."- Cuando me los haya dejado, y mientras los utilizo, tendré cuidado para no estropearlos. Cuando termine de utilizarlos se lo agradeceré amigablemente. "Clara, muchísimas gracias por compartir conmigo los rotuladores, cuando te haga falta algo mío, pídemelo sin problemas".

Es importante que mientras se lleva a cabo el modelado de las habilidades de prestar objetos, enfatizamos aspectos como hacerlo de buena gana, explicar a la otra persona el buen funcionamiento del objeto...

Otras situaciones hipotéticas a realizar:

- Dejas a un amigo tu bicicleta para que de una vuelta.
- Chelo te ha prestado un cuento que necesitas.
- Guardas la cola en el recreo cuando deseas subirte al tobogán.
- Tu amigo y tú queréis comprar un batido pero ninguno de los dos tiene dinero suficiente, entre los dos sí.

Como hemos señalado, el aprendizaje de estas habilidades requerirá repetidos ensayos y frecuente práctica. Aprovecharemos todas las situaciones cotidianas que se nos presenten durante la jornada escolar, como puede ser:

1. La maestra dispone de un material de juego común para el grupo. Tienen que compartirlo y utilizarlo coordinadamente.
2. La maestra plantea la realización de una actividad distribuyendo materiales de forma que ningún niñ@ tenga el material suficiente para realizarlo sol@. Tiene que pedir materiales y compartir los suyos.

Aprovecharemos las situaciones que se vayan presentando de manera "natural" y propiciaremos otras. Incitaremos y estimularemos al alumnado para que actúen cooperativamente.

Durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje reforzaremos cada logro por minúsculo que sea (en especial a X). Este refuerzo será contingente (justo cuando se termine de llevar a cabo la habilidad). También corregiremos los errores que se hayan podido cometer. Aunque la ejecución no haya sido completamente correcta se proporcionará reforzamiento a las mejoras que se presenten respecto a los ensayos anteriores.

ACTIVIDAD 3.- MEJORA DE LA PSICOMOTRICIDAD FINA

A diferencia de la atención prestada a las dos habilidades anteriores (me parecen importantes para X) voy a nombrar a continuación de manera esquemática algunas tareas para facilitar el desarrollo de la psicomotricidad fina y la coordinación óculo-manual. Pueden hacerse de manera común. En aquella tarea que X presente más dificultades se le desglosará en pasos más sencillos (adaptación). Ejemplo:

Tareas comunes

- Les daremos un dibujo de un muñeco sobre el que deberá señalar las diferentes partes del cuerpo.
- Realizaremos puzzles de la figura humana.
- Efectuaremos diferentes movimientos con las partes de la cara (cerrar los ojos, abrir la boca,...)
- Ejercicios estimulantes de las yemas de los dedos: atornillar y desatornillar, hacer bolitas de papel, enrollar tiras de plastilina, puntear,...
- Colorear.
- Rasgar papel y pegarlo sobre un dibujo.
- Recortar con tijeras siguiendo una línea.
- Escribir su nombre con letras mayúsculas y buscar aquellas letras (letras móviles) que lo forman.
- Juego de memoria en el que debe buscar parejas.
- Realizar comentarios sobre láminas de dibujos.
- Escribir sus nombres. (*)

Tarea adaptada (*)

Como ejemplo de tarea adaptada elegimos esta última. X tiene dificultades para manejar el lápiz y realizar grafías. Para que consiga escribir su nombre como sus compañer@s le ayudaremos con un andamiaje: Su nombre aparece punteado. De este modo X repasa las letras. El andamiaje se le irá retirando poco a poco: por ejemplo aparecerá el punteado en dos o tres fichas, posteriormente sólo se puntearán algunas letras o sus inicios. Terminaremos por mostrarle una hoja en blanco, al igual que l@s demás niñ@s y él será capaz de escribir su nombre como el resto de la clase.

Tarea individual

L@s demás ya saben las vocales. Para X presentamos varias tareas individuales: en las grafías de las vocales pegaremos "gomets", trocitos de papel o bolitas, realizaremos trazos con rotulador, rodearemos las vocales iguales a las del modelo,...

1.6. Recursos: Materiales y humanos

Personales:

Logopeda

Dos maestras en el aula

Materiales:

- Vocabulario básico.
- Juegos de atención y memoria.
- Puzzles.
- Fichas elaboradas por las maestras.
- Programas de ordenador (Pipo, Trampolín, leo con Alex...) que permiten trabajar vocabulario y discriminación auditiva.
- Programas de habilidades sociales para niñ@s de estas edades.

1.7. Temporalización

Los objetivos que aparecen en esta programación para este alumno han sido marcados para ser desarrollados a lo largo de todo el curso académico. Dependiendo de la evolución de X se podrán introducir objetivos nuevos, modificar, eliminar y/o ampliar los ya propuestos.

1.8. Evaluación y seguimiento: instrumentos de evaluación

Criterios de evaluación:

1. Conoce e identifica las principales partes de su cuerpo.
2. Realiza adecuadamente las actividades de coordinación óculo-manual.
3. Discrimina las letras de su nombre.
4. Articula correctamente todos los fonemas y sílfones.
5. Describe situaciones personales.
6. Realiza el trazo de las vocales.

7. Juega con otr@s.
8. Coopera y comparte.

Las técnicas que se van a utilizar van a ser fundamentalmente dos:

- La observación sistemática y asistemática, directa e indirecta.
- El análisis de las producciones del alumno.

Los instrumentos de evaluación más usados serán:

- Escalas de observación.
- Los registros anecdóticos.
- Los diarios de clase.

En cada trimestre se realizará un pequeño informe para los padres en el que se recogerá, de forma breve, los aspectos trabajados con el alumno.

2. A NIVEL DE CENTRO

2.1. Profesorado implicado: tutor/a, especialistas, equipo de orientación educativa, coordinación, otros,...

Estamos implicadas en este caso las dos maestras del aula inclusiva y la logopeda. Por supuesto se comparten las decisiones que vamos tomando con el equipo de orientación educativa. En estos casos toda la coordinación y ayuda es siempre bienvenida.

2.2. Documento de planificación que es necesario revisar y/o modificar:

En este apartado no es necesario revisar ni modificar nada ya que son ya varios los cursos en los que se trabaja de manera inclusiva y con dos docentes por aula. Somos un centro afortunado por los recursos humanos con los que contamos.

2.3. Recursos

Personales:

Dos maestras del aula ordinaria

Logopeda

Materiales:

Todos los que ya se han nombrado en los apartados anteriores del aula y del centro.

2.4. Plan de Acción tutorial

El horario de tutorías para l@s padres/madres de este alumno, al igual que el de l@s demás alumn@s, es el establecido por el Centro al respecto. Los miércoles de 17 a 19 horas.

Anotaremos que este alumno viene acompañado por su padre y/o madre diariamente y que, por lo tanto, el profesorado tiene un contacto estrecho y continuado con ellos. No obstante se estima mantener una reunión inicial para informales del proceso educativo de su hijo dentro del Centro e informarles trimestralmente de las actividades que estemos desarrollando.

En cuanto a las habilidades sociales, al igual que las demás, es necesario un seguimiento en casa. Sus padres nos informarán y colaborarán en la instauración de las conductas prosociales que pretendemos y que redundan en beneficio de tod@s. Tenemos que puntualizar que los mismos padres han propuesto trabajar sobre la conducta de X pues la situación les desborda.

2.5. Comisión de Coordinación Pedagógica

De momento X está escolarizado en el grupo que le corresponde por su edad. El jefe de estudios y los coordinadores de cada ciclo estamos a la expectativa sobre su evolución. Tenemos grandes esperanzas puestas en nuestro trabajo pues ya ha dado anteriormente buenos resultados.

3. A NIVEL DE FAMILIA

3.1. Plan de acción escuela-familia

A la familia se le van facilitando materiales que X trabaja habitualmente en casa. Todo adaptado a sus características físicas y psicoevolutivas. Respecto a las habilidades sociales sus padres conocen lo que se realiza en clase, saben los comportamientos que estamos fomentando y los que estamos erradicando. Contamos en todo momento con su colaboración.

Ellos están muy interesados en la educación de X y en casa se apoyan en la economía de fichas, una técnica de reforzamiento de aquellas conductas que queremos fomentar y que da buenos resultados en estas edades.

El contacto con los padres es permanente, suelen venir a tutorías cada dos o tres semanas. La madre tiene un diario en el que anota aspectos, preguntas, anécdotas sobre X que hablamos y comentamos.

4. VIABILIDAD DE LA PROPUESTA

Nuestra propuesta es absolutamente ejecutable ya que las dos maestras compartimos metodología y expectativas sobre nuestro trabajo. Nos entusiasma esta profesión y estamos respaldadas por todo el equipo docente. No se trata de algo imposible, lo que si es cierto es que estamos basándonos en un modelo (dos docentes por aula) que no es habitual.

5. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

Evaluación:

Se ha realizado una **evaluación inicial** previa a cualquier actuación para determinar la problemática y/o dificultad que presenta el alumno. Partimos de una situación personal única y por lo tanto tenemos que tener muy en cuenta esta evaluación inicial.

Es el modo de adaptar, mejorar e intervenir lo más eficazmente posible en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación nos aporta información sobre su estilo educativo, dificultades, esfuerzos, progresos, personalidad, madurez cognitiva, etc.

Gracias a la **observación sistemática** y a las anotaciones en nuestro **diario de clase** tenemos constancia de en qué momento se encuentran l@s niñ@s, y en especial X, con respecto al desarrollo de sus capacidades y al dominio de los aprendizajes. Teniendo en cuenta todos estos aspectos, ajustaremos los planteamientos de esta programación. Estamos, en todo momento, abiertas a la posibilidad de excluir/incluir actividades, alterar el ritmo, incluir actividades de ampliación/refuerzo, etc. Todo depende de cómo se vayan consiguiendo los objetivos propuestos, de la interiorización de los contenidos, del aprendizaje de las destrezas, de las habilidades psicomotoras desarrolladas, de las conductas prosociales adquiridas, y de las posibilidades de cambios o ampliación que se nos vayan presentando en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por este motivo es especialmente relevante la **evaluación procesual**. Queremos conocer realmente la progresión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Continuamente, tomaremos notas sobre el grado de autonomía que va alcanzando el alumno que nos ocupa en este caso, las relaciones que se establecen en el grupo-clase, la ejecución de las tareas, el aprendizaje de habilidades sociales, el cuidado del material y los hábitos de trabajo que va dominando. Para ello, además, tenemos unas **fichas personalizadas** donde recoger los ítems nombrados y otros que puedan ser relevantes en determinados momentos del curso escolar.

En cuanto a la **evaluación final**, recogeremos los logros que ha conseguido (contenidos, procedimientos, actitudes que ya domina total o parcialmente). Crearemos una ficha por alumn@ (no sólo para X) donde quede reflejada la consecución de los objetivos previstos. Además, los padres recibirán este boletín con la evolución de sus hij@s.

6. REFLEXIONES FINALES

La inclusión nos parece un modelo realista para trabajar con alumn@s con dificultades pues la pluralidad y las diferencias que aparecen entre l@s niñ@s también se da entre los adultos, en la sociedad, en el mundo laboral, etc.

Actualmente, lo que nos encontramos en el panorama educativo suele ser un/a maestr@ de apoyo que saca un par de horas a la semana al niñ@ de su clase (o el tiempo que se crea conveniente o que se pueda) y trabaja con él/ella de forma aislada. De algún modo se trata de un sistema que segrega y estigmatiza a l@s niñ@s con dificultades.

Es cierto que en este caso estamos trabajando dos compañeras en el mismo aula y esta circunstancia amplía las posibilidades de actuación. Es probable que sea la situación ideal, al fin y al cabo: ¿no son necesarias dos personas para engendrar una nueva vida?,

quizás la naturaleza ya había previsto que la crianza-educación era cosa de, al menos, dos personas (en la mayoría de los casos es mejor contar con la ayuda de toda la "tribu").

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) FLORES DAPKEVICIUS, R. (2006) *"La enseñanza y el instrumento de aprendizaje por el método de casos prácticos"*. Montevideo. Revista digital: Vozalmundo. <http://www.vozalmundo.com/index.php?id=1112>
- (2) ORAISÓN, M. (2003) *"El estudio de casos como dispositivo de intervención ético-pedagógica en la educación universitaria"*, *Monografías virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. (CEI)*, nº 3 (octubre-noviembre). <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion04.htm>
- (3) SÁNCHEZ, J.A. Y BRAVOS, J.L. (2003) *"Innovaciones didácticas en aulaweb: el estudio de casos en la titulación de Ingeniería Técnica Topográfica"*. Páginas 209-217. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Madrid. E.T.S.I. de Caminos. Ciudad Universitaria, 28040 Madrid. E-mail: jasanche@ice.upm.es <http://www.dii.etsii.upm.es/ntie/pdf/sanchez.pdf>

9. BIBLIOGRAFÍA

- MOJAS CASARES. M.I. (1987) *"PEHIS Programa de Enseñanza de habilidades de Interacción Social para niños en Edad Escolar"* Madrid. Ed: CEPE.

Ana María Jiménez Santos

LA CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN

Antonia Pavía Barrones

I. INTRODUCCIÓN.

El término creatividad significa innovación valiosa. En 1971 la Real Academia de la Lengua Francesa discutió si debía aceptar o no tal palabra y optó por la negativa. Hoy se ha generalizado y su uso es universal.

Sin embargo tenemos que decir que no es un concepto unívoco y que no existe ninguna definición aceptada universalmente de esta actividad., como tampoco la hay de la inteligencia. Las definiciones más empleadas pueden clasificarse según se ponga el acento en el producto, proceso o experiencia creativos. Lo único en lo que se está de acuerdo es en que el pensamiento creativo es la función mental más avanzada, el punto álgido de la realización humana.

Educar para la creatividad es instalarse en el ámbito de lo posible, en el ámbito de otros horizontes que superen lo actual, y que rompan los límites de la materia, tiempo y espacio pretéritos. El creador está siempre abierto a un futuro autoexigente, guiado por este principio: "todo puede hacerse mejor".

Ha surgido una extensa producción bibliográfica a partir de la segunda mitad del siglo XX, al compás de cursos, congresos y seminarios, que responden a una inquietud generalizada. En 1950 el famoso discurso de J. P. Guilford a la Sociedad Americana de Psicología reclamó una mayor atención al tema; y desde 1975 se viene impartiendo el Máster de Creatividad en el Colegio Universitario de Buffalo (Nueva York).

II. LA CREATIVIDAD COMO DEMANDA SOCIAL Y EDUCATIVA.

La creatividad ha pasado de ser un fenómeno psicológico a un hecho social. Es un valor que todas las sociedades, profesiones e individuos desean para sí. Nadie quiere pues ser considerado como mero reproductor, carente de iniciativa y de ideas. Al contrario, políticos, periodistas, escritores, psicopedagogos, sociólogos, científicos... invocan la creatividad como alternativa a los problemas cada vez más difíciles que se plantean en su ámbito profesional. Dicho de otro modo, si el hombre no fuera creativo, viviría aún en las cavernas.

La creatividad ha pasado de ser un atributo individual a un bien social. Está latente en casi todas las personas, en grado mayor del que generalmente se cree.

La actitud creativa frente a la vida, es el modo espontáneo de ser del hombre. Desgraciadamente, ya en la primera infancia arrancamos a los nuevos seres de su modo espontáneo creativo y saludable de ser, obligándoles a responder a las exigencias puramente utilitarias y racionalistas de un deteriorado mundo adulto, saturado de prejuicios, temores y resentimientos. Le exigimos que se adapten a una sociedad que ha perdido la creatividad y la espontaneidad, quedando así de espectadores en lugar de participar creativamente en su devenir.

La creatividad es un concepto en alza en el panorama cultural contemporáneo. En un mundo en cambio acelerado, donde ya no basta aprender cultura elaborada y se demandan por todas partes respuestas nuevas a problemas urgentes, es lógico que la capacidad de innovación sea un recurso humano imprescindible. Preparar a personas creativas será, pues, la primera exigencia para configurar un futuro plenamente humano. No podemos vivir al margen de las nuevas demandas tecnológicas: más aún, ellas son los resultados innovadores. Pero tampoco podemos someternos a su rígido imperio.

En la educación la creatividad está pasando de ser una actividad ligada a la fantasía infantil o a la expresión plástica a valor educativo que ha de desarrollarse a través del currículum escolar, y que ha de incorporarse en los objetivos de todas las materias curriculares.

Guilford (1978, pág. 22) mantiene que "la educación creativa está dirigida a conformar a personas dotadas de iniciativa, plenas de recursos y confianzas, listas para afrontar problemas personales, inter personales o de cualquier índole".

III. MARCO CONCEPTUAL DE LA CREATIVIDAD.

Delimitar es tomar postura. Decidir qué se incluye y qué se excluye. Estas son las notas-límite, dentro de las cuales cabe hablar de estimulación creativa.

A) La creatividad es intrínsecamente humana. Sólo el hombre crea, proyectando un mundo interior sobre el medio. Lo transforma y nos comunica su visión personal.

Se está empezando a poner las bases para que la creatividad sea compartida con los ordenadores. El ordenador es más rápido y eficaz que el hombre en muchas tareas, pero, por el momento no es educable ni creativo. La máquina no tiene poder de sorprenderse, improvisar, de buscar alternativas no aprendidas.

B) La actividad creativa es intencional y direccional. Cuando el niño o el adulto crean, se proponen dar respuestas a algo, ya sea un problema o un impulso interno. El ser humano se caracteriza por introducir la intencionalidad en los actos de mayor trascendencia. El animal y la máquina pueden sorprendernos con sus resultados, pero carecen de metas que guíen sus actuaciones.

C) A las notas precedentes es preciso añadir el carácter transformador de la actividad creativa. Interiorizamos el mundo que nos rodea a través de los sentidos, en vivencias y en reflexiones. La persona creativa recrea, cambia, reorganiza, redefine contenidos poseídos. Sabe mirar y extraer de su entorno aquella información o idea que precisa su plan. Todos tenemos experiencia de cómo cuando llevamos in mente un problema, proyecto o trabajo, estamos más receptivos para aprovechar ideas que podamos asociar. Nos fijamos en detalles que en otras circunstancias nos hubieran pasado desapercibidos. Una actitud creativa siempre dispuesta a nutrirse del medio.

No existen tareas tan contrarias al espíritu creativo como las de reproducción, repetición de memoria, copia, calco, tan abrumadoramente presentes en nuestra escuela tradicional. No pretendemos decir que sean superfluas, al contrario, son precisas para afianzar los aprendizajes mecánicos, las habilidades básicas. Sencillamente están fuera del límite del campo conceptual que denominamos creatividad.

D) La creatividad es comunicativa por naturaleza. Esto es, una idea nueva, al igual que la mancha de aceite, tiende a extenderse, a proyectarse, a hacerse patente a través de la expresión. En el caso de que no fuera así, dudamos que se den niveles altos de creatividad.

E) Para J. F. Drrerdah, la creatividad es la capacidad del hombre para producir resultados de pensamiento de cualquier índole, que sean esencialmente nuevos. Llegamos así a la nota que cierra nuestro marco conceptual. No todo acto humano o comunicación es de naturaleza creativa. ¿Qué caracteriza a la mencionada comunicación para ser considerada creativa? Novedad y originalidad son los atributos más universalmente compartidos por los teóricos y prácticos de la creatividad. S. P. Guilford y E. P. Torrance hablan de factores de creatividad, entre los que incluyen, además de la originalidad, la flexibilidad o variedad de respuestas, la fluidez o productividad valorada numéricamente, la elaboración, la inventiva, etc. Si de la Torre habla de cuatro notas que nos orientarán a la hora de evaluar un producto creativo: novedad transformacional, variedad o diversidad de ideas, ajuste o adecuación a la propuesta inicial y síntesis.

Definir es rodear un campo de ideas con una valla de palabras. Esto es lo que hemos intentado. De este modo, esa definición inicial de creatividad –tener ideas y comunicarlas- se traduce en el contexto escolar en capacitar al alumno para percibir estímulos, transformarlos y hacerle competente para comunicar sus ideas o realizaciones personales mediante los códigos a los que esté más predispuesto. Educar es hoy más que nunca inseparable de educar en creatividad. Como afirma S. Tejada “educar para la creatividad pasa necesariamente por una educación en creatividad”.

IV. MODELOS EXPLICATIVOS DE LA CREATIVIDAD.

A) Asociacionista. Agrupa a diversos autores que explican la creatividad a partir de asociaciones o relaciones entre estímulos. El pensamiento creativo está en la activación de conexiones mentales.

B) Cibernético. La creatividad es descrita siguiendo el esquema de entrada de información, procesamiento y salidas con feedback.

C) Cognitivo. Engloba diversas propuestas caracterizadas por atender a los procesos y estrategias mentales. Concibe la creatividad como “Problem solving”. Para ello busca relaciones entre los objetos, sus elementos y funciones.

D) Conductista. Explican la creatividad en base al principio de Estímulo-Respuesta (E-R). Woodworth introduce el concepto de Organismo entre E y R, justificando así la actividad consciente y creadora del hombre (E-O-R).

E) Gestáltico. Parte de la “estructura” como unidad básica del estudio del pensamiento. El pensamiento creativo atiende sobre todo a la reconstrucción de formas y modelos diferentes en su estructura.

F) Humanista. Concibe la creatividad como desarrollo de la persona. Atiende a la globalidad y al proceso de “personalización”. Lo creativo reside en la autorrealización y actualización personal. La creatividad es fruto del YO equilibrado.

G) Psicoanalítico, neopsicológico. Para Freud la creatividad tiene su origen el conflicto subconsciente. La creatividad vendrá a liberar tales tensiones mediante la sublimación. En este sentido, el subconsciente es el mecanismo que permite todo proceso creativo.

V. EL PROCESO CREATIVO.

El ser humano tiene dentro de sí un potencial creativo y creador que se puede desarrollar en distinta intensidad.

Para poder crear es necesario percibir la estimulación del medio, preservando, al mismo tiempo, el modo de ser espontáneo, natural, simbólico y dinámico. Estas condiciones son imprescindibles para impulsar el proceso creativo.

