



IMAGEN: SECTOR DE ENSEÑANZA DE FESP-UGT

Convocantes y Gobierno discrepan sobre el **impacto de la huelga del 9-M**

Mientras que los organizadores afirman que el **paro contra la LOMCE y los recortes** fue un "éxito", el ministro Méndez de Vigo sostiene que su incidencia fue "mínima"

La OCDE propone mejorar la **formación docente** y aboga por el desarrollo profesional

En su último informe aconseja además a España reforzar su apuesta por la FP y continuar avanzando en el sistema dual



Staff

Editora

Isabel M^a de la Torre Contreras
andaluciaeduca@andaluciaeduca.com

Consejo de Redacción

Jesús Romano Negrete
Antonio Ruiz Montoro
Juan Carlos Martínez Carmona
Isabel M^a de la Torre Contreras
Nieves Ruiz Montoro
Micaela Contreras Moreno
redaccion@andaluciaeduca.com

Redacción Actualidad

Lucía Contreras Sánchez
Eduardo Navas Solís
Esther García Robles
redaccion@andaluciaeduca.com

Diseño y maquetación

Julia Hernández Oñate
edicion@andaluciaeduca.com

Publicidad

Antonio Ruiz Montoro
publicidad@andaluciaeduca.com

Edita



ISSN: 1989-2608

Depósito Legal: J1395-2010
www.andaluciaeduca.com



ANDALUCÍAEDUCA • EDICIÓN NÚMERO 194
SEGUNDA QUINCENA DE MARZO DE 2017

Andalucíaeduca no se hace responsable de las opiniones de sus colaboradores ni del contenido de los artículos firmados por los autores ajenos al Equipo de Redacción.

Queda prohibida la reproducción (total o parcial) de los contenidos de la publicación por cualquier medio o procedimiento sin la autorización previa de los autores.

Índice de contenidos



04 Los convocantes de la huelga educativa contra la LOMCE y los recortes creen que el paro fue un "éxito"

06-07 Autonomía Pedagógica, ¿que nos permite la Ley?
[ABEL JIMÉNEZ MECÍAS]

08-14 Aproximación teórica al fenómeno del bullying: estrategias de intervención preventiva
[IVÁN BRAVO ANTONIO]

15 Claves para favorecer la autoestima en niños
[MARÍA DEL CARMEN BADIA GÓMEZ]

16-18 Coeducación e igualdad de sexos en el contexto escolar
[DANIEL MARTÍNEZ GONZÁLEZ-MOHINO]

19-22 Currículo oculto y aprendizaje de las Matemáticas
[MARÍA ÁNGELES SÁNCHEZ MARTÍNEZ]

23-25 Las matemáticas a través de los cuentos
[LORENA OLTRA GÓMEZ]

27 Analizando la vida bajo la función de un cloroplasto
[DOLORES MARÍA OSUNA BARRERO]

28-32 El Liderazgo Pedagógico en la Actualidad
[ABEL JIMÉNEZ MECÍAS]

33-35 El conectivismo y su aplicación en la Educación Primaria
[ÓSCAR MUÑOZ ROMÁN]

36-37 Inteligencia Emocional desde Infantil
[MARÍA LUISA MARTÍNEZ DE LA ARADA]

38-39 La celebración del cumpleaños en el aula de Infantil como herramienta para lograr una autoestima positiva en el alumno
[REBECA WESTERVELD FERNÁNDEZ]

40-41 La Educación para la Salud en Educación Infantil
[CLAUDIA LÓPEZ LÓPEZ]

42-43 La implicación cognitiva dentro del área de Educación Física
[JOSÉ ENRIQUE CARRASCO GÓMEZ]

44-45 El valor del paisaje y su legado cultural como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la educación contemporánea
[ALFONSO SAN JOSÉ GONZÁLEZ]

46-48 La música contemporánea. La Generación del 27
[SALVADOR LÓPEZ MICÓ]

49-50 Las nuevas tecnologías en la clase de Religión
[MARÍA ISABEL NAVARRO RODRÍGUEZ]

51-52 Los órganos de gobierno y coordinación docente
[JOSÉ ANTONIO ORTEGA ESTRADA]

53-55 Somos iguales
[ROSA MARÍA GONZÁLEZ SILLERO]

56 Trastorno por déficit de atención e Hiperactividad (TDAH). Enfoque multidisciplinar
[ANA ROCÍO OCÓN ALBA]

57 Does school prepare us for real life?
[IGNACIO NAVARRO-SOTO MINGUEZ]

58 El alemán en los centros educativos españoles
[TAMARA BLAYA BUSTAMANTE]

59 La biblioteca escolar: un lugar privilegiado para el alumno
[MANUEL JOSÉ VÁZQUEZ FERIA]

60-63 La Ratita Presumida: una propuesta de actividades matemáticas
[LORENA OLTRA GÓMEZ]

Índice de contenidos

64 ¿Cómo funcionan las "centrales energéticas" celulares?

[DOLORES MARÍA OSUNA BARRERO]

65-67 Liderazgo e Innovación: El ABP en Centros de Educación Primaria

[ABEL JIMÉNEZ MECÍAS]

68-70 Diseño tecnopedagógico en Proyectos Integrados de Aprendizaje

[IVÁN GARCÍA MARTÍNEZ]

71-72 Aprendizaje cooperativo, inteligencia emocional y TIC: las claves para prevenir el acoso escolar

[SARA PAREDES OREJUDO]

73-74 La relación metodológica entre teoría y práctica. Un modelo creativo contemporáneo en el ámbito de las Bellas Artes

[ALFONSO SAN JOSÉ GONZÁLEZ]

75-77 La investigación artística en Interpretación musical y su enseñanza

[M. DE LOS ÁNGELES GALLARDO LORENZO]

78-79 La Grecia clásica. ¿El origen de la música occidental?

[VICTORIO SALVADOR BURGOS]

80-81 Hábitos saludables: escuela y familia

[M^ª ELENA SEBASTIÁN PALANCO]

82 La importancia del juego reglado en la salud física de los escolares

[MARÍA DEL CARMEN BADIA GÓMEZ]

83 La psicomotricidad en Educación Infantil

[GLORIA TEBAR PEDREÑO]

84-85 Tratamiento Educativo de Estereotipos y Actitudes Sexistas en Educación Física

[DANIEL MARTÍNEZ GONZÁLEZ-MOHINO]

86-90 La Metamorfosis: de la metodología tradicional al ABP

[ABEL JIMÉNEZ MECÍAS]

91 Nuevos desafíos en la enseñanza de las Ciencias Naturales

[MIGUEL GIL BUSTILLO]

92-95 Desarrollo integral y de inteligencia estratégica con estilo de resolución de problemas y juego de cooperación-oposición

[IVÁN GARCÍA MARTÍNEZ]



96-97 La educación sexual en la etapa de Infantil

[CLAUDIA LÓPEZ LÓPEZ]

99 Versatilidad Microbiológica

[DOLORES MARÍA OSUNA BARRERO]

100 Una nueva gestión de aula: Classcraft

[VICTORIO SALVADOR BURGOS]

101 Iniciar cambios desde la Función Directiva

[ABEL JIMÉNEZ MECÍAS]



UNÁMONOS POR LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Una educación de calidad para un mundo mejor



WWW.UNITE4EDUCATION.ORG





IMAGEN: SECTOR DE ENSEÑANZA DE FESP-UGT

[E.Navas] La última huelga general educativa contra la LOMCE y los recortes ha sido todo un “éxito”, según sus convocantes, aunque el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha relativizado su impacto asegurando que la incidencia fue “mínima”. El paro, organizado por CEAPA, CCOO, CGT, FAEST, Frente de Estudiantes, MRP, STES, Sindicato de Estudiantes y UGT, ha sido el tercero en el que han participado de forma conjunta el profesorado, el alumnado y los padres y madres de los estudiantes de todos los niveles de la enseñanza desde que gobierna el PP en España. Con esta nueva protesta pretendían exigir la derogación definitiva de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa y la reversión de los recortes, al tiempo que pedían que el Pacto por la Educación que se negocia actualmente en el Congreso de los Diputados no sea solo político, sino también social. En cuanto a los datos de seguimiento, la Plataforma Estatal por la Escuela Pública señaló que el 65% del profesorado y en torno al 85% del alumnado y sus familias secundaron la huelga. El Sindicato de Estudiantes, sin embargo, elevó estos porcentajes hasta el 90 por ciento en algunas comunidades autónomas como Andalucía, Madrid o Cataluña, llegando a calificar de “histórica” la jornada. El paro del pasado día 9 de marzo estuvo acompañado además de diversas marchas de protesta en las principales ciudades españolas. Las más concurridas tuvieron lugar en Madrid, Barcelona, Valencia y Sevilla, donde se pudieron escuchar consignas y leer pancartas con lemas como “Fuera la LOMCE, los recortes y el 3+2”; “No a la privatización”, “Más educación, menos corrupción” o “Un

Satisfacción entre los convocantes de la huelga contra la LOMCE y los recortes

Aseguran que la jornada fue un “éxito”, aunque el ministro de Educación sostiene que la incidencia del paro fue mínima

país sin cultura es una basura”. La jornada se cerró con una multitudinaria manifestación en la capital española convocada por la Plataforma Estatal por la Escuela Pública.

La reacción del Gobierno

Tras la huelga, el responsable de Educación, Cultura y Deporte declaró que ese paro “no tenía sentido alguno”, de ahí que su incidencia haya sido “mínima”. Íñigo Méndez de Vigo aprovechó su comparecencia en la rueda de prensa semanal posterior al Consejo de Ministros para criticar que la protesta coincidiera con el arranque de los trabajos de la subcomisión parlamentaria para el Pacto Social y Político por la Educación y trató de desmontar los argumentos defendidos por los convocantes. En concreto, el también portavoz del Gobierno central arguyó que la derogación de la LOMCE supondría dejar

“en un limbo jurídico” a los más de ocho millones de alumnos del sistema educativo y a unos 670.000 profesores, y reiteró que la mayoría de los recortes “se han revertido”, como los que afectaban a las ratios de alumnos por aula o las sustituciones de profesores. “Estas medidas no nos gustaban, pero había un déficit galopante” que había que atajar, precisó el representante del Ejecutivo. Por otra parte, Méndez de Vigo subrayó que el Gobierno ha vuelto a destinar fondos para la compra de libros de texto y ha elevado al 100% la tasa de reposición de efectivos en educación. El objetivo ahora, anunció, es reducir el porcentaje de docentes interinos, que según los sindicatos ronda el 25 por ciento. Para conseguirlo, el Ministerio de Hacienda se reunirá con las comunidades autónomas para que se pueda consensuar “una gran oferta de empleo público”.

Un informe de la OCDE anima a España a reforzar la **formación docente**

La organización también cree que este país debe apostar por la FP para facilitar el acceso de los jóvenes al mundo laboral

[J.H.] El profesorado español tiene menos probabilidades que el de otros países de la OCDE de beneficiarse de programas de apoyo laboral. A esto se suma que la formación que reciben los docentes "no es muy eficaz" y la falta de incentivos para participar en actividades de desarrollo profesional. Así lo refleja el último informe la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, en el que también se advierte de que la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) no es suficiente para optimizar los resultados del sistema de enseñanza y reducir el abandono escolar temprano. Según la institución, España debe mejorar, entre otros aspectos, la Formación Profesional, con el fin de facilitar el acceso de los jóvenes al mercado de trabajo. Al respecto, argumenta que pese a los logros que se han alcanzado en este campo, sería necesario incrementar la cifra de alumnos matriculados en ciclos de grado medio, dotar a sus programas de una adecuada orientación laboral y promover el paso a la FP de grado superior.

*El profesorado español tiene menos probabilidades que el de otros países de la OCDE de beneficiarse de **programas de apoyo laboral***

Además, la OCDE anima a España a consolidar la Formación Profesional Dual, un modelo que combina la enseñanza en las aulas y en centros de trabajo. En concreto, el informe señala que aunque se ha registrado un significativo aumento de los contratos de formación y de las prácticas en empresas desde el año 2012, apenas el 2 por ciento de los estudiantes de secundaria en este país cursan sus estudios bajo este sistema.

Entregados los Premios Rosa Regás a materiales curriculares que promueven la igualdad

La consejera andaluza de Educación, Adelaida de la Calle, ha entregado los IX y X Premios Rosa Regás a materiales curriculares que destaquen por su valor coeducativo. Los galardones han recaído en seis proyectos desarrollados por docentes de centros de Hornachuelos y Palma del Río (Córdoba), San Fernando (Cádiz), Fuengirola (Málaga), El Viso del Alcor (Sevilla) y Pulpí y Cuevas del Almanzora, en Almería, así como en el trabajo del Departamento de Enfermería de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología de la Universidad de Sevilla. Estos premios de carácter anual están dirigidos a estimular entre el profesorado de los centros públicos andaluces la realización de materiales curriculares que promuevan la igualdad de género. El objetivo es reconocer los trabajos que contribuyan a crear en el alumnado una representación justa y equitativa del mundo y que fomenten los valores de la igualdad real y efectiva. El contenido, desarrollo, lenguaje y actividades de estos materiales deben tener carácter coeducativo, que favorezcan la igualdad en las relaciones interpersonales.



[Abel Jiménez Mecías - 74.721.923-Y]

La autonomía Pedagógica y el Desarrollo Curricular

En el momento actual son muchos los docentes que se preguntan qué autonomía pedagógica concede exactamente la legislación actual. En este sentido, vamos a dar algunas claves, a través del presente artículo, para que podamos acotar esta autonomía.

El artículo 27 de la Constitución Española de 1978 establece que la educación es un derecho fundamental de todos los ciudadanos españoles. Por tanto y partiendo de lo establecido en dicho artículo, el Estado concede a las distintas Comunidades Autónomas la autonomía necesaria para poder establecer sus propias leyes de acuerdo y partiendo siempre de la normativa estatal. De este modo, las competencias en el ámbito de la educación están compartidas entre el Estado y las Comunidades Autónomas. En el Estado, esta competencia la asume el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, mientras que en las distintas Comunidades Autónomas es asumida por la Consejería de Educación. Es por esto, que el Estado tiene la obligación de regular ciertos aspectos elementales relacionados con la Educación, y con esa finalidad, ha publicado diferentes leyes orgánicas desde el año 1978, de las que están vigentes las siguientes:

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (en adelante LODE).
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (en adelante LOE).
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre de mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE).

En la actualidad, la Educación está regulada principalmente por la LOMCE (2013) aunque hay ciertos aspectos que son regulados por la LODE (1985) y la LOE (2006).

En cuanto a la estructura de la LOMCE (2013) se han de destacar los siguientes apartados que configuran la ley. Por un lado y al comienzo de la misma tiene lugar el título preliminar que establece en el capítulo I los principios y fines de la Educación. A continuación el título I lo dedica a las enseñanzas y a su ordenación. El título II aborda la equidad en la educación mientras que el III y el IV tratan sobre diferentes aspectos del profesorado y los centros educativos respectivamente. En el título V se encuentra el apartado referente a la participación, autonomía y gobierno de los centros educativos. Si continuamos con su lectura encontraremos el título VI sobre evaluación del Sistema Educativo y el título VII sobre Inspección Educativa finalizando con el título VIII dedicado a los recursos económicos.

Autonomía Pedagógica, ¿que nos permite la Ley?

Principios sobre los que se sustenta la LOMCE (2013):

1. Educación de calidad para todos los ciudadanos. Se trata de lograr que todos los ciudadanos de ambos sexos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, tanto individuales como sociales, intelectuales, culturales y emocionales. Debe garantizarse una igualdad efectiva de oportunidades. Se trata, por tanto, de mejorar el nivel educativo de todos, conciliando calidad con equidad. Reduciendo así la tasa de abandono temprano de los estudios básicos.
 2. Que todos los miembros de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo. Es un desempeño compartido, donde el éxito escolar depende del alumnado, de la familia, de los docentes, de los centros educativos, de las administraciones educativas y de la sociedad.
 3. Compromiso decidido con los objetivos educativos de la Unión Europea. Con el fin de llevar a cabo una convergencia de los sistemas de educación y formación. Objetivos comunes para el Siglo XXI.
 4. Aumento de la autonomía de centros educativos. Para facilitar a los centros el proceso de adaptación al contexto y así poder dar una respuesta a las demandas del alumnado en su propio contexto.
 5. Refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros educativos. Con la intención de que los equipos directivos puedan adquirir los recursos necesarios y contar con el personal necesario en relación a las finalidades que se pretenden conseguir.
 6. Evaluaciones externas al finalizar cada etapa. Que permita tomar el pulso de los resultados que se están obteniendo en los centros y que permitan conocer como están afectando las decisiones tomadas en los diferentes ámbitos.
 7. Racionalización de la oferta educativa. Esto supone realizar una oferta educativa acorde con las demandas de la sociedad actual.
 8. Flexibilización de las trayectorias educativas. Esto supone atender a la diversidad para reducir el abandono escolar.
- En su preámbulo la LOMCE (2013) y con referencia a las finalidades que debe tener la educación, esta ley expone los objetivos principales los cuales caracterizan la reforma educativa introducida por la nueva ley, siendo estos:
- Reducir el fracaso/abandono escolar.
 - Mejorar los resultados académicos en sin-

tonía con los criterios establecidos a nivel internacional.

- Mejorar el espíritu emprendedor de los alumnos y alumnas.

Lo dicho hasta ahora nos permite afirmar que las autoridades públicas tendrán la responsabilidad de dar atención prioritaria a estos factores y aspectos educativos, ya sean sociales así como cualesquiera otros que promuevan procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, y para ello será un pilar fundamental y será tenido muy en cuenta la formación de maestros y maestras, poniendo especial énfasis en su capacitación y la necesidad de que estos desarrollen su trabajo en equipo. Al mismo tiempo, el estado, como se muestra en uno de los capítulos de la LOE (2006), debe proporcionar recursos educativos para el necesario impulso de la investigación en los centros de enseñanza, favoreciendo la experimentación y la innovación educativa. Se hace mención especial del fomento de la lectura, incentivando la creación de bibliotecas y fomentando el gusto por la lectura a partir de edades muy tempranas. La importancia de todo esto radica en que será de vital importancia proporcionar apoyos suficientes a los equipos directivos en su trabajo, así como la orientación educativa adecuada, dotando de la autonomía educativa suficiente y una inspección educativa favorecedora.

El Desarrollo Curricular en la legislación actual

En cuanto al desarrollo curricular, la Administración General del Estado, mediante la aprobación de las enseñanzas mínimas en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, y las Administraciones Autonómicas, a través de la aprobación del currículo en sus respectivos Decretos, establecen el ámbito curricular dentro del cual deben trabajar los centros educativos repartidos por todo el país.

La autonomía que concede la LOMCE (2013) en este ámbito es muy extensa, incluyendo:

- Capacidad de los centros docentes para concretar y adaptar el currículo a las características de su entorno, así como a sus alumnos y alumnas.

- Posibilidad de secuenciar y distribuir los contenidos de aprendizaje en los diferentes niveles de una etapa.

- Libertad para organizar las enseñanzas de forma interdisciplinar.

-Apertura de cauces establecidos para la innovación y la experimentación.

-Autonomía curricular reconoce la capacidad de decisión por parte del centro educativo y de los docentes acerca de qué y cómo enseñar.

Rodríguez-Molina (2011) afirma que los programas didácticos, incluidos en el Proyecto Educativo (lo que conocemos con el nombre de Proyecto Curricular de Centro), son uno de los últimos niveles de autonomía y planificación en la jerarquía de la implementación curricular, en la medida en que presentan acuerdos a nivel de equipo, ciclo o departamento didáctico, según la etapa correspondiente, convirtiéndose en una referencia para toda la práctica educativa. Sin embargo, es necesario especificar el qué y el cómo de la actividad a realizar con los alumnos y alumnas, éste es el objetivo final de las Unidades Didácticas Integradas (en adelante UDI's), que permitirá adaptar la planificación que se hace para cada grupo en concreto en relación con las enseñanzas, organización de tiempos y espacios, orientaciones e indicaciones metodológicas, actividades extraordinarias y extraescolares... Es un documento de trabajo que articula la propuesta del centro educativo con el trabajo cotidiano, al mismo tiempo, que sirve como un itinerario didáctico que dirige lo que hay que hacer en el aula, a dónde ir y, en particular, cómo hacerlo o lo que es lo mismo da vida y trae a la realidad el contenido inerte de los documentos del centro educativo, esto es lo que se conoce actualmente como la transposición didáctica. Las UDI's son por tanto el documento desde el cual la teoría se lleva a la práctica adecuándola al nivel de los alumnos y alumnas. Las características fundamentales de las UDI's, cuyo diseño se basa en el currículo de base establecido por la ley y los Proyectos Educativos respectivos, serían:

- Perseguirán como objetivo disminuir los márgenes de incertidumbre.
- Tendrán que permitir el análisis y la reflexión con criterios y prácticas informadas a favor de una mayor coherencia funcional.
- Su diseño y desarrollo se centrará en los estudiantes, sus características e intereses.
- Deben permitir su adaptación y planificación a las características del aula así como a las de los alumnos y alumnas a quienes se dirigen.
- Serán configuradas con la capacidad de adaptarse a un centro educativo, a una etapa, ciclo, nivel, o un aula, en la medida en que los profesores generen sus propias UDI's

desde su propia práctica y en relación a los referentes comunes.

- Harán que tenga un sentido el trabajo de docentes y discentes, potenciando el talento y las cualidades de cada uno así como favoreciendo su crecimiento, tanto personal como profesional.

- Deben respaldar la evaluación formativa de carácter interno sobre la acción educativa, así como del proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicha evaluación tendrá carácter periódico.

De las características fundamentales podemos deducir que la UDI (Unidad Didáctica Integrada) es una herramienta clave para promover la autonomía pedagógica y curricular, de acuerdo a lo establecido en los documentos generales contenidos en el Proyecto Educativo. De tal forma, que se consigue una relación bidireccional y simbiótica entre Proyecto Educativo y práctica diaria en el aula. Es necesario, por tanto, ir recuperando el papel protagonista a nivel escolar de los equipos directivos y el claustro, en la toma de decisiones, y particularmente, en el desarrollo de los programas curriculares, dirigiéndonos hacia un modelo más horizontal y menos vertical, lo que significa poner punto y aparte, a un periodo de dependencia administrativa, que se arrastra desde las anteriores leyes educativas, reflexionando y aprendiendo de los errores que se han cometido en el pasado. Por esta razón, no es suficiente con afirmar, como se hizo en el LOGSE en los años 90 - que el currículo debe ser "abierto y flexible", ora que la autonomía de los centros educativos no sólo se juega en el momento del diseño, sino también en la forma en que se gestiona el desarrollo del currículo o del plan de estudios, los cuales precisan modificaciones estructurales, y no sólo de organización sino también de trabajo, dando lugar a un nuevo ejercicio de profesionalidad docente así como de formación y profesionalización de los equipos de directivos. Para ello, no es suficiente con delegar poderes, entendiendo estos como la facultad para poder hacerlo, sino más bien para entrenar a las escuelas y los educadores en tomar las decisiones adecuadas en este sentido. La autonomía a la hora de desarrollar el currículo no se limita a un documento que cumple adecuadamente los requisitos administrativos, tal como se ha sugerido a los maestros y maestras en el pasado, sino más bien un medio para crear en el centro docente un proyecto de educación compartido que cuenta con la participación de toda la comunidad educativa y está adaptado a las necesidades

del contexto, ayudando a proporcionar una respuesta lo más adecuada posible en cada momento. Y este es un proceso que requiere una acción continua también proporcionando los recursos adecuados, tanto humanos y materiales, así como los apoyos necesarios. Para evitar que sean cometidos errores similares a los que se cometieron en el pasado, de ahora en adelante, se tienen que abrir caminos y espacios como declaran estos párrafos del artículo 120 de la LOE (2006): Apartado 3. "Las Administraciones Educativas favorecerán la autonomía de los centros educativos de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados".

Apartado 4. "Los centros educativos, en el ejercicio de su autonomía, pueden adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización o ampliación del horario escolar en los términos que establezcan las Administraciones Educativas, sin que, en ningún caso, se impongan aportaciones a las familias ni exigencias para las Administraciones Educativas".

Esto significa que el alcance de los programas puestos en práctica a partir del Diseño Curricular Base tendrán la capacidad de intervenir activamente en la organización del desarrollo curricular y la organización escolar, permitiendo fórmulas de actuación específicas para satisfacer las necesidades de los estudiantes, de manera que estos alcancen las competencias básicas y lograr el máximo rendimiento académico, de acuerdo con sus posibilidades individuales. Del mismo modo, la posibilidad de que en los centros de Educación Primaria puedan introducir y diseñar patrones propios de integración del currículo en las materias de enseñanza, es un muy importante grado de autonomía en el desarrollo curricular.

BIBLIOGRAFÍA

- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LEY ORGÁNICA 2/2006 DE 3 DE MAYO) BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, Nº 106, 2006, 4 MAYO.
- LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE) (LEY ORGÁNICA 8/2013, 9 DE DICIEMBRE). BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, Nº 295, 2013, 10 DICIEMBRE.
- LEY ORGÁNICA REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN (LODE) (LEY ORGÁNICA 8/1985, DE 3 DE JULIO) BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, Nº 159, 1985, 4 JULIO.
- RODRÍGUEZ-MOLINA, G., (2011). FUNCIONES Y RASGOS DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA. EDUCACIÓN Y EDUCADORES, Nº 14, PP. 253-267.



[Iván Bravo Antonio - 45.302.523-K]

Como apunta Ramos (2008), en los últimos años se viene constatando en la sociedad española un problema, detectado ya anteriormente en otros países, que está preocupando a las autoridades administrativas y educativas por sus implicaciones y consecuencias en el sistema educativo en general. Nos referimos a la aparición de diversos fenómenos relacionados con la violencia escolar y, más concretamente, con el gran impacto que está causando en nuestro país el bullying o acoso escolar.

La violencia escolar es un problema que perjudica gravemente al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula así como a las relaciones sociales existentes en la misma, tanto entre compañeros como entre alumnos y profesores. Más específicamente, algunos investigadores destacan que la violencia escolar ejerce un triple impacto en el funcionamiento y funciones de la escuela (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001): desmoraliza y desmotiva laboralmente al profesorado, produce en la institución escolar un abandono de sus objetivos prioritarios de enseñanza de conocimientos al tener que recaer la atención en aspectos tales como la imposición de medidas disciplinarias, y provoca también el abandono de los objetivos de formación humana al centrarse la atención en aquellos estudiantes que muestran más problemas de disciplina.

Desmenuzando el objeto de nuestro estudio, por violencia podemos entender toda conducta que supone la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros y satisfacer los intereses propios (Ovejero, 1998; Trianes, 2000). En la clasificación más común sobre los tipos de conducta violenta se distingue entre la dimensión comportamental (violencia hostil directa para hacer daño) y la dimensión intencional (violencia como instrumento para conseguir algo y satisfacer los intereses propios). Más detalladamente y siguiendo a Anderson y Bushman (2002), la violencia hostil haría referencia a un comportamiento impulsivo, no planificado, cargado de ira, cuyo objetivo principal sería causar daño y que surgiría como una reacción ante una provocación percibida, mientras que la violencia instrumental podría considerarse como un medio premeditado para alcanzar los objetivos y propósitos del agresor y que no se desencadenaría únicamente como una reacción ante la presencia de una provocación previa.

Otras clasificaciones más recientes y complejas del comportamiento violento (Griffin y Gross, 2004; Little, Brauner, Jones, Nock y Hawley, 2003; Little, Jones, Henrich y Hawley, 2003) hacen una distinción doble y diferencian entre varias formas de violencia (por ejemplo, directa, física o manifiesta versus indirecta, verbal o relacional) y entre varias funciones de la vio-

Aproximación teórica al fenómeno del bullying: estrategias de intervención preventiva

lencia (reactiva o defensiva versus ofensiva, proactiva o instrumental).

En el caso que nos ocupa, la conducta violenta en la escuela, esto es, la violencia escolar, resultaría como consecuencia de cualquier otro tipo de comportamiento que presenta las características de todo comportamiento violento, con la particularidad de que los actores son niños y adolescentes y de que tiene lugar en escuelas e institutos, es decir, en escenarios donde permanecen juntos varias horas al día y durante varios años. Por tanto, un alumno violento en la escuela sería aquél cuya manera de comportarse supone el incumplimiento de las normas escolares y sociales que rigen la interacción en el aula y centro educativo, con la expresión de diversas conductas punitivas para los demás (Marín, 1997), que implican agresiones manifiestas, relacionales, reactivas o proactivas, y que obedecen a distintas razones. Cuando se intenta abordar el estudio teórico del comportamiento violento, las teorías explicativas sobre el origen del mismo suelen agruparse en dos grandes líneas teóricas: las teorías activas o innatistas y las teorías reactivas o ambientales. Las primeras consideran que la agresividad es un comportamiento orgánico o innato de la persona, elemental para su proceso de adaptación, considerándose que la agresión tiene una función positiva y que la labor de la educación consiste fundamentalmente en canalizar su expresión hacia conductas socialmente aceptables. Por el contrario, las teorías reactivas o ambientales resaltan el papel del medio ambiente y la importancia de los procesos de aprendizaje en la conducta violenta del ser humano.

Como venimos diciendo, en el contexto escolar tienen lugar multitud de comportamientos de carácter violento, pero, sin duda alguna, si algún tipo de comportamiento violento en la escuela está adquiriendo un interés creciente entre la comunidad educativa y científica, éste es el que podemos definir como bullying o acoso escolar.

El bullying ha sido objeto de estudio desde finales de los años 70 y principios de los 80 en países como Noruega, Suecia y Finlandia, de hecho, es en Noruega donde encontramos a uno de

los grandes pioneros de su estudio, Dan Olweus (1983), quien lo define como una conducta de persecución física y psicológica que realiza un alumno hacia el otro, el cual es elegido como víctima de repetidos ataques. Insita, además, que esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. En un trabajo posterior, Olweus (1998) añade que un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios, considerando como acción negativa toda acción que causa daño a otra persona intencionadamente. Muy similares son las definiciones dadas en nuestro país por Cerezo (1999), quien se refiere al bullying como toda forma de conducta agresiva intencionada, perjudicial y persistente, cuyos protagonistas son los jóvenes escolares, o Trianes (2000), quien señala que el bullying es un comportamiento prolongado de insulto, rechazo social, intimidación y agresividad física de unos alumnos contra otros, que se convierten en víctimas de sus compañeros. Analizando las diferentes definiciones varios investigadores encuentran una serie de criterios que, más o menos compartidos, pueden centrar el concepto del que estamos hablando, esto es, el bullying. En este sentido, Martha (2012) resume los criterios que distinguen y caracterizan el acoso escolar del siguiente modo:

- La existencia de una o más conductas de hostigamiento para causar daño intencionado. El agresor actúa con deseo e intención de dominar y de ejercer poder sobre otro.
- Las acciones de maltrato tienen que producirse de forma repetida en el tiempo, durante un periodo prolongado y de forma recurrente. La expectativa de repetición de los actos intimidatorios tiene consecuencias nefastas para la víctima.
- Las acciones deben darse en situaciones de desigualdad de poder, en las que existe un desequilibrio de fuerzas físicas, sociales y psicológicas. Supone un abuso de poder en una situación desigual y de indefensión por parte de la víctima.

- Comprende diversos tipos de conducta violenta. Se inicia generalmente con actos aislados, como agresiones de tipo social y verbal, y, progresivamente, se produce una escalada en el grado y diversidad de conductas hasta llegar a formas complejas y dañinas, como coacciones y agresiones físicas.

- Las acciones suelen estar provocadas por un escolar apoyado generalmente por un grupo.

- Las acciones de intimidación, por su propia naturaleza, permanecen secretas, escondidas y ocultas fundamentalmente para los adultos y pueden pasar desapercibidas y no ser conocidas por el profesorado ni por la familia. Los profesores no se dan cuenta, tienden a subestimar la frecuencia del acoso en su aula o centro y, en determinados casos, hacen relativamente poco para detener la intimidación (Olweus, 1998).

- Las acciones se vertebran en torno a un triángulo formado por agresor, víctima y espectador, con distinto grado de responsabilidad. Hay un silencio que el agresor exige o que la víctima se impone por diversos motivos (temor, vergüenza...). Los espectadores también callan y no comunican los hechos debido al temor a represalias, cobardía, no ser soplón... En torno al bullying hay una marcada "ley del silencio".

- Las acciones de intimidación ocurren en cualquier lugar del centro escolar, aunque son menos frecuentes en aquellos momentos y lugares en los que hay adultos presentes. También pueden producirse fuera del centro educativo.

- Estas acciones tienen consecuencias negativas para todos los implicados. Las víctimas sufren ansiedad y angustia, así como un deterioro de su autoestima y el autoconcepto. Los agresores aprenden a establecer vínculos de dominio y sumisión que afectan a su desarrollo sociopersonal y moral. Y los espectadores desarrollan sentimientos de culpabilidad o desensibilización ante el sufrimiento ajeno.

- Por lo general, el acoso escolar suele ocurrir sin provocación aparente por parte de la persona que lo sufre.

Con independencia de estos criterios que definen el bullying, se ha de señalar, por otro lado, que el acoso escolar puede producirse mediante conductas diferentes que merecen ser estudiadas de manera específica porque, a pesar de compartir ciertos rasgos comunes, muestran también una especificidad que debe ser tenida en cuenta a la hora de interpretar sus consecuencias y deducir la mejor manera de intervenir. Entre las conductas que los acosadores dirigen a la víctima, se pueden distinguir los siguientes tipos:

1. Exclusión y marginación social: ignorar sistemáticamente a la víctima y no dejarla participar, aislándola intencionadamente de las interacciones del grupo.
2. Agresión verbal: con insultos, a través de

burlas, apodosos ofensivos, hablando mal de otro, sembrando rumores y mentiras, etcétera.

3. Agresión física indirecta: robando, rompiendo o escondiéndole cosas.

4. Agresión física directa: a través de golpes, patadas, palizas, empujones, etcétera.

5. Intimidación/amenaza/chantaj: para provocar miedo, obligándole a hacer algo que no quiere, como traer objetos o dinero, etcétera.

6. Acoso sexual: supone un atentado contra la dignidad y libertad sexual de las personas, pudiendo ser de tipo verbal (con frases o insultos obscenos) u obligando a participar de situaciones de carácter sexual con coacciones.

7. Ciberacoso (cyberbullying): conductas en las que cualquier de los otros tipos de agresiones se realiza grabando la agresión y difundiendo-la mediante el teléfono o internet, o se utilizan estos medios para acosar a la víctima fuera del centro escolar.

En lo que respecta a la investigación sobre el tema, se ha de destacar que los estudios españoles en relación a esta problemática que nos atañe comienzan algo más tarde que en otros países, sin embargo, después han proliferado multitud de ellos inspirados por instituciones públicas, fundaciones, universidades y consejerías de educación de distintas autonomías. El primer trabajo que se realizó, reflejado en Vieira, fue el de Fernández y Quevedo (1989), publicándose, algo más tarde, en un artículo aparecido en "Cuadernos de Pedagogía" (Fernández y Quevedo, 1991).

Poco después, Cerezo y Esteban (1992), con una muestra de 317 estudiantes de entre 10 y 16 años de Murcia, llevan a cabo un estudio a través de la nominación directa de los implicados, permitiendo establecer su estatus sociométrico. Como hallazgos diferenciales, se pueden señalar los siguientes aspectos:

- El número de agresores y víctimas dependía de la ubicación del centro.

- Los agresores se caracterizaban por ser mayores y físicamente más fuertes, líderes, con alta autoestima, escaso autocontrol, relaciones familiares con cierta conflictividad y actitud negativa hacia la escuela.

- Por su lado, las víctimas solían ser más débiles, introvertidas, con escaso autocontrol en sus relaciones sociales, ambiente familiar sobreprotector y actitud pasiva hacia la escuela. Prácticamente al mismo tiempo que la investigación anterior, entre los años 1990 y 1992, se lleva a cabo el estudio piloto del equipo de Sevilla dirigido por la Dra. Rosario Ortega en colaboración con el Dr. Smith, en el que se evalúa la incidencia en cinco centros de Sevilla usando el cuestionario de Olweus traducido y adaptado al español (Ortega y Mora-Merchán, 2000a). Son destacables estos hallazgos:

- El número de intimidadores se mantiene constante a lo largo de las edades estudiadas.

- El número de espectadores crece según aumenta la edad.

- La autopercepción de la víctima decrece con la edad.

Entre los años 1995 y 1998, el proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE), se lleva a cabo convirtiéndose en el paso siguiente al estudio piloto anterior. Inspirado en el modelo desarrollado en la universidad de Sheffield (Ortega y Del Rey, 2001), en éste se hace más evidente la intencionalidad educativa del proyecto al incluirse medidas de intervención detalladas: programas de trabajo, programa de gestión democrática de la convivencia, programa de trabajo en grupo cooperativo y programa de educación de emociones, sentimientos y actitudes. El estudio de incidencia recoge los datos de 4914 estudiantes de primaria y secundaria de 26 centros educativos de Sevilla y su área metropolitana localizados en zonas urbanas de escasos recursos económicos y con graves problemas sociales. Se aplicaron dos instrumentos, una prueba sociométrica y un cuestionario diseñado por el propio equipo de investigación con cuatro dimensiones: lo que dicen las víctimas, lo que dicen los agresores, lo que dicen los espectadores y actitudes y comportamiento ante el maltrato.

El proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE), se desarrolló durante los años 1997 a 2001, en el que se evaluó los datos procedentes de 2828 estudiantes de secundaria de ocho centros, uno de cada provincia andaluza. Se usó el instrumento "Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales" diseñado por Ortega, Mora-Merchán y Mora (1995), que presenta cuatro dimensiones: autopercepción de la convivencia escolar, autopercepción como víctima, autopercepción como agresor y tipos de abusos, lugares, características de los agresores y víctimas y actitudes hacia la violencia (Defensor del Pueblo, 2000). Este programa se llevó a cabo siguiendo un modelo de política global (*whole-policy*) centrado en la mejora de la convivencia escolar para la mejora de la conflictividad y violencia escolar (Ortega, 2005). En un intento de resolver la dificultad de las comparaciones entre datos de bullying procedentes de distintos estudios se diseña el proyecto "Nature and prevention of bullying and social exclusion" en 2001. En aras de buscar un instrumento que permita medir adecuadamente el problema, se diseña el "General survey questionnaire TMR" en coordinación con nueve equipos de investigación de cinco países europeos. Se basa en seis campos de contenido: tipos de maltrato, lugares de riesgo, dimensión social del fenómeno, respuesta de los estudiantes implicados ante el problema, la reacción de los demás y atribución de causas. Además, se tienen en cuenta las variables edad y sexo (Mora-Merchán, Ortega, Justicia

y Benítez, 2001). El informe recoge muchos datos referidos a cada una de las dimensiones del instrumento, de los cuales, de forma esquemática, se pueden señalar algunos de ellos:

- El porcentaje de víctimas y agresores severos no alcanza el 5%, cifra no muy elevada pero sí significativa.
- Otro 5% participa del problema moderadamente, lo que supone que en cada clase puede haber 2 ó 3 estudiantes victimizados.
- El cuestionario es más sensible al no tener en cuenta el análisis de contingencia de las respuestas que elimina a aquellas respuestas no fiables.

Por otro lado, el informe "Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria" del año 2000, auspiciado por la Oficina del Defensor del Pueblo, viene a consolidar la investigación en este campo. Por primera vez, se percibe el problema como una preocupación institucional y nacional. La encuesta tiene carácter epidemiológico en todo el territorio nacional, siguiendo la línea de otros países de nuestro entorno. La muestra consta de 3000 estudiantes escogidos de forma estratificada con afijaciones proporcionales por comunidades autónomas, de entre el censo nacional de estudiantes de Educación Secundaria de 300 centros públicos y privados ubicados en las 17 comunidades autónomas y de los 300 jefes de estudio de esos centros educativos. Como instrumento, se confeccionan dos cuestionarios para los estudiantes y otros para los jefes de estudio. La encuesta la realizó una empresa especializada a través de 74 entrevistadores desplazados a cada punto muestral. Algunos de los datos y conclusiones que se obtienen, son:

- Todos los tipos de maltrato se dan en todos los centros educativos, aunque con incidencia distinta.
- Los casos más frecuentes son la agresión verbal y la exclusión social.
- No se observan diferencias de incidencia entre comunidades autónomas, ni por tamaño de centro ni de titularidad.
- El género masculino tiene cifras más elevadas en todos los tipos de maltrato que las féminas, excepto en "hablar mal de mí". Igual ocurre en el caso de los agresores, que son prioritariamente masculinos en todas las categorías excepto en "hablar mal de otros".
- La variable curso incide en dos situaciones: los estudiantes de 1º de ESO ignoran menos a sus compañeros que los de los demás cursos y los de 2º de ESO pegan significativamente más que el resto.

Llegados a este punto, y habiendo ya delimitado lo qué es el bullying, pasamos a continuación a analizar los perfiles de sus participantes. Y es que, como apunta Martha (2012), cada una de las partes implicadas en una conducta

agresiva, tanto el agresor como la víctima, incluso me atrevería a incluir a los denominados espectadores, parecer reunir un perfil o una serie de características personales que están asociadas con el mantenimiento de esas conductas. Muchas investigaciones se han centrado en identificar y analizar los perfiles y las características que muestran todos estos implicados para poder intervenir preventivamente con los alumnos y alumnas que presenten ciertos perfiles de riesgo, antes de que se impliquen en un problema mayor, como el bullying. De estas investigaciones a las que hacemos referencias, se deduce, por ejemplo, en cuanto a la personalidad de las víctimas, que éstas suelen ser débiles, inseguras, ansiosas, sensibles, tranquilas y tímidas, con bajos niveles de autoestima. La opinión que llegan a tener de sí mismas y de su situación suele ser negativa. Pasan más tiempo en casa, no desean salir ni divertirse. Muestran una excesiva protección paterna. Generalmente, tienen un contacto más estrecho y positivo con las madres. Esta protección en exceso puede ser tanto causa como efecto del acoso.

Con referencia al aspecto físico, las víctimas suelen ser menos fuertes y no son agresivos ni violentos. Muestran un alto nivel de ansiedad e inseguridad. A veces, rasgos como ser gordos, bajitos, usar anteojos, el color de la piel, tener orejas "pantalla" o dificultades del habla (p.ej., tartamudez), constituyen signos visibles que el agresor/a elegiría para atacar a las víctimas. Son sujetos rechazados y con dificultades para establecer una relación de amistad. Por supuesto, son los menos populares.

Se plantea que existen dos prototipos o perfiles de víctima:

- La víctima activa o provocativa, que presenta los rasgos anteriores, pero combinados con un modelo de ansiedad y reacción agresiva y desafiante, lo que es utilizado por el agresor/a para excusar su propia conducta.
- La víctima pasiva es la más común. Son sujetos inseguros que sufren en silencio el ataque del agresor/a.

Con frecuencia, las víctimas de burlas, marginación social y bromas pesadas son escolares integrados en el sistema educativo (Ortega y Córdoba, 2006), especialmente en las relaciones con los adultos. Atienden al profesor/a, son muy sensibles y provocan envidia y celos de los otros. Pero nunca es un factor desencadenante ni el responsable, ya que hay buenos alumnos/as que son muy hábiles socialmente y que aprenden a ocultar sus intereses académicos y a seguir la corriente al grupo de alumnos/as agresores. Por lo tanto, conseguir evitar ser objeto de maltrato es una habilidad social que no necesariamente acompaña a los que tienen buenas habilidades cognitivas. Otras veces, la víctima es un alumno/a que

carece de experiencias previas de confrontación negativa. Suelen ser sujetos sobreprotegidos, educados en un ambiente familiar tolerante y responsable y que presentan graves dificultades ante los retos de prepotencia y abuso. Se refugian en un grupo muy reducido de amigos.

Otras víctimas son estudiantes simplemente diferentes por tener una deficiencia física o psíquica, con dificultades de desarrollo, trastornos de aprendizaje... o, simplemente, por tener una característica especial, como usar anteojos, tener una nariz grande, ser obeso o demasiado delgado. Esto corrobora, una vez más, que el problema de la violencia es siempre un problema de crueldad y no sólo de conflicto. Otro grupo de víctimas lo conforman las que pertenecen a minorías étnicas, raciales y culturales, que pueden ser fácilmente acosadas. Aparecen conductas de racismo y xenofobia. En relación a las víctimas, es importante señalar, por último, que algunos estudios demuestran que aquellos estudiantes que han padecido una experiencia larga como víctimas pueden convertirse, a su vez, en agresores, generando una espiral de violencia que incide negativamente en el clima interactivo del centro. En cuanto al perfil del agresor, esta figura se asocia fundamentalmente al varón (Olweus, 1998). No obstante, son cada vez más los casos en los que se ven involucradas las chicas como autoras de situaciones de acoso psicológico bajo intimidaciones sutiles y poco evidentes. El agresor/a manifiesta un temperamento agresivo e impulsivo y muestra cierta deficiencia en sus habilidades para comunicarse o negociar sus deseos. Presenta escasa empatía, poca capacidad para ponerse en el lugar del otro, escaso control de la ira, alta impulsividad, auto-suficiente y con altos niveles de autoestima. Conforman una personalidad problemática propiciada por un conjunto de experiencias previas de abandono e inestabilidad emocional. En su aspecto físico, el agresor/a tiene mayor fortaleza física con respecto a sus compañeros/as en general y las víctimas en particular. Muestran una carga excesivamente agresiva en sus interacciones sociales y suelen estar en grupos en los que son los mayores por haber repetido curso siendo su integración escolar menor (Cerezo, 1999). Son más populares, aunque están menos adaptados que las víctimas. Su relación paterna es deficiente y ésta manifiesta un interés pésimo por el funcionamiento del centro y el que hacer de sus hijos/as en el mismo. Además, suelen ser producto del abandono, la crueldad y el abuso familiar, lo que les convierte en verdugos y víctimas a la vez. Les resulta difícil entender los sentimientos del otro ya que viven la experiencia cotidiana de que sus propios sentimientos son ignorados o agredidos (Ortega y Córdoba, 2006).

Para los chicos que practican el bullying, la violencia es sólo un instrumento de intimidación, considerándolo una actuación correcta y, por lo tanto, no se autocondenan, lo que no quiere decir que sufran por ello.

En general, se reconocen tres perfiles en el agresor/a (Olweus, 1998):

- Activo y directo: que agrede personalmente, estableciendo relaciones directas con la víctima.
- Social-indirecto: No tiene contacto directo con la víctima; son sus seguidores los que perpetran las acciones de violencia y persecución.
- Pasivo: Participa en la planificación de la agresión, aunque no actúan en la misma.

Por otro lado, se ha de decir que los agresores/as raramente son alumnos/as académicamente brillantes, aunque esto constituye un hecho que no parece importar demasiado al grupo de iguales (Ortega, 1998a). Por eso, suelen encontrarse que estudiantes con bajos resultados académicos gozan de un buen prestigio social entre sus compañeros/as.

Por último, se quiere señalar que algunos autores consideran que estos sujetos, agresores/as, son enormemente hábiles en sus conductas sociales y que parecen haber aprendido las claves para hacer daño y evitar el castigo e, incluso, ser descubiertos. Suelen tener una explicación más o menos acertada para justificar su maltrato hacia el otro y llevan la situación de forma virtuosa, siendo capaces de demostrar que otro empezó primero y que ellos no tuvieron más remedio que intervenir (Ortega y Córdoba, 2006). A veces, el argumento que se explicita es "él se lo ha buscado" y, con frecuencia, según esta autora, suelen ser alumnos/as populares y muy simpáticos con los profesores/as a los que han aprendido a adular.

