

Número 48

Octubre 2011

Índice de Contenido:

PLANTAS EN MI JARDÍN

Begoña Galbis Peralvo / Rocío Cansino Díaz

LA TÉCNICA MODERNA DEL PIANO. CONCEPTOS, PEDAGOGOS, ESCUELAS.

Emilio José García Molina

LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL MARCO DEL PROGRAMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE (PAP)

María José Martínez Triguero

LECTO-ESCRITURA: CARACTERÍSTICAS DE LAS DISTINTAS METODOLOGÍAS

Marta Jiménez Leal

LA NECESIDAD DE COLABORACIÓN ENTRE FAMILIA Y ESCUELA

Matilde Guerra Rodríguez

PLANTAS EN MI JARDÍN

Begoña Galbis Peralvo
Rocío Cansino Díaz

Seño, en mi casa hay una planta que se llama como tú (Pedro, 4 años)

Siempre hablamos de la importancia de partir del contexto de nuestros alumnos y alumnas. Frecuentemente, escuchamos la relevancia que tiene contemplar su entorno inmediato e investigar sus intereses. Constantemente, oímos frases de nuestros discentes que suscitan nuestra sonrisa, pero no provocan nuestra actuación. Afortunadamente, en nuestro caso, en este caso, no fue así.

Por fortuna, el comentario anterior que nos hizo un alumno originó nuestra sonrisa, sí, pero, además, nos hizo reflexionar sobre lo interesante que podría resultar dar cabida al mencionado interés, y estudiar las plantas que cada uno tiene en su casa. Partir de algo tan cercano y sencillo como las flores que tenemos en nuestro patio para desarrollar todo un proyecto de investigación.

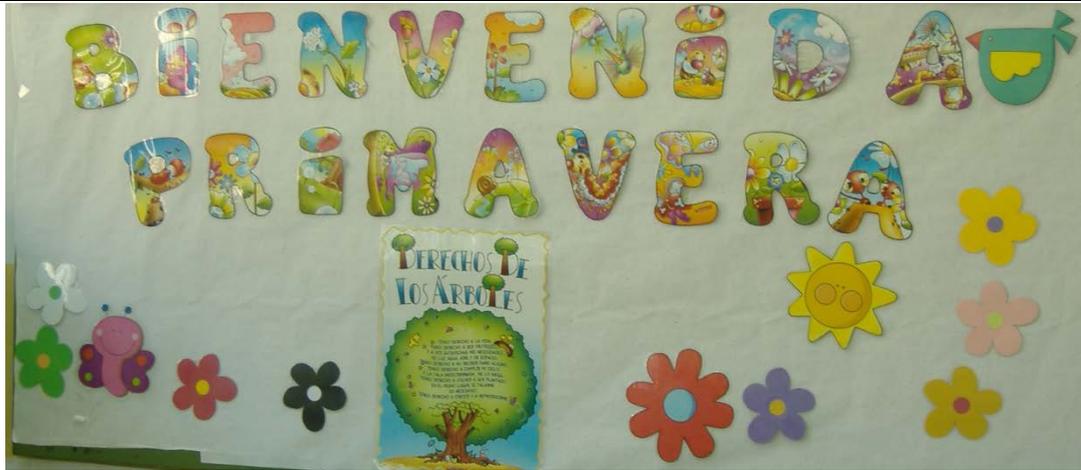
Se acercaba la Primavera y, con ella, el resurgir de las flores. Desde hacía varias semanas, ya contábamos en nuestro calendario mensual los días que faltaban para el 21 de Marzo, el cual, por supuesto, estaba rodeado y decorado con flores: cinco, cuatro, tres, dos, uno... ¡Por fin llegó! Por fin llegó el día en que, oficialmente, cambiamos de estación aunque, según nuestro registro del tiempo atmosférico, daba la impresión de que la primavera había llegado hacía ya algún tiempo...

¿Qué hacer ahora? ¿Cómo celebrarlo? Lo primero debía ser decorar la clase y adornarla con flores, soles, pájaros, mariposas y, cómo no, enormes letras mayúsculas que dejaban leer "BIENVENIDA PRIMAVERA". Así que decidimos darles una sorpresa a nuestros discentes. La tarde antes a la entrada de la primavera, en nuestro horario de exclusiva, nos dedicamos a colgar las letras mayúsculas comentadas en un espacio del aula, anteriormente utilizado para el trabajo de otra temática. Así, al llegar por la mañana, todos debían observar la clase y buscar qué había cambiado en ella...

¡Y la sorpresa fue nuestra! Nada más entrar por la puerta, a la mañana siguiente, todos se dieron cuenta de que, en el corcho, aparecían nuevas letras, momento en el que comentó Jesús: *¡Seño, ahí hay letras que dicen Bienvenida Primavera, porque hoy empieza!*

A partir del comentario de nuestro alumno, comenzamos a analizar la nueva frase descubierta. Repasamos las letras, las contamos, observamos cuáles se repiten y cuántas veces, las comparamos con los nombres que hay en nuestras clases y con otras palabras que conocemos y poseen las mismas iniciales, analizamos sus sílabas, el número de vocablos... En fin, trabajamos las palabras que tanto entusiasmo nos estaban causando. Del mismo modo, estuvimos analizando un cartel en el que aparecía un árbol en cuyo tronco había muchas frases escritas. Tras la lectura del mismo, pudimos comprobar que se trataba de los Derechos de los Árboles. Entre todos decidimos que dicho cartel debía estar colgado también en el panel, para no olvidar nunca que todos tenemos que respetar esos derechos.

Es entonces cuando estábamos totalmente preparados para decorar nuestra aula y así, tal y como decía la frase que acabábamos de analizar, darle la bienvenida a la primavera como ella merecía. Elaboramos flores de papel de distintas texturas y colores, pajaritos de cartulina, soles, mariposas... una gran diversidad de elementos que alegraron, y mucho, las paredes de nuestra clase.



Después, tal y como siempre hacemos con las demás estaciones, caímos en el detalle de que no habíamos pensado ninguna canción para celebrar este acontecimiento. Fue entonces cuando decidimos escoger una canción que aprendimos el año pasado llamada *De colores*. La palmeamos siguiendo el ritmo de la melodía, utilizamos la expresión corporal para representarla y aplaudimos alegres al final.

En ese momento, pensamos que era muy apropiado enlazar la temática con el trabajo de un gran compositor, y así fue como lo introdujimos en el aula: *Había una vez un compositor, que inventaba música y al que le gustaban tanto las estaciones que compuso una serie de sinfonías llamadas Las Estaciones. Como ya os podéis imaginar, una de ellas era La Primavera. Este autor se llamaba Vivaldi y su música se escucha en muchísimos lugares del mundo. Así que ahora vamos a comprobar lo alegre que es esta dulce melodía...*

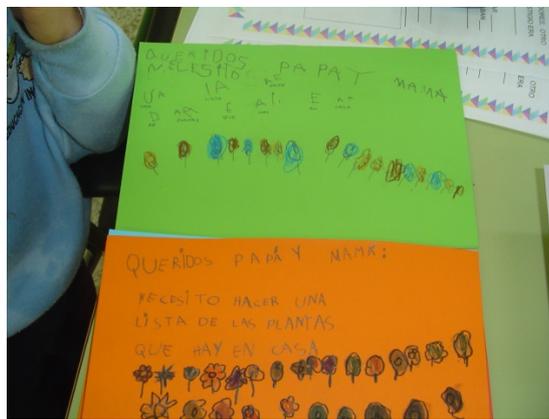
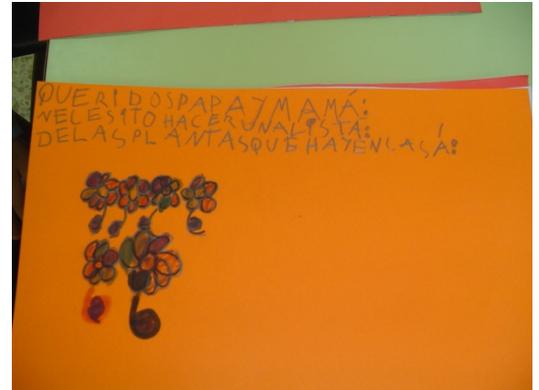
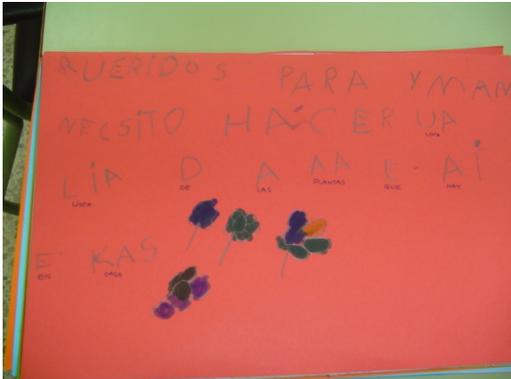
¿Y qué ocurre entonces? Tras la escucha atenta, por parte de todos, de la sinfonía de Vivaldi, nos damos cuenta de que... ¡solo es música! Es por ello que tomamos la decisión de inventar una letra para ella. Como es muy larga, crearemos solo la letra para el estribillo. Surgen muchas ideas: *la primavera ya está aquí, estamos en primavera, qué bonita la primavera...* pero al final, quedaría de la siguiente manera:

*Ya llega la primavera,
Ya llega la primavera,
Ya llega, ya llega
Aquí la tenemos ya...*

Por supuesto, al igual que las restantes canciones aprendidas a lo largo del curso, buscamos nuestro cancionero, que está en el rincón de la biblioteca, y, en pequeños grupos, los discentes se encargan de escribir en él las dos nuevas canciones que vamos a trabajar durante la primavera, ilustrándolas tal y como ellos mismos deciden.

Es entonces cuando hablamos de las características de la primavera. Días atrás, habíamos comentado algunas: hace más calor, están saliendo flores, hay más insectos en el patio... Surge ahora el esperado comentario de más de uno: *En mi casa tengo muchas plantas...* ¡Estupendo! ¿Qué os parece si las investigamos?

Para ello, lo primero que necesitamos es redactar una carta a las familias pidiendo su ayuda. Así, recortamos cartulinas de colores tamaño A4 por la mitad y se las entregamos a los niños y niñas del grupo. Entre todos, elaboramos el texto a escribir. Cada uno hace su carta, con más o menos ayuda por nuestra parte, según sus necesidades y el nivel de escritura en el que se halle. Para aquellos que lo precisen, transcribimos debajo el texto con el fin de que su familia pueda leerlo sin dificultad. Para finalizar, cada uno la decorará a su gusto: con flores, insectos, soles...



Una vez traída de casa la lista de plantas, es el momento de comenzar nuestra pequeña investigación. En este orden de cosas, comenzamos por realizar una estadística en la que se incluyeran las diferentes especies que habitan en nuestros patios y jardines. En una cartulina grande, lo elaboramos entre todos, de lo que dedujimos las siguientes conclusiones:

- El geranio era la planta que más se repetía en los hogares de nuestros educandos
- Había plantas cuyo nombre no habíamos oído nunca.

Esta información que obtuvimos de la estadística realizada, nos hizo pensar en ampliar nuestro trabajo. ¿Por qué no organizar todo un proyecto de investigación, un proyecto que, al final, nos llevara a descubrir la riqueza de flora que tiene nuestra Tierra?

Lo primero que debíamos hacer era buscar información sobre las plantas que podíamos encontrar en la ciudad de Sevilla. ¿Cómo? Al tener un rincón informático, tanto nuestros alumnos y alumnas como nosotras, las maestras, sabemos que disponemos de una herramienta, un recurso muy útil para acceder a cualquier tipo de información en cualquier proyecto que desarrollamos. Es así, a través de Internet, como vamos recopilando, día a día, mucha información sobre la temática, en este caso sobre la flora de nuestra tierra.

¿Y qué hacer con tanta información? La vamos a organizar, clasificándola en tres bandejas distintas. Por supuesto, esa clasificación la van a realizar nuestros discentes. En cada bandeja hay un rótulo diferente: ÁRBOLES, ARBUSTOS Y PLANTAS, pues todos sabemos ya, a estas alturas, que existen esos tres tipos y las diferencias entre ellos (cada niño y niña del aula, día a día, ha ido presentando qué tipo tiene en casa, por lo que esa diferenciación es ahora evidente).

Tras clasificar la información, decidimos crear un gran libro enciclopédico, Nuestra Gran Enciclopedia Natural. En ella, no sólo vamos a recoger las fotografías que vamos encontrando en nuestro ordenador, sino que, además, vamos a ir anotando las características más significativas de cada una de las especies trabajadas y, además, una muestra de ellas.

¿Y cómo vamos a incluir una muestra de cada planta o especie natural? Cada vez que tengamos una flor de cada especie de nuestra enciclopedia, procederemos a secarla para luego incluirla en ella. Todo el proceso de secado de cada flor o planta será igualmente recogido por el alumnado, secuenciándolo temporalmente.

Llega el momento en el que pensamos que todo lo realizado carece de sentido si realmente no lo trabajamos de un modo más directo. ¿Cómo hacerlo? Decidimos crear un nuevo rincón en el aula, el rincón de la Naturaleza, en el que ir sembrando distintas semillas de crecimiento rápido para analizar la evolución que sufren las mismas. Para ello, en vasitos de yogurt y de plástico, enterramos nuestras semillas, las regamos ¡y a esperar!