Según Wallas y Moles el proceso creativo tiene las siguientes etapas:

A) Preparación. Consiste en la sensibilización ante los problemas, con una situación que es perfeccionable. Para ello se busca la documentación adecuada utilizando todos los medios disponibles. Esta etapa puede ser larga.

B) Incubación. En esta fase el problema planteado atrae cada vez más la atención del investigador. Es una etapa de tranquilidad y quietud, pero es el momento en que se está gestando la creación. El tiempo que se invierte es indeterminado y depende de muchas circunstancias.

C) Iluminación o inspiración. En esta etapa aparece la solución del problema que se ha planteado y se tiene bastante certeza de la validez de dicha solución.

Esta etapa suele ser bastante satisfactoria si el resultado obtenido es positivo.

D) Verificación. Este es el momento de contrastar la creación con la realidad exterior, de modo que, para que una creación pueda considerarse creativa es indispensable el contacto con la realidad. Lógicamente hay que verificar su validez razonada y experimentalmente.

Por lo tanto, todo hecho fantástico, las ensoñaciones y los productos estrafalarios quedan excluidos de los procesos creativos ya que pierden de vista la objetividad circundante y generalmente no reúne los rasgos propios de la personalidad creadora.

VI. FACTORES DE LA CREATIVIDAD.

Entre los factores más importantes, siguiendo a Guilford citaremos:

A) Fluidez. Es la capacidad de producir un gran número de ideas en un tiempo determinado. Es el aspecto cuantitativo de la producción creadora. Consiste en la capacidad de recuperar información del caudal de la propia memoria, y se encuentra dentro del concepto histórico de recuerdo de la información aprendida.

B) Flexibilidad. La flexibilidad mira a los aspectos cualitativos. Es la capacidad de adaptación, de cambiar una idea por otra, de modificarla.

C) Originalidad. Es aquello que se ha creado con características distintas a las ya existentes. Este concepto va unido al de novedad, es, según Bruner, "la sorpresa eficiente". Estadísticamente queda determinada por la infrecuencia de respuesta. Son soluciones raras e inhabituales.

Estos tres factores, fluidez, flexibilidad y originalidad, son considerados decisivos por las investigaciones para la identificación de la creatividad, de tal manera que difícilmente se puede ser creativo si no se posee uno de estos tres factores anteriormente señalados.

D) Elaboración. Consiste en la producción de implicaciones. Es el concepto más cercano a la perfección, es, por tanto la conjunción y producción de factores que forma un producto con un grado de perfección y producción de factores que forma un producto con un grado de perfección importante. Es un determinante de la calidad de la obra creada.

E) Penetración. Trata de "percibir las implicaciones y consecuencias de un cambio de interpretación". Penetrar es intuir, tocar el punto nuclear de los problemas.

F) Redefinición. Consiste en percibir el problema desde distintos puntos de vista; es producir un cambio de interpretación de una de las actitudes que se emparejan con la creatividad, como es la de la apertura. La mente creadora está abierta a nuevos perfeccionamientos, a una nueva visión del mundo. Con la redefinición se pretende romper los esquemas fijos en busca de un mejor reordenamiento o reestructuración.

G) Sensibilidad a los problemas. Fue una de las primeras características descubiertas en los sujetos creativos. De esta manera, el sujeto creativo parece estar especialmente dotado para percibir los problemas y, además, para formularlos de manera bastante precisa. Se presenta como una necesidad de buscar un sentido a la incertidumbre. Las personas con fuerte sensibilidad se encuentran incluídas a hacer preguntas.

H) Evaluación. Para que el proceso creativo sea completo, se precisa usar la capacidad de evaluar. En primer lugar, porque tenemos que evaluar el producto creativo en relación con el objeto perseguido; en segundo lugar porque tenemos que juzgar la coherencia interna de la propia creación y sus cualidades creativas, de contenidos y formales.

Debe realizarse al final del proceso creativo o por etapas. Con él conseguiremos saber, si el producto debe ser modificado, y en este caso nos indicará el sentido que debe tener dicha modificación.

Entre otros, los factores que intervienen en el proceso creativo son: el análisis, la justificación, la memoria, etc.

Los factores o indicadores de la creatividad pueden ser diagnosticados por medio de test aunque no son los únicos instrumentos o procedimientos.

VII. TÉCNICAS DEL PENSAMIENTO CREATIVO.

En los últimos años, varios especialistas en psicoterapia y entrenamiento de grupos, se orientaron hacia el campo de la creatividad intentando sacar al ser humano de la rutina y condicionamientos, así como de capacitarlos en ver las cosas de una manera nueva, y superar la resistencia al cambio. Se utilizan para ello una serie de técnicas para desarrollar la creatividad, de las que comentaremos las más importantes y esbozaremos las que tienen menor difusión.

A) El Brainstorming, Técnica que significa etimológicamente "tormenta cerebral", "torbellino de ideas", "promoción de ideas" o "discusión creadora".

La técnica fue desarrollada por Alez Osborn en 1930, y publicada en 1963.

Es, sin lugar a dudas, la técnica creativa que más difusión ha alcanzado, tanto en el ámbito empresarial donde surgió como en el educativo. Sus múltiples modalidades y, variantes, la han convertido en metodología de la creación, siguiendo un proceso peculiar de ideación.

El torbellino de ideas pretende y logra los siguientes objetivos:

- a) Ejercitar y desarrollar la imaginación creadora, fuente de innovaciones, descubrimientos o nuevas soluciones. Se trata de conseguir el mayor número de sugerencias, ideas y alternativas que sean variadas y originales (chocantes, sorprendentes, absurdas, infrecuentes, etc.).
- b) Crear un clima grupal de confianza, tolerancia, agrado y productividad, que favorece la libre expresión, la eliminación de roles individualistas y entorpecedores y un cierto sentido de eficiencia.

En las situaciones de deliberación tradicional, cuando se reúnen los grupos para resolver un problema, ocurre en la mayoría de los casos que, gran parte del tiempo es consumido en atacar las ideas ajenas y defender las propias. El resultado es que muchas ideas no se exponen en público por miedo al fracaso. En estas reuniones se invierte mucho tiempo en inútiles debates, donde cada cual se reafirma en su posición inicial, tratándose, más que de diálogos, de reiterados monólogos, pues, las ideas ajenas se consideran un riesgo para las propias en vez de un acercamiento complementario hacia una solución más valiosa. Tras una larga sesión afloran escasas ideas, y en la aceptación final, pesa mucho la figura relevante de quienes las exponen, sus condiciones de liderazgo o su facilidad de expresión.

Con el Brainstorming se pretendió superar este cúmulo de condiciones adversas para la producción de ideas.

El torbellino de ideas es una técnica de grupo que parte del supuesto básico de que si se deja a las personas actuar en un clima totalmente informas, y con absoluta libertad para expresar lo que se les ocurra, existe la posibilidad de que entre el mare magnum de cosas imposibles y descabelladas, surja una idea brillante que justifique todo lo demás.

La práctica del torbellino de ideas está regulada por una serie de reglas que son:

1. Toda crítica está prohibida. Esta es la regla de oro de Brainstorming; no rechazar ni censurar ninguna idea por absurda, extraña o rechazable que parezca. Toda idea es bienvenida.

2. Deben darse tantas ideas como sea posible, pues la cantidad es la base de la calidad, y la productividad y la fluidez es la base de la creatividad.
3. El desarrollo de ideas es deseable; se debe estimular la utilización y transformación de las ideas de los demás, escuchar a los demás para añadir y mejorar sus ideas pero, sin entrar en críticas.
4. Proceder con rapidez sin pararse en discursos ni en discusiones de ningún tipo, cada sujeto suelta una frase o expresión sin largas explicaciones.

La sesión de Brainstorming consta de dos fases:

- 1ª) En la primera, el coordinador del grupo propone una pregunta abierta o algún tipo de problema que sirva como estimulación de la participación ingeniosa de todos. Tras el planteamiento de la cuestión se produce la promoción de las ideas, que consiste en que todos los miembros del grupo den, en un tiempo previsto, el mayor número de sugerencias, hasta agotar su pensamiento al respecto. Queda rotundamente prohibido en esta fase hacer algún tipo de crítica sobre los planteamientos de los demás.

Terminado el plazo determinado para la "creación" de ideas, se pasa a la fase siguiente.

- 2ª) Esta segunda fase tiene un sentido crítico, y se produce en un plano de realidad. En ella se analiza la viabilidad o practicidad de las propuestas más valiosas; se examinan las ideas en un plano de posibilidades prácticas, de eficiencia y de acción concreta. Se trata de ver los pros y los contras de cada sugerencia y se mejoran, evalúan para elegir las mejores alternativas, se botan o eligen las más útiles, eficaces, las que resultan más fáciles de ejecutar, etc.

Para que la respuesta que se obtiene como solución al problema que se plantee sea la más creativa posible, es preciso, como más arriba se ha referido, dejar libre el curso del pensamiento de todos los miembros del grupo, y conceder igualdad de oportunidades de expresión. Para llegar a dicha solución, se requiere un clima óptimo y agradable de forma que todas las posibles soluciones sean explicitadas, para lo cual, es necesario eliminar todos los temores y bloqueos. Nadie debe quedar sin intervenir y nadie puede monopolizar la producción de nuevas ideas. Nada, absolutamente nada, de cuanto alguien piense, puede quedar oculto, toda ocurrencia por absurda que parezca debe expresarse, ya que cada sujeto aporta trozos de realidad en sus ideas caóticas y desordenadas que posteriormente serán recompuestas en una solución más acertada. Cuantas más ideas se expliciten mejor calidad tendrá la que finalmente se elija; sólo cuando se han agotado todas las posibilidades, hasta las que parezcan más extrañas, tendremos la certidumbre de que entre ese montón de soluciones están todas las valiosas, o al menos muchas más de las que aparecerían si nos hubiéramos contentado con las primeras respuestas.

Para que todo esto se produzca, es fundamental la presencia de un clima relajado que se consigue gracias a esa eliminación de todo juicio crítico, ya que ello incrementa notablemente, hasta duplicar, el número de respuestas de calidad y la espontánea participación de todos los miembros. Esta supresión de toda crítica crea una camaradería, liberación total, aceptación y seguridad personal, que trae consigo un dinamismo irreprimible.

Si bien en el Brainstorming está completamente prohibido criticar las aportaciones ajenas, no lo está en absoluto partir de hallazgos de los demás utilizándolos, modificándolos o superándolos. En el torbellino de ideas, los aportes y resultados tienen un carácter exclusivamente comunitario. En esta técnica, no se tiene en cuenta para nada quién formula las ideas, ni quienes las transformaron; razón por la que nadie puede sentirse ofendido porque lo que a él se le ocurrió sea utilizado parcialmente por otro o simplemente no se elija como respuesta más idónea.

En el torbellino de ideas se encuentran satisfechos una serie de mecanismos motivacionales que pasamos a enumerar a continuación:

- El Brainstorming tiende a desarrollar la capacidad para la elaboración de ideas originales; promueve la búsqueda de soluciones diferentes a las tradicionales estimulando el ingenio.
- Ayuda a superar el conformismo, la rutina y la indiferencia.
- Enseña que los problemas y las situaciones en general tienen no una solución, la conocida, sino quizás otras posibles o mejores.
- Impulsa a actuar con autonomía, originalidad y personalidad.
- Garantiza y facilita la participación de todos los miembros del grupo, incluso los más tímidos, ya que elimina el temor a equivocarse adquiriéndose una confianza en las capacidades propias de cada uno.
- El torbellino de ideas favorece actitudes de tolerancia, escucha respecto a todas las ideas, comunicación abierta y libertad de pensamiento.

- La práctica continuada de esta técnica genera flexibilidad mental, riqueza y variedad de ideación, así como propuestas ingeniosas.
- Gracias al Brainstorming se adquiere sentido de autonomía de pensamiento, capacidad de análisis y síntesis, y facilidad en la resolución de problemas.

Dentro de esta técnica del torbellino de ideas, es posible realizar alguna de las siguientes variaciones:

- a) El trabajo en grupo puede ser sustituido por trabajo individual.
- b) En la primera fase del Brainstorming se puede empezar con un “banco de ideas” acerca del problema en cuestión, o sin ningún tipo de ideas preconcebidas.
- c) En vez de plantearse el problema de forma precisa, puede aparecer una vaga formulación del mismo.

Estas y otras muchas variantes pueden tener lugar en el torbellino de ideas. La única constante en esta técnica es mantener siempre los postulados básicos de la primera fase (no criticar y decir cuantas cosas se vengan a la cabeza), lo demás puede llegar a modificarse.

El Brainstorming ha sido la matriz de las numerosas técnicas y procedimientos de creatividad que han aparecido con posterioridad. Se han llegado a definir hasta dieciocho técnicas derivadas del mismo como modalidades de aplicación en razón a la agrupación, forma de recoger las ideas, etc.

Según la experiencia evaluada, sea llegado a la conclusión de que el principio del Brainstorming es un hallazgo valioso y una técnica esencial en todo momento creativo de ideas.

B) Otras técnicas.

1. DELFOS. Técnica para detectar el futuro y anticipar posibles realidades ya sean tecnológicas o sociales. Partiendo de las respuestas dadas por expertos a ciertos temas, se obtienen los primeros resultados de opinión. Estos se dan a conocer a dichos expertos, quienes emiten un nuevo juicio aproximativo. Los resultados pueden agruparse en cuartillas, con lo que se obtienen varias fechas de posible aparición del ingenio o descubrimiento.
2. BIONICA. Busca en la Biología sugerencias para nuevos inventos, especialmente electrónicos, que pretenden imitar los sentidos o las funciones del sistema nervioso.
3. LISTA DE ATRIBUTOS. Se enumeran todos los rasgos que corresponden a una realidad cualquiera y luego se cambian algunos atributos para obtener nuevos productos.
4. PROBLEM SOLVING. Cuyos pasos fundamentales son: definición del problema y división en subproblemas, recogida de información, iluminación o hallazgo de la respuesta y llevarla a la realidad.
5. SINÉCTICA. Cuyo procedimiento fundamental es la analogía. La analogía directa aprovecha la solución de otro campo donde se ha resuelto un problema similar; la analogía personal consiste en identificarse con el objeto como si uno mismo se transformara en él, y en la analogía fantástica se buscan las soluciones más atrevidas, como si no hubiese dificultades de orden técnico o económico.

VIII. CONCLUSIÓN

¿Nos podríamos imaginar un mundo sin creatividad? ¿Una educación sin creatividad? Eliminaríamos la innovación en la educación, la transformación, la mejora, en definitiva, un componente más de la ésta, que la puede hacer más motivadora.

IX. BIBLIOGRAFÍA

- FUSTIER, Michael: Pedagogía de la creatividad. Ejercicios prácticos de creatividad (1975). Ed. Index. Madrid
- LAMBERT, B.: Desarrollo de la capacidad. Kapeluzs. Buenos Aires.
- MARÍN IBÁÑEZ, R – DE LA TORRE, S. (1991): Manual de la creatividad. Ed. Vicens-Vives. Barcelona.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1980): La creatividad. CEAC. Barcelona.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1984): La creatividad. CEAC. Barcelona.
- MÉNDEZ BELLÓN, F. y otros (1984). La creatividad en la educación. Ed. Escuela Española. Madrid.
- TORRANCE, E. P. (1969): Orientación del talento creativo. Toguel. Buenos Aires.
- ULMAN, G. (1972): Creatividad. Rialp. Madrid.

Antonia Pavía Barrones

LAMPMAN AND BYRON: A COMPARISON

Araceli García Vidal

1. Introduction

This work deals with such visionary poets as Lord Byron and Archibald Lampman. It is curious how these two contemporary authors have so much in common, taking into account the different countries they come from. The first is considered as one of the most representative British Romantic writers while Lampman is regarded as the finest Canadian poet of the 19th century who wrote in English. We have made a comparison between them, whose relation is based on the presentation of nature, in the case of Byron as evil through a city in dreams, scary and apocalyptic, as it is explained below. On the other hand, as far as Lampman is concerned, this landscape appears as something sinister.

Byron is the prototype of the romantic poets, because of his life, struggle against the pressure and his figure. On his part, Archibald Lampman poetry concerns Canada's rural life and the wonders of nature and can be compared to British romantic and nature poetry fashionable at his time such as that of Byron. They both have a prophetic approach with a particular vision of nature and death as it can be shown through these lines. We first describe each one separately to make then a contrast between them throughout their poems.

2. Lampman poetry

Lampman best poems are based on the tension of opposites, a struggle between the 'comfort of the fields' and the horror of industrial and capitalist cities. Hence, many critics still consider him to be a "dreamer of dreams", an escapist, and those who have read his poetry from a transcendental perspective state that this poetry is, such as that of Emerson or Thoreau, a peaceful return to nature as a way to escape from reality, including everything it implies.

I would like to examine chronologically Lampman's three volumes of verse in order to show that there is a development, a maturing, of his poetic vision. His first volume, *Among the Millet* (1888), reflects an attempt to give expression to the Emersonian identification of man with nature; in his second, *Lyrics of Earth* (1895), after adopting a transcendental outlook, he sees the dishonesty and inadequacy of this philosophy; and in his last volume, *Alcyone* (1899), he abandons his transcendental quest for unity with nature and gives uninhibited expression to his frightening. In Lampman there is an important transcendental visionary development.

In the early poems of his first volume Lampman echoes Emerson on the topics of the poet and nature. They both, according to Emerson, become one, although considering humans as subjects and nature as object. Similarly, Lampman deals with how they influence each other but without fully experiencing that union.

In Lampman's "Freedom" the human being leaves the chaotic city for the quiet country, something that encourages his union with all creation. In fact, the structure of the poem is fixed by the anaphors of 'out of...', 'mother...', and 'over the...'. There exists a bynaryism between the urban and the solitude and silence of nature: 'where the voices of grief and of battle are dumb'; and this silence is only perturbed by 'pensive noises', 'music', 'whistles', 'tinkle'. As a kind of contrast between nature and city, in the first the beauty is 'full of rest', is eternal, while in the cities it dies because of the fight for power and money: 'Out of the clamour where beauty is lying, dead in the depth of the struggle for gold'. The presence of the shadows also makes the poem a little bit onyric, and this is repeated three times.

There're examples of personification such as 'the quick winds shiver'. It has to be highlighted the presence of 'withering fires' is not only referring to the fire as a symbol of extinction but also as a contrast with the cold water. It's also emphasized through the poem the flora and the fauna of nature by an enumeration: 'kingfisher', 'bees', 'spiders', 'snakes', 'blackbirds', 'robins', 'wheat', 'reeds', 'briers', 'thistle', as if nature was something monotonous, repetitive, cyclical, in opposition to regeneration. A comparison is also made between death and dream: 'up to the hills where our tired hearts rest, loosen, and halt, and regather their dreams', as if death was an eternal dream, the silence of eternal night: death or dream as the end of things, destruction, decline, darkness.

For the next three stanzas the poet goes "over the swamps", "over the meadow", "over the fields", to get to the heart of nature, whose description is as something threatening and sinister. It manifests "tombs" and not "light", "glooms" and not "mirth", "dead trees" and not "beauty". Frightened, the poet quickly leaves the forest, climbs a hill, and *then* says he can "clear [his] eyes to the beauty" before him, to "Earth with the glory of life on her breast . . .". There has been a relevant shift in meaning in the poem: at the beginning, beauty and innocence, light and mirth are nature; at the end all those things are a *vision* of nature. The "great mother" is not nature; the "great mother" is the *detached view* of nature. It seems that there is some ethereal element throughout nature that makes the poet very uneasy. The closer he observes nature, the more sinister it seems.

"In October" begins "along the waste", the desolated landscape, sign of a distopic future, making a little reference to T.S. Eliot's 'The Waste Land', as opposite to the youth and hope. Firstly, the poet can praise the brown meadows, and the pines that he compares with "tall slim priests"; it's perceived the silence and solitude of nature ("with pale hushed throats"), but when he listens closely to the leaves

falling close about himself he hears the strangeness of nature: "A soft strange inner sound of pain-crazed lips, / That move and murmur incoherently". It's highlighted the presence of an alive nature through its personification: "wet winds moan afar", "sad trees", "as if all leaves, that yet have breath, were sighing". It's also important the repetition of the colour "brown", which is the colour of leaves when they are on the ground. The fall of leaves is typical of the autumn and hence the title of the poem. The fall of leaves is signalled by references to death: "death is at door", "sweet leaves that live no more".

He paradoxically moves toward and away from nature simultaneously by sitting down upon a "naked stone" and by drawing his "coat closer" with "numbed hands". This is an example of contemplation of the infinitude of the landscape, a static one which corresponds to the quiet nature of Canada. Nevertheless, he then starts to hear the "ferns sigh" and the "wet woods moan" as sources of fear and agitation to the poet. Nature appears as a 'vision' ('dream-vision'): "what visions of soft laughter and light sadness", as if it were something mystic: "graven in mystic markings with strange runes". He concludes that he loves "sweet" nature but at the same time, that land is "sombre" and frightens him.

In relation to his poem "The City", the opening line implies that the city *cannot* rest. The city is seen as an organism of madness and killing: "The curses of gold are about thee, and thy sorrow deepeneth still". The madness of the city is expressed by crowds of people going from one place to another with hurry. In effective rhythm and machine-like simplicity, he describes what he sees in his society: "I hear the engines beat", "The hidden mill-wheel strains", "I hear the roar of trains". The reference to the "mill-wheel" has to do with the circularity, the cyclical movement that is present in the cities because all in them is continually changing circularly. There is also noise in contrast with nature or heaven: "the cymbals clash and clang". There are contrasts between night and day, earth and heaven ("thy walls are high in heaven", "the sunshine [on heaven] loveth thee [on earth]").

That is Lampman's vision of society. There are references to the dream such as "dreamy waters", and to 'vision' ('dream-vision') such as "But the days are gone like a vision". There's another contrast between body and soul and between dream and reality. He compares the life with "one long labour, til death or freedom come", this means death comes to the body and freedom comes to the souls, which are defined as "crowds that for ever are flowing" and "move in sleep". But, finally, everything dies, from "gray sires" to "the girls with golden hair". In fact, the references to "gray" on head and "ashen" are symbols of the end and destruction of all things.