En relación al perfil de los espectadores, Martha (2012) señala que, generalmente, el alumnado conoce la existencia de problemas de malos tratos entre compañeros/as, conocen quiénes son los intimidadores y quiénes las víctimas, dónde tienen lugar y hasta dónde pueden llegar. El grupo conformado por los espectadores constituye un grupo bastante heterogéneo dentro del que se pueden considerar hasta tres formas de implicación:

- Antisociales: No actúan directamente, pero refuerzan de alguna manera la conducta del acosador (p.ej., sonriendo o con gestos cómplices). Parece que ante estos episodios, se produce un contagio social del agresor que inhibe las conductas de ayuda y llega a fomentar la participación de observadores, facilitando que el abuso se perpetre en grupo o pandilla.
- Espectadores propiamente dichos: Observan y no hacen nada, permanecen neutrales y pueden sentirse indiferentes con la situación, no dándole importancia en absoluto, con lo que toleran y se acostumbran a estas injustas situa-

ciones. A veces, pueden sentirse nerviosos o incómodos, pero no hacen nada, corriendo el riesgo, a la largo, de convertirse en cómplices. Hay distintas razones por las que no actúan, siendo las principales: no quieren meterse en problemas, no se atreven a afrontar al acosador, importancia frente a la situación, miedo a ser intimidados, cobardía, concepto de lealtad y fidelidad mal entendido, ideas erróneas al respecto a ser soplones y romper el código de los amigos, etcétera.

- Prosociales: Ayudan a la víctima y hasta pueden llegar a recriminar al agresor/a, verbal o gestualmente. Se sienten afectados y, a veces, asustados y suelen pedir ayuda y/o comunicárselo a los adultos.

Los espectadores, especialmente los prosociales y los propiamente dichos, son elementos muy importantes porque son a ellos a los primeros que el chico víctima les contará su problema y les pedirá ayuda.

Una vez descritas las características principales que reúnen los tres perfiles implicados en cualquier acto de bullying (víctima, agresor y espectador), pasamos, a continuación, a describir las principales consecuencias que se derivan de este tipo de situaciones para los mismos, ya que, obviamente, tal es el problema que nos atañe que no hay quien pueda quedar inmune.

De acuerdo con Storch, Heidgerken, Adkins, Cole, Murphy y Geffken (2005), el proceso explicativo de la somatización del acoso escolar se desarrolla a partir de las interacciones negativas de la víctima que provocan soledad y angustia y que, a su vez, crean y refuerzan una identidad y evaluación negativas que determinan atribuciones causales sobre la discriminación que pueden desembocar en fobias sociales, preocupación general y síntomas depresivos así como problemas relacionados con el desarrollo inexacto de la cognición.

Las consecuencias más inmediatas para las víctimas suelen ser malestar, infelicidad e inseguridad (Slee, 1995); evitación de la escuela (Kochenderfer y Ladd, 1996); soledad, depresión y encontrar la escuela difícil (Morris, Zhang y Bondy, 2006); etc. En general, parece que hay muchas evidencias de que son más propensos a desarrollar problemas de personalidad que en algunos casos desembocan en trastornos psiquiátricos, sobre todo depresión, de la que tienen siete veces más de probabilidad de padecerla que los no implicados en este fenómeno (Morris et al., 2006). Otra consecuencia sobre las que hay muchas pruebas es de la baja autoestima (Boulton y Smith, 1994; Callaghan y Joseph, 1995; Olweus, 1993). Las consecuencias para la víctima, en algunas ocasiones, traspasan el contexto escolar para adentrarse en el laboral, perviviendo la misma situación. De acuerdo con Smith, Singer, Hoel

y Cooper (2003), la discriminación en la escuela está relacionada con el acoso en el lugar de trabajo.

Por otro lado, una consecuencia muy llamativa y preocupante de la victimización es la ideación y ejecución de suicidio. En varios estudios se ha encontrado confirmación experimental a la ideación suicida de las víctimas del acoso escolar (Kumpulainen, Räsänen y Puura, 2001; Rigby, 1997; Rigby y Johnson, 2006; Roland, 2002).

Tras todo lo expuesto, parece evidente que ser víctima de maltrato escolar está moderadamente asociado a desajustes psicológicos: ansiedad, depresión, baja autoestima, conducta problemática y soledad (Hawker y Boulton, 2000), que es creciente según el número de intimidaciones padecidas (Wolke y Samara, 2004). Con respecto a los agresores/as, en primer lugar debemos reseñar que, según Kumpulainen et al. (2001), los agresores/as presentan más probabilidad de que se les diagnostique un trastorno psiquiátrico (70,8%) que las víctimas (50%). En este sentido, exhiben porcentajes de depresión e ideas suicidas mayores que los de la población no implicada (Roland, 2002; Smith et al., 2003). Por otra parte, suelen estar más implicados en el juego y el consumo de bebidas alcohólicas (Morris et al. 2006). Además, la implicación como agresor/a hace más probable que se desenvuelvan como cónyuges y padres maltratadores (Elinoff, Chafouleas y Sassu, 2004), lo que lleva a estos últimos a interpretar que, aunque la intimidación por sí misma no sea un desorden de conducta ni un trastorno emocional, justificaría el estudio del estudiantes en la búsqueda de otro comportamiento asociado que permitiera tales diagnósticos.

Pero quizás el efecto más llamativo de la intervención en el maltrato para los agresores/as sea la incorporación a la delincuencia (Ortega y Mora-Merchán, 2000b), hasta tal punto que Baldry y Farrington (2000) consideran que el bullying es un escenario temprano de un posterior desarrollo de la misma.

Los efectos sobre los espectadores de maltrato están poco estudiados, aunque cada vez más están apareciendo varias investigaciones que los están teniendo en cuenta. Los testigos de la intimidación ven lo que pasa pero no lo comprenden suficientemente cómo para intervenir y elaborar estrategias de intervención. Por otro lado, la visión de este tipo de situaciones suele provocar una serie de sentimientos enfrentados: enfado, tristeza, miedo e indiferencia, por lo que, por una parte, les hace sentirse culpables y, por otro, temen que les pueda ocurrir lo mismo, lo que provoca, como consecuencia, que cuando están en contacto repetidamente con este tipo de violencia tienden a reprimir los sentimientos de empatía hacia los

demás que los desensibiliza ante estas escenas negativas en las escuelas (Harris y Petrie, 2006; Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005). Este proceso puede llegar a afectarles moralmente al participar de convenciones y normas erróneas y perjudiciales, que pueden llegar a dañar su sistema de creencias y su desarrollo moral de forma devastadora y cruel (Ortega, 1998b; Ortega, 2000).

Refiriéndose a los espectadores de la escuela secundaria obligatoria, Harris et al. (2006) establecen como efectos: impotencia, pérdida de autorrespeto y confianza, desensibilización ante la conducta del acosador y disminución del sentimiento solidario con las víctimas, especialmente los chicos.

En otro orden de cosas, conviene señalar que de las características que reúnen los tres perfiles analizados (víctima, agresor/a y espectadores), varios autores se han preocupado por identificar aquellos factores de riesgo y de protección asociados a estos problemas de violencia y victimización escolar. Dichos factores han sido clasificados en cuatro grupos: individuales, familiares, escolares y sociales, aunque entendemos que la problemática de la violencia escolar sólo puede comprenderse a partir de la combinación e interacción de distintos elementos que implican tanto a la persona como a sus contextos de socialización y, por ello, se ha adoptado una perspectiva ecológica en el sentido propuesto por Bronfenbrenner para analizar las causas de estos comportamientos. Dicho esto, se describe a continuación muy brevemente los factores de los que acabamos de hacer mención. Los factores individuales relacionados con los problemas de conducta incluyen características biológicas, como la influencia genética, y características psicológicas, como la irritabilidad y la falta de empatía, la necesidad de dominar a los demás y de conseguir una reputación social respetable en el grupo de iguales, la actitud hacia las normas socialmente establecidas y hacia las figuras e instituciones formales, así como la satisfacción general con la vida. Entre los principales factores familiares destacan la existencia de un ambiente familiar negativo, los problemas de comunicación entre padres e hijos, la falta de cohesión afectiva y de apoyo emocional, la presencia elevada de conflictos familiares y la presencia de una historia familiar de problemas de conducta. Los factores escolares más estudiados en la literatura científica han sido la organización escolar e ideológica del centro, el ambiente escolar de clase, la calidad de la relación profesor-alumno, la aceptación o rechazo social de los iguales y la afiliación con los iguales desviados en la escuela. Finalmente, entre los factores sociales se ha estudiado, fundamentalmente, la influencia de los medios de comunicación y, especialmente, de la televi-

sión, en la conducta antisocial y violenta de niños y adolescentes. Otros elementos, como Internet y los videojuegos, están también captando la atención de los investigadores. Dicho esto, se ha de destacar que los niños y adolescentes considerados como personas especialmente vulnerables y en proceso de desarrollo tienen el derecho a que se respete su integridad física y psicológica y tienen el derecho de estar protegidos ante cualquier forma de explotación, maltrato o abuso físico, psicológico o sexual. Y, por supuesto, tienen el derecho de aprender en un clima social positivo, todo lo cual conlleva una serie de deberes en la familia y el profesorado, que han de desarrollar los aspectos necesarios para su protección y garantizar un contexto escolar seguro y positivo.

La importancia, en este sentido, de la prevención radica en que la calidad de la convivencia escolar influye directamente en los logros académicos y en el desarrollo integral de los estudiantes. Además porque la escuela es un ámbito de intervención privilegiado para la socialización y formación de valores prosociales, y para prevenir que los niños y adolescentes sean víctimas o autores de un amplio rango de conductas negativas, ahora y en el futuro.

Para el caso que nos ocupa, conviene indicarse que la intervención en situación de acoso escolar o bullying debe implicar cuatro niveles de intervención. A saber:

1. Institucional, es decir, todo el centro educativo debe estar implicado.
2. Familiar, ya que es fundamental implicar a los padres en el proceso, informando de los resultados de las evaluaciones que se llevan a cabo en el centro así como solicitando su colaboración y seguimiento cuando se producen incidentes.
3. Grupal, es decir, con el grupo aula en su conjunto.
4. Individual, esto es, con el agresor, la víctima y ambos conjuntamente.

Además, una adecuada propuesta de intervención debe incluir las siguientes estrategias:

1. Prevención primaria: Son las medidas para evitar la aparición de situaciones de acoso escolar, es decir, actuaciones genéricas dirigidas a mejorar la convivencia, prevenir la conflictividad y evitar la aparición del fenómeno.
2. Prevención secundaria: Se implementa cuando se detectan situaciones de maltrato incipientes, para evitar su consolidación. Son las medidas que se llevan a cabo cuando se conoce la existencia de una situación de acoso escolar en el centro y hacen referencia a un protocolo de actuación propiamente dicho.
3. Prevención terciaria: Se implementa cuando se trata de situaciones consolidadas, dirigida a minimizar el impacto sobre los implicados, aportando apoyo terapéutico y protección a

las víctimas, así como a los agresores. Se realiza mediante la aplicación de programas específicos con intervenciones individuales y en el grupo de alumnos.

Pasamos ahora a desglosar de la forma más resumida posible estos tres niveles de intervención que se consideran han de estar presente en cualquier propuesta de intervención frente al acoso escolar o bullying.

Con respecto al ámbito de intervención primaria, se ha de señalar que en este ámbito se encuentran aquellas estrategias diseñadas para prevenir que ocurran comportamientos disruptivos y violentos en los centros de enseñanza. Este tipo de intervención considera la participación de toda la comunidad educativa y parece ser la mejor alternativa para llevar a cabo una prevención realmente exitosa. El objetivo principal de estas intervenciones es modificar el ambiente escolar mejorando las relaciones entre iguales y promoviendo comportamientos prosociales. Incluye también la formación para los profesores y procedimientos para motivar la implicación de los padres. Entre otras medidas, se pueden destacar las siguientes:

- Medidas de centro: Algunas orientaciones generales recomendadas para prevenir la violencia escolar desde el ámbito organizacional:
 - Sensibilizar a la comunidad educativa sobre el fenómeno del acoso escolar y fomentar en el alumnado el debate sobre el mismo.
 - Evaluar el clima del centro y las concepciones previas del profesorado y el alumnado sobre lo que significa convivencia y disciplina.
 - Obtener datos sobre la situación concreta del centro: realizar evaluaciones cuantitativas y cualitativas sobre el acoso escolar a través de cuestionarios y entrevistas anónimas.
 - Crear un buen clima escolar en el centro, un lugar acogedor donde los alumnos se sientan aceptados como personas y tengan modelos positivos del papel del adulto.
 - Incluir la educación en valores y actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales desde un debate democrático y participativo.
 - Establecer estructuras para la mediación y resolución de conflictos, si no existieran.
 - Revisar el Reglamento de Centro y Proyecto Educativo, si procede con participación de todos los miembros de la comunidad educativa.
 - Favorecer la identificación de los alumnos con el centro y aumentar su grado de participación en la toma de decisiones.
 - Concretar un sistema de normas referido a las conductas que tengan sentido para los alumnos y que se negocie con ellos.
 - Tomar decisiones sobre adecuación del currículo, la metodología, los agrupamientos, el uso educativo de tiempos y espacios, incremento de la supervisión, mejoras en la infraestructura, etcétera.

-Establecer medidas para el seguimiento individualizado del alumnado que lo precise.

-Integrar a la familia y desarrollar una actitud colaboradora con los padres, informando y capacitando sobre cómo abordar situaciones de acoso, ya se trate tanto de chicos/as que han sido acosados como con los agresores.

- Medidas de aula: Conjuntamente con las propuestas mencionadas, existen otras medidas concretas que pueden aplicarse en el contexto específico del aula para prevenir el desarrollo de problemas de conducta entre alumnos. Se proponen, entre otras, las siguientes:

-Una forma eficaz de favorecer la convivencia y que se presenta, a su vez, como un importante instrumento didáctico en el aula, es el denominado aprendizaje cooperativo, requisito necesario y fundamental para conseguir una sociedad sin violencia.

-Se propone, además, la utilización del diálogo para mejorar las habilidades sociales, el aprendizaje de estrategias constructivas para la resolución de los conflictos, el desarrollo de la autoconfianza y la autorregulación, el establecimiento de normas y fronteras en un marco de democracia participativa, el fomento de la empatía y la asertividad, la comprensión del comportamiento violento, así como la promoción de modos de confrontación no violentos.

-Acordar normas claras, concretas y con consecuencias inmediatas a la trasgresión, consensuadas en el aula.

-Adjudicar más responsabilidades a los alumnos, por ejemplo en la mediación entre compañeros para la resolución de conflictos.

-Introducir periódicamente elementos de reflexión social como debates sobre conflictos y problemas en el aula y tratarlos abiertamente con el grupo.

En relación al ámbito de prevención secundaria, éste implica estrategias que se llevan a cabo cuando se conoce la existencia de una situación de acoso escolar en el centro y tiene como objetivo la reducción del número de casos cuando ya han aparecido los problemas, estando dirigida a la población de mayor riesgo. Entre los programas que atienden a la población que se encuentra en riesgo de desmejorar la convivencia en un centro educativo se destacan:

- Mediación en conflictos: Según Ortega (1998a), un programa de mediación en conflictos exige, en primer lugar, el establecimiento de un equipo de mediadores aceptados por la comunidad escolar y que intervengan de manera específica para hacer llegar a un acuerdo a las partes. Estos mediadores (profesores, alumnos, etc.) nunca deben ser parte integrante del conflicto y requieren un entrenamiento previo, así como unas normas muy claras de actuación a las que deben ajustarse. Además, es imprescindible que las partes implicadas en el conflicto acepten abiertamente a los mediado-

res como tales. Si todo esto se desarrolla de forma favorable y se llega a la mediación, los pasos a seguir son los siguientes:

- 1) Establecer los papeles sociales, las normas y las reglas de la mediación.
- 2) Que cada parte defina el conflicto.
- 3) Análisis del conflicto con la ayuda del mediador.
- 4) Búsqueda de soluciones.
- 5) Enunciar por escrito el acuerdo de resolución del conflicto.
- 6) Propuesta de revisión del acuerdo.

Implantar un programa de mediación en el centro puede favorecer la prevención de problemas de violencia escolar: con la mediación se trabajan muchas habilidades que pueden frenar la puesta en marcha de episodios de violencia escolar e, incluso, se pueden llegar a detectar problemas de violencia enmascarados.

- Ayuda entre iguales: La finalidad de un programa de ayuda entre iguales es que chicos/as con problemas encuentren, en la conversación y el apoyo con otros/as, un ámbito de reflexión optimizado para afrontar por ellos mismos/as sus problemas (Ortega, 1998a). Se trata de crear una red de apoyo explícita para el alumnado que sienta tener algún problema.

- Círculos de calidad: Consta de un grupo de personas, entre cinco y doce, que se reúnen regularmente porque están interesadas en identificar problemas comunes, analizarlos objetivamente y resolverlos lo mejor posible. Una reunión cada semana con duración mínima de una hora es lo que está indicado (Ortega, 1998a). Una estrategia de círculo de calidad puede durar entre 12 y 15 semanas y un profesor o un adulto experimentado debe actuar como facilitador y supervisor del proceso. Cuando se hayan logrado los objetivos, se debe informar a la dirección del centro o al equipo docente, que deben estudiar la puesta en funcionamiento de la propuesta que eleva el círculo.

Por último, se encuentra el ámbito de prevención terciaria, en el que se agrupan aquellas estrategias centradas en individuos con un problema establecido diseñadas para remediar ese problema, disminuir la duración y minimizar los efectos negativos. Estas medidas de ayuda se adoptan, por tanto, con aquellos escolares que ya se han identificado como protagonistas de algún caso de acoso escolar, como víctimas o agresores/as. Ante la confirmación de un caso de bullying es necesario detener de inmediato las agresiones, crear un contexto de colaboración por parte de las personas implicadas y garantizar la confidencialidad de los datos. Entre los programas de intervención directa para atender al alumnado implicado en este tipo de episodios se destacan los siguientes:

- Programas de desarrollo de la asertividad en víctimas: La incorporación a un programa para el desarrollo de la asertividad en alumnado

detectado previamente como víctima de sus compañeros, pretende enseñar a los alumnos/as a defender sus derechos sin violar los de otras personas a la vez que proporciona sentimientos de seguridad, confianza en uno mismo/a, reduce el miedo y aumenta la resistencia a la frustración que produce el ataque o aislamiento social. Los principales objetivos que se pretenden son conseguir una distancia afectiva y emocional hacia la persona acosadora así como que conozcan y, a la vez, dominen los sentimientos y emociones propios y sus actitudes, gestos y lenguaje corporal, y, en última instancia, que defiendan el derecho de todo ser humano a decir no. De esta forma, lo que se intenta es que el alumnado víctima responda al agresor/a manifestando sus intenciones, deseos y sentimientos de forma clara y directa.

- Programas de desarrollo de la empatía en agresores/as: La incorporación de alumnos/as agresivos/as a este tipo de programas pretende que aprendan a presentarse de forma positiva, pero no prepotente, y que empiecen a reconocer a sus compañeros como semejantes así como que reconozcan las emociones y sentimientos de los demás y piensen que todos necesitamos ser queridos, respetados, reconocidos y ayudados en determinados momentos.

- Método Pikas o de reparto de responsabilidades: Este programa fue desarrollado por el sueco Anatole Pikas en 1989. Es un método de intervención ante casos de acoso grupal en los que se produce una difuminación de la responsabilidad. Dicho programa suele durar un mes y tiene como finalidad reindividualizar a los miembros del grupo y conseguir que cada persona implicada (víctima, agresor/a y espectador) reflexione sobre la naturaleza de su actuación, las consecuencias de la misma y cambie sus planteamientos hasta hacerse personalmente responsable de su conducta una vez que comprenda el efecto de la misma. Se trata de un método muy directivo, perfectamente estructurado, que se compone de tres fases:

- 1) Fase de entrevistas individuales con los protagonistas.
- 2) Fase de entrevistas de seguimientos con agresores, víctimas y espectadores.
- 3) Fase de reunión del grupo.

Para finalizar, si las estrategias se centran exclusivamente en el alumno "problemático", se estarían soslayando otros factores contextuales de suma relevancia en la explicación y mantenimiento de los problemas de conductas antisociales. Una estrategia efectiva de intervención supone un acercamiento más proactivo y preventivo al problema de la violencia escolar que, en caso de niños y adolescentes, está estrechamente vinculado al ámbito familiar y escolar, por lo que ambos contextos deben estar igualmente implicados en el establecimiento de alternativas y soluciones.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, C.A. Y BUSHMAN, B.J. (2002). HUMAN AGGRESSION. *ANNUAL REVIEW OF PSYCHOLOGY*, 53, 27-51.
- BALDRY, A. Y FARRINGTON, D.P. (2000). BULLIES AND DELINQUENTS: PERSONAL CHARACTERISTICS AND PARENTAL STYLES. *JOURNAL OF COMMUNITY AND APPLIED SOCIAL PSYCHOLOGY*, 10, 17-31.
- BOULTON, M.J. Y SMITH, P.K. (1994). BULLY/VICTIM PROBLEMS AMONG MIDDLE SCHOOL CHILDREN: STABILITY, SELF-PERCEIVED COMPETENCE, PEER PERCEPTIONS AND PEER ACCEPTANCE. *BRITISH JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY*, 16, 439-443.
- CALLAGHAN, S. Y JOSEPH, S. (1995). SELF-CONCEPT AND PEER VICTIMIZATION AMONG SCHOOL CHILDREN. *PERSONALITY AND INDIVIDUAL DIFFERENCES*, 18, 161-163.
- CEREZO, F. (1999). *CONDUCTAS AGRESIVAS EN LA EDAD ESCOLAR*. MADRID: PIRÁMIDE.
- CEREZO, F. Y ESTEBAN, M. (1992). LA DINÁMICA BULLY-VÍCTIMA ENTRE ESCOLARES. DIVERSOS ENFOQUES METODOLÓGICOS. *REVISTA DE PSICOLOGÍA UNIVERSITATIS TARRACONENSIS*, XIV, 131-145.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *INFORMES, ESTUDIOS Y DOCUMENTOS. VIOLENCIA ESCOLAR: EL MALTRATO ENTRE IGUALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA*. MADRID: EDITORIAL DEL DEFENSOR DEL PUEBLO.
- ELINOFF, M.J., CHAFOULEAS, S.M. Y SASSU, A. (2004). BULLYING: CONSIDERATIONS FOR DEFINING AND INTERVENING IN SCHOOL SETTINGS. *PSYCHOLOGY IN THE SCHOOLS*, 41, 887-897.
- FERNÁNDEZ, I. Y QUEVEDO, G. (1991). COMO TE CHIVES YA VERÁS. *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 193, 69-72.
- GRIFFIN, R.S. Y GROSS, A.M. (2004). CHILDHOOD BULLYING: CURRENT EMPIRICAL FINDINGS AND FUTURE DIRECTIONS FOR RESEARCH. *AGGRESSION AND VIOLENTA BEHAVIOR*, 9, 379-400.
- HARRIS, S. Y PETRIE, G.F. (2006). *EL ACOSO EN LA ESCUELA. LOS AGRESORES, LAS VÍCTIMAS Y LOS ESPECTADORES*. BARCELONA: EDICIONES PAIDÓS IBÉRICA S.A.
- HAWKER, D.S.J. Y BOULTON, M.J. (2000). TWENTY YEARS' RESEARCH ON PEER VICTIMIZATION AND PSYCHOSOCIAL MALADJUSTMENT: A META-ANALYTIC REVIEW OF CROSS-SECTIONAL STUDIES. *JOURNAL OF CHILD PSYCHOLOGY AND PSYCHIATRY*, 41, 441-455.
- JIMÉNEZ, A. (2007). *EL MALTRATO ENTRE ESCOLARES (BULLYING) EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: VALORACIÓN DE UNA INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE MEDIOS AUDIOVISUALES*. HUELVA: DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA.
- KOCHENDERFER, B.J. Y LADD, G.W. (1996). PEER VICTIMIZATION: MANIFESTATIONS AND RELATIONS TO SCHOOL ADJUSTMENT IN KINDERGARTEN. *JOURNAL OF SCHOOL PSYCHOLOGY*, 34, 267-283.
- KUMPULAINEN, R., RÄSÄNEN, K. Y PUURA, K. (2001). PSYCHIATRIC DISORDERS AND THE USE OF MENTAL HEALTH SERVICES AMONG CHILDREN INVOLVED IN BULLYING. *AGGRESSIVE BEHAVIOR*, 27, 102-110.
- LITTLE, T.D., BRAUNER, J., JONES, S., NOCK, M. Y HAWLEY, P. (2003). RETHINKING AGGRESSION: A TYPOLOGICAL EXAMINATION OF THE FUNCTIONS OF AGGRESSION. *MERRILL-PALMER QUARTERLY*, 49, 343-369.
- LITTLE, T., HENRICH, C., JONES, S. Y HAWLEY, P. (2003). DISENTANGLING THE "WHYS" FROM THE "WHAT'S" OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR. *INTERNATIONAL JOURNAL OF BEHAVIORAL DEVELOPMENT*, 27, 122-133.
- MARÍN, M. (1997). *PSICOLOGÍA SOCIAL DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS*. SEVILLA: ALGAIDA.
- MARTHA, S. (2012). *ACOSO ESCOLAR Y ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN EN EDUCACIÓN ESCOLAR BÁSICA Y NIVEL MEDIO*. SAN LORENZO, PARAGUAY: UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL. FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS.
- MORA-MERCHÁN, J.A., ORTEGA, R., JUSTICIA, F. Y BENÍTEZ, J.L. (2001). VIOLENCIA ENTRE IGUALES EN LAS ESCUELAS ANDALUZAS. UN ESTUDIO EXPLORATORIO UTILIZANDO EL CUESTIONARIO GENERAL EUROPEO TMR. *REVISTA DE EDUCACIÓN*, 325, 323-338.
- MORRIS, E.B., ZHANG, B. Y BONDY, S.J. (2006). BULLYING AND SMOKING: EXAMINING THE RELATIONSHIPS IN ONTARIO ADOLESCENTS. *JOURNAL OF SCHOOLS HEALTH*, 76, 465-470.
- OLWEUS, D. (1983). LOW SCHOOL ACHIEVEMENT AND AGGRESSIVE BEHAVIOUR IN ADOLESCENT BOYS. EN D. MAGNUSSON Y V. ALLEN (EDS.), *HUMAN DEVELOPMENT AND INTERACTIONAL PERSPECTIVE* (PP. 353-365). NUEVA YORK: ACADEMIC PRESS.
- OLWEUS, D. (1993). *BULLYING AT SCHOOL. WHAT WE KNOW AND WHAT WE CAN DO*. OXFORD: BLACKWELL.
- OLWEUS, D. (1998). *CONDUCTAS DE ACOSO Y AMENAZA ENTRE ESCOLARES*. MADRID: MORATA.
- ORTEGA, R. (1998A). *LA CONVIVENCIA ESCOLAR: QUÉ ES Y CÓMO ABORDARLA*. SEVILLA: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA.
- ORTEGA, R. (1998B). VIOLENCIA, AGRESIÓN Y DISCIPLINA. EN I. FERNÁNDEZ (ED.), *PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. EL CLIMA ESCOLAR COMO FACTOR DE CALIDAD* (PP. 19-30). MADRID: NARCEA.
- ORTEGA, R. (2000). VÍCTIMAS, AGRESORES Y ESPECTADORES. ALUMNOS IMPLICADOS EN SITUACIONES DE VIOLENCIA. EN R. ORTEGA (ED.), *EDUCAR LA CONVIVENCIA PARA PREVENIR LA VIOLENCIA* (PP. 53-68). MADRID: A. MACHADO LIBROS S.A.
- ORTEGA, R. (2005). *LA CONVIVENCIA: UN MODELO DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA*. EN CONGRESO: LA CONVIVENCIA EN LAS AULAS. PROBLEMAS Y SOLUCIONES (ED.).
- ORTEGA, R. Y CÓRDOBA, F. (2006). PSICOPEDAGOGÍA DE LA CONVIVENCIA EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. CONSULTADO EL 01/03/17 EN [HTTP://CIG.UV.ES/WP-CONTENT/UPLOADS/2010/11/EDUCAR-3.PDF](http://CIG.UV.ES/WP-CONTENT/UPLOADS/2010/11/EDUCAR-3.PDF)
- ORTEGA, R. Y MORA-MERCHÁN, J.A. (2000A). EL ESTUDIO DE LA VIOLENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS. EN R. ORTEGA (ED.), *EDUCAR LA CONVIVENCIA PARA PREVENIR LA VIOLENCIA* (PP. 69-92). MADRID: A. MACHADO DE LOS LIBROS S.A.
- ORTEGA, R. Y MORA-MERCHÁN, J.A. (2000B). *VIOLENCIA ESCOLAR. MITO O REALIDAD*. SEVILLA: MINERVA.
- ORTEGA, R., MORA-MERCHÁN, J.A. Y MORA, J. (1995). *CUESTIONARIO SOBRE INTIMIDACIÓN Y MALTRATO ENTRE IGUALES*. SEVILLA: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA.
- ORTEGA, R. Y DEL REY, R. (2001). ACIERTOS Y DESACIERTOS DEL PROYECTO SEVILLA ANTI-VIOLENCIA ESCOLAR (SAVE). *REVISTA DE EDUCACIÓN*, 324, 253-270.
- OVEJERO, A. (1998). *LAS RELACIONES HUMANAS. PSICOLOGÍA SOCIAL TEÓRICA Y APLICADA*. MADRID: BIBLIOTECA NUEVA.
- RAMOS, J.M. (2008). *VIOLENCIA Y VICTIMIZACIÓN EN ADOLESCENTES ESCOLARES*. SEVILLA: UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE. FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES.
- RIGBY, K. (1997). WHAT CHILDREN TELL US ABOUT BULLYING IN SCHOOLS. *CHILDREN AUSTRALIA*, 22, 28-34.
- RIGBY, K. Y JOHNSON, B. (2005). STUDENT BYSTANDER IN AUSTRALIAN SCHOOLS. *PASTORAL CARE*, JUNIO, 10-16.
- ROLAND, E. (2002). BULLYING, DEPRESSIVE SYMPTOMS AND SUICIDAL THOUGHTS. *EDUCATIONAL RESEARCH*, 44, 55-67.
- SMITH, P.K., SINGER, M., HOEL, H. Y COOPER, C.L. (2003). VICTIMIZATION IN THE SCHOOL AND THE WORKPLACE: ARE THERE ANY LINKS? *BRITISH JOURNAL OF PSYCHOLOGY*, 94, 175-188.
- STORCH, E.A., HEIDGERKEN, A.D., ADKINS, J.W., COLE, M., MURPHY, T.K. Y GEFFKEN, G.R. (2005). PEER VICTIMIZATION AND THE DEVELOPMENT OF OBSESSIVE-COMPULSIVE DISORDER IN ADOLESCENCE. *DEPRESSION AND ANXIETY*, 21, 41-44.
- SULLIVAN, K., CLEARY, M. Y SULLIVAN, G. (2005). *BULLYING EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA. EL ACOSO ESCOLAR: CÓMO SE PRESENTA Y CÓMO AFRONTARLO*. BARCELONA: EDICIONES CEAC.
- TRIANES, M.V. (2000). *LA VIOLENCIA EN CONTEXTOS ESCOLARES*. MÁLAGA: ALJIBE.
- TRIANES, M.V., SÁNCHEZ, A. Y MUÑOZ, A. (2001). EDUCAR LA CONVIVENCIA COMO PREVENCIÓN DE VIOLENCIA INTERPERSONAL: PERSPECTIVAS DE LOS PROFESORES. *REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO*, 41, 73-93.
- WOLKE, D. Y SAMARA, M.M. (2004). BULLIED BY SIBLINGS: ASSOCIATION WITH PEER VICTIMISATION AND BEHAVIOUR PROBLEMS IN ISRAELI LOWER SECONDARY SCHOOL CHILDREN. *JOURNAL OF CHILD PSYCHOLOGY AND PSYCHIATRY*, 45, 1015-1029.

[María del Carmen Badía Gómez · 53.366.733-V]

La autoestima se define como la conciencia que tiene una persona acerca de su propio valor. Es una especie de espejo que nos enseña qué habilidades tenemos y como nos vamos desarrollando a lo largo de nuestras experiencias y de nuestras expectativas. Se puede decir que es el resultado de la relación existente entre el carácter del niño y el ambiente en el que el niño se desarrolla. La autoestima es un elemento fundamental en la formación de la personalidad del niño. De ella depende su desarrollo en el aprendizaje, sus relaciones sociales, sus actividades y la felicidad del niño. Si el niño adquiere una buena autoestima se siente competente y valioso, responsable y se relacionará con los demás de una manera adecuada. La autoestima también podemos definirla como los sentimientos de capacidad de hacer algo combinados con sentimientos de ser amados. Un niño feliz, que logra algo pero no se siente querido puede llegar a experimentar en un futuro baja autoestima. De igual manera, un niño que se siente querido pero tiene duda acerca de sus capacidades puede también acabar sintiendo baja autoestima. Por lo tanto es necesario que se alcance un equilibrio correcto entre capacidad y el sentimiento de sentirse querido.

¿Cómo podemos determinar si la autoestima del niño es sana o no?

La autoestima fluctúa mucho a medida que los niños van creciendo. Se va reajustando por etapas, se ve afectada por experiencias y percepciones del niño. Por ello es importante ir determinando si la autoestima del niño es sana o no, para poder ir corrigiéndola a lo largo de cada etapa.

A veces los niños con baja autoestima no quieren hacer cosas nuevas y hablan sobre ellos mismos de manera muy negativa con frases despectivas como por ejemplo “nunca voy a aprender a hacer nada”, “soy un inútil”, “no le importo a nadie”, etc. Normalmente se tratan de niños con baja tolerancia a la frustración y que se rinden a las primeras de cambio. Son niños muy críticos y se decepcionan con ellos mismos fácilmente. Son niños más intolerables y pesimistas. Por el contrario, niños con una autoestima sana suelen ser felices al interactuar con otras personas. Se encuentran cómodos con actividades grupales aunque saben estar solos. Cuando surge un imprevisto son capaces de encontrar soluciones y suelen expresar su malestar sin aludir a cualidades suyas o de otros. Estos niños usarían frases como “no entiendo lo que quieres explicarme”. Conocen cuáles son sus virtudes y sus defectos y generalmente son optimistas.

Claves para favorecer la autoestima en niños

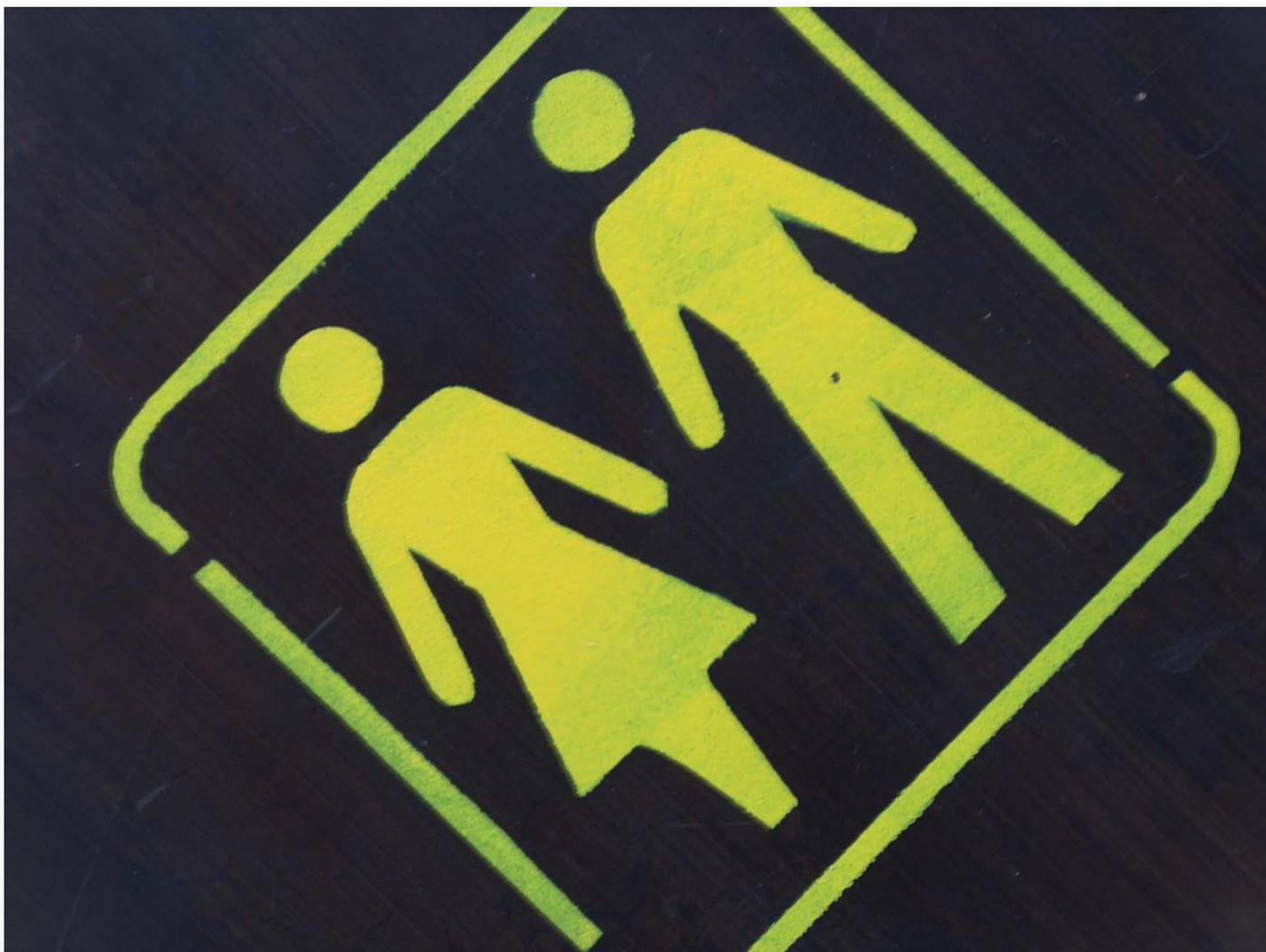


¿Qué hacer para fomentar su autoestima?

1. Asignarle tareas concretas al niño: cada semana se le asignará una tarea específica al niño. Así se le da una responsabilidad al niño y le trasmite el mensaje de que sabes que dispone de las capacidades para realizarla. Se trata de dar confianza al niño, que hará que se sienta útil y con el compromiso de responder.
2. Emplearemos las palabras “por favor” “gracias”. Usando estas palabras le trasmite al niño respeto. Sentirá que tiene valor y por tanto se reforzará su autoestima.
3. Preguntaremos y escucharemos con atención al niño. Tendrás que darle al niño tiempo suficiente para que se exprese, estimularlo con preguntas más exigentes, para que

el niño tenga que describir sensaciones o pensamientos que tenga. Cuando el niño haga esto deberemos escucharlo con mucha atención. Nunca interrumpiremos la conversación para atender al móvil, por ejemplo.

4. Tendremos que destacar lo positivo y mejorar lo negativo. Hay que tener claro que ningún extremo es bueno. Hay que tener claro que todos los niños tienen virtudes y defectos. Cuando las virtudes salgan a flote hay que reforzar al niño, expresándole orgullo. Si por el contrario falla hay que hacérselo saber pero siempre de una manera positiva, haciéndole ver que siempre hay una segunda oportunidad donde puede hacerlo correctamente, o una tercera, o una cuarta. Hacerle ver que lo importante es que supere su dificultad.



[Daniel Martínez González-Mohino · 05.675.999-J]

1. Introducción

La coeducación e igualdad de sexos en el contexto escolar refleja un planteamiento que debe ser común a cualquier contenido e intervención educativa actual. En este sentido, tenemos que ser conscientes de que el profesorado debe intentar filtrar toda intervención educativa para ser parte activa en el intento de cambio de nuestra sociedad; si nos inhibimos, estamos contribuyendo a la discriminación de ciertas personas por el hecho de ser mujeres. En línea con estas ideas, comenzaré el presente artículo aclarando una serie de conceptos básicos para la comprensión del mismo como son los términos de coeducación, sexo, género, sexismo, discriminación positiva y currículo oculto, para a continuación pasar a analizar la evolución histórica y el marco legal del sexismo en la educación.

2. Fundamentación conceptual

Lo primero que voy a hacer es aclarar una serie de conceptos que suelen resultar desconocidos o ambiguos. Para ello, me basaré en autores como *Del Villar Álvarez*, *Ramos Mondéjar* o *García Ferrando*.

Coeducación e igualdad de sexos en el contexto escolar

El término *Coeducación* es utilizado comúnmente para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos de población netamente distintos. Aún cuando ha sido a veces aplicado a la educación conjunta de grupos formados sobre la base de características de diversos tipos (clase social, etnia...), su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: hombres y mujeres. Así, la *Coeducación* (según *Del Villar Álvarez y col*, 2005) es aquella forma de educación que considera que alumnos y alumnas tienen o han de tener los mismos derechos y oportunidades. La *Coeducación* implica educar conjuntamente a chicos y chicas (mixta), y procurar condiciones de igualdad de trato y de oportunidades. Además, supone no aceptar el modelo masculino como universal; tratar de corregir estereotipos negativos existentes; proponer un currículo equilibrado dirigido a eliminar diferencias; desarrollar todas las cualidades

individuales independientemente del género; y actuar intencionadamente contra la discriminación (discriminación positiva). En definitiva, la *Coeducación* pretende crear un nuevo modelo de relación, de interpretación, creación y valoración, en el que las personas puedan reconocerse en diferentes roles, actitudes y expectativas sin discriminaciones. Siguiendo al mismo autor, por *Sexo* entendemos las características meramente biológicas. Según las diferencias fisiológicas y morfológicas se distingue entre varones y hembras. Mientras, por *Género*, nos referimos a la construcción social. Se aprende por socialización a ser hombre y mujer. En relación con ello, el término *Sexismo* se utiliza en las ciencias sociales para designar aquellas actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos sobre la base de la diferenciación de sexo. Es una pauta cultural a la que hoy se oponen casi todas las leyes vigentes en el

mundo occidental. Sin embargo, las discriminaciones sexistas siguen estando profundamente arraigadas en la cultura.

Nosotros, como profesionales de la educación, debemos tratar de evitar este tipo de comportamientos (tanto machistas como feministas) en el ámbito escolar para intentar minimizarlos al máximo en las sociedades futuras. En este sentido, las sociedades patriarcales han decretado tajantemente los roles de cada sexo; de hecho, hasta hace muy poco, el papel de la mujer en nuestro país era únicamente el de madre y esposa (fines eugenésicos). También ha sido muy clara la distinción de usos corporales que eran propios de hombres y de mujeres, y el deporte no se ha considerado históricamente como apropiado para las mujeres, ya que siempre se ha asociado a prácticas varoniles, y en el mejor de los casos, se ha orientado a las mujeres hacia las prácticas como la gimnasia o la danza, que potenciaban valores y virtudes en teoría femeninos. *García Ferrando, Lagardera y Puig (2002)* consideran que la mujer, en nuestro país, ha practicado y practica deporte en un número considerablemente inferior que el hombre; y como no podía ser de otra forma, la Educación Física ha sido una de las áreas más afectadas por el sexismo; de hecho, la incorporación de la Educación Física femenina en los programas educativos es relativamente reciente. Estas consideraciones hacen que el profesorado de Educación Física tenga una gran responsabilidad para poder llegar a cambiar todas estas tendencias y para ello, muchos autores (*Davis, Evan, Scraton*) hablan del empleo de la llamada discriminación positiva. Siguiendo con la aclaración de conceptos, continuó definiendo la *Discriminación positiva*, con la cual nos referimos a la actuación intencionada dirigida a favorecer a grupos que parten o se encuentran en una posición inferior, marginal o de desventaja.

Para finalizar por el momento con dicha aclaración conceptual, me ocupo ahora del término *Currículo Oculto*. Si por Currículo se entiende, el conjunto de experiencias que la escuela proporciona a los alumnos y alumnas y los objetivos y contenidos que la enseñanza transmite o intenta transmitir, existe un “currículo manifiesto, explícito u oficial” con los objetivos y contenidos que los responsables educativo consideran que se deben adquirir, y otro no declarado o tácito que transmite valores, creencias, actitudes y expectativas sin pretenderlo; según *Del Villar Álvarez (2005)*, éste es el llamado Currículo Oculto. Este da lugar a una pedagogía implícita tan eficaz como la explícita. No se suele ser consciente de los contenidos que transmite y se enseñan y aprenden generalmente sin percibirlos.

3. Evolución histórica del sexismo en la educación

Con respecto a la evolución histórica del Sexismo en la Educación, indicar que desde siempre, la preocupación por instruir a las mujeres ha sido posterior a la de los hombres; su acceso a la educación fue siempre más tardío y el trato y el currículo aplicado, diferente.

Es un hecho irrefutable que la sociedad ejerce y ha ejercido una gran influencia en el puesto que la mujer ocupa dentro de ella. Si hablamos de la mujer y su cuerpo, señalar que la consideración del cuerpo de la mujer ha llevado a los debates más virulentos incluso a nivel político y legislativo. Según *García Ferrando y col (2002)* las teorías biológicas del cuerpo consideran que el de la mujer cumple un fin fundamental: la procreación. De esta idea derivan dos cuestiones importantes, que son las siguientes:

- El cuerpo de la mujer no es un cuerpo para sí misma, sino para otros.
- La mujer debe evitar utilizar su cuerpo (que según esta teoría no le pertenece) en actividades que perjudiquen su fin biológico.

Así, en la época clásica, con filósofos como *Platón* y *Aristóteles*, la mujer no podía practicar actividad física ni acceder a los lugares donde se realizaba, salvo en el caso de Esparta, en la que se daba la misma educación a niños y a niñas; los niños con fines militares y las niñas con fines eugenésicos. En Atenas y en Roma no se sigue la misma línea con respecto a Esparta, dejando únicamente las actividades deportivas ligadas a la vida de diosas y mujeres míticas. Sólo en ellas se aceptaba una superioridad frente al hombre. Ya en el siglo XVI (como en toda la Edad Media), los moralistas y confesores sólo ven a la mujer como esposa, madre y gobernadora de la casa y para ello debe ser preparada. La sociedad estaba dividida en bellatores (nobleza y ejército), oradores y labradores. Los primeros realizaban una actividad física basada en entrenamientos militares: esgrima y caballo, destinada a la preparación para la guerra, mientras que los labradores practicaban deportes considerados menos nobles como los bolos, los juegos de pelota y la lucha. Por lo tanto, la educación física no existía. Como es bien sabido, la mujer no era partícipe en ninguna de estas actividades.