Pero no solo nos vamos a quedar con esta experiencia, sino que la auténtica manipulación y experimentación estaba por llegar... Fue entonces cuando nos acordamos de que un padre de nuestro grupo es jardinero y que, como trabaja en nuestro mismo pueblo, puede acercarse una mañana a explicarnos más sobre su trabajo.

Nos preparamos, pues, para recibir esa visita: pensamos en posibles preguntas que le podemos realizar, buscamos instrumentos para recoger la información que nos transmita, preparamos nuestra cámara de fotos para plasmar en papel ese bonito recuerdo e incluso la grabadora, para poder registrar las respuestas y, posteriormente, poder volver a ellas cada vez que lo necesitemos.

Llega el día y nuestro particular jardinero. Es una experiencia que disfrutamos muchísimo porque nos explica con unas láminas las partes que contiene una flor, los tipos de hojas que existen en las distintas plantas, la información que podemos recopilar tras investigar el tronco de un árbol, las herramientas más útiles en la jardinería... Además, somos muy afortunados, pues nos deja para la clase toda la información que nos ha traído (que ubicamos en nuestro nuevo rincón de la naturaleza), así como un kit de herramientas para poder hacer nuestros propios trabajos de jardinería. Así mismo, nos trae otro magnífico regalo: una gran bandeja repleta de macetitas con geranios, gitanillas y alegrías, tres tipos de plantas muy características de Andalucía. Antes de

irse, nos explica qué cuidados exigen estas especies y cómo tendremos que hacer el trasplante cuando sea necesario, además de explicarnos cómo utilizar las distintas herramientas que nos ha dejado.

Tras el paso de algunos días, nos damos cuenta de que muchas de esas plantas ya tienen las raíces afuera y que, por tanto, necesitan ser trasplantadas. Así que es el momento de manipular nuestras macetas, eso sí, con mucho cuidado. Como es un poquito difícil, decidimos pedir ayuda a nuestros compañeros de 4º de Primaria, que se ofrecen encantados.

Contamos con unas grandes jardineras que nos regaló otra de las madres del grupo (que fueron decoradas en un taller que también organizamos en el aula junto a varios familiares colaboradores), así que ahí es donde las vamos a trasplantar. El trabajo se realiza por parejas (un alumno de Primaria con uno o dos de Infantil, pues nosotros superamos su ratio) para evitar dañar las plantas. Una vez hemos terminado el trasplante, situamos nuestras jardineras en nuestro nuevo rincón, junto a las otras macetas con semillas de crecimiento rápido y, por supuesto, muy cerquita de la ventana, para que puedan tomar el sol que necesitan. Pero no podemos olvidar un aspecto fundamental, el cuidado y mantenimiento de las mismas. Es por ello que, con ayuda de nuestros amigos mayores, elaboramos un registro en el que ir situando, día a día, el encargado de revisar el estado de las macetas de nuestro rincón y el riego de las mismas.

Como hemos decidido centrarnos en las plantas autóctonas de Sevilla, les presentamos otro día a nuestros niños una experiencia "para despertar los sentidos". En una caja sorpresa que situamos en la zona de asamblea una mañana, incluimos dos elementos muy característicos de nuestra ciudad: unas naranjas y un ramillete de azahar. Cuando llegan nuestros discentes, les planteamos el siguiente interrogante: ¿a qué huele Sevilla? Como siempre, por lo interesante que resultan las reflexiones de estos pequeños, tomamos nota en un gran mural de todas las respuestas que nos dan. Al final, tras dejar participar a todos y cada uno de ellos, abrimos nuestra caja. Es el momento de volver a experimentar. Se ponen en juego todos los sentidos. Tocamos el azahar, las naranjas, las olemos e incluso nos comemos sus gajos... hasta llegar a la conclusión de que hay un árbol que es muy típico en nuestra ciudad, que es el naranjo, y que muchos de nuestros discentes lo tienen sembrado en el patio de su casa. Además, contamos con la suerte de tener limoneros y naranjos en nuestro patio del cole, así que únicamente tenemos que salir de clase, visitar otro espacio tan educativo como ésta, que es el patio escolar, para ver en persona este típico árbol, su flor y su fruto. Aprovechamos también para coger muestras de flores de azahar que van cayendo durante estas semanas al suelo.

Mientras vamos desarrollando el proyecto, las tutoras de ambos grupos llegamos a la conclusión de que lo ideal es terminar todo el trabajo realizado con una gran fiesta... ¡la Fiesta de la Primavera!

Sin embargo, antes de comenzar con los preparativos, nos damos cuenta de que el día de las Madres se acerca y de que aún no hemos pensado qué regalarles. Hacemos, por ello, una asamblea para tomar dicha decisión. Todos los niños y niñas van aportando sus ideas, por supuesto, todas relacionadas con la primavera (ahí podemos comprobar la motivación tan alta que continúan teniendo los discentes) hasta que pensamos que, con tanto calor, ¿qué más apropiado que regalarles un abanico? Pero no van a ser unos abanicos normales, van a ser ¡¡abanicos pintados a mano!!

Por ello, compramos unos abanicos sin decorar, para proceder a pintarles motivos primaverales. Para dicha experiencia, pensamos que lo más adecuado es organizar otro taller, en este caso, un taller de pintado de abanicos. Así, una de las tutoras se encarga de llevar el taller mientras que la otra realiza un taller distinto: el taller de los perfumes.

En realidad, cuando ponemos en marcha cualquier propuesta, nunca pensamos en el resultado final, pues lo verdaderamente importante en Educación Infantil es el proceso, que el niño y la niña se impliquen en dicho

procedimiento, que aprendan, pero, sobre todo, que se diviertan. Sin embargo, ambas tutoras debemos reconocer que el resultado final del taller nos sorprendió... ¡¡auténticas obras de artesanía!! ¡¡Les iba a encantar a las mamás!!



En el otro taller, mezclando diferentes especias (clavo, canela, limón, romero...) o el azahar recogido con anterioridad, con alcohol rebajado, y dejándolo macerar una semana, obtuvimos fragancias interesantes, que incluyéndolas en una pequeño bote de plástico que decoramos con rotuladores, se convertirían en otro regalo estupendo para nuestras mamás.

Una vez terminado estos regalos, solo quedaba una cosa, preparar la gran fiesta de la Primavera.

Teníamos muy claro que había que hacerles algún presente a los asistentes a nuestra fiesta, así que pensamos que podíamos elaborar entre todos collares de flores, un regalo muy primaveral. Tenemos en clase una taladradora que recorta el papel en forma de flor, así que era muy fácil para los niños y niñas cortar flores de mil colores distintos. Luego, solo había que ir ensartándolas en una lana, combinando los colores a su libre elección. Elaboraron los collares por parejas y fue una experiencia que disfrutaron muchísimo.

Sin embargo, también era necesario elaborar algún tipo de receta para degustar en la fiesta. Así, contamos con otros familiares colaboradores para hacer varias recetas junto con el alumnado. Preparamos tres platos distintos: macedonia de frutas, zumo de naranja natural y naranjas con canela y azúcar. Todos los ingredientes se recogieron por escrito, así como el proceso de elaboración de cada una de las recetas. Ésta fue una de las experiencias más atractivas para los discentes, pues luego degustaríamos todos y todas las recetas que ellos mismos, con la ayuda de los adultos, habían elaborado.

Por último, quedaba un aspecto pendiente. La fiesta se iba a realizar en el porche del patio, por lo que debíamos decorarlo para la ocasión. Contamos con la ayuda de nuestros compañeros y compañeras de 4º de primaria, que ya nos habían ayudado antes, para la elaboración de murales sobre la primavera (aprovechando que éstos

también estaban desarrollando un proyecto sobre las flores), cadenas, un gran sol, pájaros, flores de distintos materiales... que invitaran a todo aquel que llegara a unirse a la fiesta.

Y así ocurrió. Fueron llegando las madres y padres y fueron disfrutando de aquella mañana junto a nuestros pequeños y pequeñas de 4 años. Fue una mañana especial, una gran fiesta, ¡nuestra Fiesta de la Primavera!

Fue así cómo le dimos cierre a un magnífico proyecto, cuya esencia nació de un comentario de un alumno de clase. Un proyecto que nos permitió acercarnos más a cada uno de los hogares de cada discente y conocerlos un poquito más; un proyecto que nos permitió trabajar la Sostenibilidad a partir de la manipulación directa de plantas y el cuidado de las mismas; un proyecto que nos permitió descubrir la belleza del entorno natural que nos rodea y la necesidad de cuidarlo; un proyecto, en fin, que nos ayudó a todos y todas no solo a saber más sobre las plantas o a saber hacer cosas que ni siquiera nos habíamos planteado hacer en el aula, como trasplantar geranios, sino que, sobre todo, nos enseñó a convivir con las familias, con los alumnos y alumnas *mayores* e incluso a colaborar más entre nosotros mismos. Descubrimos, así, que los buenos valores hay que saber cultivarlos y, por supuesto, regarlos para que den un buen fruto.

Begoña Galbis Peralvo
Rocío Cansino Díaz

LA TÉCNICA MODERNA DEL PIANO. CONCEPTOS, PEDAGOGOS, ESCUELAS.

Emilio José García Molina

Hasta el siglo XIX, el desarrollo de la técnica pianística estaba basado exclusivamente en el movimiento mecánico de los dedos. La característica principal de los teclados antiguos consistía en que ofrecían poca resistencia, pues su mecanismo era bastante ligero, lo cual favorecía que no se aportara la fuerza adicional de ningún otro músculo del pianista. El paulatino desarrollo del instrumento, y el perfeccionamiento de su maquinaria para lograr una mayor potencia sonora, trajeron consigo un cambio en la manera de utilizar la musculatura: la mano debía adquirir mayor fuerza y por eso el pianista se esforzaba por desarrollar los músculos de los dedos. Se creyó que con la práctica reiterada de ejercicios técnicos basados en la repetición se podía lograr, en poco tiempo, un mejor control del mecanismo del teclado y una mayor agilidad. Sin embargo, este trabajo muscular desorganizado e inconsciente, ignorante de la anatomía de la mano, trajo consigo grandes daños causados por el sobreesfuerzo, ya que los dedos no tienen muchas posibilidades de desarrollo y los ejercicios sólo provocaban la crispación de la musculatura del antebrazo y diferentes lesiones. Los profesores inventaron distintos artilugios, como el *chiroplast* o el *guide-main*, para forzar, literalmente, a los dedos a mejorar su elasticidad.

Como reacción apareció una corriente pedagógica que puso en primer plano el papel del peso del brazo, conocida como "escuela del peso". El primer gran pedagogo de esta corriente fue Ludwig Deppe, profesor de piano en el Conservatorio de Hamburgo. Creó el concepto de "caída libre", consistente en demostrar que con la musculatura de los dedos en posición firme, toda vez que relajada, se puede lograr gran potencia sonora, pues todo depende de la altura y velocidad con que se produzca el ataque por medio de la caída del antebrazo, no de la fuerza que se haga con los dedos, ni de la presión que se ejerza sobre las teclas. Sus trabajos sobre el peso y la relajación se convirtieron rápidamente en el centro de atención de los jóvenes pedagogos, y en objeto de culto. Podemos resumir la base de su trabajo técnico de la siguiente manera:

- Posición baja del asiento para lograr que el antebrazo esté ligeramente levantado desde el codo a la muñeca.
- Trabajar la no contracción con los codos separados y libremente suspendidos.
- Estudio fragmentado y de memoria.

Deppe sólo publicó en 1885 un artículo titulado *Las molestias en el brazo de los pianistas*, por lo que la descripción exhaustiva de su método nos ha llegado gracias a los trabajos de dos de sus alumnas: Amy Fay y Elisabeth Caland.

Amy Fay fue una pianista americana cuya publicación más importante fue *Music Study in Germany* (Chicago, 1880). Fue también alumna de Franz Liszt, y tras su trabajo con Deppe hizo un análisis detallado de su sistema pedagógico, el cual nos ha llegado a través de la publicación de unas cartas personales. En cuanto a Elisabeth Caland, el breve contacto que tuvo con el pedagogo fue suficiente para asimilar su técnica y transmitirla a través de sus escritos, en los que destacó la importancia de la musculatura de la espalda, manteniendo los omóplatos en una posición baja para que funcionen como centro de gravedad. No obstante, es necesario destacar que la pedagoga dio una impronta muy personal a los aspectos del sistema de Deppe que quiso transmitir; a veces es difícil distinguir si las aportaciones que encontramos en sus obras son heredadas de su maestro o fruto de sus propias reflexiones. Por ejemplo, el concepto de "caída libre" se completa en la obra de Caland: "caída libre controlada". Esto quiere decir que el peso, variable, se controla a través de las acciones musculares que frenan el movimiento que genera la fuerza de la gravedad. Menciona continuamente el concepto de "sinergia muscular", refiriéndose a la coordinación entre los músculos implicados en una acción, de manera que se utilice únicamente la energía necesaria, suprimiendo cualquier movimiento inútil. Según Caland, una de las

aspiraciones de Deppe fue lograr que los movimientos que conducen la mano tuvieran como referencia la posición de reposo. Para ello es necesario:

- Orientar el centro de gravedad de la mano en la vertical de la tecla.
- Situar en una misma línea antebrazo, muñeca, nudillo y yema.
- Mantener alta la muñeca.
- Curvar los dedos.