In "Winter Evening", there's a contrast between the hot of the sun ("toss gold", "gleam", "golden palaces", "sunset", "sea of gold"), relating it with gold; and the cold of the evening ("frosts", "steel"), in which only the stars can glitter. There's also a kind of comparison between the night and the death, since night is the end of the day and the death is the end of the life, hence he considers the arrival of night as "awful". Also, it's highlighted the "silence" that is present in the darkness of the evening.

It's also important to take into account the emphasis put on the fact that our hour (the hour that all of us will die) approximates us. He concludes with a lament at the loss of the vision of summer, which can be also read as the loss of Lampman's transcendental vision: "Soon, soon shall fly the glorious vision". The poet considers "the glorious vision" as the reality that all of us know, but the time passes, and this is emphasized throughout the poem and soon we will come to God: "we shall feel a mightier master".

In "The Clearer Self", the poet deals again with the soul, which has an "unimagined grace and power", in contrast with the body. He locates it together with the "Energy", on a high place and he is lower, on earth until he dies. He refers as he already made in his poem 'The City' to the life as a "marvellous work". He also reflects upon the mortality of men, all of us live and then inevitably die, and he considers that they have had a full life only those who have shown all "greatness" as it is possible on earth "above the measured and the known".

He also asks God for knowledge "in some small measure though it be" while he is still alive on earth because he considers he is in a world "waste and blind", which either is desolated or cannot see those questions about humanity. Nevertheless, he doesn't even know whether that "Master Spirit of the world" exists or not.

The view of Lampman as a transcendentalist can be misleading if one does not understand his complex and *changing* relationship with this visionary framework. He wanted to subscribe to it but he could never do so to a fully extent. He was never able to avoid seeing nature "simply as it is", hence he tried to transform that world into an ideal one. Finally, he saw the uselessness of this kind of futurist landscape, so he had to look directly and painfully at life and nature as they really are. He separated dream and reality, instead of trying to conflate them, and articulated some very frightening, realistic, and moving poems.

3. Byron 'Darkness'

Byron creates an apocalyptic, a surrealistic prophetic vision of anarchy and chaos, as a nightmare, as the result of an "extinguished" sun, which provokes night, darkness and death. It shows desolation, the end of everything, decline, the silence of eternal night in nature: "cities were consumed", "forests were set on fire", "the feeble ashes, and their feeble breath", "the world was void". The poem presents a futuristic vision in which only some rests are kept, it doesn't offer a heaven but a hell, creating a threatening atmosphere.

It's an onyric poem, it presents a city in dreams, disagreeable, and this is also denoted by sounds. There are enjambments such as "happy...eye of the volcano". There are also many bloody images such as "one thought—and that was death", "died, and their bones were tombless as their flesh", "desolate cry", "cold skeleton hands"; and such warlike words as "fire" or "blood", which have to do with extinction. The lack of light, the eclipsed visual quality, is the cause of destruction, hate ("no love was left", "hearts were chilled"), selfishness ("into a selfish prayer for light"). There is also a reference to a "past world" that was better, dealing with a city that was at the zenith of its splendour and now we find a gothic city, totally abandoned that will be disintegrated in "dust". Some animals, as part of nature's fauna, are mentioned such as "wild birds", "vipers" or "beast". It even appears an example of cannibalism: "the meagre by the meagre were devour'd".

To imagine this kind of cosmic, global armageddon is frightening. However, it is imaginary. Byron makes up an alternative reality, and when we "return home again" from this mental nightmare we may have a slightly different perspective on human nature. We may see it is a little less high and mighty, a little less exalted, a little less "in control." We may feel a little more vulnerable.

Byron has a devastating vision of human nature as universally evil and depraved. And then he has to go home again and live his life. His life is in a mess. He's now suspicious and paranoid about everyone and everything. Nothing is what it seems. Everything is hypocrisy and lies. This is a young man whose life has been ruined by one night in the forest.

4. Comparison between Lampman and Byron

Finally, we will conclude this essay by comparing Lampman with one of his contemporary British Romantic poets, George Gordon Byron, usually referred to as Lord Byron, whose poem 'Darkness' has much to do with some of Lampman's poems, as we will next analyse.

If there's something in common is that everything has an end. In 'Darkness', death is represented by the darkness of "Universe", which is present in the night of the forest. Byron also deals with the extinction of both nature and cities. Each one of the poems by Lampman makes a reference to this idea. In 'Freedom', the fire is related to the destruction of all things, as well as the darkness is associated to the finishing of the day. Hence he relates the previously mentioned fire and darkness to death (as the end of life), which is considered as an eternal dream and as an endless night. Besides, he opposes the cold water to the hot of fire. In the case of 'In October', the poet makes a comparison between the fall of leaves as the end of spring and death as the end of life. As far as 'The city' is concerned, this appears as a source of the fatality that comes to the body as a reference to the fact that everything is destructed and finally dies. As the autumn is the end of spring in 'In October', another allusion to seasons is made in 'Winter evening'. In this poem night, winter, death and darkness are connected with the fall of the day, summer and life respectively. That is, the final of everything. He also correlates the hot of the sun with the cold of night, as well as the silence of nature with that of night and death. At last, with respect to 'The clearer self', it is highlighted the mortality of beings. In this poem, the body is located on earth as the souls appear when death comes.

Apart from that, both poets share the same prophetic point of view. 'Darkness' deals with a city in dreams (a 'dream-vision'), in 'Freedom' the light and beauty are considered an imagination of nature, which is something mystic in 'In october', and 'The city' alludes to a mental picture of society. They also reveal the same idea of nature as it is compared to the city. In 'Darkness', there exist chaos and extinction of both city and nature. Byron also makes an enumeration of natural elements ("forests", "rivers", "lakes", "oceans", "moon") which evokes that made by Lampman in 'Freedom'. Continuing with 'Darkness', certain sounds threatens the reader and the poet himself, as well as noises perturb the silence of nature in 'Freedom' and 'In october'. These transform the quiet or desolated landscape into something sinister. In 'Freedom', the city has a disordered appearance, which is related to the noise in 'The city' as a sign of madness and killing.

5. Conclusion

Death and nature, silence and noise. These bynarisms and contrasts allow Lampman and Byron make parallelism between death as the end of life and darkness as the end of light. Both authors write about the irremediable fate of beings to die. They first compare the quietness of nature as opposed to the fastness of cities. Then, nature and its perfectness are considered a vision and they start to look at it as it really is, as something tangible constantly perturbed by clatters and shadows, which threaten both poets, who describe it as menacing.

Besides, as we have aforementioned, both writers deal with dream-visions, hence they are frequently considered as prophetic. Nevertheless, Lampman and Byron are actually playing with symbolism and comparisons to be understood as they really want. They describe reality as it is perceived by them, just masked by the language itself. This makes their poetry one of the most fascinating and surprising of 19th century literature.

6. Bibliography

Reading materials

- Early L.R., *Archibald Lampman*, Twayne World Authors Series: Canadian Literature, No. 770. Boston: Twayne

- Connor C.Y. (1929), *Archibald Lampman: Canadian Poet of Nature*. Montreal: Louis Carrier.
- Roden, N. (1890), *Life of Lord Byron*. Great Writers. London: Walter Scott.
- *Selected Poetry of Archibald Lampman* (1990), edited by Michael Gnarowski. Ottawa: Tecumseh.
- Electronic sources: <http://poemaseningles.blogspot.com/2006/04/lord-byron-darkness.html>

Araceli García Vidal

UNA EXPERIENCIA EN EL AULA: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN "LOS PIRATAS"

Isabel Aguado Zaragoza

JUSTIFICACIÓN

Esta secuencia didáctica surge debido al interés que nuestros alumnos-as han mostrado por este tema tras la lectura en clase de un cuento traído de casa de uno de nuestros alumnos-as.

Es por eso por lo que el equipo de Infantil de este centro decide partiendo de este eje, desarrollar todos los contenidos curriculares de los tres ámbitos de conocimiento y experiencia.

Con este planteamiento de trabajo, demostramos que una de nuestras funciones es convertirnos en guías en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos-as; donde los temas a trabajar partan de los propios intereses de los alumnos-as, ajustándolos a sus necesidades.

TEMPORALIZACIÓN

Planteamos esta secuencia didáctica, para realizarla durante el mes de Octubre.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Desarrollar la iniciación a la lectoescritura a través de los cuentos.
- Utilizar el gesto y el movimiento para expresar emociones y sentimientos.
- Respetar, conocer y valorar otras formas de vida a través de los cuentos.
- Conocer términos referidos a este texto significativo.
- Desarrollar la imaginación y creatividad por medio de la fantasía y magia que transmiten los cuentos.
- Reconocer y adoptar posturas corporales.
- Identificar partes del cuerpo y expresar adecuadamente los distintos estados emocionales.
- Discriminar entre actividad física y descanso.
- Conocer a los miembros que forman parte de la comunidad escolar y saber cuáles son sus funciones.
- Identificar y conocer la utilidad de objetos propios del colegio.
- Establecer colectivamente algunas normas de funcionamiento de la vida escolar.
- Discriminar auditivamente la letra *a* y realizar la grafía de dicha letra en mayúscula y minúscula.
- Reconocer y colocar objetos dentro/fuera y alrededor de un referente.
- Identificar formas planas: círculo y cuadrado y los colores: rojo y azul., amarillo y verde.
- Discriminar auditivamente el número 1 y 2 y realizar su grafía.
- Conocer y utilizar distintos materiales y técnicas para realizar obras plásticas personales.
- Interpretar canciones conocidas y nuevas.
- Reconocer y respetar las semejanzas y diferencias entre iguales.
- Conocer la historia de los piratas y sus costumbres.
- Buscar diferentes fuentes de información para aprender cosas sobre los piratas.
- Descubrir las formas de vivir de los piratas.
- Conocer la estación del otoño, vestimenta y cambios climáticos que se producen.
- Interpretar sencillos pictogramas.
- Relacionar objetos según su tamaño: grande/mediano/pequeño.
- Reconocer el interior de una casa, sus dependencias, objetos y actividades más frecuentes.
- Identificar y nombrar las partes externas de una casa y su utilidad.
- Asociar objetos de la casa con el lugar donde suelen estar.
- Conocer los cambios climáticos relacionados con el paso de las estaciones.
- Adquirir la habilidad y coordinación necesarias para realizar correctamente los trazos propuestos.
- Diferenciar cantidades: pocos/muchos.

CONTENIDOS

CONTENIDOS DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Conceptos

- Coordinación manual: dibujar círculos en el aire en diferentes direcciones.
- Conocimiento de las normas de respeto y convivencia.
- El equilibrio del cuerpo.
- El gesto y el movimiento.
- Nociones básicas de orientación en el tiempo: deprisa/despacio.
- Estados emocionales: alegría, tristeza, enfado, sueño...
- Posturas: de pie, sentado y tumbado.
- Movimientos y posturas del cuerpo en el espacio y en el tiempo: correr y saltar.
- Posturas adecuadas e inadecuadas en la realización de tareas.
- Imagen corporal global y segmentaria: cuello.

Procedimientos

- Expresión de sentimientos y emociones personales utilizando gestos y movimientos.
- Realización correcta de las normas de clase.
- Identificación de la imagen corporal global y segmentaria: cuello.
- Discriminación de los cambios en el cuerpo en situación de reposo y actividad física.
- Discriminación de posturas corporales.
- Realización de nociones básicas de orientación en el tiempo: deprisa/despacio y en el espacio: correr y saltar.
- Adopción de posturas adecuadas en la realización de las tareas.

Actitudes

- Interés por mejorar el conocimiento del propio cuerpo.
- Aceptación de la propia identidad, de sus posibilidades y limitaciones.
- Valoración de las posibilidades motrices del cuerpo.
- Adquisición de responsabilidades.
- Establecimiento de relaciones positivas y productivas.

CONTENIDOS DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

Conceptos.

- El barco pirata.
- Diferentes tipos de embarcaciones piratas.
- Los piratas.
- Los mares y océanos de la tierra.
- La escuela, sus dependencias y sus miembros.
- Estaciones: el otoño.
- Elementos y vestimenta propios del otoño.
- Características, función y utilidad de objetos del entorno.

Procedimientos

- Explicitación de conocimientos previos sobre los piratas.
- Realización de experimentos de flotación.
- Relación entre tipos de embarcaciones piratas.
- Discriminación de algunas dependencias del colegio y de los objetos que se pueden encontrar en ellas
- Identificación de elementos y vestimentas propias del otoño.
- Observación, descripción y exploración de objetos del entorno.
- Identificación de los cambios que se producen en el entorno con la llegada del otoño.
- Organización de una exposición para mostrar y explicar el trabajo realizado.

Actitudes

- Valoración positiva de la diversidad cultural.
- Apreciación del diálogo como medio para resolver conflictos y establecer colectivamente normas de comportamiento.
- Respeto por las producciones propias y de los compañeros/as.

- Interés por mostrar lo aprendido.

MATEMÁTICAS

Conceptos

- Formas planas: círculo y cuadrado.
- Tamaños: grande/mediano/ pequeño.
- Números 1 y 2
- La función de los números en el entorno.
- Cuantificadores: uno/pocos/muchos.
- Series lógicas.

Procedimientos

- Identificación y trazado de formas planas: el círculo y el cuadrado.
- Asociación número/cantidad.
- Discriminación de tamaños con un modelo de referencia.
- Discriminación de elementos en función de su posición: dentro/fuera, alrededor de.
- Identificación y trazado del número 1 y 2.
- Asociación de elementos atendiendo a su tamaño.
- Identificación de números en determinados objetos.
- Uso y discriminación de los cuantificadores uno/pocos/muchos.
- Realización de series lógicas.
- Ordenación lógica de una secuencia temporal.

Actitudes

- Interés por mejorar la descripción de situaciones, orientaciones y posiciones.
- Esfuerzo por lograr un criterio de clasificación.
- Gusto por explorar distintos objetos cotidianos, contarlos y comparar sus cualidades.
- Interés por conocer las posiciones espaciales.
- Interés por mejorar las capacidades matemáticas.

CONTENIDOS DEL ÁREA DE LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN.

LENGUAJE

Conceptos

- Vocabulario temático: los piratas
- La letra a, A.
- Trazos variados: diagonales, horizontales, verticales, bucles..
- Adivinanzas y poemas.
- Pictogramas.
- Cuentos tradicionales, populares e inventados.
- Convencionalismo del lenguaje escrito: direccionalidad.
- El lenguaje oral: necesidades y situaciones de expresión y comunicación.
- Ritmo y entonación de textos orales.
- La poesía de artistas relevantes.

Procedimientos

- Identificación y utilización del vocabulario relacionado con los piratas.
- Descripción de objetos, láminas y situaciones.
- Expresión de vivencias y sentimientos.
- Identificación y escritura de la letra a, A.
- Identificación de la palabra "pirata".
- Comprensión de textos orales: cuentos y poemas.
- Discriminación de elementos, atendiendo al argumento de una narración.

- Realización correcta de trazos. Grafomotricidad.
- Descripción de objetos, láminas y situaciones.
- Interpretación y lectura de pictogramas.
- Expresión de vivencias y sentimientos.
- Escritura del propio nombre.
- Identificación y uso del propio nombre.
- Discriminación de las letras pertenecientes al propio nombre.
- Escritura de las palabras mediante copia, construcción colectiva y/o escritura espontánea.
- Descripción de personas, escenas y objetos relacionados con los piratas.
- Utilización del diálogo para intercambiar opiniones y conocimientos.
- Lectura de un texto con ayuda de un adulto.

Actitudes

- Valoración del lenguaje como medio para comunicar sentimientos, necesidades y deseos personales.
- Respeto hacia las distintas costumbres, formas de vida,.. que nos transmite el lenguaje de los cuentos.
- Esfuerzo por adquirir un vocabulario correcto.
- Esfuerzo por mejorar el gesto gráfico.
- Deseo de expresarse a través de la escritura espontánea.
- Valoración de la funcionalidad de la escritura.
- Interés por conocer y ejercitar algunas destrezas de la comunicación escrita.
- Esfuerzo por adquirir un vocabulario correcto.
- Interés por el argumento de los cuentos que se leen en el aula.
- Interés por mantener un diálogo fluido.

ARTÍSTICA

Conceptos

- Los colores: rojo, azul, amarillo y verde.
- Técnica del punteado, recortado y picado.
- Cualidades del sonido fuerte/flojo.
- Audición: En la cueva del rey de la montaña, de E. Grieg.
- Pinturas de artistas relevantes.
- Materiales plásticos: plastilina.

Procedimientos

- Utilización del dibujo como medio de expresión gráfica y como instrumento para resaltar las características personales. Dibujo libre sobre los piratas.
- Aplicación de los colores rojo, azul, amarillo y verde en la realización de obras plásticas.
- Empleo de cenefas, trazos y colores como medios de expresión gráfica.
- Creación de un mural sobre la pared representando el otoño, su color, hojas secas, el viento...
- Expresiones plásticas para representar personajes, elementos y escenas.
- Fabricación de disfraces y complementos relacionados con el tema en concreto.
- Exploración de nuevos medios de expresión utilizando materiales y técnicas diversas.
- Exploración de posibilidades de expresión corporal.
- Interpretación de una canción siguiendo el ritmo y la melodía.
- Memorización de canciones.

Actitudes

- Interés por conocer y explorar las propias capacidades expresivas.
- Gusto por escuchar y aprender canciones y melodías.
- Interés y curiosidad por la experimentación con distintos materiales.
- Gusto por escuchar y aprender canciones y melodías.
- Respeto por el trabajo en grupo y normas de convivencia.
- Mantenimiento del orden y la limpieza en el aula.
- Respeto por las producciones propias y ajenas.
- Colaboración con los compañeros/as de la clase en la realización de trabajos colectivos.

TEMAS TRANSVERSALES

- Educación para la Paz: valores, actitudes y normas para trabajar en grupo, creando un contexto de convivencia en armonía y paz.
- Educación multicultural: por introducir distintas culturas y formas de vida a través de los cuentos, poesías, canciones.

METODOLOGÍA

- Procuraremos que sea activa, fomentando la participación de los niños y niñas, en cada una de las actividades a realizar.
- Partiremos de sus conocimientos previos así como de sus intereses y motivaciones.
- Tendrá un carácter lúdico, siendo el juego el motor que dinamice el aprendizaje.
- Procurará el trabajo tanto en pequeño grupo, como en gran grupo y el trabajo individualizado.
- Fomentará la participación de los distintos miembros de la comunidad educativa.

ACTIVIDADES

ACTIVIDADES DE MOTIVACIÓN

En la asamblea

- Recorrido, colectivo y guiado, por los diversos espacios del centro escolar.
- Presentación de los otros miembros del centro: visita de otros maestros/as y compañeros/as.
- Narración del cuento: "El pez que no quería ir al cole".

- Hablamos de los piratas: Lo que sabemos y lo que queremos saber.
- Enumeramos nombres de piratas que conocemos.

Gran grupo

- Entre todos hacemos una nota para pedir a las familias que nos ayuden a traer al cole cositas de piratas (juguetes, cuentos, disfraces, juegos, etc...)
- Visitamos otras clases disfrazados de piratas y buscamos el tesoro.

Individual

- Copiamos una nota pidiendo ayuda a las familias.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

En la asamblea

- Enumeramos objetos de la clase y decimos su utilidad.
- Construimos frases incluyendo objetos de la clase.

Rincón del pirata Descubrimos los orígenes de los piratas, como eran los barcos, funciones del capitán y la tripulación, lugar de actuación, los tesoros, las guaridas, etc... a través de la información y objetos aportados por las familias.

- Leemos cuentos de piratas y destacamos: los personajes de los cuentos.
- Cantamos canciones de piratas: "Pata de Palo", "Juanito es un pirata", etc...
- Aprendemos la poesía del pirata: "La canción del pirata".
- Descubrimos los orígenes de los piratas, como eran los barcos, funciones del capitán y la tripulación, lugar de actuación, los tesoros, las guaridas, etc... a través de la información y objetos aportados por las familias.

Individual

- Realización de las fichas de trabajo individual de los libros del Taller de Matemáticas, Lectoescritura y Plástica de las diferentes editoriales.

Rincón de plástica

- El pirata: coloreamos con rotulador un pirata que será la portada de la secuencia y le ponemos un nombre a ese pirata.
- El barco pirata: coloreamos un barco pirata con colores de cera, recortamos un ancla y se la unimos con un trazo de lana después escribimos barco pirata.
- La bandera pirata: descubrimos el origen de esa bandera y la dibujamos.
- El tesoro: coloreamos el tesoro con lápices de madera.
- ¿Dónde vive Juanito? Trabajaremos el arte con el cuadro de Manuel Castro Gil, sobre un galeón pirata, la observaremos, comentaremos y haremos una parecida: con un trozo de corcho, palillos de dientes y papel de seda recortado en triángulos que serán las velas, pegadas en el palillo y pinchada en el corcho. También lo utilizaremos en el Rincón de los Experimentos, para observar la flotación.

Rincón de las letras

Vocabulario:

- Escribimos en la pizarra palabras relacionadas con el pirata y preguntamos: "¿dónde pone barco? ¿y tesoro?"
- Escriben individualmente palabras relacionadas con los piratas.
- Construimos palabras con letras móviles.
- Hacemos nuestro vocabulario pirata.
- Leemos cuentos de pirata de la biblioteca.

Rincón de los números

- Contamos los personajes que aparecen en los cuentos.
- Comparamos cantidades.
- Repasamos los números del 1 y 2. Grafía y cantidad.
- Completamos cantidades. (Juego de las anilla)
- Buscamos formas geométricas.

En gran grupo

- Realizamos con pintura de dedos un mural grande con el color rojo y azul (con nuestras manos)
- Realizamos un árbol con papel continuo que pintaremos de color marrón y colocaremos en la pared para identificar la estación del otoño. Pegaremos hojas de papel pintadas de color amarillo y verde.

Rincón del juego simbólico

- Juego simbólico de piratas y marineros.
- Juegos de mesa de piratas.

En gran grupo

Rincón de los experimentos

- Flotación: investigamos a través de experimentos por qué flota o no flota la plastilina según su forma (en barco pirata, bolita, etc...)