En el siglo XVIII, *Rousseau* prolonga esta situación con su libro “*La educación de Sophie*”, en la que las mujeres son educadas como seres dependientes y no deben incluirse en una escuela que forma individuos; cada sexo tiene cualidades y atributos naturales propios, y en consecuencia, sus roles y destinos son diferentes. Por el contrario, en su obra “*El Emilio*”, el proceso educativo se basa en el

respeto a la personalidad del niño, y en la experiencia, que debe proporcionarle los conocimientos adecuados para convertirse en un sujeto con criterios propios, libre y autónomo. El debate con los niños es acerca de cómo deben ser educados, con las niñas se cuestiona si deben recibir educación o no.

También en el siglo XVIII, una Real Cédula de 1783 promovía el establecimiento de escuelas gratuitas para niñas, pero para formar “buenas y recogidas madres”; es decir, que cuando se acepta la educación de las mujeres se hace manteniendo rasgos sexistas. A finales del siglo XIX y principios del XX, aparecen una serie de reacciones contra la gimnasia de la época, demasiado centrada en los hombres. En este sentido, desde los sistemas analíticos nos encontramos en primer lugar con La Gimnasia Femenina de *Elli Björkstén*, que trabajó para cambiar la gimnasia de la época, inadecuada para mujeres. En esta época también podemos destacar la Gimnasia Escolar de *Elin Falk* que tiene gran importancia en el campo de la gimnasia femenina y la Gimnasia con el Mínimo de Tensión de *Maja Carlquist*, quien de hecho, creó un grupo de gimnasia higiénico-recreativa para amas de casa. También debemos tener en cuenta al fisiólogo danés *Johannes Lindhart*, que investigó sobre los problemas fisiológicos específicos de la mujer en relación con la gimnasia. De la misma forma, desde los sistemas naturales, *Hèbert* es un impulsor de la coeducación pues no diferencia entre hombre y mujer (dice que sólo los diferencia la reproducción), lo cual le ocasionó numerosas críticas en su época.

Por último, desde los sistemas rítmicos nos encontramos con obras como las de *J. Dalcroze*, *I. Duncan* o *R. Bode*, que tuvieron gran repercusión sobre la gimnasia femenina.

Mientras, en España, con la Ley Moyano de 1857, se establece el derecho legal de las niñas a una educación elemental en escuelas separadas y con un currículo diferenciado, con materias más propias para ellas: labores, higiene doméstica...

En el siglo XX, finalizada la Guerra Civil española, en 1940, durante la dictadura, el Gobierno dispone que la enseñanza de la gimnástica sea asumida por el Frente de Juventudes en la educación de los hombres y por la Sección Femenina en la educación de las mujeres, con currículos totalmente diferenciados. Esta situación conduce a que en 1941 se cree la Academia Nacional de José Antonio para la formación de los hombres y la Escuela de Isabel La Católica para la formación de las mujeres.

En nuestro país, la educación mixta existe concretamente a partir de la Ley General de

Educación de 1970, con un mismo currículo para todos (aunque androgénico en Educación Física), pero en el que aún persisten muchos rasgos sexistas. A partir de este momento, la matriculación del sector femenino fue aumentando paulatinamente hasta llegar en 1981 a la igualdad numérica, pero no a la igualdad real, ya que las disciplinas escolares y las carreras universitarias siguen estando muy divididas con arreglo al sexo. Esta educación mixta se regula como obligatoria en los centros públicos y en los centros privados concertados a partir de la aplicación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985. De cualquier forma, en este sistema todavía persistían muchos rasgos sexistas, que intentaron ser minimizados mediante la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Actualmente se encuentra vigente la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que continúa en la misma dirección en lo que se refiere al intento de minimizar, por no decir eliminar, el sexismo en la educación. En este sentido, la LOMCE, al igual que sus predecesora LOE, establece como principio normativo la no discriminación por razón de sexo y la formación en la igualdad para ambos sexos. El objetivo es evitar que la educación formal reproduzca las desigualdades de sexo-género que existen en la sociedad actual. Después de todo esto, actualmente, parece que la igualdad de acceso y la igualdad de trato es una realidad, al menos jurídica, en nuestro sistema educativo. En relación con

ello, el profesorado tiene el deber de establecer medidas necesarias que favorezcan una participación igualitaria para ambos sexos en todas las actividades.

El problema es que, tradicionalmente, en la Educación Física, se tiende a identificar el morfotipo masculino con potencia, fuerza, resistencia y velocidad, en definitiva, con la motricidad gruesa (la masculinidad se confunde con muscularidad); y a identificar al morfotipo femenino con flexibilidad, coordinación, ritmo, armonía y ligereza, es decir, relacionada con la motricidad fina.

Si se pregunta a alumnado y profesorado si se discrimina en función del sexo en las clases de Educación Física, la mayoría responderán que no, especialmente desde que se implantó la educación mixta tras la anteriormente mencionada Ley General de 1970 (todos los alumnos y alumnas pueden realizar los mismos estudios e ir al mismo aula y son tratados igual), pero la realidad es que la mayor parte de los contenidos que se suelen incluir en dichas clases son de carácter androgénico (relacionados con el hombre). Como resumen de todo lo señalado, podemos decir que cualquier análisis histórico de la educación física femenina arrojaría, al menos, los siguientes rasgos (*Guía para una Educación Física no sexista*, MEC, 1990):

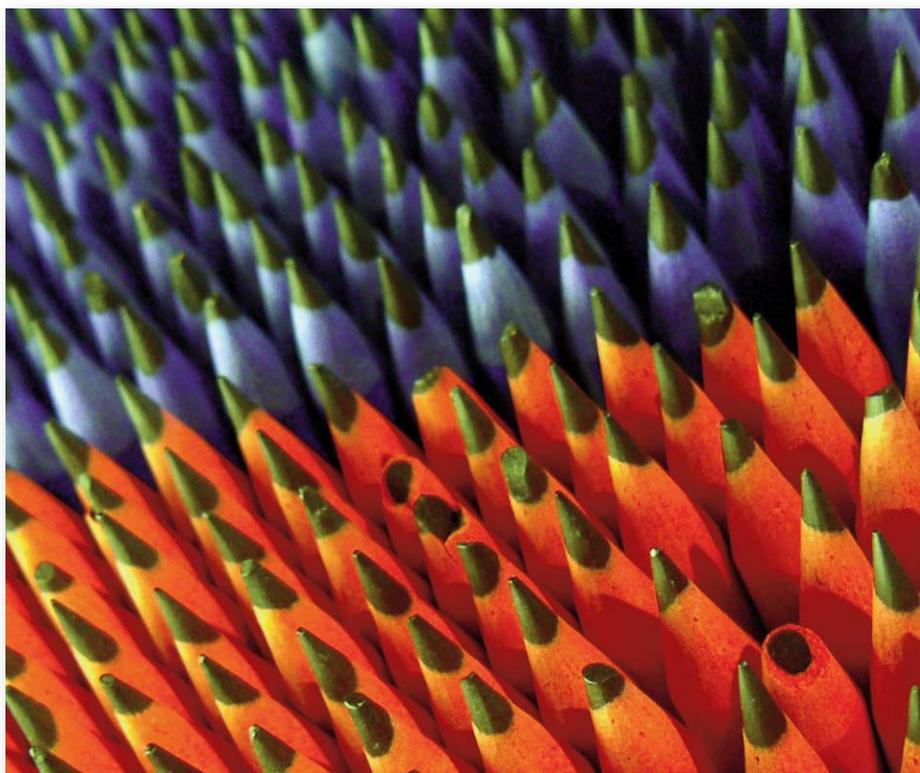
- La educación física de la mujer, cuando la hubo, estuvo orientada en muchos casos a mejorar su función maternal (Esparta, Rousseau, etc.); por lo tanto, tenía un motivo eugénico, como era de esperar por la distribución social de roles según el sexo biológico.
- La educación física de la mujer cuidó más

los aspectos artísticos y expresivos que los instrumentales. De ahí el desarrollo de las gimnasias rítmicas y la danza en contraposición a las dificultades para incorporarse al movimiento deportivo moderno.

- La educación física femenina ha estado condicionada por normas pertenecientes a la moral sexual tradicional, perfectamente diferenciada por sexos. En lo corporal es más difícil superar la moral sexual tradicional que en los aspectos intelectuales.
- La educación física de la mujer obedeció a factores estéticos ligados al estereotipo femenino dominante, que impedía a la mujer la práctica de ejercicios violentos que pusieran en riesgo su apariencia delicada y frágil y su compostura habitual.
- El acceso de la mujer a algunos deportes modernos estuvo frenado por el temor a la virilización.
- La tendencia de la educación física femenina durante el primer tercio del siglo XX fue la danza y las gimnasias (sueca y rítmica fundamentalmente), mientras que la educación física masculina asumía rotundamente el modelo deportivo.
- En nuestro país, esta tendencia es clara hasta fechas muy recientes, como pueden comprobarse revisando los programas de educación física escolar anteriores a 1970, perfectamente diferenciados para niños y niñas. Hoy en día, siguen existiendo barreras que impiden el acceso de la mujer a muchos sectores del mundo del trabajo y más aún, del mundo del deporte.

Por todo esto, siguiendo a Ramos Mondéjar y Del Villar Álvarez (2005) nuestra intervención como profesores de Educación Física tendrá que realizarse en dos niveles:

- En el *currículo explícito*, aprovechando que los centros y los profesores tienen responsabilidades sobre éste, sobre todo en lo que se refiere a las programaciones de aula y al trabajo diario.
- En el *currículo oculto*, que en la Educación Física tiene tanta o más fuerza que el explícito, por lo que el papel del profesorado es fundamental en el control de dicho currículo oculto.



BIBLIOGRAFÍA

- GARCÍA FERRANDO, M. PUIG BARATA, N. Y LAGARDERA OTERO, F. (2.002) "SOCIOLOGÍA DEL DEPORTE" II EDICIÓN. ALIANZA EDITORIAL. MADRID.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC) (1.990) "GUÍA PARA UNA EDUCACIÓN FÍSICA NO SEXISTA". MADRID.
- RAMOS MONDÉJAR, L.A. Y DEL VILLAR ÁLVAREZ, F. LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: ANÁLISIS DE LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS DOCENTES. SÍNTESIS, 2005. ISBN 84-9756-304-2.

[María Ángeles Sánchez Martínez - 77.569.823-T]

Resumen

Este trabajo de revisión bibliográfica es un tipo de artículo que recopila la información más importante sobre la implicación del currículo oculto en el aprendizaje de las matemáticas. Con este trabajo pretendo destacar la importancia de la forma de actuar del docente en su labor diaria, pues transmitir el conocimiento matemático es una competencia matemática relacionada con la formación matemática, incluida en el currículo oculto, por lo que vamos a analizar el éxito de esta transmisión de sabiduría, al igual que los valores, los sentimientos e ideología que transmite en la formación personal de los alumnos.

Introducción

El motivo que me ha llevado a elegir este tema para realizar el trabajo está basado en mi propia experiencia. Hace ya unos cuantos años, muchos de mis compañeros del colegio y yo misma, poníamos toda nuestra voluntad en intentar entender y descifrar la asignatura de matemáticas, sin lograr conseguirlo, fue en séptimo de E.G.B, cuando llegó a nuestro colegio un maestro que cambió por completo nuestra forma de comprender esta difícil e interesante asignatura, el rol de este maestro nos hizo reemprender el conocimiento acerca de la transcendencia y posibilidades de las matemáticas. Por tanto, en este trabajo voy a reflexionar como el maestro que es el conocedor de los fundamentos científicos y disciplinares, ayuda en el aprendizaje de los alumnos, aportando innovación, mejoras, actualización de conocimientos y reflexión acerca de la praxis del aula. Para muchos profesores y otras personas relacionadas con la escolarización, la noción de currículum no plantea problemas, su significado es por sí evidente y se considera simplemente como la organización de lo que debe ser enseñado y aprendido (Kemmis, S., 1993, p. 11). Por esta razón es importante mostrar los aspectos desconocidos de la labor del docente, como es la contribución del currículo oculto en el aula y su importancia en el aprendizaje de los alumnos. Para Torres (1992), esto puede ser por razones ideológicas, por falta de tiempo o por desconocimiento de parte del profesor.

Objetivo

El objetivo es analizar y resumir la implicación del currículo oculto en el aprendizaje de las matemáticas.

Metodología

Para la localización de los documentos bibliográficos he realizado una búsqueda en Internet en el buscador "google académico" con

Currículo oculto y aprendizaje de las Matemáticas

términos similares y he seleccionado los artículos, tesis y documentos que más información me han proporcionado sobre el tema que yo he elegido.

Selección de los documentos:

Existen varias clasificaciones referidas al artículo de revisión. Squires (1989, citado en Icart, 1994) señala cuatro tipos de revisión:

- La revisión exhaustiva de todo lo publicado. Se trata de un artículo de bibliografía comentada, son trabajos bastante largos, muy especializados y no ofrecen información precisa a un profesional interesado en responder a una pregunta específica.
- La revisión descriptiva proporciona al lector una puesta al día sobre conceptos útiles en áreas en constante evolución. Este tipo de revisiones tienen una gran utilidad en la enseñanza y también interesará a muchas personas de campos conexos, porque leer buenas revisiones es la mejor forma de estar al día en nuestras esferas generales de interés (Day, 2005).
- La revisión evaluativa responde a una pregunta específica muy concreta sobre aspectos etiológicos, diagnósticos, clínicos o terapéuticos. Este tipo de revisión son las que actualmente conocemos como preguntas clínicas basadas en la evidencia científica.
- El cuarto tipo de revisión son los casos clínicos combinados con revisión bibliográfica. En mi trabajo he llevado a cabo una revisión descriptiva, donde he revisado los documentos que contienen información relevante del tema tratado y seleccionado los que aportan información lo más precisa acerca del mismo.

Valoración de los documentos:

Mediante este proceso he extraído y determinado la información más relevante que contenía cada uno de los documentos y los he recopilado intentando seguir una organización cronológica en función de los aspectos que han ido surgiendo en relación con el tema estudiado.

Validez de los documentos:

Durante la búsqueda se han ido generando varios artículos que no se correspondían con el tema elegido y otros con deficiencias significativas que no aportaban información relevante por lo que resultaron no válidos.

Desarrollo

Jackson (1968) define el currículo oculto como las continuas interacciones que generalmente conllevan a resultados o aprendizajes no intencionados, es decir, no previstos ni por la institución, ni por el docente, siendo esta una forma de socialización o adaptación educativa.

El teórico de la desescolarización de la sociedad dice: "todos los niños aprenden, gracias al currículum oculto, que el conocimiento económicamente valioso es resultado de la enseñanza institucionalizada y que los títulos sociales son resultado del rango que se ocupa en el proceso burocrático" (Ivan Illich, 1977). Para Giroux H. (1998), currículo oculto son las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los alumnos a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula. Este investigador que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se producen acciones no previstas en el currículo oficial, no pudiendo ser excluidos de la práctica por las oportunidades que ofrecen a los sujetos implicados.

Halwachs (1975) refiere que el conjunto de conductas, representaciones y formas de razonar propias del alumno en cada estado de su desarrollo se construyen a partir de las expresiones de su vida diaria en su contexto social.

La etapa de primaria es fundamental, pues es la etapa del desarrollo psicosocial, los niños ponen las bases de lo va a ser su futuro, por eso es muy importante la forma en la que adquieren sus aprendizajes pues va a ser un determinante y les va a repercutir el resto de su vida, según Polya (1979) experiencias de este tipo, a una edad conveniente, pueden determinar una aflicción para el trabajo intelectual e imprimirle una huella imperecedera en la mente y en el carácter". "Sería un error el creer que la solución de un problema es un "asunto puramente intelectual"; la determinación, las emociones, juegan un papel importante" (G. Polya, 1979). Brousseau (1997), al proponer las características que debe tener una situación de

aprendizaje, señala: "la respuesta inicial que el alumno considera como respuesta a la cuestión planteada no debe ser la que se desea enseñar; si uno debe tener ya el conocimiento que le capacita para responder a la cuestión, ésta no sería una situación de aprendizaje. La "respuesta inicial" sólo debe permitir al alumno poner en acción una estrategia básica con la ayuda de su conocimiento previo; pero esta estrategia debe rápidamente mostrarse como suficientemente inefectiva para forzar que el alumno se vea obligado a hacer algún tipo de acomodación, es decir, alguna modificación en su sistema de conocimientos a fin de enfrentarse a la situación propuesta" (p. 228).

Universalmente es conocido el hecho del alto índice de rechazo en las asignaturas de matemáticas, esto es un síntoma de toda la problemática. En esta lucha están implicados muchos factores de tipo social, económico, curricular, asociados a la didáctica, que intervienen en el aprendizaje y en la enseñanza de la matemática, relacionados con la formación de los docentes, inferidos al propio tema de estudio, por causas de la infraestructura cognoscitiva de los alumnos, etc. (Camarena, 1984).

El informe Cockcoft (1985) aduce como razón más importante para enseñar matemáticas el hecho de que se pueden utilizar como un poderoso medio de comunicación para representar, explicar y predecir.

Para Eisner (1985), esto va más allá, también considera aquello que la escuela no enseña y que "puede ser tanto o más importante que aquello que enseña", según él; el currículum nulo tiene dos dimensiones: los procesos intelectuales que la escuela deja de lado, y los contenidos o asignaturas que están ausentes en el currículum explícito. El profesor es un factor clave que determina el éxito o fracaso de cualquier innovación curricular (Mitchener y Anderson, 1989). Shulman (1986 y 1993) considera que, además del conocimiento de la materia y del conocimiento psicopedagógico general, los profesores desarrollan un conocimiento específico sobre la forma de enseñar su materia, que denomina el conocimiento didáctico del contenido. Hasta no hace mucho tiempo en los colegios predominaba la enseñanza tradicional matemática, donde el maestro impartía una cantidad de conocimientos que el alumno adquiriría de forma memorística sin desarrollar el pensamiento matemático. Parra (1994) y González (1997), coinciden en señalar que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática en la Escuela Básica, se ha caracterizado por el énfasis en la memorización, la repetición, el apuntismo y el miedo hacia la asignatura.

Al respecto, Flórez (1994), plantea que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática, debe ser un proceso interactivo, constructivo, en el que las relaciones maestro-alumno-contenido creen condiciones para el encuentro entre el deseo de enseñar del docente y el deseo de aprender del alumno. Como señala Baroody (1994) algunas creencias sobre las matemáticas son perfeccionistas y tienen un efecto "debilitador" para los alumnos, mientras que otras creencias son racionales y constructivas y promueven el uso inteligente de las matemáticas y el bienestar de los alumnos.

Boaler y Greeno (2000) consideran el aprendizaje como un proceso de formación de la identidad en mundos figurados, determinados por las prácticas sociales dentro del aula, los alumnos y los profesores asumen roles que ayudan a definir quiénes son.

Katz y Chard (2000) proponen que los métodos de enseñanza son adecuados cuando toman en cuenta, entre sus objetivos educativos, los siguientes elementos: el conocimiento, las destrezas, las disposiciones y los sentimientos.

El trabajo de Barro (2001) realiza una estimación que expresa el rol de la educación como determinante del capital humano. Este análisis diferencia entre el papel que compagina la cantidad de educación, en proporción al capital humano, a través de los años de escolaridad finalizados con éxito, incluyendo, la calidad de esa educación, la media de notas en exámenes de distintas áreas básicas, ciencias, matemáticas y lectura comparables universalmente.

En la actualidad se trata de buscar un nuevo modelo en el que el alumno sea el principal actor en el proceso de investigación, mientras que el papel del profesor cambia al planear las clases, monitorear los contenidos y competencias que debe desempeñar y dominar, como señalan sobre el papel del docente Murillo y Fortuny (2003) en su investigación. El apoyo teórico de esta investigación se encuentra en la definición de Stenhouse (1975), quién pone énfasis en el currículum como un puente entre los principios y prácticas educativas y en las actividades para relacionar conscientemente a ambos.

Una reciente revisión (Luyten, 2003) descubre dieciséis estudios que considera adecuados para determinar la relevancia de los efectos maestro y escuela sobre los resultados en matemáticas y lengua del nivel primario o secundaria. Éstos se organizan de acuerdo a tres tipos posibles de comparación: clases paralelas (el mismo grado), grados diferentes y materias diferentes. El autor expresa que "el predominio de los efectos maestro sobre los efectos escuela no es inevita-

ble" (Luyten, 2003, p. 46). En este mismo sentido y con base en los datos de TIMSS para Australia (casi 13 mil alumnos de los grados séptimo y octavo en Australia), Webster y Fisher (2000) encuentran que la variación total del logro en matemáticas se compone de 7.6% entre escuela, 33.9% entre aula y 58.5% entre alumno.

No es posible deducir conclusiones acerca de la finalidad de la labor docente. Para poder llevar a cabo este proceso se debería analizar a cada docente y elegir una sola sección por docente en la escuela. En este caso, se compararían resultados de secciones con diferentes docentes y, por tanto, las variaciones encontradas podrían imputarse, por ejemplo, a prácticas pedagógicas diferentes (Luyten, 2003).

Un informe más reciente (De Jong, Westenhof y Kruijer, 2004), sobre el primer año de la secundaria en los Países Bajos concluye que el predominio del efecto escuela es extremo: la varianza escuela se estima de 30%, al tiempo que la relativa a la entre aulas dentro de la escuela es del diez por ciento. Si bien algunas revisiones sugieren la hipótesis de que "las clases son por lejos más importantes que la escuelas en la determinación de cómo los niños se desempeñan en la escuela" (Muijs y Reynolds, 2001, p. vii), otras garantizan que el efecto escuela podría ser igual o mayor al efecto aula, dependiendo de la materia (matemáticas o lengua), nivel (primaria o secundaria) y grado del alumno. Entre los trabajos que se ocupan de los medios, el rendimiento y las obligaciones escolares se encuentran los estudios de Hanushek, (2004a), quien descubre la relación entre los recursos de la escuela y un mejor rendimiento escolar no es concluyente, sugiere que dependen del vínculo existente entre los recursos y la calidad de los profesores, dificultando así el reconocimiento de las mejores técnicas. Hanushek, (2004b) encuentra que los sistemas de responsabilización incrementan los niveles del logro de los estudiantes. Hanushek y Woessmann (2007) establecen que las diferencias observadas entre los profesores, en cuanto a los resultados de los estudiantes, no están íntimamente relacionadas con las características comunes de los profesores, como su educación.

Principios sobre los que se apoya el proceso de construcción del conocimiento necesario para enseñar matemáticas:

- La "práctica de enseñar matemáticas" como foco.
- Construcción social del conocimiento.
- Carácter evolutivo de la construcción del conocimiento: integración progresiva de los instrumentos conceptuales en el desarrollo de la práctica.

Elemento incorporado en el diseño de entornos de aprendizaje usando plataformas virtuales: Incorporar como material vídeo y transcripciones de lecciones.

-Espacios de interacción virtual: debates virtuales.

-Estructura de los itinerarios de formación mediante "sesiones virtuales" (learning trajectory).

[Relación entre las teorías del aprendizaje y el diseño de entornos virtuales de aprendizaje. La constitución de "Learning-teaching trajectories" (Llinares, 2004b; Llinares, 2005)]

Compayré (2005) expone la triada propuesta por Herbert para el desarrollo de la educación: primero una formación de conceptos o instrucción, segundo un desarrollo de la sensibilidad ante lo estético y tercero una formación en ética, adoptándose así una perspectiva de formación integral que legitime el rol de los profesionales en la sociedad (Díaz, 2006).

Como señala Sowder (2007), muchas de las dificultades que tienen los alumnos en Matemáticas tiene que ver con la enseñanza que reciben, por lo que los maestros deben de estar dotados de sentido y tienen que ser capaces de gestionar la conceptualización de la enseñanza de esta asignatura. Por tanto, se deben desarrollar entornos de aprendizaje entendidos como oportunidades para que los estudiantes para maestro y profesores puedan desarrollar destrezas que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida profesional (Hiebert et al., 2007; Llinares & Krainer, 2006; Penalva et al., 2006).

Como señala Camilloni (2008), "el valor de tomar una nueva mirada ayuda a comprender a través del "otro", a clarificar nuestros marcos ideológicos que obturan nuestra mirada de la realidad y a encontrar nuevos "modos" de leerla. No se puede valorar los procesos reflexivos en relación con una práctica si no se tiene presente que junto con la actitud reflexiva debiera equilibradamente estar presente una actitud de búsqueda de modos alternativos de actuar, búsqueda que articule la interrogación con las respuestas provisionales, con la precaución de no sobrevalorar lo nuevo en detrimento de lo clásicamente valioso".

Sin embargo, Fulya (2009) considera que esta definición limita la intencionalidad evolutiva del aprendizaje, ya que no solo en las aulas y mediante procesos de socialización o adaptabilidad se dan interacciones imprevistas que influyen en el comportamiento de los estudiantes

Las investigaciones sobre la competencia profesional del maestro de matemáticas subrayan la importancia que tiene para la enseñanza de las matemáticas la competen-

cia docente denominada "mirar con sentido" (professional noticing) (Jacobs, Lamb y Philipp, 2010; Mason, 2002; van Es y Sherin, 2002), "mirar con sentido" implica identificar los aspectos relevantes del pensamiento matemático de los estudiantes e interpretarlos para tomar decisiones de acción en la enseñanza de las matemáticas (Jacobs et al., 2010). La necesidad de caracterizar y comprender mejor el desarrollo de esta competencia está vinculada a que los profesores de matemáticas adopten sus decisiones de acción considerando la manera en la que los estudiantes parecen que están aprendiendo las matemáticas (Hiebert, Morris, Berk y Jansen, 2007). Un hecho que muestra las dificultades de los estudiantes de Educación Primaria en construir el significado de la idea de razón es la dificultad en diferenciar situaciones de estructura multiplicativa de situaciones con estructura aditiva como pone de manifiesto el uso de métodos aditivos erróneos para resolver situaciones proporcionales y, al mismo tiempo, el uso de métodos multiplicativos erróneos para resolver situaciones aditivas (Fernández y Llinares, 2010, 2011; Van Dooren, De Bock y Verschaffel, 2010) y las características de las actuaciones de los maestros en formación cuando resuelven problemas de proporcionalidad directa (Valverde y Castro, 2009).

Conclusiones

Al realizar esta revisión bibliográfica me he dado cuenta que este tipo de trabajos cada día están ganando más importancia llegando a representar el 10% de las publicaciones en algunas áreas, se cree que en el futuro se valoren más este tipo de trabajos como si de verdaderas investigaciones se trataran. La escuela es un elemento de difusión social,

es un factor que interviene de la forma de ser, de pensar y de sentir de los alumnos y personas que la componen. Esta forma de intervenir en los alumnos queda recogida en el currículo explícito, actividades, contenidos y objetivos, pero no lo hace en el currículo oculto, el cual tiene un gran potencial sin ser manifiesto. Este currículo conlleva consigo actitudes, experiencias, prácticas y creencias que se instauran para vivir experiencias, establecer relaciones y realizar tareas. Los efectos del currículo oculto se producen de forma inconsciente, estando presente en todos los elementos y acciones que se realizan en el aula, influyendo en los alumnos de forma interrumpida. Esta forma de actuar de los maestros actúa de forma latente en los contenidos curriculares y las tareas escolares, la forma de enseñar del maestro influye en su intervención educativa, influyendo en las creencias del alumno, y ésta a su vez influye en la forma de realizar y desarrollar el pensamiento matemático.

Las matemáticas es una ciencia difícil de contextualizar por muchos alumnos, por ello los maestros se enfrenta con el reto de hacer uso del currículo oculto en combinación con el currículo formal para lograr enlazar los conocimientos con las actitudes.

Los estudiantes no tienen claro por qué estudiar matemáticas y esto disminuye la motivación hacia esta asignatura convirtiéndose en un conflicto cotidiano para los alumnos, por ello el maestro tiene que aprovechar al máximo el currículo oculto y plantear estrategias que logren cumplir los objetivos, teniendo en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje de cada alumno.

Como hemos podido leer los investigadores coinciden en señalar que el currículo oculto son actitudes relevantes, imprevistas e intencionadas que surgen entre el maestro y el alumno, estas actitudes afectan a la planificación del aula e influyen en el alumno pues son el resultado de la interacción social. Los citados investigadores señalan la importancia de este currículo y defienden que este currículo oculto puede beneficiar o contradecir la interacción en el aula por lo que si no se controlan esas contraindicaciones puede desfavorecer los objetivos.

Es por todo esto por lo que el maestro haciendo uso de este currículo oculto ayuda en el proceso de aprendizaje que hace que el alumno adquiera el dominio de los conocimientos, progrese en la construcción de nuevos conocimientos y el manejo de nuevas situaciones, que van a favorecer el éxito del mismo.

El rigor de esta búsqueda bibliográfica, su redacción e incluso esta conclusión avalan el resultado final.



BIBLIOGRAFÍA

- BARRO, R.J. (2001). "HUMAN CAPITAL AND GROWTH". AMERICAN ECONOMIC REVIEW, PAPERS AND PROCEEDINGS. 91(2): 12-17.
- BOALER, J. Y GREENO, J. (2000). IDENTITY, AGENCY, AND KNOWING IN MATHEMATICS WORLDS.
- CAMARENA, G.P. (2008). REPORTE DE INVESTIGACIÓN TITULADO: EL PROCESO DE MODELACIÓN MATEMÁTICA EN DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS. NO. DE REGISTRO SIP-IPN-20070346, MÉXICO.
- CAMILLONI, A., CELMAN, S., LITWIN, E. Y PALAU DE MATÉ, M. (2008). LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL DEBATE DIDÁCTICO CONTEMPORÁNEO. BUENOS AIRES. EDITORIAL PAIDÓS.
- CERVINI, R. (2006). LOS EFECTOS DE LA ESCUELA Y DEL AULA SOBRE EL LOGRO EN MATEMÁTICAS Y EN LENGUA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN MODELO MULTINIVEL. *PERFILES EDUCATIVOS*, 28(112), 68-97.
- COCKCROFT, W. H. (1985). LAS MATEMÁTICAS SÍ CUENTAN. MADRID. MEC.
- COMPAYRÉ, G. (2005). HERBART. LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LA INSTRUCCIÓN. EDITORIAL TRILLAS -EDUFORMA, MADRID, PP. 104.
- DAY, R.A. (2005). CÓMO ESCRIBIR Y PUBLICAR TRABAJOS CIENTÍFICOS (3ª ED.). WASHINGTON, DC: ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE SALUD.
- ICART ISERN, M.T. Y CANELA SOLER, J. (1994). EL ARTÍCULO DE REVISIÓN. *ENFERM CLIN*, 4(4), 180-184.
- DE JONG, R., K. J. WESTERHOF, Y J. H. KRUITER (2004), "EMPIRICAL EVIDENCE OF A COMPREHENSIVE MODEL OF SCHOOL EFFECTIVENESS: A MULTILEVEL STUDY IN MATHEMATICS IN THE FIRST YEAR OF JUNIOR GENERAL EDUCATION IN THE NETHERLANDS", EN *SCHOOL EFFECTIVENESS AND SCHOOL IMPROVEMENT*, VOL. 15, NÚM. 1, PP. 3-31.
- FERNÁNDEZ, C., LLINARES, S., VAN DOOREN, W., DE BOCK, D. Y VERSCHAFFEL, L. (2011). EFFECT OF NUMBER STRUCTURE AND NATURE OF QUANTITIES ON SECONDARY SCHOOL STUDENTS' PROPORTIONAL REASONING. *STUDIA PSYCHOLOGICA*, 53(1), 69-81.
- HANUSHEK, E. A. (2004A). "WHAT IF THERE ARE NO BEST PRACTICES?" *SCOTTIS JOURNAL OF POLITICAL ECONOMY*.
- FLÓREZ, R. (1994). HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL CONOCIMIENTO. COLOMBIA: MCGRAW-HILL.
- FULYA, D. K. (2009). COMPARISON OF HIDDEN CURRICULUM THEORIES. *EUROPEAN JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES*. CONSULTADO EL 6 DE DICIEMBRE DE 2009 EN: [HTTP://OZELACADEMY.COM/EJES_V1N2_KENTLI.PDF](http://ozelacademy.com/EJES_V1N2_KENTLI.PDF)
- GONZÁLEZ Y J. MURILLO (EDS.), INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA XIII (PP. 523-532). SANTANDER: SEIEM.
- HIEBERT, J., MORRIS, A., BERK, D. & JANSEN, A. (2007). PREPARING TEACHERS TO LEARN FROM TEACHING. *JOURNAL OF TEACHER EDUCATION*, 58(1), JANUARY/FEBRUARY, 47-61. INTERNATIONAL MATHEMATICS AND SCIENCE STUDY (TIMSS), EN *SCHOOL EFFECTIVENESS AND SCHOOL IMPROVEMENT*, VOL. 11, NÚM. 3, PP. 339-360.
- ILLICH, IVAN (1977). UN MUNDO SIN ESCUELAS. NUEVA IMAGEN.
- JACKSON, P.W. (1968). LIFE IN CLASSROOMS. HOLT, REINHART & WINSTON, NEW YORK, PP. 184.
- J. BOALER, MULTIPLE PERSPECTIVAS ON MATHEMATICS TEACHING AND LEARNING (PP.171-200). WESTPORT, CT: ABLIX.
- KEMMIS, STEPHEN, (1993), *EL CURRÍCULO: MÁS ALLÁ DE LA TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN*, EDICIONES MORATA, MADRID.
- LLINARES, S. (2004B). CONSTRUIR CONOCIMIENTO NECESARIO PARA ENSEÑAR MATEMÁTICAS. PRÁCTICAS SOCIALES Y TECNOLÓGICAS. CONFERENCIA PRESENTADA EN SEMINARIO TICINESE SULLA DIDÁCTICA DELLA MATEMÁTICA. L'ALTA SCUOLA PEDAGÓGICA (ASP): LOCARNO.
- LLINARES, S. (2005). RELACIÓN ENTRE TEORÍAS SOBRE EL APRENDIZAJE DEL PROFESOR DE MATEMÁTICAS Y DISEÑO DE ENTORNOS DE APRENDIZAJE. CONFERENCIA PRONUNCIADA EN EL 5º CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA (CIBEM) OPORTO, PORTUGAL.
- LUYTEN, H. (2003), "THE SIZE OF SCHOOL EFFECTS COMPARED TO TEACHER EFFECTS: AN OVERVIEW OF RESEARCH LITERATURE", EN *SCHOOL EFFECTIVENESS AND SCHOOL IMPROVEMENT*, VOL. 14, NÚM. 1, PP. 31-51.
- MITCHENER, C.P. Y ANDERSON, R.D. (1989). TEACHERS' TEACHING, EN MONTERO, M.L. Y VEZ, J.M. (EDS.), LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO, PP. 53-69. PERSPECTIVE: DEVELOPING AND IMPLEMENTING AN STS SANTIAGO: TÓRCULO. CURRÍCULO. *JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING*, 26(4), PP. 351-369.
- SMITH, D.C. Y NEALB, D.C. (1991). MUIJS, D. Y D. REYNOLDS (2001), *EFFECTIVE TEACHING: EVIDENCE AND PRACTICE*, LONDRES, PAUL CHAPMAN.
- PARRA, H. (1994). LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN LA ESCUELA BÁSICA. CARACAS: FE Y ALEGRÍA
- POLYA, G. (1979) COMO PLANTEAR Y RESOLVER PROBLEMAS, MÉXICO, TRILLAS.
- SHULMAN, L.S. (1986). PARADIGMS AND RESEARCH PROGRAMS IN PREPARATION THE STUDY OF TEACHING: A CONTEMPORARY PERSPECTIVE. VERSIÓN ESPAÑOLA DE 1989. PARADIGMAS Y PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN EN EL ESTUDIO DE LA ENSEÑANZA: UNA PERSPECTIVA CONTEMPORÁNEA, EN WITTRICK, LA TEORÍAS Y MÉTODOS. BARCELONA: PAIDÓS.
- SOWDER, J. (2007). THE MATHEMATICAL EDUCATION AND DEVELOPMENT OF TEACHERS. EN LESTER, F. (ED.). SECOND HANDBOOK OF RESEARCH ON MATHEMATICS TEACHING AND LEARNING, PP. 157-223. GREENWICH, CT: NCTM
- TORRES, JURJO. (1992), *EL CURRÍCULO OCULTO*, EDICIONES MORATA, MADRID
- VALVERDE, A.G. Y CASTRO, E. (2009). ACTUACIONES DE MAESTROS EN FORMACIÓN EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE PROPORCIONALIDAD DIRECTA. EN M.J. GONZÁLEZ, M.T.
- WEBSTER, B.J. Y A.L. FISHER (2000), ACCOUNTING FOR VARIATION IN SCIENCE AND MATHEMATICS ACHIEVEMENT: A MULTILEVEL ANALYSIS OF AUSTRALIAN DATA THIRD. WOESSMANN, L. (2003). "SCHOOLING RESOURCES, EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND STUDENT PERFORMANCE: THE INTERNATIONAL EVIDENCE". *OXFORD BULLETIN OF ECONOMICS AND STATISTICS*. 65(2): 117-170.



[Lorena Oltra Gómez - 48.656.308-S]

Resumen/Abstract

El objetivo de este trabajo es estudiar la presencia de las matemáticas en los cuentos infantiles. Se ha elegido este contexto por dos razones principales: por su ya presencia en las aulas de educación infantil y por su gran potencial educativo. Para poder ejemplificar que realmente las matemáticas están presentes en los cuentos infantiles, se ha desarrollado una propuesta de actividades tomando como referencia el cuento "La rati-ta presumida". Para poder llevarla a cabo ha sido necesario: la identificación de los contenidos matemáticos inmersos en él (tanto de forma explícita como implícita) y la elección de una propuesta metodológica que permitiría llevarla a cabo.

Se ha procurado para la realización de las mismas: tener en cuenta la necesidad de plantearlas considerando el carácter interdisciplinar por el que se caracteriza la etapa de educación infantil con el objetivo de lograr el aprendizaje significativo del alumnado; atender a la diversidad del aula en cuanto a ritmos de aprendizaje y niveles cognitivos; así como a favorecer la educación en valores a través de la transversalidad de los contenidos.

The subject of this work is to study the presence of maths in children stories. It has been elected this context because of two principal reasons: Because of its presence in Child Education and because of its great educational potential.

To be able to exemplify that maths are really present in children stories, it has been developed a proposal of activities with reference of "The Conceited Little Rat" tale. To be able to carry it out, it has been necessary: a previous identification of the mathematical contents immersed in it (as explicitly as implicitly); the choice of an appropriate methodological proposal and, finally, the design of mathematical activities.

It has been sought for the realization of them: to take into account the necessity of planning them considering the interdisciplinary character for that each Child Education stage is characterized with the subject of achieving significant student body learning; measures for treating diversity in classroom regarding learning rates and cognitive levels; as well as to favor the education in values through the mainstreaming of the content.

1. El cuento en Educación Infantil

1.1. El cuento en Educación Infantil

Postula el Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo de segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, que es en esta etapa educativa donde

Las matemáticas a través de los cuentos

se inician las habilidades relacionadas con la lecto-escritura, considerando que es en esta etapa educativa donde los niños deben "comenzar a disfrutar la experiencia literaria" (p. 24961).

A este respecto, en el R.D. 1630/2006, de 29 de se establece que es necesario "un acercamiento a la literatura infantil a partir de textos comprensibles y accesibles para que esta iniciación sea fuente de goce y disfrute, de diversión y de juego" (p.480). Los objetivos establecidos para el área *Lenguajes: comunicación y representación*, son aquellos que pretenden que el niño comprenda, reproduzca y recree algunos textos literarios mostrando actitudes de respeto y valoración hacia ellos. Además se persigue que los niños realicen una iniciación en los usos de la lectura y la escritura valorándolos como un instrumento de comunicación, información y disfrute (Ib., p.481; Decreto 254/2008, op. cit.).

En cuanto a los contenidos que se han de trabajar para que ese primer acercamiento a la literatura en el aula sea posible, se citan brevemente a continuación aquellos regulados por el Decreto correspondiente para la Región de Murcia (Decreto 254/2008, op. cit.). Estos son:

- Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas (...), tanto tradicionales como contemporáneos (...).

- Memorizado y recitado de algunos textos de carácter poético (...).

- Producción de diferentes textos literarios sencillos (...).

- Dramatización de textos literarios (...).

- Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.

- Selección autónoma de cuentos o textos e iniciación progresiva en el gusto literario (p. 24971).

Así pues, según las órdenes oficiales, la literatura, y por lo tanto, los cuentos, deben estar en las aulas de Educación Infantil por su gran potencial educativo. El siguiente apartado tiene como finalidad reflexionar más a fondo acerca de este asunto.

1.2. Valor educativo del cuento

Por su gran potencial pedagógico, el cuento es uno de los recursos que siempre se ha utilizado en las aulas de Educación Infantil. Por ello, muchos autores han estudiado el interés de utilizar el cuento como un recur-

so en el aula de esta etapa educativa. Las principales características del cuento que, según diversos autores, hacen de él un recurso a tener en cuenta en el aula, podrían ser las que presento a continuación de forma esquemática:

- El cuento forma parte del patrimonio cultural de una sociedad (González, 1986). Como consecuencia, señala dicha autora, se ha de considerar como un importante vehículo de socialización e integración en dicha cultura. En el mercado se pueden encontrar diversas versiones de un mismo cuento. En cada una de ellas, se refleja las creencias ideológicas, políticas o sociales de la sociedad en la que fue construido. Desde la asignatura *Educación Lecto-literaria* cursada en el Grado en el año 2011, se estudió este aspecto de los cuentos, analizando y reflexionando acerca de las diferentes versiones existentes de un mismo cuento.

- Otra de las características principales del cuento es que nos permite favorecer y desarrollar la fantasía, la creatividad y la imaginación del niño (González, op. cit.; Elíade, s.f., citado por Rodríguez, 1989; Rodari, 1991; Marín, 1999 y Tejada, 2009).

- Su brevedad y simplicidad facilita su retención y memorización del propio relato, favoreciendo, además, la participación activa tanto del narrador como del oyente (González, op. cit.).

- Preparan para la vida porque en ellos aparecen conflictos del día a día del niño y, por tanto le ayudan a generar sentimientos, emociones e ideas. Los niños proyectan en ellos, sus problemas más usuales y naturales, como miedos o inquietudes y les ayudan a soportarlos y/o asumirlos (Rodríguez, op. cit.; Maroto, et al., 1994 y Tejada, op. cit.).

- Los cuentos permiten modificaciones y adaptaciones en función de la edad, características, necesidades e intereses de nuestro alumnado, así como en función de los contenidos que se quiera trabajar con ellos (Rodari, 1991 y Saá, 2002).

- Favorecen la capacidad de análisis tanto del contexto como de los elementos que lo integran y, propician en el aula un ambiente de afecto y confianza que permite vencer los problemas de timidez y aislamiento de algunos niños (Tejada, op. cit.).

- Enriquecen el vocabulario de los niños y ayudan a desarrollar los conceptos de causalidad y consecuencia (Ib., p.4).

-Fomentan la capacidad del niño para comprender valores como la maldad, la bondad, la generosidad, la avaricia, la constancia, el esfuerzo, entre otros (Marín, op. cit. y Tejada op. cit.). Esto se debe a que los cuentos tratan temas, por lo general, transversales como el multiculturalismo, la tolerancia, el respeto por el medio ambiente, la compasión, la amistad, y la solidaridad entre otras cosas (Llorens, 2000). Este último autor, destaca la facilidad que tienen los cuentos para favorecer el desarrollo de los contenidos de forma globalizada. “Cualquier obra de literatura infantil no sólo está vinculada a la lengua y la literatura sino que, además, está relacionada con otras áreas como Conocimiento del Medio, Educación Artística, Matemáticas, Formación Religiosa, Ética o Educación Física” (p.1). Esta concepción, nos permite considerar el cuento como un posible recurso para trabajar la educación matemática en Educación Infantil. A este respecto nos referimos en el siguiente apartado.

2. El cuento: un contexto para trabajar matemáticas

Para empezar, es necesario aclarar qué se entiende por contexto ya que, de esta forma, podremos entender mejor el papel que desempeña el cuento como un posible contexto para trabajar matemáticas en Educación Infantil.

2.1. ¿Qué se entiende por contexto?

En la Orden ECI/3960/2007, se define contexto como “la realidad en la que se aprende y sobre la que se aprende” (p. 1023). Alsina (2011) establece una definición mucho más concreta. El autor entiende por contexto una determinada situación en la que tienen lugar diferentes acciones gracias a las cuales, el niño en función de su propia interpretación de las mismas, construye su propio conocimiento personal. Así pues, se podría llamar contexto a toda aquella situación que genere en el niño un determinado aprendizaje, consecuencia de las acciones que han tenido lugar en ella. Por tanto, desde esta perspectiva, la familia, los amigos, el entorno cultural o histórico, constituirían contextos en la realidad del niño. Pero no solamente estos, sino que, una visita al médico, al zoo, el visionado de una película, un cuento o una poesía, entre otras cosas, también podrían ser entendidas como contextos.

En matemáticas, un contexto haría referencia a todas aquellas situaciones, acciones y actividades que tienen sentido para el alumnado y que son provocadas generalmente por el profesor, con la intencionalidad educativa de fomentar el pensamiento matemático crítico del alumnado en el aula (Niss, 1995, citado por Alsina (op. cit.)). Desde la

educación matemática, se pueden utilizar los cuentos para desarrollar las estructuras lógico-matemáticas del niño en un ambiente de afecto, de confianza y desde un entorno lúdico a partir del cual, los niños entenderán el trabajo de contenidos puramente matemáticos como un juego más y aprenderán divirtiéndose (Marín, op., cit.).

Refiriéndose a los contextos, Alsina (op. cit.), afirma que “el uso de los mismos en la clase de matemáticas puede contribuir a facilitar el aprendizaje de esta disciplina” potenciando la creatividad del niño a la hora de desarrollar estrategias en la resolución de situaciones problema (p.14). Esto, gracias a que su gran carácter motivador facilita la comprensión de conceptos matemáticos si se presentan de forma contextualizada, lo cual, favorecerá el aprendizaje de esta disciplina en el alumnado (Marín, 2007).

2.2. ¿Qué matemáticas hay en los cuentos?

Una cuestión pendiente de resolver es si en verdad en los cuentos están presentes las matemáticas y qué tipo de matemáticas podemos encontrar en ellos. Muy pocos autores han estudiado esta cuestión y aquellos que lo han hecho, ha sido por lo general, de forma puntual en artículos de revistas. Por ejemplo, Torra (1997) o Marín (op. cit.) entre otros, demuestran la existencia de las matemáticas en los cuentos, analizándolos y mostrando claramente aquellas situaciones concretas de interés matemático que se encuentran en ellos. Torra (op. cit.), lo ejemplifica utilizando el cuento de “Ricitos de Oro”. A partir de él, se puede trabajar conceptos como la gradación (ordenaciones de mayor a menos o viceversa), las propiedades de los objetos (grande, pequeño, mediano; muy frío, templado, caliente) y el concepto de cantidad (mucho, ni mucho ni poco, poco), así como también, el concepto de descomposición del número. Marín (op. cit.), por su parte, lo ejemplifica a través del cuento del *Flautista de Hamelín*. Nociones de precálculo (muchos, demasiado, todas), nociones topológicas (abierto, cerrado), nociones de medida (profundo, alto, bajo, grande, pequeño), nociones geométricas (trayectos) o la temporalización de sucesos, son ejemplos de matemáticas que se podrían trabajar con este cuento. Algún otro autor como Saá (op. cit.), realiza un estudio exhaustivo sobre la temática en cuestión. Dicha autora, afirma que los cuentos infantiles se articulan en torno a contenidos matemáticos elementales como las relaciones, las colecciones, las correspondencias, las ordenaciones, las cantidades o los recorridos. “A partir de los relatos se puede invitar al niño a realizar tareas matemáticas tales como: (...) organizar los objetos en colecciones; cuestionarse

la pertenencia de un objeto a una determinada colección; intercambiar unas cosas por otras; ordenar y clasificar los elementos de una colección; (...) analizar la forma de los objetos (...)” (p.187). Ejemplifica esto ofreciendo una amplia lista de cuentos (tanto populares como no populares), en los que encontrar dichos contenidos matemáticos. Ayudándonos pues, en el estudio realizado por los autores mencionados anteriormente, se podría afirmar que sí hay matemáticas en los cuentos. Cuentos populares, cuentos inventados por los profesores o incluso por los propios niños. Lo importante, en todo caso, es que el docente sepa identificar los contenidos que quiere trabajar y extraerlos del cuento de la forma más significativa posible para los niños con el fin de despertar su interés, su motivación y su curiosidad, fomentando así la actitud positiva del alumnado ante la educación matemática.