Paralelamente, la compositora y pianista Marie Jaëll-Trautmann sería de las primeras en teorizar de forma unificada sobre el gesto pianístico y su explicación fisiológica. En especial, en su libro *La musique et la psychophysiologie* (1896), reflexiona sobre las relaciones entre el comportamiento humano y la dimensión psicológica que lo condiciona. Su método se basó en que la consciencia da cuenta de la actividad motriz, concediendo gran importancia a las sensaciones táctiles. Para Jaëll es fundamental la percepción y los mecanismos que la hacen posible, por lo que propone:

- Anulación del peso del brazo, para despertar el tacto mediante cierta tensión muscular controlada.
- Individualidad de los dedos, inmovilizando los que no tocan y procurando un movimiento circular continuo en los que se usan.

Aunque sus aportaciones no se caracterizaron por su pragmatismo, y su visión metafísica y espiritual de la técnica no llegara muy lejos, no cabe duda de que la influencia de esta perspectiva pedagógica en autores posteriores fue decisiva, pues abrió el camino a un nuevo método de trabajo caracterizado por una búsqueda constante de respuestas.

Otro gran pedagogo de la técnica pianística fue Theodor Leschetizky. El elenco de pianistas de alto nivel a los que formó es el mayor en toda la historia del piano: Moisewitz, Safonov, Gabrilowitsch, Ney, Brailowsky, Bloomfield-Zeisler y, sobre todo, Ignacy Jan Paderewsky. Leschetizky no dejó ningún escrito acerca de su método, pero sus alumnos nos han dejado un legado muy importante con sus aportaciones, de las cuales podemos extraer conclusiones muy interesantes. Para este maestro, lo primordial era la comprensión del texto musical, de manera que cada alumno se sintiera parte de la obra. Él nunca fue capaz de expresar con palabras técnicas su metodología, por lo que debemos la mayor parte de la información que conocemos a Malwine Brée, quien en su obra *Die Grundlage der Methode Leschetizky*, único texto autorizado por el profesor, resume con concisión su sistema:

- Muñeca por debajo de los nudillos y siempre flexible.
- Codo por encima del nivel del teclado.
- Actividad del brazo para compensar la desigualdad en la fuerza de los dedos.
- Extensiones de meñique para dar mayor sonoridad a la nota superior de cada acorde.
- Relajación de la muñeca tras la percusión.
- Memorización de las posiciones de los acordes.

También especifica ciertos movimientos para lograr diferentes articulaciones:

- Sujeción de las teclas, al pasar de una a otra, en el *legatissimo*.
- *Staccato* de dedo y *staccato* de muñeca (para las octavas picadas).
- *Legato* y *legato cantabile*. Este último usando la presión de muñeca.

En Inglaterra, Tobias Matthay inició sus trabajos de teorización de la técnica pianística tras observar a Liszt y a Rubinstein. Observó, a grandes rasgos, que el sonido variaba en función de la velocidad de ataque de los

martillos, teoría que desarrolló en *On the sensation of tone*. Sin embargo, la obra que serviría como punto de referencia y en la que describiría con gran detalle su sistema pedagógico sería *The Act of Touch*. En este escrito parte de la división clásica del ataque "de brazo", "de mano" y "de dedo" (Kullak, Mason y otros), pero añade la contraposición entre esfuerzo muscular y la participación del peso. Los conceptos con los que se maneja, relacionados con la actividad muscular, son:

- El impulso añadido, esfuerzo muscular que se realiza al bajar la tecla y posterior relajación.
- El reposo, estado del brazo tras la percusión, con la mano reposando sobre el teclado.

De la contraposición entre ambos elementos surge toda la teoría de Matthey, que se concretará en cuarenta y dos tipos de ataque:

- Ocho tipos de *staccato* de dedo.
- Seis tipos de *staccato* de mano.
- Cuatro tipos de *staccato* de brazo.
- Diez tipos de *tenuto* y *legato* de dedo.
- Ocho tipos de *tenuto* y *legato* de mano.
- Seis tipos de *tenuto* y *legato* de brazo.

Otra obra fundamental de Matthey es *The Visible and Invisible in Pianoforte Technique*, donde da algunas indicaciones que hoy en día siguen vigentes en los sistemas metodológicos más modernos:

- Tecla bajada como posición de base, y aporte de energía a partir de ésta.
- Rotación del antebrazo.
- Curvatura de los dedos en función del pasaje a tocar.
- El peso como resultado de una decisión de uso de la actividad muscular.
- Balanceo del brazo para lograr el traslado del peso.

La otra gran figura de la pedagogía del piano fue el alemán Rudolf Maria Breithaupt. Su obra destaca por ser totalmente original, por lo que ha ganado tantos adeptos como detractores. En *Die natürliche Klaviertechnik* desarrolla el concepto de "uso natural del peso", mediante la interacción entre actividad muscular y gravedad. De esta obra surgió una terminología que resultaría esencial para la futura pedagogía del piano: oscilación, lanzamiento del brazo, empuje hacia delante, golpe, presión muscular activa y gravedad. Breithaupt incidió especialmente en el hecho de que la energía que el pianista tiene a su disposición depende de la parte del cuerpo que se utilice, es decir, brazo, antebrazo o mano. En lo que se refiere a los diferentes tipos de ataque, los resume como sigue:

- Oscilación longitudinal de brazo: punto de referencia de cualquier movimiento del brazo, compagina la "caída" con la participación muscular. Los impulsos que surgen de la aplicación del peso y de la dirección del movimiento, serán "hacia arriba" y "hacia abajo" (indicados en el estudio sobre la partitura mediante flechas, lo cual se popularizó tanto que su fama y uso ha llegado hasta hoy en día).
- Vibración: rebote natural que se produce al aplicar la extensión del antebrazo a los impulsos "hacia arriba" y "hacia abajo" a partir de cierta velocidad.
- Rotación: movimiento del brazo adaptado a la necesidad de la mano para que se mueva de la manera más continuada posible.
- Movimiento del dedo: relación entre peso y presión de los dedos de manera que no exista contraposición entre ambos conceptos, sino una combinación que permita la obtención de un sonido con una calidad determinada.

Ya en el siglo XX, el estudio de la técnica pianística dio un giro, adentrándose en un terreno más científico. Blanche Selva publica en 1916 *L'Enseignement musical de la Technique du Piano*, en el que introduce importantes novedades: la necesidad de realizar ejercicios preparatorios fuera del teclado, llamados también ejercicios de simulación; los tipos de ejecución pianística (*appuyé, éclatant, léger*), correspondientes a la actividad muscular y uso del peso; relación entre los movimientos del brazo y el fraseo.

El estadounidense Otto Rudolph Ortmann contribuyó a esta nueva corriente científicista con su libro *The Physiological Mechanics of Piano Technique* (1929, reimpresso en los Estados Unidos en 1962), auténtico compendio de gráficos y estadísticas basadas en su investigación sobre mecánica de la técnica pianística. Para ello, Ortmann pidió consejo a fisiólogos, físicos, acústicos y anatomistas. Comienza desechando algunas de las ideas anticuadas, como que el 4º dedo es un dedo independiente: asumiendo esta realidad, la técnica debe volcarse en un trabajo diferente al realizado anteriormente, cuando se trataba de dar igualdad a cada dedo sin prestar atención a las peculiaridades anatómicas que pudiese tener. Asimismo, insistirá en la idea de que el peso del brazo por sí solo no es un factor principal de la técnica pianística. También experimentará con un brazo mecánico hasta concluir que la posición que da el máximo peso a la punta de los dedos sería la que fue rechazada por numerosos pianistas: muñeca levantada, brazo extendido en ángulo descendente. También demostró que el traslado del peso a la punta de los dedos exigía la fijación de las articulaciones, no su absoluta relajación. Podríamos resumir la originalidad de sus trabajos en la siguiente idea: la técnica se constituye por la interrelación de movimientos adaptados al resultado que se quiere conseguir. Así:

- Movimientos activos y pasivos: su correcta distribución dará con una coordinación adecuada entre velocidad, fuerza y amplitud de movimientos.
- La máxima relajación y el uso del peso son incompatibles.
- Ataques de brazo: caída libre, que no tiene ninguna utilidad; caída controlada, en la que participa la musculatura de brazo y hombro; y fuerza hacia abajo (*Forced Down-Stroke*), en la que la velocidad generada por la tensión muscular es mayor a la de la caída libre.
- Tipos de articulación: *Legato* de brazo, movimiento de *tremolo*, *staccato* de dedo o de mano, articulación con dedo recto o curvado.

Entre los años 30 y 50, algunos autores como Paul Roës volverían a retomar la dimensión psicofisiológica de la técnica pianística. Roës se centró en la dimensión tímbrica, inspirado por las teorías de Marie Jaëll. En una línea totalmente opuesta se inscribe Karl Leimer, fundador del Conservatorio de Hannover y maestro del gran pianista Walter Gieseking. Su aportación más importante fue la divulgación de términos como "caída", "peso", "rotación", y, especialmente, "ataque con todo el brazo"; la más novedosa consistió en la sublimación del oído, entrenándolo no sólo para detectar notas falsas, ritmos o sonidos, sino para lograr que los dedos reproduzcan el sonido que se "oye" en el cerebro. Algunos puntos principales, extraídos de su libro *Modernes Klavierspiels* (1931):

- Posición natural de brazos y manos: la misma que al caminar.
- Distensión intuitiva de los músculos.
- Búsqueda de la relajación antes de producir el sonido.
- Uso de todas las posibilidades de ataque (activo de dedos, o peso del brazo).
- Desarrollo de la memoria por reflexión.
- Adiestramiento del oído en la percepción de ritmo, dinámica y sonido.
- Perfeccionamiento de la técnica y de la interpretación haciendo uso de lo intuitivo y de la imaginación.
- Naturalidad en la interpretación partiendo de una escrupulosa lectura de la partitura.

Su obra no resolvería los conflictos y desacuerdos que se estaban dando en lo que se refiere a la incompatibilidad fisiológica entre "peso" y "presión", y se aleja del carácter de los trabajos científicos que se

realizaban en ese momento. Pero su pragmatismo y la claridad en la exposición de sus ideas le mereció el aprecio de los pedagogos de todo el mundo.

Desde la segunda mitad del siglo XX la pedagogía pianística ha tomado diferentes caminos: partiendo de los diferentes enfoques que se le dio a la técnica en las primeras décadas del siglo, muchos autores se centran en aspectos que se trataron de una manera demasiado genérica (como Jozsef Gát: la orientación de los ojos, la importancia de la respiración, la preparación de saltos y acordes) o desarrollan y profundizan en cuestiones concretas que les sirven para dar una idea precisa de su sistema (como Albert Nieto en *La digitación pianística*). El gran pianista György Sándor, intérprete irreplicable de Bartók, en *On Piano Playing*, profundiza no sólo en el legado del compositor húngaro, sino que hace una clasificación de los posibles movimientos que debe tener en cuenta el pianista:

- Caída libre.
- Cinco dedos, escalas y arpeggios.
- Rotación.
- *Staccato*.
- Empuje.

En pedagogos y concertistas como György Cziffra, Louis Kentner o Eduardo del Pueyo encontramos algunas ideas interesantes, reflexiones sobre sus soluciones a los distintos problemas técnicos basadas en la observación del fenómeno sonoro mediante la actividad mental constante. Quizá el ejemplo más notable de estas tendencias sea Heinrich Neuhaus, quien en su libro *Ob iskusstve fortep'yannoy igry (El arte del piano)* volvería a acudir a la importancia de la imagen mental del resultado, a nivel estético, que se quiere conseguir. Buscará extraer de cada alumno lo mejor de sí mismo, educándolo en la sensibilidad artística y procurando que desarrolle su inteligencia. No da apenas información acerca de los métodos pedagógicos que se emplearían para lograrlo, pero sus continuas referencias al repertorio pianístico, su lenguaje simple y cercano y la naturalidad con la que trata los aspectos técnicos, totalmente alejado de su carácter "mecánico", le valieron gran reconocimiento.

En definitiva, la moderna técnica pianística se basa en la ruptura con la tradición, debido al perfeccionamiento en el mecanismo del instrumento, el cual ha llevado a una incesante búsqueda de la adopción, por parte del intérprete, de un sistema que aproveche la anatomía humana, combinado con un conocimiento profundo del teclado y el repertorio. Bien a través del rigor científico, bien desde la perspectiva psicofisiológica, lo importante es que en el camino se han desarrollado las teorías que en el presente nos invitan a la reflexión, siempre en aras de una buena interpretación.

Bibliografía

- CHIANTORE, L. (2001): *Historia de la técnica pianística. Un estudio sobre los grandes compositores y el arte de la interpretación en busca de la Ur-Technik*. Madrid. Alianza Editorial.
- GIESEKING, W. (1991): *Comment je suis devenu pianiste*. Ed. Fayard-Van de Velde.
- LEIMER, K. (1950): *La moderna ejecución pianística*. Buenos Aires. Ed. Ricordi Americana S.A.E.C.
- LEVAILLANT, D. (1998): *El piano*. Cooper City, FL. Ed. SpanPress Universitaria.