ACTIVIDADES FINALES, AMPLIACIÓN, RESUMEN Y/O REFUERZO

- Por parejas o grupos y con mi ayuda daremos soluciones a los distintos problemas planteados como: ¿qué pasaría si no hubiese colegio, ni maestro/a?
- Realización de actividades plásticas donde se trabaja los conceptos dados.
- Hacemos un mapa conceptual del pirata en el que aparezca cosas que hayamos aprendido.
- Vemos películas de piratas: Peter Pan, etc...
- Los piratas se van a casa: nos llevamos puesto a casa un gorro de pirata y un loro que hemos coloreado y recortado.
- Nos visita un pirata. Un familiar se disfraza de pirata, cantamos, bailamos y nos regala monedas (de chocolate) del tesoro.
- El tesoro de los piratas: distribuimos tarjetas de cartulinas, de distintos colores con motivos marinos (timones, peces, conchas...). Las colorearán, recortarán y perforarán con un punzón. Serán los collares, que encontrarán los piratas en los tesoros escondidos. Trabajaremos los colores y la seriación.

- Dramatización del cuento "Juanito El Pirata". Unos niños serán los protagonistas del cuento y otros serán los encargados de producir los sonidos adecuados con algunos instrumentos musicales, como por ejemplo: Pata de palo con las claves, la tormenta con el pandero, la espada de oro con los crótalos...

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

- Con los bloques de construcción repasamos los conceptos aprendidos como grande/mediano/pequeño, color rojo, verde, amarillo y azul, objetos de la escuela,...
- En el rincón de Plástica elaboramos algún trabajo realizando alguna técnica nueva (estampado, pintura de dedos, trazos libres con el pincel...).

EVALUACIÓN

Evaluación de los aprendizajes

- Siente curiosidad por los aprendizajes
- Expresa sus sentimientos y emociones con libertad.
- Cuida y disfruta con los cuentos.
- Participa en las actividades de clase.
- Es creativo.
- Valora e interpreta el mensaje de los cuentos.

Evaluación del proceso de enseñanza

- Las actividades han sido interesantes para el alumnado.
- Han sido adecuadas a las capacidades de los niños y niñas.
- Los objetivos y contenidos han sido adecuados a sus motivaciones.
- La metodología ha sido activa, participativa y global.

Isabel Aguado Zaragoza

UNA INTRODUCCIÓN A LA ARQUEOLOGÍA MEDIEVAL DE OCCIDENTE

Juan José González González

ÍNDICE:

1. INTRODUCCIÓN
2. PROCESO HISTÓRICO A PARTIR DEL DEBATE
3. ARQUEOLOGÍA MEDIEVAL Y SOCIEDAD FEUDAL
4. CARACTERÍSTICAS DEL POBLAMIENTO ROMANO
5. EVOLUCIÓN DE LA CIUDAD TARDO-ROMANA A LA CIUDAD MEDIEVAL
6. LA CIUDAD Y LAS FORMACIONES SOCIALES TRIBUTARIO-MERCANTILES
7. BIBLIOGRAFÍA

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad en la que vivimos se ha realizado una operación que consiste en el alejamiento del hombre del medio natural. Comprender las sociedades anteriores a la nuestra, en la que el medio material está tan presente, es muy difícil para nosotros pues vivimos en una realidad que es ajena a la realidad natural y por tanto no conocemos los procesos de trabajo. El arqueólogo se limita a conocer cuales son las huellas materiales que quedan del pasado. Por tanto, para hacer una buena arqueología, tenemos que cambiar nuestra forma de pensar.

La sociedad en la que vivimos tiene tres características esenciales que no tenían las sociedades anteriores:

1. Es planetaria, es decir, no puede adscribirse ni a un continente ni a una nación; es lo que conocemos como globalización.
2. Es una sociedad alejada de la realidad física del planeta. Hoy en día ser agricultor no significa saber del campo; el tiempo que vivimos viene marcado por fechas que corresponden a la vida agrícola pero que ya no tienen nada que ver con la agricultura; la separación del hombre de la naturaleza hace que éste ya no la conozca.
3. La desaparición de los lazos familiares extensos. La dominación del hombre por el hombre es el inicio de todo el proceso de desaparición de la familia, sin la cual el hombre se siente desprotegido. Hoy en día se ha llegado a la paradoja de que siendo la sociedad en la que vivimos la que más medios materiales ha llegado a alcanzar, es la sociedad más infeliz de la historia de la humanidad.

Una época en la sociedad tiene un campo geográfico limitado, que es un campo natural, no existía la realidad planetaria. ¿Cómo comprendemos esa sociedad anterior en una sociedad como la nuestra, que todo lo arrolla y lo destruye? Tenemos que empezar entonces por el principio, y el principio es una base antropológica y la inserción del hombre en el mundo. Vamos a empezar, pues, por ese principio.

Tenemos en la naturaleza tres estados: lo sólido, lo líquido y lo gaseoso. La interacción de esos tres estados es lo que configura la tierra y desarrolla la vida. Todo ello se traduce en tres reinos: el reino mineral, el reino vegetal y el reino animal. ¿Cuál es el punto de intersección, la masa crítica de todo?: la fotosíntesis, es decir, cómo se pasa de lo abiótico a lo biótico. Las plantas son las que dan origen a la vida, pero éstas no pueden andar y alguien las tiene que llevar a otros sitios (el aire, las aves, etc.); luego el reino animal, que es el desarrollo de todo lo que no tiene el reino vegetal, es el que permite su expansión.

Dentro de todo esto, el último lugar de la creación lo ocupa el hombre. La existencia de macho y hembra es fundamental porque en ese proceso está el principio de la transmisión cultural y está el principio del proceso de producción. El nacimiento de un nuevo ser da origen al lenguaje y a todo el proceso de aprendizaje cultural dentro de la familia. Por tanto, el hombre es un animal, pero tiene una capacidad que no tiene ningún otro animal: la transmisión cultural; el hombre, al nacer, aprende un mínimo y después la sociedad pone a su disposición todos los avances conseguidos hasta ese momento.

Y aquí llegamos a la conclusión antropológica: el hombre transforma la naturaleza. El hombre, cuando quiere adquirir algo de la naturaleza para beneficio propio, utiliza la mano, y cuando se da cuenta de que ésta es fundamental, interpone entre la mano y él los instrumentos. En consecuencia, estamos hablando en ese mismo momento de los procesos de trabajo, el hecho de que el hombre sea capaz de producir; pero produce no sólo técnicamente sino también socialmente porque la transmisión del conocimiento y la especialización en el trabajo le obliga a ello; no hay un proceso de trabajo que no sea un acto social; y los procesos de trabajo son complejos y van dejando su huella a lo largo de la vida de la humanidad.

2. PROCESO HISTÓRICO A PARTIR DEL DEBATE

El problema estriba en el paso de unas comunidades primitivas a unas tributarias. Es paso de una sociedad sin clases ni estado a una sociedad con clases y estado. El problema estaría en ¿qué parámetros nos movemos para decir que una sociedad tiene clases?. El paso de Comunidades Primitivas a Clases y Estado es un paso palco en cifras, mal conocido. Dará lugar a una jerarquía (como dice Gordon

Childe, será una clase que logra vivir o sobrevivir sin producir nada) y es gracias al cambio del Surplus. Este cambio no se sabe muy bien pero se cree que fue en el Neolítico. ¿Se debe a factores ecológicos?, tal vez pero también a un proceso de transferencia tecnológica. Lo cierto es que cuando se pasa a Clases y Estado, es un sistema que siempre está representado por sociedades tributarias. Estas se distinguen:

- Unas comunidades campesinas organizadas a partir de la territorialización.
- Un estado poderoso que extrae el surplus o parte de él

Vamos a examinar:

La sociedad Antigua, Feudal y La Tributaria Mercantil.

El debate se centra en la materialidad, es decir, en la Producción. Una de las cuestiones más importantes al hablar del final del Mundo Antiguo y el surgimiento de una nueva sociedad.

¿Cómo se produce este cambio?

Estas transformaciones no han sido medidas por un factor como es el enorme cambio o crisis en las estructuras rurales y urbanas romanas. El grado de urbanización romano no puede ser alcanzado hasta el s. XII.

2 características → Pérdida de gran parte de la identidad urbana y la ruralización.

Además de la crisis de la ciudad, no es fácil entender y explicar la decadencia romana. Esa barbarie nos obligaría pensar en que probablemente la cultura romana no fuera tan brillante y profunda como nos han dicho. Conocer esta opinión esta dedicado a un debate muy profundo y complejo.

A partir del s. II, Italia ha perdido la hegemonía económicamente porque los núcleos económicos se trasladan al Norte de África. Esto se demuestra por la cerámica, su producción y calidad. Son en su mayoría cartaginesas. Esa expansión de la cerámica norteafricana viene marcada por la gran prosperidad de las ciudades de estas zonas. Esta prosperidad fue posible por la capacidad productiva de estas zonas del Mediterráneo que empiezan a adoptar.

Esta capacidad viene determinada por la estructura agraria. Empiezan a desarrollarse los latifundios y las Villae. Hay un cambio mensurado en las ciudades que tienen un desarrollo, el campo se reorganiza, la productividad de la cerámica y su expansión muestran como el comercio tiene una importancia amplia.

La aristocracia norteafricana se dio cuenta de la necesidad de producir estas cantidades. Todo el Mediterráneo queda inundado por estas cerámicas desde el s. IV al VII.

Se aprecia un cambio o crisis de los cascos urbanos y empiezan a aparecer productos orientales como las ánforas venidas de oriente.

Causas:

- El deterioro de la llegada de los Vándalos
- Guerra contra Bizancio
- Crisis interna en el sistema

¿Si esto ocurre en la parte Occidental, ocurre lo mismo en el Oriente?

Parece que no, que sea posible que eso se deba a las diferentes zonas que tienen el paso a las sociedades primitivas a las Sociedades Altomedievales en Occidente, que la Comunidad Primitiva a las Sociedades Altomedievales en Oriente. Por eso durante un tiempo el mundo oriental va surtir al mundo occidental. Éste entra en una crisis en el s. VII constatado arqueológicamente. Incluso se puede pensar en un retroceso tecnológico que lleve a la cerámica cocida a mano. Seguramente no solo un retroceso tecnológico sino la desaparición de artesanos destinados a la fabricación de esas cerámicas. Hay comercio e intercambio pero no tienen los ejes dilatados del mundo antiguo. Llega a un punto de no retorno, en el que no se puede volver atrás. El estado se apoyaba en las estructuras urbanas. La inmediata constatación del declive comercial es la crisis de la ciudad. Puede ser que algunas ciudades se transformasen. Muchas de los espacios se convertirán en vertederos. Muchos de estos Espacios Públicos se convertirán en espacios agrarios. Comienzan a aparecer necrópolis y enterramientos en espacios públicos (circos, anfiteatros, etc.). Comienza un proceso de aprovechamiento de las vías públicas. Por su fuera poco, se reutiliza materiales antiguos a las nuevas construcciones lo que indica que ya no hay auténticos artesanos especializados.

Por si fuera poco, la construcción empieza a construirse más en tapial que en piedra porque no necesita un gran conocimiento técnico.

Estamos en una ciudad que necesita crearse espacios alrededor de ella. El deterioro urbano es un hecho más que probado. La población suele concentrarse en espacios dejando otros vacíos. La ocupación de esos espacios públicos por esos recién llegados se hacen atendiendo a unos nuevos modelos de ocupación. Los lombardos llegan a construir cabañas en el foro. La ciudad está muy lejos de la ciudad anterior. En el Imperio carolingio, se aprecia otro modelo social "Renacimiento Carolingio" □ una reestructuración enorme con nuevas articulaciones, extensión de los molinos, generalización del hierro para utensilios agrícolas. Se observa un mayor movimiento de monedas y comercialización de artículos de lujo.

3. ARQUEOLOGÍA MEDIEVAL Y SOCIEDAD FEUDAL

Si algo distingue a la Arqueología medieval de las demás es que no es una Arqueología de morfologías, de sistemas, es para el debate historiográfico. Es una arqueología muy nueva. Es una materia muy combativa con aquellas ciencias que se creen más puras. Se debe a factores de mayor calado. La Edad Media es un periodo que está contaminado desde el principio, empezando desde su nombre. ¿Es un periodo de oscuridad? El conocimiento Histórico en la Edad Media está sujeto a los escritos, documentos. En la Edad Media el estado es algo no permanente y en cierto modo irreal. Hacemos historia sin que el estado brille, es evanescente. En la Edad Media se da una igualdad del poder político y económico. La historia es la Historia de la lucha de Clases. La única igualdad del poder Político y Económico es la feudal. La iglesia ejerce un papel de mediación. La Arqueología Medieval tiene 2 características: Primero abarca un periodo en el que la Historia del Estado es difícil de hacer, durante un amplísimo periodo no hay vestigios documentales. Hay otro problema es que el de la Edad Media es una época de confluencia de muy diferentes culturas.

Todo ello hace que hay 2 tendencias:

- De una, aquellas que creen que la Arqueología es una provocación de la Historia, por tanto, el debate principalmente se ha hecho a partir de la documentación escrita; luego hay que debatir si las fuentes escritas y las arqueológicas sean igualmente calibrables, si son compatibles.
- La 2ª, habrá que ver por nueva que es que papel ocupa la Arqueología Medieval en el mundo de la Arqueología. Hay que saber cuál es el tiempo de la Arqueología y probablemente sea un tiempo más antropológico.

El Historiador aunque trabaje con textos debe conocer el conocimiento histórico nacido del debate arqueológico, es decir, debe trabajar con el registro arqueológico. La arqueología debate problemas históricos, pero no es la historia que estamos acostumbrados, por consiguiente, hay que buscar el verdadero significado de la Arqueología en el conjunto de las ciencias. Los materiales que se consideran del pasado se recuperan en el medio físico y tienen una determinada utilidad.

El Registro escrito no es más que excepcional. El Registro Arqueológico tiene una dimensión antropológica. El Registro Documental nos va a hablar de realidades muy precisas, tiene una gran precisión cronológica.

Se trataría de establecer una conversación dialéctica entre un tiempo y otro. Ambos registros suministran tiempos diferentes.

La arqueología medieval ha irrumpido con fuerza en el panorama científico europeo en los últimos tiempos. Pero ¿qué problemas plantea en el panorama historiográfico? La etapa medieval es el periodo histórico más difícil de estudiar de todos, no tiene subterfugios. La Historia, tal como la conocemos, es una historia del aparato del Estado, no de la etnografía; por tanto, si estudiamos una sociedad en la que el Estado es algo difícilmente perceptible, si el devenir de la historia política es un mar de confusiones, difícilmente se puede uno agarrar a la historia del Estado; de ahí la dificultad del estudio de la época medieval. Habría entonces que pensar cómo se define la época medieval, y entonces entramos en una gran dificultad histórica; cada período es calificado por un modo de producción, eliminando de un golpe las tres cuartas partes de la historia de la humanidad.

La sociedad medieval es la sociedad feudal. Pero ¿qué es el feudalismo?; ¿por qué hay sólo una sociedad en la historia de la humanidad – la sociedad feudal- que genera el capitalismo?; ¿qué caracteriza a la sociedad feudal? El átomo de la sociedad feudal es la igualdad entre la explotación económica y el dominio político, y esa dominación es de individuo a individuo, es decir, cuando una persona controla a otra económicamente y políticamente; eso permite una capacidad de explotación desconocida hasta entonces. Ese proceso de control de unos hombres por otros se manifiesta en una etapa avanzada de la historia, que va del siglo X al siglo XI. Ese proceso de encuadramiento, cuando comienza a transformarse el término senior por el de dominus, ha dejado huellas escritas; pero queda un período muy extenso en el que las referencias de las fuentes escritas son nulas, y lo que no tiene densidad histórica no merece ser estudiado, hay que ir al dato.

¿Qué imagen tenemos de la sociedad feudal en la moderna historiografía?: la de que la sociedad feudal no fue el resultado directo de la sociedad antigua, es decir, que la sociedad antigua no generó la sociedad feudal, como sí la ha generado el capitalismo. Ya Stalin dijo que la sociedad humana había pasado por cinco etapas (comunismo primitivo, esclavismo, feudalismo, capitalismo, socialismo) y que cada etapa había generado la siguiente; por tanto, el feudalismo era una consecuencia de la falta de adecuación de las fuerzas productivas con las fuerzas dominantes. Esto entra dentro de una contradicción profunda por la propia incapacidad del sistema; en ese proceso de transformación del mundo que tiene lugar entre los años 60 y 70 del siglo pasado, la desestalinización aterriza y en el X Congreso Mundial de Ciencias Históricas de Moscú, de 1970, dos mujeres –Z. V. Udaltsova y Gutnova- escriben un artículo muy importante –"La genèse du

féodalisme dans les pays d'Europe", traducido al español en La transición del esclavismo al feudalismo, Madrid, 1975- donde plantean la cuestión: el surgimiento del feudalismo no es homogéneo sino que se produce por la transformación de las distintas sociedades.

Hubo tres modalidades de feudalismo:

- la del predominio de las sociedades esclavistas;
- sociedades donde hay una evolución desde el mundo comunitario al mundo feudal (sociedades germánicas, Inglaterra, sociedades eslavas), donde el feudalismo tiene lugar por una transformación de las sociedades antiguas;
- modelo de la síntesis ponderada, por ejemplo la Galia.

Esta elaboración teórica no oculta profundos déficit en la investigación histórica, pues es escasamente productivo. A partir de los años 70 se concibe una nueva manera de ver el feudalismo a través de una serie de tesis doctorales, como la de Pierre Toubert, quien en su obra sobre el Lacio y la Sabina pone de manifiesto que el feudalismo surge como un fogonazo, fruto de un proceso de combustión interna que hace que en torno al año 1000 se produzca la captura de las comunidades campesinas por una serie de señores a través del encastillamiento; los castillos y fortalezas que erizan el territorio son uno de los instrumentos decisivos en el proceso de encuadramiento feudal del campesinado y no el resultado de la disolución del Imperio, sino la verdadera conquista de una aristocracia nueva que ha aprendido a sojuzgar y a expropiar a las comunidades campesinas. Ese proceso es propio no de una evolución sino de un corte; de ahí que algunos autores lo llamen la "revolución feudal". Pero ¿dónde estaban los señores feudales?, ¿de dónde surgen?, ¿cómo se puede conocer ese proceso sin hablar del proceso anterior? Recientemente, a partir de la arqueología, se ha podido conocer que el período anterior generó lo que vino después.

Llegados a este punto hay que introducir elementos teóricos que den una amplitud mayor al fenómeno: la necesidad de documentar y analizar la relación entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción, y qué papel corresponde a la historia y a la arqueología en este aspecto. La arqueología se ocupa fundamentalmente de cómo el hombre se inserta en el espacio, es decir, que el medio físico y su modificación es obra del hombre. Pero hay que tener en cuenta que todas las sociedades no tienen la misma capacidad productiva; eso determina que si el volumen de producción de una sociedad es grande, los grupos que más producen son más impermeables a procesos de jerarquización y de dominación. La relación entre el medio y el hombre hace que la opción agrícola no sea única, debiendo de venir acompañada por la ganadería, y esto se produce en época medieval.

¿Cuáles fueron las bases que generaron esas transformaciones? El feudalismo no surgió de una vez ni de la misma manera en todos los lugares de Europa. La base del feudalismo de muchas sociedades europeas hay que buscarla en una exportación del modelo feudal. Robert Valer dice que hay una incapacidad por parte de ciertas sociedades para generar el feudalismo, por lo que lo reciben de importación; según él, el desarrollo de la economía de cereal es la base del feudalismo, y a su vez es el talón de Aquiles del feudalismo; es su base porque con el cereal se puede calcular previamente la producción con sólo mirar los campos sembrados y además ésta se puede guardar una vez recogida la cosecha. La renta feudal es la que obliga a un desarrollo ecológico concreto del feudalismo, y eso es un error fatal, porque la producción del cereal es la que menos se puede conseguir por medios artificiales toda vez que depende en gran manera de los agentes atmosféricos.

Entonces el problema está en que las sociedades comunitarias son las que tienen el punto de arranque, y unas generaron un tipo de sociedad y otras no lo generaron. La gestación de la sociedad feudal no fue una gestación homogénea, ni siquiera en todas las sociedades que generaron feudalismo éste nació igual. De ahí la discusión sobre la identidad cultural, la superioridad de unas culturas sobre otras o la germanización de la sociedad y la destrucción del imperio romano; en el campo contrario, las teorías del desarrollo de la arqueología en el mundo eslavo.

Primera cuestión a tener en cuenta: la arqueología medieval surge como una derivación de las sociedades no romanizadas. Segunda cuestión: hoy en día nadie pone en duda que la arqueología es historia y que la historia tiene que ser arqueología. No se puede admitir que las sociedades sin escritura sean sociedades sin historia; es imposible considerar que el único ritmo existente, históricamente hablando, sea el que han marcado las sociedades feudales. La sobre-valoración de la historia contemporánea y de la historia económica esconde la brutal consideración de que la historia antigua es superior.

La arqueología medieval ocupa pues un lugar privilegiado para un desarrollo del conocimiento, no sólo de la época medieval sino del conocimiento histórico en general. De ahí dos debates: el de la arqueología en relación con la historia y el de la arqueología en relación con la antropología. Los dos modelos tienen su plasmación en diferentes espacios.

4. CARACTERÍSTICAS DEL POBLAMIENTO ROMANO

¿Qué antecede al feudalismo? Evidentemente, unas sociedades en donde el paso de la comunidad primitiva a la sociedad con Estado es distinto en cada una de ellas. El paso de las sociedades procedentes de lo que fue el imperio romano va a ser distinto del de las sociedades germánicas. Desde la perspectiva de la arqueología destaca en el mundo clásico la ciudad, que es el nódulo del poblamiento romano, de tal forma que la arqueología se ha ocupado especialmente de ella. A niveles de formación del territorio, la ciudad es

fundamental en el mundo romano, donde se integran otras estructuras de poblamiento, la principal de ellas la villa, que es la prolongación de la vida ciudadana en el campo; por su carácter constructivo, por la forma de vida, la villa es fundamentalmente residencial, aunque esa conformación residencial no oculta la parte productiva que toda villa tiene. Los arqueólogos clásicos se han centrado fundamentalmente en la parte residencial de la villa, mientras que la parte productiva aparece un poco oculta, con lo cual los procesos de trabajo no aparecen suficientemente explicitados. No obstante, el carácter residencial de la villa es innegable, a tono con las recomendaciones que aparecen en la literatura agrícola romana.

