

Número 18

Octubre 2006

Índice de Contenido:

"MIGUELITOS EN LA NIEBLA". UNA HISTORIA PARA PROMOVER LA REFLEXIÓN DE LOS PROFESORES EN RELACIÓN CON LA GESTIÓN DE LA DISCIPLINA

José Gijón Puerta / Estrella Fages

ESPINA BÍFIDA Y LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS AFECTADOS

Ágata Cotilla Gómez

SÍNDROME DE PRADER-WILLI

Ana Anguiano Fernández

IMPORTANCIA DE LA MÚSICA FOLCLÓRICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU APLICACIÓN DIDÁCTICA

Antonia Sánchez Bueno

LA ENSEÑANZA RELIGIOSA: LA ENSEÑANZA DE LA REFORMA

Beatriz Guerrero Roa

LA CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS EN LA ESCUELA

Carlos Sánchez Márquez

CUENTOS DE DIEGO

Diego Sánchez Martín

RELACIONES FAMILIA-ESCUELA: UN INTENTO DE MEJORA

Emilio Andrés González Oviedo

LA IMPORTANCIA DE LA INFORMACIÓN SOBRE EDUCACIÓN

Estefanía Peña Badillo

CRÍTICA AL ACTUAL MODELO DE ENSEÑANZA

Francisco Javier Utrera Martín

250 ANIVERSARIO DE MOZART. MOZART EN LA ESCUELA

Ignacio Crisanto Muñoz

EL HUERTO EN LA ESCUELA

Inmaculada López Fernández

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN EL AULA

Inmaculada Merchán Tirado

HACIA UNA FORMACIÓN PERMANENTE REALMENTE FORMATIVA

Iván David Castillo Salinas

EL RECICLAJE EN LAS SESIONES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Julia Iglesia Galán

PROPUESTA PARA UNA ESCUELA DE PADRES: EDUCAR EN AUTONOMÍA Y TRANSMITIR EL VALOR DEL ESFUERZO

Lidia M^a Moreno Morán

UNIDAD DIDÁCTICA: "LOS MEDIOS DE TRANSPORTES"

M^a del Carmen González Benjumeda

LA ESCUELA COMO EDUCADORA DE LA SALUD

M^a del Carmen Hernández Rodríguez

EL PERÍODO DE ADAPTACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

María Hernández Ríos

ACTIVIDADES ADECUADAS PARA QUE REALICE EL NIÑO DE CINCO A SEIS AÑOS

M^a Isabel Vergara González

ACOSO ESCOLAR (BULLYING)

M^a José Ortega Carranza

HOW CAN I DETECT DYSLEXIA IN MY PUPIL?

Mercedes Fuentes Garrido

EDUCACIÓN DEL ALUMNO/A Y DEL NIÑO/A

Miriam Domínguez García

SYNOPSIS OF A TRAINING TEACHER'S REPORT

Myriam Domínguez Morales

SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR. CAUSAS Y POSIBLES SOLUCIONES

Olga López Bajo

**LA COLABORACIÓN ENTRE EL PROFESORADO Y LAS FAMILIAS
PARA UNA ADECUADA EDUCACIÓN EN VALORES**

Patricia Aguilar Téllez

CONSECUCIÓN DEL HÁBITO LECTOR: DIFÍCIL TAREA DEL PROFESORADO

Patricia Galve Alba

BULLYING

Regina Macías Álvarez

LAS REGLETAS DE CUISÉNAIRE. QUÉ SON Y SU UTILIDAD

Rocío Olivares Carballido

TRABAJAR EN UN COLEGIO BILINGÜE

Rocío Salgado Fernández

PROYECTO DE EDUCACIÓN CIUDADANA PARA JÓVENES

Rocío Tenllado Vallejo

THE SCHOOL CURRICULUM AND THE NATIONAL CURRICULUM: VALUES AND AIMS

Sonia González Moreno

ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL EN UN CENTRO DE PRIMARIA

Teresa Salgado Fernández

MIGUELITOS EN LA NIEBLA

José Gijón Puerta / Estrella Fages

"Miguelitos en la Niebla". Una historia para promover la reflexión de los profesores en relación con la gestión de la disciplina

José Gijón Puerta, Dr. en Pedagogía y miembro del Grupo de Investigación FORCE de la Universidad de Granada (<http://www.ugr.es/~force>) Estrella Fages, ilustradora y escritora (<http://www.estrellafages.com>)

"Mikes in the mist". A story to enhance teachers' reflections about the management of discipline.

José Gijón. Ph. Dr. Member of the FORCE Research Group (Training focused in the school). University of Granada. (<http://www.ugr.es/~force>) Estrella Fages. Writer and Illustrator. (<http://www.estrellafages.com>)

Comunicación presentada en la Conferencia de la EERA –ECER 2006-celebrada en Ginebra del 13 al 16 de septiembre de 2006 (versión en español). Conference paper, presented at the ECER 2006 Conference, Geneva, 13th to 16th September 2006

Resumen / Abstract

Una profesora se dirige hacia el Instituto. Inmersa en un tascó, vuelven a su mente imágenes de su vida diaria en la escuela, y se pregunta por qué continúa trabajando en la enseñanza con esos alumnos tan poco educados como motivados, si su verdadera vocación era la de estudiar los gorilas de montaña en el Zaire. Esta historia es el instrumento utilizado en un estudio cualitativo sobre la disciplina escolar en los institutos de Educación Secundaria de Andalucía (España). La investigación se centró en los directores y orientadores de 24 centros educativos, con la finalidad de contrastar, desde un punto de vista cualitativo, los resultados obtenidos en dos investigaciones previas sobre convivencia escolar: una basada en el análisis de los proyectos educativos de los centros y la otra en un cuestionario sobre la norma reguladora de la convivencia y la disciplina en Andalucía. En ambos casos se había utilizado para el análisis el modelo CBAM (Concerns Based Adoption Model) de Hall y Hord (1987), obteniéndose altos niveles de desacuerdo en la "escala de uso" (LoU CBAM)

A teacher on her way to the institute, in a traffic jam, it comes to her mind images of her daily life at school, meanwhile she asks herself why she continues to work in a school with poorly educated students, if her real vocation as a biologist was to study gorillas in the mountains of Zaire. This story helps to support a qualitative study of school discipline in Secondary Education Centres in Andalusia (Spain). This research was focused to principals and facilitators of 24 Educative Centres, with the aim to contrast, from a qualitative point of view, two previous investigations about coexistence: one of them based on the analysis of the "Educative Projects" of the Centres and the other on the analysis of a questionnaire about the regulatory norm of discipline in Andalusia. In both cases it had been used for the analysis the model CBAM (Concerns Based Adoption Model -Hall and Hord, 1987) and there were obtained high levels of disagreement regarding the level of usage (scale Level of use CBAM).

Suggested key terms / Palabras clave

-Qualitative research – Investigación Cualitativa -School coexistence / discipline – Convivencia escolar / disciplina

Introducción

La convivencia en el marco escolar ha generado en las últimas décadas una elevada producción científica. Concretamente en España, ha sido objeto de un interés paralelo a la cada vez mayor preocupación social que han reflejado los medios de comunicación. Así, las conductas disruptivas han sido abordadas por numerosos autores; el *bullying* o violencia entre iguales ha sido estudiado a partir de los trabajos de Vieira, Fernández y Quevedo (1989), Cerezo y Esteban (1992), Ortega y Mora-Merchán (2000) o Triánés (2000). También la violencia episódica (Díaz-Aguado, 1996), que es sin duda la que más llama la atención de los medios de comunicación, se ha investigado ampliamente.

A través de los estudios realizados, se han atribuido diferentes causas a los problemas de convivencia en los centros educativos: factores personales, familiares, contextuales o relativos a los contenidos de los medios de comunicación han sido manejados, siendo el clima escolar un factor citado por Triánés (O.C.) como elemento fundamental con capacidad de generar o evitar situaciones de alteración de la convivencia. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, es también importante la existencia de unas reglas participativas y de funcionamiento asumidas por el profesorado. Por ello, normas educativas como la *Carta de Deberes de Derechos*, objeto de esta investigación, podrían tener, una importancia sustantiva en el estado de la convivencia en los centros educativos.

En una investigación previa se determinó, aplicando de forma externa la escala *LoU* del CBAM al análisis documental de los reglamentos de organización y funcionamiento de institutos de educación secundaria de Andalucía, que éstos se encontraban ligeramente por encima del nivel de "rutina", con un desigual desarrollo de los distintos elementos de la norma (Gijón, 2003). En otra investigación sobre la misma muestra, estas conclusiones se complementaron con la opinión del profesorado, mediante un cuestionario realizado por 184 profesores (Gijón, 2006). Se han podido corroborar de esta forma las conclusiones del análisis documental: el desigual desarrollo de la

norma, la existencia de una mayor apropiación de los derechos y deberes más "clásicos" (uso de instalaciones, estudio o cumplimiento de horarios, entre otros), y la escasa apropiación en derechos y deberes más "abstractos" o más "modernos" (reunión y expresión, libertad de conciencia y asociación o respeto a la diversidad).

Deseábamos concluir las investigaciones iniciadas con la obtención de información sobre el desarrollo de la *carta de derechos y deberes* y sobre el estado de la convivencia en los centros de educación secundaria, de personajes – clave de estos centros: los directores y los orientadores. Para ello se diseñó y aplicó un instrumento narrativo que denominamos *Miguellitos en la Niebla*.

La narración como estímulo de la reflexión sobre la convivencia escolar

Al elegir el tipo de instrumento narrativo, se tuvo en cuenta el posible cansancio de los profesores –que ya habían colaborado con nosotros en las dos investigaciones anteriormente indicadas, y la poca atención que pudieran prestar al instrumento. Este problema ha sido puesto de manifiesto, entre otros autores, por Ainscow, Hargreaves y Hopkins (1995):

We have also come to recognize that traditional research methods such interviews, questionnaires and observation are sometimes too cumbersome and time-consuming in disclosing the intricacies of the change process. Moreover many teachers are "over-researched" by these standard techniques and in consequence are sometimes reluctant to find time for yet another interview or questionnaire. (p. 76).

Estos autores diseñaron distintas técnicas "motivadoras", incluyendo juegos, para el profesorado y cuyo tiempo de dedicación fuera razonable. En nuestra investigación, hemos diseñado un instrumento consistente en una historia literaria corta (construida a partir de narraciones previas de profesores), que incluye la ironía y el humor como elementos motivadores y que contiene una serie de viñetas con los mismos contenidos humorísticos –a veces humor negro-e irónicos.

También hemos tenido en cuenta la calidad de textos y viñetas, procurando que ésta sea la máxima posible. Gould (1995), en el campo de las Ciencias Naturales, ha entendido que la calidad literaria de las narraciones –poco frecuente en la investigación biográfico-narrativa-, es una potente herramienta científica:

Resulta irónico, pero la literatura puede resultar más útil en ocasiones para tratar de temas empíricos que los géneros supuestamente dedicados a la narración de los hechos objetivos. La razón es que la "no-ficción" ha desarrollado reglas y convenciones tan rígidas que ha llegado a impedir cualquier otra manera de abordar los hechos que no sea la objetiva, mientras que la "ficción", bajo el disfraz protector de estar contando una historia, puede tomarse la libertad de ser mordaz... En concreto, la exigencia de sobriedad, de precaución, de "atenerse a las inferencias que se desprenden de hechos conocidos", impiden cualquier tipo de especulación razonada o de elucubración gratificante que toda mente creativa debería cultivar. No hace falta decir que los buenos científicos operan en este campo segregado y hermenéutico, pero no les está permitido escribir sobre esta forma de mentalidad en sus géneros convencionales. Ahora bien, si un científico también tiene talento para la literatura, entonces desaparece toda restricción y puede producir una obra de razonamiento científico mucho más auténtica que la sobria monografía consistente en la relación de los datos. (pág. 107).

Así, al elegir y diseñar el instrumento narrativo que utilizamos en esta investigación, pretendemos fundamentalmente: por un lado, obtener información de personajes clave de los centros educativos, para contrastar los datos obtenidos en dos investigaciones anteriores sobre la misma muestra, mediante un método estimulante para el profesorado y con un coste de tiempo razonable; por otro, crear un instrumento en el que confluyan la calidad técnica y la calidad literaria, en el marco de la investigación narrativa. En este caso, la literatura se convierte en el instrumento científico, que permite o propicia la obtención de datos.

Uso de instrumentos narrativos en el análisis de normas educativas

Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001) han realizado una amplia panorámica de la investigación de carácter narrativo en educación, tanto en sus aspectos teóricos como presentando una amplia gama de técnicas y estudios realizados. Podemos decir, de esta forma, que el uso de instrumentos y metodología biográfico-narrativa en la investigación educativa está actualmente generalizado y que se reconoce la compatibilidad del conocimiento científico y del conocimiento narrativo.

Por otra parte, Gijón (2006) ha recogido elementos que permiten establecer la pertinencia del análisis de las normas educativas como innovaciones, y éstas han sido analizadas desde la óptica narrativa frecuentemente. Menos frecuente es el uso del "conocimiento narrativo" para generar datos que puedan ser analizados cualitativamente y generar nuevas narraciones. En nuestro caso, hemos creado un instrumento mediante la deconstrucción y reconstrucción de tres entrevistas a profesores, aplicando criterios de validez y confiabilidad narrativa, que garanticen la coherencia interna del instrumento: en el primer caso, mediante el uso de una técnica de *saturación* en el análisis narrativo y, en el segundo, mediante el uso de distintos métodos para la triangulación (Denzin, 1992). Así, pretendemos complementar otras investigaciones realizadas sobre la misma muestra con instrumentos de análisis cualitativo y cuantitativo.

Por lo tanto, desde este nuevo enfoque adoptado, hemos construido un instrumento desde una perspectiva de la *pertinencia* narrativa (Catani, 1984) –puesta en evidencia de significados singulares, que pueden servir para interpretar otros similares desde el criterio de

verdad narrativa-, pero sin despreciar la lógica estadística. Así, desde un *análisis narrativo* disponemos de un método de obtención de *datos narrativos* que someteremos posteriormente a un *análisis paradigmático* (Polkinghorne, 1995).

Por otro lado, también es importante desde el punto de vista de esta metodología narrativa, poner en correspondencia las narraciones de los profesores con el contexto real -*histórico*-de su trabajo y de su entorno (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, O.C., pág. 75). En este sentido, proponer una reflexión sobre las normas educativas y sobre la realidad escolar que estas regulan, parece también pertinente.

Metodología usada en la investigación

Muestra seleccionada para el estudio

El universo de estudio corresponde a todos los institutos de educación secundaria de Andalucía y, en particular, a los directores y orientadores que trabajan en ellos. Para ello, se ha establecido un plan de muestreo en etapas múltiples (Krippendorff, 1990). En una primera fase se partió de varias categorías de estratificación: *provincia*, *tamaño de la localidad* (menos de 10.000 habitantes, entre 10.000 y 100.000 habitantes, más de 100.000 habitantes) y *enseñanzas impartidas* (Enseñanza Secundaria Obligatoria -ESO-; ESO y Bachillerato; ESO, Bachillerato y Formación Profesional).

Se determinó un número mínimo de 24 centros (8 provincias por 3 estratos), con un mecanismo de elección aleatoria de categorías. Para una segunda fase, se utilizaron además categorías adicionales: *centros de actuación educativa preferente*, centros con *presencia significativa de alumnado inmigrante* o *minorías étnicas*, y existencia de *programas de compensación educativa*, mediante una selección criterial, basada en el concepto de accesibilidad de centros, directores y orientadores (Gijón, 2001).

Las dimensiones del instrumento

Con una apariencia que incluye elementos del uso de viñetas (Marcelo, 1987, pág. 140 y ss.), de la técnica denominada "la iniciación del cambio" (Ainscow, Hargreaves y Hopkins, O.C., pág. 83) y de la presentación de textos en los dilemas morales (Bolívar, 1995), se ha diseñado un instrumento narrativo que contiene una historia que se va interrumpiendo en distintos momentos, que coinciden con un incidente evocador – apoyado por una ilustración-, planteando una serie de cuatro preguntas en cada interrupción, sobre la frecuencia de la situación propuesta, la capacidad de las normas educativas para corregirla, las modificaciones que serían necesarias en dichas normas y las posibles alternativas a las normas.

La narración *Miguelitos en la Niebla* (referencia al libro de Dian Fossey *Gorilas en la Niebla*), ha sido compuesta a partir de entrevistas abiertas realizadas a tres profesores, sobre la base de sus experiencias en relación con la convivencia y las situaciones más frecuentes que recordaban a lo largo de su carrera profesional, y fundamentalmente en los últimos años. Estas experiencias se compararon con categorizaciones de los comportamientos de los alumnos (J.C. Torrego, y J. C. Moreno Olmedilla, 1999, 1999B) y con las derivadas del análisis documental de tres de los centros de la muestra (Gijón, 2001).

El instrumento definitivo (incluido como anexo) consta de 11 viñetas, acompañadas de textos de la historia *Miguelitos en la Niebla*, relativas a las siguientes situaciones: *mal comportamiento*, *agresiones a profesores*, *hurtos*, *faltas de respeto*, *faltas de asistencia*, *maltrato a alumnos discapacitados*, *vandalismo*, *teléfonos móviles*, *comidas* y *peleas entre alumnos*.

Recogida y Análisis de datos

Para minimizar la mortandad estadística, se decidió presentarlos personalmente en los centros a los directores y orientadores. Dada la dimensión de la investigación y el tipo de análisis a realizar, no se confeccionó hoja de variables adicional, con los datos de sexo, edad, etc.

Un total de 36 encuestas fueron cumplimentadas, procediéndose al volcado y análisis de los datos –deconstrucción narrativa–mediante la aplicación Hyperresearch®. Se realizó una reconstrucción narrativa a partir de los códigos establecidos en dos formas diferenciadas. Por un lado, utilizando un método de saturación, se han ido agrupando códigos del tipo similar, independientemente de su categorización inicial, buscando una codificación independiente de la pregunta en que se haya localizado y de la frecuencia con que aparezcan; por otro, se han agrupado los códigos por "preguntas", es decir, hemos buscado una codificación que refleje tendencias en las cuatro preguntas básicas. Al primer tipo de reconstrucción la hemos denominado "Vertical" y al segundo tipo, "Horizontal".

Resultados de la investigación

Aunque análisis de frecuencias de los códigos pudiera dar unas ciertas tendencias que se analizarán posteriormente, no es nuestro análisis primordial, debido por un lado al pequeño tamaño de la muestra y a la opción narrativa asumida como metodología. Presentamos a continuación el número de códigos diferentes que hemos asignado, por pregunta y viñeta, sin incluir la frecuencia de aparición de los mismos (véase los gráficos de la figura nº 1). Los resultados globales del número de códigos nos muestran que, por una parte, las

viñetas que mayor información han generado son las relacionadas con el *mal comportamiento*, las *agresiones a los profesores*. Los *hurtos* y el uso de *teléfonos móviles* son, por el contrario, las que menos información han implicado; en una zona intermedia encontramos las viñetas relativas a las *faltas de respeto*, el *maltrato a los discapacitados*, el *vandalismo*, la *comida en clase*, as *peleas entre alumnos* y las *faltas de asistencia*. Por otra parte, las composición de códigos por viñetas muestra que se obtiene más información –más códigos– en las preguntas tercera y cuarta, es decir, en aquellas en las que se piden alternativas o modificaciones a las normas educativas.

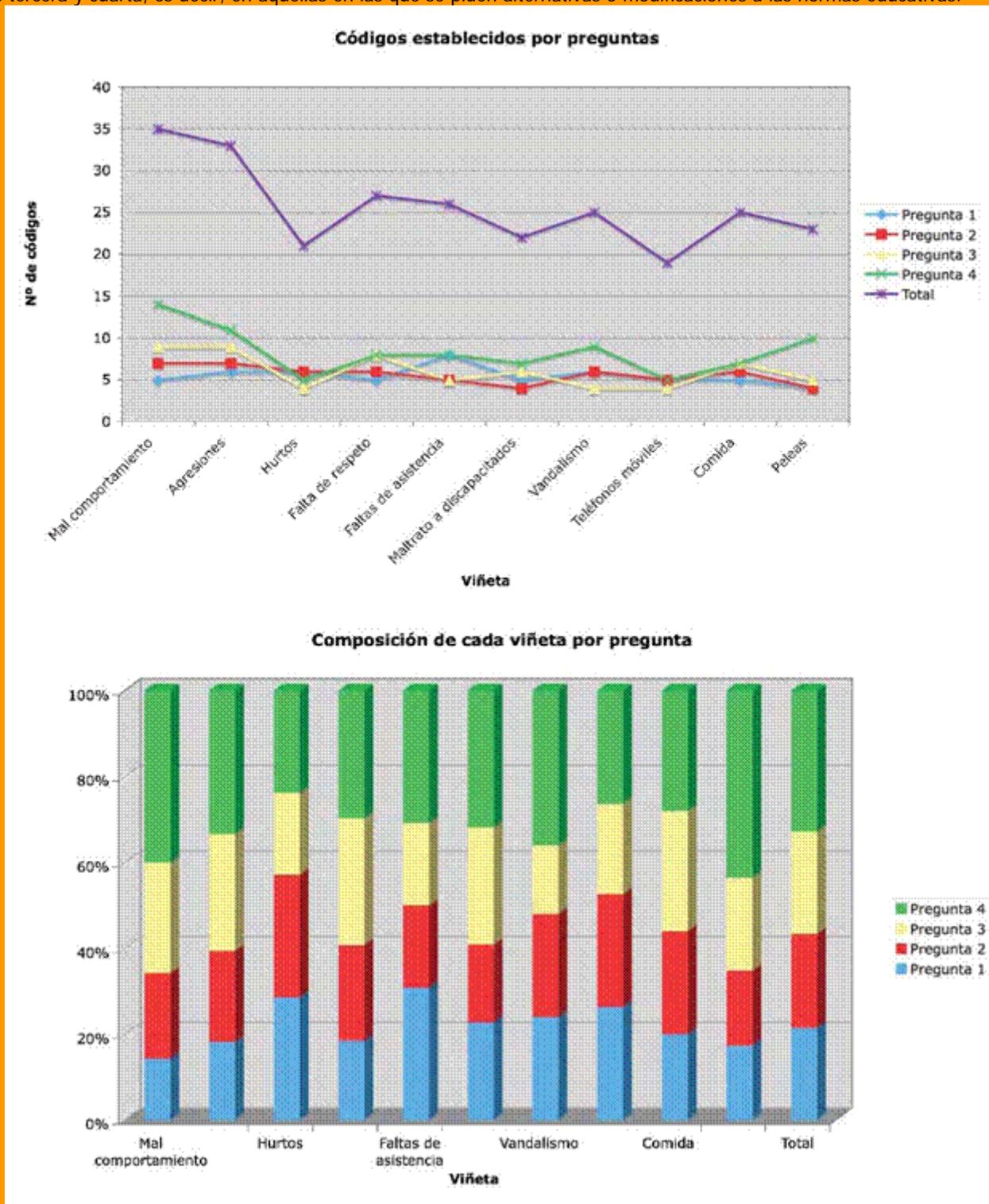


Figura nº 1.-Descomposición de los códigos establecidos en función de la viñeta y pregunta de que se trate.

Análisis narrativo "vertical"

Hemos realizado una primera agrupación de códigos, independientemente de la categoría a la que estaban adscritos.

Del análisis de este modelo de codificación, hemos obtenido información sobre las opiniones de los encuestados de tipo general sobre la convivencia, el comportamiento de los alumnos y las normas de convivencia actuales.

En primer lugar, son muy escasas las respuestas de tipo "no sabe o no contesta", encontrándose opiniones de cansancio hacia la profesión derivado del problema de la convivencia –bien sea este real o sentido-, y que lleva a expresar incomodidad hacia la propia investigación. Así, para algún profesor "La Investigación no es importante" o no contempla aspectos importantes de la misma:

Si el esfuerzo que se manifiesta en tiempo y material para tener unos datos que de antemano se conocen, se dedicara a poner remedio a lo que es una palpable realidad otro gallo cantaría. Creo que es ridículo darle vueltas a problemas y creer que se solucionan aportando frías medidas estadísticas políticamente correctas.

Pero esta opinión no es ni mucho menos general. Lo que encontramos es una división en las respuestas, entre los que están a favor de las normas relacionadas con la convivencia y quienes están en contra.

Para algunos "Debemos cambiar las normas de convivencia"; "¿Nos decidimos, de una vez, a cambiar desde arriba el tremendo desastre que, en ciertas cuestiones, ha supuesto la ley educativa?", ya que parte de los problemas de convivencia " vienen motivados porque tenemos en las clases mucha gente que no tiene 16 años y están obligados a estar aquí en los institutos". La falta de motivación de estos alumnos entre 14 y 16 años, que anteriormente no estaban obligados a escolarizarse, también se refleja. "Considero que algunos de los problemas que se dan en los centros son consecuencia de la falta de motivación por parte de los alumnos, motivada ésta entre otras causas por la promoción automática. Los alumnos han perdido el concepto de esfuerzo".

Para otros, la aplicación de las normas de convivencia haría que la convivencia mejorara, con añadidos particulares para cada centro por parte de la comunidad educativa: "Pecamos demasiadas veces de dejar que la Administración nos solucione lo que nosotros deberíamos ser capaces de solucionar. Las normas de convivencia no se están utilizando en los centros ya que la gradación de las correcciones no se está haciendo bien". La educación en los valores sociales aparece en un "educar a la vez que enseñar" que supone "más conceptos, procedimientos y actitudes de inteligencia emocional... Hay que tocarse, sentirse, conocerse para llegar a motivarnos y así alcanzar metas". Incluso se plantea que en muchos casos -piercings, ropa-... "la moral social debe imperar, aunque se debe tener mucho cuidado de no invadir libertades personales". Así, "...No todo el mundo está tan derrotado como la protagonistas de la historia" y "la solución esta en la comunidad escolar", comenzando por la familia e implicando a todos los sectores educativos:

El decreto que regula las normas se puede mejorar con nuestras aportaciones y supongo las de otros muchos centros. Pero lo que sí es imprescindible es la implicación y compromiso de toda la comunidad escolar: Administración Educativa (conociendo y comprendiendo nuestros problemas y dándoles soluciones), la familia (esforzándose en reconocer nuestra labor y el compromiso de dar soluciones a las actitudes de sus hijos) y los profesores que se esfuercen y motiven con su trabajo.

aunque debe dotarse de "más margen de maniobrabilidad al profesorado y a los directores de los centros para tratar los temas de disciplina..." a la vez que debe "implicarse en la mejora de la convivencia [todo el profesorado]" y "no dejar la responsabilidad sólo a los profesores más concienciados".

Pero esta realidad de los centros escolares, sentida de diversas formas por personas diversas, aparece de forma recurrente en una "necesidad del profesorado de apoyo y reconocimiento social". La historia reflejaría así el desengaño que siente parte del profesorado, frente a la falta de reconocimiento de sus actividades por parte de los padres y de la Administración Educativa, "...lo que repercute en la vocación docente de muchos profesionales y por tanto en la calidad de la enseñanza". Esta situación se hace explícita en uno de los problemas que sufre con mayor frecuencia la profesión del docente: el estrés. Así, aunque "Es de gran alivio el tono desdramatizador en el que está contada [la historia]...desgraciadamente, hay muchos profesores que, por este tipo de agresiones, ... o por acumulación de muchos años, están quemados o estresados..." es necesario que el estrés sea reconocido como una enfermedad profesional. De esta forma, se reclama un mayor apoyo de la administración educativa: "Desde la administración se debería impartir cursillo sobre prevención del estrés, tipificar el *burn out* como enfermedad, [...] y que los padres se conciencien".

Los recursos y el apoyo, sin embargo, no se centran en el problema del estrés, sino que se amplían a los recursos "humanos, materiales y [de] espacios...", como "que los profesores de Primaria puedan seguir pasando a Secundaria". Se convierten en una demanda general, la "imprescindible... implicación y compromiso de [la] administración educativa... conociendo y comprendiendo nuestros problemas y dándoles soluciones".

La formación del profesorado es clave, ya que "la atención a la diversidad de situaciones (algunas de ellas nuevas para el profesorado y alumnado de los centros) requiere profesionales y formación específica...".

Finalmente, el hecho de que la convivencia depende del contexto queda reflejado en diferentes ámbitos, porque "las problemáticas dependen de las zonas donde se encuentran los centros escolares, y otras variantes socioculturales y económicas". Este contexto no parece sólo referido a un lugar físico como el de centro o a su entorno, sino también al ambiente profesional. Así, la historia refleja muy bien la problemática de los centros de enseñanza, y el sentir de muchos de nosotros. Aunque [...] a veces me gustaría tener otra profesión más tranquila. Aunque pueda parecer muy exagerada, es cierto que refleja los hechos en alguna medida.

Análisis "horizontal"

A continuación, se presenta un análisis realizado mediante los códigos agrupados en "metacódigos", y a partir de sus frecuencias (Véase la tabla 2), se presentan las tendencias de opinión de nuestros personajes clave (directores y orientadores). La agrupación de códigos se ha realizado en cuatro categorías, que corresponden a las preguntas que se hacen en cada viñeta: -Existencia o no de problemas de convivencia -Capacidad de las normas para resolver los problemas de convivencia -Aportaciones al desarrollo de la *carta de deberes y derechos* -Alternativas a la *carta de deberes de derechos*

De forma global, podemos decir que hemos obtenido un total de 1024 codificaciones, de las que 328 correspondieron a la primera pregunta, 289 a la segunda, 158 a la tercera y 249 a la cuarta. Estos códigos muestran de forma clara dos tendencias antagónicas en cuanto a las normas –a favor y en contra-, con una mayor frecuencia –tanto en cada pregunta como en el total- de opiniones en contra de las normas educativas relativas a la convivencia, existiendo una amplia gama de códigos que presentan matices o posiciones intermedias (véase la figura 2).

Tabla 2.-Metacódigos del análisis del instrumento narrativo

| Metacódigos con sus frecuencias de aparición | Pregunta 1 | Pregunta 2 | Pregunta 3 | Pregunta 4 |
|--|------------|------------|------------|------------|
| Los problemas de convivencia NO son significativos | 137 | | | |
| Los problemas de convivencia dependen del contexto | 13 | | | |
| Los problemas de convivencia SI son significativos | 176 | | | |
| No tengo opinión | 2 | | | |
| La normas NO permiten solucionar los problemas de convivencia | | 124 | | |
| Necesitan ir acompañadas de medidas educativas | | 11 | | |
| Sólo solucionan parcialmente el problema | | 48 | | |
| La normas permiten solucionar los problemas de convivencia | | 103 | | |
| No tengo opinión | | 3 | | |
| NO es necesario modificar las normas | | | 42 | |
| Las normas deben dar más autonomía | | | 22 | |
| Se deben implicar padres y alumnos | | | 12 | |
| Sanciones más duras y rápidas | | | 59 | |
| No es problema educativo (obligatoriedad hasta los 16 años) | | | 6 | |
| Sólo solucionan parcialmente el problema | | | 13 | |
| No tengo opinión | | | 4 | |
| Más apoyo al profesorado | | | | 29 |
| Más recursos para los centros (incluidos recursos humanos) | | | | 52 |
| Colaboración del profesorado, no cambio de normas | | | | 22 |
| Problema social, incluyendo las familias, sin descartar medidas legales y sociales | | | | 90 |
| NO es necesario modificar las normas | | | | 22 |
| Es necesario un cambio curricular | | | | 11 |
| Cambiar el sistema educativo | | | | 20 |
| No tengo opinión | | | | 3 |
| Totales parciales de códigos por preguntas | 328 | 289 | 158 | 249 |
| TOTAL GENERAL | | | | 1024 |

Tabla 2.-Se presentan los metacódigos generados del análisis de la codificación inicial realizada, agrupados por preguntas.

Agrupación de frecuencias de códigos en función de estar a favor o en contra de las normas educativas

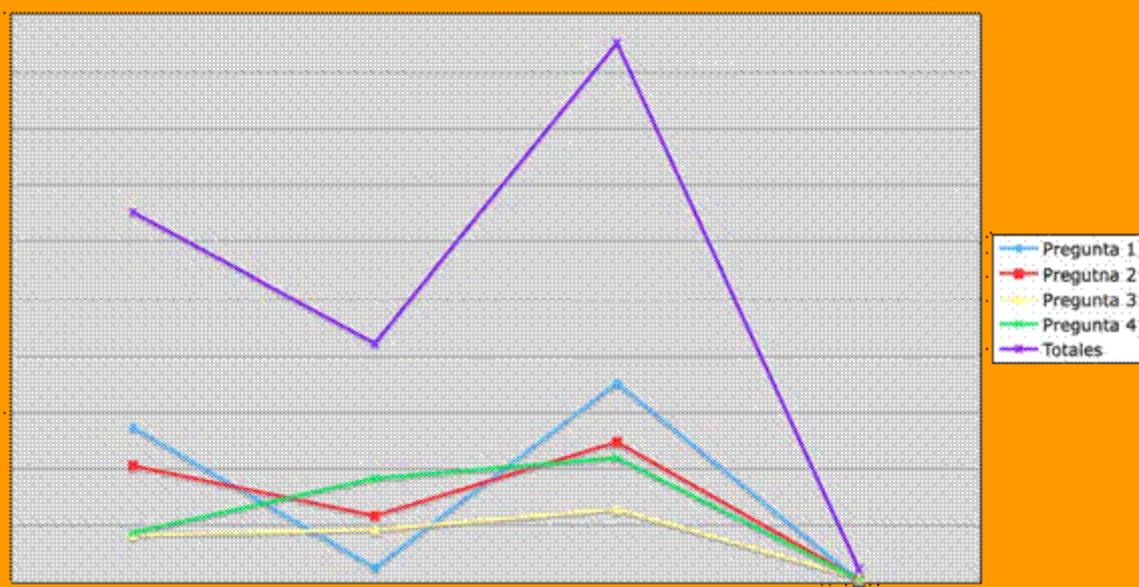


Figura 2.-Pueden verse las frecuencias de los códigos, agrupadas en función de estar a favor o en contra de las normas educativas. Si se unen los códigos intermedios a los que están a favor, se establecen dos opiniones de carácter general: a favor – con o sin matices-y en contra.

Veamos ahora el análisis narrativo de estos códigos:

En el primer caso -Existencia de problemas de convivencia-, el *no sabe o no contesta* es prácticamente inexistente, por lo que podemos afirmar que todos los encuestados tienen una opinión al respecto más o menos formada, que hemos agrupado en tres categorías.

Una de ellas, escasamente representada, indica que "los problemas de convivencia dependen del contexto", de manera que dos respuestas contrarias presentan frecuencias cercanas: "los problemas de convivencia no son significativos" y "los problemas de convivencia son significativos", con un cierto predominio de esta segunda respuesta. Así pues, aunque una mayoría de nuestros personajes clave piensan que existen problemas significativos de convivencia, aparece una división clara entre los que opinan que existen estos problemas y que son significativos, y aquellos que piensan que no lo son.

En el segundo caso -Capacidad de las normas para resolver los problemas de convivencia-, la situación es muy parecida al anteriormente descrito. Elementos residuales sin contestación y dos bloques claramente enfrentados, con altas frecuencias.

Por un lado, los que opinan que "las normas de convivencia actuales no permiten solucionar los problemas de convivencia, que es un problema social" son mayoría, y enfrentados a ellos, los que opinan que "las normas solucionan completamente el problema de la convivencia, aunque requieran esfuerzo e implicación del profesorado". Esta división de opiniones, queda matizada con la existencia de otros dos metacódigos con menor frecuencia: "las normas sólo solucionan parcialmente el problema de la convivencia, dependiendo de diferentes factores y contextos" y "las normas de convivencia necesitan ir acompañadas de proyectos o medias educativas que fomenten la convivencia".

En la tercera categoría -Aportaciones al desarrollo de la *carta de deberes y derechos*-, aunque hay una pequeña parte que opina que "no es problema educativo y hay que reformar otras leyes, ya que es un problema social, que incluye la obligatoriedad hasta los 16 años", existe un bloque más importante de opinión en el que "no es necesaria ninguna modificación de las normas sobre convivencia", que coincidiría con aquellos que anteriormente han considerado la *carta de derechos y deberes* adecuada para resolver los problemas de convivencia.

En cuanto a los que ofrecen aportaciones a la carta de deberes y derechos, encontraremos nuevamente expresados dos bloques contrapuestos: por un lado, aparecen aquellos que indican que mejorar la *carta de deberes y derechos* supone que "las normas deben favorecer la acción tutorial, potenciar la orientación e incluir la figura del mediador social; en definitiva, deben dar más autonomía" o que "se necesita implicar alumnos y a los padres en la mejora de la convivencia". Podríamos dar a estas aportaciones el calificativo de "positivas"; en el otro lado, encontramos a quienes nos dicen que "se necesitan sanciones más duras y rápidas y mayor autoridad del profesor".

Por último, la cuarta "pregunta" -Alternativas a la *carta de deberes y derechos*- nos presenta el siguiente resultado: algo más de variedad en las categorías que en los casos anteriores, pero dos bloques claramente diferenciados. Los que promueven el desarrollo de la norma en el marco del actual sistema educativo y los que promueven una reforma de la norma y del sistema educativo en mayor o menor grado.

En primer lugar, podemos encontrar a los detractores del sistema educativo, que opinan que "se debe cambiar la ley, incluyendo enseñanzas alternativas o salidas para alumnos no adaptados, si es que ya no es demasiado tarde para ello" frente a los defensores del sistema educativo actual, que opinan que "no es necesario dar alternativas a las actuales normas de convivencia, aunque estas pudieran ser más ágiles". En este caso, aunque ambas opiniones tienen frecuencias semejantes -aunque no constituyen la opinión mayoritaria- esta segunda opción se complementa con los que opinan que "es necesario un cambio en el *currículum*, incluyendo contenidos relacionados con la convivencia", con lo que el cambio no se sitúa en la *carta de deberes y derechos*, sino se deriva al propio currículum y a sus contenidos y con los que opinan que la "colaboración e implicación del profesorado es lo que se necesita más que alternativas a las normas".

Sin embargo, la mayoría de las opiniones se sitúan en una tercera vía, que reclama el apoyo al profesorado y la implicación de la sociedad. Así, unos nos dicen que es necesario "más apoyo de la administración al profesorado", mientras que otros sitúan esta necesidad de apoyo en el centro educativo: "más recursos para los centros, incluidos mediadores sociales y formación para el profesorado". Finalmente, la mayoría de las respuestas van en el sentido de que se trata de un "problema social, que debe implicar a las familias especialmente y, por supuesto, al alumnado, sin descartar medidas sociales y legales".

Discusión de los resultados de la investigación

Del análisis de la codificación general realizada mediante Hyperresearch®, se pueden obtener unas consideraciones generales en relación con la opinión de los personajes clave considerados (directores y orientadores) de los centros educativos estudiados.

En primer lugar, la generación de más de mil trozos de texto codificados, implica que el instrumento ha generado una elevada cantidad de información, respecto a la convivencia, que no deja indiferente al profesorado, siendo las normas educativas que la regulan también objeto de debate.

En segundo lugar podemos establecer en nuestro análisis, que sus resultados nos sitúan en el ámbito de los hechos "narrativos" frente a los "históricos". Hemos observado que, en cada una y todas las categorías analizadas, aparecen códigos opuestos relativos a las preguntas concretas sobre los hechos que suceden en los centros. Al tratarse de centros diferentes, en función de los criterios de selección de la muestra, este hecho podría explicar esas diferencias. Sin embargo, considerados los datos globalmente, sobre la pregunta primera de todas las categorías (ocurren o no ciertos hechos), los profesores contestan en porcentajes similares de forma opuesta. Esto nos indica que, además del contexto, existe claramente una visión personal y una percepción narrativa o cultural de lo "bueno" y de lo "malo, de lo "correcto" y de lo "incorrecto", de lo que es aceptado y asumido "culturalmente" por el profesor y de lo que es rechazado desde esa percepción cultural (Gijón, 2003). Estos datos son consistentes con los recogidos en las otras dos investigaciones realizadas sobre la muestra.

En tercer lugar, se ha generado también una reflexión más allá del comportamiento de los alumnos y de las normas de convivencia, de forma que los propios profesores, los padres y la sociedad en su conjunto aparecen en diferentes códigos de la encuesta. De hecho, a pesar de que los alumnos son los "protagonistas" de la historia, las referencias a los profesores y los mensajes a estos aparecen con frecuencia.

Si nos situamos ahora en el análisis "horizontal", podemos indicar algunas tendencias en la investigación. En la primera pregunta -existen o no los problemas de convivencia propuestos-, la investigación muestra la inexistencia de una percepción "acordada" o consensuada por parte del profesorado sobre la existencia o no de estos problemas. De este modo, la posibilidad de desarrollo de acciones encaminadas a mejorar la convivencia es realmente difícil, como se estableció en la investigación realizada mediante cuestionarios al profesorado de la muestra (Gijón, 2006).