Emilio José García Molina

LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL MARCO DEL PROGRAMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE (PAP)

María José Martínez Triguero



El Programa de Aprendizaje Permanente (PAP), en vigor durante el período 2007-2013, funde las distintas Agencias Nacionales Erasmus, Sócrates y Leonardo creadas allá por el año 1994, en un único programa cuyo fin persigue contribuir al desarrollo de un aprendizaje permanente de calidad así como promover elevados niveles de la innovación y la dimensión europea en los sistemas educativos de los distintos países que forman Europa. La Formación Profesional en Europa tampoco escapa a la diversidad de los sistemas educativos que imperan en este continente que intenta confluir en la Unión Europea y es por ello que el PAP ofrece distintas actividades recogidas en su programa tanto para la Formación Profesional de Grado Medio (Leonardo da Vinci) como para la Formación Profesional de Grado Superior (Erasmus). Mediante este artículo, pretendemos reflejar la aplicación de la política comunitaria de la Formación Profesional en Europa mediante el PAP como instrumento de apoyo a la política de movilidad transnacional en Europa aportando financiación a organizaciones públicas y privadas que trabajan en cuestiones relacionadas con la formación, incluyendo proyectos de estancia e intercambio, prácticas así como visitas de estudios y redes transnacionales. Sirvan estas líneas para adentrarnos en el mundo de la Formación Profesional en el marco del Programa de Aprendizaje Permanente.

Palabras clave: innovación, dimensión y ciudadanía europea, educación y formación, aprendizaje permanente, formación profesional.

“La Unión Europea tiene que convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social.” (Objetivo estratégico, Lisboa 2000).

Los objetivos que en marzo de 2000 se propuso el Consejo Europeo de Lisboa para el año 2010, entre ellos el de la mejora de la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación y la necesidad de facilitar el acceso a todos a la educación y la formación, están agotando su tiempo. La fecha de 2010 se ha acercado rápidamente y para coronar con éxito la estrategia de Lisboa, Europa necesita un avance cualitativo a todos los niveles. Puesto que en dicho Consejo se manifestó abiertamente que los ciudadanos europeos sufrían trabas con excesiva frecuencia cuando deseaban desplazarse a otro país para estudiar o trabajar, o cuando pretendían hacer valer estudios o formaciones anteriores, la Comisión optó por establecer cuatro prioridades, de las que adoptamos directamente “hacer que el aprendizaje permanente sea una realidad concreta, construir por fin la Europa de la educación y de la formación y, por último, otorgar el lugar que le corresponde al programa Educación y Formación 2010, considerándose así como una iniciativa clave para crear más empleo y potenciar el crecimiento, lo que ayudará a los europeos a afrontar los retos de una economía mundial del conocimiento en proceso de

globalización. Para ello, en 2002 se puso como objetivo que para el año 2010 Europa debería ser líder mundial en cuanto a la calidad de sus sistemas de educación y formación. La propuesta engendrada como uno de los resultados concretos del programa de trabajo "Educación y Formación 2010", establecido después del Consejo Europeo de Lisboa de 2000, se volvió a pedir específicamente en los Consejos Europeos de primavera de 2005 y 2006. Dicha propuesta se desarrolló tras una extensa consulta con los Estados miembros, los interlocutores sociales y otros interesados y forma parte de las acciones comunitarias del programa de Lisboa presentadas por la Comisión en apoyo de los esfuerzos de los Estados miembros para garantizar el cumplimiento de los objetivos de desarrollo social y económico acordados en marzo de 2000.

Para conseguir el ambicioso objetivo estratégico que abre este artículo, los representantes de los distintos gobiernos europeos determinaron que no sólo se necesitaba una transformación radical de la economía Europea, sino también un programa que abogara por la modernización del bienestar social y de los sistemas educativos. El marco europeo que nos permite el desarrollo del proceso de la manera descrita es el PAP: Programa de Aprendizaje Permanente 2007-2013, cuyo objetivo general es contribuir al desarrollo de la Comunidad en calidad de sociedad del conocimiento avanzado conforme con los objetivos de la estrategia de Lisboa. Al apoyar y complementar la acción de los Estados miembros, pretende estimular el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación de los países europeos participantes, de modo que se conviertan en una referencia de calidad mundial.

La principal novedad del PAP es la de integrar en uno solo los principales programas de educación y formación desarrollados hasta ahora. Construido sobre la segunda fase de los programas Sócrates y Leonardo da Vinci, para preservar la continuidad de las experiencias positivas pasadas, el programa aumentará el volumen de acciones y participantes. Así, seguirá contando con cuatro programas específicos: Comenius, para educación escolar, desde la Educación Infantil hasta la Secundaria; Grundtvig para la educación de adultos, Leonardo da Vinci para los aspectos de la Formación Profesional de Grado Medio y Erasmus, para Educación y Formación Profesional de Grado Superior así como para estudios Universitarios. Además, incluirá como novedad un programa Transversal, con cuatro actividades clave. Toda la información sobre el PAP la podemos encontrar en la web del Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos, en <http://www.oapee.es>

Por tanto, dentro de nuestra opción educativa, la Formación Profesional, se nos brinda la oportunidad de participar mediante dos programas dentro del marco del PAP: Leonardo da Vinci y Erasmus, para alumnos de Ciclos de Grado Medio y Grado Superior respectivamente.

Los Programas Leonardo da Vinci y Erasmus están dirigidos a atender las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todas las personas implicadas en la educación dentro de la Formación Profesional. Uno de sus objetivos clave es el de facilitar la movilidad transnacional, ofreciendo oportunidades de aprendizaje y de conocimiento mutuo entre los países de la Unión Europea, para ambos, tanto profesorado como alumnado de FP. Las instituciones pueden presentar propuestas y convertirse en coordinadores de asociaciones con un socio extranjero como mínimo y con una duración máxima de dos años. Los profesores, formadores y otro tipo de personal de FP, así como orientadores, planeadores de programas de formación, directores de centros de FP o responsables de Recursos Humanos pueden formular la idea de proyecto así como recoger información tanto en <http://www.oapee.es> como en <http://www.mec.es/educa/leonardo>. Con ello, se pretende mejorar cualitativamente y aumentar cuantitativamente la movilidad en Europa de las personas en formación profesional inicial y continua así como facilitar la cooperación internacional e intercambio de experiencias entre centros y organizaciones que brinden oportunidades de aprendizaje, empresas interlocutores sociales y otros organismos pertinentes de toda Europa. A nivel individual, el profesorado puede participar en cursos de formación en el extranjero de los distintos que se ofrecen en distintos países de Europa y que se pueden consultar en la página del Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos. Los plazos para solicitar dichos cursos se abren

tres veces al año, con lo cual nunca es tarde para solicitar el tipo de formación que mejor atienda nuestras necesidades como docentes.

A nivel del alumnado, el Programa Leonardo cuenta como novedad principal que la movilidad de estudiantes de Ciclos Formativos de Grado Superior y universitarios pasa a Erasmus. Por tanto, los beneficiarios del Programa Leonardo son los alumnos de formación profesional inicial y/o personas en el mercado de trabajo y participantes en formación ocupacional que quieran realizar un período de formación profesional y/o estancias de prácticas laborales en empresas o centros de formación en el extranjero. Mientras, los estudiantes de los ciclos de FP de Grado Superior, forman parte, junto con los alumnos universitarios, de los colectivos que se pueden beneficiar del programa Erasmus, cuyo objetivo es atender a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todos los participantes en la enseñanza superior de Europa. A través del proyecto de movilidad de estudiantes en prácticas de este programa, quienes cursen FP de Grado Superior tienen la oportunidad de realizar un período de formación práctica en una empresa u organización de otro país europeo participante en el programa. No debemos olvidar que las prácticas en empresas forman parte obligatoria del currículum de los estudiantes de Formación Profesional en nuestro país; a través de los denominados módulos de Formación en Centros de Trabajo (FCT), tienen la oportunidad de realizar una primera aplicación práctica de los conocimientos adquiridos durante sus estudios a la vez que se acercan a la realidad del entorno productivo propio de su perfil profesional. Pero además, a estos beneficios que aporta la FCT, los alumnos de Formación Profesional, tanto de Grado Medio como de Grado Superior, se pueden sumar el adquirir mayor competencia lingüística en otros idiomas, así como el conocer la forma de trabajar y la cultura de otros países europeos ampliando su formación práctica en las distintas familias profesionales en cualquier país de la Unión Europea, oportunidad que les permite, además de reforzar los conocimientos de otros idiomas, acercarse a la realidad laboral cultural y social de otros países.

Los periodos de prácticas están subvencionados (los gastos del viaje, el seguro, el alojamiento y la manutención del estudiante) mediante ambas acciones recogidas en el PAP, acciones cuyas cuantías dependerán tanto del número de participantes del proyecto de movilidad, como del país de acogida y la duración de la estancia. Las estancias se desarrollan por un mínimo de dos semanas y un máximo de 26, e incluyen generalmente un curso de idiomas de dos o tres semanas de duración en el país de acogida.

¿Cómo podemos aprovechar que nuestros alumnos se beneficien de las oportunidades que les brindan los programas Leonardo da Vinci y/o Erasmus?

Los trámites básicos para llevar a cabo los proyectos de movilidad deben partir del mismo centro educativo. Dentro del marco del Programa Leonardo en el que, como hemos señalado anteriormente, se pueden solicitar desde asociaciones de aprendizaje hasta fondos de movilidad para hacer prácticas tanto para alumnos como titulados y profesorado, el coordinador del proyecto debe presentar la convocatoria en la aplicación Leopass así como todos los documentos necesarios que estipula la convocatoria, entre ellos la carta de compromiso de cada socio –en el caso de la asociación multilateral de aprendizaje- y la carta de compromiso de cada empresa en la que se acuerda el tutelaje del alumno y las tareas a desarrollar. En cuanto al programa Erasmus se ofrecen las mismas oportunidades para el ciclo de Grado Superior .

Uno de los primeros pasos es el de la solicitud por parte del centro de la Carta Erasmus, imprescindible para solicitar una acción de movilidad dentro del programa Erasmus. La Carta Universitaria como requisitos es imprescindible haber solicitado antes la Carta Erasmus, concedida por la Agencia en Bruselas, en la versión que nos atañe, la Placement, para las prácticas de FCT o la Extendida que permite solicitar todo tipo de becas (la Standard correspondería sólo a las moviidades de estudio de las Universidades), eso sí, siempre enviando el archivo en pdf en versión on-line dentro de los plazos que marca la convocatoria nacional.

Es remarcable señalar que los estudiantes no pueden solicitar las becas directamente, sino que deben hacerlo a través de sus centros de formación profesional o de organizaciones que tengan aprobados proyectos de prácticas empresariales; por eso, quien desee solicitar una beca Leonardo de movilidad deberá informarse si su centro ha iniciado los trámites pertinentes y el proyecto ha sido aprobado por el Organismo Autónomo, de manera que el conjunto de profesores participantes en la Junta de Evaluación podrá designar a los beneficiarios de las becas en función de la nota media del expediente académico, los conocimientos de la lengua extranjera del país de destino y otras características como madurez, autonomía y flexibilidad. Del mismo modo, los alumnos de FP de Grado Superior que quieran solicitar una estancia Erasmus en algún país europeo del módulo correspondiente a la Formación en Centros de Trabajo, deberán informarse a través de sus centros de los convenios que se estipulen entre su centro de estudios de origen y la organización o empresa de acogida.

La formación se lleva a cabo durante un periodo aproximado de 12 semanas, que se amplía en la mayoría de los casos entre una y tres semanas más para realizar un curso de idiomas previo en el país de traslado, con el objetivo de familiarizar al alumno con la lengua en la que deberá comunicarse durante el tiempo de las prácticas.

El proceso de solicitud se inicia normalmente el curso anterior al que se van a realizar las prácticas; después, los centros seleccionan a los beneficiarios según su expediente académico, el conocimiento del idioma del país de destino, así como por su actitud e interés en adaptarse a nuevos entornos. En algunos casos, también se tiene en cuenta el nivel de renta de la unidad familiar, aunque éstos son detalles que quedan bajo el criterio del centro. Lo que sí es muy aconsejable es que los centros se deberían movilizar con suficiente tiempo de antelación, y no sólo contactando empresas para que los estudiantes puedan realizar sus prácticas en el extranjero, si no también cumplimentando varios trámites burocráticos que a continuación pasamos a desglosar para facilitar la tarea a desarrollar:

Erasmus (EUC) es un documento firmado por la Comisión Europea en el que se establece los principios fundamentales que subyacen en todas las actividades Erasmus que deben respetar las instituciones de enseñanza superior. Cualquier institución de enseñanza superior que desee participar en el programa Erasmus debe encontrarse en posesión de una EUC ya que con el principio del Programa de Aprendizaje Permanente, todas las instituciones de enseñanza superior deben solicitar una EUC a la Comisión. La solicitud de la carta se realiza online a través de la web de la Agencia Ejecutiva (<https://eacea.ec.europa.eu/euc/index.jsp>). La convocatoria de la Carta Universitaria Erasmus la realiza la Comisión Europea anualmente, una vez concedida su vigencia permanece a lo largo de la vida del programa, no obstante, en algunos casos la carta sólo se expide para un año. La fecha límite para la presentación varía pero suele ser entre los meses de Octubre- Noviembre hasta Enero-Febrero, por lo que habrá que estar muy atentos en cada centro interesado.

Una buena idea es contactar con centros en el extranjero que ya posean la Carta Universitaria y que puedan ser firmes candidatos para recibir a nuestros estudiantes, además siempre nos pueden ayudar a la hora de aportarnos nuevas ideas. Hay tres tipos de Carta Universitaria Erasmus de acuerdo a la acción Erasmus que deseemos solicitar:

- La Estandar, para movilidad de estudiantes y personal
- La Extendida, para la movilidad únicamente de estudiantes en prácticas dirigidas a los Ciclos de FP de Grado Superior.
- La Entendida de Formación y Prácticas que incluye todo tipo de movilidades.