Luego el centro de la vida romana es la civitas y eso la aproxima a otras culturas. Como dijo V. Gordon Childe, la ciudad es el centro donde se realiza la distribución una vez organizada la producción y guardado el excedente correspondiente. Así pues, la ciudad es donde se organiza el trabajo. Para determinadas sociedades precapitalistas, no feudales, la ciudad tiene un carácter casi sagrado que no aparece tan claramente en las ciudades romanas. En Roma, la organización urbana está sujeta a normas jurídicas, de tal manera que la concepción jurídica predomina sobre la religiosa. Es muy importante que se conciba la ciudad como un centro donde imperen las normas jurídicas, de tal forma que es el derecho el que determina quien es ciudadano romano. Así mismo, los espacios públicos tienen una gran importancia, especialmente el foro, que es el centro de la ciudad, el punto central de intersección de la urbanística, es el lugar de intercambio y de encuentro para todas las relaciones políticas y de actuación social de la ciudadanía. El modelo urbano de las ciudades romanas en cuadrícula es un modelo que podemos considerar ideal; pero la ciudad no se implanta siempre ex nihilo sino que comúnmente se implanta sobre estructuras antecedentes, aunque intentan adaptarse a este esquema. La ciudad también tiene un predominio sobre el territorio que la circunda -el saltus-, donde existen otras formas de urbanismo.

La ciudad por excelencia es Roma, la Urbs, y desde ella una malla de infraestructuras la unen con las distintas ciudades del imperio y a éstas entre sí. La ingeniería romana demuestra la prepotencia del Estado romano en el territorio del imperio, con sus grandes puentes y calzadas, de los que quedan abundantes restos materiales. La articulación urbana del territorio se completa, en el caso de las ciudades marítimas, con los puertos. Entre las ciudades, el ir y venir es constante, con un gran tráfico, de tal forma que la ciudad se conforma con un territorio que va más allá de ella. Los creadores de estas infraestructuras no parece que fueran personas particulares sino que su creador fue el Estado romano, y especialmente el ejército. Esto se percibe en la fundación de algunas ciudades como acuartelamientos permanentes de las legiones, y son ellas las que pueden justificar esas grandes construcciones que son los acueductos o las calzadas. Esto le da un valor añadido y hace que el mundo moderno se asombre ante la obra de Roma. Toda esta infraestructura es creación de una ingeniería brillante y en cierto modo brutal para el paisaje.

El tono de la vida urbana y la realidad material que se percibe ponen de manifiesto que estamos ante ciudades consumidoras, no productoras. Éstas sirven para controlar la producción y su redistribución, no para ejercer la producción, en línea con las estructuras antiguas de ciudades que había en otras partes, aunque aquí la clase sacerdotal que ejercía el control y se encargaba de la redistribución está sustituida por las normas jurídicas. Ese sistema ha servido para jerarquizar a las tribus conquistadas y conformar una nueva clase social, de tal forma que aquél que no es ciudadano romano no tiene derechos. El Estado romano creó, una infraestructura que puso en relación unas partes del imperio con otras, configurando así unas relaciones de complementariedad donde se originan distintas formas de producción según las zonas, interrelacionándolas entre todas con Roma como centro.

Bien entendido esto, esta sociedad romana que vive de la agricultura es una sociedad en la que la agricultura es muy débil tecnológicamente, por lo cual se accede a mecanismos de extensibilidad y no de intensibilidad, en los que la agricultura está en los límites de lo posible pues depende por entero de la climatología. Gracias a la complementariedad de áreas se pudo dar una economía que abarcara a todas las partes del imperio, y en esa situación Roma generó una economía de contenedores -las ánforas- para llevar los productos de unos lugares a otros. En este aspecto, la marina naval y la annona eran los ejes primordiales de ese tráfico.

En este conjunto de cosas, el debilitamiento del mundo romano va a ser fundamental para entender lo que viene después, concretándose en la crisis de la vida urbana. Pero si la ciudad cae, ¿qué ocurre después?, ¿el fin del mundo? Desde luego que no; la sociedad arbitró instrumentos de recuperación y creó mecanismos de autodefensa, de mantenimiento de estructuras productivas y desarrollo de mecanismos de intercambio.

De todas formas, la decadencia del imperio romano no significó una ruptura inmediata de las estructuras preexistentes. Si ponemos como fecha final principios del siglo VIII, podemos apuntar algunas cuestiones:

- La mayor parte del imperio bizantino estaba muy ruralizado. Había una gran metrópoli -Constantinopla- y en el resto del imperio algunas ciudades.
- En la Galia habían sobrevivido algunas ciudades a la caída del imperio.
- En las islas británicas no existía ninguna ciudad y la romanización desapareció por completo.
- Cartago, la principal ciudad del norte de África, también desapareció.
- La vida urbana en el año 700 era una vida urbana en la parte islámica del mundo.

Así pues, este largo proceso era una imagen final y continuada en el que se percibe no sólo la desaparición de las ciudades sino también la desorganización del territorio. Un arqueólogo británico, Bryan Ward Perkins, en su libro Desde la Antigüedad Clásica a la Media, trazó

las líneas generales de la evolución de la ciudad en la zona norte de Toscana desde el año 400 al año 1000; según los resultados obtenidos, en esas fechas apenas si aparecen citadas ciudades y cuando se habla de alguna de ellas es porque en su interior hay alguna jerarquía eclesiástica o política. A través de la arqueología es muy difícil detectar esta fase de transformación; se hallan las fases altomedievales entre las fases romanas y bajomedievales, pero no existe esa fase intermedia entre la romana y la altomedieval. Por eso, cuando los arqueólogos ven aparecer estructuras distintas a las conocidas –por ejemplo, cabañas-, a través de ellas se puede establecer como se ha efectuado la transformación de la ciudad (esas cabañas son conocidas como “estructuras de palo”). A través de esta realidad se puede conocer la realidad del espacio. El mejor argumento para poder conocer el grado de transformación de las ciudades tardo-antiguas ha sido la cerámica, que es el mejor instrumento para conocer las relaciones comerciales; así, en este momento encontramos una cerámica más tosca pues ésta obedece a una cerámica de consumo, no de lujo, que es fundamental para conocer el modo de vida.

Este fenómeno que señala Perkins también ha sido estudiado por Richard Hodges y por Daniel D. Whitehouse en su obra conjunta La decadencia del imperio romano de Occidente, donde ponen de manifiesto una serie de cuestiones que marcan la decadencia de Roma a principios del siglo V, como por ejemplo:

- La desintegración de la organización imperial mediterránea se produjo entre los años 400-600. Los hechos y transformaciones que condujeron a esta desintegración, y el grado que ésta alcanzó, pueden ser discutibles; pero es seguro que las sociedades del año 600 eran muy diferentes a las del 400.
- En la ciudad de Roma se puede calcular que de un millón de habitantes en época de Augusto se pasa a medio millón en el año 400.
- A principios del siglo V la explotación de mármol de Carrara era todavía una actividad fundamental, que fue disminuyendo a partir de entonces, llegándose a construir edificios de madera en el centro de la ciudad.
- En Cartago, el adobe sustituyó a otros materiales.
- Las calles acaban por ser cubiertas por los desperdicios de sus habitantes.
- Este proceso de decadencia se produce en Asia Menor en vísperas de la invasión islámica (siglo VI).
- Las ciudades antiguas no tenían ya capacidad en esas fechas para permitirse un control de los territorios en que estaban insertas, de tal forma que las villae desaparecen como tales, y sobre todo como eran conocidas anteriormente.

Hay importantes vestigios arqueológicos que ponen de manifiesto esta transformación de la ciudad y han sido sintetizados en un libro por Jean Pietro Brogiolo y Sauro Gelichi, los cuales ponen de manifiesto una serie de argumentos que califican a la ciudad como en crisis. Esos aspectos son:

- 1º) Invasión de los espacios públicos por usos privados. Por ejemplo, aparecen tumbas que se sitúan incluso en el foro de la ciudad, o cabañas de madera hechas en espacios públicos, lo que quiere decir que el espacio público ha perdido su función.
- 2º) Eso significa que hay una restricción del área ocupada por viviendas y abandono de espacios que anteriormente estaban ocupados, espacios que ahora son dedicados al cultivo; es decir, la ciudad se ruraliza.
- 3º) Pobreza en cuanto a los materiales constructivos, de tal forma que lo que más se utiliza son las construcciones en madera, que tienen un origen –aunque no exclusivo- en el mundo germano y eslavo, de forma que incluso en sitios donde no hay árboles se construyen cabañas en madera. Esta utilización de la madera es muy significativa: quiere decir que se acude a un sistema de construcción que es de fácil reposición y que no necesita de una especialización, lo que significa que ésta sufre un retroceso. Por eso también se acude a emplear el tapial o el adobe, reutilizando así mismo materiales de épocas antiguas.
- 4º) Por un lado, existencia de fosas, y por otro, elevación del nivel constructivo por abandono o por allanamiento de construcciones anteriores.
- 5º) Abandono de infraestructuras existentes, como puentes, calzadas o murallas.

5. EVOLUCIÓN DE LA CIUDAD TARDO-ROMANA A LA CIUDAD MEDIEVAL

Así pues, la ciudad decae y el poblamiento se destruye. En este aspecto hay que destacar algunos casos con mayor precisión, que van a demostrar a partir de la arqueología como se produjo una ruina del mundo urbano y a la vez una desestructuración del poblamiento en general, incluido el rural. Y nos vamos a referir singularmente al caso de Roma, donde se han llevado a cabo importantes excavaciones arqueológicas, como la de la Cripta Balbi o la de la Schola Praeconum, que ponen de manifiesto realidades palpables. Ambas han producido una abundante literatura. Pero podría pensarse que Roma es un ejemplo paradigmático al ser la capital del imperio y por tanto los desajustes que se produzcan allí tienen mayor relevancia. Las campañas arqueológicas realizadas en Roma, fundamentalmente estas dos, ponen de manifiesto que el material acumulado demuestra la realidad de la Roma tardo-antigua y pre-medieval. Ambas excavaciones son significativas por la situación que tienen para demostrar lo que está ocurriendo.

En la Schola, el edificio que allí había fue rellenado con escombros de otro; igualmente se han detectado desechos domésticos y de otro tipo, muy probablemente procedentes de un almacén de mercancías; esto demuestra que el edificio preexistente se ocupa parcialmente y otra parte se utiliza como basurero. Se han encontrado una serie de monedas, de las que 38 se ha conseguido leer la leyenda, lo que nos data el relleno entre los años 430-440. Como todos los rellenos, contiene un abundante material cerámico en determinados puntos. Este proceso de acumulación lleva a sostener que hay una tal cantidad de fragmentos que llevaría a computar un total de más de 22.000

piezas de cerámica (según los fondos y los cuellos de vasijas encontrados y la fórmula según la cual cada cinco fragmentos son una pieza), que pesaba cerca de 500 kilos. De ellas, el 44,6 % eran fragmentos de ánforas, que representaban el 60 % del total del peso. Quiere decirse que casi la mitad de la cerámica son ánforas, y esto es importante porque se sabe qué función tienen éstas: contenedores. Contienen restos de garum –pasa al mundo árabe con la palabra almori-, aceite de oliva y grano. Esto quiere decir que en torno al segundo cuarto del siglo V las factorías de garum siguen existiendo y seguramente están asistiendo a la fase final de su producción. El análisis de la pasta de las ánforas nos da una información preciosa, habiéndose identificado tres tipos:

- las norteafricanas, a las que corresponde el 42 % del total
- las de forma BIV, que son el 20,5 %
- las BII, que representan el 11 %
- a otras formas corresponde el 26,5 %

Hecha esta distinción habría que saber de donde proceden. Las ánforas norteafricanas se importaban de Túnez; éstas tienen un color rojo ladrillo y a veces una superficie blanca; en su mayor parte se dedican a contener aceite de oliva. Las del tipo BIV, de color marrón intenso, con abundantes incursiones de pica, de una textura jabonosa, deben de proceder de la zona del valle del Meandro, al oeste de Turquía. Las de tipo II proceden del este del Mediterráneo, tal vez de Antioquia.

Todo esto quiere decir que en el segundo cuarto del siglo V había un comercio más o menos constante con Roma desde el norte de África y desde el Mediterráneo oriental. Si a eso añadimos los fragmentos de cerámica de tierra sigilata africana, podemos decir que había un comercio con África clarísimo. Luego en el siglo V Roma todavía tenía una estructura urbana que le permitía tener un gran consumo y unos lazos económicos importantes con el resto del imperio; por tanto la caída de Rómulo Augústulo no fue la catástrofe, ésa fue continuada, lo que demuestra que los procesos de transformación no son revolucionarios, éstos son acumulativos. Ya dijimos que Roma contaba con un millón de habitantes en época de Augusto y que por este tiempo había descendido a unos 500.000. Bien es verdad que en este momento hay un renacimiento edilicio, que se percibe en Roma en el siglo VI, y que supone la construcción de templos como el de Santa María la Mayor, pero no tuvo continuidad hasta el siglo VII; luego el siglo VI es el punto de inflexión.

Por tanto, la arqueología realizada en Roma pone de manifiesto que ésta sufre un colapso final en el siglo VI, a raíz de la guerra bizantina y la llegada posterior de los lombardos.

¿Qué ocurre con Cartago? Allí se han llevado a cabo importantes excavaciones arqueológicas por áreas acumulativas. Cartago fue un centro comercial de gran magnitud que en el período tardo-romano sustituyó a Roma como centro comercial y que fue la capital de África hasta su caída en manos de los vándalos en el 438. Antes de esa fecha la mayor parte del grano norteafricano destinado a Italia pasaba por Cartago, al igual que una gran cantidad de aceite de oliva. La historiografía tradicional ha destacado como la conquista de Cartago por los vándalos restringió la llegada de trigo a Roma, hasta que en el año 534 los bizantinos la vuelven a conquistar. De esta forma vemos como la acción política desestructura la actividad económica e incide sobre ella.

Esta precisión hecha por las fuentes nos permite explicar el sistema de abastecimiento romano, en el que la ciudad de Cartago ejercía de punto de concentración de mercancías para enviar a Italia, una especie de puerto franco que permitió su conversión en la principal ciudad de África. Las excavaciones arqueológicas demuestran una realidad interesante: el manejo de una enorme cantidad de cerámica, cientos de fragmentos de ánforas y de vajilla de mesa, que ha puesto de manifiesto que entre los años 400 al 425 un 10 % de las ánforas deben atribuirse a zonas orientales del Mediterráneo; del 430 al 460 este porcentaje se duplica, multiplicándose en los años anteriores a la conquista de Belisario; tras la toma de Cartago por Belisario en el 534 comienza un descenso de este tráfico, de forma que en el año 600 el tráfico de ánforas del Mediterráneo oriental es nulo. Esto pone de manifiesto que tras la toma por el mundo bizantino Cartago sufre un retroceso. Esto también lo confirman los fragmentos de vajilla de mesa, con una gran calidad técnica que demuestra que hay un artesanado dedicado exclusivamente a esa actividad. Las monedas vándalas encontradas demuestran que éstas circulaban abundantemente por el Mediterráneo. Tras la toma por Bizancio, sus monedas circulan muy poco por esta área.

La “reconversión” económica es pues un hecho y tras la caída de Roma hay una readaptación, que va a ser guillotizada por la presencia de los bizantinos. Cuando Justiniano puso cargas fiscales la economía decayó, lo que viene demostrado por la edificación o nivel constructivo. La última fase de ocupación de algunos edificios próximos a las murallas permite hablar de una etapa de decadencia, donde el adobe sustituyó a otros materiales; gran parte de las calles fueron ocupadas por edificios y muchos espacios públicos se colmataron de basuras. Todo ello sucedió antes de la llegada de los árabes, e incluso podemos decir que preparó la llegada de los árabes.

Luni, excavada por Bryan Ward Perkins, es una pequeña ciudad romana cerca de Génova. Hasta el año 400 aproximadamente su riqueza estaba en la exportación del mármol de las canteras de Carrara. Cuando decae el comercio del mármol la ciudad también decae de forma devastadora. De todas maneras, el imperio bizantino todavía permite el mantenimiento de las estructuras hasta la llegada de los lombardos. Encontramos entonces una serie de cabañas. Hay pues un doble proceso: de un lado un proceso de deterioro y de abandono; de otro, una nueva ocupación que es fundamentalmente bárbara. La excavación llevada a cabo en la zona de la catedral demuestra la construcción de casas de los siglos VI-VII sobre el foro romano. Hasta esas fechas hay vestigios de monedas bizantinas.

Constantino Porfirogénico, en el siglo X, incluye una lista de ciudades entre las que están Éfeso, Mileto, Pérgamo, etc., que han sido excavadas, y aunque no se han encontrado cabañas de madera, sus niveles constructivos nos permiten hablar de un proceso de decadencia. Éfeso, en el siglo V, fue reconstruida parcialmente; a inicios del siglo VII la invasión persa forzó una situación de decadencia y se aprecia un retroceso de la vida urbana.

En suma, la transformación política llevaba aparejada una desestructuración económica.

6. LA CIUDAD Y LAS FORMACIONES SOCIALES TRIBUTARIO-MERCANTILES

En primer lugar, hay que categorizar lo que algunos investigadores, de forma impropia, han definido como formación social islámica, pues una formación social no se puede definir por la infraestructura, ni por un carácter religioso, sino sólo productivo. Debe hablarse de formación social tributaria o incluso de tributario-mercantil, siendo conscientes de que este concepto tiene un menor grado de aceptación.

Las sociedades tributarias son el paso primero de las sociedades comunitarias; por eso se aboga frecuentemente en la presencia de un grupo humano con características religiosas al frente del cual comúnmente se encuentra un déspota, como puede ser el faraón. Estas sociedades comunitarias no eran iguales, las realidades ecológicas pesaban de manera decisiva en su organización pues el primer nivel de organización es la adecuación del hombre con el medio físico. La evolución de estas sociedades sin clase a las sociedades tributarias va a venir marcada por el medio físico. Pero también estas sociedades tienen rasgos comunes entre sí.

A finales de los años 70 el conocimiento filosófico sobre estas sociedades fue productivo. Hay que insistir en que por aquellas fechas se estaba procediendo a la desestalinización y la ortodoxia marxista entra en una crisis total, poniéndose de manifiesto "la necesidad de salir de la asfixiante escolástica marxista-estalinista de la Historia de las etapas". Por aquellas fechas había comenzado un proceso de descolonización, demostrando que las cinco etapas marcadas por Stalin no servían para nada. Y fue a principio de los años 70 cuando un teórico egipcio, Samir Amin, en su libro *El desarrollo desigual. Ensayo sobre las formaciones sociales del capitalismo periférico* (Barcelona, 1974), formuló la concepción teórica sobre las sociedades tributario-mercantiles. Según Amin, la familia de formaciones más corriente en la historia de las civilizaciones precapitalistas es la de la formación de sociedades tributarias; al salir de las sociedades comunitarias primitivas se constituyen las sociedades territorializadas. Esa evolución de unas sociedades primitivas sin desigualdades sociales va a determinar que se engendre el modo de producción tributaria. ¿Qué caracteriza a esas formaciones de sociedades tributarias?: el propio Samir Amin dice que "todas las sociedades precapitalistas son formaciones sociales que combinan los mismos elementos, caracterizadas por:

- 1) el predominio de un modo de producción comunitario o tributario;
- 2) la existencia de relaciones mercantiles simples en esferas limitadas;
- 3) la existencia de relaciones de comercio lejano".

Luego añade: "La familia de formaciones más corriente en la historia de las civilizaciones precapitalistas es la de las formaciones de predominio tributario. Al salir del comunismo primitivo, se constituyen las comunidades y después evolucionan hacia formas jerarquizadas. Esta evolución es la que engendra el modo de producción tributario". Pero este concepto es demasiado amplio y su extensión hace que carezca de la precisión obligada. Por eso, el mismo autor hace una precisión en lo que él denomina "subfamilias":

- 1º) formaciones tributarias ricas, que se basan en "un excedente interno voluminoso"; son las sociedades occidentales;
- 2º) formaciones tributarias pobres, que tienen como carácter principal "el escaso volumen del excedente interno"; serían las sociedades africanas;
- 3º) formaciones tributarias comerciantes.

A este último grupo habría que adscribir el mundo árabe, desde luego en su época de apogeo, que es la medieval. Sin embargo, como Samir ha dicho: "El mundo árabe constituye un ejemplo de formación caracterizada por la importancia excepcional que en ella tiene el comercio a larga distancia, que sin embargo no engendra un capitalismo autóctono".

En el conjunto del mundo árabe se pueden considerar tres zonas diferentes: Oriente, la zona del Nilo y el Magreb. De entre las numerosas características que presenta, se distinguen la pujanza de sus ciudades, basada en el comercio, que no provenía de la explotación de su campesinado sino de los beneficios del comercio lejano, "es decir, de los excedentes extraídos por las clases dirigentes de las demás civilizaciones a su campesinado". Su prosperidad está íntimamente relacionada con el comercio lejano. Para ello, precisan establecer acuerdos con los nómadas por donde pasan las caravanas.

Las relaciones entre el Estado y el mundo campesino tienen lugar en el mundo urbano. Luego si estudiamos la ciudad sólo en sí misma, no sirve para nada. Sabemos que la clase dirigente en estas sociedades es urbana, con una lengua común –el árabe- que se implanta hasta el punto que sustituye al latín y al persa, con una interpretación islámica ortodoxa de corte sunní, que es la única capaz de justificar la acción del poder. Esta clase social es de una gran movilidad, explicable por las funciones que desempeña, por la obligación de peregrinar a La Meca y por los mecanismos de aprendizaje de sus intelectuales. En estas sociedades el mundo campesino lógicamente

existe, pero interviene poco en el sistema, sólo episódicamente y en escaso grado se ve sometido a una extracción tributaria. La separación tajante planteada por Amin entre campesinado y clase urbana hay que matizarla: el mundo rural, por muy poco alejado que esté del Estado, se relaciona económicamente con el urbano. Esta centralización se basa, sobre todo, en la importancia de sus mercados, en los que se comercializaban productos de las artesanías urbanas, además de los provenientes de otras regiones del Califato o de fuera de él”.