En cuanto a la segunda pregunta -la *carta de derechos y deberes es adecuada o no para resolverlos*- vuelven a aparecer dos sectores enfrentados. Los que piensan que las normas pueden solucionar los problemas de convivencia, con algo menos de presencia en principio, se complementan con el matiz, a nuestro juicio importante, de la necesidad de implicación del profesorado. La existencia de agrupaciones

de códigos (metacódigos) intermedios o matizados, hacen referencia a una necesidad de contextualización de la *carta de derechos y deberes*.

En relación con la aplicación de otros instrumentos a la misma muestra (Gijón, 2003), la fractura en dos opiniones claramente enfrentadas, puede tener un origen biográfico o cultural, lo que corroboraría la existencia de un elemento de apropiación cultural por parte del profesorado y de los centros educativos, para la aplicación de la *carta de deberes y derechos*. Este hecho debería sin embargo ser comprobado mediante investigaciones futuras.

En cuanto a al tercera pregunta, en función de las respuestas de las dos primeras, cabría esperar un bloque de respuestas en el que no se hagan aportaciones, debido a que considerarían que no son válidas y otro que hará diversas aportaciones a las mismas, por considerar que son válidas, lo que se ha producido con carácter general en las distintas viñetas.

Junto con las respuestas y sugerencias a la cuarta pregunta, el profesorado reclama un papel más intenso de los padres y de la sociedad en general, independientemente de las normas, que no son valoradas como solución o "panacea" de los problemas de convivencia, ya que esta se "aprende" no en la escuela –al menos no únicamente– sino en la vida de la familia y en el entorno social y de los medios de comunicación de masas. En esta cuarta pregunta, sin embargo, también se manifiesta la división de los personajes clave entrevistados en dos sentidos opuestos: el endurecimiento de las sanciones por un lado, y la vía educativa por otro.

En conjunto, por tanto, la desigual apropiación cultural de la *carta de derechos y deberes* de los alumnos, evidenciada en la las investigaciones anteriormente citadas (Gijón, 2003, 2006) se corrobora desde la opinión de los directores y orientadores de los centros, a través del análisis de los datos obtenidos en nuestra investigación.

Los resultados de la investigación permiten también establecer conclusiones en relación con los fundamentos de partida expuestos.

Por una parte, la posibilidad de utilizar con éxito instrumentos narrativos de carácter literario, para estimular la participación de un profesorado cansado o sobreinvestigado (Ainscow, Hargreaves y Hopkins, O. C.), ha quedado evidenciada, utilizando para ello expertos externos a la investigación educativa, cuya colaboración se ha mostrado eficaz. El uso de este tipo de instrumentos para el análisis de normas educativas, como innovaciones, también ha sido posible.

En segundo lugar, la secuencia metodológica empleada: recoger las voces del profesorado; deconstruir su discurso narrativo y volverlo a reconstruir en forma de un instrumento narrativo; presentar este instrumento a personajes clave; analizar nuevamente sus respuestas desde un punto de vista cualitativo, parece adecuada y permite aportar evidencias a la posibilidad de conectar los modos de conocer *narrativo y paradigmático* (Bruner, 1988), dando relevancia a los aspectos literarios y artísticos, en el sentido propuesto por Gould (O. C.). Como afirma Bolívar (1995B) "la explicación Empírico-natural de la enseñanza nebe necesariamente ser mediada y complementada por la comprensión hermenéutica".

Por último, la contextualización de lo narrativo en relación con las normas educativas o con las realidades de los centros educativos –poniendo en relación lo percibido con lo vivido y reflexionando sobre ello– también se ha mostrado eficaz para obtener información relevante sobre el desarrollo de las normas educativas, por lo que se revela como un posible instrumento metodológico de triangulación de investigaciones en las que se utilicen instrumentos tanto de corte cuantitativo como cualitativo.

Referencias

- Ainscow, M., Hargreaves, D. H. & Hopkins, D. (1995). Mapping the process of change in schools: the development of six new research techniques. *Evaluation and Research in Education*, Vol. 9, nº 2, 75 -90.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de actitudes y valores*. Madrid: Alauda -Anaya.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico – narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental. Mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Cerezo, E. y Esteban, A. (1992). La dinámica bully – víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de psicología Universitas Tarraconensis*, Vol. XIV, 131-145.
- Denzin, N. K. (1992). *Deconstructing the biographical method*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, April.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Vol. I*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Gijón, J. (2001). *Estudio de la Cultura de un Instituto de Educación Secundaria*. Proyecto de Suficiencia Investigadora. Inédito.
- Gijón, J. (2003). *Apropiación cultural de un cambio educativo: el desarrollo de la Carta de Derechos y Deberes del Alumnado en los IIEESS de Andalucía*. Tesis Doctoral inédita.
- Gijón, J. (2006). La convivencia escolar como innovación: Un análisis sobre el caso Andalúz utilizando el "Concerns-Based Adoption Model." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(3). Retrieved [28-08-2006] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v14n3/>.
- Gould, S. J. (1995). Afterword: The truth of fiction: An Exegesis of G. G. Simpson's Dinosaur Fantasy. In *The Dechronization of*

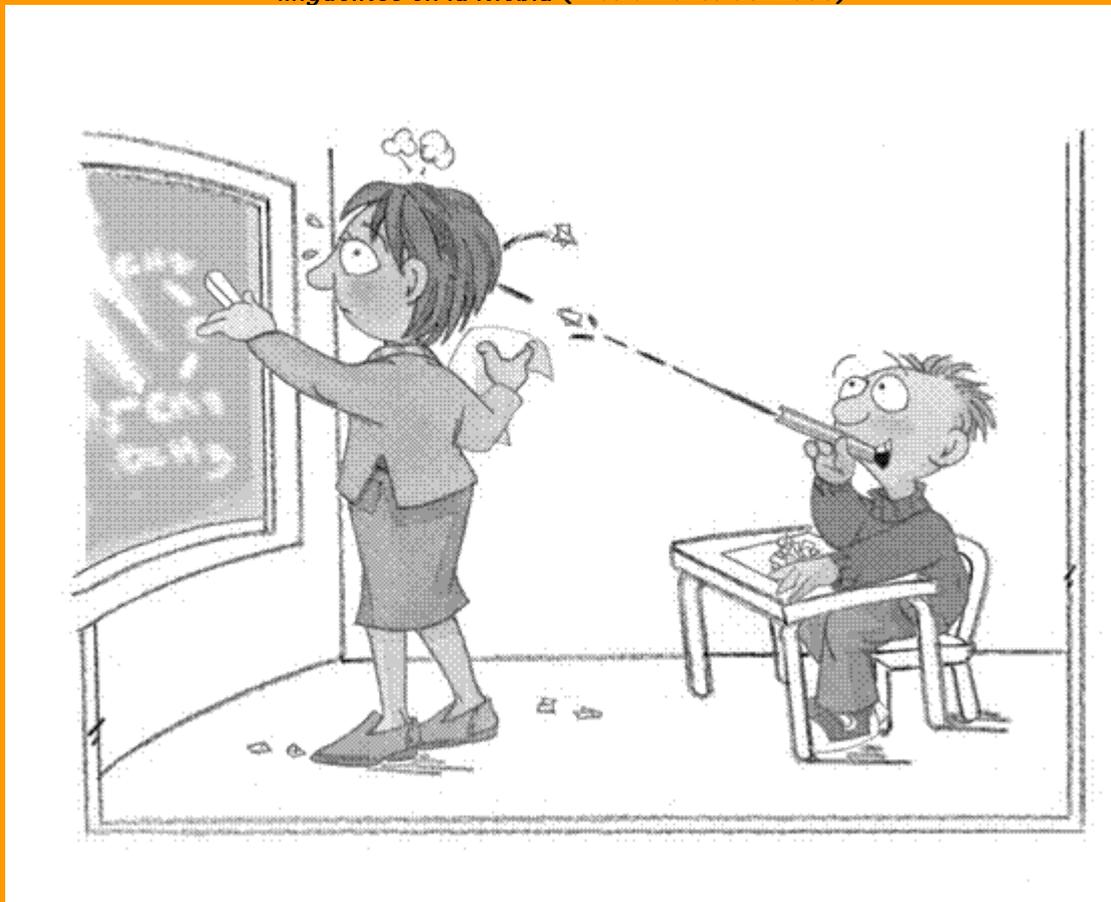
Sam Magruder: A novel. NY: St. Martin's Griffin.

- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de Análisis de Contenido. Teoría y Práctica.* Barcelona: Paidós Comunicación.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor.* Barcelona: CEAC.
- Ortega, R. y Mora-Merchan, J. A. (2000). *Violencia escolar, mito o realidad.* Sevilla: Mergablum. Edición y Comunicación, S. L.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5 – 23.
- Torrego, J. C. y Moreno, J. C. (1999B). Proyecto Atlántida. Autorrevisión de los problemas y los conflictos de convivencia. En *Convivencia escolar: un enfoque práctico.* F.E. de CCOO (disponible en internet: <http://www.proyecto-atlantida.org/>).
- Trianés, M.V. (2000). *La Violencia en contextos escolares.* Málaga: Ed. Aljibe.
- Vieira, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula. In E. Roland & E. Munthe (Eds): *Bullying: An international perspective.* London: David Fulton.

Normativa analizada en la investigación

- *Decreto 85/1999, de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios.* Sevilla: BOJA de 24 de abril de 1999 ("Carta de derechos y deberes")
- *Orientaciones sobre el Decreto de derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios.* Sevilla: Dirección General de Planificación y ordenación Educativa.

Anexo
Miguellitos en la Niebla (Instrumento utilizado)



La historia que le presentamos es una ficción. Se ha realizado a partir de los "partes de incidencias" de varios centros, a lo largo de varios años.

Cada parte de la historia le propone una serie de cuestiones –siempre las mismas– que podrá contestar como crea oportuno. Puede hacer las observaciones que desee.

Al final, dispone de una página para hacer los comentarios generales que considere necesarios.

Las cuestiones que aparecerán tras las ilustraciones, son las siguientes:

Pregunta 1. -¿Cree que es frecuente que se produzcan estas situaciones?

Pregunta 2. -¿Piensa que las actuales normas que regulan la convivencia permiten solucionar estas situaciones?

Pregunta 3. -¿Qué aportaciones o modificaciones introduciría en la normativa para mejorar la convivencia en lo referente a estas situaciones?

Pregunta 4. -¿Propone alguna alternativa para dar solución a estos problemas? ¿Desea hacer alguna observación?

-¡Chica lista! – Exclamó triunfalmente cuando el ordenador escupió el disquete.

-¡Chica lista! Repitió para sí mientras lo guardaba apresuradamente en su carpeta.

Estaba volviendo a leer sobre el aprendizaje en primates de la lengua de signos y, aunque ya no se veía a sí misma una futura Jane Goodall, como en los primeros años de facultad, no descartaba que un golpe de suerte, una buena primitiva o el cuponcito, la situara de nuevo en la "senda" de los Virunga, o en una expedición al Turkana... o tomarse un año sabático para investigar en Atapuerca.

-No, no, al Karisoke sin duda... Contestó al vecino del cuarto, cuando éste le preguntó si bajaba al parking o se quedaba en el bajo.

Como su heroína incondicional, Dian Fossey, no hubiera dudado en operarse de apendicitis a cambio de censar gorilas en Ruanda, pero ahora se dejaría cortar una pierna con tal de no volver a dar clase nunca más en su vida... Arrancó el coche, pero antes de meter la

marcha comprobó nuevamente que llevaba el disquete de las programaciones en la carpeta. Era muy despistada y solía olvidar todo por todas partes. Además, las programaciones la habían tenido levantada toda la noche, pero esa mañana no podía permitirse descuidos ya que no estaban las cosas muy bien en el instituto últimamente.

El día anterior el profesor de matemáticas había llegado tarde a primera hora y los de primer curso de ESO habían montado un "tangai" impresionante. El rugido ensordecedor llegó hasta el laboratorio de la planta baja y los techos parecían desplomarse sobre todas las cabezas, pensantes o no, del instituto. Un aula de primates enfurecidos no hubieran organizado la que organizaron los angelitos.

-¡Si los hubieran visto sus papás en su salsa!...



Viñeta 1.-Mal comportamiento de los alumnos en el aula y en el centro.

-¿Cree que es frecuente que se produzcan estas situaciones?

-¿Piensa que las actuales normas que regulan la convivencia permiten solucionar estas situaciones?

-¿Qué aportaciones o modificaciones introduciría en la normativa para mejorar la convivencia en lo referente a estas situaciones?

-¿Propone alguna alternativa para dar solución a estos problemas? ¿Desea hacer alguna observación?

Eso le recordó el incidente gravísimo que ocurrió con el jefe de estudios y el padre de Jennifer, la salvaje de segundo curso.

Paró un momento el coche en doble fila para comprar el cuponcito diario que la librería tarde o temprano de todos los padres y de todas las Jennifer, Natalias, Jonathan, Carlitos y:

-El niño ese, ¿cómo se llama? Ese niño del que nunca consigo aprenderme el apellido...-

Pero, ¿qué más daba? ¡No tendrían que pasar cosas como esas en un instituto! No llegó a enterarse de la causa de la agresión, pero lo que sí tenía claro es que la niña era una salvaje y desde luego, tenía a quién parecerse.

Precisamente en el claustro de esa misma tarde se discutirían las medidas disciplinarias que pensaban tomar y ya se enteraría de todos los detalles de la agresión.



Víñeta 2.-Agresiones a profesores o directivos del centro por parte de alumnos o de sus familiares.

-¿Cree que es frecuente que se produzcan estas situaciones?

-¿Piensa que las actuales normas que regulan la convivencia permiten solucionar estas situaciones?

-¿Qué aportaciones o modificaciones introduciría en la normativa para mejorar la convivencia en lo referente a estas situaciones?

-¿Propone alguna alternativa para dar solución a estos problemas? ¿Desea hacer alguna observación?

Exhaló un vigoroso suspiro que recreó en el parabrisas el ambiente denso y caldeado que se respiraría en el próximo claustro. Iba a ser de los moviditos... Dos días antes su colega del Departamento de Ciencias había pillado a Ricardo, el alumno de tercer curso de ESO, llevándose un ordenador del aula de informática. Como es un profesor nuevo, actuó sin picardía y registró al chico sin que hubiera ningún otro profesor presente, de manera que es la palabra del niño contra la suya.

-Lo peor es que han estado faltando cosas del aula y sabemos que es él -Gritó golpeando con ambas palmas el volante y frenó bruscamente el coche.

-Pero ahora va a ser muy difícil volverlo a pillar con las manos en la masa -Susurró, con una mueca de fastidio, mientras miraba el semáforo en rojo. Esto le recordó que tenía que comentarle una cosa del departamento y que el día anterior no le había visto en la sala de profesores. Quizá no le había sentado nada bien la recriminación del director.



Viñeta 3. -Hurtos o pequeños robos de material del centro educativo.

-¿Cree que es frecuente que se produzcan estas situaciones?

-¿Piensa que las actuales normas que regulan la convivencia permiten solucionar estas situaciones?

-¿Qué aportaciones o modificaciones introduciría en la normativa para mejorar la convivencia en lo referente a estas situaciones?

-¿Propone alguna alternativa para dar solución a estos problemas? ¿Desea hacer alguna observación?

De pronto soltó una sonora carcajada, mientras metía la primera y pisaba con entusiasmo el acelerador. Sin duda a la que le había sentado fatal el día de ayer era a Clara, la de Lengua.

En la sala de profesores, les había contado a todos su altercado con una de las alumnas de bachillerato. Obviamente, hacerle la peseta a un profesor es una falta de respeto, pero ella seguía insistiendo, hecha un mar de lágrimas, en que de ninguna manera había provocado la reacción desproporcionada de la chica, ya que sólo había pretendido mostrarle "el espantoso mal gusto con el que se vestía para asistir a clase". Tampoco yo era partidaria de las indumentarias con las que muchos alumnos se presentaban y, francamente, la moda de los *tattoos* y los *piercing*, hacía que algunos parecieran alfileteros con patas, dañando las sensibilidades más endurecidas.

Aún así, conociendo a Clara, era muy probable que hubiera herido los sentimientos de la niña y lo que tenía clarísimo es que un profesor no debe olvidar nunca que los adolescentes suelen ser hipersensibles con las referencias a su aspecto físico.



Viñeta 4.-Falta de respeto por parte de los alumnos al profesorado.

-¿Cree que es frecuente que se produzcan estas situaciones?

-¿Piensa que las actuales normas que regulan la convivencia permiten solucionar estas situaciones?

-¿Qué aportaciones o modificaciones introduciría en la normativa para mejorar la convivencia en lo referente a estas situaciones?

-¿Propone alguna alternativa para dar solución a estos problemas? ¿Desea hacer alguna observación?

El disco ámbar permaneció apenas unos segundos, obligándola a efectuar otra brusca maniobra de frenado. -Ciertamente las pintas de algunos son, como mínimo, pintorescas. -Exclamó en voz alta mientras sonreía al conductor de al lado, con el que había coincidido en los tres últimos semáforos.

Aunque no se hubiera incluido en los puntos de debate del claustro no tenía ninguna duda de que saldría a relucir, contribuyendo a caldear más aún el ambiente. Y si no, ya se encargaría Clara de sacarlo en relación con el asunto del "surfista loco", apodo con el que todos conocían a un alumno del bachillerato tecnológico del que Mari Ángeles era tutora.

El asunto en cuestión era qué hacer con un chico que casi no pisa el instituto, salvo para asistir a dos o tres asignaturas y al resto, solo cuando había examen. Quienes tenían el "privilegio" de darle clase opinaban que era un alumno brillante, encantador, pese a venir ataviado con sandalias playeras, bermudas de baño y traerse la tabla de surf a clase. Con diecisiete años, ya era una leyenda, sobre todo entre los alumnos de los primeros cursos de ESO.

Y Mari Ángeles le caía fenomenal. Si hubiera tenido que definirla de alguna manera, hubiera dicho que era una docente vocacional. Compartían una buena relación pese a que existía una considerabilísima diferencia de edad y de mentalidad entre ellas. Había conocido tiempos mejores, como solía comentar a menudo. "Tiempos en que había respeto hacia los profesores y se respiraba un ambiente de sana disciplina y formación académica". Pero a pesar de ser superconservadora sentía un aprecio incondicional por todos sus alumnos. Esta actitud a menudo la llevaba a mantener acalorados enfrentamientos con sus colegas.

-¡Ay, "surfero" loco, qué hubiera sido de ti en BUP! - El gruñido de la caja de cambios amortiguó su queja. -... pero con la ESO hemos topado.



Viñeta 5.-Faltas de asistencia y muy baja motivación por el trabajo y el estudio.

-¿Cree que es frecuente que se produzcan estas situaciones?

-¿Piensa que las actuales normas que regulan la convivencia permiten solucionar estas situaciones?

-¿Qué aportaciones o modificaciones introduciría en la normativa para mejorar la convivencia en lo referente a estas situaciones?

-¿Propone alguna alternativa para dar solución a estos problemas? ¿Desea hacer alguna observación?

Cerca del instituto, golpeó secamente el claxon dos veces. Un muchacho enorme levantó la mano y le dedicó una dulce y encantadora sonrisa. Era el alumno con síndrome de Down al que un puñado de matones hacían el centro de todo tipo de vejaciones, aunque en el mejor de los casos, el resto de los compañeros le mantenían en un despiadado aislamiento. Fernando se había tomado a ese chico como algo personal y Fernando le caía especialmente bien. No era de los más mayores del centro pero, como Ángeles, tenía ese aura de profesor de otra época. Desde luego, en este caso, ella sí compartía su punto de vista. ¡Qué crueles llegaban a ser a veces los chicos!

En fin, quizás ella sí tuviera algo que decir en el claustro esa tarde. Y eso que no era partidaria de alargar las reuniones, como hacían otros colegas.



Viñeta 6.-Maltrato a alumnos discapacitados.

-¿Cree que es frecuente que se produzcan estas situaciones?

-¿Piensa que las actuales normas que regulan la convivencia permiten solucionar estas situaciones?

-¿Qué aportaciones o modificaciones introduciría en la normativa para mejorar la convivencia en lo referente a estas situaciones?

-¿Propone alguna alternativa para dar solución a estos problemas? ¿Desea hacer alguna observación?

-¡Dios mío! -Gritó sacando la cabeza por la ventanilla.

-Pero, ¿así vienes a trabajar?

-Y carraspeó enérgicamente, temiendo que su voz hubiera chirriado con una vehemencia poco apropiada.-¡Que va! Vengo a traer la baja y a llevarme el video del partido del viernes, para tener algo que hacer en casa. Contestó un desaliñado joven de "treinta y tantos", con cierta tendencia a acumular kilos, tocado con un turbante de gasas, vendajes y media docena de puntos que le habían dado el día anterior, cuando tuvo la mala fortuna de tropezar con un retrete que voló en el aseo de alumnos.

No entendía a este hombre. No hablaba mucho, más bien no hablaba nada. Era una persona afable y algo tímida, sobre todo con ella. Qué rabia le daba, porque desde luego estaba dispuesta a que hubiera más comunicación entre ellos, pero difícilmente conseguía entablar con él una conversación que no fuera de trabajo. Entre otras cosas, ese era el motivo por el que se había enterado por terceras personas del ataque vandálico que habían sufrido los baños de abajo.

-¡Qué salvajes! -Pensó que quizá dejaría para otro día lo del niño disminuido, ya que el claustro tenía suficientes puntos en el orden del día.



Viñeta 7.-Vandalismo, destrucción del mobiliario del centro.

-¿Cree que es frecuente que se produzcan estas situaciones?

-¿Piensa que las actuales normas que regulan la convivencia permiten solucionar estas situaciones?

-¿Qué aportaciones o modificaciones introduciría en la normativa para mejorar la convivencia en lo referente a estas situaciones?

-¿Propone alguna alternativa para dar solución a estos problemas? ¿Desea hacer alguna observación?

Cerró el coche y comprobó compulsivamente que todas las puertas estaban cerradas. No es que hubiera excesivos problemas de seguridad en el centro. No más que en otros, pero tampoco era cuestión de dar facilidades, sobre todo teniendo en cuenta que su coche era el único que no tenía alarma.

La campana sonó y ella apretó el paso, no quería llegar tarde. No en día de claustro, el día en el que los partes se leían con especial morbosidad. Subió las escaleras mientras hacía un recuento mental de todas las cosas a las que se someterían sus nervios un día más:

-¡Móviles!, móviles que suenan. -Federico estaba haciendo una colección de teléfonos confiscados. No estaba segura de hasta que punto eso era legal, aun con la certeza de que se los devolvía a los alumnos al final de cada trimestre.



Viñeta 8.-Uso de móviles y otros artilugios electrónicos.

-¿Cree que es frecuente que se produzcan estas situaciones?

-¿Piensa que las actuales normas que regulan la convivencia permiten solucionar estas situaciones?

-¿Qué aportaciones o modificaciones introduciría en la normativa para mejorar la convivencia en lo referente a estas situaciones?

-¿Propone alguna alternativa para dar solución a estos problemas? ¿Desea hacer alguna observación?

De refilón, mientras pasaba como una exhalación por la puerta abierta del aula de Sociales, vio como efectivamente, un alumno se disponía a dar cuenta de un completísimo tentempié matutino. Lo había leído en un parte de incidencias, pero creía que se trataba de una exageración de Clara. Se paró para comprobar que no le engañaban sus trasnochados ojos. Realmente tenía que verlo para creerlo.



Viñeta 9.-Comida, bebida, comer chicle en horas de clase.

-¿Cree que es frecuente que se produzcan estas situaciones?

-¿Piensa que las actuales normas que regulan la convivencia permiten solucionar estas situaciones?

-¿Qué aportaciones o modificaciones introduciría en la normativa para mejorar la convivencia en lo referente a estas situaciones?

-¿Propone alguna alternativa para dar solución a estos problemas? ¿Desea hacer alguna observación?

Con una sonrisa incrédula siguió corriendo por el pasillo. Por el ventanal vio como el director del centro, atravesaba el patio a toda velocidad, gesticulando y dando voces. Debía de estar pasando algo gordo. El enorme cinamomo no le dejó ver el resto de la escena.



Viñeta 10.-Peñas y agresiones entre los compañeros.

-¿Cree que es frecuente que se produzcan estas situaciones?

-¿Piensa que las actuales normas que regulan la convivencia permiten solucionar estas situaciones?

-¿Qué aportaciones o modificaciones introduciría en la normativa para mejorar la convivencia en lo referente a estas situaciones?

-¿Propone alguna alternativa para dar solución a estos problemas? ¿Desea hacer alguna observación?

Anexo
Miguelitos en la Niebla (La historia)

Reparto:

- Protagonista de la historia: Profesora de Ciencias de la Naturaleza
- Clara: Profesora de Lengua
- Mari Ángeles, Ángeles: Profesora
- Fernando: Profesor
- Federico: Jefe de Estudios
- Miguel, Miguelito: Alumno
- Ricardo, Jennifer, Natalia, Jonathan, Carlitos: Alumnos

-¡Chica lista! – Exclamó triunfalmente cuando el ordenador escupió el disquete.
-¡Chica lista! Repitió para sí mientras lo guardaba apresuradamente en su carpeta.

Estaba volviendo a leer sobre el aprendizaje en primates de la lengua de signos y, aunque ya no se veía a sí misma una futura Jane Goodall¹, como en los primeros años de facultad, no descartaba que un golpe de suerte, una buena primitiva o el cuponcito, la situara de nuevo en la “senda” de los Virunga², o en una expedición al Turkana³... o tomarse un año sabático para investigar en Atapuerca⁴. -No, no, al Karisoke⁵ sin duda... Contestó al vecino del cuarto, cuando éste le preguntó si bajaba al parking o se quedaba en el bajo.

Como su heroína incondicional, Dian Fossey⁶, no hubiera dudado en operarse de apendicitis a cambio de censar gorilas en Ruanda, pero ahora se dejaría cortar una pierna con tal de no volver a dar clase nunca más en su vida... Arrancó el coche, pero antes de meter la marcha comprobó nuevamente que llevaba el disquete de las programaciones en la carpeta. Era muy despistada y solía olvidar todo por todas partes. Además, las programaciones la habían tenido levantada toda la noche, pero esa mañana no podía permitirse descuidos ya que no estaban las cosas muy bien en el instituto últimamente.

El día anterior el profesor de matemáticas había llegado tarde a primera hora y los de primer curso de ESO⁷ habían montado un “tangai” impresionante. El rugido ensordecedor llegó hasta el laboratorio de la planta baja y los techos parecían desplomarse sobre todas las cabezas, pensantes o no, del instituto. Un aula de primates enfurecidos no hubieran organizado la que organizaron los angelitos. -¡Si los hubieran visto sus papás en su salsa!...

Eso le recordó el incidente gravísimo que ocurrió con el jefe de estudios y el padre de Jennifer, la salvaje de segundo curso.

Paró un momento el coche en doble fila para comprar el cuponcito diario que la liberaría tarde o temprano de todos los padres y de todas las Jennifer, Natalias, Jonathan, Carlitos y:

-El niño ese, ¿cómo se llama? Ese niño del que nunca consigo aprenderme el apellido...-

Pero, ¿qué más daba? ¡No tendrían que pasar cosas como esas en un instituto! No llegó a enterarse de la causa de la agresión, pero lo que sí tenía claro es que la niña era una salvaje y desde luego, tenía a quién parecerse. Precisamente en el claustro de esa misma tarde se discutirían las medidas disciplinarias que pensaban tomar y ya se enteraría de todos los detalles de la agresión.

Exhaló un vigoroso suspiro que recreó en el parabrisas el ambiente denso y caldeado que se respiraría en el próximo claustro. Iba a ser de los moviditos... Dos días antes su colega del Departamento de Ciencias había pillado a Ricardo, el alumno de tercer curso de ESO, llevándose un ordenador del aula de informática. Como es un profesor nuevo, actuó sin picardía y registró al chico sin que hubiera ningún otro profesor presente, de manera que es la palabra del niño contra la suya.

-Lo peor es que han estado faltando cosas del aula y sabemos que es él -Gritó golpeando con ambas palmas el volante y frenó bruscamente el coche.

¹ Primatóloga, una de las más importantes en el mundo, especializada en el estudio de los chimpancés.

² Cadena de volcanes repartida entre Ruanda, Zaire y Uganda, donde se encuentran los últimos gorilas de montaña.

³ Lago situado en el norte de Kenia, lugar de importantes yacimientos paleoantropológicos.

⁴ Yacimiento paleoantropológico de gran importancia, situado en España.

⁵ Centro de investigación de los gorilas de montaña, situado en los montes Virunga.

⁶ (1932 – 1985) Primatóloga especializada en gorilas de montaña, autora de la obra titulada Gorilas en la niebla.

⁷ Educación Secundaria Obligatoria, entre los doce y los dieciséis años.

-Pero ahora va a ser muy difícil volverlo a pillar con las manos en la masa -Susurró, con una mueca de fastidio, mientras miraba el semáforo en rojo. Esto le recordó que tenía que comentarle una cosa del departamento y que el día anterior no le había visto en la sala de profesores. Quizá no le había sentado nada bien la recriminación del director.

De pronto soltó una sonora carcajada, mientras metía la primera y pisaba con entusiasmo el acelerador. Sin duda a la que le había sentado fatal el día de ayer era a Clara, la de Lengua.

En la sala de profesores, les había contado a todos su altercado con una de las alumnas de bachillerato. Obviamente, hacerle la peseta a un profesor es una falta de respeto, pero ella seguía insistiendo, hecha un mar de lágrimas, en que de ninguna manera había provocado la reacción desproporcionada de la chica, ya que sólo había pretendido mostrarle "el espantoso mal gusto con el que se vestía para asistir a clase". Tampoco yo era partidaria de las indumentarias con las que muchos alumnos se presentaban y, francamente, la moda de los *tattoos* y los *piercing*, hacía que algunos parecieran alfilereros con patas, dañando las sensibilidades más endurecidas.

Aún así, conociendo a Clara, era muy probable que hubiera herido los sentimientos de la niña y lo que tenía clarísimo es que un profesor no debe olvidar nunca que los adolescentes suelen ser hipersensibles con las referencias a su aspecto físico.

El disco ámbar permaneció apenas unos segundos, obligándola a efectuar otra brusca maniobra de frenado.

-Ciertamente las pintas de algunos son, como mínimo, pintorescas. -Exclamó en voz alta mientras sonreía al conductor de al lado, con el que había coincidido en los tres últimos semáforos.

Aunque no se hubiera incluido en los puntos de debate del claustro no tenía ninguna duda de que saldría a relucir, contribuyendo a caldear más aún el ambiente. Y si no, ya se encargaría Clara de sacarlo en relación con el asunto del "surfista loco", apodo con el que todos conocían a un alumno del bachillerato tecnológico del que Mari Ángeles era tutora⁸.

El asunto en cuestión era qué hacer con un chico que casi no pisa el instituto, salvo para asistir a dos o tres asignaturas y al resto, solo cuando había examen. Quienes tenían el "privilegio" de darle clase opinaban que era un alumno brillante, encantador, pese a venir ataviado con sandalias playeras, bermudas de baño y traerse la tabla de surf a clase. Con diecisiete años, ya era una leyenda, sobre todo entre los alumnos de los primeros cursos de ESO.

Y Mari Ángeles le caía fenomenal. Si hubiera tenido que definirla de alguna manera, hubiera dicho que era una docente vocacional. Compartían una buena relación pese a que existía una considerabilísima diferencia de edad y de mentalidad entre ellas. Había conocido tiempos mejores, como solía comentar a menudo. "Tiempos en que había respeto hacia los profesores y se respiraba un ambiente de sana disciplina y formación académica". Pero a pesar de ser superconservadora sentía un aprecio incondicional por todos sus alumnos. Esta actitud a menudo la llevaba a mantener acalorados enfrentamientos con sus colegas.

-¡Ay, "surfero" loco, qué hubiera sido de ti en BUP⁹! – El gruñido de la caja de cambios amortiguó su queja. -... pero con la ESO hemos topado.

Cerca del instituto, golpeó secamente el claxon dos veces. Un muchacho enorme levantó la mano y le dedicó una dulce y encantadora sonrisa. Era el alumno con síndrome de Down al que un puñado de matones hacían el centro de todo tipo de vejaciones, aunque en el mejor de los casos, el resto de los compañeros le mantenían en un despiadado aislamiento. Fernando se había tomado a ese chico como algo personal y Fernando le caía especialmente bien. No era de los más mayores del centro pero, como Ángeles, tenía ese aura de profesor de otra época. Desde luego, en este caso, ella sí compartía su punto de vista. ¡Qué crueles llegaban a ser a veces los chicos!

En fin, quizás ella sí tuviera algo que decir en el claustro esa tarde. Y eso que no era partidaria de alargar las reuniones, como hacían otros colegas.

-¡Dios mío! -Gritó sacando la cabeza por la ventanilla.

-Pero, ¿así vienes a trabajar? -Y carraspeó enérgicamente, temiendo que su voz hubiera chirriado con una vehemencia poco apropiada.

-¡Que va! Vengo a traer la baja y a llevarme el video del partido del viernes, para tener algo que hacer en casa. Contestó un desaliñado joven de "treinta y tantos", con cierta tendencia a acumular kilos, tocado con un turbante de gasas, vendajes y media docena de puntos que le habían dado el día anterior, cuando tuvo la mala fortuna de tropezar con un retrete que voló en el aseo de alumnos.

⁸ Profesor que es responsable de la coordinación de cada grupo de alumnos, y de las relaciones con las familias.

⁹ BUP: Educación postobligatoria –no comprensiva-que permitía el acceso a la Universidad, y que era más compleja y llena de contenidos que la actual ESO, de carácter comprensivo.

No entendía a este hombre. No hablaba mucho, más bien no hablaba nada. Era una persona afable y algo tímida, sobre todo con ella. Qué rabia le daba, porque desde luego estaba dispuesta a que hubiera más comunicación entre ellos, pero difícilmente conseguía entablar con él una conversación que no fuera de trabajo. Entre otras cosas, ese era el motivo por el que se había enterado por terceras personas del ataque vandálico que habían sufrido los baños de abajo. -¡Qué salvajes! -Pensó que quizá dejaría para otro día lo del niño disminuido, ya que el claustro tenía suficientes puntos en el orden del día.

Cerró el coche y comprobó compulsivamente que todas las puertas estaban cerradas. No es que hubiera excesivos problemas de seguridad en el centro. No más que en otros, pero tampoco era cuestión de dar facilidades, sobre todo teniendo en cuenta que su coche era el único que no tenía alarma.

La campana sonó y ella apretó el paso, no quería llegar tarde. No en día de claustro, el día en el que los partes se leían con especial morbosidad. Subió las escaleras mientras hacía un recuento mental de todas las cosas a las que se someterían sus nervios un día más:

-¡Móviles!, móviles que suenan. -Federico estaba haciendo una colección de teléfonos confiscados. No estaba segura de hasta que punto eso era legal, aun con la certeza de que se los devolvía a los alumnos al final de cada trimestre.

De refilón, mientras pasaba como una exhalación por la puerta abierta del aula de Sociales, vio como efectivamente, un alumno se disponía a dar cuenta de un completísimo tentempié matutino. Lo había leído en un parte de incidencias, pero creía que se trataba de una exageración de Clara. Se paró para comprobar que no le engañaban sus trasnochados ojos. Realmente tenía que verlo para creerlo.

Con una sonrisa incrédula siguió corriendo por el pasillo. Por el ventanal vio como el director del centro, atravesaba el patio a toda velocidad, gesticulando y dando voces. Debía de estar pasando algo gordo. El enorme cinamomo no le dejó ver el resto de la escena.

Se paró delante de su aula. Cogió aire y entró. Los alumnos esperaban con el entusiasmo de la primera hora, es decir, ninguno.

Y allí estaba ese maldito niño del que nunca recordaba el apellido salvo cuando lo tenía delante y ya era inevitable. En ese momento, la niebla se disipaba de su memoria llevándose consigo su ya escasa vocación docente, hecha jirones. Miguel, Miguelito, su alumno de doce años que Dios había puesto en su camino para que no olvidara jamás que había sacado las oposiciones de secundaria y que ese día su sueño de ser observadora de gorilas en los Virunga se había desvanecido para siempre.

Abrió la carpeta sobre la mesa y guardó en el cajón con llave el disquete y el cuponcito. Lo acarició un instante y cerró, guardándose la llave en el bolsillo del pantalón, sin perder de vista ni un momento la mirada aviesa del inefable Miguelito.

-¡Chica lista!

José Gijón Puerta / Estrella Fages

ESPINA BÍFIDA Y LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS AFECTADOS

Ágata Cotilla Gómez

La Espina Bífida es una malformación congénita del tubo neural, que se caracteriza porque uno o varios arcos vertebrales posteriores no se han fusionado correctamente, de modo que la médula espinal queda en este lugar sin protección ósea.

En el mundo nacen aproximadamente 400.000 niños al año con defectos del Tubo Neural. En España, según los datos del ESTUDIO COLABORATIVO ESPAÑOL DE MALFORMACIONES CONGENITAS (ECEMC), este número rondaría los 400 casos anuales, lo que supone uno por cada mil nacidos vivos. Siendo más alta la frecuencia si nos referimos a los nacidos muertos que alcanzaría la cifra de 46 de cada mil.

La etiología de la Espina Bífida no es conocida, estimándose una causa multifactorial. Se ha relacionado la Espina Bífida con los siguientes factores:

- Déficit de ácido fólico en la madre.
- Ácido Valproico : medicamento utilizado en el tratamiento de la epilepsia.
- Etetrinato: fármaco utilizado para el tratamiento de la soriasis y el acné.
- Hormonas sexuales: nos referimos a las pruebas hormonales de embarazo que se realizaban en la 3ª y 4ª semana de desarrollo fetal. Afortunadamente estas pruebas están en desuso.
- Genética: a pesar de no ser hereditaria en el sentido estricto de la palabra, existe un mayor riesgo de tener un segundo hijo afectado si se ha tenido uno anteriormente.

Existen dos tipos de ESPINA BÍFIDA, la oculta y la abierta:

- Espina Bífida oculta: Los arcos vertebrales no fusionan y la lesión está cubierta de piel en toda su extensión. En la zona puede aparecer un mechón de vello, piel pigmentada o un lipoma subcutáneo. El defecto es muy leve y en la mayoría de los casos no presenta clínica alguna, detectándose de forma ocasional cuando el afectado se realiza un examen radiológico de columna.
- Espina Bífida Abierta: En la mayoría de los casos la lesión aparece recubierta por una membrana en forma de quiste, se distinguen tres tipos:
 - Meningocele: Si este quiste contiene solamente meninges
 - Lipomeningocele: Si además está cubierta por un lipoma, en estos casos las secuelas son más leves.
 - Mielomeningocele: Si la lesión contiene meninges y médula, que es lo más frecuente.

Los síntomas más importantes de la Espina Bífida son:

- Pérdida de sensibilidad por debajo de la lesión como consecuencia de la afección nerviosa por la lesión medular.
- Debilidad muscular por debajo del nivel de la lesión, que puede oscilar desde una situación leve hasta parálisis completa. Cuanto más alta es la Espina Bífida, mayor es la afectación muscular. Como consecuencia de ello, habrá afectados que caminarán casi sin dificultad, otros necesitarán muletas o aparatos y otros necesitarán silla de ruedas.
- Alergia al látex, esta complicación surgió por vez primera en 1989, por lo que los estudios son muy recientes. Afecta hasta un 75% de los Espina Bífida y la pueden presentar al nacimiento o generarla con el tiempo. Por lo tanto, al ser considerados como personas de alto riesgo, los afectados de Espina Bífida deben evitar el contacto con los productos que lo contengan. Sobre todo en intervenciones quirúrgicas o actuaciones médicas.
- Debilidad de los músculos de la vejiga y del tracto intestinal, produciendo incontinencia urinaria y fecal.
- Hidrocefalia, complicación muy frecuente en los nacidos Espina Bífida, casi el 70%.
- Otras secuelas que pueden presentarse son Médula Anclada, Malformación de Arnold Chiari, Prolapso Rectal, Tendencia a la Obesidad, en los varones Testículos mal descendidos y en las hembras Pubertad Precoz.

El Diagnóstico precoz de la Espina Bífida puede realizarse por métodos bioquímicos (analíticas de suero materno) y ecográficos.

La Espina Bífida se puede detectar precozmente durante el embarazo. Es posible establecer un diagnóstico precoz mediante la determinación de los niveles de una proteína llamada alfafetoproteína en la sangre de la madre. Si ésta es elevada se recomienda la práctica de una amniocentesis. Un diagnóstico positivo debe confirmarse en este caso con una ecografía.

Estos estudios deben realizarse antes de la 20ª semana de gestación.

También podemos hacer un diagnóstico postparto en la exploración neonatológica o más adelante, cuando aparece la incontinencia o la falta de movilidad de extremidades.

Para el tratamiento global del afectado de Espina Bífida, es necesario un equipo multidisciplinario que ofrezca al afectado y sus familiares la mejor asistencia disponible, disminuyendo en lo posible el número de visitas y pruebas complementarias.