Para cada tipo de carta Erasmus existen tres formularios, los dos primeros se dirigen a la solicitud de ayudas para movilidad de estudiantes (estudios y prácticas) y movilidad del personal de las instituciones de enseñanza superior (docencia y formación). La existencia de dos formularios responde a la posibilidad de solicitar fondos para movilidad de estudiantes en prácticas por dos vías, bien directamente la institución de enseñanza superior,

o bien a través de un consorcio (grupo de instituciones de enseñanza superior u otras organizaciones), en el caso del consorcio es la organización que actúa como coordinador quien presentará la solicitud. Así el primer formulario deben rellenarlo aquellas instituciones de enseñanza superior que deseen solicitar ayudas para algunas de las actividades citadas, y el segundo aquellas organizaciones que desee coordinar la organización de la movilidad en prácticas de los estudiantes de varias instituciones de enseñanza superior. El tercer formulario está dirigido a la solicitud de ayudas para la organización de Programas Intensivos que deberá ser presentado únicamente por el coordinador del proyecto. Las fechas para solicitar estas ayudas para desarrollar cualquiera de estas acciones suele ser de Enero a Febrero y como requisito fundamental se debe poseer la EUC y rellenar adecuadamente los formularios.

Las líneas generales en las que se suelen fundamentar las Cartas Erasmus son:

- Los Principios Generales que inspiran el Proyecto Educativo del Centro (principios democráticos, tolerancia, igualdad de género, antixenofobia, etc).
- La experiencia disponible en la Gestión de prácticas con empresas, teniendo establecidos protocolos de actuación y medios disponibles.
- La necesidad de conformar el Espacio Europeo Común de Formación Superior, favoreciendo el intercambio con otros sistemas educativos y productivos europeos.
- El valor añadido en nuestros estudiantes, para fomentar en ellos la iniciativa emprendedora, conocimiento e inmersión en otras culturas, y mejora de las lenguas europeas.
- La disponibilidad en el centro de recursos y experiencia previas en intercambios y proyectos de índole europeo y lingüístico.

Si bien la Carta Erasmus se puede solicitar en su versión extendida para movibilidades de alumnos (en prácticas y estudios), profesores y equipo directivo, es muy importante otorgar un mayor peso a las acciones de movilidad para prácticas de alumnos si éste es el objetivo que mayoritariamente perseguimos.

Igualmente, es muy recomendable revisar siempre las condiciones de participación en la Convocatoria Nacional del Programa de Aprendizaje Permanente, ya que puede haber alguna variación de año en año:

http://wwwn.mec.es/educa/ccuniv/erasmus/resultados/PAP/convocatoria_llp/convocatoria_nacional_Erasmus.pdf

y en la que se puede encontrar más información sobre cada una de las actividades en la Convocatoria nacional

Una vez que se nos concede la Carta Erasmus, optamos ya a solicitar la movilidad de prácticas, que si nos es concedida, tendríamos que firmar un acuerdo institucional entre las dos instituciones estableciendo un "Learning agreement" firmado por los coordinadores de ambas instituciones. Al final del periodo se nos debería entregar un certificado de notas de los estudiantes, "Transfer of records" así como un Certificado de Estancia. Durante el tiempo de las prácticas de los alumnos estaríamos en contacto continuo con los coordinadores de los distintos centros para ayudar en la supervisión de los estudiantes así como en el progreso y evolución de los mismos.

Esta experiencia de movibilidades de prácticas de nuestro alumnado, mejora el nivel de autonomía personal de los estudiantes, su utilización de otro idioma, su formación práctica y su relación con los compañeros de trabajo y, además, les aporta un conocimiento de la realidad socio-laboral de Europa, lo que es muy importante, y les ayuda a contemplar la movilidad como algo natural y cercano, lo que probablemente será algo necesario para su futuro profesional. Cabe destacar que durante los últimos tres años, una media de 180.000 alumnos de FP por año han realizado prácticas en cerca de 90.000 empresas de toda España. Unos 3.000 alumnos han elegido llevar a cabo su periodo de Formación en Centros de Trabajo en otros países europeos siendo los países más solicitados: Francia, Inglaterra, Países Bajos y, en menor medida Alemania que participa menos por la

complejidad del idioma. En todas las experiencias, los centros colaboran en el fomento del desarrollo de una escuela que ofrece la oportunidad de abrirse al exterior, de ampliar sus horizontes, de abrirse a nuevas técnicas e intercambios de métodos, en la que los alumnos reciben una completa inmersión en la sensibilidad del otro país haciéndoles conscientes de la importancia del aprendizaje para "la supervivencia y la vida". Se establece una comprensión mutua sobre un trabajo común y sobretodo unas buenas relaciones que van reforzando los vínculos y que hacen vencer la imposibilidad a la movilidad.

Hasta ahora la mayoría de estas iniciativas se han financiado a través del Programa Leonardo da Vinci que englobaba a toda la Formación Profesional en general, ya que es en el 2007 con la aparición del PAP cuando se debe hacer distinción entre FP de Grado Medio, cuyas acciones serían financiadas mediante el Programa Leonardo o FP de Grado Superior cuyas acciones serían financiadas mediante el Programa Erasmus. Pensamos que merece la pena el conocerlas para que nuestros estudiantes de FP se puedan beneficiar de algún tipo de las acciones enmarcadas en el PAP que reta para la escuela de futuro una buena formación en el presente ya que como bien decía Inmanuel Kant "tan sólo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre. El hombre no es más que lo que la educación hace de él".

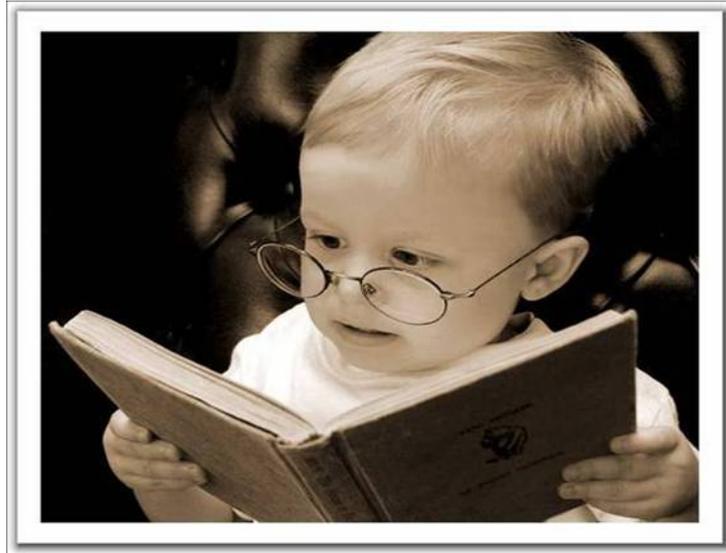
Páginas de interés

- <http://www.oapee.es>
- <https://eacea.ec.europa.eu/euc/index.jsp>
- <http://www.mec.es/educa/leonardo>
- <http://europa.eu/>
- http://ec.europa.eu/education/index_en.html
- http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html
- http://www.uma.es/ees/images/stories/consejo_europeo_de_lisboa.doc

María José Martínez Triguero

LECTO-ESCRITURA: CARACTERÍSTICAS DE LAS DISTINTAS METODOLOGÍAS

Marta Jiménez Leal



1. Introducción:

“Aprender a leer es dominar el código gráfico que permite, al mismo tiempo, codificar por medio de la escritura y descodificar por medio de la lectura.”

El aprendizaje de la lectura conlleva aprender a comunicarse con el otro en diálogo auténtico aunque implícito, (puesto que hay que tener presente que en el caso de la lectura de un texto el interlocutor está ausente). Condición necesaria para saber leer es ser capaz de hacer de la lectura una operación eminentemente activa, es decir, saber comprender un texto con una actitud esencialmente crítica.

En el aprendizaje de la lectura la sistematización y el método tienen un papel fundamental. Por lo que uno de los temas más inquietantes es elegir un método para la lectoescritura: el sintético o el analítico.

En lo que respecta a la evolución histórica de los métodos de la lectoescritura hay que añadir, que aunque en el S.XV, con la llegada de la imprenta, la lectura se empezó a universalizar. No fue hasta los siglos XVIII y XIX, cuando se introdujo definitivamente como práctica social. A partir de aquí los pedagogos han teorizado en la capacidad de “ser lector”, así como en el aprendizaje.

2. Métodos sintéticos:

Los métodos sintéticos se basan esencialmente en el aprendizaje, en principio, de los elementos más simples del lenguaje, las letras, dominadas éstas, proceder al aprendizaje de las sílabas, palabras y frases, constituidas a partir de la combinación de las primeras.

Se denominan sintéticos en razón del trabajo psicológico que necesita el niño para el acto de la lectura. El niño aprende a leer cada signo y debe condensar esas diferentes lecturas en una única, que generalmente es diferente de su lectura particular. Se trata por lo tanto de un acto de síntesis.

En estos métodos no se tiene en cuenta la significación en el punto de partida y no llegan necesariamente a ella. Por lo tanto, al niño le es muy difícil identificar el significado con el significante, pues el significante no se encuentra enmarcado en el campo de las necesidades vitales del niño y por lo tanto se considera como un método que no motiva el aprendizaje de la lectura.

El método alfabético, lineal o gráfico:

En esta metodología el niño aprende a decir el nombre de las letras que le son presentadas en una cartilla o abecedario. Aprende primero las vocales, y posteriormente las consonantes. El siguiente paso es aprender a enlazar las letras primero con sílabas (directas, inversas y mixtas); para así formar después las palabras.

En lo que respecta a su evolución histórica, hay que añadir:

Las primeras noticias de este método se remontan a la civilización griega. Etapa de memorismo a ultranza y deletreo.

En la edad Media se da una etapa de inmovilismo educativo. En la Edad Moderna, Juan Bautista de la Salle, "educación popular y orientada a la lengua del pueblo". En 1668 Charles Demia creó unas escuelas populares donde se enseñaba a leer partiendo del alfabeto, dividiendo las clases en categorías. A finales del S.VII y comienzos del SXVIII empiezan a introducirse renovaciones que aconsejan abandonar la enseñanza de las letras sustituyéndolas por los silabarios.

Este método, en Francia y España, se ha utilizado hasta bien entrada la segunda mitad del SXX.

El método fonético o fónico:

Este método se caracteriza por responder a la constatación de que para pronunciar una palabra, no lo hacemos a partir del nombre de las letras sino de sus sonidos y formar con ellas sílabas, palabras y frases.

En su punto de partida, la metodología fonética, es esencialmente lógica. Se enseña ante todo la forma y el sonido de las letras empezando normalmente por las vocales. A éstas le siguen las consonantes, dentro de un orden prescrito, cada consonante se va combinando con cada vocal.

Las ventajas de este método se basan principalmente en que es un método lógico, que se puede graduar y que ahorra esfuerzo al niño y al maestro para enseñarlo. Por otro lado, sus inconvenientes se centran en la pronunciación de las consonantes, la falta de interés que ofrece, su exceso de mecanismo y las dificultades de aplicación en los distintos idiomas.

En lo que respecta a su evolución histórica: tenemos noticias de este método desde principios del SXIX, produciendo una verdadera revolución metodológica de la lectura. Nació en Alemania y se extendió rápidamente por América y Europa. Su aceptación fue tal que hacia 1919 la mayoría de las escuelas del mundo occidental lo tenían aceptado como base fundamental de su método de lectura.

Actualmente en España, no es muy frecuente, el utilizarlo como método fundamental, se suele combinándolo con los métodos analíticos y mixtos.

El método silábico:

El elemento base para la enseñanza en esta metodología es la sílaba, componente esencial de la palabra, es decir, la unidad natural de emisión de sonido. A medida que se van presentando las sílabas, se combinan para formar palabras o frases, y por último, textos con sentido.

Este método deriva del fonético y tiende a resolver las dificultades que crea la inexactitud de la pronunciación de las consonantes.

Diversos autores indican que “el valor histórico de este método es reconocido por la mayoría de los expertos en materia de lectura. Aunque hoy en día, uno de los errores más importante en la aplicación de dicho método se hace en invertir el proceso, partiendo del signo escrito hacia el sonido, justificándose por razones de orden lógico”.

El método psicofonético:

En este método la enseñanza de las sílabas se realiza comparando palabras y estructuras silábicas con otras ya aprendidas.

3. Métodos analíticos:

Los métodos analíticos parten de los signos complejos, estos signos complejos son unidades que tienen sentido para el niño (oraciones, frases, palabras); por lo que se pueden considerar como inversos a los anteriores métodos. “Se llaman analíticos cuando se quiere recordar, el trabajo psicológico que se le exige al niño para aprender, según esos agrupamientos, la denominación de sus partes o las sonoridades de sus sílabas”.

Este método se conoce también con el nombre de método global. “Se denomina global si se quiere recordar solamente su origen, poner al niño en presencia de frases o palabras tal como nosotros mismo las leemos. Se trata pues de un proceso de análisis”.

Como conclusión a la definición del método, podría decirse que con éste se realiza el proceso mental de dividir las unidades más importantes del lenguaje, en sus elementos constitutivos. Su procedimiento lector es más racional por que se fundamenta en lo que el mismo niño vive y pronuncia.

“Parece ser que los maestros que han aplicado este método analítico, han sido calificados de más activos y progresistas. Su introducción se ha atribuido con frecuencia a Comenio. En su obra Orbis Pictus (1657) aboga por el método de la palabra”. Este método se extenderá en siglos posteriores por todos los países de América y Europa Occidental.