Este fenómeno de la urbanización es constatable a nivel arqueológico a partir del siglo IX. La estructura fiscal del emirato y del califato cordobés nos ponen sobre la pista: a mediados del siglo IX, en época de Abderraman II, en al-Ándalus el proceso de fiscalización demuestra que hay un proceso de homogeneización de la población que demuestra que la mayoría de la población son musulmanes, de tal manera que tanto hispanos como beréberes empezaban a estar integrados en el mundo de al-Ándalus, el proceso de islamización, tanto de unos como de otros, se había efectuado a un ritmo más vivo del que se ha sugerido. Los sujetos fiscales eran, en gran medida, los musulmanes y la moneda es el vehículo de recaudación. En opinión de Miquel Barceló hay tres consideraciones importantes con respecto a la moneda:

- 1) La cantidad de piezas de moneda exigida como pagos al Estado en cada ejercicio fiscal es muy alta, y es el Estado el único que oferta moneda de curso legal. El Estado exige el pago de los impuestos en moneda y sólo en aquella que él ha fabricado; es decir la moneda cumple la función de controlar fiscalmente a la población, la moneda es la que permite el mecanismo de control y el que las poblaciones agrarias entren en él.
- 2) El desarrollo de la moneda implica que el mundo campesino, las alquerías, están obligadas a producir excedentes suficientes para ser comercializados en los zocos locales o en la misma Córdoba, que está en pleno crecimiento. Esto quiere decir que la moneda produce necesidad de comercio.
- 3) La cantidad de dinero que se recauda a través del nadd, casi el 50 %, se destina fundamentalmente a los aparatos del Estado: milicia profesional, administración, burocracia, etc., que la llevan a cabo beréberes que vienen para formar parte de las tropas, judíos y cristianos, de donde se da una paradoja, y es que los súbditos musulmanes se inhiben ante un claro deber religioso, el de yihad.

Esta manera de organizar la fiscalidad responde a un Estado que no está imbricado directamente con la sociedad a la que se impone, como, por otra parte, era habitual en el Islam medieval. De ahí la crisis de ese Estado con respecto al lugar donde se desarrolla, que es la ciudad, y su deseo de alejarse de ese marco, como por ejemplo en Madinat al-Zahra.

En un estudio de M. Barceló sobre la fiscalidad andalusí se establece que en la época del emir 'Abd al-Rahman b. al-Hakam (822-852) la cantidad de moneda que debía producirse en la ceca de Córdoba debía de estimarse de acuerdo con la recaudación fiscal del ejercicio anterior si se esperaba demandar una cantidad similar de moneda. En el siglo VIII se ha calculado que la capacidad del Estado cordobés para conseguir dinero era de 300.000 dinares anuales, que llegaron a 600.000 con al-Hakam I (796-822) y a 1.000.000 de dinares con Abderramán II; con Abderramán III, el primer califa, a principio del siglo X, ya eran 5.480.000 dinares, además de disponer de 765.000 dinares más procedentes de las propiedades propias de la corona. ¿Cuál era el motor de esa riqueza?, ¿de dónde surgía el dinero?: seguramente de las actividades comerciales, que estaban muy desarrolladas y permitían cobrar cantidades importantes. Pero también sabemos que en la kura de Córdoba la mayor parte de la riqueza, y por tanto de los ingresos, procedía de la agricultura y a lo sumo el 15 % de los ingresos fiscales procedían del comercio. Y procedían de la agricultura porque ésta es una agricultura nueva, de irrigación, que significa la puesta en valor no sólo de tierras y cultivos nuevos sino también la intensificación de los existentes, lo que permitió que la producción aumentase y se consolidase, desarrollando mercados rurales y urbanos. Luego es erróneo insistir en que fueron las relaciones comerciales las generadoras de riqueza en este mundo, el mundo campesino fue el principal elemento generador de riqueza.

Pero ¿esta sociedad tiene facultad por sí misma para generar estructuras urbanas o las estructuras urbanas son una imposición del Estado? Dicho de otra manera, ¿quién crea las ciudades? Las primeras ciudades que se fundan ex novo en el mundo islámico son ciudades campamento, y éstas son Basora (635), Kufa (638) y Fustat, al sur del Cairo (641). Estas ciudades tienen dos espacios: el urbano y el del poder. En una primera época el espacio urbano es autónomo y está asignado a los grupos clánicos asentados en él; y no están amurallados. Posteriormente, el espacio del poder, que no pertenece a ningún grupo, va a desarrollar un espacio entre los dos, la mezquita aljama, que no pertenece a ningún grupo y es para todos. Ese tipo urbano responde al tipo que existía en la Arabia pre-islámica.

7. BIBLIOGRAFÍA

- **AMIN, S.:** *El desarrollo desigual. Ensayo sobre las formaciones sociales del capitalismo periférico.* Barcelona, 1974.
- **BARCELÓ, Miquel:** *Arqueología medieval. En las afueras del "medievalismo".* Barcelona, 1988.
- **BARKER, Philip:** *Techniche dello scavo archeologico.* Milán, 1981.
- **BOLDRINI, Enrica y FRANCOVICH, Riccardo:** *Acculturazione e mutamenti. Prospettive nell'Archeologia Medievale del Mediterraneo.* Florencia, 1995.
- **CARANDI, Andrea:** *Arqueología y cultura material.* Barcelona, 1984.
- **CHAPELOT, Jean y FOSSIER, Robert:** *Le village et la maison au Moyen Age.* Paris, 1980.

- **DONATO, Giuseppe di** (ed.): *Teoría e pratica della ricerca archeologica. I. Premesse metodologiche*. Turín, 1986.
- **FRANCOVICH, Riccardo**: *Archeologia dell'attività estrattive e metallurgiche*. Florencia, 1993. *medievale. Esperienze a confronto*. Florencia, 1990.
- **FRANCOVICH, Riccardo y PARENTI, Roberto**: *Archeologica e restauro dei monumenti*. Florencia, 1988.
- **HODDER, Ian**: *Interpretación en Arqueología. Corrientes actuales*. Barcelona, 1988.
- **KLEJN, Leo S.**: *To separate a centaur: on the relationship of archeology and history in Soviettradition*". *Antiquity*, 67, pp. 339-348.
- **MALPICA CUELLO, Antonio**: *Historia y Arqueología medievales: un debate que continúa*, en
- **MONTANARI, Massimo** y otros: *Problemas actuales de la historia*. Salamanca, 1993.
- **MALPICA CUELLO, Antonio** (ed.): *La cerámica alto medieval en el Sur de Al-Andalus*. Granada, 1993.
- **ROSSELLÓ BORDOY, Guillermo**: *Ensayo de sistematización de la cerámica árabe de Mallorca*. Palma de Mallorca, 1977.

Juan José González González

EL PROYECTO "SEMANA DE LA IGUALDAD" EN LA UNIVERSIDAD

Experiencia educativa para implicar al alumnado de ESO, bachillerato, formación profesional y enseñanzas profesionales en la conmemoración del Día Internacional de la Mujer

Laura Triviño Cabrera

Introducción.

Este artículo pretende dar a conocer una experiencia educativa desarrollada por el Departamento de Historia Moderna, Contemporánea, de América y del Arte de la Universidad de Cádiz. Hablamos de un proyecto ambicioso y completo que pretendía acoger alumnado tanto de ESO, de bachillerato, universitario, formación profesional, de conservatorios de música y de danza, y de escuela de arte para conmemorar en la Facultad de Filosofía y Letras el Día Internacional de la Mujer, 8 de marzo de 2009.

Dicho proyecto se enmarcaba en la denominada Semana de la Igualdad que comprendería la semana del 16 al 20 de marzo de 2009. Esta Semana tendrá dos principales acciones:

- Formar en COEDUCACIÓN, IGUALDAD Y GÉNERO tanto a alumnado de secundaria como universitario.
- Presentar la IGUALDAD DE GÉNERO Y LA EDUCACIÓN como principales valores de cara a la Conmemoración del Bicentenario de 2012.

La Conmemoración del Día Internacional de la Mujer se desarrollaría durante la tercera semana de marzo y pretendíamos que la conmemoración se convirtiera en un espacio crítico, de convivencia, de diálogo, de aprendizaje, de debate y de conocimiento sobre la igualdad entre hombres y mujeres. Dado que dicha semana coincidía con la conmemoración de la Constitución de 1812, el día 19 de marzo de 2009, uno de los objetivos de esta semana sería aportar conocimiento sobre la relevancia de tal fecha.

La Conmemoración Universitaria del Día 8 de Marzo de 2009, SEMANA DE LA IGUALDAD, consistiría en la organización de las Jornadas de Formación en Coeducación, del Congreso Interdisciplinar sobre Género: "Textos en el Camino hacia la Des/Igualdad", de la Exposición de Arte "El arte de la Igualdad", el Concierto de Música y la Audición de Danza.

1. Objetivos de la «Semana de la Igualdad».

Los objetivos fundamentales, que la Semana de la Igualdad pretendía lograr con la asistencia y la participación del alumnado de secundaria, de bachillerato, de ciclos formativos, de enseñanzas profesionales, eran los siguientes:

- Fomentar la coeducación entre los y las más jóvenes.
- Sensibilizar al alumnado de los problemas a los que se enfrentan las mujeres en la sociedad del siglo XXI.
- Propiciar una conciencia democrática que persiga la igualdad real entre mujeres y hombres.
- Promover los derechos y los deberes promulgados en la Constitución de 1812 y en la Constitución de 1978 (la educación, la libertad...). Reflexionar sobre el paso de la invisibilidad de las mujeres en "La Pepa" hasta lograr ser partícipes del concepto de ciudadanía a través del Artículo 14 de la Constitución de 1978.
- Dar a conocer a la Juventud la importancia histórica de la Constitución de 1812 e implicarles en la celebración de su Bicentenario.
- Descubrir y adquirir nuevos conocimientos sobre textos, discursos, leyes, constituciones y documentos que han constituido un antes y un después en el camino hacia una involución y retroceso en la desigualdad o en el camino hacia una evolución y progreso en la igualdad desde múltiples disciplinas.

2. La «Semana de la Igualdad»: experiencia educativa orientada hacia la implicación y la participación activa del alumnado.

La configuración de la Semana de la Igualdad tiene como principal finalidad traspasar la barrera de entender la participación del alumnado como simple asistencia a los diferentes actos y eventos que tendrían lugar durante la semana. Por ello, nos pondríamos en contacto con los institutos, conservatorios y escuelas con el suficiente tiempo de antelación para que el alumnado ayudado y aconsejado por el profesorado ideara actividades y actuaciones relacionadas con el Día de la Mujer desde los distintos y múltiples ámbitos a los que pertenecían. Así pues, éstas fueron las contribuciones¹ que tuvieron lugar a lo largo de la Semana de la Igualdad:

¹ Las aportaciones de los institutos serán expuestas en el apartado siguiente.

- Exposición de Arte titulada "El Arte de la Igualdad" a cargo de la Escuela de Arte de Cádiz. Dicha exposición se situaría frente al Aula Magna, en la sala de Juntas de la Facultad de Filosofía y Letras, para que pudiera ser visitada por el público asistente a las Jornadas y al Congreso del 16 al 20 de marzo. Participarían exponiendo los siguientes ciclos formativos:
 - Grado Medio en Abaniquería. Abanicos con figuras picassianas con el propósito de denunciar la misoginia en el arte y el tratamiento pictórico de la mujer desde el cubismo de Pablo Picasso.
 - Grado Superior Estilismo e Indumentaria. Láminas centradas en los roles y los estereotipos de género.
 - Grado Superior en Grabado y Técnicas de Estampación. Profesorado y alumnado colocaron un póster en la sala de exposiciones con una figura de hombre y una figura de mujer en el que los y las asistentes podrían escribir sus pensamientos acerca de la situación actual de la mujer.
 - Grado Superior de Mobiliario. Mobiliario de Madera con figuras femeninas.
 - Audición del Conservatorio Profesional de Danza "Maribel Gallardo" de Cádiz el 16 de marzo en el Aula Magna de la Facultad de Filosofía y Letras. Alumnas y alumnos de diferentes cursos de Grado Elemental y Medio prepararon durante meses actuaciones musicales de los siguientes estilos: danza española, flamenco, ballet, música celta, clásica, pop y chill-out.
 - Concierto del Conservatorio Elemental de Música "Chelista Ruíz Casaux" de San Fernando (Cádiz) el 16 de marzo en el Aula Magna de la Facultad de Filosofía y Letras. Alumnado y profesorado compartieron escenario ofreciendo un concierto con los siguientes instrumentos: piano y trompeta, piano a cuatro manos, piano y oboe, piano y trompeta, guitarra, dúo de oboes, clarinete solo, grupo de trompetas, ensemble de saxofón y coro de clarinetes.
- 3. Las Jornadas de Coeducación de la «Semana de la Igualdad» como actividad extraescolar para las asignaturas de "Cambios Sociales y Género", "Educación ético-cívica", "Educación para la ciudadanía" y "Filosofía y Educación"**

La Semana de la Igualdad contaba con dos puntos fuertes. Por un lado, el Congreso Interdisciplinar de Género: "Textos en el camino hacia la des/igualdad" dirigido hacia los investigadores y los investigadores y contó con la presencia de conferenciantes prestigiosos de universidades de Madrid, París, Sevilla y Granada así como de mesas de comunicaciones desde múltiples disciplinas (antropología, arte, derecho, educación, economía, filosofía, historia, literatura, etc.). Este Congreso iba destinado a la comunidad universitaria y se desarrolló en horario de tarde. Pero lo que más nos interesa en este artículo es la realización de las Jornadas de Coeducación que se desarrollaron en horario de mañana, los días 18, 19 y 20 de marzo, y que acogerían a los siguientes institutos:

- IES Cornelio Balbo. Cádiz. Alumnado de 1º de Bachillerato y de Ciclo Formativo de Animación Sociocultural.
- IES Ciudad de Hércules. Chiclana de la Frontera. Alumnado de Educación Secundaria de la asignatura "Cambios sociales y género" y alumnado del Ciclo Superior de Administración y Empresa.
- IES Virgen de la Esperanza y el IES Virgen de la Esperanza. Línea de la Concepción. Alumnado de Educación Secundaria.

Las Jornadas de Coeducación al durar tres días era imposible que los centros pudieran asistir a todas las sesiones de ahí que pensáramos que lo más adecuado sería que cada día asistiera un instituto distinto. Teniendo en cuenta este hecho, proyectamos la siguiente estructura para cada jornada:

Primer día, 18 de marzo de 2009.

- Recepción y entrega de documentación.
- Inauguración de las Jornadas.
- Conferencia Inaugural: D^a Ana Alonso del Pozo. Profesora de Educación Secundaria. Título: *Coeducación, horma y cemento de la ciudadanía*.
- Encuentro de Convivencia. Desayuno.
- Taller: "Si yo fuera un hombre". D. Pablo Quirós González. Pedagogo y Responsable del Programa de Hombres e Igualdad de la Asociación Sociocultural "La Espiral" de Cádiz.
- El Juego de la Coeducación. Ideado y realizado por D^a Milagrosa González Aparicio, D. Eloy Sánchez Granado y D^a Laura Triviño Cabrera. Lugar de realización: patio de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cádiz.
- Actuaciones del instituto invitado a las Jornadas.
- Encuentro de Convivencia: Almuerzo.

Segundo día, 19 de marzo de 2009.

- Recepción y entrega de documentación.
- Conferencia: D^a Pilar Rodríguez Santos. Profesora de Educación Secundaria. Título: *La Coeducación como ética del género humano*.
- Encuentro de Convivencia. Desayuno.

- Taller: "Si yo fuera un hombre". D. Pablo Quirós González. Pedagogo y Responsable del Programa de Hombres e Igualdad de la Asociación Sociocultural "La Espiral" de Cádiz.
- Mesa redonda: "La des/igualdad en los medios de comunicación": D^a Angie Rosado Rodríguez y D^a Laura Triviño Cabrera.
- Participación del instituto invitado a las Jornadas.
- Actuación estelar: "Mozamo" (Alegrías): D^a Pepa Merce. Bailaora y Licenciada en Artes Escénicas.
- Encuentro de Convivencia: Almuerzo.

Tercer día, 20 de marzo de 2009.

- Recepción y entrega de documentación.
- Conferencia: D^a María José Conde de la Torre. Profesora de Educación Secundaria. Título: *Una meta del siglo XXI: la sociedad de iguales*.
- Encuentro de Convivencia. Desayuno.
- Taller: "Si yo fuera un hombre". D. Pablo Quirós González. Pedagogo y Responsable del Programa de Hombres e Igualdad de la Asociación Sociocultural "La Espiral" de Cádiz.
- Actuaciones de los institutos invitados a las Jornadas.
- Conferencia de Clausura: D^a Consuelo Flecha García. Catedrática de Historia de Educación de la Universidad de Sevilla.
- Actuación estelar: Comparsa Juvenil 1º Premio Carnaval 2009 "Del Lejano Oriente".
- Encuentro de Convivencia: Almuerzo.

Hay que destacar que las Jornadas de Coeducación tendrían un plazo de inscripción para alumnado universitario. Dicha inscripción y asistencia al 80% de las sesiones darían lugar a la obtención de un certificado de 30 horas de asistencia con la posibilidad de conseguir un crédito de libre elección tras la realización de una pequeña memoria sobre la Semana de la Igualdad. De ahí que debamos precisar que las Jornadas de Coeducación se convirtieron en un evento que acogió un amplio y diverso público: universitarios/as, alumnado de secundaria, bachillerato, ciclos formativos, enseñanzas profesionales, asociaciones (principalmente de mujeres), opositores/as, técnicos/as de distintas instituciones, etc.

Por otro lado, intentamos crear a lo largo de cada Jornada sesiones con un nivel comprensible para alumnado de secundaria como universitario. No fue difícil ya que actualmente la Universidad no ofrece en las titulaciones de diplomatura y licenciatura, asignaturas que contemplen la perspectiva de género o conceptos básicos del feminismo. De esta manera, la Semana de la Igualdad contribuyó a esclarecer al alumnado universitario algunos de los problemas a los que se enfrentan las mujeres actualmente.

Para ello, intentamos configurar sesiones alternativas a las que se les ofrecerían a los institutos. Por ejemplo, el taller "Si yo fuera un chico" estaba destinado a todo el público pero dado que se repetiría en dos ocasiones más para que todos los institutos pudieran asistir a él, optamos por proponer un itinerario alternativo al público asistente a las Jornadas completas. En el caso del primer día, todo el público asistiría al taller pero al impartir el "Juego de la Coeducación" (destinado única y exclusivamente a los institutos) proporcionamos una charla sobre prevención y detección sobre la violencia de género a cargo de una técnica del Instituto Andaluz de la Mujer de la Junta de Andalucía. El segundo día, una técnica del área de igualdad de la Excmo. Diputación Provincial de Cádiz nos habló sobre los proyectos llevados a cabo por su institución para combatir la discriminación por razón de sexo. Y el último día, una técnica de la Fundación Municipal de la Mujer del Excmo. Ayuntamiento de Cádiz expuso conceptos básicos sobre género y las actividades puestas en marcha por la Fundación para fomentar la igualdad entre hombres y mujeres.

También cabe destacar que buscamos ponentes que tuvieran experiencia en la aplicación de la perspectiva de género en el ámbito educativo de secundaria y universitario y en la lucha por propiciar la coeducación. Así pues, contamos con una pionera en Andalucía en coeducación como es la profesora Ana Alonso del Pozo y Consuelo Flecha, catedrática en historia de la educación.

Otro punto esencial fue contar con el pedagogo Pablo Quirós que impartiría el taller "Si yo fuera un hombre" que propiciaría muchísimo interés en el público hasta tal punto que se generó un debate muy animado y dinámico teniendo en cuenta que el Aula Magna de la Facultad de Filosofía y Letras disponía de un aforo para 300 personas. Quirós empleó para su taller, medios audiovisuales, así por ejemplo, inició su intervención con una música archiconocida y muy actual como es "Si yo fuera un chico" de la cantante norteamericana Beyoncé para continuar con la proyección de numerosos videoclips y anuncios publicitarios. No podemos pasar a otro punto sin comentar la relevancia de Pablo Quirós ya que es el coordinador de "Hombres para la Igualdad" en la asociación "La Espiral" y precisamente esto se traduce en que queríamos transmitir que la igualdad no es sólo cosa de mujeres, es una meta en la que deben estar implicados hombres y mujeres, la sociedad en su conjunto. Y por este motivo, lanzamos la idea de la "Semana de la Igualdad" y no la "Semana de la Mujer", para que no condujera a equívocos. Pretendíamos lanzar la idea de celebración por parte de hombres y de mujeres y de concienciación de que la discriminación sexual, la violencia contra las mujeres, el machismo... son problemas sociales en los que está implicada toda la ciudadanía.

En cuanto a las actividades y a las actuaciones del alumnado de los institutos que nos visitaban, durante meses estuvieron preparándolas tras ponernos en contacto con la dirección y el profesorado de los distintos centros y aceptar la Semana de la Igualdad como una actividad extraescolar con el fin de conmemorar el día de la mujer en la Universidad. Ésta sería la participación activa del alumnado:

- IES Cornelio Balbo. Cádiz. La alumna Claudia Sansón Mora interpretaría *Soirées musicales (opus 6)* de Clara Wiek-Schumann demostrando la contribución de las mujeres antes (con Clara Schumann) y ahora (con Claudia Sansón y su futura trayectoria musical) a la música clásica.
- IES Ciudad de Hércules. Chiclana de la Frontera. Alumnado del Ciclo Superior de Administración y Empresa prepararía la presentación en power-point de "La evolución laboral y profesional de la Mujer en Chiclana".
- IES Virgen de la Esperanza y el IES Virgen de la Esperanza. Línea de la Concepción. Alumnado de Educación Secundaria. Actuaciones musicales de Juan Carlos Arauzo Olivares (voz) y Francisco J. Martínez Hidalgo (guitarra), y de los hermanos José Luis y Teresa Hernández y Pérez con su "Flamenco por la igualdad".

Respecto a las actuaciones estelares, invitamos a una bailaora de flamenco con el objetivo de dejar presente que las mujeres también tienen un papel protagonista en este tipo de baile en el que habitualmente se observa a través de los medios de comunicación que es ejercido fundamentalmente por los hombres que son protagonistas principales de los espectáculos. Por otro lado, quisimos dar a conocer cómo la fiesta gaditana por excelencia, el Carnaval, paulatinamente va abriendo las puertas del Gran Teatro Falla a las mujeres, llegando incluso a conseguir primeros premios como es el caso de la Comparsa Juvenil que nos visitó. De esta manera, pretendíamos que el público se percatara cómo se está llevando a cabo un proceso de visualización de las mujeres porque como alguien apuntaba, "lo que no se ve, no existe".