Este equipo va a englobar dos campos:

- MEDICO: Con los siguientes especialistas Neurocirujano, Urólogo, Cirujano Ortopédico, Rehabilitador, Oftalmólogo y Pediatra.
- TERAPEUTICA Y EVALUACION: Contará con Trabajador Social, ATS, Fisioterapeuta, Psicólogo y Terapeuta Ocupacional.

En el manejo de los afectados de Espina Bífida debe existir un profesional que los vea regularmente con el fin de detectar precozmente las complicaciones que puedan presentarse, requiriendo la colaboración de los distintos especialistas lo antes posible.

Es importante que los padres asuman que su actitud va a ser fundamental para el desarrollo del espina Bífida. Una vez superado el primer momento de desánimo y desorientación debéis adoptar una actitud valiente y abierta a todas las posibilidades que se os puedan presentar. Sobre todo hay que ser optimistas ante un futuro cada vez más esperanzador gracias a los avances de la medicina y de la rehabilitación y al mayor grado de concienciación social.

En lo relativo a la Rehabilitación hemos de significar que debe comenzar lo más temprano posible con un tratamiento de "Atención Temprana" que ayudará al niño a aprender a relacionarse con el medio, intensificando las capacidades que tenga y aquellas que puedan estar enlentecidas por el carácter de la lesión. Más adelante debe de plantearse un plan personalizado a cada afectado con el fin de mantener y potenciar aquellas zonas afectadas así como las no afectadas. Hemos de ser conscientes de que el futuro quirúrgico que nos viene tendrá mayores posibilidades para aquellos que mejor conservada tengan su motricidad.

La prevención de la Espina Bífida, pasa en primer lugar por la realización de una Campaña Institucional para promover la Consulta Preconcepcional (antes del embarazo) con el fin de poder realizar los análisis de sangre que nos darían el índice de Ácido Fólico en la futura madre y así poder cumplimentar las posibles deficiencias, así como por una Campaña de Educación Alimentaria que hiciera que las mujeres en edad de concebir tomaran una dieta rica en Folatos (cereales, legumbres, verduras, frutas, etc..) un ejemplo sería la dieta mediterránea.

Integración social del afectado por Espina Bífida

La integración social del niño con Espina Bífida debe empezar en el propio seno familiar.

La familia debe superar lo antes posible el impacto emocional que, sin duda, representa la llegada de un bebé con Espina Bífida. Su cuidado y atención durante los primeros años de la vida del niño serán fundamentales para su futuro desarrollo. Todos deben participar. Hay que ayudarlo a que realice un buen aprendizaje básico, abrazarle y jugar con él como se haría con cualquier otro niño. No hay que sobreprotegerlo o mimarlo en exceso, sino que hay que hacerle entender que es uno más dentro de la familia, enseñarle a valerse por sí mismo y a asumir responsabilidades.

La integración social, de hecho, es uno de los grandes objetivos de los afectados con Espina Bífida y sus familias. Y el colegio es en este contexto, la base de su integración total. Los padres tienen que tener muy claro que un afectado de Espina Bífida con un cociente intelectual normal tiene que ir a una escuela normal. Para ello debe agotar todos los recursos que estén en sus manos y no descartar incluso la carrera universitaria.

La familia vive el problema como el propio afectado. La Espina Bífida es una malformación poco conocida, en la que nadie sabe cómo actuar y en la que cada miembro de la familia tiene una parte de responsabilidad para que no recaiga todo el peso en la madre, que es normalmente la que lo lleva. Peso a esto, con el tiempo todo se estabiliza y se lleva una vida completamente normal.

La integración escolar choca desde un primer momento con las dificultades propias de los cuidados y atención sanitaria que requiere un niño con Espina Bífida desde el mismo momento de su nacimiento. Las numerosas intervenciones quirúrgicas a que necesitan ser sometidos, los largos periodos de hospitalización y los propios cuidados especiales que necesitan a diario complican su asistencia a un colegio normal.

Esta situación acarrea numerosas faltas a clase de estos niños y, además, los padres se ven obligados a ausentarse a menudo de su trabajo para poder acudir al hospital con su hijo. Pese a ello, el niño con Espina Bífida debe ir a un colegio normal en las condiciones en que lo hace cualquier otro niño.

Pero el esfuerzo de los padres para que su hijo con Espina Bífida asista a un colegio normal no es suficiente, ya que es imprescindible que los profesores y las personas que trabajan en los centros escolares comprendan esta necesidad y colaboren estrechamente con la familia a la hora de proporcionar los cuidados especiales que necesitan estos niños durante el horario de clases.

Desde el punto de vista laboral la principal barrera a la que se enfrentan los afectados de Espina Bífida es la falta de una formación adecuada para acceder a un puesto de trabajo. La realidad es que se convierten en especialistas en realizar cursos que no sirven para nada. No disponen de una educación normal que cubre desde la educación básica, pasando por el instituto para acabar en la universidad. En estos casos la cadena se rompe y no continúa. Por este motivo, es muy difícil que estén bien preparados para el mundo laboral.

En cuanto a las barreras arquitectónicas, es un problema ya muy antiguo que sigue existiendo y aunque se ha mejorado mucho en las nuevas edificaciones, todavía hacen falta muchos esfuerzos para que se solucione definitivamente.

Bibliografía:

- FORTES M^a CARMEN, FERRER ANTONIO, GIL M^a DOLORES Y COORDINADORES, (2000): *Bases psicológicas de la educación especial: aspectos teóricos y prácticos*. Edit. Promolibro. Valencia.
- GALLARDO JÁUREGUI M^a VICTORIA Y SALVADOR LÓPEZ M^a LUISA, (1994): *Discapacidad motórica. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Edit: Aljibe. Madrid.
- GISBERT ALOS JOSÉ, (1991): *Educación Especial*. Edit: Cincel. Madrid.
- JIMÉNEZ RODRIGO M^a ASUNCIÓN (1998), *Espina Bífida aspectos psicológicos*. Colección rehabilitación. Madrid.
- LOPEZ MELERO M. (1983): *Teoría y práctica de la Educación Especial*. Edit. Narcea. Madrid.
- MUÑOZ SÁNCHEZ ANGELA M. (1995), *Bases para la intervención psicopedagógica en trastornos del desarrollo*. Edit. Universidad de Málaga. Málaga.

Ágata Cotilla Gómez

SÍNDROME DE PRADER-WILLI

Ana Anguiano Fernández

Este síndrome corresponde al grupo de los síndromes génicos contiguos; consisten en pérdidas de genes en un lugar del cromosoma, concretamente un desorden del cromosoma 15, aparece en 1 de entre 12,000 a 15,000 nacimientos, por igual en ambos sexos y todas las razas. Y es de origen paterno. Aunque el Síndrome de Prader-Willi también se corresponde a los síndromes de obesidad.

Las características de estos niños en el periodo prenatal es su bajo peso; aunque la obesidad se establece entre los 1 y 6 años de edad, y su marcada hipotonía: tono muscular inferior al normal.

Las característica principal en este tipo de síndrome es la alteración que presenta en el hipotálamo, la cual le conlleva a un apetito insaciable; en el que entre los 2 y 4 años aparece la hiperfagia (comer y comer sin parar) por lo tanto esto da lugar a la obesidad. Aunque existen más rasgos característicos a este síndrome que son los siguientes:

- Cabeza:

- Facies redondeada; con gran abundancia de grasa en mejilla y submentoniana.
- Microcefálea (cualidad de microcéfalo) no frecuente, con disminución del diámetro bifrontal y cabello hipopigmentado; al igual que la piel y el iris.
- Ojos almendrados con nistagmo (alteración de la movilidad ocular, produciendo estos movimientos una pérdida de agudeza visual), estrabismo (disposición anómala de los ojos por la cual los dos ejes visuales no se dirigen a la vez a un mismo objeto) y miopía (concretamente la imagen de los objetos lejanos se forman delante de la retina y da problemas en la visión de lejos.)
- Boca pequeña, de labio superior triangular.
- Alteraciones dentarias.
- Defectos de esmalte.
- Paladar ojival.
- Saliva espesa.
- Sequedad de mucosa bucal.
- Poco desarrollo cartilaginoso en pabellones auriculares.

- Extremidades:

- Pies y manos pequeñas.
- En algunos casos pueden aparecer: osteoporosis (fragilidad de los huesos producida por una menor cantidad de sus componentes minerales, lo que disminuye su densidad), escoliosis (desviación del raquis con convexidad lateral), alteraciones ortopédicas en pies, sindactilia (presencia de dedos fusionados en distinto grado, que en el ser humano es una anomalía hereditaria), clinodactilia (son las desviaciones de los [dedos](#) en el plano transversal), luxación de cadera.

- Genitales:

- En niños: hipogenitalismo (genitales pequeños) con micropene, escroto rudimentario y criptorquidia (ausencia de uno o de ambos testículos en el escroto.)
- En niñas: hipoplasia de clitorias y labios mayores.
- En la edad de la pubertad ambos presentan un retraso: falta de estirón, poco desarrollo en los caracteres sexuales secundarios y voz aguda en el varón.

- Sistema neuromuscular:

- Además del problema de hipotonía en el periodo prenatal, aparecen problemas iniciales en la succión y deglución y en las funciones motóricas.

- Metabolismo:

- Hipoglucemia diabética en la segunda década; sin cetosis (alteración patológica debida al exceso de cetonas en la sangre) ni adelgazamiento.
- Hipotermia: descenso de la temperatura del cuerpo por debajo de lo normal.

- Deficiencia mental:

- C.I. entre 40-105.
- Presenta mayor retraso de la locución.

- Otros:
 - Alta resistencia al dolor.
 - Trastornos en la temperatura corporal.

- Rasgos conductuales:

Hasta los cinco años son niños alegres, afectuosos y amigables pero con el tiempo; fuera de su entorno familiar, aparecen frecuentes cambios de humor: obstinación, compulsividad, rituales, conductas antisociales, rabietas. Además de trastornos en el sueño. Y por último, en la adolescencia aparece un temperamento colérico y obsesivo-compulsivo que da lugar al aislamiento y depresión.

El diagnóstico es llevado a cabo a través de una prueba de mutilación de la región 15q 11q-13q que permite un diagnóstico rápido. La evolución de estos niños es una mejora en la hipotonía y la adaptación psicosocial; aunque tiene un acortamiento de la vida media producido por los problemas que conllevan el Síndrome de Prader-Willi.

El Síndrome de Prader-Willi también es llamado el síndrome de las tres **h**: por su hipotonía, hiperfagia y hipogonadismo-hipogenitalismo.

Algunas consideraciones para profesores relacionado con alumnos o alumnas que presentan el Síndrome de Prader-Willi

- Debe de informar a otros alumnos sobre el Síndrome de Prader-Willi.
- Incluir el apoyo logopédico para estos alumnos.
- Llevar un ACIS.
- Mantener una comunicación constante con las familiar; ya que pueden mentir acerca de la alimentación.
- Evitar que el alumno como a todas horas. Para hecho sería necesario que entre el profesor y los padres realicen un horario de comida para que sepan a que hora debe de comer, y además para que entre ellos lo vigilen ya que ellos no saben controlar la comida.

Ana Anguiano Fernández

IMPORTANCIA DE LA MÚSICA FOLCLÓRICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU APLICACIÓN DIDÁCTICA

Antonia Sánchez Bueno

Introducción

Desde tiempos inmemorables, una de las mayores preocupaciones del hombre, ha sido la de narrar y transmitir el cúmulo de conocimientos que a través de los siglos han llegado a él. Quizás, en la creencia, de que tales aportaciones serían de interés en la enrevesada trama de la historia de las culturas.

Los estudios sobre la materia que hoy denominamos "folclore" comienzan, pues, en el momento en que el hombre tuvo conciencia de un haber tradicional.

El término "folclore" es de origen anglosajón: *Folk* (pueblo) y *lore* (saber). Por lo tanto, llamamos folclore al "saber popular"; y en consecuencia de ello, podemos definir la música folclórica o étnica como aquella que es transmitida de generación en generación y forma parte de la historia cultural de los pueblos.

Habría que discernir, a su vez, entre música folclórica y música étnica, pues se conoce a la música étnica como aquella que está ligada a culturas o sociedades con menor grado de evolución que la nuestra.

Justificación de su importancia

Según Andrea Giraldez, el establecer un currículo musical amplio, en el que tengan cabida todas y cada una de las manifestaciones musicales, puede ser considerado, como mínimo, desde tres puntos de vista, el social, el musical y el didáctico:

- **Desde el punto de vista social**, diversos investigadores y educadores han afirmado que un aprendizaje basado en un repertorio musical "plural" contribuye al desarrollo de una conciencia multicultural reforzando valores como la comprensión mutua y la tolerancia, tan ausentes en estos tiempos. Además, promueve un mayor entendimiento y aceptación entre las personas de diferentes culturas, desarrollando una mentalidad más abierta, que ayudaría a erradicar prejuicios raciales y generacionales.
- **Desde el punto de vista musical**, son muchos los educadores que afirman que el hecho de incluir un repertorio diverso de música folclórica en las programaciones permite abordar los contenidos desde una perspectiva más amplia y refuerza el conocimiento de los elementos musicales: Agudiza habilidades auditivas, el pensamiento crítico y el desarrollo motor; aumenta la tolerancia ante músicas poco familiares y desarrolla una percepción más sensible frente a las músicas más próximas. La razón más obvia, es que si consideramos que cada tradición musical tiene su propia historia y sus propios materiales, cabe pensar que el estudio de una única tradición musical difícilmente revelará el amplio espectro de posibilidades existentes.
- **Desde un punto de vista didáctico** y según Delalande, podemos considerar que "hay un cierto número de aptitudes que intervienen en la música, (sean del lugar que sean, y sean de la época que sean) que son las mismas y que forman parte de un "denominador común" a todas las prácticas musicales que intentamos definir y que es el objetivo principal de la formación musical".

A los aspectos señalados anteriormente, podemos añadir, que la música es un Lenguaje Universal, y que no hay cultura sin música, siendo un vehículo esencial de expresión y comunicación de ideas, sentimientos, pensamientos, vivencias, costumbres... entre los seres humanos independientemente del idioma que hablemos.

Aplicación didáctica

La metodología adecuada para llevar al aula la música folclórica estará basada en los principios de globalización y de actividad, trabajándose a través de los diferentes bloques de contenido:

- La práctica vocal (canto) es la forma más básica de expresión musical. En ella se comenzará con las canciones típicas del entorno del niño para continuar con la música popular de otras comunidades autónomas y de otros países ajenos al nuestro. Además se incluirán en ella juegos de corro, comba, romances, canciones dramatizables, etc.

- Las audiciones serán activas y participativas pudiendo ser globalizadas tanto de forma intradisciplinar con otros bloques de contenido (instrumentos, canto, danza, etc.) como interdisciplinar con otras áreas del currículo (por ejemplo, realizar un dibujo sobre lo que nos sugiere la audición, lo cual se relaciona con la plástica dentro del área de Educación Artística).
- A través de las danzas populares, tanto nacionales como extranjeras, podemos desarrollar el movimiento, el sentido rítmico, la coordinación, el esquema corporal, la coordinación, la participación...
- Por medio de la práctica instrumental y la utilización de instrumentos folclóricos, principalmente de percusión, los alumnos/as ampliarán el concepto que poseen acerca de los instrumentos, ya que asimilarán que muchas veces nos encontramos ante objetos cotidianos a los que se le asigna una función rítmica (mortero o almirez, botella con estrías, claves, maracas, etc.)
- Dependiendo del nivel de conocimientos que los alumnos/as posean, se podrá profundizar en mayor o menor medida en el lenguaje musical, sirviéndonos para ello de las grafías tanto convencionales como de las no convencionales.

En cuanto a la selección del material, existen multitud de publicaciones bibliográficas y discográficas centradas en la música folclórica y étnica, como por ejemplo:

- *Antología musical de Oriente*. UNESCO
- *Antología musical de África*. UNESCO
- Cd Rom *Danzas del Mundo*. Editorial Gymnos. Madrid.
- *Canciones del Pueblo Español*. J.Juan del Águila.

Ni que decir tiene que esto es sólo una pequeña muestra, ya que podemos encontrar un largo etcétera de publicaciones que nos puede ser de gran utilidad como material de apoyo en la aplicación didáctica.

Conclusión

Finalmente, y por todas las razones anteriormente expuestas, queda patente la importancia de la música folclórica en Educación Primaria. Además, en su aplicación en la escuela, y gracias a una metodología activa y participativa, permite hacer del niño un ser activo, portador de ideas y sentimientos y no sólo un mero receptor de conocimientos.

Pero sin duda, cabe destacar el papel educativo que posee la música folclórica en cuanto a la transmisión de valores, ya que nos permitirá educar al alumno/a desde el respeto a los demás, la tolerancia, la convivencia y el conocimiento de su propia cultura y de otras más lejanas.

Bibliografía

- Carbonell i Paris, F., 1995. *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Small, C., 1989. *Música, sociedad, educación*. Alianza: Madrid.

Referencias web

- [www Bivem.net](http://www.Bivem.net)
- <http://perso.Wanadoo.es>

Antonia Sánchez Bueno

LA ENSEÑANZA RELIGIOSA: LA ENSEÑANZA DE LA REFORMA

Beatriz Guerrero Roa

La asignatura de Religión ha sido siempre un tema que ha levantado multitud de opiniones e incluso herido susceptibilidades.

Si bien durante los años del franquismo era impensable su supresión, en nuestro días es un tema que se encuentra envuelto en polémica ya que el binomio *L.O.C.E. - Reforma de la L.O.C.E.* se está convirtiendo, más que en un tema educativo, en un debate político en el que cualquier partido aprovecha la mínima oportunidad para criticar las actuaciones del contrario, actuaciones en la misma línea pero con cambios casi imperceptibles.

El estudio de la Enseñanza Religiosa se basa en el *Acuerdo sobre Enseñanzas y Asuntos Culturales* entre el Estado Español y la Santa Sede en el que, además de resaltarse la importancia cultural, histórica, artística y documental de la Religión, no sólo en nuestra nación sino en el mundo (algo que nunca se ha puesto en duda), se tratan los planes educativos en los que se incluirá la Enseñanza de Religión en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales pero que, por respeto, no tendrá carácter obligatorio, aunque sí se garantizará el derecho a recibirla. A esto añade que las Autoridades Académicas adoptarán medidas para que el hecho de recibir o no Enseñanza Religiosa no suponga discriminación alguna en la actividad escolar.

Esto último tiene una base muy bien planteada pero ¿no será discriminación que un/a niño/a de otra creencia religiosa no tenga satisfecha o cubiertas sus necesidades en el centro educativo? Teniendo en cuenta que España, basándonos en La Constitución, no tiene una religión oficial ¿se debe implantar en el Sistema Educativo el estudio de ésta? ¿se trata de una medida inconstitucional?

Hasta la fecha de hoy, el Sistema Educativo se rige, para la Enseñanza Religiosa, por el Real Decreto 2438/1994 de 16 de diciembre del mismo año. En él se promulga que dicha enseñanza será obligatoria para los centros, tanto públicos como privados, y optativa para los/as alumnos/as de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y primero de Bachillerato.

Conforme al Acuerdo entre el Estado Español con la Santa Sede, la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España, Federación de Comunidades Israelitas y Comisión Islámica de España, se garantiza el derecho a recibir dichas concesiones en los niveles educativos y centros docentes mencionados anteriormente.

Existe, no obstante, una opción para el alumnado que no quiere cursar Enseñanza Religiosa. Se trata de una actividad de estudio alternativa, en horario simultáneo a la asignatura de Religión, que tiene como finalidad facilitar el conocimiento y la apreciación de determinados aspectos de la vida social y cultural, en su dimensión histórica o actual, a través del análisis y comentario de diferentes manifestaciones literarias, plásticas o musicales.

En cuanto a la evaluación decir que se considera evaluable a todos los efectos, excepto para becas, mientras que las actividades de estudios alternativos no lo son.

Con la reforma introducida por el antiguo Gobierno, la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (L.O.C.E.), la asignatura de Religión, llamada ahora Área de Sociedad, Cultura y Religión, contaría a todos los efectos en la Educación Obligatoria y en primero de Bachillerato (incluso para repetir curso si ésta es una de las asignaturas no superadas) aunque, eso sí, no sería determinante para la obtención de becas. En palabras de la antigua Ministra de Educación y Ciencia Pilar del Castillo: *"Tendrá las mismas consecuencias académicas que cualquier área"*.

Este área cuenta con una perspectiva confesional, en la que se recibirá formación de la fe o creencia religiosa que el/la alumno/a profese (dentro de unas opciones) y una alternativa, *Hecho Religioso*, con una "supuesta" perspectiva no confesional (¿Hecho Religioso no confesional?) en la que se estudiaría historia de las religiones.

En este punto nos podríamos preguntar: ¿que estudiarán los/as niños/as cuyos padres y madres no tengan creencia religiosa y quieran educarlos/as en el agnosticismo, el ateísmo o simplemente en una visión científica de la realidad?

Si nos basamos en la ley, La Constitución Española, en el artículo 27, apartado 3 promulga que: *"Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones"*.

Volviendo a La Constitución, en el artículo 16, de la Sección I (Derechos fundamentales y de las libertades públicas), enmarcada en el Capítulo II (Derechos y libertades), del Título I (Derechos y deberes fundamentales): *"Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto"* teniendo en cuenta que *"ninguna confesión tendrá carácter estatal"*. Por lo tanto, España es un Estado aconfesional o no confesional.

Después de esto tendremos que preguntarnos qué tiene más cabida en el Sistema Educativo: la asignatura de Religión o su perspectiva no confesional.

Esta interpretación de la Enseñanza Religiosa por parte del anterior Gobierno es beneficiosa para el Catolicismo ya que incluso la "asignatura alternativa", no deja de ser un acercamiento a la Religión Católica con matices de otras creencias.

El cambio de Gobierno que tuvo lugar en marzo de 2004 va a suponer también un cambio en el Sistema Educativo con la Reforma de la Ley de Calidad (una reforma de otra reforma). Ésta intenta dar solución definitiva para que todos/as vean satisfechas sus necesidades. Según informó la anterior Ministra de Educación y Ciencia, María Jesús San Segundo: *"La Religión no será una asignatura obligatoria ni evaluable por el próximo Sistema Educativo"*. Lo que nos hace pensar en una vuelta a la L.O.G.S.E. pero con pequeños matices.

Siguiendo con la polémica, el nuevo Gobierno (al igual que el anterior) propone una doble dimensión de la asignatura.

Por un parte nos encontramos con alternativa no confesional, *Historia y cultura de las religiones*, que formaría parte de asignaturas como Geografía e Historia o Filosofía.

Con esto volvemos a los mismo al cuestionarnos la aconfesionalidad de la asignatura y, profundizando un poco, podemos observar que no se trata de algo nuevo ya que cuando se estudia Conocimiento del Medio es necesario, en muchos casos, la referencia a la religión (por ejemplo es difícil comprender el sentido de los monumentos Megalíticos de la Edad de los Metales sin referirse a su sentido mágico, religioso o espiritual o el estudio de la Conquista de Granada sin basarse en la Religión Islámica).

La otra opción vuelve a ser la asignatura confesional obligatoria para los centros y voluntaria para los/as alumnos/as pero ¿no debería ser obligatorio para los centros dar "respuestas confesionales" a todo el alumnado que lo integre?

Esta respuesta debería ser afirmativa teniendo en cuenta el artículo 16, apartado 3 de nuestra Constitución donde nos dice que los poderes públicos: *"mantendrán las consiguientes relaciones de colaboración con la Iglesia Católica y demás concesiones"*.

Eso sí, ninguna de las dos opciones serán computables ni para repetir curso, ni para nota media ni para la concesión de becas.

Por lo tanto, aclarar que la Reforma de la L.O.C.E. llevada a cabo por el Gobierno socialista no intenta suprimir la asignatura de Religión del Sistema Educativo Español.

Si será apta para todos/as una nueva materia que, de forma individual como área o transversalmente, bajo el nombre de *"Educación para la ciudadanía"*, tratará los derechos humanos, los valores democráticos, la igualdad de sexos y la aceptación de culturas diversas (lo que implica también la religión) como fuente de enriquecimiento social y cultural.

Se trata, por tanto, de una ética personal y social (que no es ni más ni menos lo que pretende, dejando al lado la espiritualidad, las distintas religiones).

Después de esto, tendríamos que plantearnos si no sería una solución óptima, tanto para los/as alumnos/as de creencias confesionales como para los de no confesionales, la sustitución de la enseñanza religiosa por esta nueva materia.

Junto a esto hay que añadir el deseo de la ex-Ministra de que la Reforma sea abierta y que de verdad *"genere debate"* para poder *"decidir los mejores rasgos para el Sistema Educativo en los próximos años"*.

Para ello, el Gobierno, ha colgado en la página Web debateeducativo.mec.es el documento para que todos/as podamos consultarlo y emitir nuestra opinión.

Para finalizar, y a modo de conclusión, creo que deberíamos reflexionar si realmente es necesaria o no, durante la etapa escolar, la Enseñanza de la Religión.

Si tenemos en cuenta las Leyes Educativas, hay que decir que en ellas se promulga, como fin último, el desarrollo integral del niño/a. Para dicho desarrollo es necesario educar al alumnado en todas las Áreas que conforman el Currículo y de él, hasta ahora, han formado parte la Educación Religiosa y su alternativa no confesional.

Beatriz Guerrero Roa

LA CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS EN LA ESCUELA

Carlos Sánchez Márquez

El personal docente a menudo nos quejamos de que hay pocos instrumentos musicales en los colegios públicos, pero, ¿por qué no construirlos en clase?

La construcción de instrumentos en clase se puede convertir en un fenomenal recurso, muy apropiado para la etapa de primaria, ya que implica un aprendizaje activo y por descubrimiento donde el propio niño o niña se convierte en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, adoptando un papel de investigador en el aula. Además, mediante la construcción de instrumentos podemos fomentar el trabajo cooperativo y e interdisciplinario con las demás áreas.

Existe una enorme diversidad de instrumentos que podemos realizar en clase con material de desecho o con muy poco dinero. Los profesores y profesoras deberán seleccionar aquellos que considere apropiados según convenga para comprender mejor los contenidos de la asignatura de música, además, para acertar en la elección de un instrumento debemos respetar el desarrollo evolutivo de los alumnos, así como los principales principios educativos. Al llevar a cabo esta selección también hay que tener en cuenta la sociología, que nos permitirá adaptarnos al folclore de cada sitio y así poder partir de los intereses del niño y la niña e ir aprendiendo desde lo más cercano y conocido hacia lo mas lejano.

Los siguientes instrumentos, que están ordenados por familias se pueden construir en la escuela:

- Viento

- La flauta de pan: Se trata de un instrumento precolombino inventado por los indios americanos. para su construcción se necesitan varias cañas de cañaveral secas, que podemos cortar con seguetas de uso escolar. posteriormente cortaremos tantos trozos como notas queremos que tenga nuestra flauta, aprovechando los nudos de la planta para que por un extremo quede tapado y por el otro hueco. Si soplamos por el extremo hueco, cortando el caudal de aire con el filo de la caña, obtendremos una nota musical. Este sonido lo podemos afinar con la ayuda de un papel de lija, ya que a medida que hacemos el tubo mas pequeño la nota musical resultante es más aguda. Agrupando esta serie de tubos obtendremos este instrumento.
- El clarinete de énvolo: Este instrumento se puede realizar utilizando un pedazo de caña hueca y con forma de pico a la que le pegaremos con cinta adhesiva una lámina de plástico extraída de una botella. La lámina ha de tapar el extremo de la caña que es puntiagudo, de forma que al soplar regule el paso del aire mediante su propia vibración, y así se produzca el sonido. De esta forma habremos conseguido la embocadura del clarinete. A continuación pegaremos la embocadura a otro tubo metálico, de unos treinta o cuarenta centímetros. Por último colocaremos otro tubo de un diámetro más grande, y un poco más largo cubriendo el instrumento, que nos permitirá alargar el clarinete, dando así frecuencias más graves. Estos tubos metálicos se pueden encontrar en las ferreterías (son restos que suelen regalar o muy baratos).

- Percusión

- El metalófono: Se trata de un bellissimo instrumento, muy útil en el día a día con los niños. Para construirlo buscaremos un cajón de un mueble viejo y acortaremos uno de sus laterales. De esta manera habremos conseguido la caja de resonancia. Utilizaremos tubos metálicos que cortaremos a con un cortatubos, que es una herramienta que no conlleva peligro, para poder conseguir las notas musicales. Éstas hay que colocarlas sobre unas gomas elásticas, que desechan en las oficinas de correos y podemos comprar en mercerías a muy bajo coste. Para sujetar los elásticos que sostendrán los tubos, es conveniente utilizar puntillas.

- Cuerda

- El contracubo: Este instrumento es bastante sencillo de construir y nos ofrece una amplia gama de posibilidades para trabajar en clase. Para construirlo basta con un cubo que tenga en el borde una pequeña asa (el cubo de la fregona) para que al darle la vuelta podamos sujetar una tabla. A esta tabla, que puede medir un metro y treinta centímetros, le colocaremos dos cáncamos en uno de sus extremos. Por último abriremos dos agujeros en la base del cubo y pasaremos una cuerda de forma que los extremos de la cuerda se amarren en los cáncamos de la tabla y el cubo quede boca abajo. La tabla, al ir sujeta al borde del cubo se mantendrá de pie cuando tensemos la cuerda con los cáncamos. Mientras más tensemos la cuerda más aguda será la nota que da este peculiar instrumento. Para dar otras notas nos bastará con presionar las cuerdas a lo largo de la tabla.

Son sorprendentes los resultados que se obtienen utilizando la construcción de instrumentos en clase, ya que a los niños y niñas les apasiona. También es muy apropiado para realizar estas actividades en forma de taller extra escolar.

A continuación dejo mi correo electrónico para resolver cualquier duda o para comentar otros instrumentos que podemos construir en el aula:

Carlos Sánchez Márquez

CUENTOS DE DIEGO

Diego Sánchez Martín

CUENTO: "EL ARBOL TRISTE"

"Erase una vez un árbol muy coqueto que cada día miraba sus hojas, se las peinaba con el viento, se las lavaba con la lluvia y se las secaba con el sol, los demás árboles le decían el álamo presumido, pero a él le daba igual y cada día sonreía al escuchar la gente que pasaba por el parque y lo piropeaba. Pero un buen día el álamo se rió de un nogal al que le habían talado las ramas y dijo:

- "Ja, ja, ja vaya árbol más feo"

El nogal le respondió: Ríete porque yo habré perdido mis brazos pero cuando llegué octubre tu perderás tu preciado pelo.

El álamo presumido volvió a reírse y dijo: -¡ Ni lo sueñes este cabello no se caerá en la vida, envidioso y además estamos en marzo queda mucho aún para octubre y no se me va a caer!.

Pasaron los días y los meses y llegó el mes de Octubre con un frío impresionante y unas lluvias que mojaban y tiraban cada una de las hojas del álamo al suelo. El álamo empezó a llorar y dijo: ¿Qué me pasa? Seguro que estoy pecando por lo que le dije al nogal.

Entonces el álamo le dijo al nogal: - ¿Por qué me pasa esto?

El nogal respondió: Porque ha llegado la estación del otoño y a muchos árboles se nos caen las hojas y te verás así por lo menos hasta mediados de febrero o quién sabe

El álamo dijo: - Amigo nogal nunca volveré a reírme de nadie ni a insultar a los demás ni a crearme superior porque todos tenemos porque callar y nadie es perfecto.

Dicho esto el álamo se volvió un árbol bueno y sencillo, querido por todos los árboles del parque y descubrió que la belleza se esconde en el interior de nuestros corazones y colorín colorado este cuento se ha acabado".

CUENTO: "DOÑA ESCOBA"

"Erase una vez una mujer llamada Escoba a la cual le encantaba limpiar su casa, todos los días se los pasaba barriendo sin hacer caso a ningún hombre de los que había en la aldea, pero un buen día el alcalde dijo a sus vecinos: - "Se que todos los que no estáis casados queréis a la señorita Escoba pero ella os rechaza y eso os tiene a todos muy tristes, ¿qué tal si hacéis un certamen y que ella escoja al que le dé más dinero y felicidad?"

Y a la pregunta todos respondieron que estaban de acuerdo y así poco a poco llegó el día tan esperado en la villa. El alcalde adornó el parque y de una plataforma bajó la señorita Escoba con un vestido muy largo y de color amarillo.

El primero en presentarse a la señorita fue el fontanero: - "Hola guapísima, yo te puedo dar mucho dinero gracias a mi tienda de grifos y a mi trabajo."

La señorita Escoba respondió: - "Lo siento pero no quiero grifos bastantes tengo ya en casa."

El segundo en hablar fue el carpintero: - "Bella muchacha yo te puedo dar mucho dinero con mi fábrica de madera."

La señorita Escoba respondió: - "Lo siento pero no quiero madera puedo vivir sin puertas y sin muebles."

Y así, así todos los hombres solteros eran rechazados no quería al pintor ni al albañil ni al maestro ni a nadie. Entonces llegó un barrendero y le dijo: - "Querida escoba yo sé que poco puedo darte pero creo que conmigo serás muy feliz y te puedo dar mucho amor."

Y a lo dicho la señorita Escoba contestó: - "Claro que me casó contigo porque tú eres el único que no me ofrece dinero sino te entregas a mí tal y como eres y tus sentimientos me demuestran que eres un hombre honrado y humilde".

Y dicho esto Escoba se casó con el barrendero y desde entonces cada barrendero tiene su escoba y colorín colorado este cuento se ha barrido".

CUENTO: "¡ANDA... LUCÍA!"

Hace muchos años una mujer llamada España tuvo diecisiete hijas y una de ellas le llamo Lucía, dicho nombre procedía de luz, la luz del sol que alumbraba a la hermosa niña.

Pasaron los años y Lucía se caso con el mediterráneo y tuvieron ocho hijas, España tan curiosa y poderosa como siempre le preguntó a Lucía: ¿Puedo ver mis nietas, querida hija?

Lucía como siempre tan generosa y sencilla respondió: Claro que sí madre

Así España comenzó a ver las niñas; con la primera que se encontró fue con Huelva, una niña muy glotona que le encantaba el jamón, las gambas y los viajes a América, después vio a Cádiz, tan graciosa y salada, a la cual le encantaba los disfraces y el flamenco, saludó a Málaga; Qué bella! bañándose en sus playas azules y respirando el olor de la alcazaba, seguidamente se encontró con Granada, la cual recibió a su abuela con su alegría y la guió por preciosos palacios y monumentos, luego Almería, siempre sedienta, ¡El desierto en persona! Y así, así hasta Jaén, preciosa niña con esos ojos verdes llenos de olivares y Córdoba con ese pelo negro, romana y mora hasta llegar a Sevilla bailando en lo alto de la Giralda al son del Guadalquivir con su arte tan especial.

Al conocer España todas las niñas exclamó: ¡ Anda...Lucía! ¡Anda ... Lucía! ¡Qué maravilla ver tus ocho niñas llenas de sur y de alegría! Y de estas exclamaciones de admiración de España, Lucía pasó a llamarse Andalucía."

CUENTO: "LAS ESTACIONES DEL AÑO"

"Erase una vez un hombre que tenía cuatro hijos, tres niños y una niña. El mayor se llamaba Otoño y era de cabellos castaños muy cortos que cada año se le caían, era muy bueno pero de vez en cuando se ponía triste y lloraba, el segundo hermano cuyo nombre era Invierno era muy travieso y le daba muchos problemas a su padre era bastante malvado y casi siempre estaba llorando y haciendo travesuras. Primavera era la tercera de los cuatro hermanos, era una niña muy bonita y le encantaba hacerse vestidos y collares de flores, le encantaba la naturaleza, los colores y los pájaros, los cuales eran muy amigos de ella, el último de los cuatro hermanos era Verano un chico de pelo muy rubio, muy alegre y divertido, el cual le encantaba la playa, la piscina y el sol pero no le gustaba la escuela.

Un día al morir su padre les dijo: ¡Hijos míos, ha llegado vuestra herencia!

Los cuatro hermanos preguntaron: ¿Qué herencia papá?

El padre contestó: Cada uno de vosotros cuidará mis tierras una vez cada año con una determinada función. Tú, otoño te encargarás del campo durante los meses de Septiembre hasta Diciembre, le cortarás las hojas a los árboles y de vez en cuando traerás la lluvia y el frío. Tú, invierno a pesar de que me has desobedecido tanto te dejaré al cuidado de mis tierras desde Diciembre hasta Marzo, te encargarás de regar las plantas y de traer nieve para conservarlas. Tendrás que aprovechar bien el día ya que las noches serán más largas en esos meses.

Llegó el turno a Primavera a la cual le dijo su padre, tú hija mía te encargaras de poner bonito el campo, lo llenarás de flores, traerás los pájaros y todo será verde y alegre desde Marzo a Junio. Por último, le encomendó a Verano que durante Junio, Julio, Agosto y parte de Septiembre llamara al sol para calentar los campos y llenar de alegría la naturaleza.

Dicho esto cada año Otoño, Invierno, Primavera y Verano se encargan de que las funciones que su padre les pidió se cumplan y colorín colorado este cuento se ha acabado".

Diego Sánchez Martín

RELACIONES FAMILIA-ESCUELA: UN INTENTO DE MEJORA

Emilio Andrés González Oviedo

Introducción.

Los padres del alumnado tienen distintos niveles de formación y diferentes expectativas para sus hijos e hijas, no queriendo decir esto que no todos deseen lo mejor para ellos, pero esto sí repercute en que existan distintos puntos de vista sobre cómo guiar la educación de los hijos o, siquiera, en si estos padres deben tomar parte en la dirección de esa educación. Con esto, muchos familiares dejan toda la responsabilidad educativa a cargo del personal de los centros educativos, pensando que, al ser profesores, psicólogos, pedagogos, etc., personas preparadas, sabrán más sobre educación y sin darse cuenta de que el criterio familiar es de suma importancia y hace que el alumnado se implique más en recibir con gusto una buena educación.

Relacione familia-escuela.

Niños y niñas siguen las actitudes de las madres y padres, si no ven en ellos un cierto interés en asistir a reuniones y actividades de los centros, quizás no se den cuenta de la importancia de la educación al ver estas actitudes pasivas, que lo único que les dan a entender es que si sus progenitores no tienen interés será porque no es importante lo que en los colegios realizan.

Por otro lado, seguro que hay familias en las que tanto la madre como el padre tengan que trabajar, y, a la hora de involucrarse en los actos y reuniones convocados, no puedan asistir dadas sus largas jornadas laborales, que seguro que se lo impiden. Puede que estos padres realmente quieran usar su palabra a la hora de guiar la educación de sus hijas e hijos, e incluso cuando puedan, buscarán una excusa en el trabajo para poder salir un par de horas antes, pero en la clase trabajadora ya se sabe que todavía hay explotación y que si no se cumple con reglas injustas impuestas por sus superiores laborales, se puede ir a la calle. Estos padres trabajan y piensan que si no pueden asistir, que las madres lo harán cuando puedan y que por lo menos, con sus sueldos, podrán comprar material para que sus hijos estudien.

En muchos casos, el problema es que, generación tras generación, ciertos tipos de familias han visto que lo normal es trabajar "en lo que se pueda", sin tener más altas pretensiones que conseguir que sus hijas e hijos trabajen al llegar a cierta edad y la escuela, simplemente, forma parte del proceso vital, está ahí, pero si por medio de lo mismos niños y niñas y sus profesores no consiguen salir adelante y subir más peldaños educativos, pues nada, será que es que no valían para estudiar y tendrán que ponerse a trabajar. No es que este sea siempre el caso, puesto que hay padres y madres que lo que quieren es que sus niños y niñas tengan algo mejor que lo que ellos tuvieron y tienen, y realmente ven claro que mediante la educación pueden vencer esa barrera y aunque no tengan unos niveles culturales y económicos muy altos, harán todo lo posible por apoyar la educación de sus hijos e hijas desde todo medio o recurso que esté a su alcance.

Como se adelantaba anteriormente, la falta de comunicación y de cooperación entre familia y escuela puede ser debida a la falta de interés de madres y padres en las reuniones propuestas, ya que piensan que para resolver los problemas ya está el personal de cada centro, que para eso son profesionales. Pueden ser profesionales, pero no van a saber mejor que la familia cuáles son los intereses de los niños y niñas. Con esta actitud no podrán fomentar una verdadera educación integral y provechosa. Otros padres, quizás sí piensen que las reuniones son importantes, pero incluso aunque asistan, simplemente hacen acto de presencia y no participan en el diálogo, ya sea porque se sientan inferiores al personal docente, o a ese típico representante de la AMPA, que pensando que habla por todos los demás padres y madres, no tiene en cuenta sus opiniones, excepto las de un pequeño grupo que se autoproclama como la élite y la voz de la AMPA, el cuál no acepta ni hace de portavoz de la generalidad de las familias. A esto se le une que si madres y padres no asisten a las reuniones, el grupo mencionado de la AMPA, que normalmente son los que siempre se personan en dichas reuniones, tome fuerza y se siga sin escuchar a todas las familias, que deberían ser participantes activos, y no pasivos, de la educación de sus hijos, y no dejar a unos cuantos decidir el futuro de muchos.