Al llegar al siglo XX, diremos que queda como fundamental de las experiencias y discusiones sobre dicho método global:

1. La necesidad de introducir la “motivación”, para que el interés del niño no se debilite en el proceso de aprendizaje de la lectura.
2. La necesidad de respetar la “marcha natural” en el proceso del aprendizaje de la lectura, partiendo de formas de lenguaje con significación.
3. La necesidad de unir el concepto “significación” a la enseñanza de la lectura (punto de partida, la palabra, la frase, o el texto “cuento”).
4. Divergencia acerca de “analizar o no” las palabras, frases o cuento desde su inicio.

5. El predominio de la percepción visual en el aprendizaje de la lectura y el desconocimiento de la participación que en el mismo tiene la percepción auditiva, lo que le conduce a una fuerte aversión por el método fonético y silábico.

El método global de Decroly:

Decroly en 1936, da a conocer su método ideovisual, tomando como punto de partida los intereses del niño y el proceso natural del lenguaje oral al escrito; se fundamenta en los siguientes principios:

- a) Es necesaria una cierta madurez, para el aprendizaje de la lectura. No todos los niños alcanzan a la misma edad dicho grado de maduración, por lo que es necesario proceder a una personalización en la enseñanza de la lectura.
- b) En el aprendizaje lector se dan un periodo de asimilación y otro de ejercitación duradera, pues la lectura constituye un importante útil para el perfeccionamiento personal.

En el periodo de asimilación Decroly establece una diferenciación entre las formas de identificación global y las de desciframiento.

La primera dura bastante tiempo, en ella el alumno juega con tarjetas en las que se escribe variedad de expresiones. La etapa de desciframiento comienza sólo cuando el alumno se encuentra motivado.

Decroly estructuró metodología a través de tres grandes líneas de trabajo la observación, la asociación y la expresión. Para Decroly el aprendizaje de la lengua escrita es una actividad más, no es el centro de la actividad de la escuela. Situada en un contexto de enseñanza globalizado se produce armónicamente su incorporación a las otras actividades y hace que los niños vean siempre su utilidad.

La actividad sobre la frase escrita es una más entre los ejercicios de sus conocidos "Centros de interés". Se procura que las frases resulten familiares para los niños. En un primer periodo se insiste en la memorización de la frase; más adelante se pasa al análisis de las palabras recortando o tapando las partes de la frase.

Cuando los niños sean capaces de encontrar en los diversos textos las palabras conocidas, se pasa al reconocimiento de aquellas sílabas que se repiten y, a partir de este trabajo de búsqueda, el niño llega a descubrir los sonidos y sus diferentes combinaciones con las letras.

Método de las palabras generadoras:

Se parten de una serie de palabras escogidas (entre veinticinco y cien que se van descomponiendo en sílabas y estas en letras. Luego, se recompone la palabra y se combinan sílabas conocidas para formar nuevas palabras.

4. Métodos Mixtos:

El desarrollo considerable de los métodos mixtos, apareció principalmente con el fin de encontrar una tercera vía sustitutiva de los métodos analíticos y sintéticos, dada la controversia y antagonismo existente entre ellos.

Este método tiene dos opciones:

1. Se parte de la memorización de los sonidos elementales de las vocales, las combinan con algunas consonantes, pasando rápidamente a formar palabras, luego frases y finalmente llegar al texto, siguiendo el proceso síntesis-análisis.
2. Esta segunda opción es la más frecuente se parte de un punto global de inicio para pasar posteriormente al análisis-síntesis siendo esencialmente denotar que ambos parten de la lectura oral.

Estos métodos tienen cada día mayor aceptación. Su lanzamiento se remonta a la década de los 20, habiendo evolucionado entre el reforzamiento de lo globalizado y el análisis, buscado un perfeccionamiento a igual distancia del global puro y del silábico.

5. Método Natural de Freinet (texto libre):

Este método fue ideado por Freinet. Utiliza el texto como unidad morfosintáctica de lenguaje, lo cual supone utilizar unidades naturales. Freinet pensaba como podían aprender los niños si los profesores no leían las cosas que leían, y les gustaba a los niños.

Los niños no pueden acceder de forma directa al código adulto. Sin embargo los niños ya hacen textos, porque hablan, y eso sí se puede escribir. Lo importante, para este texto es lo que el niño habla, y con esto se genera un texto "mal escrito". En este momento entra en el juego el adulto, que lo elabora, usando como estrategia el leer "lo que está escrito", de forma lúdica el niño intuye lo que no está bien escrito y lo corrige. Al final el texto quedaba corregido como si fuera adulto.

6. Método Montessori:

El método de Montessori ha existido desde 1907, cuando María Montessori creó la primera casa de los "niños" en Roma (Italia). El trabajo de María Montessori no solamente era el desarrollar una nueva manera de enseñanza, sino descubrir la vida y ayudar a alcanzar al niño su potencial como ser humano. Procurar desarrollar este potencial a través de los sentidos, en un ambiente preparado y utilizando la observación científica de un profesor entrenado. María Montessori enseñó una nueva actitud y una nueva manera de mirar a niños.

El método Montessori está basado en observaciones científicas relacionadas con la capacidad de los niños, para absorber conocimientos de su alrededor, así como el interés que éstos tenían por materiales que pudieran manipular. Cada parte del equipo, cada ejercicio, cada parte del método desarrollado, fue basado en lo que ella observó, lo que niños hacían "naturalmente", por sí mismos, sin ayuda de los adultos.

Por lo tanto, el método de educación Montessori es mucho más que el uso de materiales especializados, es la capacidad del educador de amar y respetar al niño como persona y ser sensible a sus necesidades.

A los niños se les enseña. Esta verdad simple pero profunda inspiró a Montessori a buscar la reforma educativa (metodología, psicología, enseñanza, y entrenamiento del profesor) basando todo en su esmero por fomentar que "uno mismo es quien construye su aprendizaje". El educador ejerce una figura de guía, que potencia o propone desafíos, cambios, novedades.

El ambiente Montessori no incita a la competencia entre compañeros, se respeta y valora el logro de cada alumno en su momento y ritmo oportuno.

El silencio y la movilidad son elementos indispensables en esta metodología. Los niños pueden mover sus mesas, agruparlas o separarlas según la actividad, todo el mobiliario es adecuado al tamaño del niño, siendo las manos las mejores herramientas de exploración, descubrimiento y construcción de dichos aprendizajes.

7. Método palabras normales:

Este Método se atribuye a Juan Amós Comenio abogaba por el método de palabras y aducía que cuando las palabras se presentan en cuadros que representan el significado, pueden aprenderse rápidamente sin el penoso deletreo corriente que es una agobiadora tortura del ingenio.

Este método consisten partir de la palabra normal de nominada también generadora o generatriz, la cual se ha previsto antes, luego se presenta una figura que posea la palabra generadora, la palabra generadora se escribe en el pizarron y los alumnos en los cuadernos.

Luego es leída para observar sus particularidades y después en sílabas y letras las cuales se mencionan por su sonido. Se reconstruye la palabra con la nueva letra se forman nuevas sílabas.

Las características de este método:

- Este método es analítico - sintético por partir de la palabra a la sílaba y de esta a la letra; y sintético porque también va de la letra a la sílaba y de esta a la palabra.
- Para la enseñanza de cada letra nueva, dispone de una palabra normal nueva.
- La palabra normal constará de una consonante nueva, si acaso lleva otras serán ya conocidas por os educandos.
- Oportunamente se puede enseñar también la escritura con la letra cursiva.
- En la enseñanza de la escritura debe enfatizar el dictado, que servirá de comprobación si el alumno está aprendiendo a escribir.

8. Método de cuentos:

El método de cuentos se conoce como procedimientos de Mc. Kloskey en reconocimiento a su creadora; también recibe el nombre de método Newark en razón del lugar en donde se aplicó por primera vez.

Este procedimiento analítico se aprovecha de la curiosidad e imaginación de los niños, para enseñar a leer. Se le atribuye su invención a Margarita Mc. Kloskey, y fue aplicado por primera vez en Newark (E.E.U.U.) y para su aplicación parte de la lectura de un cuento en cada clase.

Los materiales que se emplean son: cuentos cortos, rimas infantiles, fábulas, cantos diálogos, dramatizaciones y juegos; los cuales deben ser interesantes, novedosos. El maestro debe tener entusiasmo y capacidad narrativa, para que provoque y mantenga el interés.

Marta Jiménez Leal

LA NECESIDAD DE COLABORACIÓN ENTRE FAMILIA Y ESCUELA

Matilde Guerra Rodríguez

La importancia de las relaciones con otras personas (especialmente dentro de la familia) es una constante en todos los estudios sobre el desarrollo humano. Disponemos de muchos estudios en los que se confirma la idea de que la familia en general, y muy particularmente, los padres, son agentes decisivos en la socialización y en la conformación de la personalidad del individuo.

Desde el punto de vista de los hijos, la familia constituye el primer contexto de socialización y, aunque no es el único, se considera uno de los más cruciales.

La familia constituye para el niño y la niña un entorno y escenario vital, en el que se establecen unas relaciones interpersonales específicas a través de las cuales comenzamos a adquirir los elementos característicos de nuestra cultura, los valores y creencias que la caracterizan, la información sobre cómo se configuran las relaciones sociales y cómo comportarse en cada situación e, incluso, el modo en que cada uno piensa y siente acerca de sí mismo. Por ello, en el proceso de instrucción formal que se desarrolla en el ámbito escolar no se puede dejar de considerar la influencia que la familia ejerce en el educando.

El profesional de la educación debe conocer los procesos que tienen lugar en la familia y que contribuyen, junto con la educación formal, a que el niño se desarrolle de la forma más rica y completa posible. Además, desde la escuela debe fomentarse la colaboración entre el centro y la familia, para una mayor eficacia y coherencia en la educación de los alumnos/as.

En este sentido, el promover esta colaboración es una de las funciones asignadas al psicopedagogo/a, como orientador educativo en los centros de primaria y secundaria. Asimismo, otra de sus funciones que se le encomienda es el asesoramiento familiar, participando en el diseño y desarrollo de programas formativos de padres y madres de alumnos/as.

Con este tema pretendemos iniciar al futuro profesional de la educación en el conocimiento del ámbito educativo familiar y sus semejanzas y diferencias con el ámbito escolar (en sus objetivos educativos y socializadores, en sus responsabilidades, en el tipo de actividades que generan, etc.), ya que esta formación les resultará útil tanto para su propia actuación con el niño, como para promover la colaboración entre familia y escuela, tan importante y necesaria para el desarrollo de sus alumnos. Así mismo, pretendemos sugerir algunas fórmulas concretas para fomentar esta relación, así como para la formación a padres.

FAMILIA Y ESCUELA.

Cuando hojeamos los resultados de las últimas evaluaciones sobre la educación primaria realizadas por el Instituto Nacional de Calida y Evaluación (INCE, 2000), no dejan de sorprendernos ciertos datos relativos a la relación entre familia y escuela. Por ejemplo, solo un 2% de los padres participan en el proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en el centro escolar, un 21% lo hace en actividades extraescolares y un 18% en otras actividades de apoyo. También es bastante pobre la participación en las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPAs): el 42,7% no pertenece a ellas y el 44% se limita a pagar las cuotas. Respecto a la implicación en el Consejo Escolar, los datos no son más alentadores, el 40% de los encuestados afirma desconocer su existencia y el 58% ignora sus funciones. Además, se constata una tendencia progresivamente decreciente en los índices de participación en las elecciones a estos órganos de gestión desde 1986 (Consejo Escolar del Estado, 1996).

A pesar de esta escasa participación, los padres manifiestan sentirse satisfechos con la escuela, así el 92% de los padres manifiesta estar muy o bastante satisfecho con los maestros de sus hijos, el 91% no ha tenido conflictos con ellos, el 86% evalúa la información obtenida de los centros como muy o bastante satisfactoria y solo el 2% cambiaría a su hijo de centro (INCE, 2001).

Por tanto, las medidas nacionales de participación y satisfacción de los padres en los centros educativos de sus hijos muestran que la mayoría se encuadran en el grupo de padres satisfechos que no participan. Lo que nos muestran estos resultados es que, en general, los padres españoles delegan sus funciones educativas en los profesionales de la educación. Este mismo autor afirma que es posible identificar en los maestros una actitud que complementa la dejación que han asumido los padres; se refiere a los escasos esfuerzos por integrar a la familia en la vida escolar, o construir un proyecto educativo conjunto.

Estos datos muestran el distanciamiento actual entre la familia y la escuela. Entre las razones que pueden explicar este alejamiento se ha considerado el momento histórico en el que nos encontramos. Así, el mundo cambiante, mediático y de la información que abre el siglo XXI está exigiendo tanto a la familia como a la escuela importantes cambios. Ambas instituciones están viviendo un momento crítico en sus respectivas historias y se encuentran sumidas en sus propios procesos de reestructuración y adaptación a dichos cambios que acontecen a un ritmo casi frenético; esto ha incrementado el grado de exigencia mutua y la tendencia a la "delegación educativa". En esta situación no es fácil que las relaciones sean fluidas; paradójicamente, la misma situación histórica exige aunar esfuerzos para afrontar la función educativa, requiriendo una mayor colaboración entre ambas instituciones.