3. Una propuesta metodológica para trabajar matemáticas a partir de los cuentos

Saá (op. cit.) establece una propuesta para llevar a cabo la educación matemática a partir de los cuentos. El esquema de trabajo planteado es el siguiente: Lo primero que hay que hacer es motivar a los alumnos para captar su atención y su curiosidad. Se puede hacer enseñándoles el libro, la portada, y explicándoles un poco de qué trata o cuáles son sus personajes. Una vez hecho esto, reflejo de forma esquemática cómo tratar las situaciones de interés matemático:

-Desde la narración: el profesor debe imitar las voces de los personajes, gestos o posturas; esto no quiere decir que deba interpretar los diferentes personajes del cuento, sino que tal como dice dicha autora referenciando a Bryant (1997), de lo que se trata, es de despertar la imaginación del alumnado en el aula. El cuento, se debe narrar varias veces “con sencillez de estilo y de expresión, buscando la sucesión lógica de los acontecimientos y un desenlace bien preparado” (...) procurando seguir siempre la misma estructura (p.202). Para comprobar que han entendido el cuento, se les hará preguntas de comprensión lectora como por ejemplo: ¿qué encuentra la Ratita? o ¿Qué se compra con ese dinero?

-Desde la dramatización: entre todos se decide cómo lo pueden hacer, qué materiales se necesitan, quiénes van a ser los actores, quién va a ser el narrador, si se va a dramatizar toda la obra o solo una parte, etcétera.

-Desde la escenificación: escenificar el relato utilizando elementos móviles, permite al niño ponerse en lugar de los mismos. Esto es muy importante debido al egocentrismo que caracteriza al niño de Infantil. Llegados a este punto, es necesario destacar el gran interés



de fabricar el escenario y los materiales que se van a utilizar, puesto que se ha de tener en cuenta, que el niño aprende desde lo concreto a través de material figurativo. Saá menciona entre otras opciones, la utilización de maquetas para la realización del escenario. *-Desde las viñetas:* este recurso favorece, sobre todo, el tratamiento de la noción de tiempo como sucesión de acontecimientos aunque esto se puede trabajar desde aspectos ya mencionados como la dramatización o la escenificación.

-Desde la representación gráfica: una vez se ha interpretado de forma oral el cuento y se ha representado de forma motriz, es conveniente que el niño represente de forma gráfica determinadas situaciones de interés matemático del cuento con el objetivo de que se comience a saber eliminar aquellos datos superfluos y se representen los realmente

significativos en la escena. Una vez los niños manejen la representación gráfica con cierta facilidad, conviene que manejar representaciones en forma de esquemas con el fin de ir acercando al niño al lenguaje matemático en la medida que su edad lo permita.

-Desde los nombres de los personajes: el trabajo a partir de los nombres de los personajes permite trabajar la interdisciplinariedad de los contenidos, en particular, el trabajo del área del lenguaje y de las matemáticas. Dice la autora: "(...) se pueden crear situaciones ricas en matemáticas, relacionadas con la lecto-escritura, que favorecen el desarrollo de la lógica del pensamiento infantil" (p. 308).

-Desde la transformación del relato: la transformación del relato permite la realización de un análisis del mismo, permitiendo al niño y al propio profesor, inventar nuevos cuentos a partir del original, o transformar el pro-

pio cuento introduciendo o sustrayendo determinados elementos del mismo. "Es una forma de desarrollar el ingenio, la imaginación, la fantasía, la anticipación y la articulación de ideas, así como la creatividad, tanto de los niños como de los educadores, importante todas ellas en el proceso de comprensión y construcción del conocimiento en general y en particular del conocimiento matemático" (p. 327).

4. Matemáticas en "La Ratita Presumida"

La propuesta de actividades que se refleja en este trabajo se realiza a partir del cuento "La ratita presumida". Este es un cuento infantil, popular y anónimo, que puede encontrarse fácilmente en las aulas de Educación Infantil. De este cuento existen varias adaptaciones; en este trabajo se utilizará la adaptación de Luna realizada en el año 1997.

4.1. Descripción del contexto

Todos los personajes de este cuento son animales. La protagonista es una ratita muy presumida. Un día, barriendo la puerta de su casa, se encuentra una reluciente moneda y con ella se dirige a una tienda y se compra una bonita cinta roja para el pelo. Como es tan presumida se sienta en la puerta de su casa para que, al pasar, todos la admiren. Ese mismo día, al estar tan guapa, se presenta ante ella una serie de animales para pedirle en matrimonio: un burro, un gallo, un perro, un pato, un gato y un ratoncito sucesivamente. Todos y cada uno de ellos le preguntan: "Ratita, Ratita, ¿te quieres casar conmigo?" y a todos y cada uno de ellos, ella responde: "y por la noche, ¿qué harás?". Los animales van emitiendo su sonido más característico. Al oírlos, la Ratita se asusta mucho; conforme van pasando los animales, la ratita se va asustando cada vez más. Hasta que, después de un ajetreado día de pretendientes, se acerca un tímido ratoncito que, ante la pregunta de la Ratita, responde: "dormir y callar". Así, la ratita elige al ratón como futuro esposo y a los pocos días, celebran su boda.

4.2. Matematización del contexto

En este apartado se reflejan dos tipos de contenidos que se prestan para trabajar matemáticas en el aula de infantil. Por un lado encontramos los contenidos matemáticos que articulan el cuento, es decir, que se encuentran de forma explícita en él. Por otro lado, se encuentran contenidos matemáticos derivados del cuento. Este tipo de contenidos se podría englobar en dos grandes grupos. Aquellos que aunque no forman parte del cuento se derivan de forma natural de él, como por ejemplo contar los personajes que en él aparecen; Y aquellos que se trabajan gracias a la transformación del relato. Es decir, gracias a las variaciones que se van introduciendo en el cuento (introduciendo o quitando personajes, cambiando diálogos, etcétera), se puede trabajar un determinado contenido matemático que, sin dichas variaciones no sería posible. Por último, se realiza una selección con aquellos contenidos que se trabajarán a partir del cuento en la propuesta de actividades del presente trabajo.

4.3. Contenidos matemáticos que articulan el cuento

Referidos al tiempo como sucesión de acontecimientos:

-El tiempo como sucesión ordenada de acontecimientos: primero acude el burro, luego el gallo, luego el perro, luego el pato, luego el gato, y, por último, el ratón.

-Términos temporales: antes/después.

-Localización de sucesos usando términos convencionales. Estos se trabajan utilizando términos poco precisos. En el cuento, la ratita le pregunta a sus pretendientes qué harán por la noche sin concretar hora ni día.

-Posiciones temporales imprecisas: "después de mucho pensar y después de mucho mirar". Referidos a propiedades de objetos y colecciones:

-Identificación y descripción de objetos: los animales del cuento y sus características.

-Identificación de propiedades absolutas de objetos: "cresta roja como la grana".

-Propiedades relativas de los objetos: "apuesto y engreído pato".

-Situaciones de intercambio: se cambia una moneda por una cinta.

-Organización interna de una colección: se ordena una colección con la relación "llegar después que".

Referidos a nociones espaciales:

-Trayectos o recorridos. El recorrido que hace la ratita de su casa a la tienda y viceversa o el que hacen los animales desde sus respectivas casas a la casa de la ratita.

4.4. Contenidos matemáticos derivados del cuento

Referidos a colecciones:

-Formación de colecciones.

-Clasificación de una colección.

-Subconjuntos de una colección.

-Correspondencias entre dos colecciones (los animales y sus correspondientes sonidos).

Referidos a cantidades discretas:

-Aspectos pre-numéricos de la cantidad: muchos animales, pocos animales.

-Aspectos numéricos de la cantidad. Se cuentan los personajes que aparecen en el cuento.

-Función ordinal del número: el burro es el primer animal que va a la casa de la ratita, el gallo es el segundo animal, y así sucesivamente. Se ordenan en función del orden de aparición en el cuento.

Referidos a cantidades continuas:

-Comparación de longitudes: más corto que...

Referidos a nociones espaciales:

-Términos referentes a posiciones espaciales. Colocar determinados objetos a un lado o a otro de la casa de la ratita.

-Laberintos.

4.5. Contenidos matemáticos que se pueden trabajar

A) Tiempo como sucesión de acontecimientos:

A1) Ordenación de una colección de sucesos.

A2) Comparación de sucesos.

B) Colecciones:

B1) Clasificación de una colección.

B2) Correspondencias entre dos colecciones (imagen-nombre).

B3) Subconjuntos de una colección.

C) Cantidades continuas:

-Comparación de longitudes: más corto que...

D) Exploración espacial:

-Laberintos.

E) Cantidades discretas:

E1) Evaluación pre-numérica de cantidades.

E2) Evaluación numérica de cantidades.

E3) Función ordinal del número.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

LUNA, S. (ADAP.) (1997). LA RATITA PRESUMIDA. EN M. HIGUERAS (ED.), *SEIS CUENTOS EN CINCO MINUTOS* (PP. 25-25). MADRID: SANTILLANA.

MARÍN, M. (1999). EL VALOR DEL CUENTO EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONCEPTOS MATEMÁTICOS. *NÚMEROS: REVISTA DE DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS*, 39, 27-38.

MARÍN, M. (2007). EL VALOR MATEMÁTICO DE UN CUENTO. *REVISTA ELECTRÓNICA SIGMA*, 31, 11-26. EN [HTTP://DIALNET.UNIRIOJA.ES/SERVLET/ARTICULO?CODIGO=2532738](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2532738) (RECUPERADO EL 24/03/2013).

MAROTO, C. ET AL. (1994). LAS MIL Y UNA POSIBILIDADES DE UN CUENTO. *REVISTA DIGITAL DIDÁCTICA. LENGUA Y LITERATURA*, 6, 195-200. EN [HTTP://REVISTAS.UCM.ES/INDEX.PHP/DIDA/INDEX](http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/INDEX) (RECUPERADO EL 21/03/2013).

RODARI, G. (1991). *GRAMÁTICA DE LA FANTASÍA*. INTRODUCCIÓN AL ARTE DE INVENTAR HISTORIAS. BARCELONA: ALIORNA.

SAÁ, M.ª D. (2002). *LAS MATEMÁTICAS DE LOS CUENTOS Y LAS CANCIONES*. MADRID: EOS.

SAINZ, P. (1993). LOS RECURSOS MATERIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL. *REVISTA ELECTRÓNICA AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA*, 11. EN [HTTP://AULA.GRAO.COM/REVISTAS/AULA/011-LA-EDUCACION-INFANTIL---DETERMINACION-DE-LOS-CONTENIDOS/LOS-RECURSOS-MATERIALES-EN-EDUCACION-INFANTIL](http://aula.grao.com/revistas/aula/011-la-educacion-infantil---determinacion-de-los-contenidos/los-recursos-materiales-en-educacion-infantil) (RECUPERADO EL 14/04/2013).

TEJADA, L. (2009). EL PODER EDUCATIVO DE LOS CUENTOS EN INFANTIL. *REVISTA DIGITAL INNOVACIÓN Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS*, 15, 1-9. EN [HTTP://WWW.CSIFES/ANDALUCIA/MODULES/MOD_ENSE/REVISTA/PDF/NUMERO_15/LIDIA_TEJADA_2.PDF](http://www.csicfesandalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/numero_15/lidia_tejada_2.pdf) (RECUPERADO EL 1/04/2013).

TORRA, M. (1997). LOS CUENTOS EN CLASE DE MATEMÁTICAS... ALGO MÁS QUE UN RECURSO. *UNO. REVISTA DE DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS*, 11, 107-115.

DECRETO 254/2008, DE 1 DE AGOSTO, POR EL QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO DEL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA.

LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN (LOE), MODIFICADA POR LA LEY 8/2013, DE 9 DE DICIEMBRE, PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE).

ORDEN ECI 3960/2007, DE 19 DE DICIEMBRE, POR LA QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO Y SE REGULA LA ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL.

REAL DECRETO 1630/2006, DE 29 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECE LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS DEL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL.



[Dolores María Osuna Barrero - 30.830.672-T]

Los cloroplastos son un tipo de orgánulos exclusivos de las células vegetales en los que tienen lugar la fotosíntesis; complejo proceso mediante el cual se aprovecha la energía procedente del sol, para sintetizar moléculas ricas en energía (ATP) y moléculas reductoras (NADPH), utilizadas en una fase posterior, independiente de la luz, para fabricar moléculas orgánicas.

Aunque están considerados los plastos más importantes debido a que en ellos se produce la fotosíntesis, hay otros tipos. Entre ellos, cabe citar a los leucoplastos, que carecen de pigmentos y si están especializados en el almacenamiento de proteínas, los denominaremos proteoplastos. Si almacenan grasas, tendremos oleoplastos, o si es almidón, amiloplastos. Existen además plastos que pueden llegar a tener carotenoides u otros pigmentos recibiendo el nombre de cromoplastos. Los cloroplastos serán orgánulos que presentan una organización semejante a la de las mitocondrias (descritas con anterioridad), aunque su tamaño es mayor. Además tienen un compartimento más que éstas, debido a la presencia de un tercer sistema de membranas. Su membrana externa es muy permeable, gracias a la presencia de porinas, la interna tiene una permeabilidad mucho menor, no presenta repliegues, o crestas y en ella se encuentran numerosos transportadores. Ambas, dejan entre sí un estrecho espacio intermembranoso.

La interna delimita un espacio ocupado por el estroma o matriz del cloroplasto, en el que se encuentran ribosomas, copias de ADN, distintos tipos de ARN, gránulos de almidón y gotas de lípidos. En el interior de este estroma se localiza el tercer nivel de membrana que aparece formando unos sacos aplanados denominados tilacoides. Los tilacoides están interconectados delimitando un espacio tilacoidal común y forman unas agrupaciones llamadas grana.

La membrana tilacoidal es la responsable de la captación de la energía solar, lo cual se debe a la presencia de clorofilas y de otros pigmentos especializados que aparecen asociados con proteínas integrales formando los fotosistemas. En esta membrana se encuentra también una cadena de transporte electrónico y una ATPsintasa, también conocida como complejo CF₀CF₁, que se proyectará hacia el estroma del cloroplasto y funcionará de forma muy semejante a como lo hace la ATP sintasa mitocondrial (fabricará ATP).

Los fotosistemas son las unidades de la membrana tilacoidal en las que se produce la captación de la energía solar y su función, será liberar electrones de alta energía. Cada foto-

Analizando la vida bajo la función de un **cloroplasto**

sistema está formado por dos partes distintas: un complejo antena y un centro reactivo. El complejo antena es un centro colector de luz que está especialmente diseñado para la captación de la energía lumínica con el máximo aprovechamiento. Formado por cientos de moléculas de clorofila unidas a proteínas de la membrana, y además puede haber pigmentos accesorios, como los carotenoides que participan en la captación de las distintas longitudes de onda.

Pero, ¿cómo funciona esta antena? Cuando una de sus moléculas se excita al captar un fotón, transfiere esa energía de excitación a otra molécula cercana por un proceso de resonancia y, en una reacción en cadena, esa energía llega hasta el centro reactivo. Éste está situado en una proteína de transmembrana y tiene dos moléculas especiales de clorofila que actúan como una verdadera trampa energética, puesto que los electrones que liberan son catapultados hacia la cadena de transporte electrónico de la membrana tilacoidal. En la membrana tilacoidal de las células de los vegetales superiores hay dos tipos de fotosistemas denominados tradicionalmente: fotosistema I (PSI) y fotosistema II (PSII). Las plantas superiores, las algas, las cianobacterias y muchas bacterias pueden desarrollar una forma de metabolismo autótrofo, la fotosíntesis.

Pero, ¿cuál es la característica común a todos los seres vivos que desarrollan la fotosíntesis activamente? La respuesta a esta cuestión está en la presencia en ellos de un determinado tipo de pigmento de color verde: la

clorofila. Se trata del principal pigmento fotosintético implicado en la captación de energía solar. Está formado por un anillo porfirínico, semejante al del grupo hemo, en cuyo interior presenta un ion de Mg (2+), en lugar de Fe(3+). Este grupo está unido a una cadena de fitol, un lípido isoprenoide (terpeno) que favorece su unión con los fosfolípidos y con los dominios hidrófobos de las proteínas de la membrana tilacoidal. Los dos tipos más importantes son las clorofilas a y b, químicamente muy semejantes.

Además de las clorofilas existen otros pigmentos accesorios, entre ellos los carotenoides (carotenos y xantofilas), presentes en todos los organismos fotosintéticos y las ficobilinas (ficocianina y ficoeritrina) presentes también en algunas algas y bacterias. Su función consiste en aumentar el rendimiento de la fotosíntesis al aumentar la gama de radiaciones absorbidas. La fotosíntesis, en definitiva se encargará de sintetizar materia orgánica a partir de inorgánica utilizando para ello la energía lumínica procedente del sol. Será posible gracias a la existencia de estos característicos orgánulos y a la presencia en ellos de este pigmento tan especial: la clorofila. Podríamos decir que gracias a los cloroplastos nos enfrentamos a uno de los procesos fundamentales en el establecimiento de la vida en éste, nuestro planeta.

BIBLIOGRAFÍA

BIOLOGÍA 2. BACHILLERATO. EDITORIAL BRUÑO.
CIENCIAS NATURALES. 3BUP. SANTILLANA.



[Abel Jiménez Mecías - 74.721.923-Y]

En este ámbito del Liderazgo Pedagógico encontramos muchas voces críticas a la falta de formación de los directores y directoras de los centros educativos, y es en el que más se apela constantemente a la necesidad de convertir la función directiva en un puesto con su formación y profesionalización específica, al mismo tiempo que se solicita un mayor grado de autonomía pedagógica en los centros. Según el Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje (En adelante TALIS) (OCDE, 2013) una proporción significativa de los directores y directoras no ha recibido nunca educación o formación para la administración o dirección de centros educativos o formación en liderazgo pedagógico. Esta falta de formación en liderazgo es especialmente notable en España, donde 4 de cada 10 directores indican no haber recibido esta formación nunca. Este mismo informe revela que en España, en general los centros tienen menos autonomía en la toma de decisiones que los centros del conjunto de los países de la OCDE.

Bolívar y San Fabián (2013) hacen referencia a que "debe abogarse por una mayor capacidad y competencia educativa de los directivos, cuya función principal debiera ser dirigir y liderar pedagógicamente el Proyecto Educativo de Centro (en adelante PEC), de acuerdo con su concreción en el Proyecto de Dirección".

Ruiz (2008) habla del plan de estudios del diseño curricular básico como un marco común que es preceptivo en todas las escuelas, por el carácter vinculante de sus reglas. El desarrollo del plan de estudios a este nivel de concreción curricular corresponde al profesorado, que debe adaptar el enfoque dado en el diseño curricular básico a las particularidades de cada centro educativo, contextualizar y detallar cada una de las prescripciones dependiendo del contexto en que se encuentran para desarrollar eficazmente la enseñanza y el proceso de aprendizaje. Es interesante mencionar que la LOMCE (2013) ha introducido un nuevo artículo, el 122 bis "Acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes". Este artículo pone en relación la autonomía de los centros de enseñanza con sus respectivos Proyectos Educativos de Centro, ya que serán el documento donde deberá recogerse la planificación estratégica en la cual deberán estar incluidos los objetivos que se persiguen, los resultados que se pretenden obtener, como se van a gestionar y se van a desarrollar incluyendo las medidas que sean convenientes para alcanzar los resultados que se pretenden, así como la consiguiente temporalización y la programación de actividades. Otra novedad impor-

El Liderazgo Pedagógico en la Actualidad

tante que introduce la LOMCE (2013), que no se puede pasar por alto, es que con el cambio de competencias del director o directora, el PEC ha pasado a ser aprobado por este, no por el consejo escolar (art. 132).

De esta manera, las escuelas tienen un cierto grado de autonomía para desarrollar sus propios métodos de trabajo e introducir normas de organización y funcionamiento que son el resultado del trabajo en equipo de los profesores, en consonancia con el contexto identidad, sus necesidades específicas, sus singularidades, etc. Es por esto que cobra vital importancia que el Claustro este liderado por una persona con las capacidades, cualidades y la formación necesaria para ejercer un liderazgo pedagógico que sea capaz de alcanzar el mayor grado de adaptación posible del DCB a las singularidades y características del centro educativo, contribuyendo a optimizar el rendimiento y desarrollo personal y académico de los alumnos y alumnas. Durante años, el modelo predominante de la gestión en los centros educativos se ha enfocado el papel que desempeñaba el director o directora casi exclusivamente en las tareas administrativas y burocráticas, por lo que su influencia sobre el desarrollo curricular fue mínima. Entre los años 1950 y 1970 solo se le demandaba al director de la escuela que fuese un buen administrador (Álvarez, 2003). En la actualidad según el estudio TALIS (OCDE, 2013) en España los directores y directoras dedican el 60% de su tiempo a tareas administrativas y de dirección y a planes de estudio y enseñanza, un porcentaje similar al promedio OCDE.

Sin embargo, los continuos cambios sociales y técnicos, rápidos y constantes que tienen lugar en nuestro mundo actual, exigen una reforma profunda de la educación así como del papel de sus actores principales. Esta reforma, por lo tanto, debe trasladarse también a la forma de dirigir los centros educativos, los directores y directoras tienen que cambiar y adaptarse a estos nuevos tiempos y nuevas exigencias, dado que a día de hoy siguen dedicando la mayor parte del horario a la gestión burocrática y administrativa, por lo que su influencia en el desarrollo curricular sigue siendo insuficiente e ineficaz. Hoy en día es esencial integrar elementos participativos para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje y replicar buenas prácticas docentes que se realizan en la escuela, porque sólo de esta manera se logrará

mejorar los resultados académicos de los estudiantes. Mourshed (2008) hace hincapié en que los equipos directivos de los centros educativos pasan una parte importante de su tiempo en actividades que no están directamente relacionadas con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto limita la posibilidad de introducir mejoras.

Por otra parte Maureira (2004) afirma que en el ámbito de la organización escolar, al existir múltiples teorías y enfoques acerca del liderazgo, se hace muy difícil la tarea de llegar a una única definición para este concepto. El liderazgo ha sido conceptualizado de diversas maneras. El pensamiento de que el liderazgo está relacionado con la "influencia" a menudo está presente en la investigación internacional. Por lo tanto, el liderazgo se fundamentaría en la capacidad de exponer principios que puedan ser tomados por los demás como sus propios objetivos, creando una sensación compartida de que la organización se moviliza a favor de unos principios comunes que todos pretenden alcanzar trabajando en equipo.

Desde el punto de vista educativo, que es el que nos ocupa, podríamos decir, sin temor a equivocarnos, que en los últimos años el término liderazgo asociado al ámbito pedagógico ha estado presente, de una u otra forma, en nuestros centros educativos y que, igualmente, ha sido un concepto con detractores y defensores dentro de la comunidad escolar. El Liderazgo es asociado con frecuencia tanto a un discurso como a un modelo de organización proveniente del ámbito empresarial y de los negocios y no tanto del ámbito de la educación. Llegándose a identificarse inclusive, según Nussbaum (2011 y 2012), con enfoques de desarrollo centrados en el crecimiento económico, lo que se entiende muchas veces como contrario a los enfoques de desarrollo de competencias y capacidades humanas. Esto hace que sea visto como una forma perniciosa de introducir el modelo empresarial en la educación y alejarse al mismo tiempo de los valores que tradicionalmente caracterizan al sector de la educación. Según esta perspectiva, el liderazgo educativo es asociado con una visión más individual y competitiva en comparación con el trabajo que se hace en la educación, que implica además una pérdida de valores y tradiciones de participación y de trabajo en equipo propio de las instituciones educativas. Por lo tanto, se identifica el Lide-

razgo, en este caso, con características relacionadas con la capacidad de gestión, excelencia individual y el ejercicio del poder, aspectos que sin lugar a dudas nos proporcionan una visión muy reducida de lo que realmente supone el liderazgo. Esta realidad es muy parecida en la mayoría de los países, resultado claro del fenómeno que supone la globalización, el deseo y la necesidad de que los países tengan un Sistema Educativo competitivo y la suposición de que los directores o directoras juegan un papel muy importante a la hora de realizar reformas educativas con éxito.

La educación habitualmente es entendida como un fenómeno de altamente complejo el cual es imposible de abordar si no es a través de una visión global que aprovecha lo mejor de cada uno de los participantes implicados en ella.

Quizás, por esto último que se ha dicho, no todos los significados de la palabra liderazgo sean apropiados para la educación, por lo que es conveniente perfilar el término y su significado. Tras analizar diversos autores -Drucker (1999), Senge (1998), Maxwell (1947)- y desde un punto ecléctico, podemos decir que un líder, es aquella persona que dirige o conduce a un grupo, que participa en la organización modelando su futuro, que tiene la capacidad de inspirar a las personas que le rodean, de afrontar y realizar cosas difíciles y de aventurarse a probar cosas nuevas. Por tanto podemos entender el liderazgo en educación como el conjunto de actividades que la persona que dirige la institución educativa realiza para dirigir y conducir al grupo de personas a su cargo, por tanto, el liderazgo pedagógico está considerado como uno de los factores clave para el desarrollo de una educación de calidad en los centros de enseñanza.

En los centros educativos este liderazgo recae en la figura del director o directora, quien tendrán que conducir y dirigir exponiendo y definiendo lo que la institución pretende lograr. Pero no solo es establecer el rumbo a seguir, según Gonzaga (2015) el ejercicio del buen liderazgo educativo también implica:

- Motivar con la intención de favorecer el crecimiento personal y profesional de las personas que lo forman -en este caso y de manera especial a los maestros y maestras y al personal que trabaja en los centros educativos-, desde el reconocimiento de sus sentimientos, inquietudes y necesidades, y crear espacios los cuales faciliten hacerla compatible con los intereses y necesidades de la propia institución.
- Promover valores comunes y conocimientos compartidos.
- Crear una cultura colaborativa y organi-

zativa que favorezca el trabajo en equipo.

-Desempeñar una autoridad legítima, la cual emana de las personas con las que trabaja y que la reconocen sin estar ligada a ella. Hay que aclarar que no es fácil para una persona combinar las funciones principales del liderazgo con este ejercicio de autoridad, pero en la educación es necesario que el liderazgo en la escuela logre sus objetivos. Gonzaga (2015), señala que liderar no equivale a dirigir. Según este autor en el contexto educativo, liderazgo significa más que dirigir, liderar supone utilizar los recursos adecuados para alcanzar los objetivos planteados, realizar una adecuada gestión de las prioridades y la información, tomar decisiones, hacer presupuestos, ordenar bien las actividades y distribuirse el tiempo, dirigir y concretar, tomar el control en todo momento, evaluar, corregir, sancionar, etcétera. Por tanto en el ámbito educacional se entiende que cuando hablamos de liderazgo en el centro educativo nos estamos refiriendo a la persona que ostenta la función directiva del centro educativo. El director o directora de un centro educativo puede ejercer liderazgo, pero el liderazgo también puede ejercerse sin ninguna función directiva.

Atendiendo al estudio LISA (Leadership Improvement for Students Achievement), se identifican cinco estilos de liderazgo educativo, cada uno de ellos con comportamientos y prácticas específicas:

- Pedagógico: centrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en su desarrollo y supervisión, proveyendo de recursos y conocimiento, con la vista puesta en los indicadores y logros educativos.
- Emprendedor o empresarial: promueve la participación de los actores externos, familias, comunidad educativa, y la cooperación de instituciones, organizaciones y empresas, generando confianza y una imagen positiva.
- Estructurado: requiere la instauración y aplicación de normas claras, la delimitación de competencias, y el establecimiento preciso de funciones, prioridades y objetivos, procurando siempre un buen clima escolar.
- Participativo: propugna la cooperación y el compromiso, la comunicación abierta, el consenso, la autonomía del profesorado y la participación activa en la toma de decisiones, y en la generación y despliegue de una visión compartida.
- De desarrollo personal: impulsa la formación y fomenta el desarrollo de los maestros y maestras; está pendiente del reconocimiento de la excelencia y de los logros, dándoles publicidad y difusión, informando de los buenos y no tan buenos docentes.

En el momento actual el papel principal del director o directora del centro educativo va

a estar estrechamente relacionado con el liderazgo pedagógico y su impacto en el rendimiento académico, es posible hacer esta deducción tras realizar una extensa revisión de la literatura teórica y empírica existente, por ejemplo, podemos recoger algunas afirmaciones importantes:

Por un lado la de MacBeath y Townsend (2011), los cuales dicen que el liderazgo pedagógico se plantea como una visión más amplia del desarrollo del aprendizaje, una perspectiva en la que se incluyen a más sujetos que los estudiantes y más asuntos que los resultados del alumnado y de la enseñanza. Por su parte Mulford (2010), afirma que el término liderazgo pedagógico intenta poner el acento en que los directores y directoras, además de trabajar sobre cómo mejorar los resultados de los discentes, impulsando el desempeño de todos y cada uno de los miembros del centro educativo, especialmente el de los maestros y maestras, se involucran de forma directa en las tareas necesarias para esta mejora. Esta es la razón por la que se hace necesario que tengan un profundo conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y del contexto en el que está su centro educativo.

Por último incluir de nuevo las aportaciones de MacBeath y Townsend (2011), los cuales señalan que aprendizaje, organización, profesionalidad y liderazgo, están muy relacionados entre sí.

Por tanto, tiene mucho sentido lo que afirman Mullins, Martin, Ruddock, O'Sullivan y Preuschoff (2009), las personas que ejercen responsabilidades ostentando el liderazgo en el campo de la enseñanza deben guiar a sus instituciones estableciendo directrices claras y precisas que permitan la búsqueda de oportunidades de desarrollo, supervisar la realización de los objetivos del diseño del programa y promover la edificación y mantenimiento de un entorno escolar efectivo y el ambiente escolar que sea positivo. Estas personas, refiriéndonos a los directores o directoras, suelen tener en común, como señala Bolívar, A. (2013), las siguientes competencias, a la hora de ejercer un verdadero liderazgo pedagógico:

- Conocen, desde el punto de vista pedagógico y en sus dimensiones administrativas y de gestión, los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Son capaces de ofrecer soluciones, en base a ese conocimiento pedagógico y de liderazgo, a los problemas que surgen en el centro educativo.
- Generan y fomentan la confianza relacional con los distintos elementos que forman la comunidad educativa: el personal del centro, las familias del alumnado así como los

alumnos y alumnas. El liderazgo, entendido este como un proceso social, es un fenómeno relacional en sí mismo, que se fundamenta en la confianza, a diferencia de otras actuaciones más autoritarias, de poder o manipulación.

El liderazgo pedagógico se centra en los procesos de innovación de las metodologías de aprendizaje (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008). Por tanto, mejorará los procesos de enseñanza-aprendizaje a través del desarrollo de unas competencias directivas orientadas a crear climas adecuados con condiciones idóneas, al mismo tiempo que promueven contextos organizativos y profesionales favorables para el desarrollo de todos los miembros de la comunidad educativa. Argos et al. (2013) afirman que la misión principal de un liderazgo pedagógico es la enseñanza, por lo que en ella debe centrar los esfuerzos y poner los demás aspectos al servicio de la mejora de la educación ofrecida por el centro educativo. En este tipo de liderazgo son inevitables algunas tareas de tipo administrativo y burocrático relacionadas con la gestión, pero deben ceñirse a las estrictamente necesarias.

Las competencias y los conocimientos realmente importantes en este tipo de liderazgo señala Argos et al. (2013) son aquellas relacionadas con la creación de un entorno para el aprendizaje y centrados en expectativas claras para la docencia, con el objetivo de mejorar la práctica y del desempeño docente. Para Leithwood, Harris y Hopkins (2008), el liderazgo pedagógico es también la segunda variable con mayor importancia en relación al aprendizaje de los alumnos y alumnas, el director o directora mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de su influencia en aspectos relacionados con la motivación, el compromiso y las condiciones de trabajo de los distintos miembros de la comunidad educativa. El otro factor que va por delante y que según estos autores tiene mayor importancia es el trabajo en el aula, que por tanto ostentaría el primer puesto. Varios estudios sobre la gestión y la calidad de la educación coinciden en subrayar la importancia del liderazgo para la gestión de la calidad en los centros educativos (Alvaríño, Arzola, Brunner, y Recart, 2000) (Bolívar, 2010), (Nusche y Moorman, 2008) (Rojas y Gaspar, 2006). El director o directora, como responsable de la dirección del centro educativo, juega un papel capital en la articulación, la conducta y la facilitación de una serie de procesos dentro de la escuela. La calidad de los centros educativos depende de la calidad del equipo de gestión, siempre que sus miembros, para ejercer un liderazgo efectivo, influyan en las motivaciones, capacida-

des y condiciones de trabajo de los maestros, que a su vez, darán forma a la práctica educativa en clases y, por tanto, en el aprendizaje de los alumnos y alumnas (Barber y Mourhed, 2008) (Pont, Nusche y Moorman, 2008). Según Rodríguez-Molina (2011) en la gestión de la escuela, hay dos tipos de liderazgo diferenciados por su función:

- Centrado en la administración de los centros educativos.

- Centrado en planes de estudio y los aspectos pedagógicos.

La dirección administrativa es aquella en la que el director o directora asume la fase operativa del centro educativo, que implica responsabilidades tanto en la planificación, así como en la organización escolar, la coordinación, la gestión y evaluación en su totalidad de las actividades que se llevan a cabo en el centro docente. Un buen dominio de estas habilidades puede llevar a cabo con eficacia las tareas administrativas y prácticas para lograr las metas institucionales (Castillo, 2005).

Por otra parte, el liderazgo de instrucción o pedagógico se centra en la organización de las buenas prácticas de enseñanza y la contribución al incremento de los resultados del aprendizaje (Bolívar, 2010). Los gerentes que adoptan este estilo de liderazgo están mucho más involucrados en el desarrollo curricular y por tanto la influencia sobre los resultados son mayores; tienen una mejor habilidad para armonizar la enseñanza en las aulas con los objetivos educativos alcanzados; están más preocupados por el desarrollo profesional de los maestros y maestras, supervisan constantemente su práctica docente; evalúan el aprendizaje del estudiante teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la formulación de las metas educativas de la institución (Murillo, 2008).

En relación a como gestiona el director o directora el centro docente, no hay exclusión u oposición entre los modelos de liderazgo pedagógico y administrativo, pero ambos son necesarios, de forma complementaria, para gestionar las escuelas eficaces y de calidad (Bush, 2007 y Nusche et al., 2008). En España, la gestión de la educación se entiende como una función para generar y apoyar a los centros educativos, por un lado las estructuras administrativas y pedagógicas, y por otro los procedimientos internos de tipo democrático, justo y efectivo que permiten a los discentes desarrollarse plenamente dentro de la sociedad en la que viven. El gobierno reconoce el papel fundamental que desempeña el director o directora en la gestión del centro educativo, así como en la toma de decisiones en diferentes áreas. El director o directora están reconocidos por

la LOMCE (2013), como la más alta autoridad y ostenta la representación legal de la institución educativa, y por tanto se espera de él o ella una gestión responsable tanto en los aspectos educativos como en los institucionales y administrativos según se afirma en la web del MECD (2016). Por lo tanto, para la gestión de un centro educativo eficaz y de calidad, directores o directoras no pueden dejar de atender los aspectos pedagógicos e instructivos en su trabajo diario.

A pesar de lo que se ha dicho anteriormente, un reciente estudio cualitativo llevado a cabo por la Universidad de Granada desde la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME, 2015) ha revelado que incluso los directivos de los centros educativos reconocen que la mayor parte de su tiempo la invierten en funciones administrativas y/o burocráticas, y esto hace que tengan que restringir el trabajo educativo para apoyar actividades logísticas limitadas que el maestro o maestra desarrolla en la clase, por lo que estas actividades que están determinadas de forma independiente. Esto nos hace pensar, cada vez con más claridad, que debemos dejar atrás este tipo de liderazgo esencialmente burocrático, más propio, como decíamos anteriormente de las décadas de los 50, 60 y 70, y avanzar hacia un liderazgo más pedagógico y educativo, ya que con las limitaciones de la gestión burocrática de las escuelas, en el contexto actual, se está convirtiendo poco a poco en cada vez más inadecuada e ineficaz. Si la LOMCE (2013) establece como uno de sus principios la calidad educativa, y hace un llamamiento a la responsabilidad del centro educativo en esa calidad de la enseñanza, es necesario para asegurar el éxito académico de todos los alumnos y alumnas, que la educación no puede dejarse del todo a la voluntad de lo que cada maestro o maestra, con mejor o peor fortuna, hace en su clase. Por lo tanto, los equipos directivos deben entrar inevitablemente en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje que se está desarrollando en sus centros educativos. Aquí en este punto, sin duda, aumentará la controversia, pero en los experimentos y la literatura, nacionales e internacionales, está manifestado de una forma más clara que: si los maestros y maestras son fundamentales para la mejora de la calidad educativa, los directores y directoras juegan un papel clave participando a la hora de crear el clima adecuado entre los componentes del claustro para que su trabajo mejore, mediante la supervisión de los resultados y del progreso. En este sentido hay que reconocer que en nuestro país tenemos un conjunto de desafíos para pasar de la actual forma de ejercer el lide-

razgo en los centros educativos, al modelo que está demandando la propia experiencia (Maureira, 2006).

En lugar de esta gestión, esencialmente burocrática, como es el caso en otras organizaciones no educativas, las organizaciones escolares son más flexibles, y por tanto, capaces de adaptarse a los contextos sociales más complejos. En este sentido, Bolívar (2010) propone que las organizaciones con futuro serán aquellas que tienen la capacidad de aprender a crecer enfrentándose a los cambios. Para lograr esto, se requerirán, entre otras cosas, la autonomía para el inicio de sus propios planes y proyectos, así como ir aprendiendo de la propia experiencia. Pero al mismo tiempo, fortalecer la capacidad propia de cada centro docente para mejorar, proporcionando los medios necesarios y el desarrollo de un compromiso de mejora. Todo esto no se hará realidad si las escuelas no se han rediseñado o reestructurado para que sean verdaderas organizaciones centradas en el aprendizaje, y no solamente para los alumnos y alumnas sino también para los maestros y maestras.

Stoll y Temperley (2009) afirman que los líderes escolares pueden influir en los resultados del alumno o alumna, si tienen suficiente autonomía para tomar decisiones importantes sobre el programa, así como en la selección y formación de los maestros y maestras. En la actualidad, las distintas administraciones están optando por una toma de decisiones más horizontal y menos vertical, más descentralizada, pero que al mismo tiempo se equilibra con un aumento de la centralización de los mecanismos de rendición de cuentas, como es el caso de las pruebas estandarizadas que plantea la LOMCE (2013), que serán llevadas a cabo por agentes externos. Aunque este aspecto está paralizado por el momento por el Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre de 2016.

Junto a estos modelos cuya base operativa está en la supervisión jerárquica y burocrática, sumamos la desconfianza en los cambios que se planifican de forma externa para mejorar la educación, la cual ha ido creciendo, debido al continuo desengaño de las reformas educativas que se han ido sucediendo. Por lo tanto, en la actualidad, la confianza se centra más en la movilización de la capacidad para el cambio desde dentro como el mejor aliado para regenerar la calidad educativa. Su objetivo es promover el crecimiento de las dinámicas transversales y autónomas de cambio, que pueden devolver el protagonismo a los agentes y, por lo tanto, podría significar un mayor grado de sostenibilidad de los sistemas educativos. Pero para ello los cambios se deben iniciar desde el inte-

rior, y mejor, como señalan Bolam, et al. (2005), Escudero (2009), Stoll y Louis, (2007), si es colectivamente, y se involucrar a todos los implicados en la consecución de los objetivos de desarrollo y mejora, así lo ha demostrado la experiencia y la literatura existente a cerca de "Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje".

En relación a lo anterior, señala Harris (2008) el liderazgo - no limitado al equipo de gestión, pero compartido o distribuido tiene un papel especial. En relación a lo citado anteriormente, se puede afirmar que los directores y directoras en España, toman o pueden tomar muchas decisiones para hacer mejor la formación de los maestros y maestras que trabajan en el aula y en consecuencia mejorar los aprendizajes de los alumnos y alumnas. Por supuesto, hay que pasar de un modelo "transaccional" (Bolívar y Moreno, 2006), en el que los directores y directoras son elegidos por sus colegas - de acuerdo a sus intereses, a veces corporativos-. En este sentido Leithwood (1994) observó que la dependencia de los votantes, como en el caso de la política, lo hace vulnerable a ir más allá de una manera proactiva y transformadora. Por lo que romper estas dependencias (Fullan, 1998) es necesario para lograr el cambio educativo que se quiere en la actualidad.

Si entendemos por "liderazgo" básicamente como la capacidad de influir en los demás, para que puedan tomar las líneas que se proponen como premisa para su acción. Esta influencia, que no se basa en el poder como tal, puede ser ejercida en diferentes dimensiones, sobre todo a nivel de organización, donde el liderazgo llega a un consenso y así movilizar a la organización en torno a objetivos comunes (Leithwood, et al., 2006). Si los esfuerzos están orientados a mejorar el aprendizaje del alumnado, estamos hablando de liderazgo pedagógico o instructivo. Por esta razón, algunas rutinas administrativas relacionadas con la gestión de la organización no se consideran propias del liderazgo pedagógico. A pesar de que en la actualidad, en numerosas ocasiones, existe la necesidad de garantizar la gestión y el funcionamiento de la organización, ejercer el liderazgo pedagógico significa dar un paso más allá, alentando al equipo a trabajar en algunos de los objetivos esencialmente educativos. Por esta razón, el estudio TALIS (OCDE, 2013) hace hincapié en que no están contrapuestos el modelo administrativo y el modelo pedagógico: los líderes con un excepcional liderazgo pedagógico son, por regla general, aquellos que hacen ejercicio también de una mejor dirección administrativa. En nuestro país, el mencionado informe, en

relación al análisis de lo que perciben los docentes y directores o directoras, pone la puntuación más baja en el liderazgo pedagógico y también en el liderazgo administrativo, muy por debajo de la media. Aunque son compatibles estas dos dimensiones, gestión y liderazgo, no es menos cierto que atender la primera puede limitar el desarrollo de la segunda. Según dice el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) los roles, expectativas e incentivos deben estar estructurados para garantizar que los directores y directoras de los centros educativos se centren en ejercer un liderazgo pedagógico en lugar de la gestión escolar. Esto contrasta con los sistemas educativos en los que muchos gerentes pasan la mayor parte de su tiempo en actividades que no están directamente relacionados con la mejora de los aspectos educativos en sus centros docentes, lo que limita la capacidad de hacer mejoras concretas en los resultados de los alumnos y alumnas.

Todo esto ha contribuido a que la gestión pedagógica en los centros de enseñanza sea reconocida a nivel nacional e internacional, como una parte importante en los procesos llevados a cabo para mejorar la educación, y ha pasado a formar parte de la agenda de prioridades en política educativa. Encontramos multitud de informes que se hacen eco de este tema. Por un lado, el estudio TALIS (OCDE, 2013) examina el nivel de relevancia que tiene el liderazgo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y alumnas, así como los maestros y maestras y el propio centro educativo como institución. De forma oportuna la OCDE ha decidido tomar cartas en el asunto interviniendo en este aspecto, a través de un programa con el título "Mejorar el liderazgo escolar (Improving school leadership)" del que forma parte España. Se justifica esta intervención, puesto que, como se dice en el comienzo del informe: El liderazgo pedagógico ha pasado a ser un aspecto prioritario de los programas de política educativa a nivel internacional, por quedar suficientemente demostrado que desempeña un papel decisivo en la mejora de los resultados educativos, influyendo en las motivaciones y las capacidades de los docentes, así como en las escuelas y el medio ambiente. La dirección académica eficaz es esencial para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación. Los responsables de las políticas educativas tienen que mejorar la calidad de la dirección de la escuela y hacerla viable (Pont, Nusche y Moorman, 2008).

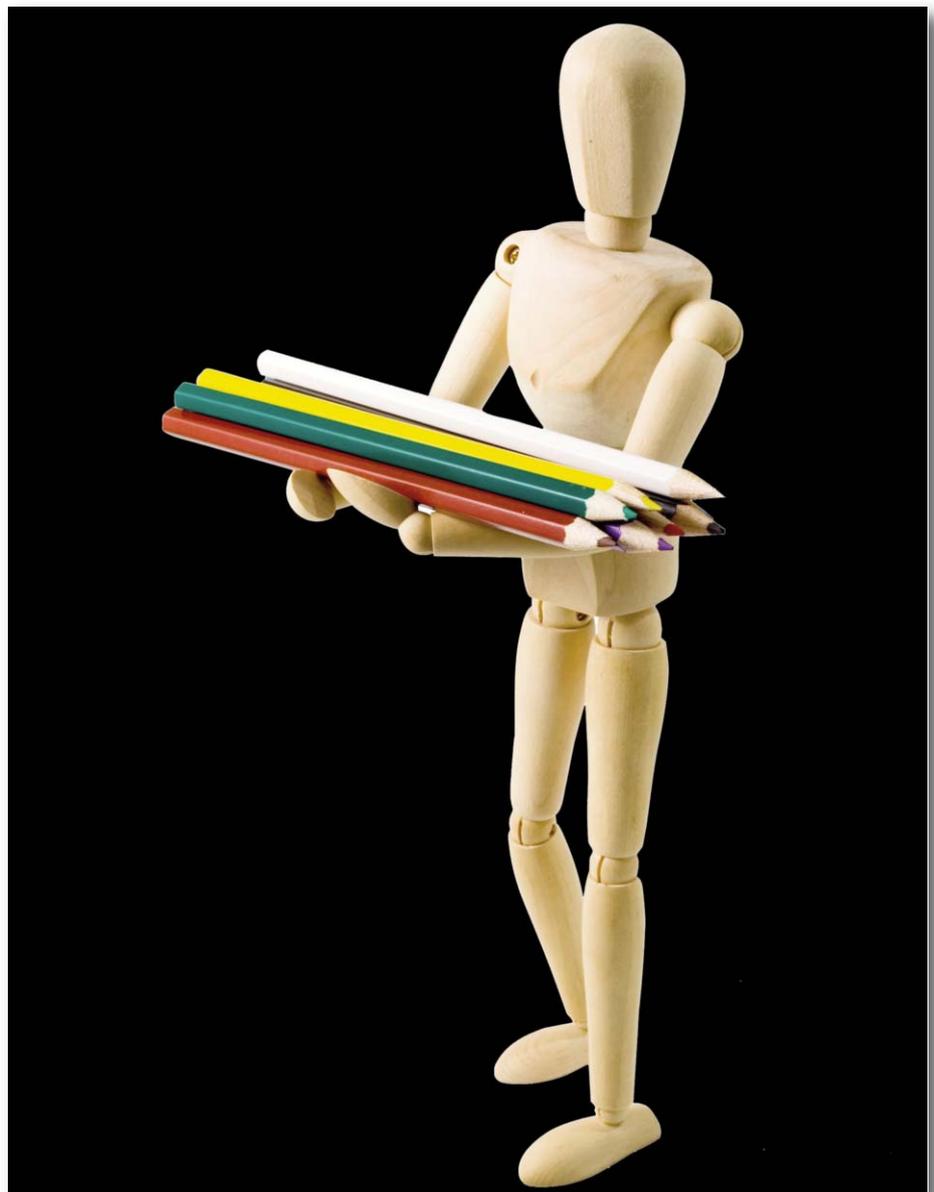
La dirección de la gestión en el centro educativo juega un papel importante en el desarrollo de los cambios en las prácticas de

enseñanza, la calidad de estas prácticas y su impacto en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de alumnos y alumnas. En concreto, la evidencia disponible sobre el éxito de liderazgo en el aprendizaje de los alumnos y alumnas justifica dos aspectos muy importantes (Leithwood, Costa, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004):

1. El liderazgo ocupa el segundo lugar como factor de influencia en la escuela, situado después de la instrucción en el aula, lo que contribuye en mayor medida al éxito de los alumnos y alumnas.