También es negativo que siempre que haya una reunión sea para hablar de lo mal que van las cosas y de los problemas que día a día van apareciendo, y que nunca se organicen fiestas de acercamiento entre profesorado y profesionales de la educación y las familias ni reuniones informativas cuando las cosas van bien, lo cual ayudaría a subir la autoestima de las familias al completo, padres e hijos.

Además, gran número de padres no se percata del significado de escuela como institución, como lugar, sin tener por qué ser en todo momento físico, para la integración de las familias al completo, y así poder llevar a cabo mejor la tarea de educar a las hijas e hijos conjuntamente con el personal docente de los centros educativos. Quizás el concepto de escuela para madres y padres signifique un edificio donde maestros y maestras imparten sus clases a los alumnos y el director, el jefe de estudios y otros, se dedican a organizar, pero ¿a organizar qué? porque los padres no siempre saben qué es lo que cada figura de la escuela aporta, ni tienen interés en saberlo. Esa falta de información supone otro obstáculo, que, en este caso, hace que la escuela como institución, de la que padres y madres deberían ser partícipes, sea algo lejano y desconocido para ellos.

Los padres, en muchos casos, se sienten incómodos en los centros educativos, piensan que están fuera de escena, que qué pinta allí, pues dichos centros están destinados a la educación, pero quienes tienen cabida en ellos y deben actuar, aparte de los alumnos y alumnas, son profesores y el personal docente en general. Probablemente, esa idea la transmiten los profesores voluntaria o involuntariamente según las circunstancias. Hay otros aspectos como el lenguaje a la hora de transmitir y la comunicación en sí que también suponen un obstáculo importante. Puede que el lenguaje usado en las reuniones haya sido considerado como muy culto por algunos padres y madres, lo cual puede haberlos desanimado a asistir a más reuniones. Debido a este aspecto, las familias se desconectan en ocasiones de la escuela, sin llegar nunca a establecer una relación cordial y productiva, pero aunque sea la familia la que desconecte, el núcleo u origen de esta falta de relación puede estar en el profesorado, que aunque convoque reuniones, a veces no allana el lenguaje para que sea asequible a la mayoría de las familias.

También se da el caso de que en ocasiones la actitud de directores y maestros de escuela sea de superioridad, siendo entonces ellos quienes den motivo para que las familias piensen más que nunca que no tienen nada que aportar a la educación de sus hijas e hijos. Los profesores piensan que si los padres participan crearán problemas, ya que los padres y madres que no se muestran conformistas, pueden ser un auténtico estorbo para el profesorado, que piensa que siempre está acertado en sus decisiones y no toleran que una madre o un padre vayan a decirles cómo tienen que hacer las cosas. Los docentes, en ocasiones, no son conscientes de que tanto ellos como los progenitores son importantísimos, elementos fundamentales en la educación de las niñas y niños, pero nunca ellos en solitario.

Los profesores y profesoras pueden tener interés en que las familias formen parte activa de la educación de niñas y niños, aunque lo que quizás falle sea una falta de preparación en el profesorado para saber afrontar las relaciones familia-escuela con garantías de éxito. Para que los maestros y maestras sean verdaderos profesionales han de ser comprensivos con los problemas y las inquietudes familiares, por lo que alguna formación complementaria sobre las relaciones familia-escuela no estaría de más, pero cuando el profesorado palpa la falta de interés de madres y padres siempre piensa que es cosa de ellos, no dándose cuenta que si ellos dieran un primer paso de aproximación, no sólo reflejado en reuniones cuando las cosas van mal, el vínculo familia-escuela se empezaría a construir y poco a poco se establecería una cooperación que lo haría fuerte.

Conclusiones finales.

Tras analizar diferentes posibilidades en las relaciones familia-escuela, destacar que con todo lo mencionado respecto a la actitud de los docentes hacia las familias, ya sea pensando que lo que los segundos podrían entorpecer la labor de maestras y maestros o comunicándose con madres y padres mediante un lenguaje no adecuado, por ejemplo, se fomenta un desplazamiento de la familia, es decir, que el elemento familia pasa en cierto modo a no formar parte activa de la educación de los discentes. Así, madres y padres pasarían a tener funciones de receptor y nunca de emisor, no pudiendo mostrar opiniones ni, incluso, pensar que tengan derecho a mostrar esas opiniones e inquietudes. Muchas familias creen que lo adecuado es siempre lo que diga el profesorado, sin tan siquiera plantearse que ellos sabrán más y mejor que nadie qué es lo mejor para sus hijos y que, además, pueden ayudar a que hagan un camino recto hacia metas provechosas en colaboración con la escuela, de la que realmente deberían formar parte, o, al menos, tener un fuerte vínculo de colaboración y apoyo mutuo.

Los familiares que asisten normalmente a las reuniones no suelen ser los progenitores de los alumnos y alumnas que van mal o tienen problemas en la escuela. Precisamente ese bloque de familias, las cuales no tienen un representante, ya sea padre, madre o tutor, en las reuniones escolares, normalmente, es el que más apoyo debería dar a la escuela y a sus propios hijos e hijas, y seguro que los resultados serían diferentes, mucho más positivos y enriquecedores para niños y niñas que, al fin y al cabo, son los grandes perjudicados de la falta de comunicación entre familia y escuela y de la carencia de un vínculo fuerte y distendido entre ambos elementos. Es importante construir unos lazos que lleven a una futura cooperación, beneficiosa para el buen ambiente de la comunidad escolar en general y para que las trayectorias como estudiantes de las niñas y niños se vean afectadas negativamente lo mínimo posible. Esta cooperación debería establecerse entre docentes y el mayor número de familias, lo que repercutirá positivamente en el nivel del alumnado en general.

Emilio Andrés González Oviedo

LA IMPORTANCIA DE LA INFORMACIÓN SOBRE EDUCACIÓN

Estefanía Peña Badillo

Hoy en día la educación es un tema muy debatido en nuestra sociedad debido a la problemática que se ha generado durante los últimos años en torno a este ámbito. Existen múltiples intentos de solucionar la situación actual de incertidumbre en cuanto a la calidad de la enseñanza pero finalmente no parece que lleguemos a ningún acuerdo para mejorarla, siendo como siempre los niños quienes sufren las consecuencias de ello.

Desde mi punto de vista, este desacuerdo es el principal responsable de los problemas actuales, así como los continuos cambios de leyes de educación, ya que de esta forma no se permite que alguna ley llegue a implantarse debido a que para ello las leyes deben permanecer durante al menos dos generaciones.

En primer lugar, pienso que debemos partir de la idea de que la educación es lo más importante que puede tener una persona, ya que una vez adquirida ésta no nos será difícil alcanzar cualquier meta. Por lo tanto, es necesario partir de que la educación nos incumbe a todos. Como afirma Gimeno (2004: 181), "el sistema educativo no es de las familias, de los administradores o del gobierno de turno, sino de todos a la vez".

En este sentido tiene un papel muy importante la información, tenemos que disponer de información adecuada y compartirla, aunque sea para discutir, ya que la información nos lleva al conocimiento y éste nos hace ser reflexivos, encontrar metas de interés común.

Todos creemos saber algo de lo que ocurre en el sistema escolar basándonos en nuestra propia experiencia, pero no podemos generalizar. Además, los tiempos cambian y el sistema educativo también. Para comprenderlo es necesario tener información sobre todo el conjunto y para ello debemos tener dicha información al alcance de todos.

Existen dos fuentes mediante las cuales podemos obtener información sobre el sistema, siendo éstas a través de la observación del contexto natural, basándonos en las calificaciones, la motivación de los alumnos, las opiniones del profesorado, el retraso escolar, así como las opiniones de los propios alumnos; o bien mediante pruebas de evaluación externa o cuestionarios, pero siempre teniendo en cuenta las limitaciones que éstas últimas suponen al dejar de lado la realidad escolar.

En cuanto a las limitaciones, debemos tener en cuenta que los progresos en educación no se muestran inmediatamente, no se ven los resultados sobre la marcha, ni la información disponible sobre los mismos es siempre fiable. Los datos manejables no garantizan que se consigan aprendizajes relevantes, que son las metas más importantes de la educación, y tampoco sabemos si se está educando para la democracia, la autonomía y el bienestar de las personas, que, personalmente, pienso que debe ser el objetivo principal de ésta. Ante todo es necesario capacitar a los alumnos para que lleguen a ser ciudadanos valorados en una democracia, que puedan ser libres, ya que como afirman Glickman y Alridge (2003: 32) "todos los demás objetivos como los empleos, las profesiones y los intereses intelectuales, recreativos, culturales, sociales o estéticos son metas parciales de esta otra meta más amplia, y se llevan plenamente a cabo en las aulas y escuelas únicamente cuando se conectan con este propósito más general".

Es muy común recurrir a las calificaciones como indicadores de los resultados educativos debido a que proporcionan información fácil de obtener, pero dichos indicadores carecen de fiabilidad, ya que cada profesor tiene su propia opinión con respecto a los alumnos a la hora de calificar de acuerdo con lo que cree importante, aunque no siempre lo sea.

Pensamos habitualmente que las calificaciones equivalen a los resultados y caemos en el error de medir el valor de los procesos de enseñanza-aprendizaje en base a estas calificaciones. Sin embargo, es evidente que ni el suspenso indica fracaso ni el aprobado equivale al éxito porque todo forma parte de un proceso complejo en el que intervienen muchas variables que debemos tener en cuenta, como pueden ser la actitud del profesor o la motivación de los alumnos, entre otras.

Por otra parte, existe la duda de si es o no bueno nuestro sistema educativo y cómo saberlo es uno de los interrogantes que están presentes actualmente en esta sociedad. Podemos valorar los resultados que obtenemos de acuerdo con aquello que creemos que es justo, con aquello que se ajusta a las normas que establece el propio sistema, podemos compararnos con nosotros mismos a través del tiempo para ver nuestra propia evolución y podemos compararnos con otros países, pero no creo que el resultado que obtengamos sea del todo fiable porque ¿quién nos asegura que es justo aquello que creemos justo?, ¿quién demuestra que las normas de funcionamiento establecidas son las más adecuadas? y si nos basamos en las calificaciones como indicadores de la calidad de la enseñanza, ¿quién nos asegura que a pesar de haber evolucionado positivamente a través del tiempo los aprendizajes han sido significativos y no meramente memorísticos?, además, tampoco sirve de mucho compararnos con otros países porque hemos de tener en cuenta las distintas tradiciones y valores sociales de cada país. En este sentido, considero que nadie puede garantizar la calidad de la enseñanza, ya que todo es muy relativo y pocas cosas son demostrables. Sin embargo, pienso que es aquí donde radica la importancia de la información, debemos estar bien informados sobre todo lo que ocurre a nuestro alrededor para poder de esta forma opinar razonadamente. La información es la vía para acceder al conocimiento y solo a través del conocimiento será posible entender el mundo que nos rodea para poder actuar en él.

Uno de los factores que debemos tener presente a la hora de hablar de educación es la influencia de la economía y la cultura. Es evidente que la calidad del sistema se halla vinculada al capital económico y esto es algo que salta a la vista si observamos las desigualdades en educación a través de estudios en diferentes comunidades. La LOCE encierra en la "cultura del esfuerzo" que se les atribuye a los alumnos y sólo a ellos la causa del éxito o del fracaso escolar, se atribuye todo a causas ajenas al centro y al maestro, olvidándose de los factores estructurales, es decir, de que los más desfavorecidos son los que siempre fracasan.

En mi opinión, si una persona no tiene cumplidas sus necesidades básicas, difícilmente tendrá una motivación a la hora de estudiar. Como afirma Gimeno (2004: 189), "es una parcialidad el responsabilizar únicamente a los estudiantes de los fracasos y de los problemas en los centros y en las aulas. Podemos pensar que pueden y deben esforzarse más en el estudio, pero hay algo más".

Es muy fácil echarle la culpa al alumno de todo lo que ocurre, pero lo correcto sería pensar que quizás lo que falla es el sistema. Sinceramente, no logro entender por qué es el niño el último en quien se piensa a la hora de elaborar las leyes, siendo éste el principal protagonista del proceso educativo. Pienso que el problema radica en que aquellos que elaboran las leyes no han trabajado nunca como educadores y, por lo tanto, no conocen los principales intereses y necesidades de los alumnos. Sin embargo, considero que en la práctica cada profesor tiene libertad para planificar como crea conveniente y tiene la responsabilidad de reflexionar sobre cómo aprenden los alumnos, qué contenidos son relevantes para ellos, cómo hacer que se entusiasmen con el aprendizaje o con el conocimiento, cómo fomentar su creatividad y su libertad, en definitiva, cómo hacerlos más personas. El profesor debe asumir el rol de investigador en su aula y aunque debe tener en cuenta los objetivos para planificar la enseñanza, debe utilizarlos como guía y no como metas terminales comunes a todos los estudiantes. No creo que se deba centrar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje en la consecución de unos objetivos, no debemos darle tanta importancia a los resultados que obtengan nuestros alumnos, sino al trabajo diario, al esfuerzo y al interés que demuestren.

Por otra parte, además de la labor del profesor, existen bastantes factores que inciden en el aprendizaje de los alumnos o, al menos, en los resultados obtenidos en cuanto al número de suspensos o aprobados de éstos y además de las ventajas que otorga en este sentido ser mujer, asistir a una escuela privada y la práctica frecuente de la lectura, me gustaría resaltar la importancia que tiene disponer de recursos económicos a la hora de enseñar. Es cierto que un alto nivel de inversión en recursos económicos no garantiza la calidad de la enseñanza pero está demostrado que entre los países de la OCDE una inversión alta en educación tiende a asociarse a un mayor rendimiento académico.

Es muy importante disponer de medios económicos para la mejora del profesorado, para poder tener laboratorios, bibliotecas y para poder dotar de refuerzo a aquellos alumnos con dificultades o insuficiencias, entre otras muchas cosas, pero considero aún más importante saber aprovechar aquellos recursos de que disponemos, aunque sean pocos. Pienso que es mejor saber sacar el máximo partido de lo que tenemos que estar lamentándonos por aquello de lo que no disponemos. En este sentido, considero conveniente resaltar la actitud del profesor, ya que todo lo que éste haga va a repercutir de una u otra forma en sus alumnos.

Por último, a modo de conclusión, me gustaría hacer hincapié en la necesidad de afrontar los problemas, ya que éste es un punto muy importante en lo referente a la educación. Pienso que siempre se les echa la culpa a los demás, olvidando de esta forma el trabajo cooperativo, que desde mi punto de vista es la base de toda enseñanza. La preocupación del sistema educativo es que todo el mundo tenga la posibilidad de aprender, de acceder a la educación, le preocupa la calidad de la educación pública, que llegue a todos con calidad, pero para ello pienso que lo que hay que hacer es intentar resolver los problemas del sistema escolar de manera conjunta, siendo tolerantes, respetando las opiniones de los demás y actuando consecuentemente, pero principalmente pensando en el alumno que, como he comentado anteriormente, a fin de cuentas es el principal protagonista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GLICKMAN, C.D. y ALRIDGE, D.P. (2003): "Las exigencias de la educación en el siglo XXI", en LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (Eds.) (2003) La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Octaedro. Barcelona: 29-40.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (2004): "La calidad del sistema educativo vista desde los resultados que conocemos", en GIMENO SACRISTÁN, J. y CARBONELL SEBARROJA, J. (Eds.) (2004): El sistema educativo. Una mirada crítica. Praxis. Barcelona, Cap.: 10: 179-199.

Estefanía Peña Badillo

CRÍTICA AL ACTUAL MODELO DE ENSEÑANZA

Francisco Javier Utrera Martín

Para entender las diversas parcelas del conocimiento humano y la experiencia, el hombre lo ha dividido basándose en diferentes criterios en las disciplinas, que no son ni más ni menos que un conjunto de leyes y estructuras que permiten particulares clasificaciones de conceptos, problemas, datos, etc. conformes a un modelo de coherencia asumido. Las disciplinas son, por tanto, los marcos donde se desarrolla y transforma el pensamiento y la principal manera de análisis e intervención en la realidad. Actualmente, la forma de organización de contenido se lleva a cabo en el *modelo lineal disciplinar*, o conjunto de disciplinas yuxtapuestas elegidas casi siempre de forma interesada. Pero el saber "auténtico" no se conformará sino en las mismas aulas cuando aparezcan las interacciones entre alumno-profesor y vayan surgiendo formas de lenguajes, rutinas, etc.

En la organización escolar de asignaturas se exige el dominio de cada disciplina como requisito para aprobar y avanzar en el sistema educativo (ciclos y etapas). Esto podría ser un arma de doble filo, ya que la meta educativa se convertiría en aprobar para subir un peldaño del sistema; pasaríamos simplemente a "coleccionar asignaturas". Como consecuencia de esta clasificación tan estricta, los contenidos del currículo se ven aislados unos de otros sin ningún tipo de relación, y esto, unido a que los destinatarios finales de estos currículos (alumnos-profesores) no tienen ningún poder de decisión ni de acción sobre la selección de contenidos que lo conforman, traen como resultado una gran dificultad para llevar a buen puerto el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consecuencia: surge un *conocimiento académico*, cuya única finalidad es la de servir para superar los requisitos mínimos exigidos para pasar al curso siguiente, despreocupándose por completo de la realidad cotidiana en las que se ven inmersos los estudiantes. Al no poder refrendar el saber que adquieren en la escuela en su vida diaria, los alumnos solo se preocupan de estudiar lo suficiente para pasar el examen. Esto repercute negativamente a la hora de desarrollar la actitud crítica del discente, ya que las asignaturas son consideradas como un elemento más a consumir y no se tienen en cuenta los diferentes contextos sociales, políticos, económicos que han podido influir decisivamente en la realización del conocimiento.

Uno de los grandes problemas de este tipo de currículo es el "partidismo" con el que son creados. Las asignaturas como tales son construcciones sociohistóricas que han ido respondiendo a las diversas necesidades e intereses que a lo largo del tiempo y en una época de la historia determinada hayan podido tener los diferentes grupos sociales instalados en el poder, mientras se conforma el currículo se procuran ignorar todos los problemas y conflictos de datos que pudiesen existir entre las diferentes materias, así como las relaciones entre ideología-conocimiento. Se oculta la parte de la realidad que no se quiere enseñar (ojeando cualquier libro de Primaria podremos observar la cantidad de estereotipos y prejuicios que aparecen en ellos). Si bien es cierto que en los últimos años se ha apostado por utilizar un lenguaje no sexista y mostrar fotografías más acordes con la realidad (entre otras acciones), las ausencias temáticas o las parcelas de conocimiento ocultadas voluntariamente deberían ser profundamente estudiadas... Aunque he de suponer que esto último no es de interés para la administración educativa. En la escuela no se hace ver al alumnado que la cultura académica que se trabaja en colegio e institutos solo representa una de las posibles vías de selección y organización de contenidos entre otras muchas disponibles en la sociedad. Esta forma de selección y organización del currículo corresponde a los intereses de los grupos sociales que tienen poder y status para participar en su elaboración. Con esta modalidad curricular lo que se consigue es una especie de idolatración del saber al no encontrarse utilidad en la vida cotidiana al conocimiento que se intenta transmitir, es decir, el alumno asume como verdad suprema lo que se le enseña y no tiene oportunidad de corroborar lo que está aprendiendo. Es lo que se ha recogido en el llamado *Informe Cockcroft* (<http://genealogy.math.ndsu.nodak.edu/html/id.phptml?id=42522>), en el que se manifiesta una preocupación excesiva por determinadas habilidades y capacidades que raramente pueden aplicarse a la resolución de un problema en nuestra vida diaria, resumiendo, carecen de información incidental.

La escuela acostumbra a transmitir a los alumnos la convicción de que no todos tienen porque tener éxito en la vida escolar, siendo lógico que algunos estudiantes fracasen atribuyéndoles solo a ellos las razones para hacerlo, es decir, el sistema educativo se desmarca de toda responsabilidad sobre el fracaso escolar. Algo decisivo para sostener y reafirmar toda esta estructura de defensa es la presentación del conocimiento como algo ya creado y natural, objetivo y alejado de cualquier tipo de interés, el cual que solo hay que adquirirlo tal y como es. El mundo social se impone al del ser humano y no como definido y controlado por este. La cultura no es un cúmulo de verdades supremas, sino una permanente construcción de confrontaciones políticas, históricas, económicas, religiosas, etc. y sus intereses.

Al no poder comprobarse y discutirse el conocimiento con otros de campos similares de estudio, se difunde un tipo de saber "objetivo" y neutro que favorece sin duda a los intereses de los grupos sociales instalados en el poder, los mismos que intentan ocultar los fuertes desacuerdos y enfrentamientos que existen entre las distintas concepciones teóricas, metodológicas y de objetivos que caracterizan el progreso del conocimiento. No hacen tomar a los alumnos conciencia de la validez de la controversia y el conflicto como fuentes importantes de la construcción de la cultura.

Con todo esto, cada materia del currículo tiende a alcanzar su propio desarrollo más que a sus posibles aplicaciones externas, ocultando la necesidad de que hay que entender otras disciplinas para comprender la realidad en su conjunto. Al final, solo merece la pena el saber que tenga utilidad como generador de beneficios, sometándose el sistema educativo a los modos de producción capitalistas vigentes. Al

ser una organización tan estricta, los asuntos que verdaderamente pueden interesar a los alumnos raramente son tratados, por lo que sería ideal un estilo de currículo más integrado y flexible.

Otra característica no menos importante del currículo centrado en las asignaturas es la estética de la presentación. Con la lección magistral, el docente presenta el tema a sus alumnos y utiliza su "maestría verbal" para que la lección sea comprendida, dando demasiada importancia a la estética oral y dejando en un segundo plano aspectos tan importantes como la investigación, la reflexión, etc. En la lección magistral, el profesor no solo transmite el conocimiento, sino que muestra a los alumnos toda su cultura, sus valores, etc. que marcan el acto de transmisión del contenido.

Últimamente, en las sociedades más industrializadas se vienen dando diversos discursos de los grupos empresariales quejándose contra un sistema educativo que no responde a sus necesidades e intereses y que necesita a un personal más especializado. Esto está llevando a que los jóvenes escojan sus itinerarios académicos contemplando solo criterios de utilidad y rentabilidad a corto alcance para encontrar un trabajo lo más pronto posible, es decir, los criterios de rentabilidad económica se superponen a la preocupación por una formación integral del ser humano apostando por un mayor nivel de especialización en detrimento de la cultura general (saber más de menos cosas).

En líneas generales, agrupo las siguientes críticas al currículo basado en disciplinas aisladas en los siguientes puntos:

1. No se presta atención a los intereses de los alumnos y alumnas.
2. No se tienen en cuenta sus conocimientos ni sus habilidades cognitivas previas.
3. La búsqueda de mayores cotas de mercado de las editoriales de los libros de texto hace que se traten asuntos de temática muy general, ignorando la problemática específica del medio sociocultural y ambiental en el que se encuentra el alumno.
4. El currículo puzzle no estimula las preguntas más vitales que un alumno pueda plantearse ya que debe someterse a los límites de las áreas disciplinarias.
5. Se devalúan las relaciones personales entre profesor y el alumno ayudados por la frialdad del libro de texto.
6. Al ser materias tan distintas, exigen un continuo cambio de atención de una disciplina a otra y se necesita demasiado esfuerzo para memorizar tal cantidad de información. La memoria se erige como casi la única habilidad intelectual que se desarrolla.
7. El currículo por asignaturas impiden que sean tratados temas muchos más prácticos e interesantes como las drogas, las guerras, la paz. Etc. (No pretendamos concienciar a los alumnos mostrándoles este tipo de realidades una vez al año).
8. El alumno no consigue relacionar las materias entre sí y tampoco se les incita a hacerlo.
9. Al estar tan organizado, actividades tales como visitas culturales, experimentos, salidas fuera del aula, etc. quedan fuera de la programación o se les pone muchas dificultades para su realización.
10. La estructura por disciplinas no estimula la actividad crítica ni la curiosidad intelectual. El alumno no investiga por su cuenta.
11. Los profesores carecen de autonomía y poder de decisión al tener que ceñirse al contenido que contenga el libro de texto. No pueden diagnosticar lo que sucede en las aulas y poner soluciones.

Este tipo de modelo curricular de las disciplinas corre el riesgo de generar un tipo de "educación bancaria" en donde lo más importante sea la acumulación sumativa del conocimiento que pasaría a ser considerado como algo que hay que poseer, olvidándose de su cometido principal de liberalizador de mentes. Otra educación es posible, sin libros que seguir, atendiendo a las principales y más importantes necesidades de los niños, fomentando su espíritu crítico, en definitiva, mostrándoles el camino del saber. Depende de todos nosotros.

Francisco Javier Utrera Martín

250 ANIVERSARIO DE MOZART. MOZART EN LA ESCUELA

Ignacio Crisanto Muñoz

La Europa del siglo XVIII sufrió profundas transformaciones debido principalmente por dos hechos: la revolución industrial inglesa y la revolución francesa que estalló en 1789 y que marca el fin de la edad moderna y el comienzo de la contemporánea.

Es por lo tanto una época de convulsiones, que da lugar a una corriente intelectual, conocida como Ilustración, en la que Montesquieu, Voltaire y Rousseau fueron protagonistas de dicho movimiento, que se caracteriza fundamentalmente, en reconocer en que todo gira en torno al ser humano y su razón.

Sin duda, Wolfgang Amadeus Mozart, es el compositor más relevante de la música clásica, entendiendo ésta como un período dentro de la historia de la música, que comprende desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta principios del siglo XIX. Podemos observar en las composiciones de Mozart las características principales del período clásico:

- Melodía clara y simple, utilizando frases melódicas regulares.
- Predomina la textura armónica o melódica con acompañamiento, a la contrapuntística propia del Barroco.
- Las modulaciones son bimodales y transparentes.
- Las obras presentan una estructura clara y bien definida.

En cuanto a la persona de Mozart, algunos lo conocen como un músico superficial, al que le gustaban los chistes escatológicos. Otros en cambio, pueden situar a Mozart como un hombre angelical que tocaba con sus dedos el cielo a través de su música. Nos dejamos llevar por la fábula y los tópicos. Sin duda, Mozart como podemos comprobar a través de sus cartas, fue una persona humana, que podía ser en ciertos momentos trivial y poco humilde, pero cuando se sentaba delante del piano dedicaba toda su atención y se mostraba ensimismado. Era un músico con unas cualidades extraordinarias, no olvidemos que para él componer era tan sólo "garabatear", la música fluía en él de un modo natural. Tenía una cualidades innatas, por supuesto, pero no podemos negar su capacidad de trabajo y esfuerzo hasta en la enfermedad; un ejemplo claro es la composición del Réquiem poco antes de morir. En cambio, muchos mortales no vivimos, a lo largo de nuestra longeva vida, con la misma pasión e intensidad que vivió Mozart.

A pesar de ser un compositor archiconocido, es difícil para el alumnado de primaria situar a este compositor. En la edad escolar, los niños y niñas tienen aún dificultad para comprender conceptos tan abstractos como los temporales. Abstraerse al presente y entender la dimensión temporal pasado-presente-futuro como algo que va más allá de sus propios recuerdos y experiencias es complicado para ellos. En los comienzos de la escolarización obligatoria niños y niñas empiezan a comprender que existe el tiempo más allá de su propia existencia y que, por tanto, hubo un momento en que sus padres se conocían y él o ella aún no existía, momentos, incluso, en los que ambos no se conocían y, más allá aún, una infancia de los adultos que él conoce. Comprender que las experiencias pasadas de esos adultos ocurrieron en otras circunstancias y en otros lugares (sin jugar al ordenador, por ejemplo) es otro de los aspectos de la dimensión temporal difícil de captar para niños y niñas. Cuando lo que intentamos transmitirles es la dimensión histórica del tiempo, la cosa se complica. Por ejemplo, no es de extrañar que escuchemos en clase frases del tipo: "maestro, ¿cuántos discos grabó Mozart?".

Esto no significa que un docente de infantil o primaria no pueda dar a conocer a sus alumnos/as una figura tan relevante del arte como Mozart, pero sí que debemos saber introducirla de una forma correcta y adecuada a la edad y madurez cognitiva del niño/a. Se necesitan buenas dosis de creatividad para plantear a niños y niñas, sobre todo a los más pequeños, situaciones que les permitan acceder a la comprensión de esta dimensión histórica: ¿cuánto tiempo hace?, ¿qué ocurrió antes y después?, ¿cómo era la vida en esa época?, etc. Partir, en cualquier faceta de la enseñanza, del análisis del entorno y pasado próximo en el que se encuentra el niño/a, ya que el pasado próximo nos ayuda a remitir a períodos más lejanos. Conectar el conocimiento histórico y temporal que el niño adquiere en distintas áreas de conocimiento también resulta fundamental.

Frente a la enseñanza tradicional que se caracteriza por utilizar un método de aprendizaje receptivo basado en la memorización y donde el papel que juega el alumno es pasivo, debemos aplicar una enseñanza que se base en hacer participe al alumno/a de su propio proceso de aprendizaje, concediéndole un papel más activo, sin ser un mero receptor y dándole un carácter lúdico a las actividades que se realicen en clase; el niño aprende mejor a través del juego, entendiendo éste como un medio, no como una finalidad en sí misma.

Por lo tanto, la mejor forma de dar a conocer a este compositor a nuestro alumnado de forma amena y motivadora, no es a través de clases magistrales de historia de la música, sino haciendo *que Mozart venga a los niños y que los niños vayan a Mozart*, esto es, mostrarles su vida y su obra de forma cercana a la realidad infantil y ayudándolos, a la vez, a transportarse a otras épocas. Algunas propuestas que se nos ocurren son:

- Que los niños tengan la oportunidad de sentir la música de Mozart, interpretando con la flauta dulce e instrumentos de percusión, adaptaciones sencillas de sus obras musicales,
- utilizar su música en obras de teatro que permitan a los niños y niñas contextualizarla en su momento histórico,

- realizar audiciones activas con los instrumentos escolares, con el propio cuerpo o con musicogramas. Por ejemplo, pueden marcar, al mismo tiempo que escuchan la audición, con instrumentos de percusión o con el propio cuerpo, un ritmo que se repita con frecuencia a lo largo de la obra,
- elaborar, por parte de los alumno/as, un cómic sobre la vida de Mozart,
- partiendo de la audición de sus obras musicales, plantear a los niños y niñas que expresen con su cuerpo, con instrumentos de su elección y, posteriormente con dibujos, lo que la música de Mozart les sugiere,
- facilitar la apropiación del estilo y características propias de la música del período clásico, realizando audiciones en las que puedan comparar y, posteriormente identificar, la música de otros compositores de distintas épocas. Por ejemplo, podemos diferenciar una obra de un compositor Barroco con respecto a una obra de Mozart por su textura, o por la ausencia del bajo continuo en las obras clásicas,
- inventar una historia sobre una obra musical seleccionada,
- crear una letra que coincida con la melodía principal de un fragmento musical...

Por lo tanto, considero que hay otra forma, diferente a la tradicional, de enseñar música y dar a conocer a las grandes figuras del arte y la cultura, que puede suponer un mayor esfuerzo y compromiso del docente, pero que conlleva una educación de más calidad.

Ignacio Crisanto Muñoz

EL HUERTO EN LA ESCUELA

Inmaculada López Fernández

Esta propuesta didáctica se ha realizado en la escuela rural de El Palmar, que pertenece junto con 6 escuelas rurales más, al mayor colegio rural de la provincia de Cádiz: el colegio rural Saladobreña.

La escuela rural del Palmar está compuesta por tres aulas donde se imparten el 2º ciclo de educación infantil y el primer ciclo de educación primaria. Está formada por tres aulas, dos patios de recreo, un huerto y la iglesia.

Se encuentra en una zona costera, aunque también predominan los trabajos agrícolas y ganaderos.

TEMPORALIZACIÓN

El huerto se ha trabajado durante todo el curso, aunque la unidad didáctica de plantas, verduras y frutas se realizó la primera quincena de mayo.

Esta unidad didáctica se llevó a cabo con 12 niños/as del primer nivel del 2º ciclo de educación infantil (3 años).

JUSTIFICACIÓN

He utilizado el huerto como recurso metodológico, y más concretamente esta unidad por los siguientes motivos:

- origen de estos alumnos/as; todos/as provienen del entorno rural.
- las necesidades, deseos e intereses de estos niños/as están orientados hacia la naturaleza, el campo, el huerto, etc.
- para conseguir aprendizajes significativos, he partido de algo cercano a ellos, perteneciente a su entorno.
- fomento la participación, la responsabilidad, el cuidado y respeto de plantas.
- desarrollo valores, normas actitudes y destrezas, desde un punto de vista global de los aprendizajes.

OBJETIVOS

- Conocer y cuidar las plantas de la clase y la escuela
- Respetar los elementos del entorno natural
- Observar y seguir el ciclo vital de algunas frutas y verduras
- Adquirir una serie de normas sobre el cuidado del huerto
- Observar el proceso: plantar, cuidar y recolectar
- Conocer el crecimiento de los vegetales y frutas y sus necesidades básicas

CONTENIDOS

- Precisión en la manipulación de objetos: palas, rastrillos...
- Aceptación de las normas del huerto: no pisar, regar, mantener el orden, limpiar
- Elementos del huerto: utensilios y materiales
- Utilización de los sentidos para la exploración del huerto
- Clasificación de las frutas y verduras según un criterio dado
- Utilización del cuerpo para expresarse y comunicarse
- Reconocimiento de los números 1, 2 y 3.
- Desarrollo de la voz a través de canciones
- Cuento: "las manzanas de caramelo"
- Identificación de formas

Además de estos contenidos se trabajaron los siguientes temas transversales: educación para el desarrollo, educación para la vida en sociedad, educación intercultural, coeducación, educación medioambiental, educación para la salud, educación del consumidor y cultura andaluza.

METODOLOGÍA

Para la realización de esta propuesta didáctica se partió de un enfoque globalizador, teniéndose en cuenta los conocimientos previos y el nivel de desarrollo de los niños/as. Se partió del juego como principal motor de desarrollo y se tuvo en cuenta la observación, experimentación y manipulación como recursos metodológicos fundamentales.

El aula estaba organizada en rincones: casita, construcciones, juegos de mesa, biblioteca y de trabajo individual; y talleres: psicomotricidad, cuento, música, del arte, grafomotricidad y del huerto. Cada uno de estos últimos se realiza un día de la semana, a excepción del huerto que se trabaja diario.

La jornada diaria se compone de los siguientes momentos:

- entrada y saludo
- asamblea; asistencia, tiempo atmosférico, acontecimientos, actividades a realizar durante el día, encargado/a, repaso de conceptos...etc
- rincones; en el individual se trabaja la ficha del día
- aseo y desayuno
- recreo
- taller del huerto; plantación, riego, recolección, malas hierbas, etc
- talleres
- asamblea de despedida

ACTIVIDADES

A continuación voy a detallar una serie de actividades clasificadas en los tres ámbitos, éstas se pueden realizar en la asamblea, en rincones o en talleres.

Si son muchas se pueden escoger algunas determinadas según el nivel del grupo-clase.

Identidad y Autonomía Personal

- Trabajo de las normas del huerto
 - No pisar lo sembrado
 - Regar alrededor de la planta, no encima para que no se queme
 - Mantener un orden para regar
 - Recoger los cubos y regaderas al terminar
- Trabajo de la autonomía
 - Coger del almacén un cubo o regadera
 - Llenar los cubos y regaderas de agua, sin derramarla
 - Mantener el orden para regar
 - Sembrar: ajos, cebollas, patatas, fresas, apio, puerro, rábano y lechuga
- Trabajo de hábitos
 - Regar el huerto un día y al otro las plantas del aula
 - Quitar las malas hierbas
 - Lavarse las manos después de trabajar en el huerto
 - Brigada de limpieza: los dos responsables del día recogerán los papeles que se hayan quedado en el patio con una caja de cereales colgada al cuello
 - Reciclado de papel: cada viernes un padre o madre depositará en un contenedor los papeles para reciclar recogidos en el aula
 - Plan de desayuno: cada día de la semana traerán todos el mismo desayuno impuesto por el maestro/a

Medio Físico y Social

- Salida a la playa: gracias a la cercanía del colegio con la playa y con la colaboración de las familias, se realizó una salida a las 9:00 y se volvió a la hora del desayuno. Paseamos, cogimos conchas, jugamos con la arena...y nos llevamos muestras a clase.
- Fotografías del proceso de siembra: de cada fruta o verdura sembrada realizamos determinadas fotografías; estercolado de la tierra con desperdicios orgánicos de los desayunos, plantación, riego, crecimiento eliminación de malas hierbas, recolección.
- Rábano con legumbres: picamos la silueta de un rábano y la pegamos en una cartulina. Rellenamos el rábano con lentejas y las pintamos con pintura roja. Le hacemos un agujero y nos sirve de cuadro.
- Registro de cultivo: realizamos un cuadro de doble entrada con las frutas y verduras y el tiempo en que han salido. Este calendario nos servirá para años posteriores.

- Taller de ungüentos: con una planta de aloe vera que teníamos, cogimos una pita, la limpiamos, la rajamos y sacamos el jugo. Este jugo se guarda en la nevera y nos sirve para heridas y quemaduras.
- Taller de tintes: hervimos cáscaras de cebolla, hojas de lechuga y fresas. Introducimos en cada tinte camisetas anudadas. Las tendemos y se las llevan a casa.
- Taller de fresa: en una ficha con la silueta de una fresa, la coloreamos de rojo y en un cuentagotas echamos pintura de dedos negra diluida con agua. Cada gota será un pepita de la fresa.
- Ampliación del huerto con ruedas de coche: al quedarse el huerto pequeño y tener semillas por plantar, decidimos llenar ruedas de coche de tierra y plantar ahí las semillas.
- Brotes de judías: hacemos un boquete en el fondo de un vaso de plástico y metemos una judía en algodón húmedo. Una vez brotada la plantamos en el huerto.
- Observación de raíces y hojas: ponemos un boniato en un tarro transparente con agua. Pinchamos con palillos y lo ponemos en un sitio con luz. Veremos las hojas y las raíces.

Comunicación y Representación

Expresión corporal

Se realizarán dos sesiones de psicomotricidad:

- Circuito donde escenificaremos que vamos por un río (bancos), nos metemos en charcos (aros), volamos como pájaros, subimos montañas, etc.
- Juego de "ratón que te pilla el gato"

Expresión plástica

- Sellos con hortalizas o frutos: hacemos sellos con naranjas, manzanas, patatas, coliflor, zanahorias. Lo mojamos en pintura de dedos y decoramos nuestras fichas.
- Pulsera de hojas: recogemos de las malas hierbas hojas, las secamos y nos enrollamos cinta adhesiva (con lo adhesivo hacia fuera) en las muñecas. Pegamos las hojas en la cinta.

Expresión musical

- Escuchamos y aprendemos la canción de los fruitis. Nos inventamos un baile.

Uso y conocimiento de la lengua

- Realizar un cuaderno personal del huerto: decoramos un cuaderno de anillas con semillas, hojas, etc. Metemos las fichas que vayamos haciendo referente al huerto; sellos, papeles decorados con tintes, papel reciclado.
- Taller de cocina: hacemos una mermelada de fresa con las del huerto, hervimos con agua y azúcar. Nos la tomamos con pan el día que toque bocadillo. Realizamos una ficha de esta receta y la incluimos en nuestro libro de recetas que se encuentra en el rincón de la biblioteca.
- Realizar el libro de secuencias del proceso de siembra: pegamos las fotos que hemos hecho del proceso de siembra en hojas, escribiendo en cada uno lo que hacemos.
- Adivinanza: "si al conejo quieres contentar, algo naranja le has de dar".
- Cuento: "las manzanas de caramelo".
- Refrán: "espinacas, cómelas mientras las haya".

Expresión matemática

- Clasificación de alimentos recolectados en frutas y verduras.
- Observación del calendario de registro de cultivo: establecemos correspondencias; las fresas cuando hay sol, en verano...
- Realización del número 1 con plastilina, tiza, sellos...
- Construir una balanza para pesar: con dos tapas de cola-cao y una tablita de madera, atado a cuerdas.
- Concepto alrededor: al regar, en psicomotricidad.
- Observación del libro de secuencias del proceso de siembra: un orden, primero estercolado, luego recolección...
- Realizar puzzles.
- Medidas de vasos graduados de los ingredientes de la receta.
- Observar las formas de las frutas y verduras recogidas. Las clasificamos.

EVALUACIÓN

Para realizar la evaluación se tuvo en cuenta la orden de 1 de febrero de 1993. Los instrumentos de evaluación utilizados son el diario de clase, la observación individual y grupal y el anecdotario.

Se realizó una evaluación inicial (conocimientos previos), continua (a lo largo del proceso) y final (consecución de los objetivos propuestos).