Por último, debemos señalar otras sesiones que se desarrollaron y que fueron ideadas por la organización de la Semana de la Igualdad. En primer lugar, el Juego de la Coeducación que pretendía ser una especie de gymkhana en la que poner a prueba al alumnado sobre los roles y los estereotipos de género mediante diversos juegos. Como ejemplo, destacamos que los alumnos pusieran pañales a los muñecos o que las alumnas identificaran conductas machistas hacia las mujeres.

En segundo lugar, tendríamos la mesa redonda "La des/igualdad en los medios de comunicación" en la que expusimos publicidad, canciones y videoclips en los que aparecían conductas machistas y el trasfondo real que existe en las imágenes que nos bombardean cada día en la televisión, Internet, revistas, etc. Tras la exposición, se permitió un turno de preguntas que propiciaron un debate con el público y las ponentes.

Conclusiones.

Pensamos que la propuesta de esta experiencia educativa aunque es muy ambiciosa consigue unos resultados magníficos y logra que las y los asistentes empiecen a plantearse el mundo que le rodea de una manera mucho más crítica y reflexiva tras recibir conceptos fundamentales para ser conscientes del problema social que rodea a las mujeres y que ahora más que nunca, existen más oportunidades y más programas para poder combatirlo desde las instituciones y como no, es esencial que las universidades y los institutos se impliquen.

Esta experiencia educativa ha sido única en España, contó con la implicación de más de 500 personas y lo más importante, todo fue sin remuneración económica. Ninguno de los ponentes cobraría por su intervención, ni la organización ni los artistas invitados ni Blueside (diseñadores del cartel y folletos) ni la asociación socio-cultural La Espiral. La asistencia a las Jornadas, Congreso, Exposición y Conciertos era totalmente gratuita. Evidentemente nada de esto hubiera sido posible sin la ayuda de los organismos que nos apoyaron desde el momento en el que le presentamos el proyecto con subvenciones que pudieron costear los materiales destinados a los y a las asistentes, los encuentros de convivencia, cartelería, folletos, etc. Las instituciones fueron las siguientes: el Ministerio de Igualdad, el Instituto Andaluz de la Mujer de la Junta de Andalucía, el área de Igualdad y de Ciudadanía de la Excm. Diputación Provincial de Cádiz y la concejalía "Cádiz 2012" del Excmo. Ayuntamiento de Cádiz. Merece especial mención el apoyo de los Vicerrectorados de Alumnos y de Extensión Universitaria, la Facultad de Filosofía y Letras y el Dpto. de Historia Moderna, Contemporánea, de América y del Arte.

Por otra parte, proponer la participación activa del alumnado logró que los institutos tuvieran mayor ilusión y prestaran más atención al evento "Semana de la Igualdad" ya que no fueron meros espectadores/as. También cabe resaltar que esta semana contó con diferentes ámbitos de la cultura y variados estilos unidos en la conmemoración del día de mujer: arte, música, baile...

En definitiva, esta Semana de la Igualdad ofrece una visión multidisciplinar y cultural de la conmemoración del día de la mujer que tuvo su precedente en marzo de 2008 cuando tuvieron lugar de una manera más humilde, las I Jornadas Conmemorativas del Día Internacional de la Mujer en la Universidad de Cádiz (5, 6 y 7 de marzo de 2009) que centraron sólo su primer día en acoger a estudiantes del IES Rafael Alberti de Cádiz. La Decana de la Facultad de Ciencias del Trabajo impartió una conferencia sobre "Mujer y trabajo" y el alumnado invitado del IES Rafael Alberti leyó la Declaración sobre la Eliminación de la discriminación contra la mujer (adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas). Tras este acto, pensamos que sería necesaria la creación de unas Jornadas que se ocuparan exclusivamente durante más días en fomentar la igualdad entre los y las estudiantes y formar al

profesorado acompañante en la coeducación. Pero dado que queríamos abarcar otros espacios, pensamos en reformular las Jornadas y crear la Semana de la Igualdad en la que tuvieran cabida las enseñanzas profesionales y la organización de un Congreso científico.

Por último, debemos apuntar que la Semana de la Igualdad estuvo dedicada al filósofo inglés John Stuart Mill, en el 140 aniversario de la publicación de *La esclavitud femenina* (1869). John Stuart Mill fue un hombre que denunció la situación difícil y denigrante que vivía la mujer a través de sus escritos. Su pensamiento y su persona constituyen un ejemplo que deben ser recuperados y recordados en nuestro siglo y que demuestran cómo en el camino hacia la igualdad, hombres y mujeres deben luchar juntos. Así pues y como ya hemos señalado anteriormente, para nosotros/as era esencial atraer al público masculino que habitualmente huye al observar que este tipo de jornadas van destinadas única y exclusivamente al público femenino. Fue todo un acierto ya que hubo un número mucho más superior de asistentes masculinos que en las anteriores I Jornadas Conmemorativas del Día Internacional de la Mujer en la Universidad de Cádiz.

En conclusión, pese a las dificultades y las complejidades que supuso coordinar un evento de tales dimensiones, podemos decir que dimos un paso más en la lucha por la igualdad que bien recoge la Comunidad Autónoma Andaluza en la Ley para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía. En ella se especifica que para la enseñanza no universitaria, «el principio de igualdad entre mujeres y hombres inspirará el sistema educativo andaluz [...]»². La igualdad de género es uno de los grandes retos del siglo XXI y una tarea de toda la sociedad. Y por este último objetivo pretendemos que esta experiencia educativa pueda ser llevada a cabo a otras universidades dado que la idea fue todo un éxito³ tanto de asistencia como de resultados obtenidos. La Universidad debe tener una proyección social y educativa.

Laura Triviño Cabrera

² Ley 12/2007, de 26 de noviembre, BOJA nº 247, de 18 de diciembre de 2007. Título II: Medidas para promover la igualdad de género. Capítulo 1: Igualdad en la educación. Artículo 14: Principio de Igualdad en la Educación.

³ La noticia de una Semana de la Igualdad llevó a la por entonces diputada del Gobierno del Salvador, Victoria Ruíz de Amaya, a viajar hasta Cádiz para asistir y observar en qué consistía este proyecto.

LA ESCUCHA ACTIVA PARA LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS

María Matilde García-Fresneda Carricondo

El contacto comunicativo con el alumno revela las intenciones verdaderas del profesional de la educación y da una medida de la capacidad profesional de éste, sobre todo cuando debe abordar problemas de conducta, conflictos, etc...

En primer lugar, tenemos que aclarar con exactitud qué significa comunicar y aislar las partes fundamentales de este proceso, que van a indicarnos los puntos débiles de la comunicación y los posible problemas que pueden surgir. De esta forma tendremos la oportunidad de dar algunos consejos útiles para mejorar nuestra actuación como comunicadores.

Como cualquier otra cosa que el ser humano hace, la comunicación es un acto de voluntad. Comunicamos por la mera necesidad de hacerlo, al creer que "estar conectados o establecer conexión" va a incrementar nuestras posibilidades de alcanzar los objetivos propuestos, por eso la comunicación tiene una dimensión instrumental; constituye un medio para alcanzar un fin.

Debido al hecho de que el ser humano es una criatura ante todo social, resulta que casi siempre estamos rodeados de otros y, por lo tanto siempre necesitamos comunicar, hasta el punto de que es para el ser humano es imposible no comunicar, ya que la no comunicación es interpretada por los demás como una intención comunicativa en sí misma: "este tío no quiere comunicarse con nosotros". Paradójico.

Nuestra necesidad de comunicar es tan grande que el ser humano ha desarrollado este proceso hasta complicarlo tan tremendamente que, en la sociedad que vivimos es imposible atribuir con absoluta certeza intenciones que subyacen a las interacciones de los demás: un grito no siempre significa ira, un silencio no siempre es sinónimo de desprecio, una mirada perdida no siempre muestra desinterés y, para finalizar, constatamos a diario que la gente no suele decir lo que en realidad está pensando.

Así pues, la primera lección que aprendemos, dolorosamente a veces, es que comunicarse necesita de una especie de "sexto sentido", una clase de adivinación sobre las verdaderas intenciones, motivaciones, deseos y capacidades de los demás. Este "sexto sentido" trae de cabeza desde hace décadas a los ingenieros de los programas de Inteligencia Artificial que son incapaces de crear máquinas que puedan comunicarse artificialmente con nosotros. No se puede replicar el complejo proceso comunicativo del ser humano, pero se pueden aislar las fases y componentes más importantes que dan algo de coherencia a la comunicación.

En realidad, desde Shannon se ha descubierto y desarrollado poco el asunto, y aunque se ha tratado de complicar, es tan sencillo como decir que una o mas personas establecen contacto a través de un canal al que tienen acceso ambas utilizando un código determinado que las dos saben utilizar y que, en realidad, lo que se pretende es que la persona que inicia la comunicación sea capaz de instalar un pensamiento propio en la mente de la otra persona de la manera más fiable posible.

Para ello se utilizan todos los instrumentos y recursos al alcance de los dos.

Claro que la cosa se complica extraordinariamente cuando hacemos combinaciones y permutaciones posibles de estos cuatro o cinco factores intervinientes.

Por supuesto no vamos a ir factor por factor analizando sus cualidades y complejidades como es habitual en este tipo de ensayos sobre comunicación. Nosotros nos vamos a centrar en hechos específicos de modo que, si conseguimos aumentar nuestro conocimiento sobre ellos, nos será de utilidad a la hora de trabajar mejorando nuestra capacidad como comunicadores.

En lo referente a la comunicación, debemos tener esto presente más que cualquier otra cosa: La gente no suele decir lo que realmente piensa. Mantienen intenciones ocultas que subyacen a sus mensajes. La mayor o menor habilidad del interlocutor en ocultar sus verdaderas intenciones es el obstáculo más importante que debemos salvar.

Es como si la sinceridad abierta y espontánea no fuera con nuestra naturaleza. Consideramos que la sinceridad nos hace débiles, frágiles y manipulables de cara al otro. Cuanto más inseguros nos sentimos, más agenda oculta tenemos. Los adolescentes conflictivos son personas con un déficit de autoestima y baja seguridad en sí mismos, así que es lógico que tengan extensas agendas ocultas. Simplemente se protegen tras una fachada muy elaborada.

Todo ello es cierto: Nietzsche tenía razón y resulta el hombre es un lobo para el hombre, al menos en el aspecto comunicativo: la sinceridad no suele ser positiva porque revela mis verdaderas intenciones y esto puede poner en guardia al otro complicando mis posibilidades de obtener de él lo que deseo, al menos en determinadas situaciones, así que hemos aprendido a evitar la sinceridad por sistema en virtud del miedo a la reacción de los otros.

Una vez admitido que la sinceridad es una quimera casi inexistente en nuestro complicado mundo moderno, nos costará menos entender el concepto de agenda oculta, y de una vez por todas, dejaremos de pedir a los adolescentes sinceridad.

La agenda oculta es todo lo que una persona no dice cuando nos habla pero que en realidad es lo que desea. Mi mujer puede decir: "Javi, ¿no crees que mi madre puede echar de menos a mi hermana ahora que ésta se casa? Y yo puedo responder " no creo: tu madre vive con tu padre" con lo que no he entendido nada y la comunicación se alargará con consecuencias quizás negativas para mí. Si hubiera leído en la "agenda oculta" de mi mujer, habría comprendido que lo que quiere es ir a verla y que la excusa de la boda de su hermana es eso: una excusa para sacar el tema.

De haber leído la agenda oculta habría respondido "bueno, ahora puede ser un buen momento de hacerle una visita ¿no crees?" con lo que la comunicación hubiera terminado con un sonoro beso.

En fin, todo sería menos complicado si la gente no tuviera agendas ocultas, pero entonces las cosas no serían tan divertidas. Siempre podemos evitar tener que analizar las agendas ocultas, pero esto sólo es posible si vives en una cueva del Mar Muerto como un eremita. Todos tenemos que tratar de descubrir las agendas ocultas y en el caso del tutor implicado en la solución o instrucción de un caso de violencia escolar, mucho más.

Adivinar la agenda oculta es complicado y siempre se corre el riesgo de equivocación, para ello el siguiente método puede ser de utilidad:

- 1º Hazte siempre la siguiente pregunta: ¿Qué demonios está tratando de decirme realmente esta persona?. Es decir: duda de la simplicidad y busca señales de que hay algo cociéndose en el interior de la cabeza de la persona que establece comunicación. Recuerda que nadie mueve un dedo sin un buen motivo para hacerlo.
- 2º Si estás perdido y no logras establecer una hipótesis sobre su "agenda oculta", lo mejor que puedes hacer es callarte, no dar nada por sentado y no hablar. En la mayoría de los casos, la persona que te está hablando va a seguir haciéndolo y complicando su discurso hasta que empiecen a aflorar sus verdaderas intenciones. Esto sucede porque el silencio en nuestra occidental y civilizada cultura supone una situación incómoda y parece ser que quién tiene la responsabilidad de evitarlo es quién inicia la comunicación: el otro en tu caso. En el 90% de los casos, las personas no aguantan la presión del silencio y hablan y hablan y hablan hasta que comienza a revelarse su agenda oculta.
- 3º Si te topas con el otro 10% resistente al silencio, emplea la técnica de los "gruñidos de reconocimiento". El consejo es el siguiente: Con cada frase del otro, tu responde: "Humm, Humm", "Ajá", "Ya veo", etc...Sobre todo los "Humm, Humm" se han demostrado efectivos a la hora de conseguir que el otro siga hablando.
- 4º Si no avanzas, pronto te darás cuenta de que la conversación se convierte en una cosa absurda. Quiero decir... se espera de ti que digas algo más que "Humm" y "Ajá" o que simplemente no hables. Si no dices nada, el otro pensará que no puedes ayudarle e incluso que no le estás haciendo ni puñetero caso, con lo que habrás perdido la posibilidad de comunicar por incapaz. Debes aplicar ahora la "técnica del espejo". Simplemente repite con otras palabras lo que el otro ya ha dicho. Si no quieres que parezca algo automático, puedes decirlo en tono interrogativo, como si quisieras confirmar que lo has entendido bien.
- 5º Tras esto, por favor...¡no cometes el típico error de pardillo!: no comiences a llevar tú la voz cantante con tus preguntas constantes. Esta pregunta inicial sólo era para estimular que el otro siga hablando. Recuerda que tus preguntas condicionan en sí mismas las respuestas del otro, con lo que llevarás la conversación por donde tú quieras y eso no es tu objetivo, ya que de esta forma, no dejarás que el otro revele su agenda oculta.
- 6º Lo que tienes que hacer es seguir escuchando pero de un modo más activo que hasta ahora, tratando de elaborar una hipótesis sobre lo que realmente está pasando por la cabeza del otro, aunque de momento no debes revelarla. Trata de repetir la "técnica del espejo" pero añadiendo una emoción, mojóndote ligeramente.
- 7º Espero la confirmación de mi hipótesis. En el caso de que no se cumpla, seguiré escuchando de forma activa, intentando comprobar nuevas hipótesis con nuevas flechas al aire.
- 8º Es ahora cuando revelo a la persona que ya he captado lo que tenía que decirme. A partir de aquí habrá mucha más sinceridad, ya que la persona habrá entendido que tengo la capacidad de entenderla. Sin embargo debo tener cuidado y ser prudente en la forma en que lo revelo; después de todo, es posible que yo me equivoque.

Aunque muchos de vosotros pensaréis: "la gente está en su derecho de hablar o no hablar y yo estoy ahí para ayudar. Si no quieren ser sinceros ¿por qué tengo yo que sacarles las cosas con trucos psicológicos?" Bueno, la respuesta es sencilla: Si quieres hacer bien tu

trabajo debes asumir que tendrás que tomarte la molestia ya que la gente no confiesa sus verdaderos problemas a la primera y ellos se dirigen a ti para que les ayudes a resolver sus verdaderos problemas, no sólo los aparentes.

Adivinar la agenda oculta es todo un arte y muchos profesionales de la orientación en infinidad de situaciones son auténticos y exquisitos maestros en este arte. Estamos hablando prácticamente de entrevista terapéutica. Ya sabes casi todo lo que hay sobre esto, ahora debes ponerlo en práctica: Recuerda: la gente oculta, miente y se protege. El adolescente que se siente en una situación riesgo miente, bloquea y se protege aún más que cualquier adulto normal.

Los alumnos acudirán a vosotros en busca de ayuda u obligados por las circunstancias. Vosotros casi siempre tendréis que ofrecer un consejo orientador. Para que un consejo sea tomado en serio se deben cumplir al menos tres condiciones:

- 1º Que esté basado en un conocimiento real del asunto.
- 2º Que sea dado por una persona que inspire respeto y confianza.
- 3º Que esté en sintonía con lo que la persona que lo demanda cree.

María Matilde García-Fresneda Carricondo

LA CORRECCIÓN DE EXÁMENES COMO RECURSO EDUCATIVO

Miguel Francisco Tena Jiménez

La corrección de exámenes suele ser una labor tan tediosa como ingrata y quizá la más desagradable de todas las tareas que ha de afrontar el profesional docente. Tradicionalmente es considerada una actividad "privada" y exclusiva de el/la Profesor/a y no se contempla como una posibilidad más de ser utilizada para reforzar los conocimientos previamente adquiridos por el alumnado. Precisamente, el presente artículo pretende, modestamente, aportar una nueva visión de la corrección de exámenes en la que se hace participe de esta labor al alumnado con la finalidad de reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello parto de mi experiencia docente, enormemente positiva al respecto, con alumnado de los cursos 1º y 2º de Bachillerato, en la modalidad de Ciencias Sociales, en las asignaturas de "Economía" (1º de Bachillerato) y "Economía de la Empresa" (2º de Bachillerato).

Ni que decir cabe que la utilización de la corrección de exámenes como recurso educativo nunca excluye la propia corrección por parte de el/la Profesor/a, que es además la única válida a efectos de evaluación. Así pues, la participación del alumnado en la corrección de los exámenes se hace exclusivamente para que de esa forma repasen los conocimientos exigidos en el examen, (viendo lo que falta en cada pregunta y lo que está mal) y tomen conciencia tanto de la expresión escrita, vocabulario utilizado, las faltas de ortografía y la claridad expositiva como de los criterios de corrección que han de tenerse en cuenta en cada pregunta, cuestión esta última que frecuentemente nunca consideran y que motiva, en muchas ocasiones, injustificadas protestas por la nota obtenida en los exámenes.

Mi experiencia con el método propuesto me ha demostrado que el alumnado participante en esta actividad suele ser mucho más estricto y exigente que el propio Profesor y, al finalizar su labor de corrección, se vuelven mucho más cuidadosos/as en sus propios exámenes y menos "protestones/as" con las notas que les sean asignadas. Sin embargo, para el buen aprovechamiento de la actividad, la corrección de exámenes por parte del alumnado sólo debe realizarse cuando se cumplan una serie de condiciones que paso a detallar.

Condiciones para su perfecta aplicabilidad

- 1) Que la corrección de los exámenes por parte del alumnado se haga con carácter previo a la que posteriormente debe realizar el/la Profesor/a. Sólo así ellos/as se encuentran "libres" y en nada condicionados/as en la labor de corrección.
- 2) Que los/las alumnos/as que vayan a corregir los exámenes se impliquen efectivamente en la actividad, ya que ésta requiere su participación activa y comprometida.

Mi experiencia es que la primera vez (o las primeras veces) muestran un gran interés por desarrollar la actividad y se comprometen seriamente con ella, quizá por su novedad y por ser algo que tradicionalmente les ha sido "vetado". Sin embargo, cuando se "familiarizan" con ella, según los casos, o pierden totalmente el interés por participar, o la rechazan mayoritariamente o hasta piden al Profesor que no la plantee nunca más. Frecuentemente, este desinterés o rechazo se debe al carácter tedioso que ven en la labor de corrección de los exámenes.

- 3) Que los/las alumnos/as que corrijan los exámenes no tengan ni amistad ni enemistad con los alumnos/as cuyos exámenes corrijan. Lo ideal es que ni siquiera los conozcan ni sepan nada de ellos/as, pero, cuando menos, que no les tengan ni amistad ni enemistad es necesario. Se trata de un obligado requisito de imparcialidad que, de otro modo, difícilmente se cumpliría, dada la generalizada ausencia de plena madurez en el alumnado adolescente. Normalmente, puede llevarse a cabo la actividad dando a un grupo-clase los exámenes realizados por otro grupo-clase.

Mi experiencia en casos en los que sí se conocen bien me ha demostrado que la evaluación que entonces realizan está muy alejada de la realidad y, frecuentemente, no persigue sino "ayudar" a su amigo/a o "perjudicar" a su enemigo/a. Y eso no cambia por más que se les insista en que la nota que ellos/as asignan no tiene validez académica ni prejuzga para nada la corrección del examen realizada posteriormente por el/la Profesor/a. En tales supuestos, el problema es que el alumnado realiza la actividad preocupándose sólo de la nota que va a asignar y sin considerar el aprendizaje que de ella puede obtener.

Por supuesto, el/la Profesor/a puede procurar el anonimato de los exámenes que vayan a ser corregidos por el alumnado recortando de la hoja primera el encabezado, donde se habrá indicado el nombre y apellidos de el/la alumno/a que ha realizado la prueba objetiva, y asignando a cada uno de ellos un número, que sería el único dato identificativo visto por el alumnado corrector del examen. De esta forma, sólo el/la Profesor/a conoce la identidad de el/la alumno/a correspondiente a cada prueba, pero siempre cabe que, cuando sean buenos amigos o se conozcan bien, reconozcan su letra.

En aquellos casos en que los/las alumnos/as que corrijan los exámenes sí tengan amistad o enemistad con los alumnos/as cuyos exámenes corrijan también podría llevarse a cabo la actividad con resultados satisfactorios, pero no se desarrollaría a la "perfección" por las apuntadas desvirtuaciones que provoca la falta de imparcialidad y que deben sopesarse por el/la docente a la hora de optar o no por realizarla.