2. Los efectos del liderazgo son generalmente mayores en los centros educativos en los cuales es más necesario para el éxito del aprendizaje (por ejemplo, centros educativos de difícil desempeño localizados en contextos complicados).

En cuanto al segundo punto, está claro que esto no quiere decir que no hay que preocuparse por la calidad de la dirección en los centros educativos con altos resultados académicos que no se encuentran en contextos con situaciones difíciles, pero la visibilidad del impacto de un liderazgo efectivo es más grande en las escuelas ubicadas en contextos con situaciones más complicadas. De hecho, no hay ejemplos documentados de centros educativos con bajo rendimiento académico en condiciones difíciles (comunidades desfavorecidas social y económicamente, los recursos limitados o geográficamente aisladas) que lograron mejorar sin la intervención y influencia de un líder eficaz. Desde luego, otros factores pueden contribuir a tales cambios, pero el liderazgo es el catalizador.



BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

BOLÍVAR, A. Y SAN FABIÁN, J. L. (2013). LA LOMCE, ¿UNA NUEVA LEY PARA MEJORAR LA CALIDAD EDUCATIVA? ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA, Nº 1, PP. 7-11.

MAUREIRA, O. (2004). EL LIDERAZGO, FACTOR DE EFICACIA ESCOLAR: HACIA UN MODELO CAUSAL. FORO EDUCACIONAL, Nº. 4, 2003, PP. 132-167.

MAUREIRA, O. (2006) DIRECCIÓN Y EFICACIA ESCOLAR, UNA RELACIÓN FUNDAMENTAL REICE. REVISTA IBEROAMERICANA SOBRE CALIDAD, EFICACIA Y CAMBIO EN EDUCACIÓN, VOL. 4, Nº. 4E, PP. 1-10.

OCDE, (2008), CREATING EFFECTIVE TEACHING AND LEARNING ENVIRONMENTS: FIRST RESULTS FROM TALIS, TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY. OCDE, PARÍS. RECUPERADO DE WWW.SOURCEOCD.ORG/EDUCATION/9789264056053

OCDE, (2008), MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA, OCDE, PARÍS. RECUPERADO DE WWW.SOURCEOCD.ORG/EDUCATION/9789264044678

OCDE, (2009) IMPROVING SCHOOL LEADERSHIP: THE TOOLKIT. OCDE, CIUDAD DE MEXICO. RECUPERADO DE WWW.OECD.ORG/EDU/SCHOOLLEADERSHIP

OCDE (STOLL, L. Y TEMPERLEY, J.) (2009). MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR: HERRAMIENTAS DE TRABAJO. PARIS-MÉXICO, OCDE. RECUPERADO DE HTTP://WWW.OECD.ORG/DATA-OECD/32/9/43913363.PDF

OCDE (2013) ESTUDIO INTERNACIONAL DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE. TALIS 2013 INFORME ESPAÑOL. RECUPERADO DE HTTP://WWW.MECD.GOB.ES/DCTM/INEE/INTERNACIONAL/TALIS2013/TALISPUBLICACIONESSEP 2014.PDF?DOCUMENTID=0901E72B81ADABAO

RUIZ, A. (2008) DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR.

[ARTÍCULO EN UN BLOG] RECUPERADO DE HTTP://WWW.ANDALUCIAEDUCA.COM/ACTUALIDAD/VERARTICULO.PHP?ID=7

STOLL, L. Y LOUIS, K.S. (2007). PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES. DIVERGENCE, DEPTH, AND DILEMMAS. MAIDENHEAD: OPEN UNIVERSITY PRESS.

STOLL, L. Y TEMPERLEY, J. (2009). MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR: HERRAMIENTAS DE TRABAJO. RECUPERADO DE HTTP://WWW.OECD.ORG/DATAOCD/32/9/43913363.PDF

LEITHWOOD, K. (1994). LIDERAZGO PARA LA REESTRUCTURACIÓN DE LAS ESCUELAS. REVISTA DE EDUCACIÓN, Nº 304, PP. 31-60.

LEITHWOOD, K., LOUIS, K.S., ANDERSON, S. Y WAHLSTROM, K. (2004). HOW LEADERSHIP INFLUENCES STUDENT LEARNING. MINNEAPOLIS: CENTER FOR APPLIED RESEARCH AND EDUCATIONAL IMPROVEMENT. TORONTO: ONTARIO INSTITUTE FOR STUDIES IN EDUCATION. RECUPERADO DE HTTP://WWW.WALLACEFOUNDATION.ORG

LEITHWOOD, K., DAY, C., SAMMONS, P., HARRIS, A., Y HOPKINS, D. (2006). SUCCESSFUL SCHOOL LEADERSHIP. WHAT IT IS AND HOW IT INFLUENCES PUPIL LEARNING. UK: NATIONAL COLLEGE FOR SCHOOL LEADERSHIP. RECUPERADO DE HTTP://WWW.DCSF.GOV.UK/RESEARCH/DATA/UPLOADFILES/RR800.PDF

ESCODERO, J. M. (2009). COMUNIDADES DOCENTES DE APRENDIZAJE, FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN. ÁGORA PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE, Nº 10, PP. 7-31.

ESCODERO, J. M. (2004). CLAVES COMPLEMENTARIAS PARA HABLAR DE LA DIRECCIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES. ENSEÑANZA, Nº 22, PP. 139-158.

[Óscar Muñoz Román · 25.690.625-Q]

1. Resumen

Desde la nueva perspectiva del e-learning, las experiencias de aprendizaje compartidas, dentro de los Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje (en adelante EVEA), están generando una evolución de los EVEA constructivistas hacia EVEA conectivistas, surgidos a partir de conexiones entre redes y caracterizados por su máxima apertura y permanente cambio. Este artículo intentará justificar cómo implementar una metodología conectivista en las programaciones de los docentes y su aplicación en las aulas de Educación Primaria (EP).

Algunos de los objetivos del presente artículo serán los siguientes:

- Definir conectivismo y sus principios.
- Desarrollar actividades que pueden realizarse con una metodología conectivista en la Educación Primaria.
- Mostrar el beneficio del uso de la metodología conectivista.

La elección de esta temática hace referencia a que el conectivismo, sobre todo en el tercer ciclo de EP (10-12 años) y de manera muy básica en los EVEA, puede ser una metodología muy interesante que deberían aplicar los docentes para motivar a su alumnado.

2. Introducción

En la actualidad, la presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) en nuestra sociedad y en nuestras vidas es cada vez más notable. A través de las TIC accedemos a una extraordinaria cantidad de información, la cual puede estar disponible en la palma de nuestra mano con los nuevos dispositivos como Tablets o SmartPhones. Al mismo tiempo, podemos comunicarnos con cualquier persona del planeta al instante y de manera directa, y tumbar los muros temporales para aprender. Y podemos estar en contacto y saber lo que están haciendo muchas personas a través de las Redes Sociales (en adelante RRSS).

La gestión de esta información y de las RRSS, así como la necesidad de evolucionar al mismo tiempo que lo hace la sociedad, requiere de nuevas formas de aprender que respondan a las características de cada momento. El sistema educativo no puede mantenerse al margen de esta realidad y debe adaptarse a esta nueva era, con un alumnado caracterizado por ser, entre otras muchas cosas, *nativos digitales* (1). Estos alumnos/as, según Prensky, son personas que quieren recibir la información de forma ágil e inmediata, se sienten atraídos por las multitareas y procesos paralelos, prefieren los gráficos a los textos, funcionan mejor y rinden más cuando

El conectivismo y su aplicación en la Educación Primaria

trabajan en Red, tienen la conciencia de que van progresando, lo cual les reporta satisfacción y recompensa inmediatas, y prefieren instruirse de forma lúdica a embarcarse en el rigor del trabajo tradicional. Esta circunstancia contrasta con el hecho de que los docentes sean *inmigrantes digitales*. El profesorado no parece valorar suficientemente las habilidades que los nativos digitales (alumnado) han adquirido y prefieren moverse dentro de lo que conocen, en virtud de la forma en la cual aprendieron y por la cual enseñan.

En consecuencia, se decantan por dar clase de una forma lenta para este tipo de alumnado. Debido a esto, rechazan, por ejemplo, que los estudiantes puedan trabajar y aprender mientras ven la televisión o escuchan música al mismo tiempo. Este choque de mentalidades es la realidad a la cual se enfrentan todos los días la mayoría de los docentes y discentes dentro del actual sistema educativo. Por lo tanto, se requiere una adaptación y reformulación de los objetivos, contenidos, metodologías y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.

Este proceso de adaptación, con este tipo de alumnado (todos los estudiantes de EP son personas nacidas en el siglo XXI), supone que, tanto las administraciones competentes en materia educativa como los docentes, actualicen sus modelos pedagógicos tradicionales y adopten una metodología con unas actividades de enseñanza-aprendizaje acordes a los tiempos que vivimos, acordes a la realidad existente y, sobre todo, respondiendo a las demandas del alumnado actual. Con la aparición de las TIC, y sobre todo de los EVEA, el discente debe, principalmente, colaborar con sus compañeros/as para que con el intercambio de información que se produce y, con la ayuda de los docentes para guiar su aprendizaje, se preparen para los nuevos retos existentes en la sociedad actual, adquiriendo hábitos para seguir formándose a lo largo de su vida.

La pedagogía *partnering*, que propone Prensky, se fundamenta en el concepto de coasociación que implica construir un aprendizaje a partir de un conjunto de valores,

como: juego limpio, trato entre iguales, respeto mutuo, sinceridad, honradez y tolerancia. Por lo tanto, el conectivismo es una metodología perfectamente válida en estos nuevos tipos de aprendizaje.

En este nuevo contexto de innovación educativa surgen los EVEA (Aulas Virtuales), como un medio que combina la idea de aprender a través de las TIC y junto a la compañía de compañeros/as que comparten los mismos intereses y el mismo objetivo. Igualmente, el conectivismo es una metodología que está muy presente en estos procesos, aunque algunos autores como Downes (2009) señalen que el conectivismo y la educación formal no son necesariamente compatibles. Este artículo pretenderá extraer cuales son las características del conectivismo más indicadas para introducir las en la EP. En consecuencia a esto, la pregunta que nos debemos plantear sería:

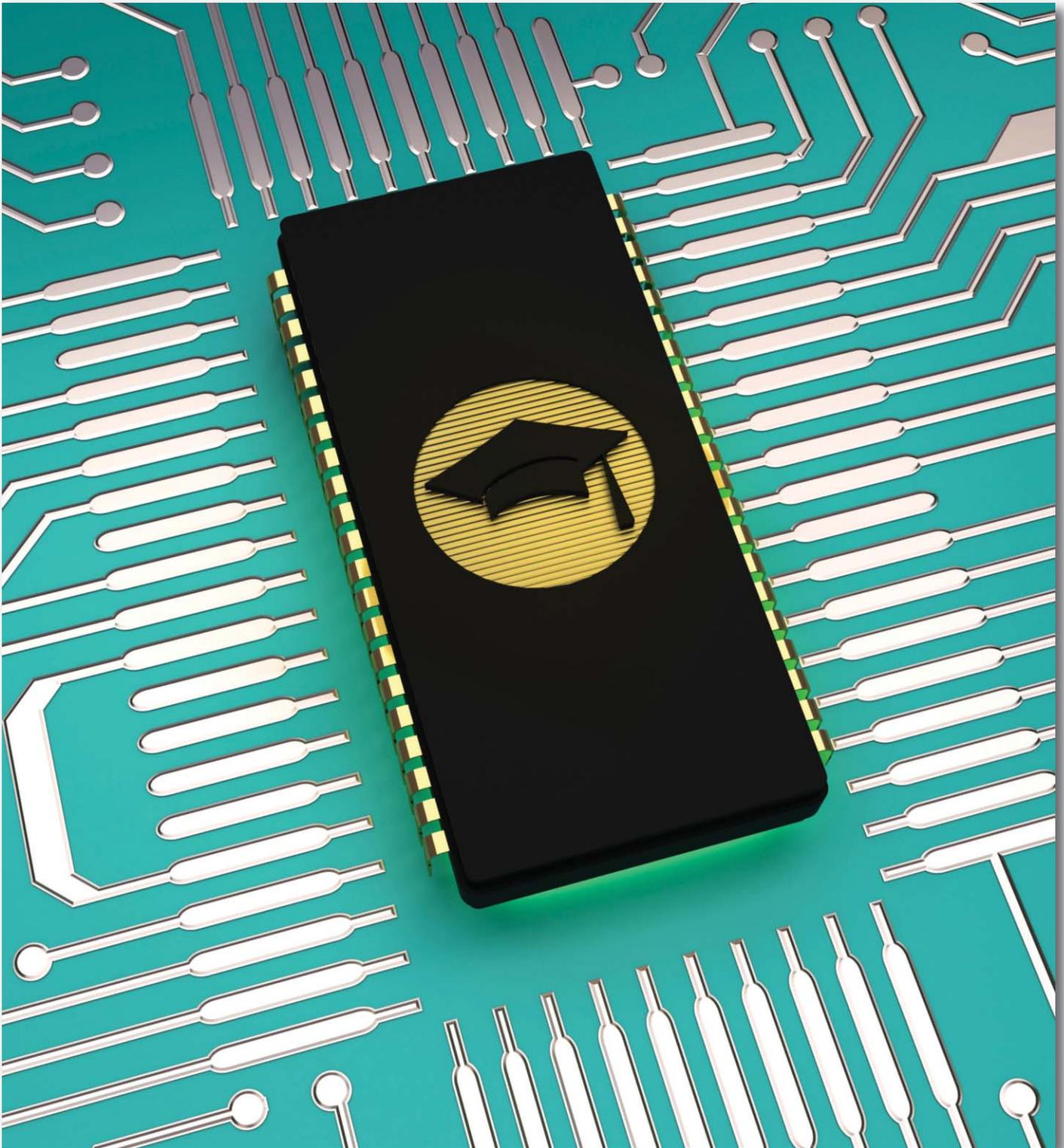
¿Qué pueden los docentes incorporar del conectivismo a la EP? Intentaremos aclarar esta pregunta, y alguna más, en el siguiente apartado.

3. Desarrollo

El *conectivismo*, teoría de Siemens, describe la manera por la cual los discentes acceden al conocimiento a través de herramientas personalizadas, online y colaborativas aprendiendo con nuevos recursos los contenidos y competencias que tradicionalmente se han dado en las aulas. Desde esta teoría conectivista, el conocimiento es comunitario, de acuerdo a la interactividad y a la conectividad, y no adquirido de forma individual. Al mismo tiempo, logra que los estudiantes sean responsables en el desarrollo de sus propias herramientas de aprendizaje, ambientes, redes y comunidades.

La finalidad del conectivismo es lograr que el estudiante tome un control efectivo de su aprendizaje, interactuando a través de las redes personales de aprendizaje. Sus principios son los siguientes:

- El aprendizaje y el conocimiento se basa en la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es un proceso de conectar nodos especializados o fuentes de información.



- El aprendizaje puede residir en los dispositivos no humanos.
- La capacidad para saber más es más importante que lo que se conoce en la actualidad.
- Fomentar y mantener las conexiones es necesario para facilitar el aprendizaje continuo.
- La capacidad para ver las conexiones entre los campos, las ideas y los conceptos es fundamental.
- La corriente (exacta y actualizada de los conocimientos) es la intención de todas las actividades del aprendizaje conectivista.
- La toma de decisiones es en sí mismo un

proceso de aprendizaje. Elegir qué aprender y el significado de la información entrante es visto a través de la lente de una realidad cambiante.

Según Siemens, el aprendizaje ya no es una actividad individualista. El conocimiento se distribuye a través de las redes. En nuestra sociedad digital, las conexiones y las conectividades dentro de las redes conducen al aprendizaje. El conectivismo es la llave de las llamadas "Redes de aprendizaje" que son consideradas la tendencia actual del e-learning, según comenta Downes en su ponencia

sobre la realidad del aprendizaje virtual. Siemens (2) añade que las redes de aprendizaje son estructuras que permiten el aprendizaje personalizado y continuo, y deben ser consideradas en el diseño instruccional. Las comunidades de aprendizaje, fuentes de información y los individuos pueden considerarse nodos o puntos de conexión en una red. Estas redes son claves al diseñar nuevos ambientes de aprendizaje en la era digital. Pero, ¿qué es lo que quieren estos alumnos de la escuela? A través de entrevistas, realizadas en por Prensky M. (2011) para su

libro "Enseñar a nativos digitales", a casi mil alumnos de todos los estratos económicos, sociales, intelectuales y de edad, en todo el mundo, se estableció una serie de demandas sobre lo que quiere el alumnado dentro de la escuela. Algunas de las conclusiones son las siguientes:

- No quieren charlas teóricas.
- Quieren que se les respete, se confíe en ellos, y que sus opiniones se valoren y se tengan en cuenta.
- Quieren seguir sus pasiones e intereses.
- Quieren crear, usando las herramientas de su tiempo.
- Quieren trabajar con sus compañeros (iguales) en trabajos de grupo y proyectos.
- Quieren conectar con sus iguales para expresar y compartir sus opiniones, en clase y alrededor del mundo.
- Quieren cooperar y competir entre sí.
- Quieren una educación que no sea solo relevante, sino conectada con la realidad. Esto choca en colisión con los currículos establecidos y con la forma de dar clase de los docentes con exposiciones orales, tareas repetitivas, deberes para casa similares a los realizados en la escuela, exámenes donde la memorización y repetición de los contenidos se realiza de forma sistemática, donde el aprendizaje se realiza de manera individual. A partir de esta situación, ¿pueden los docentes incorporar el conectivismo en la EP? La respuesta es que los docentes pueden adaptar y adoptar ciertos aspectos del conectivismo a su labor diaria en las aulas. Para ello, debemos vencer nuestra resistencia al cambio y modificar una serie de roles que hasta ahora han estado establecidos en la docencia. Según Borges (2007), el profesorado en la actualidad debe:

- Facilitar, guiar el aprendizaje del alumnado, tomando una participación activa de este proceso.
- Proporcionar ayuda y soporte atendiendo a las necesidades del alumnado.
- Ser dinamizadores del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Formarse permanentemente y no pensar que lo que aprendieron en la universidad hace muchos años sirve hoy en día.
- Una reflexión profunda de la práctica docente.
- Y, sobre todo, motivar y orientar a su alumnado.

Siguiendo esta modificación de roles del profesorado, el conectivismo puede impregnar las aulas de EP. Algunos ejemplos son las *Aulas Virtuales*, como la que ofrece la plataforma educativa para los centros TIC de Andalucía, HELVIA. Es una plataforma educativa que está desarrollada en software libre para la Consejería de Educación de la Junta de Andalu-

lucía y que ofrece una posibilidad de conectividad muy amplia entre el alumnado, y una interacción constante con el profesorado. A través de una Moodle, el alumnado establece interacciones con sus compañeros a través de chats o foros. Se iniciaría con un trabajo previo para enseñar al alumnado e involucrar a las familias con un aprendizaje previo de la Moodle, y posteriormente ir estableciendo actividades cada vez con mayor complejidad, adecuadas al nivel educativo del alumnado del tercer ciclo de EP.

Una vez el alumnado conozca con seguridad el Aula Virtual se pueden llevar a cabo la utilización de nuevas tendencias en innovación educativa como el *Aula invertida* (Flipped Classroom), la cual es otra de las opciones por que los docentes pueden impregnar el conectivismo como elemento metodológico en sus aulas, puesto que *la metodología didáctica de aula invertida adopta un modelo centrado en el estudiante, donde es él el actor principal, otorgándole un papel mucho más activo dentro del proceso de aprendizaje*. Este método proporciona un cambio en el orden de las acciones que el docente lleva a cabo en el proceso de enseñanza, permitiendo que el estudiante adquiera conocimientos antes de clase y durante la clase comparta la información con sus compañeros como paso previo a que el docente consolide ese aprendizaje. Las explicaciones para casa (paso previo) y el desarrollo dentro del aula de actividades de aprendizaje que requieren de una mayor capacidad creativa y de construcción conjunta de conocimiento (entre iguales y entre docentes y discentes).

Como último ejemplo, la utilización de dispositivos móviles (*Mobile Learning*) como Tablets hace que el estudiante pueda tener una metodología conectivista en las aulas.

4. Conclusión

Estos son algunos ejemplos de cómo podemos modificar la forma de enseñar y de cómo desarrollar actividades con una metodología conectivista en el tercer ciclo de EP. Una vez implantada esta metodología se observa como los estudiantes colaboran con sus compañeros/as, profundizan en los contenidos, se implican en su formación y en el proceso de EA, son proactivos y autónomos, construyen su propio conocimiento, adquieren hábitos para que la formación sea permanente a lo largo de su vida, y lo más importante, acuden motivados a nuestras clases. Al mismo tiempo, a los discentes les gusta este tipo de actividades puesto que se aprende y trabaja por la Red, fomentan la creatividad, adquieren un aprendizaje rápido de los contenidos y se fomentan las Comunidades de Conocimiento. Pero también, la implantación de esta meto-

dología conectivista en las aulas de EP tiene su lado negativo debido a que requieren una mayor implicación por parte del alumnado y profesorado, unas infraestructuras y un nivel de conocimientos mínimos, o puede que exista poca interacción social entre iguales. Bajo mi punto de vista, los ventajas superan a estos inconvenientes y la metodología conectivista debería ser una clara apuesta de las administraciones educativas y de los docentes para conseguir vencer a una de las situaciones que se producen, cada vez con mayor frecuencia, en nuestras aulas: la desmotivación de nuestro alumnado.

Notas

- (1) Término citado por Prensky M. (2011) "Enseñar a nativos digitales". Título original: "Teaching digital natives. Partnering for real learning". Edición española publicada por acuerdo con Corwin Press Inc. (Estados Unidos, Londres, Nueva Delhi). Madrid, Ed. SM.
- (2) Siemens, G. (2005) "Learning Development Cycle: Bridging Learning Design and Modern Knowledge Needs", Elearnspace website.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- PRENSKY, M. (2011) "ENSEÑAR A NATIVOS DIGITALES". TÍTULO ORIGINAL "TEACHING DIGITAL NATIVES. PARTNERING FOR REAL LEARNING". EDICIÓN ESPAÑOLA PUBLICADA POR ACUERDO CON CORWIN PRESS INC. (ESTADOS UNIDOS, LONDRES, NUEVA DELHI) MADRID, ED. SM.
- SIEMENS, G. (2006) "CONOCIENDO EL CONOCIMIENTO" TÍTULO ORIGINAL: "KNOWING KNOWLEDGE". U.S.A., PUBLISHED BY LULU.COM.
- DOWNES, S. (2009, JUNIO 19). EL FUTURO DEL APRENDIZAJE EN LÍNEA: DIEZ AÑOS DESPUÉS: [HTTP://WWW.DOWNES.CA/CGI-BIN/PAGE.CGI?POST=49331](http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=49331)
- MARTÍNEZ, V. M. (2006). GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE ENSAYOS DE INVESTIGACIÓN (ENSAJO DE UN ENSAYO). REVISTA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD LA SALLE, 7(26), 63-79. DISPONIBLE EN: [HTTP://WWW.REDALYC.ORG/ARTICULO.OA?ID=34202605](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34202605)
- EL CONECTIVISMO, UNA TEORÍA PARA LA ERA DIGITAL (2011): [HTTP://UOCITIC-GRUPO6.WIKISPACES.COM/CONECTIVISMO](http://uocitic-grupo6.wikispaces.com/CONECTIVISMO)
- FUNDACIÓN TELEFÓNICA (2012): [HTTPS://UNPASOMAS.FUNDACIONTELEFONICA.COM/2012/10/18/CONECTIVISMO-GEORGE-SIEMENS-Y-EL-APRENDIZAJE-EN-RED](https://unpasomas.fundaciontelefonica.com/2012/10/18/conectivismo-george-siemens-y-el-aprendizaje-en-red)
- BORGES, F. (2007) EL ESTUDIANTE EN ENTORNOS VIRTUALES: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN. DIGITHUM Nº 9, UOC. [HTTP://WWW.UOC.EDU/DIGITHUM/9/DT/ESP/BORGES.PDF](http://www.uoc.edu/digithum/9/dt/esp/borges.pdf)
- REVISTA ANDALUCÍA EDUCA (2008): [HTTP://WWW.ANDALUCIAEDUCA.COM/TICS/](http://www.andaluciaeduca.com/tics/)
- LÓPEZ MORENO, M. (2015) [HTTPS://WWW.NUBEMIA.COM/AULA-INVERTIDA-OTRA-FORMA-DE-APRENDER](https://www.nubemia.com/aula-invertida-otra-forma-de-aprender)
- VIDEO CON UNA BREVE EXPLICACIÓN DE LO QUE ES UNA CLASE INVERTIDA POR LILI PRECIADO (2013): [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=EPONN0H9GM&FEATURE=YOUTUBE](https://www.youtube.com/watch?v=EPONN0H9GM&feature=youtu.be)

Inteligencia Emocional desde Infantil

[María Luisa Martínez de la Arada · 77.706.942-Q]

La sociedad ha tratado de buscar durante años el concepto que mejor se adaptase para definir a la persona inteligente. Tradicionalmente en la escuela se consideraba que un niño inteligente era aquel que dominaba rápidamente las materias. En 1904, con la intención de cuantificar numéricamente la inteligencia humana, Alfred Binet y Theodore Simon elaboraron el primer test de inteligencia a petición del ministro de educación francés, el cual incluía pruebas de razonamiento lógico, verbales y semánticas, relacionándolo con la edad cronológica del niño. Este test proporcionaba información sobre el desarrollo intelectual pero dejando a un lado aspectos de la inteligencia que en la actualidad sí son valorados. Ante este panorama, no es de extrañar la confusión en el ámbito educativo sobre lo que significa realmente ser inteligente.

Con el paso de los años, innumerables autores especializados fueron realizando sus aportaciones perfeccionando así estos métodos y dando lugar a teorías más complejas y que fueron teniendo una mayor aceptación. Howard Gardner, ya en la década de los ochenta, sugirió que esta medición tradicional fallaba en capturar correctamente la capacidad total de las personas y que debía buscarse algo más para definir el éxito de las personas. De esta forma, planteó la existencia de una serie de inteligencias que marcan las potencialidades y diferencias significativas de cada individuo. Estas inteligencias utilizan diferentes zonas del cerebro que están conectadas entre sí de modo que pueden operar juntas, aunque de manera semiautónoma. En cada individuo destacan unas inteligencias sobre otras, e incluso las diferentes culturas y estratos de la sociedad ponen el acento en ellas de manera diferenciada. Con ello, Gardner abrió el camino para un concepto novedoso de inteligencia suponiendo un nuevo rol para la escuela al plantear la existencia de múltiples inteligencias. La teoría de las Inteligencias Múltiples tiene dos postulados fuertes. En primer lugar, todos los seres humanos poseen todas esas inteligencias. Y en segundo lugar, no hay dos individuos con el mismo perfil de inteligencia, sino que todos somos diferentes incluso cuando se trata de casos de herencia genética idéntica, puesto que los individuos pasan por experiencias diferentes lo que les hace únicos (Gardner, 1998).

En 1983 nombra siete tipos de inteligencia, aunque deja abierto a la incorporación de otras. Las primeras en nombrar son: lingüís-

tica, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-quinestésica, interpersonal (habilidad para detectar en otras personas sus estados de ánimo, motivaciones y otros estados mentales), e intrapersonal (habilidad para guiar el propio comportamiento recurriendo a los sentimientos). En 1995 incluye la octava inteligencia que es la naturalista. El trabajo de las Inteligencias Múltiples en Educación Infantil permite conocer las potencialidades y dificultades de cada niño en un sentido más amplio y global, ofreciéndoles una oportunidad de aprendizaje más rico. La inteligencia interpersonal y la intrapersonal se pueden considerar como la base de la Inteligencia Emocional, aunque en la versión de Gardner se centran más en la cognición y el conocimiento que en los sentimientos. La *Inteligencia Interpersonal* se define como la capacidad de comprender a los demás seres humanos, pudiendo lograr una mejor interacción y empatía. Esta inteligencia nos ayuda a comprender a los demás, poder contextualizar sus comportamientos, estados de ánimo y deseos. Poseer empatía permite una mejor comunicación con los otros, observando el lenguaje corporal, los gestos, el tono de voz. La capacidad para comprender emociones se ha relacionado con la activación de sistemas de neuronas espejo, las cuales se ponen en funcionamiento tanto cuando un individuo realiza una acción, como cuando observa la acción de otro.

Las personas con una adecuada tolerancia a la frustración mantienen relaciones sociales más satisfactorias. Entre las habilidades que comprende encontramos la expresión clara de deseos y preferencias, la habilidad para no ser intimidado por otros niños o niñas, la expresión controlada de la frustración y la ira, el interés por los demás, etc. Que los niños pueden establecer relaciones entre iguales les permite sentirse parte del grupo y ser apoyados, compartir experiencias, intereses y gustos, establecer relaciones de confianza y formar una adecuada imagen de sí mismos. Por otro lado, la *Inteligencia Intrapersonal*, está directamente relacionada con nosotros mismos, con nuestros pensamientos, deseos, capacidades, comportamientos... Esta inteligencia permite ver de forma real lo que somos, lo que deseamos y como priorizamos nuestros deseos y obligaciones, para así actuar de forma conveniente. Estas personas entienden los motivos por los cuales desean, sienten o piensan de determinada manera y pueden así actuar de forma conveniente para ellos mismos.

Por tanto, estos dos tipos de inteligencia son esenciales para la vida en comunidad por lo que se debe potenciar el desarrollo equilibrado de ambas. De poco serviría que nuestro alumnado alcanzase un buen control de sí mismo si no son capaces de desarrollar la empatía. Del mismo modo, si son buenos en la relación con los demás pero no son capaces de controlarse a sí mismos, su inteligencia no será útil ni para ellos mismos ni para los otros. Para comprender lo que es la Inteligencia Emocional se va a delimitar el concepto de emoción. La emoción se define como la alteración anímica intensa y pasajera que conlleva cierta conmoción somática (Diccionario de la Real Academia Española, 2014). Esta definición general requiere otras más precisas y concretas por parte de los especialistas en el ámbito.

Existe consenso en que la Emoción se define como una estructura preparada de respuestas que interviene de manera automática a lo largo del proceso adaptativo. Se manifiesta a la vez mediante cambios en la expresión (facial, vocal, postural, etcétera), mediante un impulso marcado que despliega una acción específica (saltar, golpear, rechazar, huir, desmoronarse, inmovilizarse, etcétera), así como mediante una coloración marcada de la experiencia subjetiva (la "vivencia" emocional) (Rimé, 2011).

La definición más completa es la que sugiere Mora (2013), quien habla de la emoción como una conducta de reacción ante estímulos que pueden causarnos placer, dolor, recompensa o castigo. De este modo, las situaciones que acontecen en el exterior provocan una respuesta en el cerebro y con ello un cambio en nuestro interior.

De la definición actual de emoción se pueden desprender las siguientes ideas:

- Las emociones tienen un origen innato y está influenciada por la experiencia.
- Tienen una función adaptativa o de ajuste al medio, pero dependiendo de la frecuencia e intensidad puede tener un efecto desorganizador del funcionamiento psíquico.
- Son respuestas a estímulos internos o externos, significativos para la persona.
- Tienen carácter dual, siendo vivenciadas como positivas o negativas.
- Muestran patrones de respuesta diferenciados en los planos fisiológicos, expresivos y conductuales.
- Conllevan una manifestación breve e intensa.
- Implica relación bilateral con la cognición, en tanto la evaluación de la situación o estímulo desencadenante es parte de la

respuesta emocional.

Para su estudio se puede diferenciar entre emociones básicas y secundarias. Las básicas presentan expresiones faciales universales y conllevan el aprendizaje de conductas sociales. Son la alegría, la ira, la tristeza, el asco, la sorpresa y el miedo. Las emociones secundarias se derivan de las primarias y en ellas interviene el pensamiento. Son la culpa, la vergüenza, el orgullo y la aceptación. Reconocer las emociones, tanto primarias como secundarias, comprenderlas y actuar sobre ellas es la base de la Inteligencia Emocional. Se define la Inteligencia Emocional como la habilidad para manejar, discriminar y utilizar los sentimientos y las emociones, para dirigir los pensamientos y las acciones (Salovey y Mayer, 1990).

Estos autores continuaron con la tendencia iniciada por Thorndike en los años veinte, Weschsler en los cuarenta o Gardner (teoría de las Inteligencias Múltiples), Sternberg (inteligencia analítica, creativa y práctica) e Izard y Malatesta en los ochenta, que defendían una independencia entre el sistema emocional y el sistema cognitivo (Extremera y Fernández, 2005).

El término de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer fue reformulado y difundido por Daniel Goleman en 1995, quien se basó también en los estudios de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.

Mientras que Gardner deslinda la competencia intrapersonal y la interpersonal, Goleman las integra, de forma que el estímulo hacia una conlleva también el de la otra. La teoría de la Inteligencia Emocional supuso un cambio en la forma de entender y definir la inteligencia enfatizando la participación de las emociones en la solución inteligente de las tareas y, por tanto, contribuyendo a un mejor bienestar personal y social.

¿Por qué trabajar la Educación Emocional en la escuela?

La Educación Emocional posibilita el desarrollo integral del sujeto al potenciar el desarrollo de las emociones junto con el de la cognición a través de un proceso educativo continuo (Bisquerra, 2012). La Educación Emocional permite reconocer, expresar y gestionar las emociones. Es, por tanto, un complemento indispensable del desarrollo cognitivo y puede ser un predictor de éxito social. Igualmente, educar las emociones favorecerá la salud mental, entendida ésta como el estado de bienestar físico y psicológico que permite adaptación a las circunstancias en las que un individuo se desenvuelve (Organización Mundial de la Salud, 2006).

Los últimos estudios sobre Inteligencia Emocional indican una serie de beneficios en su

desarrollo y la relacionan con el estrés ocupacional, de modo que permite mejorar el ajuste psicológico y emocional y repercute favorablemente en la percepción de la satisfacción con la vida y la calidad de las relaciones interpersonales.

Es fundamental que los niños aprendan a:

- Reconocer sus propias emociones y las de los demás.
- Nombrar las distintas emociones.
- Distinguir qué reacciones provoca la expresión de las emociones en los demás.
- Predecir las consecuencias de la expresión emocional.
- Controlar las emociones adecuadamente, dependiendo de la situación y el momento en que se encuentren.

Por tanto, desde Educación Infantil se debe comenzar a desarrollar la Inteligencia Emocional del alumnado, como parte fundamental de su formación integral.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, L. (2005). *EMOCIÓN, AFECTO Y MOTIVACIÓN: UN ENFOQUE DE PROCESOS*. MADRID: ALIANZA EDITORIAL.
- BISQUERRA, R. (2009). *PSICOPEDAGOGÍA DE LAS EMOCIONES*. MADRID: SÍNTESIS.
- GARDNER, H. (1998). *INTELIGENCIAS MÚLTIPLES: LA TEORÍA EN LA PRÁCTICA*. BARCELONA: PAIDÓS IBÉRICA.
- GOLEMAN, D. (1995). *INTELIGENCIA EMOCIONAL*. BARCELONA: KAIRÓS.
- LANTIERI, L. (2009). *INTELIGENCIA EMOCIONAL INFANTIL Y JUVENIL*. MADRID: AGUILAR.
- RENOM, A. (2008). *EDUCACIÓN EMOCIONAL*. MADRID: WOLTERS KLUWER EDUCACIÓN.
- RIMÉ, B. (2011). *LA COMPARTICIÓN SOCIAL DE LAS EMOCIONES*. BILBAO: BIBLIOTECA DE PSICOLOGÍA DESCLÉE DE BOUWER.
- SALOVEY, P. Y MAYER, J. (1990). INTELIGENCIA EMOCIONAL. *IMAGINATION, COGNITION AND PERSONALITY*, 9(15), 185-211.

ASIGNATURA PENDIENTE...

DEFENSOR DEL PROFESOR

Tel.: 91 522 08 27

www.defensordelprofesor.com

www.anpeandalucia.org

[Rebeca Westerveld Fernández · 48.557.291-J]

Resumen

Este artículo trata la importancia que tiene celebrar los cumpleaños en el aula de Educación Infantil como una herramienta muy útil para hacer sentir a los alumnos importantes y queridos, y con ello desarrollar una autoestima positiva en ellos, algo crucial para un desarrollo óptimo.

Desarrollo

Celebrar el cumpleaños infantil no significa únicamente realizar una fiesta. Lógicamente, al celebrar un cumpleaños estamos festejando un año más de vida, pero esta celebración tiene especial importancia en la niñez. Es una buena ocasión para entregar cariño al homenajeado, haciéndole sentir lo importante que es para las personas que le rodean, reforzando así su autoestima. Además, les enseña a compartir, a participar y colaborar en las actividades de la fiesta, a disfrutar de la compañía de otros niños, a vivenciar relaciones y situaciones, a aceptar con más facilidad las normas establecidas, a valorarse a sí mismo y a los demás y a ampliar sus relaciones sociales.

En palabras de Bonet (1997), la autoestima es *"la percepción evaluativa de uno mismo"*, un *"conjunto de percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias conductuales dirigidas hacia nosotros mismos, hacia nuestra manera de ser y de comportarnos, hacia los rasgos de nuestro cuerpo y de nuestro carácter"* (p.18).

Coopersmith (1967) distingue tres niveles de autoestima: alto, medio y bajo. Las personas con nivel alto suelen ser activas, confían en sus propias posibilidades, creen en ellos, son psíquicamente estables, más orientados al éxito, con altas expectativas de futuro e intensa motivación. Asumen responsabilidades con facilidad, afrontan retos con entusiasmo, se respetan y se aceptan a sí mismas.

Por otro lado, las personas con un nivel medio de autoestima se caracterizan por ser optimistas, expresivas y capaces de aceptar las críticas, pero tienden a ser inseguros en sus autovaloraciones de valía personal, por lo que buscan la aprobación social con el fin de esclarecer sus autoevaluaciones.

Por último, las personas con un nivel bajo de autoestima suelen poseer sentimientos de odio a sí mismas, ataques de ansiedad, depresión, repentinos cambios de humor, sentimiento de culpabilidad, de autodestrucción y tienden a buscar el lado negativo a situaciones positivas.

Por tanto, una autoestima positiva y es un requisito indispensable para el desarrollo de una personalidad estable y equilibrada.

La celebración del cumpleaños en el aula de Infantil como herramienta para lograr una autoestima positiva en el alumno

La personalidad se va estructurando desde los primeros años de vida, por influencia de las figuras significativas de la infancia: figuras de apego y familia, y una vez que el niño entra en la escuela, sus maestros y las relaciones entre los iguales. Es por ello por lo que el maestro debe incidir en que el vínculo que se establezca entre los alumnos como iguales y entre ellos y el docente sea lo más positivo posible para la formación de una autoestima positiva.

Según recoge el artículo 12 de la normativa vigente en España, regulada por la Ley 2/2006, de 3 de mayo (LOE) -no modificado por la LOMCE-, la Educación Infantil tiene como finalidad contribuir al desarrollo de todas las capacidades, tanto físicas como afectivas, sociales e intelectuales en nuestros alumnos. Para la consecución del desarrollo de todas estas capacidades, el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil regula, en su artículo 3, como dos de los objetivos a perseguir en esta etapa los de desarrollar sus capacidades afectivas, así como que se relacionen con los demás y adquieran progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social. Por ello, partiendo de estos objetivos generales, para el aula se proponen los siguientes, encaminados a potenciar la autoestima de los alumnos a través de la celebración de los cumpleaños en el aula:

- Reconocer y participar en acontecimientos significativos de la vida personal.
- Participar en experiencias significativas de la vida familiar y escolar.
- Identificar el significado de las celebraciones y conocer sus elementos característicos.
- Fomentar una imagen ajustada y positiva de sí mismo.
- Desarrollar hábitos de autonomía desde una perspectiva individual y social.
- Fomentar la vida en grupo, mediante la adquisición de habilidades sociales.
- Desarrollar actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.
- Percibir el paso del tiempo a través de las propias vivencias y acontecimientos de la vida cotidiana.

Para su consecución se trabajarán los siguientes contenidos:

- Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, de las posibilidades y limitaciones propias.
- El cumpleaños: elementos característicos de la celebración.
- Manifestación y regulación progresiva de sentimientos, emociones y vivencias.
- Coordinación, colaboración y ayuda con adultos e iguales en la preparación de la celebración.
- Iniciativa y progresiva autonomía en la realización de actividades.
- Hábitos elementales de organización, iniciativa y esfuerzo.
- Actitud positiva a la hora de establecer relaciones de afecto con los iguales.
- Empleo de técnicas de expresión plástica, musical y corporal para representar distintos aspectos de la celebración.
- Identificación de los cambios producidos por el paso del tiempo.
- Aceptación de las características personales y respeto a las de los demás.

Desde el punto de vista metodológico se seguirán una serie de actuaciones dirigidas mediante dinámicas de grupos y talleres colectivos que favorezcan la consecución de una autoestima positiva a través de pequeños grupos y grupo-clase, desarrollándose en asamblea, rincones y aula. Así como también actuaciones centradas en la conquista de la autonomía y en el conocimiento de su identidad personal que favorezcan la adquisición de una autoestima estable. Todo ello mediante rutinas, hábitos y juegos, con una organización de tiempo flexible, que permita momentos de actividad intercalados con momentos de descanso.

Resulta de gran importancia el hecho de implicar también a las familias, haciéndoles partícipes de las actividades que se llevarán a cabo en el aula y estableciendo unas pautas de actuación desde casa que le lleven a la adquisición de una autoestima positiva, haciéndoles ver lo queridos e importantes que son para sus familias.

En cuanto a las actividades, estas se dividirán en tres bloques: las que son previas al cumpleaños, la celebración del cumpleaños y las que son posteriores al cumpleaños.

Previas al cumpleaños:

- Reunión inicial con los padres. En ella se abordará la temática de los cumpleaños. Se explicará la importancia de su celebración para, como se ha mencionado anteriormente, desarrollar la autoestima de los niños y favorecer las relaciones sociales y hábitos de autonomía; así como también se pedirá su colaboración, con el fin de llevar a cabo una estrecha relación familia-escuela.

- Detección de ideas previas. En asamblea se aprovechará este momento de reunión para detectar los conocimientos previos que el alumnado tiene acerca de los cumpleaños: qué son, por qué se celebran, cómo, con quién, etc.

- ¿Cuántos días faltan? En el calendario, que puede estar situado en la asamblea, se rodeará el día del cumpleaños de cada alumno y él mismo escribirá su nombre. Día a día contaremos los días que faltan para su cumpleaños, con el fin de darle la importancia que cada niño merece.

- Esta semana la estrella eres tú. Durante la semana previa a la celebración del cumpleaños, se pedirá colaboración a la familia para que el niño traiga fotografías desde que era bebé hasta ahora, así como fotografías de sus otros cumpleaños. En la pared de la asamblea se colocará una cartulina grande de color, bajo el título “Esta semana la estrella eres tú” y el nombre del alumno o alumna en cuestión. Cada día podrá describir una o dos fotos (dependiendo de las que traiga) en asamblea a sus compañeros y se irán pegando en esta cartulina con goma adhesiva, para que después pueda volver a llevárselas a casa. De este modo se podrá observar el paso del tiempo y se le dará al niño o niña el protagonismo que merece.

- Taller de plástica. Para este taller se contará con la ayuda de algunas madres y/o padres voluntarios. Los niños se dividirán en tres grupos y bajo la supervisión y ayuda de los padres confeccionarán:

- Guirnalda. Se recortarán tiras de colores de papel charol y se unirán con adhesivo, formando una sucesión de anillos de colores entrelazados.

- Corona de cumpleaños. Se decorará con pegatinas y la inscripción de “Feliz Cumpleaños”, y el nombre del cumpleaños/a.

- Dibujo individual para confeccionar un “libro” con los dibujos de todos que se regalará al niño o niña que cumpla años.

Celebración del cumpleaños:

- ¡Cumpleaños feliz! El mismo día del cumpleaños, se juntarán las mesas y se decorará el aula con las guirnalda realizadas en el taller de plástica. Se le colocará la corona al cumpleaños/a, se cantará entre todos el cumpleaños feliz y soplará la vela, que esta-

rá colocada en una tarta elaborada con corcho y plastilina. Tras esto, los niños regalarán al cumpleaños/a el libro de dibujos que previamente hicieron en el taller de plástica, e individualmente le dirán al cumpleaños/a algo bonito que les guste de él o de ella.

Posteriores al cumpleaños:

- ¡Ya tengo X años! En una de las paredes del aula se colocará un gran mural bajo el título de “¡Ya tengo X años! (dependiendo en qué nivel nos encontremos), en el que irán pegando las fotografías de la celebración de los cumpleaños de cada niño o niña, conforme vayan cumpliendo años. De modo que, tras cada celebración, se imprimirá una foto de la celebración del niño o niña con su corona, rodeado de sus compañeros/as, y él o ella misma la colocará en dicho mural.

En cuanto a la evaluación, para valorar la situación de partida se llevará a cabo una evaluación inicial mediante la observación directa, que determinará las pautas a seguir.

A lo largo del proceso, y de forma continua, mediante recogida de información, se llevará a cabo la evaluación del proceso de aprendizaje, atendiendo a los siguientes criterios:

- Tiene una imagen ajustada y positiva de sí mismo.
- Manifiesta confianza en sus posibilidades para realizar las tareas.
- Es autónomo en la realización de tareas.
- Participa en juegos y actividades colectivas.
- Colabora y ayuda en diversas situaciones evitando la sumisión o el dominio.
- Identifica las características relevantes propias de cada edad.
- Comparte materiales.
- Manifiesta vivencias personales en torno a su vida pasada y celebración de cumpleaños.
- Disfruta con la realización de tareas.
- Valora y respeta a los compañeros y sus producciones.