Los criterios de evaluación de esta propuesta metodológica son:

- cuidado de plantas del aula
- respeto de los elementos del entorno
- adquisición de normas del huerto
- mostrar iniciativa por cuidar el huerto
- autonomía en la realización de las actividades
- reconocer el número 1, el color naranja, forma circular, cuadrado y triángulo.

Se evaluó al alumnado, la participación de los padres, mi actuación y la organización del aula.

Inmaculada López Fernández

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN EL AULA

Inmaculada Merchán Tirado

La sociedad reflexiona escasamente sobre los impactos que los medios de comunicación están provocando en nuestras costumbres, pensamientos, organización del tiempo de ocio y trabajo... todo ello, debido a que muchos no hemos aprendido a consumirlos inteligentemente, a conocer lo positivo y negativo que aportan a diario en nuestras vidas.

Se debe reflexionar sobre su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje por el flujo de información que producen los medios de comunicación, ya que son elementos vitales para la actividad social en todos los niveles. Aunque la educación audiovisual sigue siendo algo marginal en los sistemas educativos. De ahí, el estudio de los medios como disciplina específica, ya que presenta enormes ventajas, tales como: fomentar relaciones interpersonales, valores, actitudes, normas y estrategias, además de favorecer la relación en la institución educativa con su entorno, consecuente de los medios de comunicación que vincula aquella con la familia en un proceso compartido para el aprendizaje.

Los medios de comunicación en la educación se pueden integrar a través de tres enfoques:

- Asignatura independiente equiparable al resto de las materias del currículum.
- Contenido dentro de los bloques de las áreas curriculares (recursos didácticos).
- Tema transversal a lo largo de todo el currículum (inclusión de los medios de comunicación).

Se pretende como finalidad, crear una educación para el alumnado de manera que sean críticos, selectivos y activos ante los mensajes que reciben continuamente a través de los distintos medios de comunicación. Para ello se debe establecer los siguientes objetivos:

- Conocer el funcionamiento de los distintos medios.
- Desarrollar la creatividad, la innovación y la cooperación.
- Utilizar técnicas de investigación y documentación.
- Educar para el pluralismo, la solidaridad y la tolerancia.
- Introducir una metodología participativa en el aula con múltiples recursos.
- Crear espacios educativos que faciliten el aprendizaje.

Al mismo tiempo es interesante, para clarificar, basándonos en Bernabeu entre los contenidos siguientes:

- La educación en los medios (conceptos).
- La educación con los medios (procedimientos).
- La educación ante los medios (actitudes).

Se trata de formar a los alumnos para que hagan uso de ellos como instrumentos de creación personal y transmisión de experiencias vitales a través de nuevos lenguajes. Pero actualmente existen muchos obstáculos para la inclusión de los medios de comunicación en las aulas tales como: la ausencia de formación docente, los escasos recursos metodológicos y tecnológicos, la rigidez de la organización escolar tradicional, las resistencias de los sujetos que pertenecen a la institución. Además se requiere utilizar los distintos medios de comunicación en las aulas, que deben de responder a una adecuada planificación curricular que permita potenciar el aprendizaje significativo de los escolares. Para ello, es necesario el empleo de los medios de comunicación adaptados didácticamente a las disciplinas escolares, vinculadas interdisciplinariamente para un análisis creativo de los mensajes audiovisuales.

Todo ello se realizará a través de actividades lúdicas, realizando prácticas sobre experiencias ya vivenciadas y experimentadas por el alumnado como son:

- Trabajar la televisión en el aula: *¿Qué vemos?, el mercado de anuncios, analizamos los programas.*
- Realizar videos escolares para proyectarlos en el aula.
- Aprender el significado de las imágenes: *Esteretipos típicos que utilizan las imágenes, construcción de significados.*
- Emitir una noticia por la radio.

Con ello se pretende como finalidad enriquecerse didácticamente con éstos, para actuar como personas críticas e integradas ante la gran demanda que requiere la sociedad de actualidad desde una perspectiva educativa progresista.

Inmaculada Merchán Tirado

HACIA UNA FORMACIÓN PERMANENTE REALMENTE FORMATIVA

Iván David Castillo Salinas

La formación permanente del profesorado, a pesar de constituir uno de los pilares básicos para la mejora de la calidad de la educación, sigue sin recibir el enfoque necesario para poder desempeñar su cometido, debiéndose esto más a un planteamiento incorrecto de la misma que a la cantidad de recursos materiales y humanos empleados.

Es innegable que ninguna realidad, y mucho menos la educativa, es estática. Las circunstancias cambian, surgen nuevos saberes, necesidades, intereses... y el profesorado debe ir modificando de manera fundamentada su práctica para poder dar respuestas a todo ello. Esta afirmación cobra mayor importancia, si cabe, en el momento actual, pues la aceleración del cambio social que ha tenido lugar en las últimas décadas ha modificado considerablemente la sociedad y, por ende, el sistema educativo. Es necesario, entonces, que el profesorado se actualice para poder adaptarse a las nuevas necesidades profesionales a las que debe hacer frente y resolver los nuevos problemas que se le presentan (Esteve Zarazaga, 2006).

Lamentablemente, aun reconociéndose esta necesidad, la oferta de formación permanente existente en la actualidad dista mucho de conseguir estos objetivos. Una de las causas fundamentales podemos encontrarla en el modelo de currículum técnico (decidido desde instancias superiores), predominante en la actualidad, que condiciona inevitablemente el modelo de docente (también técnico) y, en consecuencia, el modelo de formación permanente del mismo. Desde esta perspectiva, los profesores, verdaderos conocedores de la realidad en que se desenvuelven y de las necesidades de sus alumnos, se ven reducidos a "*meros ejecutores*" (Bautista, 1988), pues no tienen oportunidad de esbozar con libertad sus concepciones sobre la enseñanza.

Esta situación nos revela una política de formación individualista y alejada de los centros educativos y sus necesidades. La mayor parte de las actividades consisten en cursos y seminarios en los que los profesores tan sólo se limitan a asistir, oír y, como mucho, tomar notas con el simple objetivo de obtener un reconocimiento oficial (trienios, sexenios, traslados...). Sin embargo, los verdaderos problemas o necesidades de mejora que cada profesor o grupo de profesores presenta no encuentran respuesta.

En coherencia con lo anterior, la financiación estará mucho más dedicada al diseño que al desarrollo. En otras palabras, los recursos económicos se emplearán más en la remuneración de los expertos y en la transmisión de la información, entre otros aspectos, que en proveer a los centros de recursos útiles, promover grupos de investigación y, en definitiva, crear las condiciones necesarias para que el profesorado realmente mejore su práctica docente.

Para que esto fuera posible, sería necesario que esta formación estuviera encaminada a propiciar la reflexión sobre la propia práctica y no a una recreación acrítica de las prescripciones que otros han elaborado, ya que esto no es más que una modalidad camuflada del aprendizaje memorístico y repetitivo que tanto se ha censurado.

Lo que debería propugnarse es una formación que sitúe al profesor como protagonista de su propio aprendizaje. Será un proceso guiado por la *significatividad*, ya que estará necesariamente relacionado con los conocimientos y experiencias del profesorado, y también *relevante*, pues estará contextualizada, tendrá una aplicación directa al aula o centro en cuestión.

El profesorado se convierte así en un agente activo que es capaz de mejorar su práctica profesional de manera autónoma (sin dependencia) estudiando otras ideas y experiencias, pero en colaboración con sus compañeros y los asesores proporcionados (Rodríguez Romero, 2001; Pozuelo, 2001; Fernández y Rodríguez, 2001; AA.VV. 2001). En este proceso, el profesor pondrá al descubierto los aspectos ocultos de su quehacer profesional y cuestionará los motivos por los que actúa de una determinada manera y no de otra. Sólo de esta manera, podrá conocer realmente su práctica -condición indispensable para mejorarla- y contar con argumentos sólidos que la fundamenten. Conseguiremos así, erradicar esos modos de acción tan extendidos entre los docentes que les llevan a aceptar la rutina sin siquiera cuestionársela y que conlleva la perpetuación de modelos arcaicos, cuyos efectos negativos han quedado ampliamente demostrados.

No obstante y como ya apunté más arriba, desde el modelo curricular técnico en que nos movemos, la reflexión del profesorado sobre su práctica sólo es posible con ciertas limitaciones, pues dicha reflexión deberá aceptar unos códigos y principios ya establecidos desde instancias superiores. Es lo que Handal denomina *colegialidad restringida* (en Salinas Fernández, 2001, p.84). El modelo curricular ideal para llevar a cabo esta modalidad de formación sería el entendido como experiencia educativa, pues es el que realmente concede autonomía y responsabilidad al profesor.

La mejora tampoco será posible sin proveer a los centros de los recursos humanos que esta modalidad de formación requiere. Me refiero a la figura del asesor, que, sin duda, deberá corresponder al orientador del centro. Aun a riesgo de salirme un poco del tema, quiero resaltar que en este aspecto encontramos otra razón más para incluir los Departamentos de Orientación en los Centros de Educación Infantil y Primaria.

En palabras de Rodríguez Romero, *"El asesoramiento buscaría la promoción de cambios institucionales, cambios de conciencia y también en la vida cotidiana de las escuelas (...). Las acciones de apoyo desarrollarían "prácticas situadas" cuya nota distintiva es la versatilidad para acoplarse a las peculiaridades de los contextos educativos y, específicamente, a los grupos sociales y sus diferencias"* (2001, p. 49).

Un aspecto muy importante que no aparece recogido en esta definición es que el orientador/asesor no debe concebirse como un ente superior que proporcione las respuestas a todas las dudas y necesidades del profesorado. La relación profesorado-asesor deberá basarse en la colaboración (no superioridad del segundo), ayudándoles a hallar las respuestas por sí mismos en lugar de proporcionárselas. Pozuelo lo expresaba así: *"...la intervención externa habrá que situarla dentro de un marco colegiado y simétrico, es decir, que apoye y facilite pero que ni lidere procesos ni transmita soluciones. La responsabilidad deberá estar en manos de los asesorados..."* (2001, p. 51). Su misión será, pues, propiciar la reflexión, la actitud crítica, avivar el debate y procurar un ambiente de colaboración entre los docentes en torno a sus problemas y necesidades reales. Les ayudará también a ver lo importante, procurar recursos pertinentes e información; posibilitará la autoformación, la comunicación con otros grupos (Pozuelo, 2001) y, más que ofrecerles recetas prefabricadas para hallar soluciones, propiciará la profundización en los problemas para descubrirlas por sí mismos. De la misma manera, deberá hacer que sean ellos mismos quienes reconozcan sus problemas y necesidades, pues, si es el asesor quien se los descubre, se corre el riesgo de que no los acepten como reales y no trabajen sobre ellos.

El profesorado desarrollará así procesos de investigación en la acción, es decir, investigaciones desarrolladas por ellos mismos en el escenario en que se desarrolla su práctica educativa y con la finalidad de mejorarla. De esta manera, se difumina la errónea concepción de que la práctica está subordinada a la teoría (la práctica no es la aplicación de la teoría) y también la falsa premisa de que los únicos capacitados para investigar son los expertos.

Para ello también sería necesario un cambio de mentalidad en los profesores. Principalmente, en cuanto a la concepción de las discrepancias y el debate como elementos positivos y enriquecedores y no como una fuente de enfrentamientos personales que hay que evitar a toda costa. En este sentido, resulta imprescindible una concienciación al respecto desde la formación inicial.

También deberían darse otros cambios de muy diversa índole (económicos, sociales, políticos, organizativos y culturales). Se haría necesaria una financiación distinta, que permitiera actividades verdaderamente formativas, una provisión de recursos realmente útiles y no necesariamente costosos y la creación de espacios realmente pedagógicos en el centro, entre otros aspectos. La sociedad debería cambiar su visión respecto a maestros y profesores, pasando a verlos como verdaderos facilitadores de aprendizaje y no meros reproductores o transmisores de información elaborada por otros. Requeriría, por último, cambios relacionados con la organización del centro (ratio, horarios, espacios, etc.), reservando parte del mismo al diálogo, la reflexión y, en definitiva, a todas aquellas condiciones indispensables para la formación permanente del profesorado.

En conclusión, la FPP actual constituye un elemento insustancial, con utilidad burocrática, pero inútil en relación a la mejora de la calidad de la enseñanza. Sería necesario introducir profundos y numerosos cambios que convirtiesen al profesorado en protagonista de la misma y la reflexión sobre la propia práctica con la finalidad de mejorarla en su elemento clave.

Referencias bibliográficas:

- AA.VV. (2001) *"Formación del Profesorado de secundaria: Una mirada al estado de la cuestión"*. Cuadernos de Pedagogía Nº 305: 84-88.
- BAUTISTA, A. (1988) *"Reflexiones sobre los niveles y agentes del diseño del currículo"*. Infancia y Aprendizaje Nº 42: 111-124.
- ESTEVE, J. M. (2006) *Exigencias sociales y problemas profesionales de los docentes en Europa*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Málaga.
- FERNÁNDEZ, J. y RODRÍGUEZ, A. (2001) *"Claves para la dinamización"*. Cuadernos de Pedagogía Nº 302: 55-58.
- POZUELO, F. J. (2001) *"Asesorar desde la colaboración"*. Cuadernos de Pedagogía Nº 302: 50-54.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. M. (2001) *"Tres escenarios en una época de cambio"*. Cuadernos de Pedagogía Nº 302: 46-49.
- SALINAS FERNÁNDEZ, D. (1994) *"Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio"*. Cuadernos de Pedagogía Nº 226: 81-87.
- SOLA FERNÁNDEZ, M. (2006) *Fundamentos de la investigación en la acción*. Departamento de Didáctica y organización Escolar. Universidad de Málaga.
- ZEICHNER, K. (1994) *"El maestro como profesional reflexivo"*. Cuadernos de Pedagogía Nº 220: 44-49.

Iván David Castillo Salinas

EL RECICLAJE EN LAS SESIONES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Julia Iglesia Galán

Seguramente muy poca gente se ha parado a pensar en la cantidad de **residuos** que producimos cada día ni en las consecuencias que esto nos puede acarrear en nuestro medio ambiente.

En el subsistema natural (la naturaleza), los residuos se originan a consecuencia de la actividad productiva, en sentido ecológico. En el subsistema antrópico (la sociedad), los residuos se originan en la mayor parte de las actividades humanas.

Hasta una época relativamente reciente, la producción de residuos era mínima, pues el número de habitantes era reducido, la actividad industrial limitada, y los materiales se reutilizaban.

Pero a partir de la Revolución Industrial, el proceso productivo se desarrolla desmesuradamente y empiezan a acumularse residuos de todo tipo, en cantidad creciente, y muchos de los cuales originan contaminación ambiental.

En medio de los conflictos que caracterizan la salida del siglo XX y la entrada del XXI, parece conveniente reflexionar acerca de nuestra responsabilidad en la formación de firmes convicciones ecológicas a través de la Educación Física, lo que contribuirá a formar generaciones de hombres/mujeres capaces de potenciar lo esencialmente humano.

La preocupación surgida por nuestro medio ambiente exige de los docentes, y en nuestro caso de los maestros/ as de **Educación Física** una **formulación coherente al respecto**, ya que debemos entender que el cuidado y preservación del medio ambiente no es responsabilidad solamente del área de Conocimiento del Medio. Es importante conocer las aportaciones fundamentales que desde las distintas áreas de Primaria se contemplan, con el fin de plantear la posibilidad de un **tratamiento interdisciplinar** en algunos contenidos, consiguiendo de este modo un aprendizaje más significativo por parte de nuestros alumnos/as.

Pensamos que la **Educación Física** en sí posee las características para la formación y desarrollo de valores medio ambientales en nuestros alumnos/as y que es urgente el tratamiento que debemos dar a través de nuestra área, estableciendo una **metodología adecuada** por la cual se pueda dirigir con un enfoque sustentable el proceso de la Educación Física y que contribuya a la vez a la **formación de valores** y firmes convicciones en nuestros discentes.

A través del **juego** y la **Educación Física** podemos **transmitir** a nuestros alumnos/as **actitudes** que modifiquen ciertas conductas, **valores**,... que nos ayuden a contribuir al pleno desarrollo de la personalidad de los mismos, a su preparación para participar activamente en la vida social y cultural y a la compensación de las desigualdades sociales.

El jugar ha estado y sigue estando presente en nuestras vidas, ya no sólo en la etapa infantil, sino en la mayoría de iniciativas racionales que emprendemos a diario. Es una constante a lo largo de la vida del ser humano, sin embargo no los tipos de juegos, que cambian, adquiriendo formas particulares que denoten el progreso de capacidades y experiencias, el aprendizaje y los intereses de los jugadores (*Junta de Andalucía, 1992*).

El juego comenzó siendo un pasatiempos que transcurría con lo que más a mano se tenía: levantamiento de piedras, tiro de reja, el salto pasiego,...

Nuestra propuesta va encaminada a **utilizar lo inservible para** crear y jugar, en definitiva, **instruir**, contribuyendo así a un paulatino reciclaje. Realizaremos aplicaciones lúdicas novedosas de forma flexible, al no tener reglas estereotipas pudiendo así sacar el mayor provecho educativo. Intentaremos crear un campo de visión nuevo que pasa de la obtención, manipulación y actividad lúdica con el material cargada de auto motivación al ser ellos mismos los creadores de sus propios materiales rompiendo así la automatización de la rutina y creando en nuestros alumnos/ as un aprendizaje significativo, vivenciado, motivador cargado de valores y actitudes positivos tales como:

- **Actitudes de concienciación** hacia el medio ambiente.
- **Hábitos de salud** hacia la propia persona y hacia el entorno.
- Habilidades de **trabajo cooperativo** y en equipo.
- Valores de **responsabilidad** sobre el material y las actividades.
- Al ser un **material innovador** incrementa las posibilidades educativas.
- Es un **material homogéneo** ya que todos los discentes parten del mismo punto respecto a la práctica y control del recurso a utilizar.
- Desarrolla valores de proyección de otras áreas: **transversalidad**.
- Su empleo supone un importante ahorro **económico** y una **fuentes de recursos didácticos**.

- Entre otras.

Como apunta **Sánchez Bañuelos, F. (2002)**: "Es habitual justificar falta de recursos en la Educación Física. La imaginación y el ingenio son los mayores recursos que puede utilizar el docente, sin éstos, aún con mucho material se cae en la monotonía. La enseñanza en sí debe estar impregnada de creatividad, sacando el máximo partido al mínimo disponible, todo ello al precio de una metodología creativa".

Existen numerosas clasificaciones de materiales que podemos utilizar los docentes especialistas de Educación Física. Nosotros seguiremos a **Bernal (2002)** y es la siguiente:

- **Convencional Fijo**: aparatos tradicionales de Educación Física que están fijos en las instalaciones, anclados de forma segura para la práctica educativa.
- **Convencional Móvil**: aparatos tradicionales de Educación Física que se pueden mover, transportar entre varios alumnos/as o con cualquier otro implemento.
- **Convencional Manual**: materiales de uso individual que cada alumno/a transporta para ejecutar los ejercicios.
- **Convencional Auxiliar**: materiales que ayudan en la organización, estructuración, y/o control de las actividades.
- **Convencional utilizado como No Convencional**: aparatos y materiales utilizados en Educación Física pero a los que se les da otra finalidad distinta para la que fueron diseñados y construidos.
- **Alternativo**: material construido para desarrollar cualidades específicas a través de la actividad física.
- **No convencional del Medio**: objetos o infraestructuras situadas en el entorno que son utilizados con fines educativos.
- **No Convencional de Desecho**: material no reutilizable para su fin original pero con el que se pueden realizar actividades educativas.

Nuestra propuesta como hemos indicado anteriormente va encaminada al reciclaje de materiales y por lo tanto podría identificarse con éste último tipo. La utilización de estos recursos innovadores permiten trabajar todos los bloques de contenidos del área de Educación Física, además de los ejes transversales. Nos vamos a centrar en un tipo de material como son las **botellas de plástico** y así proponemos una serie de juegos- actividades para la Etapa de **Educación Primaria** tomados de **Gutiérrez Toca (2006)**:

1. **Tapón Fuera**: marcamos una línea y colocamos una botella tumbada con la boca encima de la misma. Cada jugador tiene tres tapones iguales y diferentes a los de los demás. Cada niño/a debe enroscar sólo un poco el tapón en la botella y pegándole un fuerte pisotón, los lanzarán, de uno en uno, de tal manera que salgan hacia delante. *¿Qué jugador llegará más lejos con su tapón?*
2. **La Jaula**: marcamos en el suelo un círculo de unos 5 m de diámetro. En grupos de 6 se disponen dentro del mismo excepto dos que se quedan por fuera con sus botellas. Éstos deben tocar con sus botellas a los que están en el interior, para ello pueden moverse por donde quieran pero sin entrar. Cuando un participante es tocado, coge la botella que le dio y se cambian las posiciones de juego. *¿Cuántas veces salió del círculo cada jugador?*
3. **Enroscar Tapones**: se marcan dos círculos en el suelo de un paso de diámetro y a unos diez pasos de separación, dispersando varios tapones entre ambos. Cada jugador tendrá asignado un redondel y saldrá con una botella en la mano sin tapón, para enroscar en ella el máximo número de tapones, de uno en uno, sin pisarlos y llevarlos a su círculo. *¿Qué jugador consigue llevar más tapones enroscados?*
4. **Quitar sin ser quitado**: por parejas, uno frente a otro con la botella entre las piernas. Dada una señal, intentarán quitarse la botella, evitando que quiten la propia. *¿Qué jugador consigue quitar la botella más veces?*
5. **Carreras piernas juntas**: marcamos dos líneas a unos diez pasos de distancia. Todos se colocan en una de ellas colocando la botella como en el juego anterior. Dada una señal comienzan la carrera hacia la otra línea. Cuando la botella se cae, el jugador debe para, colocarla de nuevo y continuar la carrera. *¿Quién consigue terminar el recorrido con menos interrupciones?*
6. **La Orquesta**: un jugador elegido por sorteo, marcará con las palmas ritmos de sonidos y los demás participantes con una botella en cada mano, frente a él, le seguirán simultáneamente golpeándolas entre sí, todos al unísono. Cada tiempo establecido se cambia de director de orquesta. *¿Quién consigue dirigir mejor la orquesta?*

Cada docente debe elegir la forma de enseñanza que más se adapte a su filosofía y enfoque profesional. Ahora bien no se puede instruir miméticamente como nos enseñaron a nosotros, pues ni son los mismos tiempos, socialmente, ni las mismas mentes individuales.

BIBLIOGRAFÍA:

- **Bernal Ruiz, J. A. (2002).** *Juegos y Actividades con Material de Desecho*. Sevilla: Wanceulen.
- **Gutiérrez Toca, M. (2006).** *Juegos ecológicos con... botellas de plástico*. Barcelona: Inde.
- **Junta de Andalucía (1992).** *Decreto 105/1992 de 9 de Junio de 1992 por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria de Andalucía*.
- **Sánchez Bañuelos, F. (2002).** *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Prentice Hall.

Julia Iglesia Galán

PROPUESTA PARA UNA ESCUELA DE PADRES: EDUCAR EN AUTONOMÍA Y TRANSMITIR EL VALOR DEL ESFUERZO

Lidia M^a Moreno Morán

Introducción

Ver crecer a los hijos es una experiencia única. Se vive desde dos puntos de vista que, aunque contrarios, no son incompatibles. Por un lado, satisface enormemente notar sus progresos diarios, en todos los ámbitos: cuidado personal, estudios, adquisición de valores, relaciones personales... Sin embargo, estos mismos progresos pueden ser a menudo un motivo de tristeza. Frases como "cada vez me necesita menos" o "se hace mayor casi sin darnos cuenta" pueden provocar en los padres, casi siempre de manera inconsciente, sentimientos de excesiva protección que llevan, irremediablemente, a conductas del mismo tipo.

Por eso es tan frecuente encontrar niños que, con 5 años, siguen usando pañales por la noche, tomando biberón en algún momento del día e incluso usando chupete. Ellos se siguen sintiendo bebés porque son tratados como tales, y su desarrollo motriz, psicológico y relacional puede verse retrasado e incluso estancarse.

También existen casos de niños de 7, 8 y hasta 9 años, que no se visten solos o totalmente solos, que no comen solos o no duermen solos.

Así, los niños se mueven en un clima de inconsciencia de su propia realidad, no siendo capaces de comportarse como realmente se espera de ellos en otras áreas de su vida, como el trabajo en el colegio.

Desarrollo del tema

Los maestros se quejan de la falta de atención y entendimiento de órdenes sencillas, de tareas inacabadas o hechas sin pensar. La mayoría de las veces, sobre todo en estas edades, esto es producto de una desubicación del niño, que no sabe que ya está creciendo y no puede actuar del mismo modo que cuando era más pequeño.

La tarea de educar es dura, requiere un gran esfuerzo. Por eso es tan importante la colaboración entre sus dos referentes más importantes en esta etapa: los padres y los miembros de la comunidad educativa. Pero lo cierto es que hay cosas que nosotros, los educadores, no podemos hacer. Es tarea de los padres comenzar a fomentar la autonomía en el hogar, para que exista una base sólida sobre la que trabajar en el colegio. Si ellos sienten que están creciendo, y que este crecimiento no sólo es aceptado, sino también valorado por sus padres, podrán comenzar a desarrollar conductas de responsabilidad acordes con su edad.

Bien por falta de tiempo, por falta de paciencia, o por esa sobreprotección de la que hablábamos, a veces hacemos cosas por ellos que, de otro modo, requerirían un mayor esfuerzo por nuestra parte. Por ejemplo, en ocasiones los vestimos o les damos de comer porque ellos se visten mal, porque no comen correctamente, porque no tenemos tiempo de esperar a que lo hagan ellos solos... pero es evidente que si no lo hacen por sí mismos, nunca adquirirán destreza ni perfeccionarán estas cosas tan cotidianas. Si no hacen esto ¿cómo podemos exigirles que hagan los deberes, que estén atentos en clase, que saquen buenas notas, que se comporten adecuadamente?

Cuando un niño es pequeño, son las reglas de los padres y maestros las que le dan seguridad sobre cómo deben actuar. Pero se trata de estar a su lado, no de hacer por ellos sus esfuerzos. Hay que ayudarles a graduar, a ponerse plazos y metas asequibles a sus capacidades.

Ellos, como niños que son (y en realidad, también los adultos lo intentamos), tratarán de conseguir lo máximo con el mínimo esfuerzo. Como bien sabéis, en la vida esto casi nunca es posible. Hay que trabajar duro para conseguir cualquier cosa: mejor que vayan aprendiendo desde pequeños. Los comportamientos adultos son en gran parte reproducciones de patrones aprendidos en la infancia. Así, quienes, por ejemplo, han expresado sus sentimientos sin censura (pero sin exageración) en sus primeros años, serán capaces en la edad adulta de reconocer sus estados de ánimo, procesarlos adecuadamente, aceptarlos e integrarlos de forma sana. Del mismo modo, quienes han tenido que esforzarse cada día un poco más por comer solos, por vestirse solos, por hacer lo que mandaban en el colegio... al llegar a la adolescencia tendrán asimilado el esfuerzo como algo natural y sumamente importante para conseguir cualquier cosa que se propongan.

Esta escuela de padres pretende que hagáis un esfuerzo a la vez que fomentáis en ellos el valor del esfuerzo.

Vuestro esfuerzo consiste en dejarles crecer siendo autónomos. Para ello, tendréis que seguir de cerca cada cosa que hacen y supervisarla, pero no hacerla por ellos. Al mismo tiempo, será necesario crear en vuestros hijos la motivación adecuada para que realicen solos estas tareas. No se trata de que hagan EL GRAN ESFUERZO. A partir de las cosas pequeñas se consiguen las grandes hazañas.

Esforzarse cada día en levantarse, en tener buen humor, en alimentarse bien, en mejorar el trabajo... de eso se trata. Eso sí, las metas deberán ser cada vez más difíciles.

PRINCIPIOS BÁSICOS

- Cuando conseguimos repetir un esfuerzo de forma cotidiana, al final se convierte en algo automático. Deja de ser un esfuerzo y se transforma en un hábito.
- El miedo al fracaso y la falta de resistencia a la frustración bloquean, a menudo, el progreso. Pensar en positivo es esencial en el inicio y durante todo el proceso. Creer en lo que se hace y mantener alta la autoestima ayudan.
- Pocas cosas salen bien a la primera y, cuando lo hacen, suele ser fruto de la casualidad. La verdadera satisfacción es el dominio de eso que cuesta, no el acierto por azar.

EXPLICARLES...

Al explicarles el valor del esfuerzo, ellos entenderán bien que es igual que cuando no disfrutan con juegos en los que se gana fácilmente, sino con aquellos que necesitan cierto grado de esfuerzo (sin ser por ello imposibles). CUANTO MÁS HAY QUE ESFORZARSE, MÁS SATISFACE CONSEGUIRLO.

Al principio, todo cuesta porque no estamos acostumbrados. Sin el esfuerzo diario no es posible conseguir nada pero, si algo nos cuesta demasiado, lo vivimos como una tortura y terminaremos por abandonar. Por tanto, hay que comenzar con pequeños objetivos y, poco a poco, ir aumentando la dificultad. Si notáis que se bloquean es que os habéis excedido, y si no les cuesta nada es que quizás pueden con más.

Hay que hacerles ver que, aunque cuesta, hay que llegar al final de lo que uno se ha propuesto, cumplir los compromisos, igual que vosotros cumplís vuestras promesas. Además, ya que pasan tiempo intentándolo, animadles a hacer las cosas lo mejor posible, dando el máximo de sí mismos. No obstante, si no sale todo lo bien que esperáis, no los avergoncéis ni seáis excesivamente duros con ellos, ya que esto puede llevarles a sentir miedo cada vez que se equivocan. Es fundamental corregir sus errores, pero desde una perspectiva tolerante que les permita mejorar, no creer que no valen para nada.

PROGRAMA DE REFUERZO

Para conseguir motivarlos, vamos a trabajar un programa de refuerzo. El refuerzo es un principio psicológico básico que consiste en recompensar una conducta que se desea mantener. Del mismo modo que el castigo se emplea para extinguir una conducta no deseada.

El programa se desarrolla a lo largo de un mes, dividido en semanas. Si se cumplen los objetivos diariamente, se obtienen una serie de puntos que al final de la semana pueden canjearse por una recompensa previamente pactada. Si el niño o la niña lo prefieren, podrán guardar los puntos en lugar de canjearlos y, al final del mes, habrá una recompensa mayor pero desconocida para ellos.

Los puntos se contabilizarán en una cartulina confeccionada por vosotros, que incluirá cuatro semanas y los siete días de cada una (para apuntar los puntos diariamente). Al final de cada semana debe aparecer un dibujo o foto de la recompensa. El diseño será lo más llamativo posible.

MATERIALES PARA REALIZAR EL PÓSTER DEL PROGRAMA DE REFUERZO

- 2 cartulinas de tamaño grande, una azul y otra amarilla.
- 1 cartulina pequeña, de color rojo.
- Tijeras y pegamento de barra.
- Rotuladores de colores.

ÁREAS EN LAS QUE DEBEN CENTRARSE LOS OBJETIVOS A CUMPLIR

- Cuidado personal autónomo (aseo, vestido y alimentación).
- Trabajo del colegio (*pequeños*: adquirir un hábito de lectura y estudio, *mayores*: realizar de forma limpia y ordenada todas las tareas para casa. Si no hay tareas, deberán dedicar al menos 30 minutos a la lectura, la escritura y el cálculo).
- Educación, respeto de normas, adquisición de valores, habilidades sociales (formas adecuadas de relacionarse con los iguales y los adultos).

Acerca de las recompensas:

- No podrá recompensarse al niño con nada relacionado con los videojuegos.

- Tratar de hacerles ver que una de las mejores recompensas que pueden conseguir es un libro. Ellos lo valorarán si ven que vosotros lo valoráis.
- Sugerencias: llevarles al cine, comprarles un puzzle, cualquier juego/juguete educativo o que les sirva para relacionarse con los demás compañeros, manualidades en las que podáis participar con ellos (hacer una marioneta, un collage...).

ÚLTIMAS RECOMENDACIONES

Es muy importante ser constantes con el programa para que sea tomado en serio. Al final de cada objetivo cumplido, se apuntarán los puntos en el póster, que deberá ser colocado en un lugar bien visible sin estar al alcance de la mano del niño.

Y, por supuesto, si ellos hacen un esfuerzo, vosotros tenéis que cumplir lo prometido y recompensarles en los momentos pactados, ni antes ni después (esto es imprescindible para que el programa tenga éxito).

Hacedles ver que confiáis en ellos, eso les hará sentirse seguros y serán capaces de hacer más y mejores cosas.

Lidia M^a Moreno Morán

UNIDAD DIDÁCTICA: "LOS MEDIOS DE TRANSPORTES"

M^a del Carmen González Benjumedá

Aquí os presento una Unidad Didáctica dirigida a alumnos/as de 4 años he escogido como centro de interés **LOS MEDIOS DE TRANSPORTES**. Esta pensada con una duración aproximada de dos semanas del segundo trimestre. Para un grupo de 20 niños/as que reciben una educación bilingüe, la mitad de la jornada en inglés y la otra mitad en español, la programación es la misma tanto para inglés como para castellano, en esta unidad especifico la parte de inglés.

OBJETIVOS

- **De identidad y autonomía personal:**
 - Adquirir progresivamente una imagen ajustada y positiva de sí mismo, adecuando su comportamiento al de los demás sin actitudes de sumisión o dominio.
 - Tomar iniciativas y defender sus opiniones.
 - Aplicar la coordinación viso-manual para manejar y explorar objetos.
- **Medio físico y social:**
 - Participar en los diversos grupos con los que se relaciona.
 - Conocer las normas y modos de comportamiento social.
 - Conocer y apreciar los medios de transporte y comunicación.
- **Comunicación y representación:**
 - Expresar sentimientos deseos e ideas mediante el lenguaje oral y gestual.
 - Utilizar frases sencillas de distinto tipo.
 - Interesarse por el lenguaje escrito.
 - Leer, interpretar y producir imágenes y palabras.
 - Utilizar diversas formas de manifestación y expresión.
 - Discriminar e identificar sonidos.
 - Discriminar e identificar carteles de palabras.
- **De la unidad:**
 - Reconocer e identificar los medios de transportes en inglés.
 - Identificar la palabra con su imagen.
 - Describir los distintos medios usando al menos tres de las palabras del vocabulario de forma oral.
 - Progresar en la adquisición de hábitos relacionados con la seguridad personal y vial.

CONTENIDOS

- **Conceptuales:**
 - Bus, car, bike, plane, ship, train, notorbike, balloon, boat.
 - I go to school by.....
 - Wheel, door, wing, window.
 - Colores.
 - Números.
- **Procedimentales:**
 - Pronunciación de sonidos y su identificación.
 - Identificación y uso del vocabulario básico.
- **Actitudinales:**
 - Atención y respeto durante las exposiciones orales del maestro y los compañeros.
 - Mantenimiento del orden en las actuaciones espontáneas y orales de la clase.

- Desinhibición en las exposiciones orales frente a los compañeros.
- Esfuerzo por conseguir una actitud positiva y participativa en clase.

• **Temas transversales:**

- Educación vial.

MATERIALES

- Radiocasete con CD.
- Cinta de sonidos reales.
- CD canciones.
- Material de la clase: carteles de palabras, dibujos...
- Dominós.
- Puzzles.
- Maqueta de la ciudad.
- Transportes de juguete que cada niño trae de casa.

METODOLOGÍA

La metodología de este ciclo es activa, participativa y vivenciada, en la que los niños y niñas experimentando y manipulando llegan al conocimiento de las cosas. Partimos de lo que el alumno conoce y de lo que le es más cercano, trabajando las distintas áreas de forma globalizaba.

Nos basamos en una enseñanza bilingüe a través de un sistema de inmersión, teniendo la mitad de la jornada en un idioma y la otra mitad en el otro.

ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO

El aula consta de una zona donde los niños/as trabajan en sus mesas y de otra donde trabajan en el suelo, actividades como el grupo de debate, juego dirigido, juego libre...

Para alguna actividad usaremos el aula de psicomotricidad.

Los materiales están situados en zonas donde los alumnos/as tienen fácil acceso a ellos.

EVALUACIÓN

Se realizará a través de la observación. Haciendo también, que cada niño sea capaz de considerar su trabajo aceptable, muy bueno o necesario de repetir, para autoevaluarse.

Sabremos si el objetivo se ha conseguido a través de distintas actividades individuales y colectivas, además de la observación y control diarios.

ACTIVIDADES

Diariamente se realiza una rutina que consta de una serie de actividades, como presentación de bits de imágenes (en esta unidad son diferentes transportes), carteles de palabras, bits de matemáticas, poesía ("my father 's car") y canción ("the traffic lights"). Todo ello en inglés. (15min).

Tras esto pasamos al grupo de debate, esta actividad ayuda al niño/a a desinhibirse, expresarse de forma oral en inglés, en esta unidad los temas que se trataran serán: descripción de los medios de transporte, decir que medio utilizan para ir al colegio, adivinar por el tacto el vehículo que tocan sin verlo, por donde circulan los diferentes transportes, identificar un sonido con un transporte, diferencias entre dos transportes (car-plane; balloon-bike; motorbike-car...).... (10-15min).

Otras actividades a realizar:

- Lectura diaria de los medios de transporte (gran grupo) (15-20min).

- Dividir la clase en dos grupos, uno de ellos tiene la imagen y los otros la palabra, deben de buscarse por la clase y unir la palabra con el dibujo, para ello se preguntarán "how do you go to school?" y responderán según el transporte que tengan "I go to school by...." (10-15min).
- Realizar una maqueta que conste de edificios, calles, semáforos, pasos de peatones, aceras, peatones, paradas de autobús... (cuatro grupos de cinco alumnos) (20min de dos o tres días).
- Jugar de forma dirigida con los dominós y puzzles con motivos de los medios de transportes (pequeño grupo, donde cada grupo va rotando, de forma que todos jueguen a todo durante la duración de la unidad didáctica) (15-20min).
- Role play "the city" los niños/as adoptaran un papel que deben de representar, actividad que realizaran en el aula de psicomotricidad (30min).

Cada día, además trabajarán una o dos fichas de sus libros y repasarán los números; además durante la unidad harán seriaciones, clasificaciones, problemas matemáticos, bloques lógicos y sumas y restas.

A última hora cuentan con unos 10-15min de juego libre, donde pueden usar el juego que prefieran y con la agrupación que quieran, tienen a su disposición, libros, puzzles y dominós (no sólo los de transportes), plastilina, pinchos, bolas para ensartar, maqueta con sus transportes, cartas...

M^a del Carmen González Benjunedá

LA ESCUELA COMO EDUCADORA DE LA SALUD

M^a del Carmen Hernández Rodríguez

Educación para la Salud en la escuela es una necesidad educativa básica.

La salud es un recurso para la vida, por ello debemos aprender y enseñar a manejarla. Los maestros desde la escuela hemos de ayudar a los alumnos y alumnas a adquirir los recursos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para que alcancen un nivel adecuado de autonomía. Para conseguir estos objetivos es imprescindible que la escuela oferte:

- Un marco conceptual adecuado.
- Una estrategia metodológica acorde con los objetivos.
- Un clima que refuerce los contenidos curriculares.

• El marco conceptual:

En 1987 la Oficina Regional Europea de la Oms afirma que la educación es un proceso vital para alcanzar la estrategia de salud para todos. La educación para la salud se concibe como un medio de capacitación para realizar opciones conscientes y por lo tanto responsables de lo relativo a la salud individual y colectiva.

El objetivo de la escuela es una educación integral, orientada al desarrollo de capacidades que faciliten a las personas su integración y adaptación a una sociedad compleja y cambiante. Debe formarlos para que sean capaces de tomar, de manera razonada, decisiones que van a tener consecuencias claras sobre su salud y la de los que rodean.

Según Trefor Williams la Educación para la Salud en la escuela incluye: *"Aquellas experiencias planificadas, tanto formal como informalmente que contribuyen al establecimiento de conocimientos, actitudes y valores y que ayudan al individuo a hacer una elección y a tomar decisiones adecuadas a su salud y bienestar"*.

Desde esta perspectiva algunos de los objetivos de la educación para la salud en la escuela son:

- Crear un entorno favorable de salud.
- Inscribir la salud en la micro cultura de la escuela.
- Desarrollar la educación para la salud en el currículo.
- Incorporar conocimientos, procedimientos y actitudes que capaciten para la gestión de la salud.
- Impulsar la investigación.

La introducción de la Educación para la Salud en el currículum escolar conlleva una reflexión por parte del personal docente, sobre las diferentes conductas y concepciones de las personas ante la salud. Para ello, la Educación para la Salud debe contemplarse en el sistema de valores de la escuela *"currículo oculto"* incluyendo relaciones personales, modelos de comportamiento más frecuentes, actitudes del personal docente, hacia el alumnado, el medio ambiente y otras características de la vida de la escuela.