Además la intensificación de la relación entre familia y escuela no solo es necesaria por la exigencia de la situación histórica actual, también desde el punto de vista teórico se apunta la necesidad de colaboración entre los dos contextos educativos. Así, basándonos en el enfoque ecológico-sistémico, podemos decir que además de ser importante la calidad del contexto familiar y escolar como escenarios primarios de desarrollo, también lo es la relación entre ambos. En este apartado vamos a profundizar un poco más en las razones teóricas que surgieren una mayor y mejor relación entre la familia y la escuela. Asimismo nos referimos a la labor que se puede y debe realizar desde el centro escolar en relación a las familias. En este sentido, se presentan posibles fórmulas para promover dicha relación desde el contexto escolar y comentaremos la formación a padres.

Dos contextos para un mismo niño.

El contexto familiar y el contexto escolar comparten una misma meta respecto al niño: ambos persiguen su educación, la promoción de su desarrollo y su protección de ciertos riesgos y peligros. Además, los dos contextos suelen pertenecer a la misma cultura y, por tanto, comparten unos objetivos generales marcados por lo que esa cultura establece como deseable en términos de valores, conductas, capacidades, etc.

Sin embargo, las relaciones y experiencias que el niño vive en cada uno de estos contextos sociales son distintas, ya que cada uno de ellos representa un microsistema con unas características propias (distinta organización, distintas personas, distintas funciones, etc.). Diversos autores se han referido recientemente a las diferencias que se presentan entre ambos ámbitos y sus consecuencias para el desarrollo infantil.

En general, podríamos decir las actividades que tienen lugar en el contexto escolar tienen un carácter más formal, más verbal y más descontextualizado; mientras que las actividades y experiencias en el contexto familiar son más informales, menos fragmentadas, con un mayor valor práctico y una mayor carga emocional y afectiva.

También se han encontrado diferencias en cuanto al tipo de ideas que padres y maestros tienen acerca de la educación y el desarrollo de los niños y niñas; algunas investigaciones realizadas al respecto concluyen que las

madres sostienen valores más tradicionales que los maestros, dando más importancia a la obediencia, disciplina estricta y logros académicos.

Estas diferencias que presentan ambos contextos no tiene que se negativas para el desarrollo del niño, de hecho, parece razonable pensar que la posibilidad de participar en distintas estructuras u organizaciones sociales, de realizar distintos tipos de actividades o de establecer relaciones diferentes con sujetos diferentes puede ser enriquecedora para el niño, facilitándoles la adquisición de habilidades y competencias diversas. Sin embargo, en determinados casos estas discontinuidades pueden perjudicar al desarrollo del niño y su adaptación a la escuela. Oliva y Palacios (1998) se refieren a los factores que pueden influir en que estas discontinuidades sean positivas o negativas:

1. La magnitud o el grado de las diferencias. Cuando la discontinuidad es muy marcada entre estos contextos, los efectos en el desarrollo pueden ser negativos, por ejemplo, cuando los niños se enfrentan a experiencias totalmente desconectadas de sus vivencias en la familia, o experimentan que son tratados de forma muy distinta, o que se fomentan valores y conductas contradictorios.
2. El momento evolutivo en que se encuentra el niño. En la educación infantil, el niño es más sensible a diferencias muy marcadas que en etapas posteriores.

Además, la adaptación a la escuela y, por consiguiente, el comportamiento y el rendimiento del niño en la misma se ven afectado por determinadas características familiares, Esta adaptación será más fácil y facilitará el desarrollo adecuado del niño cuando existe una cierta continuidad entre familia y escuela en lo que se refiere a esas características. Siguiendo a los mismos autores, estas características familiares son:

- El uso del lenguaje. Si en el hogar se utiliza un lenguaje elaborado, con complejidad gramatical, vocabulario rico, enunciados largos, abstractos y descontextualizados, los niños presentarán menos problemas de rendimiento escolar.
- La existencia de libros, cuentos, juguetes didácticos. Este tipo de instrumentos potencian habilidades cognitivas y facilitan el aprendizaje de contenidos importantes para el rendimiento escolar. Así mismo son importantes predictores del rendimiento en la escuela: disponer de espacio adaptado al niño y de un horario organizado de acuerdo con las necesidades infantiles, realizar actividades como contar, clasificar o realizar inferencias en juegos, lectura, etc.
- Prácticas educativas de los padres. Los hijos cuyos padres manifiestan un estilo democrático tiene más éxito escolar, ya que es de esperar que sea el estilo utilizado en la escuela.
- Ideas, actitudes y valores educativos. Cuanto más semejantes sean las ideas actitudes y valores educativos que se promueven en casa y en la escuela, menos problemas de adaptación presentarán y mayor rendimiento académico obtendrán los niños, sobre todo si tenemos en cuenta la influencia que estas ideas y creencias ejercen sobre los juicios, expectativas, evaluaciones y conductas de padres y maestros.
- Apego con los progenitores. Los niños que han desarrollado un apego seguro en casa, tienden a generalizar las relaciones de confianza al colegio con los maestros, siendo las relaciones con ellos más satisfactorias.

En definitiva, la escuela y la familia comparten responsabilidades respecto al desarrollo y educación del niño, aunque a veces la responsabilidad mayor sea para la primera (por ejemplo, transmisión de conocimientos más académicos) o para la segunda (por ejemplo, determinadas adquisiciones que se realizan en los primeros años, como el lenguaje oral, la identidad de género o el control de las emociones). Esto nos lleva a pensar que para el desarrollo armónico y completo del niño la escuela y la familia no deben ni presentar una uniformidad total en lo que se refiere a las actividades y exigencias que se plantean al niño, ni presentar una discontinuidad tan marcada que las demandas y actividades realizadas con el niño lleguen a ser contradictorias. Es necesario que la

familia y la escuela funcionen como dos contextos complementarios para el desarrollo del niño, en los que se les planteen actividades y se les realicen demandas diferentes pero complementarias.

CAUCES PARA UNA COLABORACIÓN EFECTIVA ENTRE FAMILIA Y ESCUELA

En la actualidad, la relación entre familia y escuela suele adoptar alguna de las formas siguientes: en primer lugar, estarían las entrevistas, reuniones o informes de evaluación que se hacen de forma programada, que tienen un carácter formal-burocrático, y que, en muchas ocasiones, son sentidas por los maestros como algo impuesto; en segundo lugar, estarían aquellos encuentros que solo tienen lugar cuando ha surgido algún conflicto o problema y que tienen un carácter sancionador-defensivo. Aparte de estos dos tipos, la relación entre padres y maestros es prácticamente inexistente.

A continuación, nos centraremos en posibles fórmulas de relación y encuentro con los padres que se pueden y se deben potenciar desde la escuela para poder establecer acuerdos comunes que repercutan favorablemente en el desarrollo de los niños.

Una de las manifestaciones que puede tomar la colaboración de escuela y familia es la participación de los padres en los órganos de gestión del centro. El Consejo Escolar es el principal órgano de gestión escolar y está formado por padres, alumnos y maestros; a él corresponde importantes funciones como la aprobación de los presupuestos, el reglamento del régimen interno y la programación general, así como supervisar la actividad general del centro. Este tipo de participación de los padres es fundamental, ya que se toman decisiones importantes que afectan a la educación de sus hijos, sin embargo, no debe ser el único tipo de participación.

En segundo lugar, el centro debe potenciar una comunicación fluida entre los padres y los maestros. Esta comunicación debe ser bidireccional y continua a lo largo de toda la escolaridad, aunque en determinados momentos de la misma como en la escuela infantil o en las transiciones de infantil a primaria a secundaria, ésta deba acentuarse. Los maestros pueden aprovechar este tipo de encuentros para conocer algunos detalles de la vida familiar del niño, mientras que los padres pueden conocer a través de ellos los objetivos, contenidos y métodos del currículum escolar y obtener información sobre la marcha escolar de su hijo. Con esta comunicación bidireccional se deben perseguir dos objetivos fundamentales: el conocimiento mutuo y compartir criterios educativos.

Redding (2000), en una guía sobre familias y centros escolares publicada por la International Bureau of Education en la que se ofrece una serie de conclusiones obtenidas a partir de las investigaciones internacionales más relevantes y sus aplicaciones, afirma que los niños se benefician cuando sus padres y maestros se comunican entre sí en ambas direcciones y que el centro escolar puede y debe crear un ambiente que facilite la comunicación. Como ejemplos de comunicación, el autor propone los siguientes:

- 1) Encuentros planificados entre maestros y padres. Estos encuentros de carácter formal son los que se utilizan tradicionalmente en los centros para informar a los padres sobre la programación y la evaluación. Sin embargo, estos encuentros tienen un enorme potencial para cumplir los objetivos que más arriba planteábamos como fundamentales en la relación entre la familia y la escuela. Además, se pueden planificar encuentros en los que también participen los alumnos.
- 2) Boletines informativos. También son utilizados habitualmente por los maestros para informar a los padres de los progresos del niño en el centro escolar, pero pueden utilizarse en una doble dirección, incluyendo informes de los padres sobre los progresos de los niños en casa sobre temas como: disposición del niño a realizar tareas escolares en casa, tiempo que dedica a la televisión, lectura, etc.

- 3) Informe periódico sobre lo que los niños están aprendiendo en el aula. Estos informes pueden incluir ejemplo de actividades que los padres pueden realizar con sus hijos y que estén relacionadas con lo que se está aprendiendo en el centro.
- 4) Libreta de anotación de tareas, en las que los alumnos anoten las tareas diarias, los maestros, comentarios sobre la ejecución de las mismas y los padres, revisen, firmen y, si lo consideran oportuno, expresen su opinión. Estas libretas, si se utilizan rutinariamente pueden servir para establecer un vínculo de comunicación entre alumno-maestro-padre.
- 5) Otros cauces de comunicación pueden ser: el periódico escolar (se puede animar a los padres a participar escribiendo artículos sobre temas como consejos que darían a otros padres para ayudar a sus hijos en las tareas escolares, lugares con valor educativo que ha visitado recientemente la familia, etc.) encuentros de puertas abiertas padres-maestros (disponer de un horario en el que los padres puede acudir al centro a hablar con los maestros de sus hijos), buzón de sugerencias, tablón de anuncios para los padres, etc.

Otra manifestación de la relación entre escuela y familia es la participación de los padres en actividades escolares y extraescolares (por ejemplo, un taller de manualidades, una excursión, una visita al aula o acontecimientos sociales, como fiestas, representaciones teatrales). Esta participación suele ser muy interesante tanto para los niños como para los padres y los maestros; el disponer de una oferta variada puede dar la posibilidad de participar a padres más y menos ocupados. Este tipo de participación es especialmente importante en los niveles inferiores de la escolarización.

La mayoría de las escuelas ofertan algunos de estos cauces de participación para los padres, sin embargo no en todas se obtienen los mismos resultados. Para que estos cauces de participación sean efectivos y vayan más allá de lo habitual, es necesario adoptar una serie de pautas. En primer lugar, se debe formar tanto a padres (por ejemplo a través de las escuelas de padres, o de actividades organizadas por las asociaciones de padres o por los centros) como a maestros (desde la formación inicial) para afrontar una relación simétrica entre familia y escuela; en segundo lugar, se debe incentivar la participación de los padre, al menos al principio; en tercer lugar, y en una etapa de la relación más avanzada, se deberían desarrollar proyectos de innovación protagonizados por ambas instituciones, por ejemplo grupos de discusión que detecten necesidades y establezcan prioridades. Por último, el autor, propone, que una vez alcanzado los niveles anteriores de participación se puede ampliar la relación a otros entornos comunitarios, como otras organizaciones o grupos no formales que pueden favorecer notablemente la relación entre la familia y el centro al aportar perspectivas más neutrales y nuevas metodologías de cooperación. En nuestro país se han puesto en marcha en los últimos años distintos programas comunitarios que persiguen la construcción de redes sociales amplias de apoyo al desarrollo infantil.

En definitiva, se pueden encontrar muchas vías que permitan avanzar en la colaboración familia-escuela; en este apartado hemos analizado algunas, sin embargo, pensamos que para una colaboración efectiva es indispensable, como primer paso, que tanto padres como maestros estén motivados para ello. Además de con una formación adecuada, esta motivación se puede facilitar si el centro escolar ofrece a los padres varias alternativas de colaboración, procurando la mayor flexibilidad posible en los horarios para que puedan elegir las que más se adaptan a sus posibilidades.

LA FORMACIÓN DE PADRES.

Además de procurar la comunicación entre padres y maestros y facilitar la participación de los primeros en la vida del centro, éste puede apoyar la labor educativa de los padres a través de los programas de formación.

El término "formación de padres" se refiere a un conjunto de actividades voluntarias de aprendizaje por parte de los padres que tiene como objetivo proveer modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y/o modificar y mejorar prácticas existentes. Estos programas de formación responden a un modelo de intervención psicopedagógica preventivo y centra su atención en la vertiente educativa de las prácticas de crianza. Este enfoque se distingue de otras formas de intervención en la familia (guía parental, asistencia y/o terapia familiar) que, desde una perspectiva más clínica enfatiza el tratamiento de los aspectos psicológicos de los padres.

La formación de padres tiene su origen en las escuelas de padres que surgen en los años 20 en París y que inicialmente tienen un carácter moralizante y confesional, adquiriendo posteriormente un carácter más científico.

Estas escuelas de padres proliferaron en nuestro país en los años setenta, estrechamente ligadas a la educación escolar, a través de las que se informa a los padres sobre el desarrollo infantil y sobre el comportamiento adecuado en temas de sexualidad, drogas, etc. Actualmente los programas de formación de padres van más allá de la transmisión de información, partiendo de modelos de intervención basados en la realización de actividades conjuntas de familias y maestros con el objeto de promover una serie de habilidades educativas adecuadas en la familia y se apoyan en la idea de que cuanto más temprana es la edad del niño, más eficaz es la intervención en la familia.