Conclusión

Vista la importancia de una buena autoestima para lograr un buen desarrollo de la personalidad de cada niño, resulta indispensable trabajarla dentro del aula infantil. Y qué mejor modo de hacerle sentir importante que dándole protagonismo en su día, el día de su cumpleaños.

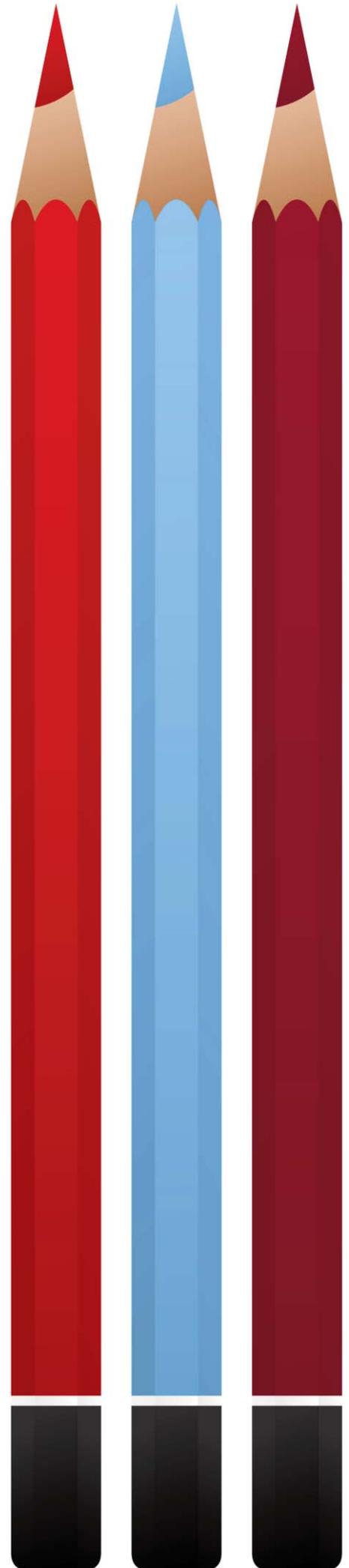
BIBLIOGRAFÍA Y LEGISLACIÓN

BONET, J.V. (1997). *SÉ AMIGO DE TI MISMO: MANUAL DE AUTOESTIMA*. CANTABRIA: SAL TERRAE.

COOPERSMITH, S. (1967). *THE ANTECEDENTS OF SELF-ESTEEM*. USA: W.H. FREEMAN.

LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN.

REAL DECRETO 1630/2006, DE 29 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS DEL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL.



[Claudia López López - 77.722.014-T]

La salud es garantía de bienestar para las personas, sin embargo cuando educamos a los niños dejamos de lado la Educación para la Salud y los hábitos saludables. Cuidar la salud tanto física como psíquica y emocional debería ser uno de los objetivos de la educación. Por ello, familia y educadores no podemos olvidar de educar para la salud.

1. Educación para la Salud

Educar a los niños para la salud es muy importante. Mantener un buen estado de salud es la clave para su bienestar y para su éxito. De hecho, actualmente, los problemas de salud están incrementándose, tales como la obesidad, afecciones del estado de ánimo, ansiedad, colesterol, etcétera.

Una educación global y completa debe incluir la educación en unos hábitos de vida saludables que contribuyan a cuidar y mantener la salud, así como a la concienciación con el cuidado de la salud. Por ello es necesaria una buena Educación para la Salud que desemboque en pautas de conducta saludable.

1.1. Concepto de Educación para la Salud

La salud ha sido definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) no solo como la ausencia de enfermedad, sino también por el estado de bienestar físico, psíquico y social del que goza una persona. Según la OMS, en la 36ª Asamblea Mundial de la Salud, la Educación para la Salud son todas aquellas actividades de información y educación que lleve a una situación en la que la gente desee estar sana, sepa cómo alcanzarla y haga lo posible, individual y colectivamente, para mantenerla, buscando ayuda cuando lo necesiten. Por tanto, la Educación para la Salud debe pretender que los alumnos:

- Desarrollen hábitos y costumbres sanas.
- Que valoren ciertas conductas y actitudes como esenciales para la calidad de vida.
- Que rechacen pautas de comportamiento que no conduzcan a la adquisición del bienestar físico y mental.

Además, la infancia es el periodo donde se van modelando las conductas que dañan o favorecen la salud, de ahí que este periodo resulte muy adecuado para potenciar estilos de vida saludable.

1.2. Educación para la Salud en el currículo de Educación Infantil

Desde que se inicia la Educación Infantil es necesario ofrecerles modelos de referencia así como información necesaria para desarrollar en los niños actitudes de aprecio y respeto por la salud y el bienestar propio y de los demás. De hecho, el RD 1630/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas para el 2º ciclo de EI y el D 254/2008 por el que se establece un currículo para el

La Educación para la Salud en Educación Infantil

2º ciclo de EI en la Región de Murcia, señalan que desde los primeros años se favorecerá la transmisión y adquisición de aquellos valores que revierten en un desarrollo integral del niño, entre los que se señala la salud. De esta forma, la Educación para la Salud se ha introducido en el currículo como uno de los valores a trabajar desde las primeras edades. Concretamente, en el artículo 4 del D 254/2008 aparecen los objetivos que los niños han de alcanzar al finalizar la etapa, entre los que se encuentra: c. Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales, como, higiene, alimentación, descanso, vestido y protección.

Del mismo modo, en los objetivos generales de área aparecen capacidades relacionadas con la salud, especialmente en el área I "Conocimiento de sí mismo y autonomía personal". Dentro de esta área nos encontramos con 4 bloques de contenidos, entre los que destaco el referente al cuidado personal y la salud. Ahora bien, no debemos olvidar que la EI se estructura en torno a tres áreas, las cuales deben ser concebidas con un criterio de globalidad y complementariedad, por lo que el trabajo de la salud no estará parcelado en una determinada área, sino entre las tres.

1.3. Sectores implicados en la Educación para la Salud

Tanto el Decreto 254/2008, como la Orden de 22 de septiembre de 2008 que regula la implantación, desarrollo y evaluación en EI y el D 97/2010 por el que se establece el fomento de hábitos saludables en los centros, señala que se potenciará la educación en valores desde todos los ámbitos, es decir, escolar, social y familiar. Por lo tanto, existen tres puntos de referencia clave a la hora de desarrollar la Educación para la Salud: el centro escolar, la familia y la comunidad.

- *El centro escolar:* La comunidad escolar es un contexto adecuado para llevar a cabo la Educación para la Salud, puesto que es en la escuela donde se reúne casi la totalidad de la población infantil; dispone de medios para integrar la Educación para la Salud en la educación general; y se establecen relaciones entre distintos contextos.

- *La familia:* El centro escolar y el maestro tendrán un papel prioritario en la educación. No obstante, enseñar hábitos saludables exige la colaboración con la familia. El objetivo fundamental es que escuela y familia actúen de manera coherente y sean verdaderos

emisores de "promoción de salud". Algunas formas en que puede concretarse este trabajo de forma continua son:

- Reuniones de aula, no sólo para informar, sino también para conocer el ambiente donde se desenvuelven.

- Escuelas de padres, como el marco idóneo para que padres puedan formarse en diversos temas relacionados con la salud infantil.
- Participación directa en talleres y programas.

- *La comunidad:* En último lugar hay que destacar la colaboración con la comunidad. En este sentido, las instituciones de carácter sanitario de la zona suponen una gran oportunidad para llevar a cabo iniciativas escolares. Por ello la colaboración entre educadores, padres y centro de salud de la zona ha de ser estrecha para programar diferentes actividades y actuaciones para el desarrollo saludable de la población infantil.

2. Hábitos saludables

Una educación global y completa debe incluir la educación de unos hábitos de vida saludables que contribuyan a cuidar y mantener la salud, así como a la concienciación con el cuidado de la salud. Además, los hábitos son educables y tanto maestros como padres deben dar ejemplo personal con su comportamiento, ya que es a través de la imitación como el niño va a adquirir la mayor parte de los hábitos saludables.

2.1. Hábitos relacionados con la Educación para la Salud

A la hora de trabajar la Educación para la Salud en la escuela no pueden faltar hábitos y costumbres relacionadas con el descanso, la higiene, la actividad infantil y la alimentación.

- **Hábitos referidos al descanso.**- El descanso es la recuperación siguiente a la realización de actividad. Por ello, entre actividad y descanso debe existir un equilibrio para evitar el estrés y el agotamiento del individuo. Es por ello por lo que los niños necesitan mantener un equilibrio entre el tiempo dedicado a la actividad y el descanso. Aquellos niños que no mantienen este equilibrio pueden tener problemas de irritabilidad, depresión, falta de control emocional, etcétera. Algunos hábitos a desarrollar en relación al descanso pueden ser los que a continuación se indican:

- Aprender a dormir solo.
- Vestirse y desvestirse.
- Regular los horarios de sueño, acostarse temprano, entre otros.



• **Hábitos referidos a la higiene.-** La higiene es el conjunto de actividades y cuidados que dedicamos a nuestro cuerpo para mantenerlo en un estado vital y saludable. La higiene además, tiene dos grandes funciones: mejora la salud y el bienestar del individuo y la colectividad, y es un medio importante en la prevención de enfermedades.

Algunos hábitos a desarrollar en relación a la higiene pueden ser:

- Controlar esfínteres.
- Lavar y secarse las manos.
- Limpiarse después de orinar.
- Mantener limpios los espacios que se usa.

• **Hábitos referidos a la actividad física.-** La actividad física y el deporte guardan una estrecha relación con el desarrollo saludable, ya que el movimiento proporciona agilidad, seguridad, desarrollo del esquema corporal y por tanto, un desarrollo armónico del niño. Además, es evidente que todas aquellas personas que realizan una actividad física regular y equilibrada tienen menos problemas de salud. Algunos hábitos a desarrollar en relación a la actividad física son algunos como:

- Coordinar los movimientos globales y segmentarios.
- Utilizar con precisión determinados instrumentos como punzón, tijeras, etcétera.

• **Hábitos referidos a la alimentación.-** Si desde la escuela se pretende educar para la vida, no debe olvidarse que la vida empieza en el propio cuerpo del niño y en su desarrollo, por lo que también hay que educarlo para que se alimente de forma más equilibrada, siendo el maestro el encargado de promo-

ver hábitos alimenticios adecuados. El Decreto 97/2010 por el que se establece el fomento de hábitos saludables en los centros, señala que la niñez y la adolescencia constituyen los periodos en los que la alimentación y nutrición tienen una importancia decisiva. Algunos hábitos importantes a trabajar sobre la alimentación pueden ser:

- Lavarse las manos antes de comer.
- Masticar con la boca cerrada.
- Usar la cuchara, servilleta, vaso, etcétera.

Algunos ejemplos de posibles actividades para trabajar esta temática pueden ser:

-Dramatizamos un accidente que puede ocurrir en una casa, por ejemplo, una caída y las medidas que podemos llevar a cabo.

-Armamos el botiquín de la sala. Conversamos sobre el cuidado de no ingerir medicamentos sin autorización del médico y del peligro de tomar comprimidos o cápsulas como si fuesen caramelos.

-Realizamos una experiencia directa a un hospital o a una farmacia. (No obstante, previamente tendremos que visitar y dialogar con las personas que nos recibirán para ver los elementos con que contaremos para realizar nuestra planificación y las actividades que podemos llevar a cabo con el alumnado).

-Conversar sobre la importancia de nuestra salud, y de una buena alimentación, del ejercicio físico, las horas de descanso necesarias para poder rendir mejor.

-Nos medimos, nos pesamos, realizamos comparaciones, quién es más alto, quién pesa más o quién pesa menos.

-Investigamos qué son las vacunas con la

ayuda de nuestras familias.

-Construir un juego con casilleros para llegar a una meta: juego en el que se encontrarán muchos obstáculos. Ganará el niño que antes llegue a la meta.

Los obstáculos pueden ser:

- Me desabrugué y salí al patio un día de lluvia, entonces me resfrié. Pierdo un turno.
- No me gusta comer verduras y mi cuerpo necesita defensas. Retrocedo 1 casilla.
- Me lavo los dientes después de cada comida. Avanzo 1 casilla.
- La meta podría ser niños felices y sanos.

3. Conclusión

La Educación para la Salud es fundamental desde las edades más tempranas, dada la capacidad de receptividad e interiorización del niño en esta edad. Por ello, es necesaria una buena Educación para la Salud que desembogue en pautas de conducta saludable. Además, la sociedad ha generado nuevos problemas relacionados con la salud, por lo que es necesaria una preparación eficaz para prevenirlos que empiece desde la escuela y desde Educación Infantil.

BIBLIOGRAFÍA

- BUSQUETS, M. D. (1992): LOS TEMAS TRANSVERSALES, CLAVES EN LA FORMACIÓN INTEGRAL. ED. SANTILLANA. MADRID.
- MOLL, B. (1991): LA ESCUELA INFANTIL DE 0 A 6 AÑOS. ED ANAYA. MADRID.
- OMS (1981): ESTRATEGIA MUNDIAL DE LA SALUD PARA TODOS EN EL AÑO 2000. OMS. GINEBRA.

La implicación cognitiva dentro del área de **Educación Física**

[José Enrique Carrasco Gómez - 48.522.829-M]

Resumen/Abstract

Nos encontramos en un momento de regeneración constante, donde la sociedad requiere de alumnos con un nivel de "competencia" elevado y cercano a las exigencias de esta. Por ello, hemos de encauzar la educación hacia tendencias activas y cognitivas donde el alumno sea quien toma las "decisiones" más relevantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El área de Educación Física es y será un medio inmejorable para el tratamiento y mejora de dichas competencias, mediante planteamientos cercanos a modelos cognitivos de enseñanza, donde fomentemos la autonomía y cooperación en nuestro alumnado. We are in a moment of constant regeneration, where society requires students with a level of "competence" high and close to the demands of this. Therefore, we must channel education to active and cognitive tendencies where the student is the one who takes the most relevant "decisions" within the teaching-learning process. The area of Physical Education is and will be an unbeatable means for the treatment and improvement of these competences, through approaches close to cognitive models of teaching, where they encourage autonomy and cooperation in our students.

Introducción

Previo a desglosar y detallar los principales objetivos del presente artículo sobre innovación e implicaciones cognitivas en el área de Educación Física, considero conveniente hacer referencia, por extraño que parezca, a lo que no persigo con el mismo, puesto que éste es un tema que no es todavía del todo bienvenido, unánimemente, por muchos especialistas del área mencionada.

La intención del mismo no es desdeñar anteriores corrientes metodológicas o planteamientos didácticos, sino tomar lo mejor de cada una, aunarlos y vincularlos a la realidad y entorno social. Tampoco pretendo contradecir a todos aquellos que apuestan por modelos analíticos y mucho más cercanos al rendimiento, la competición y la forma física, simplemente, flexibilizar las propuestas de éstos y enmarcarlas en un producto final relevante para el alumno donde el trabajo motor esté presente pero sin una obsesión por mejorar los parámetros de salud del alumno en un corto periodo de tiempo.

No será objetivo nuestro tampoco demostrar a la sociedad de forma concienzuda la necesidad de que nuestra asignatura esté presente con un mayor número de horas dentro del sistema educativo, no mientras no seamos capaces de responder a las exigencias de la misma de una forma global, óptima y conjunta. Esto es algo que ha de llegar por sí solo, inmerso en un proceso natural donde poco a poco se aprecie el valor que, más allá de lo físico-deportivo, tiene y aporta esta materia. Finalmente, y antes de desglosar los objetivos perseguidos con estas propuestas, nos gustaría resaltar que no es deseo nuestro oponernos a nada ni nadie, sencillamente, plantear un punto de vista donde se pone de manifiesto que las metodologías activas y la implicación cognitiva en la educación física no son algo utópico, sino un camino necesario, útil y de aplicación nada compleja.

Objetivos

Ahora ya sí, es el momento, como ya adelantábamos, de destacar los principales objetivos del uso de modelos cognitivos en la Educación Física que hoy conocemos:

- *Apreciar la importancia que tiene que los alumnos sean los responsables de su propio aprendizaje.* Hemos de fomentar la autonomía del alumnado de forma que logre desenvolverse en situaciones cotidianas con la mayor solvencia posible y por los medios de que dispone.
- *Destacar la necesidad de que el alumnado sea el protagonista del proceso de E-A.* Es necesario que el docente regule y guíe las propuestas didácticas y que retroalimente todo lo necesario durante el proceso, pero no debe nunca ensombrecer la figura del niño ni tener más contacto con el propio aprendizaje que el alumnado, ya que cuanto mayor sea la implicación de los sujetos protagonistas, más y mejores serán las conclusiones que estos obtengan de la intervención.
- *Justificar que la experimentación, opinión y reflexión del alumnado sobre lo que se trabaja ha de estar presente en el día a día de los centros educativos.* Si algo es un colegio, y más concretamente una clase de Educación Física, es un lugar donde la interacción entre iguales está presente y ha de utilizarse como medio inmejorable para extrapolar aspectos cotidianos y relevantes a un marco controlado, organizado y estructurado, donde el alumno sea capaz de explotar todo aquello que luego le permi-

ta tener su propia perspectiva, sobre cualquier cuestión, fuera del recinto educativo.

- *Proponer metodologías que fomenten la autoevaluación del alumnado.* El proceso de calificación y evaluación ha de ser visto por el alumnado y docentes como la forma en la que reflejamos la evolución cognitiva, motora, afectiva y social de los alumnos durante el desarrollo del proceso, es decir, no tenemos que verter sobre ella una obsesión numérica que llega, en ocasiones, a ser muy profunda, caso en el cual me remito al conocido dicho que recita "los arboles, en ocasiones, no nos dejan ver el bosque". ¿Porqué digo esto?, me refiero al asignar un valor numérico a los niños, no por el hecho de informar, sino por versar una supremacía respecto a ellos. Es hora de que ellos sean, también y en la medida de lo posible, responsables y "dueños" de su evolución, consiguiendo así que cada día sean seres más objetivos y coherentes con lo que se pide de ellos y lo que finalmente resulta.

- *Despertar interés por la investigación e indagación en entornos escolares, tanto en los profesionales docentes como en los alumnos.* Algunas de las orientaciones metodológicas de la actual legislación educativa, invitan a proponer investigaciones a nuestros alumnos. En ellas, platearemos el tema a los alumnos, lo estudiaremos previamente y ellos propondrán las tareas o actividades, obtendrán datos de las mismas y plasmarán gráficamente los resultados y conclusiones.

- *Animar a los docentes a experimentar nuevos caminos donde actúen como guía en el proceso y no como mero transmisor de información y/o sujeto protagonista del mismo.* Aunque sostengamos como piedra angular que en los modelos cognitivos el alumno ha de ser el principal "actor" del proceso, no queremos decir con ello que estemos recurriendo al "Laissez faire", expresión francesa que significa "Dejar hacer, dejar pasar" y empleada por primera vez por Adam Smith en un contexto económico. Éste argumentaba que el funcionamiento de la economía debía dejarse al libre albedrío de la oferta y la demanda, evitando la intervención de cualquier autoridad. Según esta doctrina los individuos, actuando de forma independiente y guiados por sus propios intereses, encontrarán las mejores formas de organización y estructuración económica para maximizar la riqueza, no sólo individual, sino también la de la sociedad al completo.

Como vemos, esto puede extrapolarse al marco educativo, y más concretamente al mundo de la Educación Física. Aparentemente, esto sería el modelo activo o cognitivo en su más alto grado de expresión, pero lo que nosotros planteamos queda dos peldaños por debajo de ello ya que, pese a ser defender una metodología eminentemente práctica y real, requiere de una didáctica muy bien definida y estructurada que acote todo lo posible cada una de las cuestiones para resultar lo más significativa posible según el tema tratado. Pese a ello, y en ocasiones puntuales como evaluaciones iniciales o de introducción a la práctica, podremos recurrir a este "Laissez Faire" o "dejar hacer".

- **Destacar la importancia de que exista un "Producto Final" en cada propuesta.** Los planteamientos que llevemos a cabo han de tener, como elemento común, la presencia de un producto final (folletos, gráficos, periódicos, concursos, torneos, tutoriales, jornadas deportivas...), para cuya consecución, el docente dará las directrices y herramientas necesarias, siendo el alumno quien decide, organiza su propuesta, consensua, lo lleva a cabo y ejecuta.

- **Reflexionar sobre la necesidad de que la E.F sea un camino muy adecuado para vincular la vivencia escolar con la vivencia real (educación en valores).** Un colegio no ha de ser sino un lugar donde a parte del contenido epistemológico, puramente, se traten de igual forma y peso, aspectos y valores sociales. No es difícil intuir que la Educación Física, puede convertirse en un arma muy potente en lo que a esto respecta, no solo por la propia estructura del área y los estándares de aprendizaje recogidos en la actual legislación educativa, sino también por los numerosos vínculos que se generan en su puesta en práctica, siendo éstos tanto entre iguales, como entre individuo y medio. Esto lo analizaré de manera pormenorizada, en el siguiente apartado del presente artículo.

Educación en Valores y modelos cognitivos

Para el tratamiento de esta cuestión nos basamos en el libro "Competencias profesionales docentes y detección de necesidades de formación" coordinado por Antonio Zaragoza Lorca, siendo el asesor encargado de realizar el apartado destinado a Educación Física, Ginés Martínez Sánchez. En él se citan como temas prioritarios los que, junto con una breve síntesis, destaco a continuación.

- **Educación para la paz e igualdad de sexos.** Históricamente han existido estereotipos sexistas que han segregado y distanciado al hombre y a la mujer. Afortunadamente, la tendencia actual es hacia el polo opuesto, la igualdad. Desde la educación física no podemos dejar de lado esta cuestión, puesto que la distinción en el contexto de los juegos, en este ámbito,

ha sido siempre muy acentuada. Por ello, proponemos un modelo coeducativo, donde todos participen y se vean protagonistas de cualquier modalidad o actividad que propongamos, exceptuando aquellas que nos convenga establecer un distanciamiento para llevar a cabo una profunda reflexión posterior.

- **Educación moral y cívica.** Usando el juego como nexo fundamental, fomentaremos la responsabilidad del alumno mediante el correcto uso de instalaciones y espacios, recogida de material, etc. Por otro lado, haremos que perciban que cuanto más compromiso exista por su parte, mejores serán los resultados obtenidos, sin referirme únicamente al aspecto numérico, y que el esfuerzo es la fase previa a la obtención del objetivo propuesto. Todo ello, enmarcado dentro de los principios fundamentales de una sociedad democrática en la que tendrán que respetar las opiniones ajenas y aceptar los resultados con deportividad.

- **Educación para la Salud y prevención de accidentes.** La legislación actual, en materia educativa, hace clara referencia en varios de sus elementos prescriptivos a esta cuestión. Por lo que ineludible será para nosotros, el tratar la importancia de todo esto, máxime cuando nos enfrentamos a una sociedad tan cambiante en la que hemos de preservar, al menos, los buenos hábitos en materia alimenticia (distinguiendo, por ejemplo, la diferencia entre alimentos aconsejados para un consumo habitual y aquellos que serían de carácter ocasional), la actividad física como elemento rutinario de nuestras vidas, la higiene, etcétera.

- **Educación ambiental y del consumidor.** El reciclaje, la eliminación de residuos y el respeto al medio ambiente serán clave para el correcto devenir de la sociedad, por lo que es algo que no podemos obviar y debe estar presente en nuestra programación. Todo ello, enmarcado en metodologías activas. Las salidas al medio natural será una buena forma de acercar al alumno la realidad ambiental a la que nos enfrentamos. La variedad de actividades deportivas que existen, hoy día, con la naturaleza como protagonista, ha de servirnos para animar a nuestros alumnos a vincular ambas cuestiones: deporte y medio ambiente.

- **Educación intercultural.** Puesto que no se puede vivir de espaldas a la situación de la población actual, que alberga un gran número de población venida de otras culturas y zonas geográficas del planeta, hemos de ser responsables desde nuestras prácticas y propuestas para mejorar la imagen deteriorada, por los estereotipos sociales, de estos colectivos, mostrando al niño que tienen algo muy bonito y positivo que ofrecemos: sus juegos. A través de esto, el grupo clase conocerá, de forma más certera y objetiva, las diferentes culturas que hoy día conviven en el aula. Unas "jornadas de

juegos interculturales", donde participen padres, madres y el conjunto del alumnado, sería una buena manera de alcanzar el fin propuesto.

4. Conclusiones

Tenemos todavía muy presente la perspectiva que sustenta que la Educación Física ha de ser un espacio "educativo" donde los alumnos mejoren sus capacidades físicas o disminuyan el Índice de Masa Corporal (IMC). Esto nos lleva a sesiones donde, más que un entorno de continua interacción, son simulaciones de entrenamientos "extraescolares" unidos o enfocados a una determinada competición. Esta situación repercute, en muchas ocasiones, de manera negativa en nuestros alumnos quienes, por todos es sabido, esperan ansiosamente que llegue la sesión de nuestra área y, cuando están en ella, alcanzan la frustración por no lograr los objetivos de resistencia, velocidad o rendimiento que el docente esperaba en los distintos "ejercicios" planteados. Muy alejado de ello se encuentra la vertiente o cauce que desde aquí sostengo, proponiendo modelos de enseñanza en los que el alumno necesite recurrir, asiduamente, a su cognición para dar respuesta a una serie de problemas planteados y muy bien acotados por el docente. Sólo así alcanzaremos la correcta asimilación de valores y todas aquellas cualidades necesarias para la buena integración en la sociedad actual. Todo ello, sin dejar de lado al juego como elemento vertebrador y común en cualquier planteamiento previamente programado.

BIBLIOGRAFÍA

- DEVÍS, J. & PEIRÓ, C. (2011). *SOBRE EL VALOR EDUCATIVO DE LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN FÍSICA*. TÁNDEM: DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, 35, 68-74.
- FERNÁNDEZ-RÍO, J. (2006). *ESTRUCTURAS DE TRABAJO COOPERATIVAS, APRENDIZAJE A TRAVÉS DE CLAVES Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ENSEÑANZA DE LOS DEPORTES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO*. EN C. VELÁZQUEZ CALLADO, C. CASTRO & F. VAQUERO (COORDS.), *ACTAS DEL V CONGRESO INTERNACIONAL DE ACTIVIDADES FÍSICAS COOPERATIVAS*. OLEIROS, 30 JUNIO-3 JULIO. VALLADOLID: LA PEONZA.
- NAVARRO ELBAL, A. (2008, 2009). *LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: GESTIONAR LO APRENDIDO*. PROYECTO DE INNOVACIÓN. MURCIA.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. & HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L. (2010). *LA EDUCACIÓN FÍSICA: SITUACIÓN ACTUAL Y CALIDAD DE ENSEÑANZA*. EN J.L. HERNÁNDEZ ÁLVAREZ & R. VELÁZQUEZ BUENDÍA (COORDS.). *LA EDUCACIÓN FÍSICA A ESTUDIO. EL PROFESORADO, EL ALUMNADO Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA*. BARCELONA: GRAÓ.
- ZARAGOZA LORCA, A. (COORD.) (2007). *COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES Y DETECCIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN*. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA E INVESTIGACIÓN. MURCIA: AZARBE S.L.

[Alfonso San José González - 49.032.998-B]

Resumen/Abstract

Los paisajes reflejan una poderosa convergencia de procesos físicos y significado cultural y constituyen por ende una representación del rostro social de nuestro mundo con una gran aplicación para la formación en valores de las futuras generaciones. Los Dólmenes de Antequera son un claro ejemplo de este legado cultural que nuestros antepasados han ido dejando a lo largo de los siglos mediante las diferentes civilizaciones que han poblado nuestro territorio. Percibir este paisaje como un patrimonio cultural dentro de un conjunto de reglas como el arte, la ciencia, la política o la religión constituye el paso inicial para poder hacer frente a la compleja tarea de conservarlo, difundirlo y convertirlo en una herramienta de enseñanza y aprendizaje.

Landscapes reflect a powerful convergence of physical processes and cultural meaning and therefore represent a representation of the social face of our world with a great application for the formation in values of future generations. The Dolmens of Antequera are a clear example of this cultural legacy that our ancestors have left over the centuries through the different civilizations that have populated our territory. Perceiving this landscape as a cultural heritage within a set of rules such as art, science, politics or religion is the initial step to be able to face the complex task of preserving it, spreading it and making it a teaching and learning tool.

Introducción

En el contexto de los grandes procesos de globalización y comunicación planetaria a los que asistimos como parte integrante de la humanidad que somos, existe el constante riesgo de caer en una mecánica y casi inevitable homogenización cultural. Sin embargo, es ese carácter humano el que de alguna manera nos habla de la necesidad que cada persona tiene de dar testimonio de su vida, expresar su capacidad creativa y preservar las huellas de su historia. Esto solamente es susceptible de ser alcanzado a través de la asimilación de la noción de patrimonio cultural. En un principio fueron considerados patrimonio cultural los monumentos, conjuntos de construcciones y sitios con valor histórico, estético, arqueológico, científico, etnológico o antropológico. Sin embargo, la noción de patrimonio cultural se ha extendido a categorías que no necesariamente forman parte de sectores artísticos pero que también tienen gran valor para la humanidad. Entre estos se encuentran las formaciones físicas, biológicas y geológicas extraordinarias, las zonas con valor excepcional desde el punto

El valor del paisaje y su legado cultural como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la educación contemporánea

de vista de la ciencia, de la conservación o de la belleza natural y los hábitats de especies animales y vegetales amenazadas.

La enseñanza de este patrimonio basa su importancia en ser el vehículo que sirve para vincular a la gente con su medio y con su historia. Encarna el valor simbólico de identidades culturales y es la clave para entender a los otros pueblos. Contribuye al establecimiento de un ininterrumpido diálogo entre civilizaciones y culturas, además de establecer y mantener la paz entre las naciones.

Ejemplo válido para el campo educativo

Adentrándonos un poco más en la cuestión que nos ocupa podemos observar como recientemente la atención se ha centrado en la conceptualización o diseño de una dimensión complementaria del patrimonio, como resultado de un acercamiento al individuo y a los sistemas de conocimiento de este, ya sean tanto filosóficos como espirituales. Esta dimensión complementaria es llamada patrimonio inmaterial y abarca el conjunto de formas de cultura tradicional y popular o folclórica, las cuales emanan de una cultura y se basan en la tradición. Estas se transmiten oralmente o mediante gestos y se modifican en el transcurso del tiempo a través de un proceso de recreación colectiva.

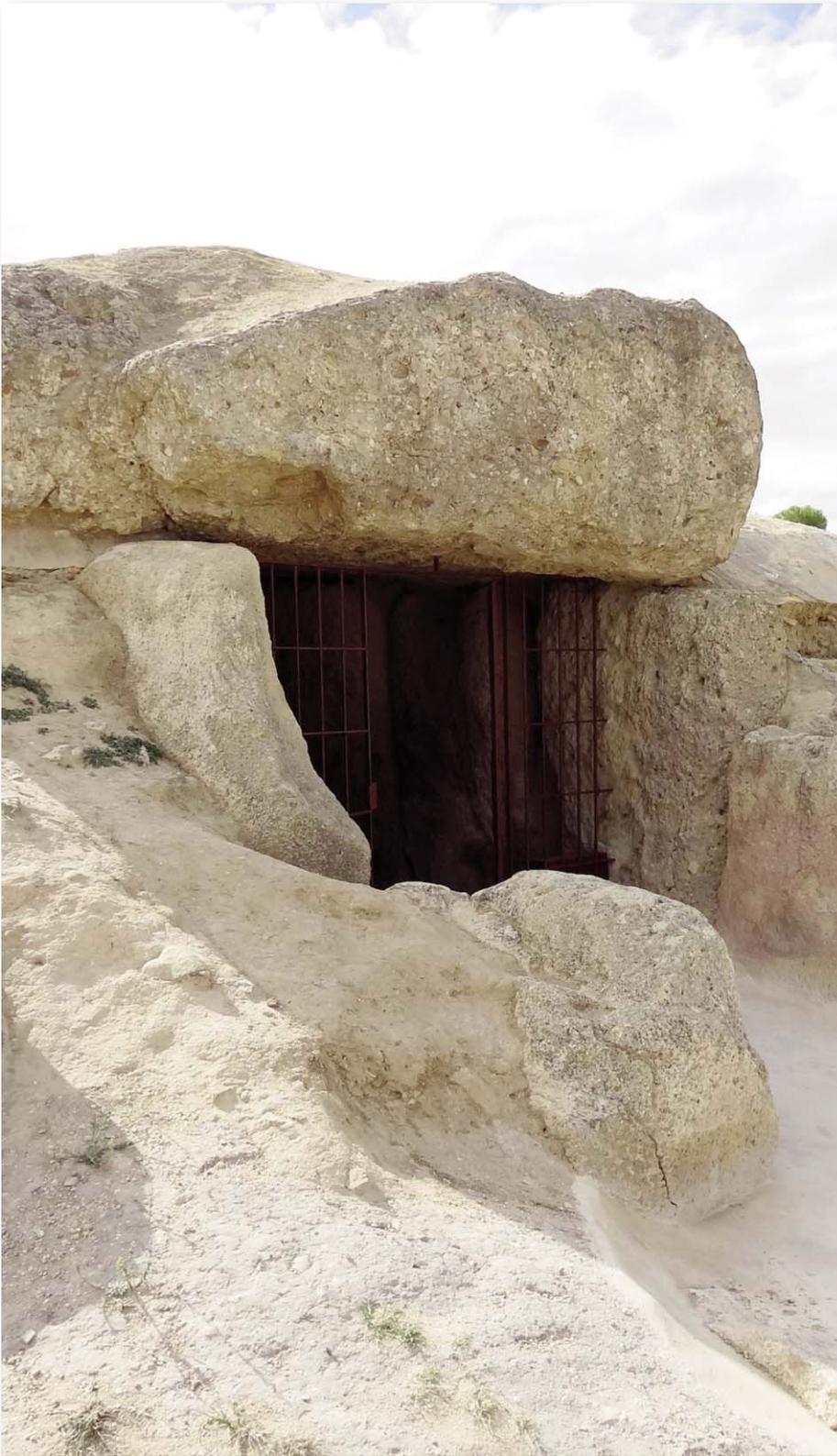
En relación a lo anteriormente expuesto me gustaría mencionar, como ejemplo válido que puede servir para poner en juego en el campo de la enseñanza las ideas anteriormente enunciadas sobre el concepto de patrimonio cultural, el del Conjunto Arqueológico "Dólmenes de Antequera", situado en nuestra comunidad autónoma andaluza y que es sin duda alguna expresión elocuente de este tipo de patrimonio. Este conjunto lo conforman los Dólmenes de Menga, declarado Patrimonio Mundial el 15 de julio de 2016 y Bien de Interés Cultural, Viera y El Romeral en la ciudad de Antequera, en la provincia de Málaga, y es considerado como uno de los mejores y más importantes exponentes del megalitismo europeo. En este sentido, los megalitos constituyen las primeras formas de arquitectura monumental en la Prehistoria europea, desarrollándose, de acuerdo con los datos actualmente disponi-

bles, desde comienzos del V milenio antes de nuestra era, período Neolítico, hace unos 6.500 años.

Esta tipología de patrimonio testifica la experiencia humana y sus aspiraciones y debe ser una experiencia compartida que ofrezca a cada ser humano la oportunidad del descubrimiento como otra persona en ese caudal de conocimiento que no es el propio. El valor más importante del patrimonio cultural es la diversidad. Pero la diversidad de este patrimonio debe tener el propósito de unir a los diversos pueblos del mundo a través del diálogo y el entendimiento, en vez de separarlos, como un ejemplo válido con unas posibilidades enormes en la formación de las futuras generaciones.

El paisaje es, entre las diversas tipologías de patrimonio cultural que existen, un bien cultural de especial complejidad. En la dificultad y variedad del concepto están de acuerdo las más recientes aportaciones académicas desde diversos ámbitos disciplinares y las propias formulaciones que se han hecho en tratados internacionales y en normas e instrumentos de gestión paisajística. En este sentido, el Convenio Europeo del Paisaje, primer acuerdo internacional exclusivamente dedicado a la materia, lo define como "cualquier parte del territorio tal como lo percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos". En esta definición y en buena parte de la literatura reciente sobre el paisaje destaca como elemento definitorio compartido la idea de que el paisaje surge de la interacción de la sociedad o del ser humano con su medio a lo largo del tiempo. De este modo resulta evidente que, sin el hombre que sabe mirar y tomar conciencia de sí mismo como agente territorial, no habría paisaje sino sólo naturaleza.

La finalidad última de la creación de un modelo de acción en relación a estos paisajes culturales como el formado por los "Dólmenes de Antequera" no debe ser congelar o fosilizar lo que ya tenemos sino más bien nuestra tarea educativa debe propiciar una evolución capaz de garantizar la supervivencia de sus valores y de su carácter dinámico. De esta forma el paisaje cultural, tal y como ha sido definido, no es un objeto estático ni ele-



mental, sino una realidad dinámica y compleja, ya que en él confluyen procesos ambientales, sociales y culturales que se han sucedido a lo largo del tiempo en nuestro territorio. Estos procesos están marcados por los modos de vida, las políticas, las actitudes y las creencias de cada sociedad. Esta idea la pone de manifiesto con gran claridad Henry David Thoreau cuando dice que “lo que hoy todo el mundo repite y acepta como verdadero, puede convertirse en mentira mañana,

una mera opinión de humo que algunos creyeron fuera nube que daría agua fertilizadora para los campos” (Thoreau, 1854, p.11).

Conclusiones

Por tanto, resulta fundamental conocer, identificar y caracterizar los diferentes factores y variables que intervienen en la configuración del paisaje como paso previo para poder actuar, a partir del conocimiento de estos, a favor de la protección y fortalecimiento de

los valores culturales, ambientales y educativos que definen su carácter e identidad. El futuro del paisaje y de nuestro legado cultural depende en gran medida de las acciones que se llevan a cabo sobre este en el presente y siempre atendiendo a la evolución histórica que este ha sufrido en el pasado. Sin embargo, los intereses humanos predominantes que en definitiva son eminentemente económicos no acostumbran a ser compatibles con la sostenibilidad del territorio y sus peculiaridades culturales, lo que complica la labor de salvaguardar, preservar y enseñar los valores del paisaje. Todos ellos son constitutivos del paisaje cultural y deben ser tenidos en cuenta a la hora de abordar una planificación didáctica que los incluya, pues de la combinación de los mismos resulta su carácter único y su utilidad y aplicación en el campo de la educación. De esta forma, generar bases de documentación, impulsar la cooperación entre territorios estableciendo objetivos comunes y líneas de actuación específicas para la conservación y promoción de los paisajes como recurso de especial interés educativo, que desarrollen su carácter y potencialidades, y favorezcan su interpretación y disfrute por parte de todos, se nos presenta no solo como un reto de futuro sino también como una tarea del presente.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, THEODOR. W. (1990): *TEORÍA ESTÉTICA*, MADRID. TAURUS EDICIONES.
- DEWEY, JOHN (2008): *EL ARTE COMO EXPERIENCIA*, BARCELONA. PAIDÓS IBÉRICA.
- HUIZINGA, JOHAN (1995): *HOMO LUDENS*, MADRID. ALIANZA.
- MADERUELO, JAVIER (2005): *EL PAISAJE, GÉNESIS DE UN CONCEPTO*, MADRID. ABADA EDITORES.
- MURCIA, INMACULADA Y ROMERO, DIEGO (2011): *PAISAJE Y MELANCOLÍA*, SEVILLA. SECRETARIADO DE PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA.
- NOGUÉ, JOAN (2007): *LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL PAISAJE*, MADRID. BIBLIOTECA NUEVA.
- PARREÑO, J. MARÍA (2006): *NATURALMENTE ARTIFICIAL. EL ARTE ESPAÑOL Y LA NATURALEZA (1968-2006)*, SEGOVIA. MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO ESTEBAN VICENTE.
- PEREJAUME (1995): *EL PAISATGE ÉS RODÓ*, VIC (CATALUÑA). EUMO EDITORIAL.
- ROMERO, JOAN (2004): *GEOGRAFÍA HUMANA: UNA INTRODUCCIÓN*, MADRID. ARIEL.
- SCHAMA. SIMON (2007): *EL PODER DEL ARTE*, BARCELONA. CRÍTICA.
- SHINER, LARRY (2004): *LA INVENCION DEL ARTE*, BARCELONA. EDICIONES PAIDÓS IBÉRICA.
- THOREAU, H. DAVID (2005): *WALDEN*, MADRID. CÁTEDRA.
- V.V.A.A. (2007): *CONVENIO EUROPEO DEL PAISAJE: TEXTOS Y COMENTARIOS*, MADRID. MINISTERIO DE MEDIO AMBIENTE.

[Salvador López Micó · 20.829.635-F]

Contexto histórico-artístico: España en el siglo XX

Comenzó el siglo con la regencia de la reina viuda María Cristina de Habsburgo y el nacimiento del futuro rey Alfonso XIII. En líneas generales, el siglo XX supondrá un cambio radical en el Estado al desaparecer la monarquía absolutista, reemplazada por la monarquía liberal.

Los primeros años del siglo XX se suceden sin profundas alteraciones, sin grandes cambios en el poder, gobernando los liberales con Sagasta y los conservadores; rota con los movimientos políticos. Se suceden los gabinetes de gestión que no pudieron dar solución a los problemas planteados. El gobierno del general Primo de Rivera restableció el orden, al restaurar la paz, y saneó la economía, pero solo de momento. Cuando en 1920, despedido el dictador, el rey Alfonso XIII quiso restablecer la Constitución de 1876 y convocar elecciones, la resistencia de los partidos fue fuerte y hasta encarnizada.

Mientras tanto, Europa descansa. Son años de bienestar y prosperidad. Duerme inconsciente y alocada sobre un colchón de bayonetas (la belle époque). La llegada de la República fue recibida con extraordinaria expectación, dentro y fuera de España; se iniciaron las persecuciones y violencias. Las reformas inmoderadas y una ola de anarquía se extendió por todo el país.

Los cinco años de gobierno republicano se dividen en tres etapas: desde 1931 hasta 1933 (preside Alcalá Zamora); desde 1933 hasta 1936 (predomina una situación de centro-derecha) y en 1936 llega al poder el Frente Popular. El país se precipita hacia la guerra civil. Mientras tanto, el pueblo se concentra en grandes ciudades fabriles, viviendo en unas condiciones íntimas. Los obreros hallaron en el asociacionismo un medio poderoso de combate.

1. Rasgos de la música contemporánea

A partir de la segunda guerra mundial se produjo un radical cambio de mentalidad y de conceptos, que no solamente afectó a la *forma de entender* la creación musical, sino que se propagó también a un mundo mucho más amplio con implicaciones de todo tipo (sociales, económicas, políticas, etcétera).

La *comunicación* compositor-auditorio se produce unas veces sí y otras *no*. El oyente ha de *adivinar* la idea musical que se le propone. De aquí parte uno de los principales problemas en el orden sociológico.

También conviene considerar que las nuevas tendencias musicales intentan *superponerse* unas a otras, con lo que se crea un ambiente nada claro, y por eso resulta com-

La música contemporánea. La Generación del 27

plicado referirse a un esquema lo suficientemente representativo que aglutine a su alrededor el pensamiento artístico del creador de música.

Es preciso dejar transcurrir cierto tiempo para que sea posible, con la tranquilidad que requiere tan sutil investigación, *clarificar* la gran diversidad de tendencias estéticas que van apareciendo casi sin interrupción. Aunque conviene señalar que muchas de ellas están perfectamente definidas y tipificadas. La renovación musical contemporánea se produjo casi simultáneamente en tres países: Francia, Alemania e Italia.

Con esta breve exposición pretendemos que puedas disponer de unas explicaciones necesarias, de una serie de nombres y unas aplicaciones concretas, basadas en métodos y tendencias que han surgido como exponente de la evolución musical de nuestro siglo. Todos los conceptos aquí expuestos influyeron en mayor o menor medida en la música de vanguardia actual. Y han tenido una influencia decisiva en la *ruptura* de moldes y sistemas que se han venido *empleando* durante siglos en el lenguaje musical.

Los cambios que se produjeron influyeron profundamente en la conciencia general de la apreciación del mundo sonoro y se proyectaron hacia:

- Las formas
- Los contenidos
- La estructura
- El material musical empleado
- Los instrumentos

La gran complejidad de la música actual plantea un conjunto de problemas que se derivan de una serie de circunstancias asociadas a las peculiaridades del mundo actual. En la música actual, los compositores aparecen especialmente preocupados, sobre todo a partir del momento en que deben elegir el material musical que han de emplear y la elección de la organización de dicho material. La ruptura con el pasado es de tal magnitud que la búsqueda de nuevos elementos que colaboren en la expresión musical contemporánea se convierte en una más que apasionante aventura. No olvidemos que en los primeros años del siglo XX, Arnold Schönberg aportó al mundo musical su propio sistema (el dodecafonismo), que revolucionó todo lo conocido hasta entonces, sin olvidar tampoco a músicos de la talla de Stravinsky, Bartok... lo cual convierte en más meritoria la labor musical de quienes se encargaron

de mostrar el camino a las futuras generaciones de músicos.

Las máquinas y la electrónica ocupan un lugar de privilegio en la expresión musical actual; los instrumentos tradicionales, como el piano, el violín, y los de viento, considerados como intocables, van a ver modificados sustancialmente tanto su manera clásica de ejecutarse, como las funciones que les son asignadas. El concepto *matemático* y *científico* pasa a ocupar un puesto importante a la hora de iniciar muchas de las composiciones musicales de nuestro tiempo.

Músicos destacados, que a partir de 1945, aproximadamente, renovaron parte de los conceptos musicales vigentes son Xenakis, Boulez, Stockhausen... En 1954, este último ofreció en los estudios de Radio de Colonia los primeros resultados de sus investigaciones en la música electrónica.

En la península italiana, la lista de los iniciadores del movimiento renovador del lenguaje musical está encabezada por Luciano Berio, Bruno Maderna y Luigi Nono, que siguen un camino muy cercano al iniciado por Stockhausen y otros.

Los nombres de Pierre Schaeffer, Pierre Henry, René Leibwitz completan el panorama musical de la primera mitad del siglo XX.

2. Francia

Surgieron en este país grupos como *Zodiaco*, que proclamaban la *libertad* absoluta y el retorno de la música a su origen *primitivo*. Hacia 1945 aparece un grupo distinto del anterior, formado por ocho compositores, quienes, dejando de lado a Olivier Messiaen, se colocaron bajo la órbita de René Leibowitz, aprendieron el dodecafonismo y realizaron experiencias en la música *concreta* y en la *electroacústica*. El más destacado fue Pierre Boulez, cuyo interés por la música concreta y la electroacústica se manifiesta en obras como: *Dos estudios* (música concreta); *Poesía para poder* (música electrónica); *Ritual...* También sobresale la figura de Iannis Xenakis y su concepto matemático de la música; éste recurrió al *cálculo* y a las *computadoras* para sus composiciones.

3. Alemania

Partiendo de la técnica dodecafónica, los compositores alemanes se inclinaron hacia la música surgida de las experiencias electroacústicas, concretas y aleatorias. Podemos citar, entre otros músicos, a Zimmermann,

Hans Werner Henze (1926) y Karlheinz Stockhausen (1928). Este último es el máximo representante de la música concreta y electrónica; de entre sus obras podemos citar: *Cantar de los adolescentes en la hoguera*; *Kathinkas Gesang* (para flauta y electrónica)...