Para llevar a cabo todo esto es necesario realizar una reflexión con el alumnado sobre sus hábitos, valores y conductas adquiridas en su medio socio-familiar desarrollando, si procede, un cambio en los conceptos, lo que provocaría nuevas actitudes y comportamientos más saludables.

El establecimiento de la educación para la salud en el centro depende en gran medida de la relación escuela-casa. La responsabilidad de la educación de los niños es compartida y cada centro debe diseñar un modelo de colaboración entre el centro docente y la familia con el fin de actuar de una manera unificada y coherente logrando así ser auténticos promotores de la salud.

• Estrategia metodológica:

La finalidad básica de la Educación para la Salud en la escuela es la de favorecer la adquisición de hábitos saludables, a la vez que debe procurar la toma de conciencia y la responsabilidad personal y social ante los temas de la salud. Para conseguir estas metas, es necesario que junto a los contenidos puramente cognitivos, se facilite una gama de experiencias de aprendizaje que permitan desarrollar las actitudes y los valores, para el logro de estos objetivos.

Los contenidos de cada una de estas experiencias de aprendizaje ofertadas al alumnado, deben estar en función de las características evolutivas del mismo, de su ritmo de aprendizaje y de sus necesidades. Muchos de los contenidos curriculares habrá que abordarlos de forma secuenciada, tal y como establecen los decretos de enseñanza de Andalucía, a lo largo de todo el recorrido curricular.

Las bases metodológicas que sustentan el modelo propuesto de educación para la salud en la escuela son los siguientes:

- Integración de la Educación para la Salud en el currículo y en el proyecto educativo de centro.
- Adaptación de la educación para la salud a cada realidad, analizando la situación y entorno del centro.
- Elaboración y aplicación del programa de Educación para la Salud mediante el trabajo de un equipo en que se incluya el profesorado, profesionales sanitarios y otros miembros de la comunidad escolar.
- Colaboración entre los centros docentes y los servicios socio- sanitarios de la zona.
- Interacción del programa de Educación para la Salud en la escuela con otros programas y actividades.

A su vez, los métodos de enseñanza deben posibilitar un aprendizaje activo, significativo e integral.

De las estrategias metodológicas que podemos utilizar para favorecer este tipo de aprendizaje señalamos:

- El uso de la indagación y la investigación.
- La cooperación y el trabajo en equipo.
- La utilización del entorno como recurso didáctico en el aula.
- El uso de técnicas de grupo.

• **El clima escolar:**

El profesorado ha de ser consciente de que la escuela crea un clima sociocultural, que por sí mismo es educativo. Se trata de una educación informal y espontánea que no en todos sus casos es positivamente formativa. Es lo que actualmente se llama "*clima escolar*" que a su vez genera en el "*currículo oculto*". Esto es el espacio y organización escolar, las interrelaciones y todo aquello que crea en el centro un clima organizacional e informal que le caracteriza y distingue.

Cuando se analiza la influencia que este ambiente global tiene en la formación de los escolares, se llega a la conclusión de que tiene a veces tanta o más potencia educadora que el currículum expresamente programado, sobretudo en el campo de los hábitos y actitudes.

Para conseguir un ambiente escolar saludable, no basta con la espontaneidad y las buenas intenciones de los miembros. Es necesario además que en todos los niveles de la estructura escolar (asambleas de clase, claustro, consejo escolar...) se tome consciencia de los elementos positivos y negativos que en él subyacen y que se busquen estrategias para favorecerlos o modificarlos.

La Educación para la Salud es contemplada en los nuevos diseños curriculares como uno de los ejes transversales del currículum junto a la Educación para la Vida en Sociedad, Educación Ambiental y la Coeducación. Esto implica una apuesta por su integración en las áreas tradicionales de conocimiento (Lengua, Conocimiento del Medio,...) en lugar de convertirla en una asignatura específica.

Dentro de este eje transversal encontramos una serie de bloques temáticos como son:

- Higiene personal.
- Alimentación y nutrición.
- Prevención de accidentes.
- Prevención de enfermedades.
- Drogodependencia.
- Educación sexual.

La Educación para la Salud debe impregnar tanto la vida educativa del centro como las distintas áreas que componen el currículum. Sus contenidos no se encuentran estructurados como los de una materia específica, sino que tienen que transmitirse en cada acto, en cada actividad educativa, en cada experiencia de aprendizaje que la escuela ofrece a su alumnado.

M^a del Carmen Hernández Rodríguez

EL PERÍODO DE ADAPTACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

María Hernández Ríos

El sentimiento de abandono que sufren los niños y niñas durante el periodo previo al inicio del curso escolar supone una problemática a tener en cuenta por parte de los maestros/as, ante la cual conviene estar preparados y programar estrategias para conseguir una eficaz Adaptación e Integración del alumno/a en la institución.

Alteraciones del sueño, alimentación, fiebre y trastornos digestivos son síntomas evidentes de un sentimiento de rechazo hacia la escuela por parte del niño o la niña, totalmente comprensibles desde el punto de vista pedagógico, puesto que sufren una separación importante del hogar y de la figura de apego.

No debemos caer en el error pensando que estos trastornos sólo son frecuentes en alumnos/as que se incorporan por primera vez al mundo de la escuela. Basta con saber que aunque tengamos niños/as que estuvieron el curso anterior, estos necesitan readaptarse y volver a integrarse en el entorno educativo.

El contacto con las familias en el periodo anterior a la entrada de los niños/as en la escuela es fundamental para que se efectúe la incorporación de forma natural, ya que ésta sirve en cierto modo como medida de prevención, evitando por un lado que los padres sufran temores y por otro que aumente el grado de confianza que estos depositan en las posibilidades del niño/a y en la garantía del Centro Educativo elegido.

No podemos enfocar el Periodo de Adaptación solamente teniendo en cuenta al alumno/a y a su familia, por lo que es imprescindible que los educadores y el equipo en general sepan amoldarse adecuadamente a los nuevos niños/as, a sus ritmos, a sus costumbres y a sus peculiaridades. Pero es el niño el que tiene que superar la dificultad del cambio y aceptar voluntariamente la situación escolar, acomodarse a un nuevo espacio, habituarse a unos muebles y materiales diferentes y ajustarse a una organización y planificación. Por ello, es prioridad fundamental del educador y del centro escolar conseguir que el niño/a sea feliz en la escuela, promoviendo un Periodo de Adaptación cuidadoso y eficaz.

Debido a todo esto resulta imposible no pensar en la familia como parte esencial del plan.

Es aconsejable que la planificación del Periodo de Adaptación se desarrolle en distintas fases:

Como primer paso, los padres deberán conocer la escuela antes que sus hijos, donde se mantendrá a continuación una conversación personal, en un clima de confianza, con el fin de evitar la angustia de los padres, sensibilizarles, requerir su colaboración y participación en la vida de la escuela. A continuación se celebrará una primera reunión, en la que se explicará el Proyecto Educativo del centro: fines que se perseguirán, contenidos que se trabajarán, líneas metodológicas que se llevarán a cabo, etc. Es de especial importancia que se aborde la planificación de los primeros días de escuela.

En esta primera reunión se apuntarán una serie de sugerencias a llevar a cabo por parte de los padres con el fin de preparar psicológicamente al hijo que ingresa en la escuela. Ejemplo de ello es una buena mentalización –en el sentido de que no deben idealizar la escuela como un lugar donde “todo va a ser maravilloso”–, no amenazar con la escuela haciéndole pensar “cuando vaya al colegio” todo cambiará y no tendrá más remedio que acatar ordenes, no exigirles excesiva responsabilidad y tacharles de “hombrecitos” o “mujercitas” fuertes y valientes, pero sí hacer que adquieran en casa los hábitos mínimos de autonomía –ir al servicio, beber agua, limpieza personal–, y por último, no de menos importancia, comentar aquello que durante la visita a la escuela observaron, recordarles las cosas diferentes que hay en la escuela, las actividades que se realizan, etc.

Es imprescindible mantener una entrevista personal con los padres, recopilando datos interesantes sobre el niño/a. Pocos días antes de que comience el curso escolar se convocará una reunión general de Etapa, para organizar la entrada escalonada de los alumnos/as, señalar las normas de organización y funcionamiento de la Escuela.

A partir de este momento se puede decir que estamos preparados para EL COMIENZO DEL CURSO ESCOLAR, disponiéndonos a recibir a nuestros nuevos alumnos/as.

Posee bastante importancia que la madre, padre o cualquier persona vinculada al niño/a, acudan con su hijo a la escuela y permanezca con él durante el tiempo asignado, alejándose poco a poco del niño/a hasta que pueda permanecer en la escuela sin conflictos.

La calidad del ambiente que los niños/as vivirán todos los días constituye un hecho primordial a cuidar. Los docentes, por tanto, prepararemos la estructuración, prestando atención a las manifestaciones más evidentes de los niños/as, que surgen por la observación de los mismos.

Como ejemplos citaremos,

La exigencia de una mayor descentralización debe corresponderse, no solo haciendo disfrutar a los niños un ambiente que invite a moverse, a recorrerlo de diversas maneras, permitiendo y favoreciendo encuentros, relaciones, sino ofreciendo también sus espacios estructurados, que se presten a hacer, a tomar iniciativas, a organizarse, etc.

La presencia de mayor capacidad para desarrollar un juego simbólico impone abrir espacios para los juegos de invención, de "vamos a hacer teatro", de "como si...", de manera que se favorezca siempre más el uso de la imaginación como instrumento que incremente las posibilidades de la realidad, para pedir a los niños combinaciones mentales complejas, para llevar a cabo procesos de acomodación y asimilación de lo real.

El placer de observar, de reflexionar, sea como acto individual, sea como hecho de comunicación, sugiere la preparación de un espacio amplio para los libros, en el que los niños puedan hojearlos libres y frecuentemente.

Es justo reconocer que llevar a la práctica éstos y muchos otros procedimientos, en el aula de Educación Infantil, dista mucho de aligerar el gran peso que recae en el profesorado de este ciclo durante los primeros días de clase. Pero, por otra parte también es cierto que, con la introducción, desde el principio del curso escolar, de un sistema de socialización y organización, no solamente logra incrementar el espíritu general de la vida escolar, relaciones entre los alumnos, entre estos con los profesores y adultos, estableciendo una base amplia de comprensión, simpatía y fecunda colaboración, sino que se consigue mejorar el rendimiento en una actitud positiva hacia la escuela facilitando el logro de los objetivos.

En la revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat *in-fan-cia*, Aurora Vázquez, una madre de una escuela infantil de Murcia, nos expone sus sentimientos, reflexiones, opiniones... después de vivir el periodo de adaptación a la escuela de sus dos hijas. Desde estas líneas, aboga por una adaptación paulatina y progresiva, un diálogo continuado familia-escuela, en un clima de confianza y seguridad.

El inicio de la escolaridad de cualquiera de mis dos hijas ha supuesto para mí cierto grado de intranquilidad y preocupación.

Desde mi punto de vista, la vida en un centro escolar, sea de educación infantil o, más tarde, centro de "enseñanzas regladas", es muy diferente al tipo de experiencias que los niños y niñas han tenido en el hogar desde su nacimiento.

Como madre, he vivido con preocupación la adaptación de mis hijas a la escuela infantil. Sin embargo, el hecho de que la incorporación a la escuela infantil haya sido paulatina y progresiva ha favorecido la adaptación de mi hija a la nueva situación. Empezó asistiendo solo una hora, y este tiempo se fue alargando conforme la maestra observaba la respuesta de la niña a la nueva situación. La actitud de la niña fue, durante mucho tiempo, de observación; se mantenía "a distancia", interactuaba muy poco con los compañeros, y, paulatinamente, se fue haciendo con los distintos ambientes y con las diferentes personas que se relacionaban con ella: su maestra, las educadoras que se relacionaban con los niños a la hora de las comidas y de los cambios de pañales, sus iguales...

Estoy totalmente de acuerdo con el hecho de que la incorporación de los niños y niñas a la escuela infantil sea escalonada y lenta, y que no noten una ruptura drástica entre la escuela y el entorno familiar. Además, creo que el contacto continuado con las familias, antes y durante la experiencia de adaptación, es muy beneficioso para los niños y muy tranquilizador para los padres.

Una actitud que puede favorecer mucho la incorporación de nuestros hijos a la vida escolar es la confianza y la seguridad que los padres manifestemos ante esta experiencia, porque todo lo que nosotros sintamos se lo transmitimos a nuestros hijos.

BIBLIOGRAFÍA

- IBÁÑEZ SANDÍN, C. *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Madrid, Ed. La Muralla, 2005.
- SELMI, L y TURRINI, A. *La escuela infantil a los cuatro años*. Madrid, Ed. Morata, 1988.
- VILA, IGNASI (2000), "La escuela y la familia: dos contextos y un solo niño", en [Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas](#). Revista Iberoamericana de Educación, núm. 22, pp. 48-60.
- Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat in-fan-cia. Educar de 0-6 años. (1999), *"Vivencias sobre el periodo de adaptación"*, núm. 54, pp. 2.

María Hernández Ríos

ACTIVIDADES ADECUADAS PARA QUE REALICE EL NIÑO DE CINCO A SEIS AÑOS

M^a Isabel Vergara González

Las actividades a realizar por los niños de párvulos y jardín de infancia están organizadas de acuerdo con el interés del niño y sus necesidades.

También están adaptadas a la edad de cada niño y distribuidas dentro de los siguientes grupos:

- Lenguaje.
- Cálculo.
- Observación de la naturaleza.
- Juego.
- Pintura.
- Trabajos manuales.
- Música.
- Educación física.

A. Lenguaje.

El niño necesita hablar, expresarse. El desarrollo del lenguaje debe lograrse a lo largo de toda la jornada escolar.

De 5 a 6 años el niño podrá iniciarse en la lectura y la escritura. Para averiguar si el niño puede empezar a leer podremos utilizar algún test de madurez como el ABC de Filho, y ¿Cuándo empezar a enseñar? De Rosa Struch de Morales.

Como preparación para la lectura y escritura podremos emplear métodos especiales como el RAMAIN, que por medio de ejercicios de atención, direccionalidad, dictados de signos, etc., preparará al niño para poder distinguir y reconocer con facilidad las figuras que corresponden a las letras.

Otro método a emplear podrá ser el BON DE PART que va orientado a conseguir un desarrollo psicomotor por medio de ejercicios de orientación espacial, temporal, y esquema corporal.

El aprendizaje de la lectura se podrá realizar por medio de métodos globales o fónicos. Los globales parten de la frase, palabra, sílaba o la letra, y los fónicos parten del sonido de las consonantes, unido a las vocales y formando enseguida palabras muy sencillas con sentido propio.

La enseñanza de la escritura se hará simultánea con la de la lectura, empleando letra clara, frases cortas y con sentido, procurando no repetir más de tres veces lo escrito si se le suministra al alumno una muestra.

- Biblioteca.

Dentro de la clase de párvulos no puede faltar una biblioteca en la que los niños tengan su rincón de lectura.

Los niños de 5 a 6 años podrán llevar el registro e irán sellando y registrando todos los de nueva adquisición.

Cuando se haya tratado un tema, los alumnos pueden ser invitados a buscar en la biblioteca libros relacionados con él.

B. Cálculo.

Los objetivos en la etapa de 5 a 6 años son, adquirir la idea de orden. Lectura y escritura de los números, comprendiendo el número de unidades que representan cada uno y realizando operaciones sencillas con ellos. Idea de parte, mitad, cuarto.

Actividades: Colocar por orden fichas u otros objetos. Repartir juegos o caramelos entre los compañeros. Ejercicios de escritura de números por medio de dibujos para que ellos coloquen el guarismo correspondiente. Sumas y restas de conjuntos.

C. Observación de la Naturaleza.

Es muy importante la observación de la naturaleza no solo porque a los niños les interesa mucho sino más porque necesitan más experimentar las cosas que oír lo que se les diga sobre ello, por lo que es necesario que siempre que sea posible perciban por sí mismos lo que se les está diciendo.

El niño debe poner en ejercicio todos los sentidos. Por ejemplo al estudiar la flor: la verá, percibirá su color, la olerá, sentirá al tacto la suavidad de sus hojas y escuchará el nombre.

Es muy importante que dentro de su aula tengan un lugar donde guardar sus colecciones de hoja, flores, piedras, etc.

Al niño lo relacionaremos con:

- Vida animal: es conveniente contar en clase con algún animal doméstico. O en caso contrario de invitar a algún niño que lo tenga en casa que lo traiga a clase. Es recomendable una visita al zoológico.
- Vida vegetal: debemos contar con un jardín con tierra de cultivo, o unos tiestos dentro de clase para sembrar y observar las plantas.
- Minerales: coleccionar piedras observando colores, dureza, partiéndolas, suavidad o aspereza según estén mas o menos pulidas.
- Fuerzas naturales: El sol como productor de calor y luz. El día y la noche. Los fenómenos atmosféricos, viento, lluvia, nieve, trueno, relámpago.

El agua. Su necesidad. Observar las cosas que flotan, animales que viven en el agua, aguas dulces y saladas, calentar hielo y observar su paso a estado líquido. Fuego. Observación, necesidad que tenemos de él.

D. Juego.

Dentro de las actividades del párvulo no puede faltar el juego. Aún cuando todas las actividades estarán organizadas en forma de juegos, el niño realizará otros que servirán especialmente para su desarrollo psicológico general.

Para niños a partir de 5 años: Utensilios de limpieza de la casa, casa de muñecas, construcciones con las que ya irán realizando cosas sencillas, ruedas dentadas, dominós, loterías, tiendas, puzzles más complicados, bolas de ensartado más pequeñas, tableros perforados y clavos para mosaico, juegos de reconocimiento por el sonido o por el tacto, etc.

E. Pintura.

El niño quiere expresarse y uno de los medios más empleados por él es la pintura. Es necesario que los materiales sean variados, con variedad de colores para no condicionarlos y que sean ellos los que escojan el color a emplear. Los lapiceros de colores se utilizarán en niños de 5 años.

Los trabajos se pueden realizar sobre caballetes, en las mesas o en el suelo. En ocasiones pueden pintar murales colectivamente, preferentemente a partir de los cinco años.

La profesora irán estimulando o haciendo sugerencias pero nunca dibujará nada sobre el papel del niño. Se preocupará de que los niños vayan adquiriendo hábitos de orden, limpieza y de que colaboren en la preparación del material, recogida, etc.

- Modelado.

Para realizarlo se utilizará arcilla, indicándole que la mase para luego darle la forma deseada. No se le darán modelos para copiar.

Lo más importante a este nivel es la manipulación en sí misma que irá desarrollando los músculos pequeños.

De cinco a seis años se puede utilizar palillos de modelar para grabar la superficie de los objetos. Ya en esta edad son capaces de realizar animales uniéndoles las patas y la cabeza al tronco.

F. Trabajos manuales.

De cinco a seis años. Se puede iniciar la costura sobre arpillera y con lanas de colores usando agujas grandes.

G. Música.

El niño desde muy pequeño se mueve rítmicamente. Aprovechando este sentido del ritmo que el niño posee podemos ir desarrollando su sentido musical por medio de juegos de ritmo, canciones sencillas.

El ritmo lo pueden realizar no sólo con palmadas o con los pies, sino que pueden usar algunos instrumentos de percusión como: panderos, tambores, panderetas, etc., principalmente a partir de los cuatro años.

H. Educación Física.

Por medio de la educación física podremos conseguir que el niño desarrolle su cuerpo armónicamente.

A partir de los cuatro años aumenta las posibilidades gimnásticas, ejercicios de banco sueco, volteretas en colchonetas, saltos alternando el peso sobre un pie o sobre otro, saltos con los pies juntos, saltos de altura con pies juntos, botar la pelota con las dos manos, tronco, cabeza, piernas, abdominales y dorsales por medio de juegos.

BIBLIOGRAFÍA

- *La educación infantil y la psicomotricidad: desde el movimiento y el juego a la práctica docente.* Ediciones La Sirena, Valencia, 2005.
- Bantulá Janot, Jaume. (2004), *Juegos motrices cooperativos.* 3ª Edición.
- Martín, Marisa del Carmen, (1995). Ediciones Aljibe. *Programa de educación en valores para la etapa infantil.*
- Seix, Victoria, (1997). 1ª Edición: Marzo. *Juega con la naturaleza.*
- Llimós, Anna y Sadurní, Laia. (1997), 2ª Edición: Marzo. *Crea y Recicla.* Editorial: Parramón, S.A. Barcelona.

M^a Isabel Vergara González

ACOSO ESCOLAR (*BULLYING*)

M^a José Ortega Carranza

El término "acoso" no es de poca importancia, ya que si por violencia escolar se entiende cualquier tipo de violencia que se dé en el contexto escolar contra alumnos, profesores o propiedades, el acoso escolar o *bullying* implica un factor repetitivo que desemboca en auténtico hostigamiento, provocando la exclusión social de la víctima.

Con el comienzo del curso académico en numerosos centros escolares, la violencia en las aulas se convierte en un tema de máxima actualidad. Después de un breve periodo de merecido descanso, los profesores y el resto del personal docente han de reencontrarse con la tensión propia de su actividad (la enseñanza es una de las actividades laborales con un índice de estrés más alto) y en los peores casos, con actitudes agresivas muy poco gratificantes. Y es que, aunque entre nosotros la violencia juvenil no ha adquirido los tintes dramáticos que sí ha alcanzado en otros países, este fenómeno existe en España y preocupa a buena parte del cuerpo docente y del alumnado.

En un estudio elaborado a finales de los años noventa ya se reflejaba en el 80% de los encuestados la preocupación por la falta de disciplina y respeto presentes en los centros de enseñanza, pero no es el único dato alarmante, en otro informe reciente realizado este año por la Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo se revela que un 15% de los trabajadores del sector educativo ha sufrido malos tratos físicos o psicológicos en el desempeño de su actividad profesional. Otros estudios indican que además, un 70% de las bajas laborales producidas entre profesores se debe a depresión por el alto grado de conflictividad que algunos alumnos presentan.

También hay que señalar que otros estudios no se muestran tan alarmistas en sus conclusiones. Según Pedro Eyerbe la violencia en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) no es "tan grave como se dice" en los centros educativos. Este catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco dirigió durante 2002 un conjunto de encuestas realizadas a 800 alumnos, 750 padres y 400 docentes de la ESO, y esa fue precisamente la conclusión.

El mencionado estudio de Pedro Ayerbe señalaba como factores que más influyen en la indisciplina en los centros la falta de supervisión familiar de los adolescentes, la pérdida de las normas de respeto y consideración, el querer llamar la atención, la heterogeneidad de las clases y el poco aprecio social de los estudios. Además, revelaba que el foco de indisciplina más destacable se sitúa en el tercer curso de la ESO y que los profesores que más violencia encuentran en las aulas son los sustitutos y los que se rigen por criterios de disciplina "más blandos".

Otro de los trabajos publicados sobre el tema es el libro de Pere Pena "Generación L", que analiza las tres reformas legislativas (LOGSE, LOCE y LOE) llevadas a cabo en el entorno educativo. Este libro sostiene que violencia escolar y el acoso o *bullying* no son sino el resultado del hundimiento de un modelo de educación. La escasa atención de los padres y su falta de orientación serían asimismo origen de la violencia y pasotismo de los adolescentes. Ello sin obviar la responsabilidad de los centros educativos, que Pena considera aún mayor que la de los progenitores.

Factores de riesgo

¿Qué factores determinan el componente violento en niños y jóvenes?

En general hay varias vertientes que pueden ser desencadenantes de esta violencia:

- **Factores socioculturales:** algunos piensan que la tantas veces mencionada presencia de la violencia en los medios (televisión, cine, videojuegos, cómics e incluso ciertos tipos de música) constituye una explicación demasiado simplista, pero es cierto que se toman como guía a modelos carentes de valores; la programación presentada es de baja calidad; los contenidos son violentos, etc.
- **Factores económicos:** las situaciones económicas precarias o la justificación social de la violencia forman también parte de los factores que intervienen.
- **Factores personales:** ya que aumentan la posibilidad de que ésta se produzca. En el caso del agresor, algunos de éstos son la ausencia de empatía con las demás personas, una baja autoestima, egocentrismo, fracaso escolar, consumo de alcohol o estupefacientes, maltrato familiar, malas prácticas de crianza, ausencia de sanción adecuada en la escuela para el comportamiento violento, transmisión de estereotipos sexistas, etc. En el caso de la víctima, los factores de riesgo son escasas habilidades sociales, nerviosismo excesivo, rasgos físicos o culturales distintos, discapacidad o poca participación en actividades de grupo, entre otros.

Otras teorías hablan de una excesiva permisividad de los padres o de un estilo de vida individualista y competitivo cuyo principal valor es el "yo", dejando al prójimo a un segundo lado. La respuesta, probablemente, es que sea un mezcla de todo esto.

La violencia en las aulas nace de una situación muy concreta, cuando un profesor entra en contacto con un grupo de alumnos automáticamente se establece una cierta tensión dialéctica. El docente intentará, por una parte, establecer unos límites que los alumnos no deberán rebasar mientras que éstos, por otra, querrán ver hasta dónde pueden llegar. Es precisamente de la forma en que se desarrolle ese tira y afloja de donde nacerá el clima que se establecerá en la clase. La dificultad estriba en determinar el mejor método para crear una buena relación, ya que no está claro que una actitud de cooperación e interacción sin tensiones sea siempre un buen método, pues en ocasiones y dependiendo de las circunstancias, puede hacer que al profesor se le escape la situación de las manos.

Posibles soluciones

Las medidas que los especialistas aconsejan para templar el clima en las aulas comienzan por incitar a padres y educadores a hacer respetar las normas desde la primera infancia. Ello incluye huir de una permisividad excesiva, evitar comportamientos tales como desautorizar a un profesor delante del alumno o la tolerancia cero frente a actitudes como la burla, el desprecio o los comentarios despectivos frente a cualquier persona, especialmente a las consideradas "diferentes" (la violencia, en ocasiones, puede presentar un componente racial o sexista).

Otra de las recomendaciones es evitar que los niños y jóvenes se vean saturados con los mensajes agresivos presentes en los medios de difusión. Por el contrario, hay que hacer hincapié en la inculcación de valores como la solidaridad, la tolerancia o el respeto al prójimo, tan poco frecuente en nuestros días. Los centros docentes, por su parte, como responsables de prevenir y combatir comportamientos violentos, deben adoptar medidas encaminadas a su prevención, tales como el establecimiento y comunicación de una política y una mayor formación del profesorado sobre cómo abordar este tipo de fenómeno.

La violencia tiene dos facetas, la física y psicológica, pudiendo definirse como comportamientos que implican faltas de respeto, agresiones físicas o verbales y ataques. Aparte del alumnado, dichos comportamientos pueden provenir de padres y otras personas ajenas al centro docente, y afectar no sólo al profesorado, sino a personal auxiliar como limpiadores, cocineros, administrativos o ayudantes e incluso a los propios alumnos.

Las consecuencias de los episodios de violencia en las aulas pueden traducirse en daños físicos y emocionales, estrés, desmotivación, bajas por depresión, aumento del absentismo, desmotivación y en los casos más graves, estrés postraumático de los afectados.

Evidentemente, lo mejor siempre será prevenir que curar, por tanto, volviendo al estudio de Pedro Ayerbe, éste hace tres sencillas recomendaciones: mejorar los aspectos didácticos, dinamizar las clases para que resulten más interesantes y la aportación de información fluida a los padres.

Cuando el riesgo de violencia existe, los centros docentes tienen la obligación de adoptar ciertas medidas para evitar los hechos o reaccionar ante ellos, según el caso. Por tanto, debe contemplarse una doble vertiente: por una lado, la prevención de los hechos violentos y por otro, la de sus consecuencias una vez que éstos se han producido.

En el primer caso se incluirían acciones como adecuada iluminación de zonas oscuras, control de los visitantes que acceden a los centros escolares, evitar que el trabajador permanezca solo, presencia de dos profesionales a la hora de tratar con grupos de alumnos, servicios de orientación psicológica, establecimiento de política antiviolencia (incluyendo la tolerancia cero ante comportamientos discriminatorios o agresivos) y mejora del entorno laboral (temperatura adecuada, colores agradables, etc.), por mencionar algunas.

En el segundo caso, cuando se produce un hecho violento, la atención a la víctima es fundamental, por lo que bajo ningún concepto se la debe dejar sola, siendo básico brindarle todo el apoyo psicológico necesario (de vital importancia en casos graves para evitar el estrés postraumático), así como para emprender las acciones administrativas necesarias (denuncias, etc.), evaluar la implementación de posibles medidas adicionales y comunicar el hecho al resto de trabajadores de la plantilla.

M^a José Ortega Carranza

HOW CAN I DETECT DYSLEXIA IN MY PUPIL?

Mercedes Fuentes Garrido

Dyslexia is a slight disorder of the brain that causes difficulty in reading and spelling but does not affect intelligence. It's a specific learning problem and it is generally associated with one of the literacy or numeracy skills; writing, speaking, reading, spelling or sometimes the number work.

It's caused by a difference in the makeup of the brain of dyslexic people. They are wired up differently and this means that some of the tasks that the rest of us take for granted to do with processing of language, some of these tasks are actually much more difficult for the dyslexic person. It affects a lot of people being about one child in every classroom in every school.

The way that people learn to cope with difficulty depends very much on how quickly it's identified and how much support they then get in school or in college. There are too many cases of children who are not identified as dyslexic until their teens, by which time it's very late and sometimes their self-esteem is very low and their behaviour is beginning to deteriorate.

First of all school has to help the parents, the families, the adults affected through giving information and advisory services. How can teachers know that their pupils have got a problem?. Some clues are:

Ages 6-11:

- Has poor reading comprehension
- Has difficulty carrying out a sequence of directions
- Has problems stating thoughts in an organized way
- Doesn't hear fine differences in words; e.g., writes "pin" for "pen"
- Doesn't recognize words previously learned
- Has difficulty pronouncing words, may reverse or substitute parts of words
- Confuses the order of letters in words
- Spells a word several different ways; doesn't recognize the correct version
- Inability to learn to associate letters with sounds, such as being unable to connect the letter *b* with the "b" sound

Ages 12-adult

- Has difficulty remembering what he just read
- Has difficulty concentrating when reading or writing
- Spells poorly; misspelling is not phonetic
- Has problems taking notes accurately
- Has difficulty organizing and completing written projects
- Is unable to tell important information from unimportant details

In addition to the problems of speaking and reading, you should be looking for these indications of strengths in higher-level thinking processes:

- The ability to figure things out
- Curiosity
- A great imagination
- Getting the gist of things
- Eager embrace of new ideas
- A large vocabulary for the age group
- Surprising maturity
- Talent at building models
- Enjoyment in solving puzzles
- A good understanding of new concepts
- Excellent comprehension of stories read or told to him

Children can learn to cope by being taught in a way that they find helpful, what can be a multi-sensory structured method of teaching language, so that they pick up the skills, they have those skills reinforced and that helps them progress.

One activity to help them can be called *"The 'bed' trick"* to help with 'b' and 'd' consisting of making the letter b with their left hand (forefinger comes to the thumb to make the circle of the b while the other fingers are straight) and their right hand forms the letter d

using the same method. Initially we taught them they could imagine the 'e' for the word bed between their right and left hands. So when a student is confused with a b/d, if they do not do the bed trick on their own, we just ask them to do the trick. When prompted to do the trick they quickly realize they have been using the wrong letter and can determine the correct one

Special education services may include specialist help, individualized tutoring, or special day classes. Every individual has different requirements and an Individual Education Plan should be created for each child. Positive reinforcement is important as many students with learning disabilities have poor self-esteem. Psychological counseling may be helpful too.

Dyslexia is not a disease, it 's not a terrible flaw, it is a difference, a different learning style and so the most important thing to remember is to be aware of that and to have confidence in the strengths that the dyslexic person will have something to offer and sometimes that something can be very great indeed.

Bibliography:

- <http://www.schwablearning.org>
- <http://www.nlm.nih.gov>
- <http://www.dyslexia-teacher.com>

Mercedes Fuentes Garrido

EDUCACIÓN DEL ALUMNO/A Y DEL NIÑO/A

Miriam Domínguez García

En la escuela actual no podemos negar que se da un gran porcentaje de éxito académico, pero tampoco podemos olvidar que éste convive, a menudo, con situaciones de fracaso escolar. Y este problema se da tanto en asignaturas de profesores/as generalistas como en asignaturas de maestros/as especialistas (por ejemplo, en Matemáticas o en Lengua Extranjera -inglés-, siendo mi caso este último). Por ello parece conveniente examinar algunos puntos que considero relevantes a la hora de analizar cuál puede ser el problema en el supuesto del fracaso académico, tratándose de ofrecer algunas pautas o ideas para encontrar una solución a ellos:

- Uno de los puntos principales a tener en cuenta es la metodología utilizada por el maestro/a, pudiendo encontrarse con que los problemas planteados pueden interesar al alumno, ser objeto de su curiosidad y motivación y, por tanto, que desemboquen en procesos de construcción de nuevos conocimientos; o que, por el contrario, que no formen parte de los intereses y motivaciones del alumno, no lográndose así la asimilación del nuevo conocimiento por parte del alumnado. Muchos autores piensan que si al alumno le mueve la curiosidad por investigar y conocer sobre el tema en cuestión, "el resto funcionará por sí solo".
- En cuanto a una posible secuencia de actividades a seguir, se propone realizar algunas que fomenten la curiosidad y la motivación (como proponen algunos autores como J. Eduardo García y Francisco F. García), que se planteen situaciones "conflictivas", induciendo a la elaboración de conclusiones particulares (sentido crítico), etc. Pero siempre se han de tener en cuenta los deseos de los alumnos, pues los intereses y necesidades del alumnado más pequeño no se corresponderán con los que tiene un alumnado de cursos superiores. De modo que, en los primeros cursos de la Educación Primaria el maestro/a es considerado por los alumnos como un modelo a seguir, mientras que en los cursos superiores esta figura del docente puede pasar a un segundo plano porque estos estudiantes le vean como a un "enemigo", etc.
- Un fenómeno frecuente es que algunos sectores de la opinión pública acusen a la institución escolar de no ser capaz de resolver los problemas de sus hijos: tales como la violencia, la drogadicción, etc. Cuando más bien estas cuestiones de índole moral deberían ser resueltas por el entorno familiar de los alumnos y, en ocasiones, por la sociedad en general (puesto que se refieren a hechos que tienen lugar durante el tiempo "libre" del niño/a, es decir, mientras se encuentra fuera del colegio). De ahí que el maestro/a a veces se encuentre abrumado por la cantidad de "tareas" que debe desempeñar, entre las que se le incluyen asesorar a los estudiantes para que consigan una vida sana, pacífica, correcta... aspectos que muchos podrían considerar que no son de su competencia. En resumen, vemos que se intenta eludir la naturaleza real de los problemas y se traslada esta responsabilidad a la escuela. De ahí llegamos a afirmaciones de autores como *Wilfred Carr* o *Juan Delval*, que piensan que las escuelas se ven obligadas a ejercer como instituciones "sociales" además de "educativas", puesto que se delega en ellas la responsabilidad de inculcar valores morales, sociales y políticos (currículo oculto).
- Otro aspecto a tener en cuenta es que hay climas de clase más propicios/adecuados para el aprendizaje que otros, en los primeros nos referimos a aquellos en los que el maestro/a puede aprovechar más y sacar el máximo partido al aprendizaje de sus alumnos/as, pero para esto (que sería lo ideal) es necesario que los niños/as sean respetuosos y que sientan ya algún interés por aprender y adquirir los conceptos o conocimiento.
- Entre los puntos más importantes a tener en cuenta, destaca el que el trabajo del/de la docente se vea en gran medida influenciado por la dotación material del aula, el horario y el tamaño de los grupos.
- Hay que mencionar también un medio que influye poderosamente en la educación del alumnado, constituyéndose, por tanto, como un difícil competidor de ésta: la televisión. Puesto que uno de los obstáculos que existen actualmente en este campo, es la enorme influencia que ese medio de comunicación tiene sobre los escolares (pasan tres o cuatro horas diarias viéndola). Aunque tanto la institución escolar como la televisión cumplen funciones de transmisión de conocimientos y de formar en valores, es la "tele" quien proporciona información de un modo mucho más atractivo que la escuela; además, los medios de comunicación y en particular la televisión gozan de un enorme prestigio del que carece totalmente la escuela entre buena parte de nuestra sociedad; y, por otro lado, dicho medio cuenta con una gran flexibilidad para adaptarse a los cambios, frente a la "rigidez" de la institución educativa, etc. Convirtiendo todo ello a la televisión en un instrumento muy poderoso para el "moldeamiento" cultural y, por tanto, en un "arma de doble filo" en ocasiones, pues hay aspectos de la educación de nuestros hijos/as que no pueden ser tratados de determinadas formas o desde determinados puntos de vista..., y permítanme que en este momento les deje con estas "pinceladas" para que reflexionen ustedes mismos sobre el tema.
- Por otro lado, debemos tener en cuenta que a la hora de evaluar no solo evaluamos al alumnado, sino también a la unidad didáctica, al proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, a la propia actuación del profesor, la adecuación de las actividades, etc. Porque lograr un aprendizaje más efectivo de nuestros alumnos/as depende de todos, pues se trata de una tarea conjunta de maestros/as, alumnos/as y padres/madres. Para conseguir estos objetivos, está demostrado que a los niños/as les resulta de una gran motivación el trabajar de modo que se favorezca la interacción con los compañeros/as y con el profesor/a; el alumno/a

se implica más activamente en el aprendizaje; se potencia una actitud crítica y reflexiva y, de igual modo, se consiguen aprendizajes significativos y funcionales.

- Para ir concluyendo, comentar la importancia que tiene que el/la docente analice/revise el libro de texto, siendo esta una tarea fundamental del/de la maestro/a. Se trata de usarlo como un instrumento, una herramienta (solo cuando convenga) y no de que el/la maestro/a se limite a hacerse "esclavo" del libro de texto. Pues no siempre los contenidos que presenta el libro afirmando que va a tratar, luego son los que trata verdaderamente o más en detalle o, simplemente, no son todos adecuados para el nivel de un grupo de estudiantes en particular (porque cada alumno es distinto, observándose esta diferencia en su nivel de madurez, en su proceso de aprendizaje, etc.). Es decir, en ocasiones el libro de texto no desarrolla los objetivos que en un principio plantea: valores que inculcará al niño/a, últimas técnicas de aprendizaje... un gran número de "promesas" que forman parte de la enorme masa comercial en la que se encuentra sumido el negocio de estos libros.

Por último, aquí les hago una síntesis de algunas pautas que deberíamos llevar a la práctica todos/as los maestros/as (y no pensar en ellas como simple teoría), sobre todo los que trabajamos o vamos a trabajar en la Educación Primaria y más aún los que pertenecemos a especialidades como Lengua Extranjera, que suelen tener mayor dificultad de aprendizaje para nuestros alumnos/as:

"Propuesta para una educación ideal" (los/las maestros/as de Inglés además pueden consultar publicaciones de Brewster y Ellis, por ejemplo):

1. Los contenidos a tratar deben ser relevantes; estar relacionados con la realidad e intereses del niño/a; tratar problemas actuales; ser globalizados y motivantes; atender a la diversidad; ser prácticos y útiles, etc.
2. Características generales de los ejercicios/actividades: deben ser activas; participativas; lúdicas; comunicativas; grupales (tutoría entre iguales); individuales; variadas (orales y escritas...); que fomenten la reflexión; atractivas; motivadoras; bien enunciadas; comprensibles; que atiendan a la diversidad; deben partir de la experiencia del niño/a; romper los límites crono-espaciales; que a veces incluyan el juego, etc.
3. Características generales de la evaluación: debe ser procesual; continua; cualitativa y no cuantitativa, es decir, que se fije en la evaluación del alumno/a durante el curso y no en un único examen o prueba individualizada; que cuente con recursos/criterios variados; también el profesor debe evaluarse a sí mismo, su metodología, sus actividades, etc.

Así que, en definitiva, éstos son algunos ejemplos de cómo debe ser un buen maestro/a, que potencie un clima de clase positivo, fomentándose la participación, la libre expresión de ideas, el respeto hacia la opinión de los demás, etc., pero está claro que para conseguir esta "educación ideal" los padres y madres de los estudiantes deben apoyar a los docentes, es decir, se trataría de una colaboración entre la institución escolar y el contexto familiar/social del alumnado. Todo ello con la pretensión de estar inculcando valores, conocimientos, hábitos deseables para una vida sana, etc., tanto desde el colegio como desde casa; con lo cual el alumno/a o niño/a recibirá una educación adecuada y completa (tanto en lo personal/moral, como en lo académico), logrando así entre todos esa ansiada "educación ideal".

Miriam Domínguez García

SYNOPSIS OF A TRAINING TEACHER'S REPORT

Myriam Domínguez Morales

One of the most important subjects in our degree is Practicum II and I consider that the best place to do it is in the United Kingdom. Learning other cultures can help us to understand ours. English culture is very different from the Spanish one and we can see this in almost all aspects of daily life. My experience as a training teacher has taken place in a Primary school in Liverpool and I can say that even the way of teaching is different in both cultures.