Este cambio de orientación en los programas de formación tiene que ver en parte con la concepción sistemática de la familia, ya que en ellos se aborda el desarrollo infantil a través de la mejora de las prácticas educativas familiares. En este sentido, mediante estos programas se puede ayudar a los padres a crear un currículum familiar adecuado.

Los programas de formación de padres se han clasificado atendiendo a diversos criterios. Citaremos dos de estas clasificaciones. Por un lado, atendiendo a las áreas de contenido de los programas para la paternidad, diferencia entre propuestas informativas, propuestas conductuales, propuestas centradas en la personalidad y la salud mental y propuestas evolutivas. Por otro lado, atendiendo al alcance social, grado de institucionalización y participación de las familias y sus hijos, distinguen entre programas destinados a la formación general de los padres (pretenden ofrecer información sobre el desarrollo y el cuidado de los niños), programas instruccionales dirigidos a padres (pretenden el aprendizaje explícito de unos contenidos específicos que les ayuden en la mejora de prácticas educativas concretas o en la adquisición de determinadas habilidades educativas), programas dirigidos a conseguir una mayor implicación de las familias y los educadores en el proceso educativo de los niños, y servicios dirigidos al desarrollo de capacidades infantiles y de competencias educativas en las familias.

Uno de los principales problemas de estos programas es que, en muchas ocasiones, los padres no son receptivos al menos al principio. Redding (2000) propone que puede ser efectivo contar con los padres más implicados en el centro (por ejemplo, participantes activos de las AMPAs) que previamente hayan sido formados para el desarrollo de estos programas, lo cual puede favorecer la participación de otros padres, ya que les permite compartir experiencias y ayudarse mutuamente; además, resultan más baratos. Es importante tratar de subsanar este inconveniente, ya que la evaluación de estos programas en nuestro país han mostrado su eficacia tanto en la mejora del desarrollo de los niños, de las relaciones familiares, así como aumentando el sentimiento de satisfacción y autocompetencia de los padres en torno a sus tareas y responsabilidades.

Entre los ejemplos de los programas de formación de padres de estas características que se han llevado a cabo recientemente en nuestro país, podemos citar el Programa de Enriquecimiento Experiencial para Padres que busca el cambio en las prácticas educativas familiares mediante la explicitación de sus teorías implícitas; el Programa Nacer a la Vida desarrollado desde el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la

Universidad de Sevilla y el Servicio Andaluz de la Junta de Andalucía, que surge de una serie de investigaciones sobre las creencias, ideas y expectativas de las familias en relación al desarrollo y la educación de los niños.

LA FAMILIA COMO PRIMER AGENTE DE SOCIALIZACIÓN.

En los primeros años de vida, el niño inicia la aproximación al mundo y realiza sus primeros aprendizajes. Va construyendo su desarrollo en continua interacción con el medio, en un marco social (familia) que le permite además ir asimilando las reglas que determinan sus relaciones con los demás: Esta labor educativa de estimulación y guía del desarrollo se ha llevado a cabo en el pasado en el contexto familiar del niño, a través de contactos y relaciones: los familiares, compañeros de juego, la naturaleza, la calle,... En nuestra época, el proceso histórico de transformación del medio familiar, la incorporación de la mujer al mundo laboral y las modificaciones en las condiciones de vida actuales han hecho necesario que las escuelas colaboren con las familias compartiendo y completando su función educativa.

La familia juega un papel protagonista en el desarrollo de las personas porque garantiza la supervivencia física del niño/a y aporta los aprendizajes básicos para la inserción en la vida social. Constituye el grupo primario de socialización influyendo en la identidad personal, la evolución social, la individualidad y la personalidad, además hace de intermediaria entre la sociedad y el individuo. En ella el niño crece y con sus decisiones y actuaciones determina y selecciona la apertura del mismo a otros contextos.

Cada familia se encuentra expuesta a características o determinantes propios, por ejemplo: el número de personas que la componen, características de la vivienda donde residen, cantidad de ingresos familiares, nivel educativo y características de personalidad de los padres, etc) y, por otro, que la familia como institución esté sujeta a cambios: el paso de la familia extensa a la familia nuclear, el trabajo de la mujer, el divorcio, ... son ejemplos de tal cambio.

La familia no sólo es un medio efectivo, tranquilizador, estimulante para el pleno desarrollo psíquico del niño, sino que además es un contexto social o sociocultural en el que se interfieren cantidad de acciones y reacciones. El niño descubre en la familia el contacto con los otros y cada uno tiene un papel y una posición particular.

Los niños/as descubren no sólo el sistema de valores propios de ésta sino también el contacto con el otro y el grupo, la adaptabilidad social se mueve entre dos fuerzas opuestas:

- El impulso vitalista o centrífugo de un ser en expansión que tiende a rechazar los obstáculos.
- La fuerza coaccionante del grupo familiar que resiste conscientemente o no a este impulso expansivo.

Del equilibrio entre ambas reacciones resultará la base del comportamiento del niño/a y constituye, pues, el fundamento mismo de toda educación familiar.

LA FAMILIA COMO SISTEMA SOCIAL.

El niño cuando nace es ya miembro de un grupo social, puesto que su indefensión, la necesidad de cubrir sus necesidades básicas le unen irrenunciablemente a los miembros de su familia; además viene dotado de determinados reflejos que si son estimulados poseen un alto potencial de aprendizaje. Le atraen preferiblemente los estímulos de tipo social y todo esto posibilita el proceso de socialización que se inicia en este medio familiar y abarca tanto estas necesidades básicas del bebé (perpetuación de la especie) como la de su cultura.

Este proceso de socialización o de transmisión cultural en el seno de las familias se da de dos maneras que continuamente se superponen o simultanean y que marcan el necesario proceso de interacción entre el niño/a y sus familiares posibilitando la progresiva construcción del proceso de socialización en los más pequeños.

SOCIALIZACIÓN POR IMPREGNACIÓN.

La familia, su ambiente y clima, es un medio especialmente rico y complejo que favorece y multiplica las relaciones interpersonales del niño. Las primeras experiencias del niño en este terreno contribuyen a la elaboración de sus primeros esquemas socio-afectivos primarios de los que se desprenden los prototipos de las relaciones sociales de subordinación, complementariedad, reciprocidad y solidaridad.

Los padres revelan al niño un comportamiento social a la que pertenecen que, por lo tanto, va frecuentemente el medio familiar, favoreciendo en gran medida la culturización del niño y condicionando así su devenir individual y social.

Los factores de impregnación son: iniciación de la lengua materna, los juegos que se practica en el seno familiar, los contactos familiares, el ocio... van posibilitando la socialización de los niños/as.

SOCIALIZACIÓN POR EL CONTROL DE CONDUCTA.

El desarrollo social significa la adquisición de la capacidad para comportarse según las expectativas sociales. Estas expectativas aluden a:

1. Las normas de conductas aprobadas por sus miembros.
2. Desempeño de papeles sociales aprobados.
3. Desarrollo de actitudes sociales.

En su proceso de socialización de los niños/as van conociendo por impregnación esas conductas y roles que se espera de ellos; Pero a su vez la familia, a través de la coacción, la reprobación y el castigo, ejercen el control sobre sus hijos/as evitando las conductas antisociales, a no violar las costumbres y normas del grupo.

En términos psicoanalíticos podría decirse que en este proceso de socialización el niño/a está controlado por una censura externa, que en este caso es el control o voluntad de sus padres, que tendrá que evolucionar poco a poco, posteriormente, hacia la conciencia personal y el súper yo social.

FACTORES CONDICIONANTES DE LA INFLUENCIA FAMILIAR.

La cantidad de influencia que pueden suponer estas contribuciones y la forma de tomará esta en el futuro desarrollo del niño/a dependerá, no obstante, de una serie de factores condicionantes, referentes tanto al modo de ser de sus padres, al tipo de estructura familiar, como al ambiente del hogar en general.

Los comportamientos de los padres hacia sus hijos/as.

Las investigaciones demuestran que existe correlación entre la actitud y comportamientos de los padres y determinados rasgos y conductas social de los hijos/as, estas son:

- **Cariño contra hostilidad:** Se relacionan la presencia del carió con lo que se llaman técnicas "amorosas" de disciplina y la presencia de hostilidad con las técnicas de "poderío". Las técnicas amorosas

para disciplinar y socializar al niño incluirían la alabanza y razonamiento y también métodos con los que los padres manifiestan desilusión y una retracción del amor o una amenaza de retracción.

Las técnicas afirmativas del poder incluirían el castigo físico, órdenes obligatorias y amenazas verbales de castigo cuando el niño desobedece. En el primer caso, la conducta del niño suele ser socialmente aceptable, cooperativa, amistosa, leal, estable desde el punto de vista emocional y alegre. Mientras que los hijos/as de padres hostiles y rechazantes están más inclinados a la dependencia.

- **Tolerancia contra severidad** (nivel de permisividad en el control de las conductas): Los estudios de Baldwin, 1949 demuestra que de padres tolerantes los hijos mostraban un alto índice a la curiosidad al inconformismo y desobediencia; otros estudios sobre la severidad de la madre en edades tempranas demuestran que en los seis primeros años tiene los mismos efectos en los niños/as: un comportamiento menos competitivo más conformista, carente de agresión y dependiente; después la severidad de la madre no producía comportamientos tan conformistas y dependiente pero su agresividad se convertía en competitividad, agresión indirecta con sus compañeros y actitud defensiva cuando se siente tratado injustamente.

El ambiente familiar.

Los estudios e investigaciones de los efectos del ambiente familiar sobre el niño/a son múltiples y han durado 20 e incluso 30 años. Estas investigaciones confirman la importancia capital del ambiente familiar en ciertos aspectos de la orientación educativa de los padres. Estos aspectos son los siguientes:

- La dimensión personal de **amor-hostilidad**, en la que la clase media suele ofrecer más aceptación, comprensión y armonía frente al mayor calor y afectividad de la clase baja. Si en ambas clases aparecen matices de dureza y frialdad, en la clase media es debido a la ambición y al fastidio, cansancio en la clase baja.
- **Las prácticas educativas** en el hogar, son más tolerantes en la clase media y más autoritarias en la clase baja.
- **El contacto y las comunicaciones** son más abundantes y de mayor calidad en la clase media, mientras que en la clase baja son menos frecuentes y aleatorias pero sí más intensas.
- **El aprendizaje de las normas y las reglas** es más variadas y claras en la clase media y se toma un mayor interés por la comprensión. En la clase baja son más escasas e inflexibles y de menor interés el éxito escolar y cultural.

La interacción entre hermanos.

Al igual que las relaciones de los padres, las relaciones entre hermanos desempeñan un importante papel en el desarrollo personal y social del niño/a.

Existen muchas condiciones que influyen entre las relaciones entre hermanos/as, ninguna son decisivas para que sea de un tipo u otro de relación:

- **Posición ordinal:** La mayoría de los estudios se centran sobre todo en la comparación de la conducta mostrada por el primogénito en relación con la de sus hermanos menores. **Kagan (1969)** señala las siguientes diferencias:
 - Los primogénitos tienden a identificarse con el modelo adulto mientras que los que nacen después se identifican con los hermanos mayores.

- Los primogénitos son más exigentes en relación con las cualidades valoradas a los padres que los que nacen después que se comparan tanto con sus progenitores como con sus hermanos mayores.
 - Los primogénitos, al interactuar más con sus padres, suelen recibir explicaciones a sus preguntas más lógicas y consistentes; mientras que los que nacen después, al interactuar sobre todo con sus hermanos, no sólo reciben explicaciones menos lógicas, sino que sufren las consecuencias de su frecuente rivalidad con el mayor, lo que contribuye a que se forme una imagen del mundo como algo desordenado e imprevisible contra lo que se tienen que proteger.
 - El nacimiento de un hermano/a produce más ansiedad en los primogénitos que en el resto de los hermanos, acostumbrados a compartir en solitario el cariño de sus padres.
 - El mayor asume a veces responsabilidades psicológicas que le sobrepasa, pero recibe cuidados más atentos.
 - Los mayores tienden a adquirir autoridad sobre sus hermanos lo que provoca sentimiento de inferioridad, el que ocupa el segundo lugar suele ser la víctima.
- **Sexo de los hermanos:** Los niños/as reaccionan de forma diferente según el sexo de los hermanos; una hermana mayor tiende a ser más mandona con su hermana menor que con su hermano. Los niños pelean más con sus hermanos que con sus hermanas, en la edad de la pandilla se producen conflictos constantes entre uno y otro sexo.
 - **Referente a las diferencias de edad** entre hermanos/as, si es grande existen una relación amistosa y cooperativa, el trato de los padres hacia los hijos de la misma edad es igualitario pero si existen diferencias se espera de los mayores que sirvan de modelo de los pequeños y estos imiten a los mayores, lo que crea malas relaciones entre ellos.
 - **Cantidad de los hermanos:** El número de hermano en la familia influyen en el desarrollo intelectual del niño.

Todas las características que acabamos de enumerar, son generalizaciones de investigaciones realizadas. Las características de la personalidad y del proceso de socialización de cada individuo son el resultado del conjunto de experiencias a que estos se enfrentan a lo largo de su historia.

Matilde Guerra Rodríguez