4. Italia

Los iniciadores del movimiento vanguardista italiano fueron Gofredo Petrassi (1904) y Luigi Dallapiccola (1904-1975).

Después del 1945 surge con fuerza una nueva generación de compositores, que dota de amplias perspectivas a la nueva música. Entre ellos están: Luigi Nono (1924), entre cuyas composiciones mencionamos: *Epitafio para García Lorca*, *El canto sospechoso*. Y Bruno Maderna (1920-1973), autor de las óperas *Hyperion*, y *Satiricón*.

5. España

En nuestro país los rasgos que definen a esta Generación, los podemos sintetizar así:

-Introducción en España de lo que eran las vanguardias europeas de entonces: Impresionismo, Nacionalismo evolutivo, Neoclasicismo y Dodecafonismo.

-Con ello, incorporación a la historia de la música europea del momento y presencia de nuestros músicos en Europa.

-Gran activismo musical simbolizado en la crítica musical, la presencia social de la música, los continuos estrenos, la creación de numerosas orquestas en España...

-Relación de los músicos con todos los intelectuales del momento, poetas -Lorca, Alberti, Gerardo Diego-, pintores, etc.; lo que supone comenzar a ver la música como un ejercicio más de inteligencia.

Dentro de la Generación del 27, distinguimos tres grupos:

- El grupo de Madrid. Formado por los hermanos Rodolfo y Ernesto Halffter, Salvador Bacarisse, Fernando Remacha, Gustavo Pittaluga, Rosita Ascot, Julián Bautista y Juan José Mantecón.

- El grupo de Barcelona. Con Federico Mompou, Eduardo Toldrá, Roberto Gerhard, Samper y Alberto Blancafort.

- Resto de España. Aquí se han de incluir toda una serie de músicos, como Joaquín Rodrigo o Rafael Rodríguez Albert, etcétera. Las cualidades de la música de la Generación del 27 son las siguientes:

-Todas nacen dentro del Nacionalismo progresista que ha impulsado Falla.

-En torno a los vecinos son influidos por la corriente impresionista -sin perder cierto carácter nacional-, siempre presente en su música.

-Al comienzo de los años treinta aceptan la corriente neoclásica, que es la que a la pos-

tre los determina, también inspirándose aquí, no en los clásicos europeos del siglo XVIII, sino en los españoles.

6. Otros países europeos

En el resto de Europa también surgieron grandes compositores, que participaron activamente en la vanguardia musical europea. Tales son, por ejemplo, los casos de:

- Maswell, en Inglaterra.
- Milko Kelemen (1924), en Yugoslavia.
- Edison Denisov (1929), en Rusia.
- Vieru, en Rumania.

Y tres músicos originarios de Polonia:

- Pendercki.
- Serocki.
- Gorecki.

Merece destacarse la aportación de Györgi Ligeti (1923), compositor austríaco de origen húngaro, especialmente por el nuevo concepto musical basado en la micropolifonía, una técnica que le va a permitir (mediante el uso de conglomerados sonoros (clusters) lograr la independencia total de todas las líneas sonoras. Entre sus obras recordamos: *Apariciones*; *Atmósferas*; *Aventuras y Nuevas aventuras*; *Poema sinfónico*...

La historia yugoslava fue especialmente tormentosa y muy compleja. Hasta el final de la guerra de 1914 no existió como nación; esto se logró con la fusión de los tres pueblos: Eslovenia, Croacia y Serbia. La dispersión existente, debido a las nacionalidades representadas por los tres pueblos citados, explica la ausencia de una escuela yugoslava.

Milko Kelemen, discípulo de S. Sulek, se nos presenta como uno de los músicos más sobresalientes de la vanguardia europea. Parte de un principio nacionalista influido por Bartók, desde donde evolucionará hasta posiciones muy avanzadas.

Karol Szymanowsky es una de las personalidades más relevantes de la nueva era polaca. Su talento evolucionó brillantemente desde las influencias de Richard Strauss y Max Reger, hasta el colorido impresionista, e incluso se acercó a la corriente expresionista, para volver a investigar las tradiciones folclóricas en busca de la autenticidad.

Iannis Xenakis (1922) es uno de los más brillantes músicos griegos de la historia. Fue discípulo de Honeger, Milhaud y Messiaen; simultaneo los estudios musicales con la arquitectura, lo que le permitió adelantar (gracias a los conocimientos matemáticos adquiridos) sin mucha dificultad por los senderos de la música serial, la electrónica y la concreta, hasta la estocástica, forma de entender el universo sonoro, de la que es el iniciador y el principal defensor.

Krzysztof Penderecki (1933) es un compositor polaco que, una vez completada su for-

mación musical en Cracovia, fue nombrado director del conservatorio del que había sido alumno. Su asistencia a los cursos de verano en Darmstadt fue providencial para él, dado que le permitió contactar con los movimientos vanguardistas que allí se exponían. De Penderecki podemos decir que es un gran investigador en constante movimiento, lo que le induce a una incesante búsqueda, especialmente centrada en el estudio de la estructura tímbrica de los sonidos, exigencia expresiva connatural a su temperamento artístico.

7. Estados Unidos

En Estados Unidos se encuentran, como precursores de la vanguardia musical:

- Charles Ives.
- Edgar Varese.
- George Antheil.

El máximo exponente de la nueva americana es John Cage, compositor que goza de gran prestigio por sus constantes innovaciones en el lenguaje musical.

No podemos olvidar la contribución del checo Alois Hába (1893-1972) a la formación del lenguaje musical moderno, especialmente por la obertura hacia el microtonalismo; para ello utiliza intervalos más pequeños que los habituales: tercios, cuartos, quintos, sextos de tono; fórmula, además, una *notación* clara y precisa. Obras suyas son, entre otras: diez fantasías (en cuartos de tono); *Venga a nosotros tu reino* (opera en sextos de tono).

8. La Generación del 27

Habíamos dejado a nuestro inmerso en las raíces nacionalistas. De nuevo tomamos el pulso a nuestros compatriotas y observamos que evolucionaron de la forma siguiente:

- Bajo la demolición de generación del 27 surgió un grupo de jóvenes compositores, quienes siguieron el camino iniciado por Manuel de Falla, y *asimilaron* también las nuevas corrientes europeas, para incorporarlas a su música.

- La Guerra Civil española *disolvió* este grupo, y dejó a medias la renovación de la música española que como tal grupo podían haber realizado.

9. Músicos más destacados del 27

Ernesto Halffter (1905-1989) fue alumno de Manuel de Falla. En 1982 le fue concedido, junto con Eduardo del Pueyo, el Premio Nacional de Música. Tras su espectacular triunfo con *Sinfonietta* (1925) continuó su labor compositiva con obras como *Sonatina* y *Concierto para clave* (1985). Este discípulo de Falla pone de manifiesto su influencia en sus obras la *Sinfonía Sonatina* y *Rapsodia portuguesa*.



Rodolfo Halfter (1900), hermano de Ernesto, siguió una línea similar hasta su marcha a México, donde realizó una destacadísima labor artística. También consiguió el Premio Nacional de Música, en 1985, junto con el musicólogo Rafael Querol. Compone *Sonatas del Escorial*, *Concierto para violín y orquesta* y *Diferencias*; en esta última, hay aún una raíz muy fuerte de Nacionalismo. Entre sus obras citamos: *Secuencias*; *Concierto para violín y orquesta* (1942); *Diferencias* (1970) y *Tientos* (1974). Roberto Gerthard (1896-1970) fue el compositor más sobresaliente y con más proyección a escala internacional. A pesar de su larga estancia en Inglaterra, se le considera como el iniciador de la nueva música española. Obras suyas son: *La dueá* (ópera); *Quinteto de viento*; cuatro sinfonías, varios ballets. Discípulo de Schönberg, introduce en Cata-

luña el Dodecafonismo, técnica muy seguida en esta región hasta nuestros días. Su obra *Quinteto de Viento* es uno de los primeros intentos dodecafónicos; siguen después otras importantes, como *7 Hai-ku*. A partir de 1939, se exilia en Inglaterra; allí produce *Concierto para piano* (1951), *La Peste* (1964), *Concierto para orquesta* (1965), *Leo* (1969), etc. Finalmente, hay que citar ciertos músicos que marcan el tránsito a la Generación del 51, como son los cantantes Joaquín Homs y Xavier Montsalvatge; sus obras más señeras son: *Canciones negras* o *Cuarteto indiano*. En lugar destacado está Joaquín Rodrigo, que manifiesta una influencia del Nacionalismo muy clara. Usa la forma de concierto en sus obras: *Concierto Galante*, *Concierto Heroico*, *Concierto de Estío*... El *Concierto de Aranjuez* (1938) es la más famosa. Tiene

el mérito de componer un lenguaje muy bien asimilado por las generaciones que participan en la guerra y que buscan, ante todo, una música alegre y divertida.

Fernando Remacha (1898), quien en 1981 consiguió el Premio Nacional de Música junto con Andrés Segovia. Fue alumno de Conrado del Campo y de Malipiero. Tras su nombramiento en 1957 como director del Conservatorio Pablo Sarasate, de Pamplona, inició una elogiadísima labor docente. Su música podemos apreciarlas en: *Cuarteto con piano*; *Jesuscristo en la cruz* (cantata); *siete canciones vascas*...

Podríamos citar también a Román Alís.

10. La Generación Punte

Algunos autores de la Generación del 27 pasaron totalmente *inadvertidos* después del año 1939, mientras que otros, como por ejemplo Xavier Montsalvatge y Joaquín Homs, con sus composiciones y su excelente labor divulgativa, hicieron de *punte* hasta la llegada a posiciones de vanguardia de un grupo de músicos más jóvenes que se les suele agrupar (aunque muchos matizan bastante su posición dentro del grupo) bajo la denominación de generación del 51.

Xavier Montsalvatge (1912) fue, junto con Joaquín Homs (1906), uno de los encargados de mantener encendida la llama de la esperanza en la música española, que pasó por momentos bastantes delicados en el segundo cuarto de siglo. Tiene numerosos galardones y premios en su haber, entre los que destacaremos el otorgado por la Fundación March en 1981, y el Premio Nacional de Música, obtenido conjuntamente con Alicia Larrocha (genial intérprete para la música de piano, especialmente la española). De su repertorio citamos: *Calidoscopio* (1955); *Metamorfosis de concierto*; *Cuadrivio para tres Stradivarius* (1984).

Joaquín Homs (1906) fue discípulo de Gerhard. Su obra, de un carácter íntimo y muy personal, se desarrolla bajo las directrices de la atonalidad y el dodecafonismo. Entre ellas recordamos: *siete cuartetos*; *Impromptus*; *Cantos de la creación*...

BIBLIOGRAFÍA

- CHAILLEY, JACQUES: *COMPENDIO DE MUSICOLOGÍA*, ALIANZA EDITORIAL, MADRID, 1991.
- ABRAHAM, GERALD: *CIEN AÑOS DE MÚSICA*, ALIANZA EDITORIAL, MADRID.
- DOWNS, PHILIP: *LA MÚSICA CLÁSICA*, DE. AKAL, MADRID, 1998.
- WOLF, J.: *HISTORIA DE LA MÚSICA*, ED. LABOR, BARCELONA, 1934.
- LEUCHTER, E.: *FLORILEGIUM MUSICUM*, DE. RICORDI, BUENOS AIRES, 1964.

[María Isabel Navarro Rodríguez · 48.453.824-T]

Las TIC están cambiando la forma de enseñar así como la forma de aprender por ello se hace necesario que el maestro este constantemente actualizado respecto al uso de este tipo de tecnologías donde deberá incorporar nuevas estrategias de comunicación y asumir su función de facilitador del aprendizaje de alumnos que en muchos casos manejan con facilidad estas herramientas recordemos pues que esta nueva generación es denominada la generación de los nativos digitales pues ya poseen un cúmulo de información tecnológica que el maestro deberá saber guiarla y orientarla.

En este artículo nos centraremos en la “gamificación”, que consiste básicamente en aplicar la filosofía del juego a un ámbito que no está directamente relacionado con los juegos. Ésta aplica técnicas de Psicología y Educación para fomentar de una forma positiva el aprendizaje del usuario, en este caso de nuestros alumnos. A nosotros, profesores de Religión Católica, la gamificación puede ayudarnos a hacer nuestras clases más motivadoras.

Fundamentación de la gamificación en el aula

Lo que busca la gamificación, en definitiva, es lograr un cambio en la actitud del alumno sin la necesidad de usar la coerción o el engaño (amenazas, puntos negativos, castigos, etcétera) utilizando para ello elementos de juego que llamen la atención al usuario. Mediante los juegos se puede conseguir el cambio que tanto ansiamos los “profes de Reli” en nuestras aulas.

Hay muchos beneficios derivados de introducir la gamificación en el aula, especialmente los relacionados con (Gallego y Pablos, 2013):
-*El compromiso*: básicamente, hace que los alumnos estén más interesados en lo que están aprendiendo.

-*La flexibilidad*: permite a los alumnos desarrollar una mayor flexibilidad mental y habilidades de resolución de problemas.

-*La competición*: los juegos y los elementos del aprendizaje basado en el juego están íntimamente relacionados con el deseo natural del ser humano para la competencia, que, en este caso, permite a los alumnos aprender de sus errores y no ser penalizados por ellos.

-*La colaboración*: en un mundo hiperconectado, como es el del siglo XXI, los alumnos deben ser capaces tanto de colaborar con los demás compañeros de forma local, así como a través de Internet.

En la clase de Religión, nos puede servir para lograr estos objetivos (González y Mora, 2015):
-Estudiar e identificar las tendencias humanas.
-Atraer y retener a los alumnos fieles a nuestras clases de Religión.

Las nuevas tecnologías en la **clase de Religión**



-Minimizar los tiempos de motivación y comienzo a la hora de llevar adelante las clases de Religión.

Los mejores recursos para gamificar tu aula

No podemos perder de vista que las TIC están revolucionando el mundo de la educación y por tanto, se están redefiniendo muchos procesos en nuestro modo de dar clase para adaptarlos a las nuevas posibilidades tecnológicas y a Internet por excelencia (González y Mora, 2015). En esta línea de las muchas opciones que podemos encontrar os ofrecemos algunas de ellas que son sencillas de utilizar y que requieren poca infraestructura, además todas estas aplicaciones son gratuitas.

● **Kahoot!**- Pone el acento en repasar contenidos mediante juego. Básicamente es una herramienta de preguntas y respuestas rápidas que el profesor prepara con antelación (también pueden prepararlas los alumnos en clase y enviarlas al profesor para que las meta en su cuenta), se proyecta la pregunta y se pide a los alumnos que, con dispositivos móviles, (tablets o móviles), se pongan de acuerdo sobre la respuesta correcta y la pulsen. Automáticamente se ve la respuesta correcta y las de los alumnos.

● **ClassDojo**.- Esta herramienta pone el acento en regular el comportamiento de los alumnos. Se trata de una versión tecnológica del sistema de positivos y negativos. El profes-

or mediante la aplicación de escritorio proyectada y su móvil controla el comportamiento, mide tiempos, da premios y resta a los alumnos. Es recomendable convertir los “puntos Dojo” en algo real: puntos, bonificaciones como ser el secretario del profe por un día, saltarse una pregunta del examen... Son elementos interesantes que motivan mucho a los alumnos. Pueden mandarse informes en directo a los padres y a los alumnos. Se crea comunidad.

● **Plickers**.- Esta herramienta pone el acento en evaluar aprendizajes de los alumnos de un modo lúdico. Cada alumno dispone de un “código QR impreso a gran tamaño” asociado con su nombre que el profesor ha creado en la versión de escritorio (en ella se pueden descargar los códigos para los alumnos todo de forma gratuita). Se proyectan preguntas y los alumnos colocan la ficha con la posición adecuada con lo que creen que es la respuesta correcta. El profesor hace un barrido con su móvil desde la aplicación para móvil (gratuita) e instantáneamente aparecen las respuestas correctas. Al igual que con Kahoot! es interesante poder crear las preguntas con los alumnos, para trabajar la metacognición de un tema y saber qué han aprendido. (Esta App estaría recomendada especialmente para alumnos que cursan el final de la etapa de Educación Primaria, concretamente para sexto).

● **La Biblia para niños**.- La App de la Biblia

para niños de Churchtv es muy recomendable para la etapa de Primaria. Las historias de la Biblia se presentan como un cuento interactivo, que incluye ilustraciones muy bonitas y con muchos efectos. Además incluye actividades especiales y desafíos para ayudar a que los niños recuerden lo que aprenden. Está disponible el Antiguo y el Nuevo Testamento.

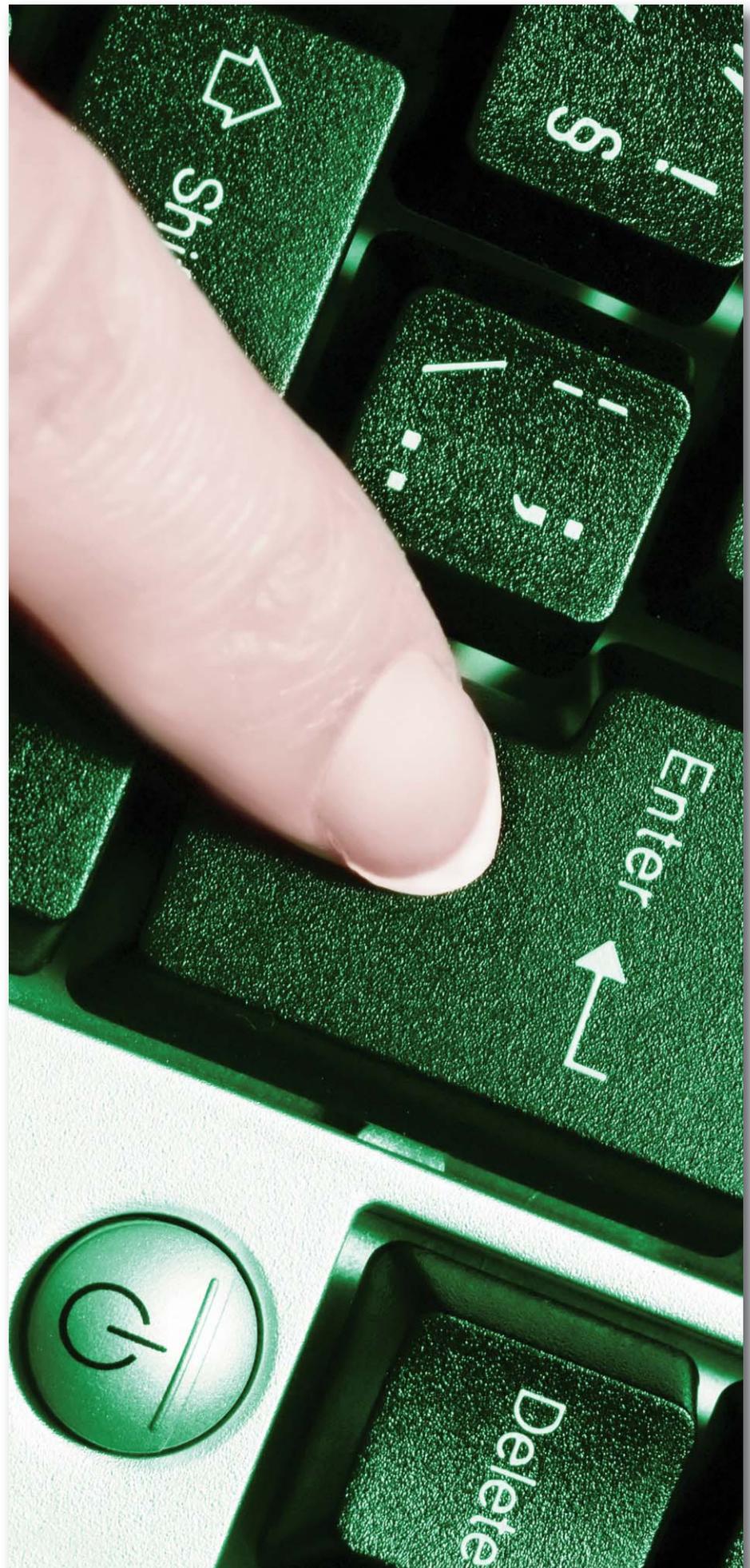
● **¡Hola Jesús! Rezar con niños.-** Esta App está pensada para ayudar a rezar a los niños. Se nota que está hecha con mucho cariño y van actualizándola constantemente. Es de mucha utilidad para padres, profesores y educadores que deseen hacer un rato de oración con niños y niñas a través de dibujos y textos muy sencillos. Incluye información sobre las vidas de Santos, Cuentos, Parábolas en dibujos, Parábolas cantadas, Oraciones para niños, galerías con dibujos y mucho más.

● **You Tube Kids.-** Es una aplicación muy intuitiva y fácil de usar. Ha sido diseñada para que los niños puedan buscar vídeos de una forma segura, evitando que aparezcan contenidos no apropiados.

En conclusión, las TIC o Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito educativo, y en la clase de Religión, tienen un impacto significativo en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos y en el fortalecimiento de sus competencias para la vida y el trabajo que favorecerán su inserción en la sociedad y debido a la era digital que estamos viviendo se convierte en algo indispensable para el fortalecimiento de cualquier aspecto curricular en un recinto escolar, y a nosotros, como docentes, nos dan la oportunidad de ir desarrollando nuestra creatividad que nos permita innovar en nuestra práctica docente promoviendo en todo momento el aprendizaje significativo, activo y flexible.

BIBLIOGRAFÍA

- DÍAZ CRUZADO, J., & TROYANO RODRÍGUEZ, Y. (2013). EL POTENCIAL DE LA GAMIFICACIÓN APLICADO AL ÁMBITO EDUCATIVO. EN: II JORNADAS DE INNOVACIÓN DOCENTE DE LA FACULTAD DEFICIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. SEVILLA: FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE SEVILLA), 1-9.
- GALLEGO GÓMEZ, C., & PABLOS HEREDERO, C. D. (2013). LA GAMIFICACIÓN Y EL ENRIQUECIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN EN LA EMPRESA: UN ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS. *INTANGIBLE CAPITAL*, 9(3), 800-822.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, C. S., & MORA CARREÑO, A. (2015). TÉCNICAS DE GAMIFICACIÓN APLICADAS EN LA DOCENCIA DE INGENIERÍA INFORMÁTICA. *REVISIÓN*, 8(1)
- MAJÓ, JOAN. NUEVAS TECNOLOGÍAS Y EDUCACIÓN: [HTTP://WWW.UOC.ES/WEB/ESP/ARTICULOS/JOAN_MAJO.HTML](http://www.uoc.es/web/esp/articulos/joan_majo.html)
- GAMIFICACIÓN EN LA CLASE DE RELIGIÓN: [HTTP://PROFESORESRELIGIONCATOLICA.EDEBE.COM/GAMIFICACION-AULA-RELIGION](http://profesoresreligioncatolica.edebe.com/gamificacion-aula-religion)



[José Antonio Ortega Estrada · 48.402.687-S]

Órganos colegiados de gobierno

El Consejo Escolar

Composición y renovación:

El Consejo Escolar del colegio está compuesto por:

- El Director del centro, que será su presidente.
- El Jefe de Estudios.
- Cinco maestros elegidos por el claustro.
- Cinco representantes de las madres y padres de alumnos.
- Un representante de personal de Administración y Servicios.
- Un Concejal o representante del ayuntamiento.
- El Secretario, que actuará como secretario del Consejo, con voz pero sin voto.

Los sectores c, d y e tienen una duración en el cargo de cuatro años y se renuevan por mitades en noviembre-diciembre de los años naturales pares.

Convocatorias:

Corresponde al presidente la facultad de convocar las sesiones ordinarias y extraordinarias. Además, el Consejo Escolar se reunirá siempre que lo convoque su presidente o lo solicite al menos un tercio de sus miembros. La convocatoria, que se hará con una antelación mínima de una semana, indicará el lugar, la fecha y la hora de la reunión, así como los puntos del orden del día a tratar. Cada vez que se constituya el Consejo Escolar, tras su renovación periódica, se acordará el día y hora más adecuado para convocar las reuniones ordinarias de este órgano, procurando cumplir con dicho acuerdo, siempre que otras circunstancias de importancia no lo impidan.

Adopción de acuerdos y decisiones:

Los acuerdos, salvo en aquellos asuntos en los que por norma legal expresamente se indique otra cosa, serán adoptados por la mayoría simple de votos de los asistentes. En caso de empate, será el Presidente quien adopte la decisión.

Comisiones:

En nuestro Consejo Escolar, se constituyen las siguientes comisiones. Sus miembros se eligen en reunión ordinaria de este órgano y son renovados, del mismo modo, tras su cese, al término de su cargo como miembros del Consejo Escolar o por renuncia motivada.

- **Comisión de Convivencia:** Compuesta por el Director, el Jefe de Estudios, un maestro y un padre del consejo escolar, tiene como objetivos velar por la convivencia en el centro, actuar en los casos de conflictos de convivencia e informar al Consejo Escolar. Las pautas de actuación de la Comisión de Convivencia son las siguientes: La Comisión de Convivencia está integrada

Los órganos de gobierno y coordinación docente

por el director, el jefe de estudios, un maestro del Consejo Escolar y un padre del C.E. Maestro y padre se renuevan cuando cesan en su función de representante en el C.E. La comisión se reúne al comienzo de curso para establecer el Plan Anual de Convivencia del que da cuenta al Consejo Escolar en su reunión en el primer trimestre, a final de curso para elaborar un informe anual sobre la convivencia del que también se informa al C. E. Asimismo, El Director podrá requerir la intervención de la Comisión de convivencia del Consejo Escolar para que emita su opinión en lo relativo a la prevención y resolución de conflictos.

Por otro lado, la Comisión podrá recurrir a otros miembros o profesionales especializados en la atención educativa, como, entre otros, los departamentos de orientación y los equipos psicopedagógicos, cuando la naturaleza de la actuación emprendida así lo requiera.

- **Comisión Permanente:** Compuesta por el E. Directora, un maestro y un padre del consejo escolar, tiene como objetivo aprobar, por delegación del resto de miembros del consejo escolar, asuntos concretos y urgentes e informar al Consejo Escolar.

El Claustro de Maestros

Composición:

Está compuesto por todos los maestros y maestras que imparten docencia en nuestro centro.

Convocatorias:

Corresponde al presidente la facultad de convocar las sesiones ordinarias y extraordinarias. Además, el Claustro se reunirá siempre que lo convoque su presidente o lo solicite al menos un tercio de sus miembros. La convocatoria, que se hará con una antelación mínima de cuarenta y ocho horas, indicará el lugar, la fecha y la hora de la reunión, así como los puntos del orden del día a tratar. Al comienzo de cada curso escolar, se acordará el día y hora más adecuado para convocar las reuniones ordinarias de este órgano, procurando cumplir con dicho acuerdo, siempre que otras circunstancias de importancia no lo impidan.

Adopción de acuerdos y decisiones:

Los acuerdos, salvo en aquellos asuntos en los que por norma legal expresamente se indique otra cosa, serán adoptados por la mayoría simple de votos de los asistentes. En caso de empate, será el Presidente quien adopte la decisión.

El equipo directivo

El equipo directivo, órgano ejecutivo de gobierno del centro, está integrado por el director, la jefa de estudios y el secretario.

El equipo directivo trabajará de forma coordinada en el desempeño de sus funciones, conforme a las instrucciones del director y las funciones específicas legalmente establecidas. Se establecerá una hora semanal de coordinación del equipo directivo.

El director, previa comunicación al Claustro de profesores y al Consejo Escolar, formulará propuesta de nombramiento y cese a la Administración educativa de los cargos de jefe de estudios y secretario de entre los profesores con destino en dicho centro.

Todos los miembros del equipo directivo cesarán en sus funciones al término de su mandato o cuando se produzca el cese del director.

Órganos de Coordinación Docente

Equipos de Ciclo de Infantil o Tramo de Primaria

En el capítulo II del Real Decreto 82/1996 de 26 de enero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria, se regula su composición y funcionamiento (artículo 39), designación competencias y cese de coordinadores de ciclo (artículos 40, 41 y 42).

Dicha legislación ha quedado derogada el curso 2014/15 en Educación Primaria con la implantación de la LOMCE y la eliminación de los ciclos en esta etapa. En su lugar aparecen dos tramos, 1º tramo de 1º a 3º y 2º tramo de 4º a 6º que se reúne con la periodicidad que estime cada centro. En nuestro caso, hemos acordado realizar dos reuniones mensuales: una de tramo y otra de curso (nivel).

La Comisión de Coordinación Pedagógica

La C.C.P., cuya composición y competencias son las que establece el Título III, Capítulo III, del Reglamento Orgánico de las Escuelas de Ed. Infantil y de los Centros de Ed. Primaria. A sus funciones se añade la de elevar sugerencias al Director/a para incluir en el orden del día de los Claustros. La constituye en nuestro Centro, todo el Claustro.

Otros órganos de coordinación docente

- Tutores.** - En el capítulo IV del Real Decreto 82/1996 de 26 de enero se regula la tutoría y designación de tutores (artículo 45) y las funciones del tutor (artículo 46).



En el artículo 12 de la Orden de 20 de noviembre de 2014, por la que se regula para la Comunidad Autónoma la Organización y Evaluación en la Educación Primaria, se introducen algunas novedades.

b) *Equipo de Atención a la Diversidad.*- Integrado por la Jefa de Estudios, el representante del E.O.E.P. y la maestra especialista de Pedagogía Terapéutica, no contamos con especia-

lista de Audición y Lenguaje. Su función fundamental es la coordinación de las actuaciones a realizar con los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Se reúne con periodicidad quincenal o mensual.

Otros coordinadores y responsables

En nuestro centro existen o pueden existir los siguientes responsables: responsable de Medios Informáticos; responsable de la

Biblioteca; representante del centro en el CPR; coordinador de Prevención de RR.LL.; responsable de medios audiovisuales y web.; coordinador del Programa de Educación para la Salud, así como otros coordinadores y responsables (según necesidades y/o nuevas normativas legales: coordinadores de proyectos de formación, programas específicos, etcétera).

[Rosa María González Sillero · 25.340.307-B]

Introducción

Una de las principales características de nuestro tiempo es que todas las cosas pasan muy deprisa. Lo que nos anunciaban que tendría lugar en el futuro, no te das cuenta y ya es una realidad en el presente. Pero no siempre nosotros nos preparamos mental, convivencial, estructuralmente a la misma velocidad y, entonces, los acontecimientos nos sobrepasan. Hasta hace sólo algunos años, las culturas se ubicaban en diferentes espacios geográficos. Las estudiábamos en la escuela, en los diversos documentales de televisión o en revistas especializadas. Nos podían parecer más o menos interesantes, pero casi siempre nos despertaban mucha curiosidad. Pero actualmente, en espacios geográficos muy estrechos, por ejemplo una ciudad, una comarca, etc., conviven culturas diferentes. Esto ha hecho que muchas cosas hayan cambiado; entre ellas, que las culturas ya no sean sólo un motivo de estudio o de investigación, sino sobre todo, un motivo de convivencia.

A pesar de que hace tiempo que intuíamos que esto sucedería, parece como si este fenómeno de la interculturalidad haya sorprendido a la mayoría de los ciudadanos. Hasta hace pocos años, para acercarnos a otras culturas, etnias o religiones, teníamos que salir a encontrarlas, viajar, desplazarnos al lugar de origen. Era más una opción que una necesidad. Hoy en día, acercarse a otras culturas y religiones, a otras cosmovisiones, ya no es algo opcional, sino vital e imprescindible para una convivencia social pacífica. Ahora, pues, urge que entre todos encontremos unos fundamentos sólidos y lo más universales posibles para la interculturalidad que vivimos, base necesaria para una convivencia pacífica y enriquecedora.

La interculturalidad se inicia en la fraternidad existencial y culmina en la alegría del encuentro. No se trata de aceptar con un cierto fatalismo el hecho de tener que convivir con personas de otras culturas, sino que el anuncio de esta convivencia debe llegar a ser fuente de alegría. Y esta alegría es la que nos motiva a trabajar para que la convivencia entre culturas sea lo más beneficiosa posible para toda la sociedad. Lo contrario a esta perspectiva conduce a una sociedad a la defensiva, que busca soluciones basándose en el miedo, es decir, en el criterio de la fuerza o del dominio. Alcanzamos así una falsa convivencia; cada uno vive al lado del otro, pero se han creado nuevas fronteras: una calle, un barrio o una zona. Este tipo de sociedad no genera paz. No podemos olvidar que la paz global se fundamenta en la fiesta de los pueblos.

Somos iguales

Si no somos capaces de cimentar la interculturalidad en substratos reales y sólidos, la convivencia multicultural se convierte en fuente de sufrimiento y de conflicto. Si no trabajamos a fondo aspectos como una fraternidad real entre las personas, sean de donde sean o vengan de donde vengan, pasará como en aquellos terrenos llenos de minas antipersona: caminaremos confiadamente y, de golpe, sin saber cómo... una explosión. No podíamos ver lo que estaba enterrado en el fondo. Parecerá que sabemos convivir, pero de golpe unos resentimientos que teníamos enterrados brotarán hacia el exterior generando una explosión de violencia. Es tarea de todos, y también nuestra, saber descubrir qué está enterrado en el fondo de nuestros corazones, cuál es el humus sobre el que está creciendo nuestra sociedad y erradicar los posibles motivos de separación y desconfianza.

La interculturalidad

El concepto de interculturalidad nos remite a la idea de diversidad cultural, al reconocimiento de que vivimos en sociedades cada vez más complejas donde es necesario posibilitar el encuentro entre culturas. Ahora bien, el discurso de la interculturalidad no puede construirse desconectado del contexto social e ideológico de la propia diversidad cultural, desligado del análisis de cómo se producen las relaciones entre distintos grupos sociales y culturales u ocultando las estructuras políticas y económicas que las condicionan. La interculturalidad requiere análisis rigurosos que favorezcan la comprensión de los conflictos que necesariamente surgen en este contexto (riesgo de asimilación, de pérdida de identidad cultural, de marginación social...) y que aporten elementos para definir políticas críticas capaces de enfrentar lo que constituyen los auténticos obstáculos en este camino: la injusticia y la desigualdad.

¿Qué entender por interculturalidad?

Seguramente, en varias ocasiones habrás leído u oído frases como: "es importante desarrollar una educación intercultural" o "el Programa asume un enfoque intercultural" hay que motivar el respeto a la diversidad cultural" etc. y te habrás preguntado por qué tipo de realidad estamos apostando. La clarificación de conceptos como Cultura e Interculturalidad nos ayudará a precisar las implicancias concretas de esta opción en nuestra práctica educativa.

*La **interculturalidad** requiere análisis rigurosos que ayuden a la comprensión de los conflictos que surgen en la sociedad actual*

1. Cultura

Algunos reclaman por la vaguedad con que se suele utilizar el término cultura y su derivado intercultural; pero ni bien se intenta una definición se descubre la complejidad que encierra el concepto y, por tanto, la dificultad que representa definirlo. Ante este escollo, muchas veces se renuncia al esfuerzo de precisar nuevas expresiones.

En realidad, si bien es cierto que el tema es muy complejo y que la definición de cultura conlleva toda una perspectiva teórica, en el marco de un discurso orientado a elaborar una propuesta educativa, es indispensable y de hecho no es tan difícil como se piensa proponer una definición operativa de cultura y de interculturalidad. Así, por cultura podemos entender los modos de vivir o los modos de ser compartidos por seres humanos.

La cultura y el lenguaje articulado son propios de los humanos; es lo que diferencia específicamente a nuestra especie de todas las demás. Los humanos tenemos la capacidad de ir amoldando y transformando no sólo la naturaleza, sino nuestras propias relaciones con el mundo y nuestra propia forma de vivir. A través de nuestra historia, hemos ido creando y modificando nuestra relación con el mundo en un proceso acumulativo y evolutivo hecho posible porque lo que creamos y aprendemos lo transmitimos también a nuestra descendencia sin necesidad de modificación genética. Para ello, hemos inventado y seguimos renovando constantemente sistemas simbólicos complejos, que son muy variados en el mundo entero. Tienen también un importante grado de arbitrariedad; ante cualquier reto nuevo que se nos plantea, los humanos siempre tenemos varias y a menudo muchas alternativas y posibilidades de creación. Las respuestas a las necesidades y la propia construcción de nuevas necesidades son así un producto de nuestra historia. Hoy en día

reconocemos que la facultad de creación de sistemas simbólicos no es exclusivamente humana lo que nos abre una importante perspectiva ecológica, pero nos hace ver también con mayor claridad la importancia decisiva que tiene esa facultad para la especie humana a diferencia de todas las demás. Por ello seguimos hablando de cultura como el modo propio del ser humano de relacionarse con el mundo.

La relación con el mundo implica la relación con la naturaleza, con los demás, consigo mismo, con la trascendencia; nos relacionamos con el mundo con formas de mirar; de sentir, de expresarnos, de actuar, de evaluar. Aunque las expresiones materiales manifiestas son parte de la cultura, es importante entender que, en tanto es vida, una cultura no se reduce nunca a la suma de todas sus producciones. Lo central de la cultura no se ve, se encuentra en el mundo interno de quienes la comparten; son todos los hábitos adquiridos y compartidos con los que nos relacionamos con el mundo. Por esta razón, podemos afirmar que la cultura, a la vez que se internaliza individualmente, es un hecho eminentemente social, puesto que es compartida y se socializa permanentemente en todas las interacciones de la sociedad, y en forma muy particular en estos procesos educativos. Al asumir esta definición operativa de cultura, recordemos que una cultura se gesta al interior de los diversos grupos a los que los humanos se unen por diversas afinidades, sean éstas ideológicas, de clase, de credo, de origen territorial, de origen étnico, de edad, de sexo, etc. En estos grupos se generan y comparten modos de ser y hasta un lenguaje propio que son cultura. La relación entre las diversas culturas que coexisten en cualquier país es una relación entre personas y de ahí deviene su complejidad. Cuanto más estratificado socialmente sea el país, esa relación tenderá a ser no sólo compleja, sino conflictiva. Es necesario reconocer y asumir el conflicto cuando se presente, pues éste implica contacto con el otro, condición básica para la construcción de una identidad, sea personal o cultural, social. Por esta razón, si pensamos en la gestación de una identidad nacional, debemos admitir que el conflicto entre los ciudadanos de un país puede ser el germen de un entendimiento. El diálogo, por difícil que sea, es mejor que la incomunicación. El volver la espalda al otro, por ser diferente y desigual, conlleva desarticulación, imposibilidad de entendimiento, de lograr acuerdos, consensos de compartir historia. Reconocer relaciones conflictivas conlleva el deseo incluso ocultó o tardío en manifestarse de solucionar el conflicto. En la búsqueda de soluciones se descubrirá

que hay Intereses comunes, hecho que ayuda a comprender al otro y a tomar conciencia de que yo tanto como el otro tenemos responsabilidades que cumplir en la gestación de un proyecto político, un futuro mejor para todos. En suma, en las relaciones entre miembros de culturas diferentes está presente el conflicto, pero no todo es conflicto. Ahora bien, de facto es posible calificar la relación entre culturas distintas como una "relación intercultural". Sin embargo, cuando escuchamos hablar de una "educación intercultural", es probable que nos cueste un poco saber exactamente qué significa la expresión, a qué tipo de educación se refiere. Más aún, si nos preguntaran qué es interculturalidad como hablantes intuimos que hay algo más en ella que una mera relación entre culturas; el término se refiere a una noción cuyo contenido semántico requiere ser explicitado. La comprensión del abstracto interculturalidad nos llevará a emplear el calificativo intercultural con mayor precisión, buscando que se ajuste a la definición del concepto que lo subyace. Esa es nuestra intención en los párrafos que siguen: discutir sobre qué entender y qué no entender por interculturalidad, para precisar luego qué implica una educación intercultural.

2. Interculturalidad

Por qué no "mestizaje cultural". La noción de "mestizaje cultural" ha tenido cierto éxito en el Perú al buscar dar cuenta del encuentro o del choque si se prefiere de las culturas autóctonas con la de los colonizadores españoles. Tal vez el término pueda seguir siendo interesante para expresar la voluntad de quienes, desde tradiciones étnicas y culturales diversas, buscan construir un terreno común de entendimiento. Sin embargo, expondremos ahora varias razones que nos hacen pensar que en la actualidad su uso no es muy conveniente. El término se deriva de la simplificación extrema operada por la gran división colonial, jerarquizante y excluyente, entre "indios" y "españoles", supuestamente reconciliados en el "mestizaje". La expresión pasa por alto la gran riqueza de la multiplicidad cultural. Además, confunde en una sola categoría realidades culturales muy distintas (por ejemplo, no es igual el "mestizo" de las antiguas ciudades coloniales que el "indio" que ha adquirido hábitos urbanos). Y finalmente, la noción de "mestizaje cultural" aunque construida a base de las categorías coloniales, tiende a eliminar la relación de dominación propia de la situación colonial y heredada de ella. Es decir, tiende a suponer armonía entre todos, dejando de lado la desigualdad real de condiciones de los grupos sociales y étnicos en el acceso a los recursos culturales ajenos y en las posibilidades

de desarrollo y difusión de los propios.

En términos más teóricos, se critica también esta noción porque -como lo señalara Fernando Fuenzalida [1992]- trata las culturas como si fueran entidades corpóreas con capacidad de mezclarse de modo similar a los seres orgánicos. Para nosotros, en cambio, la cultura no tiene existencia en sí misma, sino que se refiere a actitudes acostumbradas y a maneras de ser compartidas (dimensión social) de las personas en concreto (dimensión individual). Por esta razón, en el mejor de los casos podría hablarse de "mestizaje" en un sentido metafórico, pero es una metáfora que, lejos de ayudar a entender la realidad, más bien conduce a confundirla. Por todo ello, nos parece más provechoso dejar de lado ese término para centrarnos en lo que realmente importa: el estudio de las transformaciones que ocurren en nosotros y que compartimos con otros al entrar en contacto permanente con personas y grupos que suelen expresarse, actuar, pensar o sentir de modo distinto al que acostumbramos. Lo importante es entender de qué manera en el contacto cotidiano entre grupos de orígenes históricos distintos, ocurren las transformaciones sociales y cómo van de la mano con cambios en las mentalidades, en los universos simbólicos, en el imaginario de las personas, en sus maneras de sentir y percibir el mundo y, en especial, en sus maneras de acercarse y enfrentar situaciones nuevas, de relacionarse con datos culturales distintos a los propios.

La diversidad cultural y las relaciones interculturales de hecho

La diversidad cultural se presenta en espacios definidos donde coexisten grupos humanos con tradiciones culturales diferentes. Por tal razón, no entenderemos por diversidad cultural la existencia de influencias lejanas, como pudieron ser en Europa la adopción de los fideos o de los molinos de viento asiáticos. En cambio, los contactos frecuentes entre mercaderes y toda clase de viajeros en torno al mediterráneo, por la densidad de estas relaciones, constituyeron espacios importantes de diversidad cultural que generaron relaciones intensivas entre culturas o relaciones interculturales de hecho, esto es, relaciones en las cuales, aunque las personas no necesariamente lo quieran ni lo busquen, se ven influenciadas de manera importante por rasgos culturales originados en tradiciones diferentes a la propia. En este sentido, el mundo andino se ha caracterizado siempre por una gran diversidad cultural. Ahora bien, puede ser, muy variada la actitud frente a la diversidad cultural y a las consiguientes relaciones interculturales en las

que uno se encuentra sumergido de hecho. Por ejemplo, es posible que ciertas influencias no sean reconocidas e incluso sean rechazadas. El reconocimiento, desconocimiento o rechazo de influencias culturales depende, naturalmente, del prestigio que está socialmente asociado a cada uno de los ámbitos culturales. Pensemos cuánto de influencia árabe hay en la cultura hispana, sin que sea generalmente reconocida. Del mismo modo ¿cuánto de influencia andina habrá en la cultura criolla del Perú, aunque no se la quiera admitir? Es de esperar que cada persona tienda a reconocer y valorar dentro de sí misma las influencias culturales de ámbitos que gozan de mayor prestigio. Este proceso es complejo, no unilineal, y depende incluso en parte del contexto en el que se encuentre la persona, aquí La Interculturalidad como principio normativo.

Más allá de la existencia de hecho de relaciones interculturales, la interculturalidad puede tomarse como principio normativo. Entendida de ese modo, la interculturalidad implica la actitud de asumir positivamente la situación de diversidad cultural en la que uno se encuentra. Se convierte así en principio orientador de la vivencia personal en el plano individual y el principio rector de los procesos sociales en el plano axiológico social. El asumir la interculturalidad como principio normativo en esos dos aspectos individual y social constituye un importante reto para un proyecto educativo moderno en un mundo en el que la multiplicidad cultural se vuelve cada vez más insoslayable e intensa.

En el nivel individual, nos referimos a la actitud de hacer dialogar dentro de uno mismo y en forma práctica las diversas influencias culturales a las que podemos estar expuestos, a veces contradictorias entre sí o por lo menos no siempre fáciles de armonizar. Esto supone que la persona en situación de interculturalidad, reconoce conscientemente las diversas influencias y valora y aquilata todas. Obviamente, surgen problemas al intentar procesar las múltiples influencias, pero al hacerlo de modo más consciente, tal vez se facilita un proceso que se inicia de todos modos al interior de la persona sin que ésta se dé cabal cuenta de ello. Este diálogo consciente puede darse de muchas formas y no sabemos bien cómo se produce, aunque es visible que personas sometidas a influencias culturales diversas a menudo procesan estas influencias en formas también similares. Por ejemplo, en contraposición a la actitud de desconocimiento y rechazo de una vertiente cultural con poco prestigio, actualmente ciertas comentes ideológicas están desarrollando una actitud similar de rechazo de la vertiente cultural de mayor prestigio.

La interculturalidad como principio rector orienta también procesos sociales que intentan construir sobre la base del reconocimiento del derecho a la diversidad y en franco combate contra todas las formas de discriminación y desigualdad social relaciones dialógicas y equitativas entre los miembros de universos culturales diferentes. La interculturalidad así concebida posee carácter desiderativo; rige el proceso y es a la vez un proceso social no acabado sino más bien permanente, en el cual debe haber una deliberada intención de relación dialógica, democrática entre los miembros de las culturas involucradas en él y no únicamente la coexistencia o contacto inconsciente entre ellos. Esta sería la condición para que el proceso sea calificado de intercultural" (Zúñiga, 1995). En este sentido, la interculturalidad es fundamental para la construcción de una sociedad democrática, puesto que los actores de las diferentes culturas que por ella se rijan, convendrán en encontrarse, conocerse y comprenderse con miras a cohesionar un proyecto político a largo plazo. En sociedades significativamente marcadas por el conflicto y las relaciones asimétricas de poder entre los miembros de sus diferentes culturas, como es el caso peruano, un principio como el de la interculturalidad cobra todo su sentido y se torna imperativo si le desea una sociedad diferente por ser justa.