Characteristics of the school

My school held children aged from 5 to 11 for Primary education and a Nursery for 3-4 years old pupils.

The first time I came into the school I found it a very attractive place. The walls in the corridor were full of colouring posters made by children, nice books and enjoyable toys. It was quite nice to walk along the corridors. Children walked in a line together with their teacher and they seemed to be very happy for going to school, this is something that called my attention. It seemed a nice and comfortable place to learn as it could be seen in pupils' faces. I really liked this place from the first moment, so I am sure children did as well.

Classes started at 9 a.m., however, some children who had to arrive earlier because their parents needed to leave them there before work stayed at school in what they called "breakfast club". The breakfast club contributed significantly to the well-being of the pupils who used it. They had their breakfast there and, after that, played games until class time. It was managed by a group of volunteer parents led by the school cook and provided a focal point for pupils to meet before school, share a meal and enjoy recreational activities.

Physical description of the classroom

I found interesting the way that the classroom was distributed. Students were grouped in different levels and these groups were named with the names of colours. From the highest to the lowest levels, the colours were red, green, yellow and blue. The physical distribution of the desks in the class depended on these levels. Sometimes, the teacher prepared different activities for the different groups (since they didn't use text books) but, occasionally, he used the same activity and he switched its difficulty depending on the group. I found this very interesting but at the beginning I thought it wasn't good to have them classified in that way. They were aware of the level they belonged to and this would make some of them feel inferior to others. Nevertheless, I also considered that this would be positive in the sense that they would challenge themselves and change to a higher level group. I also found this very positive in the sense that none of the children would get bored, since all of them would work according to their level.

In the classroom there were three boards: a major black board, a white board on the carpet and an interactive board. I had never seen an interactive board before and I can say that I got very impressed of it. The class teacher had his own table but he never used it to work, just to put things that he didn't need at this moment. He also had a computer for himself. Teachers sit on an armchair among the pupils during oral explanations and walked around pupils when they worked individually. There were also shelves in one side of the class, to keep children's books and notebooks, and drawers at the bottom where children could keep sheets of paper they had been working on and personal things. The walls were decorated with very nice posters made by the children.

Inside the classroom I got very impressed when I saw them using the interactive board. Children found it more attractive than the usual blackboard. It was really impressive. Children had one laptop (computer) for each two and they were used to using it, they knew how to work with many programs and almost all of them could write fast, using all of their fingers. Something that called my attention was that children did not learn how to use computers, but to work on different topics using several programs like Microsoft Word and Microsoft Excel among others.

There was a carpet where children sat to listen to teachers' oral explanations. At the beginning, I thought that pupils wouldn't pay attention in this position, but then, I realised that, in this way, they were closer to the explanations. There was nothing that could distract them; the only things they had in front of them were the whiteboard and the teacher, who controlled them easily. In this way, they would move around a little bit, what is good for children, especially for certain ones. They did many activities in which children could move, for example doing competitions on the performance of reciting poems. These activities were done in different ways, individually and in groups.

The life at school was so different that I never got bored there. When I didn't have anything to do I could just sit and observe, getting impressed with their so different and exciting way of teaching.

Methodology

They always sit on a carpet for oral explanations and then they go to their seats to work on writing activities. It was fascinating to see that children could sit on the floor for oral explanations without making noise and paying attention carefully.

When they read a tale for Literacy, they used a big book. I had never seen those books in Spain and I found them very interesting and funny at the same time. Every child could see the drawings and the letters from their place and it was also a way of calling their attention with big amusing drawings.

The class teacher always tried to encourage children to express and communicate ideas, especially when they were working in groups. He always tried to make them realise of the importance of communication. Due to that, topics were taught in an amusing way and children enjoyed it, since the teacher asked them many questions all the time and pupils enjoyed participating.

Pupils were grouped by ability for subjects, and tasks were predominantly well matched to their different needs. Tasks were often challenging to pupils and nearly all pupils were interested and involved in all lessons so they learned well.

It was usual to find different teachers in class. They were called "teacher assistants" and they helped pupils in class when they were working, especially those who had special needs. Sometimes, this help was not only mental but also physical since there were a girl, who had problems in her knees, and an epileptic boy.

In this school, special attention was given to creativity. Teachers encouraged children to create stories, drawings, imagine situations and many other activities of this kind. I think it is good to make children create and use their imagination because this helps them to develop their way of thinking, creativity and their maturity.

The children had a folder in which they collected some activities that they had been doing during the school years. Every year they drew a front page and kept different works or activities they had done in class. They always tried to have at least one activity or work per subject. At the end of Year 6, they would take it home like a memory.

It was interesting the way in which cross-curricular topics were dealt with. They were included in many activities that pupils did. For example, I remember working with computers. They had to write a list of items their parents bought at home and how much they thought they cost. It was good to make children realise that things are not free.

The most exciting moments during my experience at the school took place when I had to teach. I taught Spanish and Literacy lessons. Spanish was taught with games, drawings and puppets, I always tried to make them to learn and have fun at the same time. The lesson on Literacy was about connectives. It was the first time I was teaching some aspects of a foreign language to native speakers! I felt a little bit nervous at the beginning, because I thought it was going to be difficult to teach about their mother tongue, but I didn't have any problem and I felt much more confident as soon as I realised that everything was going fine.

About the children

Children loved their teacher, they were very respectful with him and they enjoyed his lessons. He was also very fond of them. For example, something that really called my attention was that, on the notice board in the classroom, there was a sheet of paper with numbers from one to four with some adjectives, expressing feelings and states of mind, attached to them. Everyday, the teacher used to do the registration and after calling their names they had to say "yes Sir, number ___" giving the number that corresponded to the way they felt that day. After that the teacher used to ask them why they felt that way. I found this kind of registration very interesting and I think it is a very good thing to do, I am sure I will use it in the future. I found it a very good way to show especial care for the children. It also helped them to feel better because they knew that their teacher really cared for them, he was not only the person who taught them. I think that a teacher is not only a professional of teaching but also a person who should be interested in what can happen in their pupils' lives.

I found that children showed high levels of interest in the activities provided and they learned how to work and play together. They showed good levels of confidence when speaking to adults or the whole class because staff responded to their ideas and suggestions with encouragement and praise. They were extremely polite sometimes, even in normal conversations, and especially with adults. Nearly all pupils, including those with special educational needs, listened attentively, were keen to answer questions and tackle work enthusiastically. Notwithstanding this overall picture, immature attitudes were sometimes evident.

Children liked foreign people, especially from Spain, not only because they were learning Spanish but also because they had Spanish football players in their football team. Out of class time, they were asking me all the time their names in Spanish or how to say all kind of words and phrases in my language. Boys used to ask me about my favourite Spanish football team. They used to be very interested in

everything I could say about Spain, for some of them it was like a different world! Others wanted to know how was my country and what I did there, for example where I lived, how the weather was...

Discipline

Children obeyed the teacher's commands without complaining. When someone was talking in front of them, even if it was a classmate, the teacher just needed to say "stop!" and everybody left what they were doing and paid attention, in silence, and without complaining.

Discipline and politeness was strictly treated in this school. Children always said "thank you", "please", and they talked to teachers in a very pleased and respectful way. The pupils' attitude towards some classmates who needed help was really admirable. They treated them normally and they didn't mind if they had a physical problem (children can be very cruel sometimes). They were taking care of them constantly, including and helping them in all the activities.

It may sound incredible, but they asked permission for everything! One day, it was raining and the pupils could not go out for the break time. I got surprised after seeing that they asked for permission even to tidy their drawer instead of playing games inside the classroom.

Some minutes before leaving, children tidied their desk. It was surprising for me to see that they did not start doing that until the teacher asked them to do it. Children enjoyed the lessons and, sometimes, I thought that they did not even realise about the time!

Subjects

In Communication, Language and Literacy, teachers gave good emphasis to speaking and listening skills, and children learnt well because staff adopted a systematic approach to teaching basic reading and writing skills through a range of practical activities.

Children enjoyed books and listened attentively when a story was read to them. Children also made good progress with reading because staff concentrated on teaching them the letter sounds.

The high focus the school placed on writing skills helped pupils to become more confident writers. Teachers emphasized the importance of using descriptive language in persuasive writing and all pupils were set weekly spelling and writing tasks for homework.

Good use was made of ICT to support Literacy, especially when drafting work and searching for information. In all subjects teachers promoted good speaking and listening skills through questioning and discussions, enabling pupils to become confident in debate.

In Numeracy (Maths), the class teacher placed good emphasis on number activities and children learned well because he matched work appropriately to their abilities and made it challenging. Numeracy was taught with the help of the students since all the pupils sit on the carpet and participated. I think that this constructive learning was good for the pupils because they didn't get bored and they paid attention.

The class teachers also took opportunities to emphasize Mathematics in all situations. For example, he used registration time to let children work out how many boys and girls were present. There were many attractive displays in classrooms reinforcing work with numbers.

Both Literacy and Numeracy strategies were followed within the school by every class. There was an ICT suite and every class and resource area was provided with its own computer. Children completed computer programs with work tailored to their individual needs to consolidate their learning.

In Music, children found the opportunity to learn to play a musical instrument. In fact, there was a group of pupils who were learning to play the trumpet during lunch times. The school employed a visiting teacher to work with pupils from Year 1 to Year 6. Some pupils also sung in a school choir at special times, notably in Christmas.

The Special (Educational) Needs of children were met through appropriate monitoring and assessment. Provision for all children on the special needs register was made by the school working in partnership with parents, teachers, supported assistants, specialist teachers and other qualified adults. All pupils on the register were reviewed regularly, and given targets to help them achieve success. Full parental consultation and co-operation was sought for all decisions made about any action that had to be taken.

There were specific lessons in personal, social and health education and citizenship. Residential visits and out of school activities helped pupils to learn to get along with others. As long as I was there we did two visits after school time. We went to see two performances:

"The Spanish Project" (a story in Spanish interpreted by some Year 5 pupils) and "On the Move" (presented by a Dance Company in a High School).

From September 2005, all pupils from Reception to Year 6 had been learning Spanish. This had a very positive impact on pupils by promoting their interest in foreign languages and other cultures. This was an important additional element of the school's curriculum.

Children in Year 4 and 5 had also the opportunity to take external examinations in tap dancing and performing arts.

These were only some of the things I found there. My experience there as a training teacher was really incredible, I felt very comfortable and I really enjoyed my time there. Today, when I look back in time, I still remember these charming children in this wonderful class where I spent one of the best experiences in my professional life.

Myriam Domínguez Morales

SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR. CAUSAS Y POSIBLES SOLUCIONES

Olga López Bajo

La violencia escolar he llegado hoy día a unos niveles que han hecho saltar todas las alarmas; sin embargo, no podemos decir que este hecho sea fruto de la sociedad actual. Los fenómenos de violencia escolar se han producido siempre, y quizás con la misma o mayor intensidad. Ahora son más visibles porque afectan a más personas, y porque los medios de comunicación, los padres y madres de los alumnos y la sociedad en general, se han hecho mucho más sensibles a todo lo relacionado con la educación y, como es lógico, a este tipo de fenómenos de una manera aún más especial.

Un mito frecuente a la hora de tratar el tema de la violencia escolar es pensar que se trata de casos aislados, y que tan sólo una minoría de alumnos y profesores está de verdad sufriendo este tipo de situaciones.

El problema de la violencia es que no se sabe reconocerla: no se la identifica siempre ahí donde está, y tampoco se sabe aceptarla en alguna de sus formas. Es muy difícil encontrar una definición que nos indique claramente qué es la violencia escolar, de modo general podríamos decir que todo acto violento es un acto antisocial, donde uno o varios alumnos ejercen sobre otro violencia tanto física como psicológica.

No hace falta insistir en el hecho de que la escuela es un reflejo de la sociedad, y por ello, estos actos no tienen sus semillas en los centros educativos, sino que son una consecuencia directa de los problemas sociales. La violencia que surge en nuestros centros de enseñanza se explicaría por el hecho de que tales centros estarían reproduciendo el sistema de normas y valores de la comunidad en la que están insertos y de la sociedad en general. Los estudiantes, por tanto, estarían siendo socializados en "anti-valores".

Pueden ser varias las causas que favorezcan la aparición de conductas agresivas en los niños y niñas, algunas de ellas son: el cambio de rol que cumple el niño en el seno familiar, el maltrato en casa, la desvinculación de los padres que han delegado sus funciones a los docentes, la educación sexista, la gran influencia de los medios de comunicación donde los niños aprenden que la violencia es el mejor medio para conseguir sus propósitos, la genética predominantemente agresiva del sujeto, etc.

Pero dejemos por un momento a un lado la búsqueda de posibles causas y culpables y centrémonos en lo que realmente importa, en encontrar la solución a este grave problema. A continuación propongo una serie de pautas que podrían ayudar a resolverlo: en principio, los padres deberían colaborar estrechamente con los profesores, pedirles ayuda y saber enseñar a sus hijos que los conflictos se resuelven pacíficamente; los profesores también deben estar bien orientados para distinguir qué es realmente un acto violento y como reaccionar ante él; la escuela debería también crear un plan de acción y jornadas de debate donde el director, los profesores, el psicólogo, los padres y los alumnos afectados hablen sobre el problema, otra medida bastante preventiva es el aumento de la vigilancia por parte del profesorado en las zonas de recreo; y por último, debería existir una cooperación mediante reuniones generales de las asociaciones de padres y madres junto con el profesorado.

Finalmente, la solución de este conflicto está en nuestras manos, en las de cada individuo que forma parte de la sociedad, es por ello que debemos reflexionar e intentar poner todos los medios a nuestro alcance para atajar la violencia. Este tipo de maltrato frecuente y habitual, existe entre los niños y niñas, y es susceptible de producir un quebranto y un sufrimiento a largo plazo entre sus víctimas. Un daño que permanece invisible para muchos pero que es una realidad habitual para las personas más vulnerables e indefensas de nuestra sociedad que son los niños.

Olga López Bajo

LA COLABORACIÓN ENTRE EL PROFESORADO Y LAS FAMILIAS PARA UNA ADECUADA EDUCACIÓN EN VALORES

Patricia Aguilar Téllez

1. MARCO TEÓRICO DE LAS RELACIONES FAMILIA-ESCUELA.

La relación y colaboración entre las familias de alumnos y las escuelas son cruciales para una perfecta labor educativa y para un completo desarrollo integral del niño en sus distintas dimensiones: moral, social, afectiva, cognitiva y física.

Ya se pronuncia así en el Decreto 107/1992 de 9 de junio por el que se establecen las enseñanzas básicas de la Educación Infantil, cuando en el artículo 2 se dispone:

Artículo 2: *“La Educación Infantil tiene como finalidad básica contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños y niñas”.*

También en el mismo Decreto se hace referencia a la importancia de colaboración entre las familias y la escuela, y la necesidad de incluir este proyecto en una planificación:

Artículo 9, punto 4: *“Los proyectos curriculares de Educación Infantil incluirán la planificación de la coordinación pedagógica con las familias, en aplicación de lo dispuesto en el artículo 7, apartado 1, de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre”.*

Como vemos, es un aspecto que está recogido tanto en documentos legales como en documentos Web si indagamos por Internet (un gran número de páginas recogen programas y proyectos específicos para el desarrollo de las relaciones familia-escuela)...etc.

2. LA ESCUELA VS. LA FAMILIA.

En realidad, si reflexionamos sobre este tema, nos damos cuenta de que la escuela sin la familia no es nada, y que la familia sin la escuela tampoco (mirando desde el ámbito educativo de los niños/as). ¿Qué es la escuela enseñando valores como por ejemplo el respeto en el diálogo, en las opiniones de los demás... si luego en casa la familia del alumno/a apenas se comunica y cuando lo hacen es levantando la voz, insultando o sin respetar la opinión del otro? El niño/a entra en una contradicción: la escuela Vs. a su familia.

Desgraciadamente, la escuela debe luchar contra ello en este sentido, ya que el niño apoyará más a su familia, pasa más horas con ella que en la escuela y además en su familia es donde se encuentran sus figuras de apego más importantes, sus modelos a seguir...Este tipo de alumno/a, cuando termine su jornada escolar, lo que ha “aprendido” en el colegio lo dejará apartado, y ese conocimiento se quedará exclusivo para ese ámbito (escolar), no lo incorpora a su vida cotidiana y por tanto no realiza un aprendizaje significativo: la labor de la escuela va desequilibrada sin la colaboración de la familia de este alumno.

En otro sentido, estaría la familia que tiene normas básicas de convivencia y sabe respetar turnos en una conversación, sabe dialogar... el niño no encuentra contradicciones entre su escuela y su familia, por tanto la labor educativa del maestro/a es más fácil ya que el niño no encuentra oposiciones entre lo que aprende en su colegio por su maestro/a, compañeros/as... y lo que aprende en su casa a través sus figuras de apego (hermanos, padres, abuelos...). En este caso, la labor educativa avanza de una forma equilibrada.

En este breve ejemplo, se ha podido observar de qué forma influye la colaboración entre familia y escuela.

3. COLABORACIÓN DE PADRES Y MADRES EN LA ESCUELA.

Es difícil actualmente, que las familias dediquen el suficiente tiempo a la educación de sus hijos por diversos factores entre otros:

- La mujer cada vez ocupa más tiempo en sus actividades laborales. La revolución de la mujer.
- La mayoría de las familias creen que la educación de sus hijos se produce en el horario escolar exclusivamente.
- Hay padres y madres que ven en la escuela expectativas mayoritariamente asistenciales en lugar de educativas, dejando este último aspecto apartado, sin dedicación.

Sin embargo, no se trata de un tema en los que los factores deban determinar si la familia puede o no colaborar con la escuela, sino que es preciso que sea cual sea la circunstancia, los padres y madres deben relacionarse con la escuela y viceversa porque si no, el objetivo de la educación infantil que se citaba al principio de la reflexión (el desarrollo integral del niño) no llegará a alcanzarse nunca.

La escuela promueve una serie de valores que la familia debe seguir con su hijo: valores coeducativos, ambientales, valores para la ciudadanía, para la salud, para la paz y la no violencia...etc.

Si estas actitudes se siguen en la escuela pero en la vida diaria de la sociedad no se desarrollan... ¿para qué aprenderlos?, ¿para qué trabajarlos en el colegio?, ¿qué sentido tienen?... Educar al niño en estos valores supone educar a una persona ciudadana del mundo, una persona crítica, una persona exploradora, una persona independiente, una persona inteligente en definitiva. Pero estos valores no pueden quedarse en el ámbito escolar exclusivamente: las familias tienen que seguir promoviendo estos valores fuera de la escuela, unas normas básicas de convivencia, de respeto, de tolerancia, de ciudadanía...etc.

Hay distintas formas en las que los padres y madres de alumnos pueden colaborar con la escuela para que se de una relación entre las dos instituciones y para que puedan luchar y trabajar por unos objetivos comunes. Aquí se presentan algunas ideas, pero existen muchas actividades que se pueden llevar a cabo:

- Talleres de valores: padres y madres pueden acudir al aula para trabajar con los niños valores a través de cuenta-cuentos, a través de historias, de teatros...etc.
- Reuniones habituales con los tutores/as para que las familias conozcan lo que se trabaja en el aula y puedan seguir colaborando con ello fuera del horario escolar con sus hijos/as.
- Colaboración y participación en fiestas claves: Día de la Paz y la No violencia, Día de los derechos del niño...etc.
- Visita de padres y madres al aula para realizar murales y dibujos relacionados con diversos temas transversales y decorar el aula.
- Colaboración para trabajar la Educación Vial.
- Acompañamiento a visitas ambientales con los alumnos: parques, granja-escuelas, campos... para trabajar Educación Ambiental.

Si nos paramos a pensar, hay numerosas formas de que los padres y madres puedan colaborar en la labor educativa de sus hijos e hijas, y se pueda desarrollar de forma equilibrada una educación en valores.

Es algo positivo y como docentes debemos tener en cuenta y no olvidar que nuestro mejor aliado es la familia del alumno/a que tengamos en nuestra aula.

Patricia Aguilar Téllez

CONSECUCCIÓN DEL HÁBITO LECTOR: DIFÍCIL TAREA DEL PROFESORADO

Patricia Galve Alba

Es quizá ese hábito lector tan anhelado, la base de multitud de habilidades que, en el alumnado de cursos superiores, más echamos en falta. Desgraciadamente encontramos, con cada vez más frecuencia, una tremenda falta de vocabulario y, como consecuencia directa de ello, también de expresión, amén de atroces incorrecciones ortográficas.

En mi experiencia como maestra de Educación Infantil, encuentro que, desgraciadamente, el hábito lector es un objetivo que, quizá demasiado a menudo, se prevé fallido incluso antes de iniciarse. El por qué de esto es fácilmente deducible: este hábito no existe en los hogares, por lo que esa responsabilidad recae, casi en exclusiva, sobre los docentes. Para constatarlo, no hay más que preguntar a la vuelta de las vacaciones navideñas, a cuántos de ellos les han traído cuentos los Reyes Magos.

Sirva como ejemplo el de mi clase: de 22 niños y niñas, sólo a 2 de ellos, y no hablo precisamente de una zona económicamente desfavorecida, sino más bien de nivel medio-alto, donde la mayoría de los padres y madres tienen estudios universitarios.

Es por esta razón por la que digo que la responsabilidad de hacer llegar a nuestros niños y niñas el amor por la literatura recae, en gran medida, sobre la escuela.

Sirva este artículo para dar una serie de pautas tanto para ejecutar en clase como para comprometer e involucrar a las familias.

1. CONCIENCIACIÓN PATERNA.

Es sin dudar el primer pilar para conseguir tan ansiado hábito, el dar una serie de pautas a las familias preferiblemente en la reunión pedagógica de principios de curso.

Es importante recalcar, que ahora que empiezan a leer, han de sentir la riqueza y satisfacciones que pueden proporcionar las distintas manifestaciones de la literatura infantil. Hay que hacerles entender que, en estas primeras edades no es lo más importante una correcta lectura, sino la rutina de coger un cuento por mera satisfacción.

Hemos de decirles que los cuentos y libros son para el uso y disfrute de los niños y niñas, y no simples elementos decorativos, por lo que han de estar a su alcance.

El "momento lector" es importantísimo, es el ratito en el que se apaga la televisión y se comparte un momento de lectura con la familia. Los niños más pequeños aprenden por imitación del modelo adulto. Si no ven a sus modelos leer con asiduidad ¿lo harán ellos por iniciativa propia?

Por último decirles que literatura no es sólo un libro sino también canciones, retahílas, refranes, adivinanzas, poesías...

2. ACTIVIDADES EN EL AULA.

Una actividad que, según he podido comprobar les encanta tanto al alumnado como a los padres y madres de estos, es el "libro del fin de semana".

Con esta actividad podemos conseguir muchos objetivos:

- Motivar para la lectura: Para ellos es emocionante la intriga de saber qué cuento les toca esta semana.
- Implicar a los padres en realizar tareas con sus hijos y a leer juntos.
- Facilitar a los padres el seguimiento del progreso de sus hijos e hijas en la lectura.

La actividad en sí sería algo así: Cada fin de semana los niños y niñas llevarán a casa un libro/cuento acompañado de una nota que puede ser algo parecido a lo que sigue:

El libro de fin de semana

Es en esta etapa de la vida de nuestros hijos e hijas cuando se ha de iniciar el hábito y amor por la lectura que les acompañará durante toda su vida. Con este motivo, cada fin de semana llevará a casa un libro que leeréis con él/ella, intentando que ellos participen en la medida de sus posibilidades: leyendo aquellas palabras que conozcan, verbalizando lo que la historia les hace sentir...

Es igualmente importante inculcarles el cuidado de los cuentos, sin obviar que, por su uso, pueden deteriorarse, Si esto ocurriese, por favor ayuden a sus hijos e hijas a restaurarlos.

Biblioteca de aula

En el aula tendremos un rincón dedicado a la biblioteca. Cada niño tendrá un carné de biblioteca que, al retirar un libro en préstamo, quedará en el casillero, y no lo podrá retirar hasta que no devuelva el libro. Además, en el aula habrá un archivador con una hoja para cada niño y niña. El formato de dicha hoja podría ser algo así:

NOMBRE:

APELLIDOS:

| <i>TÍTULO</i> | <i>FECHA DE RECOGIDA</i> | <i>FECHA DE ENTREGA</i> | <i>COMENTARIOS</i> |
|---------------|--------------------------|-------------------------|--------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Es evidente que esta actividad va dirigida al alumnado de primaria o, a lo sumo, del último nivel de la etapa de infantil, aunque, por supuesto, siempre se pueden realizar adaptaciones para otros cursos.

En definitiva, nuestra labor es, sobre todo de concienciación y motivación hacia la literatura, tareas que, en años posteriores nos revertirán en un mejor vocabulario, una expresión más rica, y por supuesto una comprensión lectora adecuada, facilitadota del resto de aprendizajes.

Patricia Galve Alba

BULLYNG

Regina Macías Álvarez

¿Qué es el bullying? Si esta pregunta la hubiera planteado hace años, habría recibido respuestas tales como: "Debe ser el nombre de un juego, algo relacionado con la informática, o cualquier otro disparate". Hoy día, en cambio, el término está muy de moda; aparece en televisión, en periódicos, en debates radiofónicos y en multitud de tertulias. A nadie se le escapa que esta nueva palabreja, con todos mis respetos, es un problema social en auge. Por lo visto utilizar el término "acoso escolar" no está a la altura de las circunstancias actuales. Una vez aclarada mi postura, permítanme utilizar la expresión española al referirme al tema; son sólo preferencias idiomáticas.

Es corriente escuchar casi a diario en los noticiarios que un alumno ha recibido por parte de otro o varios compañeros, insultos, infundios, críticas, vejaciones, robos o incluso agresiones físicas y que además han sido grabadas en video o con teléfonos móviles, para servir de mofa ante el resto de la clase. Estas conductas disruptivas no se producen sólo entre iguales, también sufren acoso y amenazas los propios docentes.

No puedo dejar de plantearme al saber de estos sucesos: ¿Qué les está pasando a los niños hoy día? ¿Éramos los chicos de mi generación menos violentos? Sinceramente no lo sé, pues la tarea principal sería dar soluciones al problema. En cambio toda la sociedad está inmersa en la lucha por eludir responsabilidades y echar las culpas a otros.

La familia es el primer agente de socialización, por lo que juega un papel primordial en la educación de sus hijos; el inculcar valores como respeto, tolerancia, compartir, dialogar, evitar la violencia, influye en las conductas que estos niños muestran hacia los demás y condiciona el comportamiento de los discentes en el aula. No toda la responsabilidad debemos atribuírsela a los padres, ya que mi idea es la de compartirla entre toda la comunidad educativa.

La sociedad actual refleja violencia en anuncios, en juegos, en televisión y en multitud de crispadas circunstancias y la escuela, como institución social, refleja los mismos problemas en sus aulas, ya que el contexto condiciona e influye la mayoría de las situaciones. Un centro educativo que no realice un análisis exhaustivo de la realidad donde está inmerso, difícilmente ofertará una educación de calidad, ni será capaz de tomar medidas preventivas ante posibles conflictos que pudieran producirse en el transcurso del curso escolar, como puede ser el acoso.

La palabra "acoso" para referirnos a determinadas malas conductas de ciertos alumnos de primaria hacia otros niños o hacia profesores me parece algo exagerada, prefiero llamarlo "conflicto". No por ello hay que prestarle menos importancia y atención, puesto que el comportamiento de la mayoría de los discentes en esta etapa va a condicionar sus relaciones con los demás en secundaria. En esta etapa sí se puede hablar de acoso escolar, ya que los alumnos han pasado al estadio de las operaciones formales, según Piaget, y es en este periodo cuando son capaces de razonar de manera más o menos lógica y medir las consecuencias de muchos de sus actos.

La figura del profesor está cada día más desprestigiada, pierde autoridad y se encuentra inmerso en multitud de tareas y funciones que dificultan su labor, viéndose obligados a pedir ayuda a orientadores y psicopedagogos, que como mucho ofrecerán orientación al tutor, pero en ningún caso atajarán el acoso escolar dentro del aula, como señala García Vidal en sus clases, ya que no está dentro de sus funciones y es el profesor quien conoce a sus alumnos. Como experto en el currículum debería plantearse cuánto tiempo dedica en las clases a trabajar las "habilidades sociales", ya que en mi opinión éste puede ser un punto clave para dar respuesta al tan nombrado problema del acoso escolar o "bullyng".

Regina Macías Álvarez

LAS REGLETAS DE CUISÉNAIRE. QUÉ SON Y SU UTILIDAD

Rocío Olivares Carballido



Introducción.

La idea de escribir este artículo, en un principio, surge de mi propia curiosidad por conocer este material específico, que algunas veces había utilizado pero al leer un poco más y preguntar a compañeras; llego a la conclusión de que son muchas las finalidades que tiene. De modo que, al conocer la multitud de actividades que se pueden llegar a realizar, me ha parecido interesante poder compartir con otros compañeros y compañeras.

1. ¿Qué son?

Las regletas Cuisenaire son bloques normalmente de madera, (aunque también la podemos encontrar de plástico o similar), de planta rectangular, de distintas longitudes y colores. Asociado cada tamaño, con un color y número concreto.

La más pequeña tiene una longitud de un centímetro, y el resto van aumentando de centímetro en centímetro, hasta la mayor que tiene una longitud de 10 centímetros.

Es un material específico, que facilita a nuestros alumnos y alumnas, a partir de los tres años, la adquisición de conceptos básicos pero abstractos y desconocidos para ellos, como son: el concepto de número, la serie numérica, mayor que, menor que, las operaciones básicas, múltiplos y divisores.

Con este material los niños y niñas aprenden a descomponer los números y se inician en las actividades de cálculo, de una manera manipulativa. Para ellos, resulta más fácil y divertido, pues a través del juego aprenden conceptos con un nivel de abstracción alto, y al ser con material tangible y que pueden manipular, se adapta a las características psicológicas del periodo de desarrollo en el que se encuentran.

2. Presentación del material.

Está compuesto de un conjunto de regletas de madera de diez tamaños y colores diversos. La forma de cada regleta es de un paralelepípedo, de base un cuadrado de 1 cm. de lado y altura de 1 a 10 cm. Se diferencian entre sí por la distinta longitud y el color. Cada regleta representa el número, de 1 a 10, que coincide con su longitud.

| COLOR | NÚMERO | TAMAÑO |
|-----------------------|--------|--------|
| Blanca o color madera | 1 | 1 cm. |
| Roja | 2 | 2 cm. |
| Verde claro | 3 | 3 cm. |
| Rosa | 4 | 4 cm. |
| Amarilla | 5 | 5 cm. |
| Verde oscura | 6 | 6 cm. |
| Negra | 7 | 7 cm. |
| Marrón | 8 | 8 cm. |
| Azul | 9 | 9 cm. |
| Naranja | 10 | 10 cm. |



3. Utilidad.

Las regletas cuisénaire son de gran utilidad para enseñar las matemáticas, sobretodo en los primeros años de escolaridad. Para su buen conocimiento y uso, es conveniente que los alumnos y alumnas tengan vivencias, es decir que lo conozcan manipulándolo, jugando y realizando multitud de actividades, a continuación se expondrán algunas de ellas.

Con la utilización de las regletas se consigue que los alumnos:

- Asocian la longitud con el color. Todas las regletas del mismo color tienen la misma longitud.
- Conozcan que cada regleta representa un número del 1 al 10, y que a cada uno de estos números le corresponde a su vez una regleta determinada. A través de ellas se pretende formar la serie de numeración del 1 al 10. Tomando como base el 1, cada número es igual al anterior de la serie más 1, es decir, se establece la relación $n + 1$.
- Entiendan de forma autodidacta la aritmética elemental, ya que es un recurso estructurado.
- Establezcan equivalencias. Uniendo varias regletas se obtienen longitudes equivalentes a las de otras más largas.
- Comprueben la relación de inclusión de la serie numérica, en cada número están incluidos los anteriores.
- Lleguen a comprender la relación color, tamaño y número, por medio de la manipulación del material.
- Trabajen manipulativamente las relaciones "ser mayor que", "ser menor que" de los números basándose en la comparación de longitudes.
- Realicen seriaciones diferentes.
- Introduzcan la descomposición y composición de números.
- Introduzcan los sistemas de numeración mediante diferentes agrupamientos.
- Se inicien en las cuatro operaciones de forma manipulativa.
- Comprueben empíricamente las propiedades de las operaciones.
- Obtengan la noción de número fraccionario, y, en particular, los conceptos de doble y mitad.
- Trabajen de forma intuitiva la multiplicación como suma de sumandos iguales.
- Realicen particiones y repartos como introducción a la división.
- Utilicen regletas como unidades de medida de longitud.
- Realicen un proceso de representación antes de la abstracción.

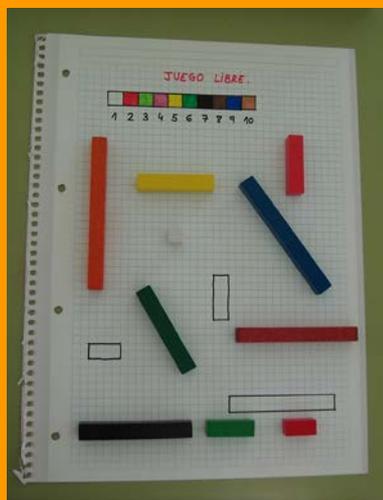
4. Actividades.

- A. Juego libre.
- B. Reconocimiento de tamaños.
- C. Ordenación.
- D. Seriaciones.
- E. Juego de equivalencias: descomposición y composición.
- F. Iniciación al cálculo: sumas, doble, mitad y resta.

A. Juego libre. Con ello conseguiremos: familiarizarles con el material, diferenciación de colores, desarrollo de la imaginación, enseñarles a compartir y a trabajar en grupo.

Para tomar contacto con las regletas se pueden realizar las siguientes actividades:

1. Reconocimiento de regletas, uniéndola con su silueta.



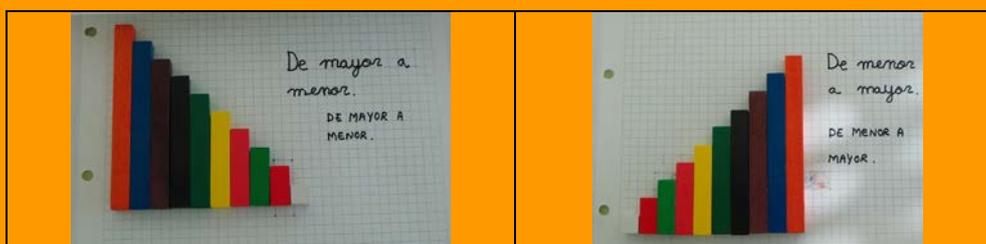
2. Formar un dibujo.



B. Reconocimiento de tamaños: esta actividad es necesaria y previa a la ordenación. Sería conveniente realizar primero, el reconocimiento con material no estructurado, como puede ser una tiza, para que hagan trenes y asocien la longitud de la tiza con la de las regletas necesarias para igualarla.

A partir de aquí, podemos trabajar el concepto n° . Daríamos a cada niño una regleta de 1 a 10 y le ayudaríamos a buscar la siguiente en orden creciente, añadiendo a la anterior la que vale 1 (blanca).

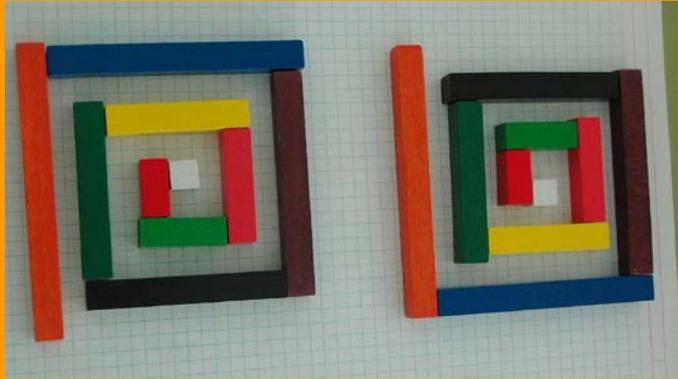
1. Asociar cada color con su tamaño: clasificar y percibir color-tamaño.



De mayor a menor.

De menor a mayor.

2. Forma de caracol: atender a la longitud de cada regleta.



Para el reconocimiento de las regletas, se pueden plantear diversos juegos de memoria. Por ejemplo:

3. Primero se pide al niño que nombre los colores de las regletas que constituyen la escalera, desde la más pequeña hasta la mayor: blanca, roja, verde claro, rosa, amarilla, verde oscuro, negra, marrón, azul y naranja. Luego debe cerrar los ojos e intentar repetirlo de memoria. Se considera realizado este ejercicio cuando se puede "subir" y volver a "bajar" la escalera correctamente.
4. Hecho esto, se le pide que nombre las regletas por orden, pero saltando los escalones de dos en dos: blanca, verde claro, amarilla, negra, azul; y, a la vuelta, naranja, marrón, verde oscuro, rosa y roja.
5. Se nombra una regleta por su color, y se pide al niño que diga el escalón siguiente, primero hacia arriba y luego hacia abajo. Tanto este juego como los anteriores se realizan con los ojos cerrados.

C. Ordenación: todos los niños construirán la escalera de 1 a 10 en sentido ascendente y descendente, primero de forma individual y después en grupos, poniendo una regleta cada uno.

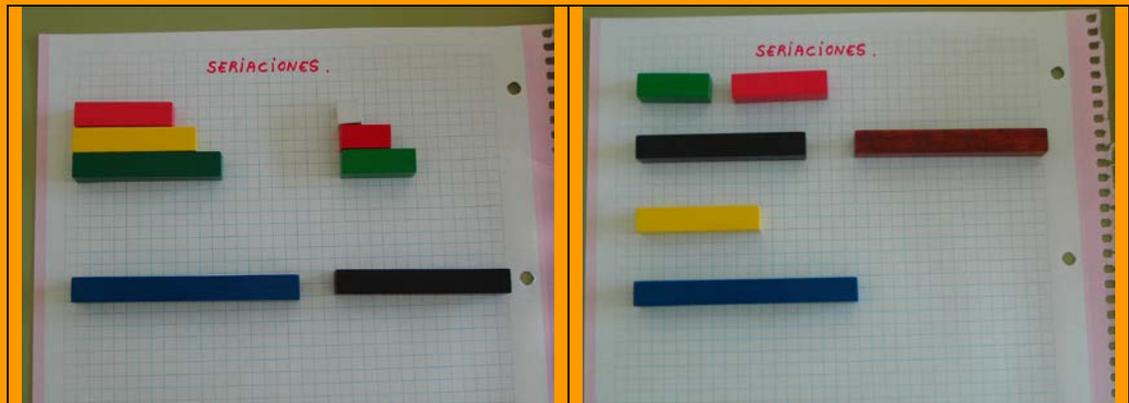
1. Progresar y regresar:

- Asociar, identificar: color, tamaño y color.
- Ordenar de forma creciente y decreciente las regletas.
- Realizar reproducciones en espejo.
- Trabajar nociones básicas: cerca, lejos, arriba, abajo, derecha, izquierda, etc.



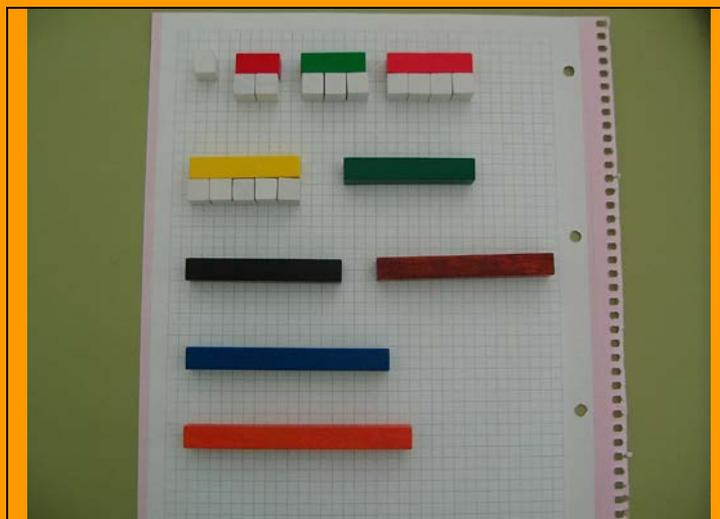
D. **Seriaciones:** comenzamos haciéndolas de dos regletas para poco a poco ir complicándolas.

Asimismo, dada una regleta, los niños buscarán las inmediatamente mayor y menor, con lo cual trabajaremos los conceptos anterior y posterior, mayor que y menor que.



E. **Juego de equivalencias:** es fundamental tener en cuenta que a la hora de buscar el equivalente, la suma no debe sobrepasar 10.

- **Descomposición:** Dada una regleta cualquiera, buscamos la manera de llegar a ella juntando otras.
 - **Composición:** Dadas dos o más regletas, buscar una individual que sea equivalente a las anteriores juntas.
1. Equivalencia en unidades (regleta blanca o madera) de cada número.