- 4) Que los/las alumnos/as que corrijan los exámenes hayan estudiado plenamente todos los contenidos objeto del examen que deben corregir. No basta con que el/la Profesor/a haya explicado tales contenidos y se hayan realizado los correspondientes ejercicios. Como es necesario que el alumnado participante *sepa* bien esos contenidos, lo ideal es que sólo se lleve a cabo la actividad cuando ellos/as mismos/as los hayan estudiado para su propio examen y efectuado éste en fecha reciente, para no dar ocasión a que se hayan olvidado.

En aquellos casos en que los/las alumnos/as que corrijan los exámenes no hayan estudiado plenamente todos los contenidos objeto del examen que deben corregir, igualmente podría llevarse a cabo la actividad, pero no se lograría con ella consolidar los conocimientos con la misma eficacia.

- 5) Que los/las alumnos/as que corrijan los exámenes tengan un mínimo grado de madurez y responsabilidad como para afrontar la actividad con la necesaria seriedad y sin la cual carece de todo sentido realizarla. Ello deberá ser apreciado por el/la Profesor/a en cada caso, por lo que no recomiendo llevarla a cabo con alumnado nuevo que aún no conozcan bien. En tales supuestos, será preferible esperar meses y sólo plantear la actividad cuando el/la docente tenga el convencimiento interno de que la actividad es adecuada para el grupo-clase de que se trate.

Por supuesto, la actividad de corrección de exámenes por parte del alumnado como recurso educativo puede llevarse a cabo en todo caso, incluso en ausencia de las mencionadas condiciones de perfecta aplicabilidad, que no pretenden sino obtener de ella los máximos beneficios posibles. Será, pues, el/la Profesor/a quien decida en cada supuesto si realizarla o no, aunque yo animo a "probar" una vez y, en función de los resultados percibidos, seguir repitiéndola o abandonarla. Mi experiencia también me ha demostrado que los resultados pueden variar bastante según el grupo-clase, incluso siendo del mismo nivel educativo.

A la hora de decidir el/la docente sobre si utilizar o no la actividad de corrección de exámenes por parte del alumnado como recurso educativo, conviene que siempre tenga bien presente lo que se pretende con ella y, por tanto, paso a explicitarlo a continuación.

Objetivos pretendidos

- 1) Consolidar los conocimientos previamente adquiridos.
En este sentido, la corrección de exámenes por parte del alumnado como recurso educativo puede configurarse como una actividad de refuerzo.
- 2) Mejorar el rendimiento académico del alumnado así como la expresión escrita y la presentación en los futuros exámenes que realicen.
- 3) Incrementar la valoración del alumnado respecto a la labor de corrección de exámenes realizada por el/la Profesor/a.
- 4) Aumentar la madurez y responsabilidad del alumnado.

Caso de ser llevada a cabo la actividad exitosamente, el/la Profesor/a podrá apreciar rápidamente sus resultados, que serían los siguientes:

Beneficios conseguidos

- 1) Que el alumnado participante en la actividad consolide los conocimientos objeto del examen que tenga que corregir, ya que ello le supone leer y releer los contenidos detenida y exhaustivamente. Además, deben reconocer lo que falta y lo que está mal, mientras que muchos de ellos/as cuando estudian para su propio examen sólo lo hacen de parte de los contenidos de cada pregunta y no de su totalidad. De esta forma, no sólo se repasan y refuerzan contenidos que ya tienen, sino que además, para algunos/as alumnos/as se contemplan otros anteriormente omitidos en su estudio.
- 2) Que los/las alumnos/as participantes en la actividad se vuelvan mucho más cuidadosos/as en sus propios exámenes futuros y menos "protestones/as" con las notas que les resulten asignadas, siendo más conscientes de los criterios de corrección que se apliquen en cada caso.

Mi experiencia es que esto no se logra en la misma medida con la devolución de sus propios exámenes ya corregidos por parte del Profesor, quizás porque entonces están muy interesados en sus propias notas y sus errores y en las de sus compañeros/as y entonces consideran muy poco todas estas cuestiones, por más que insista el /la Profesor/a. En cambio, cuando corrigen los exámenes de otros suelen ser muy estrictos y hasta "cruelles", riéndose y sorprendiéndose de los errores que cometen y de su defectuosa expresión escrita y presentación. Es en ese momento propicio cuando se "graba" con facilidad en su conciencia y el/la Profesor/a puede aprovecharlo para insistirles en que ellos mismos no los cometan.

- 3) Que el alumnado participante en la actividad incremente su madurez y responsabilidad.
- 4) Que el alumnado participante en la actividad, como consecuencia de ella, aumente la valoración del profesorado al reconocer lo nada fácil, tediosa y entretenida que resulta ser la labor de corrección de exámenes.

Los beneficios citados se han referido globalmente, para todos/as los alumnos/as participantes del grupo-clase de que se trate. Sin embargo, en la práctica, tales logros variarán según el grado de implicación del alumnado en la actividad, así como de su madurez y responsabilidad. Por todo ello, conviene no "desanimarse" en caso de tener una experiencia no plenamente satisfactoria en un grupo-clase ni sacar precipitadas conclusiones sobre su abandono y tener siempre muy presente que los beneficios obtenidos dependen en gran medida del cumplimiento exacto de las que he referido como condiciones para su perfecta aplicabilidad.

Miguel Francisco Tena Jiménez

LA UNIDAD DIDÁCTICA

Miriam Martín Gómez

1. INTRODUCCIÓN.

A menudo el profesorado opina que los alumnos/as de enseñanza primaria han cambiado mucho en los últimos tiempos, en aspectos como la pérdida de interés por sus estudios, la falta de apoyo por parte de las familias, etc. Esto es debido, entre otras causas, a la irrupción de las nuevas tecnologías que ha inducido a cambios radicales en la sociedad, modificando las condiciones de trabajo, valores y el perfil sociocultural. Se trata de una gran cultura, ya que como comentaba Pavón (1998), sobre las NTIC descansa la información, la economía, la política, la sociología de los pueblos.

Para cometer con éxito los retos de este nuevo contexto social y económico se ha establecido medidas encaminadas a promover la mejora de la calidad del sistema educativo a través de la Ley Orgánica de Educación (LOE).

Al finalizar la Educación Primaria los alumnos/as deberán tener dominio de la cultura básica digital:

- En el primer ciclo deberán conocer el uso del ordenador y utilizarlo como recurso didáctico.
- En el segundo ciclo utilizar internet como recurso didáctico y realizar un proyecto con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- En el tercer ciclo dominar las tecnologías de la información y la comunicación y realizar un proyecto en grupo con las tecnologías.

En definitiva, las enseñanzas comunes no deben limitarse a la adquisición de conocimientos, sino que han de proponer el desarrollo de todas las capacidades para contribuir a una formación integral en los alumnos.

2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE UNIDAD DIDÁCTICA.

Según De Pablo (1992:104) la Unidad Didáctica *es una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje articulado y completo.*

Se llama UNIDAD porque representa un proceso completo de enseñanza y aprendizaje que contiene todos los elementos curriculares. Se llama DIDÁCTICA por ser la unidad elemental de programación de la acción pedagógica.

Las Unidades Didácticas reporta ventajas a los profesores como estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje; evitar la improvisación descontrolada; favorecer la formación y profesionalización del profesorado.

3. FASES EN LA ELABORACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS.

Dos son los momentos fundamentales en la elaboración de Unidades Didácticas: aspectos previos y diseño de la Unidad Didáctica.

¿Qué entendemos por aspectos previos a considerar en la elaboración de Unidades Didácticas?

Por aspectos previos en las Unidades Didácticas deberemos considerar los siguientes puntos:

- *Contexto en que se va a aplicar la Unidad Didáctica:* las posibilidades del aula (ratio, materiales,...); del centro (niveles educativos, unidades,...) y el entorno (problemática sociocultural, transporte escolar,...).
- *Alumnos/as destinatarios de la Unidad Didáctica:* conocer las características psicoevolutivas del alumno/a y averiguar las capacidades que pueden desarrollar para adaptar los bloques de contenido y las actividades de enseñanza/aprendizaje en cada una de las Unidades.
- *Enfoque pedagógico que va a tener la Unidad Didáctica:* la respuesta a cómo organizar y presentar los contenidos. De este modo, podemos encontrar distintas clasificaciones como la expuesta a continuación por Zabala (1995):
 - Métodos globalizados: centros de interés, proyectos de trabajos globales...
 - En el campo del saber, la existencia de distintas disciplinas científicas y el grado de relación que existe entre ellas. Así por ejemplo, Jean Piaget (1979) habla de multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.

- *Vinculación de la Unidad Didáctica con la Programación didáctica/aula:* así mismo no debe considerarse aislada del primer y segundo nivel de concreción curricular.

¿Qué puntos debemos tener en cuenta en el diseño de la Unidad Didáctica?

Al planificar la Unidad Didáctica es importante tener en cuenta los siguientes puntos:

- *Determinación del eje que vertebrará la Unidad Didáctica:* próximos a los intereses, necesidades o situaciones vivenciadas de los alumnos/as. Este puede responder a distintos tipos:
 - *Ejes temáticos:* son aquellos cuyo núcleo es un tema en torno al cual se organiza la Unidad Didáctica de un nivel educativo y/o los contenidos de una determinada unidad.
 - *Ejes procedimentales:* son aquellos cuyo núcleo organizador es un conjunto de procedimientos relacionados con la adquisición de determinados hábitos.
 - *Ejes transversales:* son los que tienen una amplitud mayor, pueden abarcar un ciclo o una etapa.

Así mismo, la Unidad Didáctica deberá tener un título que se identifique con el eje temático y un guión, índice de la Unidad Didáctica.

Tomando como referencia los ejes temáticos mostramos el siguiente ejemplo:

Eje temático: Necesidades biológicas del hombre.

Tema de la Unidad: La alimentación.

Guión temático:

Los alimentos

Función de la alimentación

Tipos de alimentos

Usos y costumbres

Proceso digestivo

- *Diseño de objetivos:* constituyen las intenciones y finalidades de la Unidad Didáctica.

La normativa establece para cada área objetivos específicos y cada profesor/a debe establecer objetivos didácticos que son los que se espera que alcancen los alumnos/as al finalizar las Unidades Didácticas.
- *Selección y concreción de los contenidos:* se podrían definir como el conjunto de saberes que el alumno/a tiene que obtener de manera significativa y que favorecen su entrada en el mundo social.

Una vez realizada la selección debemos proceder a la secuenciación de los contenidos, dicha secuencia se aborda en el segundo nivel de concreción, pero debe materializarse en el tercer nivel.
- *Diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje:* representan el medio utilizado por los profesores/as para desarrollar los contenidos programados y la consecución de las capacidades recogidas en los objetivos de área y objetivos didácticos.

De todas las clasificaciones propuestas sobre actividades de enseñanza-aprendizaje con la que proponemos a continuación:

 - Actividades de introducción/motivación.
 - Actividades de conocimientos previos.
 - Actividades de desarrollo.
 - Actividades de consolidación.
 - Actividades de necesidades educativas especiales.
- *Recursos y materiales didácticos:* se refiere a los distintos instrumentos que permiten desarrollar en las condiciones más adecuadas, los contenidos programados y la consecución de los objetivos didácticos, facilitando el trabajo de todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- *Diseño de la evaluación:* debemos entender la evaluación no solo como valoración de los conocimientos adquiridos por los alumnos/as al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también como la mejora del proceso, la modificación del plan de actuación diseñado por el profesor, la introducción de mecanismos de corrección adecuados,...

En la evaluación podemos considerar distintos momentos:

- *Evaluación inicial:* tiene por objeto conocer la situación de los alumnos/as al comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - *Evaluación procesual o formativa:* es la que acompaña constantemente al proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - *Evaluación sumativa o final:* trata de valorar el grado de consecución obtenido por cada alumno/a respecto a los objetivos propuestos en un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - *Metaevaluación:* trata de averiguar hasta qué punto la evaluación utilizada ha ampliado los objetivos y hasta qué punto se ha mostrado útil para la misión que se le había encomendado.
- *Atención a la diversidad:* debemos diseñar la Unidad Didáctica adaptando los medios, a las características y necesidades de nuestros alumnos/as. Los cambios que establezcamos deben ser graduados y progresivos, empezando por los menos significativos (tiempo, materiales,...) hasta llegar a introducir modificaciones en los objetivos (sustituyendo, priorizando,...).

4. BIBLIOGRAFÍA.

- De Pablo, P. (1992). *Diseño del currículo en el aula. Una propuesta de autoformación*. Madrid: Mare Nostrum.
- Pavón, F. (1998). Educación en y con las nuevas tecnologías a lo largo de la vida en Miranda Beas, M.; García Minués, J.; y otros (Coords.). *Atención a los espacios y tiempos extraescolares*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 261-266.
- Piaget, J. (1979). "La epistemología de las relaciones interdisciplinarias", en Apostel, L.; Berger, G.; Briggs, A y Michaud, G.: *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de las investigaciones en las Universidades*. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. 153-171.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Miriam Martín Gómez

EDUCACIÓN PARA LA SALUD: HÁBITOS ERGONÓMICOS SALUDABLES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Pablo de la Cruz Casado Fernández

La Salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de enfermedad. Son varios los factores que pueden provocar una alteración de dicho estado. Entre ellos podemos mencionar los riesgos laborales y dentro de éstos, a los malos hábitos posturales, que son adoptados de modo inconsciente desde edades tempranas. Estos últimos son los causantes de diversos desequilibrios musculares, y éstos a su vez desencadenan dolores de espalda. Este hecho explicaría que el dolor de espalda sea, actualmente, uno de los principales motivos de consulta de los servicios públicos de salud.

Dentro de la prevención de los dolores de espalda, juegan un papel importante la higiene postural y la ergonomía. La finalidad de la higiene postural consiste en que la persona tome conciencia de su espalda, de su posición y de sus movimientos en general. A partir de aquí, el fin último de la ergonomía será automatizar en el individuo una correcta higiene postural para realizar las diferentes actividades diarias y, al mismo tiempo, eliminar cualquier postura incorrecta que puede sobrecargar la columna vertebral u otros elementos del aparato locomotor.

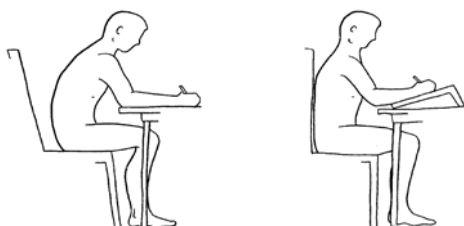
Numerosos estudios destacan que los problemas de espalda están apareciendo cada vez a edades más tempranas. Este hecho debe hacernos reflexionar sobre la necesidad de corregir hábitos incorrectos desde la infancia, adoptando posturas y movimientos adecuados para realizar cada una de las tareas diarias hasta que éstas lleguen a ser naturales y espontáneas. Si no se modifican las posturas erróneas, se pueden producir daños irreversibles en la columna vertebral.

En referencia a este tema, se han encontrado diferencias significativas entre los factores de riesgo que inciden sobre los problemas de espalda en la población juvenil y en la población adulta. Autores como Balagué y colaboradores han centrado su interés en dos aspectos; el primero alude a las características físicas individuales (edad, género...) y, el segundo, a la historia familiar:

- *Edad:* existe un acuerdo generalizado en el hecho de que a mayor edad se produce un incremento del dolor de espalda como consecuencia de la mayor sobrecarga músculo-esquelética. En chicas adolescentes, es a partir de los 12 años cuando aumenta exponencialmente esta problemática.
- *Género:* existe una mayor prevalencia del dolor de espalda en las chicas que en los chicos adolescentes, principalmente entre los 11 y 17 años de edad. Este hecho está relacionado con la llegada de la pubertad en las chicas a edades más tempranas.
- *Historia familiar en el dolor de espalda:* existe una relación significativa entre la historia de los padres y el dolor de espalda de los hijos; es decir, los problemas de espalda en adultos que están motivados por malos hábitos, pueden ser reproducidos por los hijos como consecuencia del aprendizaje de posturas y acciones incorrectas.

No obstante, en lo que se refiriere a la población en edad escolar también es necesario considerar otros factores sumamente relevantes, los cuales pueden agravar aún más las alteraciones previas de la columna vertebral. Entre ellos se encuentran los siguientes:

- *Actividad física y deportiva.* Aquí habrá que tener en cuenta variables como: la/s motivación/es para la práctica deportiva, frecuencia (horas/semana), tipo de ejercicio físico realizado, intensidad de la actividad física, modalidad deportiva, nivel de competición, etc.
- *Posición de sedestación y mobiliario escolar.* Los adolescentes que pasan largos periodos de tiempo sentados después del horario escolar tienen un mayor riesgo de padecer dolor de espalda. Por otro lado, habrá diferencias entre el alumnado que disfrute de un mobiliario (mesa, silla, etc.) acorde a sus características físicas y el que no cuente con él, potenciándose el desarrollo de vicios posturales en este segundo caso.



- *Horas de televisión y ordenador.* Este factor se asocia generalmente con largos periodos de sedestación, posturas inadecuadas y con una menor actividad física, por lo que un mayor número de horas delante del televisor y/u ordenador se asocia con mayores problemas de espalda.
- *Trasporte de la mochila o carrito:* importancia de la distribución homogénea del peso entre ambas asas de la mochila como medida preventiva. En el caso de usar un carrito, lo más conveniente será llevarlo por delante.
- *Factores psicosociales.* Los estados de aflicción, ansiedad y/o depresión se asocian también con una mayor incidencia de dolores músculo-esqueléticos, tanto en la población adulta como en la población escolar.
- *La escasa información de la que dispone la población estudiantil sobre higiene postural y ergonomía en el contexto educativo,* sobre cómo llevar a cabo las actividades del día a día (postura correcta para el estudio, carga y transporte de material, importancia de los periodos de descanso, etc.), también repercute negativamente en el cuidado de la espalda.

Todo lo anteriormente expuesto, me lleva a plantearme seriamente los beneficios que podrían obtenerse al desarrollar estrategias de intervención en los centros educativos, con el objeto de sensibilizar a todo el colectivo estudiantil sobre la utilidad de los hábitos ergonómicos saludables.

Colegios e institutos presentan un contexto favorable para intervenir en la prevención y promoción de la salud, ya que son los lugares donde mayor tiempo pasan niños y jóvenes en constante interrelación con el grupo de iguales. Además es un espacio de conocimiento donde la figura del profesorado juega un papel crucial en la construcción de una escuela promotora de salud.

Dado que es una cuestión importante y de gran interés para el alumnado de las distintas etapas educativas, sería necesario incluir estos contenidos de Higiene y *Ergonomía Postural* como núcleo temático de la educación para la salud. Algunos de los objetivos generales de esta temática transversal serían:

1. Valorar el conocimiento que poseen los estudiantes sobre hábitos ergonómicos saludables y conocer las fuentes de información que tiene este sector de la población sobre esta temática.
2. Conocer los antecedentes y la prevalencia actual de los problemas de espalda en la población escolar.
3. Indagar y evaluar cómo resuelven situaciones comprometidas (ejemplo: traslado de pesos...) y certificar si saben identificarlas.
4. Concienciar a la población estudiantil sobre la importancia de mantener una postura correcta cada día.
5. Asimilar y poner en práctica los contenidos transmitidos y proporcionados al alumnado.

En líneas generales, hay que considerar que para la puesta en marcha de cualquier estrategia correctiva, se debe partir siempre de un análisis previo de las tareas que realiza el alumnado cada día. De este modo llegaremos a un diagnóstico de la situación, a partir del cual podrá elaborarse un programa de actuación. Es frecuente, observar en los escolares malas posturas que adquieren al agacharse, sentarse, al estudiar, al andar, etc., y esto puede afectar de formas muy diversas a la espalda, contribuyendo a mantener una mala estática corporal que favorecerá a ciertas deformaciones o alteraciones musculoesqueléticas.

El abordaje debe ser, por tanto, multidisciplinar, constituyéndose para ello equipos de trabajo en los que estén presentes tanto profesionales sanitarios (fisioterapeutas, médicos, etc.), como personal docente, padres y alumnado. No obstante, el papel del profesorado será de suma importancia, pues son ellos los que pasan la mayor parte del tiempo con los alumnos. Los docentes de las distintas áreas de conocimiento y niveles educativos deben tomar conciencia sobre esta materia y participar activamente; por ejemplo, corrigiendo las posturas inadecuadas en el aula, evitando que los alumnos carguen cada día con materiales que no van a utilizar, promoviendo la instalación y uso de taquillas en que eviten un exceso de peso en las mochilas, etc.

Los cambios experimentados, en las últimas décadas, en el campo de la promoción y prevención sanitaria también ponen de manifiesto la necesidad de que los centros educativos deban desarrollar estrategias que favorezcan la promoción y la educación para la salud en las aulas. Este nuevo enfoque dentro del contexto educativo contribuirá, sin lugar a duda, a la mejora de la salud de su alumnado y al de la comunidad en la que se ubica.

El fin último de las actuaciones planteadas en este artículo, no es otro que concienciar al lector sobre la importancia de la ergonomía postural en el contexto educativo para prevenir y mejorar numerosos problemas de espalda, en este colectivo tan vulnerable durante su etapa de crecimiento.

Referencias bibliográficas:

- Cabezali Sánchez, J.M. (1995). *El fisioterapeuta y los programas de educación sanitaria en la educación escolar*. *Fisioterapia*, 17: 202-207
- Cubiles Gómez, R. (2003). *La necesidad de la higiene postural en la educación secundaria*. *Cuestiones de Fisioterapia*, 24: 65-80
- Gadivia Catalán, V. (2001). *La transversalidad y la escuela promotora de salud*. *Rev. Esp. Salud Pública*, 75: 505-516
- Fernández Martín, F. (2002). *Higiene postural en el dolor de espalda*. I, II curso y ciclo de conferencias abiertas del aula de formación abierta. *Universidad de Málaga*, 21-26.
- López Aguilar, B. y Cuesta Vargas, A. I. (2007). *Higiene postural y ergonomía en el ámbito escolar: una perspectiva desde la fisioterapia*. *Revista de Estudios de Juventud*, 79: 147-156.
- Trevelyan, F.C.; Legg, S.J. (2006). *Back pain in school children – Where to from here?* *Applied Ergonomics*, 37: 45-54

Pablo de la Cruz Casado Fernández