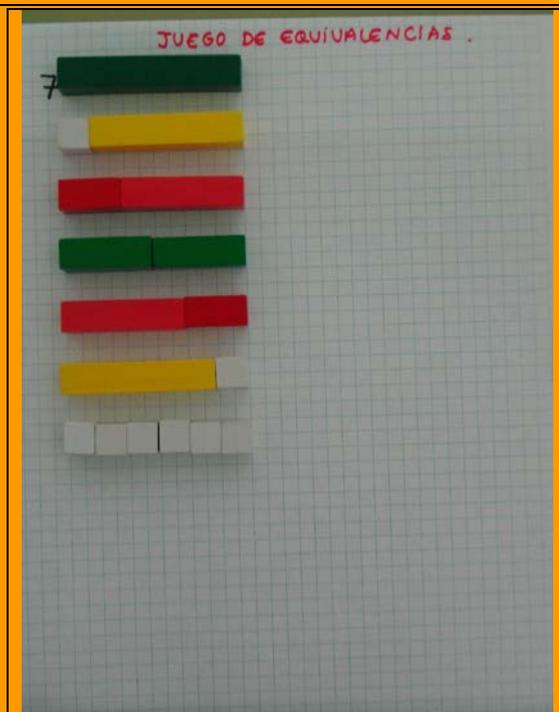
2. Equivalencia de regletas.

Conviene estudiar las composiciones y descomposiciones aditivas de los números, para conocerlos en sus relaciones con los demás.

Por ejemplo, al estudiar 7 se debe ver que: $0+7 = 7$; $1+6 = 7$; $2+5 = 7$; $3+4 = 7$. Inversamente, que también $7 = 7+0$; $7 = 6+1$; $7 = 5+2$; $7 = 4+3$;

$$7 = 1+1+1+1+1+1+1.$$

Las descomposiciones tienen un interés destacado porque suponen un primer paso en la inversión o reversibilidad piagetiana de las operaciones. Si $5+2 = 7$ resulta que $7 = 5+2$; se puede volver al punto de partida.

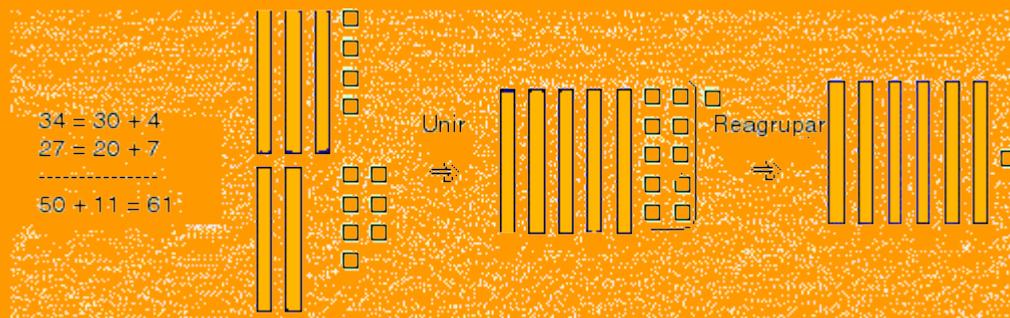


F. Iniciación al cálculo.

- **Suma:** a partir de la composición de 2 o más regletas, llegamos al concepto de suma. Comprobaríamos gráficamente las propiedades conmutativa y asociativa de la suma.



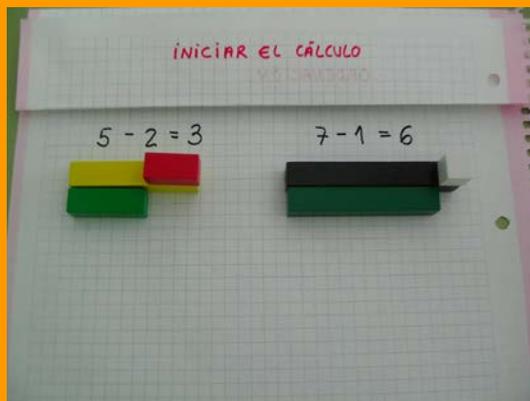
Trabajando sólo con regletas blancas y naranjas, se puede incidir sobre la estructura del sistema de numeración decimal (la blanca es la unidad, la naranja es la decena) y aplicar a las relaciones aditivas.



- **Conceptos "doble" y "mitad":** dada una regleta equivalente a un número par, 2, 4, 6, 8, 10, enseñaremos a los niños y niñas como la mitad se consigue cuando repartimos a partes iguales (2 regletas iguales) la que tenemos. Para el concepto "doble" juntamos 2 regletas iguales y buscamos la equivalente a las 2 juntas.
- **Resta:** a partir de la descomposición de 2 regletas, llegamos al concepto resta utilizando el término quitar.

Con el mismo proceso: composición-descomposición-sentencias se trabajan todas las restas con minuendo el número estudiado, 7, en este caso:

$7 - 0 = 7$; $7 - 1 = 6$; $7 - 2 = 5$; $7 - 3 = 4$; $7 - 4 = 3$; $7 - 7 = 0$; etc.



Conclusión.

Resaltar que este material es muy útil y entretenido para nuestros alumnos y alumnas, pues a la vez que aprenden, juegan y se divierten.

A medida que el alumnado va interiorizando todo el proceso de forma manipulativa, va dando lugar a imágenes mentales, que ya no se apoyan en la manipulación de las regletas, de forma necesaria. Como final del proceso los escolares trabajarán en fichas individuales.

Bibliografía.

- Material bibliográfico.

Para poder profundizar más se puede consultar:

- CARRILLO, D. et al. (1989); *El aprendizaje del número y las regletas Cuisenaire*; Universidad de Murcia.
- CASCALLANA, M. T. (1988); *Iniciación a la matemática. Materiales y recursos didácticos*; Santillana, Madrid.

- Páginas Web de interés.

- <http://www.uclm.es/profesorado/mvmarin/cuentos.html>

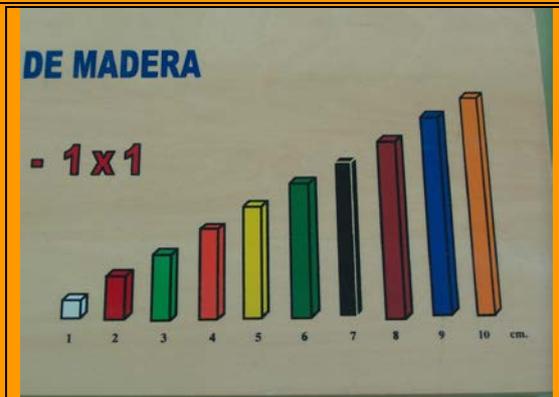
Esta dirección es muy interesante y útil, pues en ella podemos encontrar cuentos que nos ayudarán al cálculo y a las medidas. Margarita Marín. Titular de Didáctica de las Matemáticas. E.U. de Magisterio (Ciudad Real). Presenta los trabajos de sus alumnos.

- <http://www.uclm.es/profesorado/mvmarin/regletas/presreg.htm>

De forma breve explica que son las regletas, y lo más valioso para nuestra práctica docente, es la muestra de un cuento y actividades posteriores a realizar.

- <http://www.arcytech.org/java/integers/integers.html>

Para realizar actividades de forma virtual, se puede acceder a esta dirección. Está en inglés.



Rocío Olivares Carballido

TRABAJAR EN UN COLEGIO BILINGÜE

Rocío Salgado Fernández

Comenzaré este artículo hablando de la importancia del fomento del plurilingüismo en nuestras aulas. Es fundamental que nuestros alumnos/as conozcan otra lengua además de la suya propia no solo como conocimiento de otra realidad cultural sino como la forma de acceder a otras personas, de poder comunicarse y expresar así las ideas propias, sentimientos, formas de pensar y actuar. Es por ello que nosotros como profesores de idiomas hemos de lograr el objetivo primordial en el aprendizaje de las lenguas que no es otro que nuestros alumnos/as sean capaces de comunicarse en la lengua extranjera.

¿Cómo se consigue este propósito? Uno de los factores a considerar es la anticipación de la enseñanza del idioma a las primeras edades, el poner en marcha la anticipación lingüística supone un gran avance para el aprendizaje del inglés, por otra parte es necesario que nuestros alumnos/as estén motivados y que le presentemos el lenguaje con tareas motivadoras, novedosas y a la vez familiares, adecuadas a sus necesidades e intereses más cercanos, hemos de ayudar a nuestro alumnado a que sean capaces de afrontar las tareas, a no frustrarse y sobre todo hemos de respetar los periodos de silencio como parte primordial en su aprendizaje.

No es tarea fácil, para que un colegio bilingüe funcione han de estar implicados una gran mayoría del claustro, no únicamente los especialistas de idiomas, los demás también tienen una importante misión en el funcionamiento y marcha de este plan. Los Centros Bilingües han de servir para que los niños y niñas desarrollen el derecho de adquirir un nivel de competencia comunicativa en lenguas, y esto, a lo largo de toda la vida y en función de sus necesidades, además han de promocionar la diversidad lingüística y promover la aceptación de las diferencias culturales, por esto nuestros profesores y profesoras han de estar de acuerdo en llevar a cabo este plan.

Contaré en este sentido lo que está siendo mi experiencia en el centro Bilingüe C.E.I.P San Isidoro. Es mi segundo año trabajando en este colegio, imparto el inglés en Infantil, 3, 4 y 5 años además de ser la tutora de sexto de primaria. El año pasado fue el año cero por lo que se le dio más importancia a la anticipación lingüística así como a la formación del profesorado y elaboración de materiales. Cabe decir que casi la totalidad del claustro escolar está implicado en el desarrollo y buen funcionamiento de este plan estando involucrados asistiendo a la Escuela Oficial de Idiomas (un gran mérito para muchos de ellos que pese a su edad están esforzándose y disponiendo de su tiempo libre para el aprendizaje del inglés) o bien siguiendo el programa a distancia That's English. Por otra parte como ha sido en mi caso junto al Coordinador de Bilingüismo se ha asistido a diversos programas de formación para el profesorado de lenguas y de áreas no lingüísticas sobre metodología, tomando como referencia El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación y el Portfolio Europeo de las Lenguas.

En cuanto a la elaboración de materiales el año pasado entre cuatro profesores del centro hicimos un libro de Conocimiento del Medio ya que este año en el curso de tercero de Primaria se decidió que al menos una hora a la semana esta área iba a ser impartida en inglés y ninguno de los libros ofrecidos por las distintas editoriales nos pareció adecuado. Esta tarea resultó entretenida, nos íbamos repartiendo los temas semanalmente y tras una semana de trabajo poníamos en común las fichas y materiales que cada uno había preparado, todas relacionadas con el tema de Conocimiento del Medio que se iba a dar en español. Este curso ya los alumnos/as lo están utilizando.

Por otra parte, también resultó de gran ayuda el trabajo realizado por los auxiliares de conversación que varias horas semanales podían ser dedicadas a hablar con ellos repartidos en pequeños grupos lo que hacía favorecer la comunicación y el aprendizaje de la lengua a enseñar.

Este curso escolar además se ha dotado al colegio con un amplio equipamiento tecnológico entre ellos la clase de tercero de primaria que consta de un ordenador por cada dos alumnos, Internet en todas las aulas y diversos portátiles para uso del profesorado.

Todo han sido ventajas a la hora de establecer el plan Bilingüe, es por lo que desde este artículo me gustaría animar a todos aquellos que quieran implantar el Bilingüismo en sus centros y promuevan así la enseñanza y aprendizaje de determinadas áreas del conocimiento en al menos dos lenguas y comiencen a enseñar la nueva lengua durante los primeros años los más favorecedores para el aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas. Ánimo con esfuerzo y colaboración por parte de todos no es difícil conseguirlo, además resulta gratificante para nuestros niños y niñas.

Rocío Salgado Fernández

PROYECTO DE EDUCACIÓN CIUDADANA PARA JÓVENES

Rocío Tenllado Vallejo

FUNDAMENTACIÓN

La deficiente formación en educación ciudadana, el desconocimiento y respeto a los derechos humanos desde la etapa escolar, son las causas de los graves problemas sociales, económicos y culturales que sufren los ciudadanos de nuestro país.

Se sabe que la educación ciudadana, es la base del desarrollo; sin embargo no se brinda importancia al tema.

Considero que la mayor parte de problemas sociales, tienen su origen en el hecho que en el momento adecuado no se brindó una buena formación moral y cívica a los ciudadanos. Conociendo esto es necesario plantear una alternativa.

En este marco, propongo un taller de educación ciudadana en la que participe la joven sociedad civil en la ciudad de Málaga. En concreto, propongo una formación que desarrolle las capacidades de razonamiento, de reflexión, de argumentación y también promueva la enseñanza y práctica de valores que, desde el punto de vista social, deberían servir para lograr una convivencia social que permita el intercambio de ideas para decidir lo mejor para ésta y también para que se tenga una orientación valorativa adecuada.

Este taller es crítico, cuestiona, y también pone en duda el tipo de sociedad en el que las personas se encuentran. Pretende la creación de un clima socioafectivo propicio para la generación de alternativas.

La participación ciudadana, no es algo que podamos mostrar de manera teórica y únicamente unidireccional, sino que hemos de tratar de conseguir una interacción en la que, implicados en el proyecto, construyamos un marco conceptual y vivencial que favorezca las estrategias participativas.

Soy consciente que la participación ciudadana tiene que ser accesible y adaptada a la edad y a las motivaciones de cada persona. Se debería conocer la realidad de asociacionismo de la zona o barriada en la que vamos a llevar a cabo el taller ya que desde la Concejalía de Participación Ciudadana se lleva el censo y registro de todas ellas.

Se desarrollará y experimentará en la formación no reglada, en horario extraescolar. Sería un programa de Educación para la Participación ciudadana que favorezca la solidaridad e implicación de los jóvenes en su entorno. El espacio utilizado será el aula de un colegio.

VICTORIA CAMPS y SALVADOR GINER en su "Manual de civismo" afirman:

"Pretendemos ser demócratas, y la democracia precisa una acción conjunta de cooperación, participación y solidaridad...la democracia precisa ciudadanos, esto es, personas que quieran colaborar en la construcción y mejora de la vida colectiva. Sin ciudadanos activos y responsables no hay democracia auténtica..."

El civismo, como la ética, es un saber, un conocimiento de la forma de vivir que nos parece más adecuada. Ahora bien, ese conocimiento no se aprende ni se transmite como otros conocimientos más teóricos. No se enseña como pueden enseñarse la geografía o las matemáticas; se aprende, sobre todo, practicándolo y viendo cómo se practica.

Hay que aprender a vivir con dulzura. En el conversar construimos nuestra realidad con el otro. No es una cosa abstracta. El conversar es un modo particular de vivir juntos en coordinaciones del hacer y el emocionar. Por eso el conversar es constructor de realidades...

OBJETIVO GENERAL

El objetivo último de este proyecto es la formación de buenos ciudadanos mediante la sensibilización de la población adolescente acerca de lo que significa tomar parte de la sociedad en la que viven.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos están encaminados al desarrollo armónico de la personalidad global. Abarca todos los ámbitos (conceptual, procedimental y actitudinal) y se caracterizan por ser a medio plazo, flexibles y sujetos a cambio.

1. Conocer la Constitución Española y las instituciones democráticas nacionales e internacionales.

2. Aprender estrategias de resolución no violenta de conflictos y otras habilidades sociales que facilitan la convivencia y prevengan conflictos.
3. Conocer los Derechos Humanos y su valor social y educativo.
4. Conocer las ofertas de participación de nuestro municipio (Ocio alternativo a Pubs, bares y bebida, la oferta municipal, etc.).
5. Conocer el significado de la participación como valor.
6. Fomentar actitudes de respeto, comprensión e interés por las distintas realidades políticas y socioculturales que articulan el Estado Español.
7. Crear una nueva conciencia ciudadana solidaria y sensible a los grandes problemas mundiales.
8. Favorecer una actitud participativa y crítica con nuestro entorno.
9. Generar el interés en los alumnos/as por determinados temas relacionados con la Participación Social (conectar con sus inquietudes principales).
10. Cumplir las normas consensuadas entre todos.
11. Desarrollar la capacidad de mediación.
12. Establecer programas de modificación de conductas.

CONTENIDOS

A grosso modo, estos son los principales contenidos que quiero que los [alumnos/as](#) trabajen. En total se impartirán 5 módulos con sus respectivas unidades didácticas:

- Módulo I: "¿Qué es la educación ciudadana?".
 - UNIDAD DIDÁCTICA 1: Nuestra perspectiva de educación ciudadana.
 - UNIDAD DIDÁCTICA 2: Educación Ciudadana. Derechos, Deberes y Participación en la vida comunitaria.
 - 2.1. Bases conceptuales en Educación Ciudadana.
 - a) Teorías sociales.
 - b) Asociaciones y sus tipos.
 - 2.2. Valores y normas. Su importancia para regular la vida en sociedad.
 - 2.3. Educar en valores sociales.
 - a) Patrimonio moral.
 - b) Educar en valores sociales mínimos.
 - c) Estructura moral.
- Módulo II: "La parte política de la educación ciudadana".
 - UNIDAD DIDÁCTICA 1: El conocimiento de las instituciones democráticas. La Constitución Española y las instituciones autonómicas y locales. La Unión Europea y la ONU.
 - 1.1. El conocimiento de las instituciones democráticas.
 - 1.2. La Constitución Española y las instituciones autonómicas y locales.
 - 1.3. La Unión Europea.
 - 1.4. La ONU.
 - UNIDAD DIDÁCTICA 2: Los Derechos Humanos y su valor social y educativo.
 - 2.1. Los Derechos Humanos.
 - 2.2. Los Derechos del Niño, año 1989.
- Módulo III: "Desarrollo de habilidades sociales".
 - UNIDAD DIDÁCTICA 1: Educación para la convivencia ciudadana y el desarrollo de habilidades sociales.
 - 1.1. Educación para la Convivencia.
 - 1.2. Actividades.

- 1.3. Necesidad del control emocional.
- 1.4. Reglas y normas en Educación para la Convivencia.
- 1.5. Claves para la formación de una nueva conciencia ciudadana.

- Módulo IV: "Estrategias de resolución de conflictos".

- UNIDAD DIDÁCTICA 1: Estrategias de resolución no violenta de conflictos.

- 1.1. Aprender a comunicarse.
- 1.2. Aprender a criticar con éxito.
- 1.3. Aprender a discutir sin violencia.
- 1.4. Estrategias de resolución de conflictos.
- 1.5. Desaprender actitudes agresivas.

- Módulo V: "Los medios de comunicación".

- UNIDAD DIDÁCTICA 1: Los medios de comunicación como recurso didáctico en Educación Ciudadana.

- 1.2. Radio.
- 1.2. Televisión.
- 1.3. Prensa.

ACTIVIDADES

Las actividades que se proponen a los usuarios implican el aprendizaje del contenido expuesto anteriormente, en las que se estimula la interacción, el trabajo en grupo, individual, etc. También sería toda realización de tareas propias para el taller.

- Debates.
- Phillips 6.6.
- Elaboración de murales.
- Recopilación y análisis de noticias relacionadas con el tema que aparezcan en prensa o televisión.
- Puesta en marcha de una campaña contra la violencia.
- Rol-playing.
- Exposición de unidades didácticas.
- Conferencia de un mediador/a y voluntarios de ONGs.
- Proyección de películas y videos.
- Dinámicas de presentación (primeros días), resolución de conflictos, comunicación, confianza, cooperación.
- Video-fórum.
- Internet.
- Ejercicios de relajación.
- Lecturas: Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Morin), Manual de Civismo (Victoria Camps y Salvador Ginér), Psicología del Amor (Maturana), Pata arriba. La escuela del mundo al revés (Galeano).
- Creación de un guión.
- Explicaciones teóricas con ayuda de recursos (transparencias, pizarra, cañón, láminas, esquemas...) de manera que la información proporcionada sea clara.
- Elaboración de fichas donde se expliquen las dinámicas realizadas.
- Lluvias de ideas.

METODOLOGÍA

El número de alumnos será de 10 en total y con edades comprendidas entre los 14 y 18 años (etapa de la adolescencia).

Desde un primer momento se interiorizarán las normas de trabajo en grupo: respeto de reglas, turnos, diversidad de opiniones, etc.

Este taller debe (y justamente por su carácter y actividades sobre la participación) fundamentarse en formas de enseñanza-aprendizaje activas. A través de técnicas de fomento de la participación y que permitan un análisis y evaluación finales (para ir mejorando el proyecto y aprendiendo de sus conclusiones).

Ante todo, partimos de una concepción constructivista del aprendizaje, en la que el alumno tiene un papel activo, participativo y constante, lejos de ser un mero observador. Este aspecto metodológico lo pretendemos conseguir en las actividades de grupo como son

los debates, la técnica denominada phillips 6.6, la elaboración de murales, al realizar un rol-playing, en el video-forum, en dinámicas, cuando se organice la campaña contra la violencia y a la hora de llevarla a cabo, en la lluvia de ideas y en la elaboración y grabación del proyecto final: la película.

Comenzaremos con dinámicas de presentación para ir soltando los frecuentes nervios del primer día y fomentar un ambiente de confianza. Por ejemplo: "Me pica aquí", "El tren de los nombres", "Marcianitos" entre otros. Más adelante se harán dinámicas de resolución de conflictos ("Escuchando", "Residentes y extranjeros"), comunicación ("A la escucha", "Conversando con los pies"), confianza ("El Lazarillo", "El Muro"), cooperación ("De vaso en vaso", "La tortuga gigante").

Por otra parte, también se dará una metodología centrada en la transmisión de información del monitor a los usuarios o viceversa. El método expositivo o clase magistral se aplicará en las explicaciones teóricas del profesor, en las exposiciones de las unidades didácticas y con la conferencia de las visitas programadas.

Seguiremos una enseñanza pasiva en los demás ejercicios que se realizarán individualmente para la correcta adquisición de conceptos, procedimientos y actitudes propios del tema y en la prueba escrita con el fin de evaluar si se han obtenidos o no. Estas actividades consistirán en recopilar y analizar noticias, buscar información por internet, elaborar fichas de dinámicas, leer artículos y libros. En los ejercicios de relajación y en la proyección de películas los alumnos permanecerán en silencio.

Utilizaremos una metodología centrada en el proceso de aplicación cuando el alumnado resuelva un problema planteado aplicando la información recibida (resolución de casos) o a la hora de formular preguntas sobre lo que se ha expuesto (sección interrogativa).

La forma de hacer llegar a los alumnos/as los objetivos y contenidos del taller será mediante vídeos, películas, transparencias, experiencias, juegos grupales, búsqueda de información por su parte, etc, unidas bajo el hilo conductor de las explicaciones del monitor/a.

Se tiene pensado la participación de las familias, transmitiéndoles los que se va a hacer, también la celebración de asambleas y claustros pedagógicos.

Para el desarrollo del proyecto se contempla la colaboración con movimientos sociales; un voluntario/a de una ONG dará una charla sobre cómo influye la guerra en la población de un país. También nos hará una visita un mediador de un centro.

Los espacios utilizados serán el aula ordinaria y zona al aire libre donde llevar a cabo las dinámicas que necesiten una mayor libertad de movimiento, reunión de grupo, realización de murales, grabaciones... y si hubiera en el colegio una sala de actos, se proyectaría en ella las películas o vídeos necesarios.

En definitiva, la metodología a seguir será integradora y se utilizarán refuerzos positivos, a la vez que personalizaremos con una atención individualizada, partir de sus necesidades, intereses y motivaciones. Se organizarán los contenidos de forma globalizada favoreciendo la generalización de aprendizajes a diferentes situaciones.

RECURSOS

A continuación se enumeran varios recursos y materiales didácticos que serán utilizados como apoyo para trabajar y desarrollar las actividades anteriormente expuestas.

- Recursos humanos:
 - Humano técnico: monitor socio-cultural.
 - Humanos solidarios: mediador/a, voluntario ONG.
 - Los alumnos que vayan a asistir.
- Recursos materiales:
 - Materiales fungibles: cuadernos del alumno y del monitor, material de oficina (bolígrafos, lápices, gomas, sacapuntas), fichas, fotocopias, cartulinas, acetatos, lápices de colores.
 - Materiales no fungibles: mesas, sillas, pizarra, libros, revistas.
- Recursos tecnológicos:
 - Medios audiovisuales: televisor, video o dvd.
 - Retroproyector o cañón.

TEMPORALIZACIÓN

El taller tendrá una duración de 6 meses aproximadamente; comenzará en el mes de enero y terminará en junio, incluyendo el día de la Paz. Las sesiones se dividirán en dos horas y media los martes (de 17 a 19:30 horas). A continuación en el siguiente calendario veremos los días que damos clases en el color rojo. Al tratarse de un colegio, tendremos en cuenta los días no lectivos y festivos.

ENERO

| LUNES | MARTES | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES | SABADO | DOMINGO |
|-------|--------|-----------|--------|---------|--------|---------|
| | | | | | | 1 |
| 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 |
| 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 |
| 30 | 31 | | | | | |

FEBRERO

| LUNES | MARTES | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES | SABADO | DOMINGO |
|-------|--------|-----------|--------|---------|--------|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
| 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 |
| 27 | 28 | | | | | |

MARZO

| LUNES | MARTES | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES | SABADO | DOMINGO |
|-------|--------|-----------|--------|---------|--------|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
| 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 |
| 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | | |

ABRIL

| LUNES | MARTES | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES | SABADO | DOMINGO |
|-------|--------|-----------|--------|---------|--------|---------|
| | | | | | 1 | 2 |
| 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 |
| 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |

MAYO

| LUNES | MARTES | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES | SABADO | DOMINGO |
|-------|--------|-----------|--------|---------|--------|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
| 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 |
| 29 | 30 | 31 | | | | |

JUNIO

| LUNES | MARTES | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES | SABADO | DOMINGO |
|-------|--------|-----------|--------|---------|--------|---------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
| 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | | |

EVALUACIÓN

La evaluación del taller debe generarse desde distintos frentes y abordar los diferentes aspectos del proyecto (la consecución de los objetivos, los contenidos y las actividades empleadas, la metodología aplicada, etc). Así mismo, debe evaluar, además del monitor (memoria) también los alumnos y los docentes y/o profesionales implicados, a través de puestas en común, encuestas, etc...

Se cree necesario, que además de las experiencias que llevamos a cabo en nuestras aulas, desarrollemos una tarea de formación de las personas que integramos el taller. Para ello partimos de documentos y de la práctica educativa de la pedagogía Freinet. Este tiempo de dedicación a nuestra propia formación, con la lectura y debate de documentos y reflexión sobre nuestra práctica educativa, conlleva el compromiso de los miembros del grupo de profesionales (mediadores, psicólogos, otros docentes...). También se acuerda el diseño de una página web como colofón del proyecto en la que aparecerán fotos, actividades, recortes de prensa, etc. recopilados a lo largo del curso.

En la evaluación del proyecto concretamos los diferentes criterios de evaluación, limitándonos a mencionar algunos instrumentos o estrategias consideradas de gran utilidad en la evaluación de los diferentes aspectos a tener en cuenta en la formación para la educación ciudadana.

- Observar y describir situaciones relacionadas con la educación ciudadana en la calle o zona frecuentada por los alumnos.
- Utilizar el lenguaje oral para intercambiar opiniones, experiencias e informaciones manteniendo la atención y respetando el turno de palabra.
- Comparar e interpretar distintos comportamientos.
- Análisis de tareas y actividades recomendadas por el profesor.
- Preguntas orales que se formulen en clase conforme se va explicando el tema.
- Elaboración sistemática del diario de clase y fichas de dinámicas.
- Asambleas periódicas de revisión crítica y análisis de la marcha del proceso de aprendizaje.
- Observación y registro de los comportamientos del alumno en situaciones de conflicto reales o simuladas.
- Ficha de registro individual del alumno acerca de su desarrollo en clase.
- Elaboración y aplicación de una prueba escrita.
- Desaparición o reducción de comportamientos perjudiciales para la salud y bienestar propios y/o de los otros.
- Participación más prolongada y constructiva (escuchar, respetar, aportar opiniones, etc.), aceptando las normas que hacen posible el intercambio en situaciones sociales.
- Desarrollo de los objetivos establecidos en las diferentes áreas.

La evaluación se entiende como un proceso integral y continuo. Al comienzo habrá una evaluación inicial, que muestre las ideas previas a la de la zona de desarrollo real-línea base que posee el alumno, teniendo siempre presente el estado madurativo y el entorno socio-familiar. Se llevará a cabo una exposición y debate con el fin de conocer qué predisposición hacia el compromiso en clase pueden tener, así como hacer reflexionar acerca de la importancia de la participación versus la delegación de responsabilidades.

A lo largo del desarrollo de los temas, tendrán lugar una serie de actividades, experiencias, que dará información acerca de la evaluación del alumno, constituyendo de este modo la evaluación continua.

Finalmente se contrastarán los nuevos aprendizajes alcanzados por el alumno con los que ya dominaban anteriormente configurando así la evaluación final o sumativa. Para concluir el taller, el grupo-clase deberá grabar una película cuyo final sea la resolución conjunta de un problema de convivencia. Para finalizar, se llevará a cabo una prueba escrita compuesta de 30 cuestiones que tratan aspectos que consideramos esenciales para la evolución de la estructura cognitiva del alumnado y, así, poder dar por acabado este taller. También se realizará un trabajo que tiene que ir firmado por todos (la grabación de una película). Para llevar a cabo esta tarea tiene que haber implicación del equipo educativo del centro. Con este juego proponemos afianzar y reforzar los conocimientos, a la vez que motiva a los alumnos y alumnas al hacer una actividad lúdica.

A partir de aquí se hablará de la continuación del taller.

PRESUPUESTO

Los recursos financieros que van a contribuir en este programa se reflejará en el siguiente presupuesto. El total del presupuesto será de XXXX € incluyendo todo lo necesario para llevar acabo este proyecto de Educación Ciudadana.

- Ingresos:
 - Subvenciones:
 - Ayuntamiento.....XXXX €
 - Empresas Privadas.....XXXX €
 - APA.....XXXX €
 - TOTAL INGRESOS.....XXXXX €
- Gastos:
 - Personal:
 - Monitor Socio-cultural.....XXX €
 - Mediador.....XXX €
 - Psicólogo.....XXX €
 - Otros especialistas.....XXX €
 - Seguridad Social.
 - Material:
 - Oficina.....XXX €
 - Material complementario (fotocopias, etc.).....XXX €
 - Papelería.....XXX €
 - TOTAL GASTOS.....XXXXX €

CONCLUSIÓN

El presente proyecto educativo ha nacido de la necesidad pedagógica y metodológica de darles a los alumnos una educación humana y que le sirva para adaptarse e integrarse en su medio físico y social.

De modo que nos consideramos investigadores dentro del aula y fuera de ella (espacio etnográfico) adentrándonos en un marco teórico-práctico y metodológico basado en habilidades sociales y personales, y en un desarrollo emocional.

Por tanto, por una escuela de valores es por lo que hay que abogar y partir de unos valores y actitudes, que den sentido pleno a la educación-enseñanza y seguir con una línea ascendente hasta llegar a los contenidos.

Todo ello marcado por una inteligencia emocional para conectar, empáticamente, con una acción tutorial (de alumnos y padres: futuras escuelas de padres).

Rocío Tenllado Vallejo

THE SCHOOL CURRICULUM AND THE NATIONAL CURRICULUM: VALUES AND AIMS

Sonia González Moreno

The school curriculum comprises all learning and other experiences that each school plans for its pupils. The National Curriculum is an important element of the school curriculum.

Values and purposes underpinning the school curriculum

Education influences and reflects the values of society, and the kind of society we want to be. It is important, therefore, to recognise a broad set of common values and purposes that underpin the school curriculum and the work of schools.

Foremost is a belief in education, at home and at school, as a route to the spiritual, moral, social, cultural, physical and mental development, and thus the well-being, of the individual. Education is also a route to equality of opportunity for all, a healthy and just democracy, a productive economy, and sustainable development. Education should reflect the enduring values that contribute to these ends. These include valuing ourselves, our families and other relationships, the wider groups to which we belong, the diversity in our society and the environment in which we live. Education should reaffirm our commitment to the virtues of truth, justice, honesty, trust and a sense of duty.

At the same time, education must enable us to respond positively to the opportunities and challenges of the rapidly changing world in which we live and work. In particular, we need to be prepared to engage as individuals, parents, workers and citizens with economic, social and cultural change, including the continued globalisation of the economy and society, with new work and leisure patterns and with the rapid expansion of communication technologies.

Aims for the school curriculum

If schools are to respond effectively to these values and purposes, they need to work in collaboration with families and the local community, including church and voluntary groups, local agencies and business, in seeking to achieve two broad aims through the curriculum. These aims provide an essential context within which schools develop their own curriculum.

- Aim 1: The school curriculum should aim to provide opportunities for all pupils to learn and to achieve.

The school curriculum should develop enjoyment of, and commitment to, learning as a means of encouraging and stimulating the best possible progress and the highest attainment for all pupils. It should build on pupils' strengths, interests and experiences and develop their confidence in their capacity to learn and work independently and collaboratively. It should equip them with the essential learning skills and information and communication technology, and promote an enquiring mind and capacity to think rationally.

The school curriculum should contribute to the development of pupils' sense of identity through knowledge and understanding of the spiritual, moral, social and cultural heritages of diverse society and of the local, national, European and global dimensions of their lives. It should encourage pupils to appreciate human aspirations and achievements in aesthetic, scientific, technological and social fields, and prompt a personal response to a range of experiences and ideas.

By providing rich and varied contexts for pupils to acquire, develop and apply a broad range of knowledge, understanding and skills, the curriculum should enable pupils to think creatively and critically, to solve problems and to make a difference for the better. It should give them the opportunity to become creative, innovative, enterprising and capable of leadership to equip them for their future lives as workers and citizens. It should also develop their physical skills and encourage them to recognise the importance of pursuing a healthy lifestyle and keeping themselves and others safe.

- Aim 2: The school curriculum should aim to promote pupils' spiritual, moral, social and cultural development and prepare all pupils for the opportunities, responsibilities and experiences of life.

The school curriculum should promote pupils' spiritual, moral, social and cultural development and, in particular, develop principles for distinguishing between right and wrong. It should develop their knowledge, understanding and appreciation of their own and different beliefs and cultures, and how these influence individuals and societies. The school curriculum should pass on enduring values, develop pupils' integrity and autonomy and help them to be responsible and caring citizens capable of contributing to the development of a just society. It should promote equal opportunities and enable pupils to challenge discrimination and stereotyping. It should develop their awareness and understanding of, and respect for, the environments in

which they live, and secure their commitment to sustainable development at a personal, local, national and global level. It should also equip pupils as consumers to make informed judgements and independent decisions and to understand their responsibilities and rights.

The school curriculum should promote pupils' self-esteem and emotional well-being and help them to form and maintain worthwhile and satisfying relationships, based on respect for themselves and for others, at home, school, work and in the community. It should develop their ability to relate to others and work for the common good.

It should enable pupils to respond positively to opportunities, challenges and responsibilities, to manage risk and to cope with change and adversity. It should prepare pupils for the next steps in their education, training and employment and equip them to make informed choices at school and throughout their lives, enabling them to appreciate the relevance of their achievements to life and society outside school, including leisure, community engagement and employment.

The interdependence of the two aims

These two aims reinforce each other. The personal development of pupils, spiritually, morally, socially and culturally, plays a significant part in their ability to learn and to achieve. Development in both areas is essential to raising standards of attainment for all pupils.

Sonia González Moreno

ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL EN UN CENTRO DE PRIMARIA

Teresa Salgado Fernández

Aquí os presento un modelo real de orientación y acción tutorial de un Centro de Primaria de la provincia de Sevilla para que podáis tener como guía a la hora de elaborar vuestra Programación.

Aunque los profesores especialistas no seamos tutores algunos años debido a nuestro complejo horario, no podemos olvidar cual es nuestra función en el Mundo Educativo que nos rodea.

La asignación de tutorías se realiza a principios de Curso, en el primer Claustro de Septiembre, siguiendo para ello las instrucciones oficiales.

- A cada grupo de alumnos se le asigna un tutor.
- El Tutor/a que finaliza el primer nivel de un ciclo, continúa con el mismo grupo hasta finalizarlo y promocionar o no a los alumnos, junto con el equipo Técnico de Coordinación.

Las relaciones del Tutor/a con los alumnos/as de su grupo y sus familias es una labor muy importante y tiene las siguientes funciones:

CON RESPECTO A LOS ALUMNOS:

- Orientarles en el proceso de aprendizaje y facilitarles un mejor conocimiento y aceptación de sí mismo, teniendo en cuenta su desarrollo madurativo y social.
- Conocer bien a sus alumnos y atender a las relaciones que se producen entre ellos, así como los diferentes aspectos de la personalidad de cada uno y los contextos sociales y familiares en los que se mueven.
- Atender al alumnado con necesidades educativas especiales, coordinándose con el profesor de Apoyo a la Integración y psicólogos (si lo estudian y diagnostican).

CON RESPECTO A LAS FAMILIAS:

- Orientarles sobre el proceso educativo de sus hijos, implicándoles en las actividades de formación, aunando criterios en actuaciones paralelas.
- Establecer relaciones fluidas para facilitar la conexión familia-escuela.
- Para conseguir esta conexión, como estrategia fundamental se realizan reuniones de niveles, entrevistas con padres y madres, informaciones generales al comienzo de Curso y solicitando su participación en ciertas actividades docentes que se realizan a lo largo del Curso.

Los tutores tienen las siguientes obligaciones:

- Es responsable de la integridad de sus alumnos/as, así como de su proceso de aprendizaje y desarrollo integral.
- Llevará a cabo el desarrollo de las materias contenidas en el Proyecto Curricular.
- Atenderá a las dificultades de aprendizaje, inadaptación y conducta de sus alumnos/as.
- Realizará la Evaluación del grupo de alumnos/as, atendiendo a las directrices dadas por el E.T.C.P.
- Se reunirá con los padres de su grupo de alumnos/as antes de mediados de Noviembre, informándoles del método de trabajo, evaluación, materiales, normas de conducta, promoción y actividades programadas para el Curso.
- Dedicarán una hora semanal a entrevistarse con los padres que lo deseen. Siendo en nuestro centro los Martes de 3:30 a 5:30.
- Confeccionarán un informe de calificaciones trimestrales y cumplimentarán los expedientes académicos de sus alumnos/as.
- Colaborarán con el E.T.C.P y llevará a cabo las decisiones tomadas por éste.
- Propondrá a los alumnos que deban participar en el Plan de Refuerzo Educativo.
- Controlará la asistencia de sus alumnos.
- Evacuará de las clases a los alumnos en horas de recreo, así como la vigilancia de estos cuando le corresponda.
- Vigilará el buen uso de los materiales e instalaciones.

En el presente año, el centro cuenta con 6 Tutoras de Infantil, 13 de Primaria, una Unidad de Apoyo a la Integración, y un total de 24 profesores/as. Sin tutoría estarán los siguientes profesores: 2 de Educación Física, una profesora dedicada al Refuerzo educativo y una profesora de Inglés.

Debido a la complejidad del horario mi horario y a los nueve cursos donde imparto Inglés, no me ha sido posible ejercer como Tutora en ningún curso en concreto. Eso no quiere decir que tengamos menos responsabilidades ni que nos limitemos simplemente a impartir

nuestra asignatura. Tenemos que estar en pleno contacto con los tutores cada día y ser responsables, participando en la integridad de nuestros alumnos/as, así como su proceso de aprendizaje y su desarrollo integral.

Los maestros especialitas también debemos conocer bien a nuestros alumnos y atender a las relaciones que se producen entre ellos así como motivarles y orientarles en su aprendizaje y atender al alumnado con necesidades educativas especiales coordinándonos con el tutor/a.

En nuestro centro como he mencionado anteriormente, todos los profesores/as (tutores o no) tenemos las visita de los padres o madres los Martes de 3.30 a 5:30. Además hay algo que me ha sorprendido y es el buen funcionamiento y coordinación del centro, tutores y maestros especialistas. Es decir, cada vez que un padre o madre va a hablar con un tutor/a de mis alumnos, éste nos lo comunica por si hay algo que queramos decirles o simplemente para que le comuniquemos el proceso de su hijo/a.

De la misma manera, yo poseo todos los nombres y teléfonos de mis alumnos/as por si necesito citar a algún padre o madre por algún motivo en cuestión.

En cada Claustro participamos de la misma manera, aportando ideas y desempeñando la misma función que si de los tutores se tratara. Yo al ser profesora de Inglés desde 3º a 6º, suelo participar en todas las reuniones, tanto del 2º Ciclo como del 3º así como en las reuniones de Evaluación ya que es mi función (junto con los tutores) de potenciar la programación y coordinación de las tareas educativas, la evaluación conjunta y el conocimiento y orientación de los alumnos/as.

También debemos participar en programar las actividades docentes, extraescolares, en realizar nuestra Programaciones, adaptándonos al entorno, al centro y alumnos/as así como elaborar nuestros materiales curriculares ya que el estudio de un segundo idioma contribuye a la formación individual y social alumno/a.

Teresa Salgado Fernández