El asumir así plenamente la interculturalidad implica confiar en que es posible construir relaciones más racionales entre los seres humanos, respetando sus diferencias. El mundo contemporáneo. Cada vez más intercomunicado, es también un mundo cada vez más intercultural como situación de hecho en el que, sin embargo, pocas culturas (y en el límite una sola) disponen de la mayor cantidad de recursos para difundir su prestigio y desarrollarse. Es decir, vivimos en un mundo intercultural en el que tiende a imponerse una sola voz. La apuesta por la interculturalidad como principio rector se opone radicalmente a esa tendencia homogenizante, culturalmente empobrecedora. Parte de constatar las relaciones interculturales de hecho y afirma la inviabilidad a largo plazo de un mundo que no asuma su diversidad cultural como riqueza y como potencial. Simplemente interesa señalar que existen influencias que, pese a no ser reconocidas, actúan eficazmente en el comportamiento individual o colectivo.

Pensemos, por ejemplo en la influencia de la lengua materna en la manera de hablar otro idioma: aunque se la quiera negar, esta influencia jamás desaparece por completo. Esta actitud variada ante influencias culturales, de acuerdo a su prestigio y provenien-

*La diversidad cultural aparece en espacios definidos donde hay grupos humanos con **tradiciones culturales** diferentes*

cia, está íntimamente ligada al contexto de mucha desigualdad social en que se da generalmente el contacto entre personas de culturas diferentes, como es el caso del Perú. Las influencias culturales mutuas no se procesan entonces de manera armoniosa y en un ambiente de respeto mutuo y de diálogo. Es más bien lo contrario lo que ha venido dándose a lo largo de la historia. Pero ello no significa que no hayan existido estas influencias mutuas (o relaciones interculturales de hecho). Significa, eso sí, que para quienes viven ese proceso, es difícil reconocer y asumir plenamente la riqueza potencial que representan recursos culturales generados a través de prolongadas experiencias históricas distintas, y que de pronto se encuentran reunidas y al alcance. Al mismo tiempo, la historia de la humanidad y en especial también la del Perú, está llena de ejemplos de influencias mutuas que se han producido en medio de relaciones sociales jerarquizadas y de procesos de dominación y explotación. Sólo por tomar ejemplos materiales muy obvios, se puede recordar que Europa se salvó de muchas hambrunas gracias a la papa andina y que la agricultura andina, por su lado, adaptó con mucho éxito el buey y el arado a sus sistemas de producción.

En medio del conflicto y la injusticia de las relaciones sociales, siempre hubo quienes soñaron con convertir las relaciones interculturales existentes de hecho, en un punto de partida para establecer relaciones sociales más justas; la interculturalidad se convierte entonces de una situación de hecho en un principio normativo orientador de cambio social.

WEBGRAFÍA

- HTTP://W3.CNICE.MEC.ES/RECURSOS2/ATENCION_DIVERSIDAD/03_00.HTM
- HTTP://CULTURA.ITESO.MX/DIALOGOS/03B/EDGAR_MORIN.HTM
- HTTP://EIB.SEP.GOB.MX/FILES/INTERCULTURALIDAD_EDUCACION_BASICA.PDF
- HTTP://WWW.UA-AMBIT.ORG/INTERCULTURALIDAD.HTM
- HTTP://WWW.BANTABA.EHU.ES/OBS/OCONT/OBSINTER
- HTTP://WWW.CONCYTEC.GOB.PE/FOROAFROPERUANO/INTERCULTURALIDAD.HTM

[Ana Rocío Ocón Alba - 53.367.312-K]

El trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad se caracteriza por un nivel de impulsividad muy alto y una atención no adecuada a la edad del niño en cuestión. Se trata de un trastorno muy prevalente en la actualidad que afecta a numerosos ámbitos de la vida del niño y de su familia. Se estima que entre el 3 y 7% de la población infanto-juvenil la sufre, lo que equivale a uno o dos niños por aula.

Una vez diagnosticado el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad por un psicólogo especialista infantil, la mayor preocupación de padres y docentes debe ser responder a las Necesidades Educativas Especiales del niño. La sensibilización, la información e intervención aseguran el correcto tratamiento del trastorno. Los niños con TDAH experimentan muchas dificultades para concentrarse y prestar atención; se aburren fácilmente y no terminan sus actividades correctamente. Esto hace que su rendimiento en clase sea menor de lo esperado con respecto a su capacidad intelectual.

Es muy importante para el niño con TDAH que se adapten espacios, itinerarios, actividades, horarios y profesorado especializado a sus necesidades específicas. Desde la ignorancia o el sentimiento de desorientación es difícil ayudar al niño. El tratamiento debe plantearse desde un enfoque multidisciplinar. Debido al impacto que tiene el trastorno sobre las diferentes áreas de la vida del afectado, es necesario atender e intervenir sobre los aspectos de salud, cognitivos, conductuales, educativos, afectivos, familiares y sociales.

Es de vital importancia conocer el problema para poder comprender e intervenir adecuadamente. Esto implica asesorar a los padres en la derivación del niño a un especialista adecuado y comprender las necesidades específicas del niño. La colaboración entre colegio y familia es fundamental para un tratamiento efectivo. En muchos casos, el niño necesitará una valoración pedagógica que determine sus necesidades académicas, así como un plan de intervención escolar personalizado. Por otra parte, el profesorado debe informar a los padres a lo largo de todo el curso escolar, intercambiando información y experiencias, fomentando la colaboración entre la escuela y la familia.

Se encuentra que la consulta de enfermería supone un lugar apropiado para llevar el control del niño diagnosticado con TDAH para poder realizar Educación para la Salud a los padres y servirles de apoyo además. Las funciones de enfermería serían entre otras el control del tratamiento farmacológico del niño, en el caso de que lo estuviese siguien-



Trastorno por déficit de atención e Hiperactividad (TDAH). Enfoque multidisciplinar

do, resolver sus dudas o las de sus padres acerca de la medicación, controlar la adherencia al tratamiento, etc. Además enfermería puede solucionar las dudas acerca del trastorno sufrido por el hijo. El enfermero colaborará con el psicólogo del centro para poder dar las pautas claves a seguir por los padres como por ejemplo:

- Establecer reglas claras: Dar premios o consecuencias en base a si se siguen o no dichas reglas.

- Establecer rutinas para el niño: Determinar los horarios para comer, dormir, hacer tareas...

- Motivar al niño para que termine las actividades ya comenzadas.

- Mostrarle cariño al niño. No estigmatizarlo. Además el enfermero informará a los padres acerca de la existencia de asociaciones donde pueden recibir apoyo de personas en su

misma situación. También se contactará con la escuela para llevar un seguimiento del paciente.

En conclusión el TDAH es un trastorno que presenta una prevalencia alta que afecta al niño y a su familia en la salud, a nivel escolar, a nivel familiar, etc. Este trastorno requiere un enfoque multidisciplinar que incluye psicoterapia y farmacoterapia. Es de vital importancia una intervención en la familia ya que se debe enseñar el manejo del niño con el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad.

Enfermería puede ejercer un papel fundamental mediante el seguimiento y el control de estos niños, controlando su medicación, su adherencia al tratamiento, realizando educación a los padres y sobre todo ayudando a resolverles las dudas.

Does **school** prepare us for real life?

[Ignacio Navarro-Soto Mínguez - 23.296.094-5]

In this article it is going to be discussed whether school prepares us for real life or not. Are children ready for life in the 21st century? Personally, I feel that we need to concentrate on learning process rather than just asking pupils to acquire knowledge. Recently has been said that education system is not going as fast as the real life. While our surroundings change everyday, school is still, in some ways, being using the same prototypes as it was using more than one century ago. So it is the moment to start thinking about it, redirecting to main focus to the individual students and their capacities and likes.

I will begin by talking about what I consider some examples of good practice used in other cultures and countries like Finland that I would like to see in Spain. They do not ask to do so many repeated homework. Instead of it, they prefer investigation or work in groups. Also we need to give them activities in order to develop another types of intelligence such as creativity, imagination, logic, emotional and intrapersonal intelligence or problem solving skill. We must try to highlight their own abilities, while here we do this once in a blue moon.

This next point is about the material we tend to use at schools. Recently, has been promoted in several Spanish communities the investment of a big amount of money in new technologies for the classroom, such as interactive whiteboards or laptops. While I agree that youngsters need to be able to use these applications, even more, not only to motivate them, but also to get closer to their real daily life; I also believe that we should get back to basics and allow children to create new ideas with newspapers, toilet rolls or even team building games with chairs.

Thus, why not to use games in our Foreign Language class? All children play games, the ones that they either choose to play themselves, or with friends. As this appears to be a ready-made source of learning as well as entertainment, we, as teachers, should use it to our advantage in order to encourage extra motivation in the students. Children do not view games as "learning", and so they are more willing to participate. In addition to this, we find that games help the child to pay more attention to that which is happening - this in turn can be used as a means of boosting the listening skills.

Furthermore, as teachers, we must ask ourselves whether we really focus our educa-

tion on positive values in order to counteract some of the negative attitudes in modern society. We need to empathize with our pupils knowing their strengths and weaknesses. In case we have some unruly students, we ought to try to make a psychological research on them. The holistic education has the clue. To make them act in another way, we need to reinforce their good habits, and linking the subject with their hobbies, if not, we are indirectly encouraging bad manners. Even more, while teaching English, as we need to raise the awareness about cultural differences.

There is another side to this argument. Of course, teachers need to be able to measure the progress of their pupils. However, to do it just with exams, separated subjects and making a huge group similar without any expectation could not be the way. Why are children still being educated like this? I know it is easier for teachers to follow books, but this is a daily little setback to the pupils' enhancement. If your pupils were your children, you would like the best for them, so dare to attempt it!

Then, how to evaluate? When we are in a classroom we have to think about how we are going to go through the various stages of the initial introduction to an item, the practice and finally the production of the function by the students. This will take into account the type of activities that the students will be using, the tactics and the method of interaction between the students and the teacher.

Nowadays, as it is stated in the Royal Decree 126/2014, we must pay attention to the measurable learning standards; specifications of the evaluation criteria which allow to define the learning results, and specify what the student must know, understand and know how to do, in each area; these standards must be observable, measurable, and assessable and must allow the graduation of the students' achievements. The standards must be designed in order to contribute and facilitate the use of standardized and comparable tests. Bearing them in mind, we know



that right now the evaluation process is not just knowledge exams, but something more related to the objectives and the real children context.

The last think we could not forget is the teacher's role. He or she is not only, of course, an instructor, but also coordinator, classroom manager, language instructor, adviser or consultant, (particularly in communicative activities), communicator and motivator. All of this focus into create a positive ambience in the group and foster tolerance, cooperation and good manners, taking into account pupils and other teachers and families.

To sum up, a usual student spends between 25 and 30 hours a week at school. Do you think it is enough time to get a better achievement? What is more, making independent people with critical thinking and knowing their own capacities and what they really like. So we need to be retrained in how to teach better, which should be a real thrill as Benjamin Franklin said: "Tell me and I forget, teach me and I may remember, involve me and I learn".

REFERENCES

- LARSEN-FREEMAN, D. (2003): *TECHNIQUES AND PRINCIPLES IN LANGUAGE TEACHING*. OXFORD UNIVERSITY PRESS.
- GARDNER, H. (1999). *INTELLIGENCE REFRAMED: MULTIPLE INTELLIGENCES FOR THE 21ST CENTURY*. NEW YORK, NY: BASIC BOOKS.
- BREWSTER, J. ET AL. (2003): *THE PRIMARY ENGLISH TEACHER'S GUIDE*. PENGUIN ENGLISH.
- COHEN, A. (1998). *STRATEGIES IN LEARNING AND USING A SECOND LANGUAGE*. LONDON. LONGMAN.
- POTTER, M. (2014). *100 IDEAS FOR PRIMARY TEACHERS: BEHAVIOUR MANAGEMENT*. BLOOMSBURY.

El alemán en los centros educativos españoles

[Tamara Blaya Bustamante - 23.293.706-L]

La necesidad de que nuestros alumnos desarrollen su capacidad lingüística en otros idiomas ha llevado a las instituciones educativas de nuestro país a crear una legislación que contemple la inclusión de hasta dos lenguas extranjeras a partir de la Educación Primaria. La primera lengua extranjera (área de carácter obligatorio) elegida por los centros ha sido generalmente el Inglés, pero es ahora cuando el alemán se abre paso en la enseñanza española. La legislación actual defiende la inclusión de una segunda lengua extranjera que podrá empezar a impartirse en 5º y 6º curso según propone el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero por el que se establece el currículo de Educación Primaria y se desarrolla a la LOMCE, Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa.

El inglés y el francés han sido durante muchos años las opciones favoritas por padres y alumnos a la hora de cursar un idioma diferente al suyo en los centros en los que están escolarizados los niños y adolescentes. Pero bien es cierto que tras la crisis económica que ha sufrido nuestro país a partir del año 2008 surgió el llamado "efecto Merkel", la canciller propulsó este efecto hace 4 años cuando anunció que Alemania necesitaría 100000 ingenieros en la próxima década, ello unido a que este país es la principal potencia económica europea donde se generan al día centenares de puestos de trabajo que requieren mano de obra cualificada ha llevado a que los padres españoles se planteen seriamente la importancia de que se oferte en las escuelas este idioma. Y es que estudiar alemán "da ist ja cool" (mola). Tanto, que desde 2008 han aumentado en un 20% los alumnos que deciden cursar esta lengua como asignatura en centros públicos y privados. Siendo Madrid y Las Islas Canarias las comunidades autónomas con mayor número de estudiantes de alemán en la educación reglada.

Cada vez son más los centros que deciden

ofertar el alemán como asignatura obligatoria u opcional, pero España no destaca por tener un gran número de ciudadanos bilingües en este idioma, de hecho en 2012 solo el 2% de los españoles hablaba un alemán fluido frente al 11% de la media europea. El bilingüismo es un fenómeno que se produce cuando dos lenguas son utilizadas con facilidad y de forma alterna en situaciones sociales parecidas o comparables, porque ambas gozan del mismo prestigio social y cultural. Aplicado al campo educativo hablamos de bilingüismo cuando un centro decide impartir todas o algunas de sus áreas en otro idioma diferente al hablado en el territorio en que se encuentra, apoyado siempre de la legislación que rige el sistema educativo de nuestro país.

El fenómeno del bilingüismo en España se torna como imparable desde hace dos décadas. Surge a raíz de la necesidad de formar a ciudadanos competentes en la sociedad en que vivimos, que sepan desenvolverse en diversos idiomas además de su "lengua madre". "Un idioma te coloca en un pasillo de por vida. Dos idiomas te abren todas las puertas del recorrido"- Frank Smith.

Pero cabe destacar que en nuestro país solo son 11 los colegios que llevan a cabo un sistema de trabajo bilingüe alemán-español en todas sus áreas. Se trata de dos instituciones de carácter privado que se encuentran en las ciudades de: Barcelona, Gran Canaria, Madrid, Málaga, San Sebastián, Tenerife, Sevilla y Valencia. Estos centros siguen la normativa española pero sí que es cierto que en su rutina diaria está muy presente la cultura alemana y las conmemoraciones de este país.

A pesar de la creciente demanda de las familias por el alemán en los centros, no todos los niños pueden cursar este idioma, por lo que cada vez más los tutores de los mismos optan por contratar cursos de alemán impartidos por instituciones educativas privadas en horario extraescolar. En la última década se han duplicado los alumnos que cursan estos cur-

sos, los cuales no suelen estar al alcance de cualquier bolsillo. Aunque existen otras alternativas económicamente asequibles, como las escuelas oficiales de idiomas que ofertan desde hace muchos años el alemán a todos los niveles y para todas las edades por una módica matrícula anual.

Por lo anteriormente expuesto podemos llegar a la conclusión de que el alemán es un idioma en expansión en nuestro país y al que cada vez más se le presta atención en el ámbito educativo, es una opción interesante que se abre paso entre el inglés y el francés, idiomas de estudio por excelencia en nuestro país. Es nuestra responsabilidad hacer de nuestros niños ciudadanos competentes en un nuevo idioma que en los últimos años se está convirtiendo en uno de los más importantes a nivel mundial, hagamos de nuestro país un país de individuos formados y competentes en una de las lenguas más punteras de los ámbitos laboral y social.

Es necesario destacar la importancia del dominio del español a la hora de sumergir a nuestros pequeños en el aprendizaje del alemán o cualquier otra lengua extranjera ya que si no domina su lengua madre difícilmente podrá adquirir otra. Espejo (2013) defiende que la familia tiene un papel fundamental en el éxito de la adquisición de la lengua extranjera, este proceso de aprendizaje no es solo responsabilidad de la escuela sino que los padres o tutores deben estimular al niño y apoyar el proceso educativo llevado a cabo por los docentes creando así una alianza familia-escuela que no dará cabida al fracaso del niño en la adquisición de cualquier idioma.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- EL BILINGÜISMO EN EL MUNDO HISPANOHABLANTE. SILVIA MONTRUL (2013). WILEY-BLACKWEL.
- GUÍA PRÁCTICA DEL BILINGÜISMO (PADRES EDUCADORES). MARÍA ESPEJO QUIJADA (2013). TOROMITICO.
- ENSEÑAR HOY UNA LENGUA EXTRANJERA. LEYRE RUIZ DE ZAROBÉ (2014). PORTAL EDUCATION.
- WWW.EDUCACIÓN-BILINGÜE.COM
- HTTP://WWW.PAGINADELESPANOL.COM/LAS-MEJORES-20-FRASES-SOBRE-APRENDER-UN-IDIOMA/
- HTTP://SOCIEDAD.ELPAIS.COM/SOCIEDAD/2012/11/09/ACTUALIDAD/1352486393_418880.HTML
- WWW.ABC.ES

A la primera señal de malos tratos, llama.

900 116 016
TELÉFONO PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

No esperes a que la violencia de género deje esta señal.

La biblioteca escolar: un lugar privilegiado para el alumno

[Manuel José Vázquez Feria - 08.857.538-P]

Ciertamente, no es duda, que la sociedad se somete a un cambio continuo. Y es en esa situación donde la Escuela debe no solo intervenir, sino además, saber dar respuestas a unos alumnos que están sometidos, como entes de la misma sociedad, a esos cambios que afectan de manera general a todos los grupos sociales por igual, pero a cada uno, con matices distintos.

En un país como el nuestro, donde las Leyes de Educación no llegan a tener raíces, pues no están exentas de ideología política, según el gobierno de turno, ha de destacarse que siempre ha primado la competencia en lectura, como necesidad básica del ser humano, y con ello el uso de las bibliotecas escolares como recurso habitual. Pero, la experiencia de maestros y profesores las cuales están avaladas por varios informes que cada año se realizan, verdaderamente, no sé para qué, si seguimos en la cola, nos dicen que estamos lejos de lo deseable en una instrumental como es la lectura comprensiva.

La sociedad cambia continuamente, como antes he comentado, pero también es verdad, que el conocimiento es, ha sido y será poder siempre en ella. Por ello, la Escuela debe presentar lugares privilegiados, y adaptados a los cambios constantes a los que estamos sometidos, para que nuestros alumnos desarrollen la capacidad de leer y el hábito de la lectura. También debe dar respuesta a que los alumnos aprendan a aprender, y aprendan a saber más. No hay que decir, que aquellos que desarrollen estrategias para obtener conocimiento, para aprender a aprender, serán los que lleguen a triunfar en la sociedad de hoy, y en la sociedad del mañana. Así pues, se antoja necesario crear lugares de encuentro entre iguales en nuestros centros, y uno de ellos, sin duda, es la biblioteca escolar. Lugar que también se verá afectado por los cambios que la sociedad va ocasionando. La biblioteca escolar actual debe transformarse en un centro de recursos, además de documentación, a la vez, que reúna, para su buen funcionamiento, unas condiciones precisas. Para ello, habría que adoptar medidas de distintos tipos dentro de un programa de biblioteca escolar.

Pero nosotros, ¿qué entendemos por biblioteca escolar? Seguramente, algo como, aquella que persigue como objetivo principal ser

una herramienta imprescindible de apoyo para el maestro, pero además, ayudar en el proceso de enseñanza/aprendizaje a los alumnos.

Debe ser un lugar con un amplio abanico de posibilidades todas ellas enfocadas a la educación, con una inmensa tipología, en cualquier tipo de soporte, de material, que deberán estar al alcance tanto de los maestros, como de los alumnos, como de cualquier persona perteneciente a la comunidad escolar, y todo ello, para que se permita entre todos los alumnos una igualdad educativa.

Para que una biblioteca escolar funcione y se llegue a conseguir un correcto uso de ella, debe tener personas dedicadas a tal fin que sean eficientes y cualificadas, con un único compromiso en cuanto a esta labor, el conseguir que la biblioteca y los servicios que en ella se prestan sean utilizados eficazmente por la comunidad escolar, antes mencionada. Aunque, hoy en día, el responsable o responsables de la biblioteca escolar es un mero mediador entre los alumnos y los libros, sí es cierto, que debería reunir ciertas cualidades y una serie de requisitos como además de ser docente, ser también especialista en documentos, archivos... y de este modo, el encargado de la biblioteca podría abarcar todas aquellas dificultades que fuesen apareciendo.

A continuación voy a enumerar las funciones del responsable de la biblioteca escolar, para luego, señalar los objetivos y funciones de ésta:

- El bibliotecario debe gestionar los recursos con los que cuenta la biblioteca del centro.
- Debe ayudar al alumnado en su proceso de enseñanza/aprendizaje con recursos.
- Tener en cuenta tanto las necesidades del colegio como las condiciones.
- La documentación de la biblioteca la debe tener almacenada y ordenada.
- Constantemente, debe transmitirle al alumno que la biblioteca escolar es un servicio de apoyo al aprendizaje, de entretenimiento... Presentado el rol del bibliotecario o compañero encargado de la biblioteca escolar, doy paso a continuación, a los objetivos y funciones que debe tener tal biblioteca, destacando entre ellos:

-Ser respaldo de los objetivos de los distintos proyectos del centro, entre ellos, el proyecto educativo.

La biblioteca escolar debe convertirse en un centro de recursos y documentación que reúna, para su buen funcionamiento, unas condiciones precisas

-Fomentar el hábito y el placer por la lectura en los alumnos, además de inculcarles la utilización del uso de las bibliotecas a lo largo de su vida.

-Ofrecer un abanico de posibilidades en la realización de experiencias de creación, en el uso de la información, para que así, adquieran conocimientos, desarrollen la imaginación, comprendan, se entretengan.

-Dar el apoyo necesario a los niños para que adquieran y puedan aplicar capacidades que le permitan usar la información, además de evaluar, independientemente de su soporte, pues vivimos actualmente en una sociedad, donde el uso del papel se va quedando obsoleto.

-Dar la oportunidad de acceder a recursos y posibilidades de cualquier parte del mundo, para así, los alumnos puedan cotejar ideas, opiniones y experiencias diferentes.

-Fomentar y promover la lectura, además de suscitar el interés por los recursos y servicios de la biblioteca escolar.

Para finalizar, quiero hacerlo con una frase de un sabio de las letras como es Jorge Luis Borges: *"Hay quienes no pueden imaginar un mundo sin pájaros; hay quienes no pueden imaginar un mundo sin agua; es lo que a mí se refiere, soy incapaz de imaginar un mundo sin libros"*.

BIBLIOGRAFÍA

- BARTOLOMÉ, M., *DE LA ESTANTERÍA AL CATÁLOGO: ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR*, ZARAGOZA, 2009.
- LAGE, J., *BIBLIOTECAS ESCOLARES, LECTURA Y EDUCACIÓN*, BARCELONA, 2013.
- LUQUE, O., *LA BIBLIOTECA ESCOLAR: UN RECURSO A FOMENTAR EN LOS CENTROS ESCOLARES*, ALMERÍA, 2009.
- NOGUERA, J., *LA BIBLIOTECA ESCOLAR*, GRANADA, 2011.

La Ratita Presumida: una propuesta de actividades matemáticas

[Lorena Oltra Gómez - 48.656.308-S]

Resumen/Abstract

El objetivo de este documento es el de presentar una propuesta de actividades matemáticas partiendo de uno de los recursos educativos que más valor tiene en la etapa de educación infantil (3-6 años): el cuento. Concretamente mediante el cuento de "La ratita presumida". El objetivo de esta etapa educativa tal como señala la legislación vigente es lograr el desarrollo integral del niño atendiendo a todas sus capacidades. Pues bien, el cuento, es una manera de acercar al niño a las habilidades lógico-matemáticas de manera atractiva, creativa y motivadora; en las que cobran un papel muy importante el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas y lingüísticas.

The purpose of this paper is to present a proposal of mathematical activities starting from one of the educational resources that have the most value in the stage of Early Childhood Education (3-6 years): the story. Specifically by means of the story of "La Ratita Presumida". The objective of this educational stage as indicated by the current legislation is to achieve the integral development of the child attending to all their abilities. Well, the story is a way to bring the child to logical-mathematical skills in an attractive, creative and motivating way; In which the development of cognitive, social, affective and linguistic capacities plays an important role.

1. Propuesta de actividades a partir del cuento "La Ratita Presumida"

La siguiente propuesta de actividades va destinada a niños de Educación Infantil. Se estructura en función de las fases establecidas por Saá Rojo en su libro "Las matemáticas de los cuentos y las canciones".

1.1. Contenidos matemáticos

A) El tiempo como sucesión de acontecimientos:

A1) Ordenación de una colección de sucesos.
A2) Comparación de sucesos.

B) Colecciones:

B1) Clasificación de una colección.
B2) Correspondencias entre dos colecciones (imagen-nombre).
B3) Subconjuntos de una colección.

C) Cantidades continuas:

-Comparación de longitudes: más corto que...

D) Exploración espacial:

-Laberintos.

E) Cantidades discretas:

E1) Evaluación pre-numérica de cantidades.

E2) Evaluación numérica de cantidades.

E3) Función ordinal del número.

La descripción y el análisis de cada una de las actividades aquí propuestas, se ha realizado atendiendo al esquema de descripción y análisis facilitado en las asignaturas de *Didáctica de las Matemáticas (I-II)* cursadas en el de Grado en Educación Infantil (2009-2013).

A. Desde la narración:

Antes de llevar a cabo la propuesta de actividades matemáticas, es necesario motivar al alumnado con el objetivo de que se impliquen más activamente en la resolución de las actividades que se planteen. Para dicha motivación, se les dirá a los niños qué cuento se va a trabajar y se les hará una serie de preguntas que despierten su interés y su curiosidad. Un ejemplo de preguntas que se les podría hacer a los niños sería: ¿qué personajes vemos en el cuento? (Les mostramos las ilustraciones del cuento) ¿Quién será el o la protagonista? ¿Qué le pasará al protagonista? A continuación se cuenta la historia a los niños. El narrador, en este caso el profesor, deberá realizar la narración del cuento de manera que capte el interés de los alumnos. Esto se consigue adoptando las voces de los diferentes animales del cuento, realizando la entonación de forma llamativa, gesticulando con la cara y el cuerpo, introduciendo preguntas que motiven al alumnado a preguntarse qué va a pasar y que fomenten que no se disperse la atención del niño, etcétera. Se ha de tener en cuenta que será necesario contar el cuento varias veces para que los niños comprendan la historia e interioricen la estructura del cuento.

Al finalizar el relato, se les hará preguntas de comprensión lectora tales como: ¿qué animales aparecen en el cuento?, ¿Qué hacen los animales?, ¿A la casita de quién van?, ¿Qué les pregunta la ratita?, ¿Qué les contestan los animales?, entre otras.

De esta forma se potencia la comprensión lectora y, además, se favorece la expresión oral del alumnado.

B. Desde la dramatización:

Actividad 1: "Caminitos del mundo"

• Descripción.- Se coloca a los niños sentados en asamblea, dispuestos en línea con el objetivo de que todos puedan ver a los compañeros que dramatizan la escena del cuento.

to. El material que se utiliza es el siguiente:

-Cuatro cuerdas de colores (dos para cada camino) colocadas en el suelo del aula.

-Material que permita identificar a los personajes del cuento: disfraces, elementos característicos como unas orejas para el burro o unos bigotes para el gato, etcétera.

Se les comunica a los niños que se va a dramatizar la escena del cuento en la que los animales salen de su casa y han de escoger el camino que lleva hasta la casa de la ratita. Se realizan dos caminos con las cuerdas de colores. Cada camino será de un color y tendrán longitudes diferentes: un camino será muy largo (puede llevar curvas) y el otro camino será más corto (puede ser recto). La profesora escoge a los niños que representarán a cada uno de los personajes del cuento. Un niño hará de narrador. La profesora, le dará al niño la siguiente consigna: *escoge el camino más largo*. Los encargados de realizar los trayectos y, por lo tanto, de resolver la actividad, serán los niños.

• Análisis.- El contenido que se trabaja con esta actividad son las *cantidades continuas (C)* para lo que se ha elaborado una actividad de *comparación de longitudes*.

Uno de los procedimientos que el niño podría utilizar para resolver la actividad sería: mirar los dos caminos, compararlos de forma perceptiva y elegir aquel que sea más largo. Una vez que el niño ha escogido el camino que él cree correcto, con el objetivo de favorecer que el niño justifique y argumente la respuesta dada, se le preguntará: *¿cómo sabes que ese es más largo? ¿Qué has hecho para saberlo?* De esta manera se trabaja lo que Mialaret llamaba *conducta del relato*.

El término matemático que se trabaja gracias a la realización de esta actividad, es *más largo que*.

El trayecto que ha de realizar el niño, sería un trayecto simple puesto que comienza en un extremo de la cuerda y finaliza en el otro extremo de la misma. Cuando el animal se va de la casa de la ratita decepcionado por su rechazo, tiene que volver a casa. Para ello, se sigue el mismo procedimiento que antes. Si se escoge el mismo camino, se trataría de un trayecto cerrado; si por el contrario, se escoge un camino diferente o se decide que el animal no vuelva a casa, se trataría de un trayecto abierto. Se trataría de una situación contextualizada puesto que se le dice al niño que los caminos que tiene delante son aque-

llos por los que los animales tienen que pasar para poder llegar a la casa de la Ratita.

- Observaciones.- para averiguar si el niño conserva la diferencia de longitud, se puede modificar la forma del camino de modo que no se modifique su longitud (disponiéndolo en zig-zag, añadiéndole más curvas, encogiéndolo, estirándolo). Una vez modificado el camino se le preguntará al niño: y ahora, ¿cuál es más largo?

C. Desde la escenificación:

Actividad 2: "Pasito a pasito dentro del laberinto"

- Descripción.- Se coloca a los niños en asamblea, en gran grupo. El material necesario para la realización de esta actividad es el siguiente:

- Un mural (o varios) que represente un laberinto.

- Los dibujos de los personajes del cuento. La profesora presenta la actividad diciéndoles a los niños que los animales del cuento para poder llegar a la casa de la Ratita, primero tienen que superar el laberinto.

La profesora escoge a un niño y le da la siguiente consigna: *escoge el camino que lleve a la casa de la Ratita*. El niño deberá coger los dibujos de los animales y, por ensayo-error, ir probando los posibles caminos del laberinto hasta que averigüe aquel que verdaderamente lleve hasta la casa de la Ratita.

- Análisis.- El contenido que se pretende trabajar con esta actividad es *exploración espacial: laberintos (D)*. Los caminos del laberinto estarán delimitados con palillos, pajitas o cualquier otro material similar con el objetivo de que estos estén mejor delimitados y el niño no salte entre ellos. La profesora le plantea la actividad al niño de forma oral, por su parte, él debe realizar el recorrido de forma motriz, utilizando para ello, los dibujos de los animales, los cuales, son manipulables y móviles. El niño situará el dibujo en un extremo del laberinto, donde está la casa del animal en cuestión, y deberá llegar al otro extremo sin saltar entre los caminos. Es un trayecto simple puesto que tiene un principio y un final concreto.

Se trata de una situación contextualizada puesto que se le ha presentado la actividad diciéndoles a los niños que es el camino que los animales han de superar para poder llegar a casa de la Ratita.

Una dificultad que puede tener el niño al realizar la actividad, podría ser que, en ese momento en el que el niño está probando las diferentes opciones, no fuera consciente de aquellos caminos erróneos que ya ha escogido, y los volviera a escoger.

D. Desde las viñetas:

Actividad 3: "Todo patas arriba"

- Descripción.- Se coloca a los niños en la

asamblea, en gran grupo. Para llevar a cabo esta actividad se utilizarán todas las viñetas del cuento "La Ratita Presumida". Estas estarán colocadas (desordenadas) en el suelo boca arriba y dispuestas en línea.

La profesora enseña las viñetas a los niños y les explica que se le han desordenado y que hay que ordenarlas. Así, escoge a un niño y le da la siguiente consigna: *ponlas en fila del que va antes al que va después a la casa de la Ratita*.

La profesora plantea la actividad a través del lenguaje oral. El niño para resolver la actividad debe recordar mentalmente (con la ayuda de las viñetas) el cuento y, manipulativamente, poner en fila todas las viñetas del cuento colocadas por orden de aparición.

- Análisis.- El contenido que se pretende trabajar es *el tiempo como sucesión (A)*, a través de una actividad de *ordenación de una colección de sucesos (A1)*. El material de que dispone el niño son las viñetas del cuento, las cuales, son manipulables y móviles, y están dispuestas al alcance de la vista y de la mano del mismo.

Se trataría de una situación contextualizada puesto que el niño lo que está ordenando son las viñetas del cuento que se está trabajando en ese momento en el aula.

Una dificultad que podría tener el niño sería que no hubiera interiorizado la secuencia del cuento y, al no recordarla, se equivocara a la hora de colocarlas en fila.

Actividad 4: "Contamos con ordinales"

- Descripción.- Se coloca a todos los niños en la asamblea, en gran grupo. Para llevar a cabo esta actividad se necesitarán los siguientes materiales:

- Tarjetas de los animales del cuento que van a casa de la Ratita.

- El mural del gusano.

La profesora pega las tarjetas de los animales en el mural del gusano. Lo hará en el orden en el que aparecen en el relato, es decir, el burro, el gallo, el perro, el pato, el gato y el ratón sucesivamente. Entonces, elige a un niño y le da la siguiente consigna: *¿cuál es el quinto animal?*

El niño tiene que contar de forma oral, atendiendo a la función ordinal del número (primero, segundo, tercero, etcétera) hasta llegar al número que la profesora le haya dado diciendo el animal que ocupa dicha posición.

- Análisis.- El contenido que se pretende trabajar con esta actividad es *cantidades discretas (E)* atendiendo a la *función ordinal del número (E3)*.

Si, como hemos dicho anteriormente, el número elegido es el cinco, el niño deberá empezar a contar hacia delante, desde el primer hasta el quinto lugar en la serie. En esta, intervienen un total de seis elementos (los

seis animales del cuento que van a la casa de la Ratita). El niño irá contando de uno en uno cada una de las posiciones de la serie, y lo hará llevando cuidado de no pasarse de la quinta posición, ya que si lo hace dará una respuesta equivocada. Es una actividad de cálculo ya que, al niño se le da el conjunto de elementos de la colección y él contando, tiene que averiguar la posición que ocupa uno de ellos.

Las tarjetas de los animales se encuentran al alcance de la vista del niño pero no puede acceder a ellas.

Es una actividad en la que la situación que se plantea es contextualizada, pues realmente se está atendiendo a la posición en la que el animal aparece en el cuento que se está trabajando en el aula.

Una posible dificultad que podría tener el niño sería que se perdiera al recitar la serie numérica y no señalara el animal cuya posición se le ha indicado.

E. Desde la representación gráfica:

Actividad 5: "Somos ilustradores".

- Descripción.- Se coloca a los niños en sus respectivas mesas de trabajo autónomo. Para realizar esta actividad se pondrá a disposición del alumnado papel y lápiz.

La consigna que les da el profesor es la siguiente: *anota en el papel la cantidad de animales que aparecen en el cuento*. El niño deberá hacer alusión a sucesos evocados puesto que no dispone de ningún material que le permita recordar el conjunto completo de animales que aparecen en el cuento.

La profesora da la consigna de forma oral y el niño lo ha de resolver de forma gráfica. El niño lo puede resolver de dos maneras diferentes:

1. Dibujar la colección entera de los animales.
2. Dibujar la grafía del número total de elementos de la colección de los animales, es decir, siete.

Las dos formas serían válidas puesto que lo que importa es que plasme la colección completa de los animales. Lo ideal sería que el niño dibujara la grafía del número siete; pero el niño de infantil por lo general, dibujará los animales del cuento. Para ello, el niño ha de recordar el cuento mentalmente, es decir, haciendo alusión a sucesos evocados, ir dibujando a los diferentes animales que aparecen en él.

- Análisis.- El contenido que se pretende trabajar es *cantidades discretas (E)* mediante una actividad de *evaluación pre-numérica (E1)*, por la que el niño debe construir la colección de los animales del cuento. Dicha colección es una colección evocada puesto que el niño no dispone de ningún material que le permitiera recordar a cada uno de los personajes del cuento.

Se trata de una situación contextualizada dado que los niños no dibujan una colección

cualquiera, sino aquella que interviene en el cuento que se está trabajando en clase.

Dificultades que puede tener el niño al realizar la actividad podrían ser: o que no recordara a todos los animales del cuento o que al dibujarlos, repitiera alguno.

F. Desde los nombres de los personajes:

Antes de comenzar, cabe mencionar dos aspectos importantes: en primer lugar, con las siguientes actividades, no se pretende hacer apología de ningún método de lecto-escritura en concreto puesto que no es nuestro ámbito de estudio. Además, las actividades que aquí se plantean se podrían trabajar desde los diferentes métodos de lecto-escritura existentes. En segundo lugar, es interesante destacar que en esta propuesta de actividades se plasman tres posibles para trabajar desde los nombres de los personajes, pero en Saá (op. cit., pp. 308-327) se citan otras muchas actividades referidas al lenguaje que también podrían ser muy útiles.

Actividad 6: "Cada oveja con su pareja".

- Descripción.- Todos los niños están colocados en la asamblea, en gran grupo. Los materiales disponibles son los siguientes:

- Una bandeja con las imágenes de los personajes del cuento.

- Una bandeja con los nombres de los personajes.

La profesora les explica a los niños que en una bandeja están los personajes del cuento y en la otra sus nombres. Entonces, elige a uno y le da la siguiente consigna: *pon cada animal con su nombre.*

El niño puede resolver la actividad cogiendo un animal al azar y buscando en la colección de los nombres de los personajes, aquel que se corresponda con la imagen del animal escogido. Por lo que, aunque la profesora le plantea la actividad de forma oral, el niño debe resolverla manipulativamente.

- Análisis.- El contenido que se pretende trabajar es *correspondencia entre dos colecciones (B2)*. Las dos colecciones disponibles son manipulables y móviles y están al alcance tanto de la vista como de la mano del niño. Es una actividad que se realiza de forma motriz. Las colecciones se le dan al niño por separado puesto que lo que se pretende es que sea consciente de que es necesario dos colecciones para poder establecer una "conexión" entre ellas. Si se le presentara las dos colecciones mezcladas entre sí, el niño no podría entender el concepto. Es una situación contextualizada puesto que une un animal con su correspondiente nombre, actividad que, por lo general, se suele hacer en el aula con las fotos de los niños y sus respectivos nombres.

Una de las mayores dificultades que se prevén para esta actividad, se relacionan con el

nivel del niño respecto al área del lenguaje. Si el niño aún no es capaz de discriminar palabras, esta actividad le podrá ayudar a favorecer este aspecto, pero su resolución le resultará más difícil.

Actividad 7: "Cifras y letras".

- Descripción.- Para el desarrollo de la actividad matemática, se coloca a los niños en asamblea. Para su realización se necesitará el siguiente material:

- Una bandeja que contenga tarjetas con números del 1 al 7, correspondientes a la cantidad de animales que aparecen en el cuento.

- Una bandeja que contenga tarjetas con los nombres de los personajes del mismo.

Dichas bandejas estarán dispuestas en el suelo delante de la profesora, al alcance del alumnado. La profesora coge una tarjeta con un número, por ejemplo el número 4. Elige a un determinado niño y le da la siguiente consigna: *busca una palabra que tenga este número de letras.* La profesora le da la consigna de forma oral, ayudándose de un soporte gráfico (la tarjeta con el número) para que el niño entienda la consigna dada.

El niño, de forma individual, debe buscar entre todos los nombres, uno que tenga 4 palabras. Para ello, el niño puede resolver la actividad siguiendo dos procedimientos diferentes:

1. Contar las letras de cada una de las palabras hasta que encuentre una que esté formada solamente por 4.

2. Hacer una selección, es decir, descartar aquellas palabras que le parezcan demasiado largas y contar solamente las restantes. Si el niño va contando mentalmente las letras, la resolución de la actividad será únicamente motriz; su por el contrario, cuenta cada una de las letras de las palabras en voz alta, la resolución de la actividad sería tanto de forma oral como de forma motriz.

- Análisis.- El contenido que se pretende trabajar es *cantidades discretas (E)* mediante una actividad de *evaluación numérica (E2)*.

Se trabaja la función cardinal del número e intervienen dos conjuntos de elementos: los nombres de los animales y los números. Las dos colecciones son móviles y manipulables. Es una situación de cálculo, pues el niño lo que debe hacer es contar las letras de que se compone el nombre del animal para localizar aquella palabra que solamente tenga en su nombre cuatro letras. El niño contará de una en una.

Una de las mayores dificultades que puede tener el niño, será que al tener que buscar entre varias palabras, puede olvidar la cantidad de letras que debe contener la palabra. Para solucionar este problema, se le puede dejar a la vista la tarjeta con el número que lo indica.

- Observaciones.- Antes de comenzar con la actividad matemática se hace imprescindible trabajar desde el área del lenguaje los nombres de los personajes: cómo se escriben, qué sílabas y letras la componen, etc. Se trabaja fonéticamente la palabra para que sea posible la discriminación de la misma dentro de una colección.

Actividad 8: "Formamos palabras"

- Descripción.- Los niños se encuentran en la asamblea, en gran grupo. Para realizar esta actividad, el alumnado dispondrá de las sílabas de los nombres de los personajes del cuento.

Para presentar la actividad la profesora le dice a sus alumnos que van a formar palabras y le presenta el material disponible para realizar la actividad. Se escoge a un niño de forma aleatoria y se le da la siguiente consigna: *no tienes que coger todas las sílabas. Solo aquellas que formen la palabra "GATO".* El niño mirará la colección de las sílabas y buscará entre ellas aquellas que formen la palabra que la profesora le ha dicho.

- Análisis.- El contenido que se pretende trabajar es *subconjuntos de una colección (B3)*. Con esta actividad, se pretende que el niño partiendo del conjunto de todas las sílabas de los personajes del cuento, forme un subconjunto formado por aquellas presentes en la palabra GATO. La colección de los nombres de los personajes, en esta ocasión es una colección evocada, es decir, no está a disposición del alumnado. La colección de las sílabas si estará a disposición del alumnado puesto que es una colección manipulable y móvil, es decir, que el niño podrá buscar entre ellas para resolver la actividad de forma correcta.

Una posible dificultad que podría tener el niño sería que no supiera reproducir mentalmente en su cabeza la palabra completa, y por lo tanto, no identificara las sílabas por la que está compuesta dicha palabra.

G. Desde la transformación del cuento:

Permitir al niño transformar el cuento con el que se está trabajando, fomenta su capacidad de creación, de fantasía, de imaginación. Desde la transformación del relato, se puede potenciar la creación de situaciones de aprendizaje con interés matemático donde se trabajen el contenido que la profesora considere oportuno. Favorece además que el niño reflexione acerca de la estructura del cuento original, planteándose los elementos del cuento que desea cambiar: personajes, diálogos, trama, temática, etcétera.

A continuación se plantea una sencilla actividad que ejemplifica que a través de pequeñas variaciones en el relato se pueden trabajar conceptos matemáticos; todo ello de forma natural y motivadora.

Actividad 9: "¡Sorpresa!"

• Descripción.- Se coloca a todos los niños en la asamblea, en gran grupo. Para realizar esta actividad se dispondrá del siguiente material:

-Una caja opaca de cartón en la que dentro habrán tarjetas con animales diferentes a los del cuento original. Por ejemplo: una ratita, un cerdito, un gato, un cocodrilo y un tigre. Para presentar la actividad la profesora les dice a los niños que dentro de la caja están los personajes del cuento. De repente, cuando la abre los niños se dan cuenta de que... ¡no son los personajes de siempre! Se les explica que los animales que van a ver a la ratita han cambiado, son otros diferentes. La profesora les hace a los niños la siguiente pregunta: *los animales que van a ver a la Ratita han cambiado, no son los mismos. ¿Cuántos van a ver a la Ratita ahora?*

El niño puede resolver la actividad a través de dos procedimientos diferentes:

1. Contando a los animales (asociando un número a cada animal).
2. Nombrando a los personajes en lugar de contarlos.

La respuesta ideal sería que el niño los contara; pero si realiza el segundo procedimiento, tal vez es porque aún no está preparado para realizar una actividad numérica de cantidades. Aun así, el niño estaría trabajando la noción de colección, en este caso, de los nuevos personajes del cuento.

• Análisis.- El contenido que se pretende trabajar es la *evaluación numérica de cantidades (E2)*. El niño debe contar la colección de animales dados y decir cuántos elementos la componen.

Se atiende a la función cardinal del número puesto que el orden de aparición de los personajes no influye en la cantidad total de elementos de la colección.

Es una actividad de cálculo en la que el niño debe contar la nueva colección de animales. Se trabaja atendiendo a una situación contextualizada puesto que son los nuevos animales que van a ver a la Ratita.

La colección de los animales es manipulable y móvil, y estará dispuesta de tal forma que esté tanto al alcance de la vista como de la mano del niño, con el objetivo de que pueda trabajar con ella.

• Observaciones.- Se puede continuar la actividad de forma que se invente con los niños una nueva historia a partir de los nuevos personajes. La tarea de creación estará guiada en todo momento por preguntas que la profesora irá haciendo a sus alumnos como por ejemplo: *¿quién será la protagonista?*, *¿Cómo se llamará?*, *¿Qué le va a pasar?*, etc.

Con esta actividad, se podrá comprobar si los niños siguen la misma estructura del cuento original de "La ratita presumida" que se había trabajado hasta ahora, puesto que esto nos indicará si realmente tenían interiorizada dicha estructura.

1.2. Observaciones sobre la evaluación

Llegados a este punto es necesario destacar alguna observación sobre la evaluación. En primer lugar se ha de valorar la consecución de los objetivos marcados al comenzar este trabajo:

-El objetivo referido a la identificación de los contenidos matemáticos presentes en el cuento *La Ratita Presumida* ha sido resuelto de forma satisfactoria tal como se aprecia en el apartado 3.2.2.2. del presente trabajo.

-El objetivo relacionado con la elección de una posible propuesta metodológica donde enmarcar las actividades que se han propuesto se ha satisfecho en el apartado 3.1.3. del presente trabajo.

-Por último, el objetivo referido al diseño de una propuesta de actividades que ejemplificara cómo trabajar los contenidos matemáticos tomando como referencia la propuesta metodológica elegida, se ha llevado a cabo en el apartado 3.2.3. del presente trabajo.

En segundo lugar, cabe mencionar que para cada uno de los contenidos seleccionados, se ha elaborado, por lo general, una actividad que ejemplifica que dichos contenidos se pueden trabajar a partir de la propuesta metodológica elegida. Esto no quiere decir

que no se pueda trabajar un solo contenido a partir de la propuesta metodológica escogida, sí se podría hacer, pero no era el objetivo propuesto para este trabajo. La realización de una actividad para cada contenido no es suficiente para que el niño de Educación Infantil lo pueda adquirir, y por tanto, no se ha realizado una evaluación de dicha adquisición. Sin embargo, sí procedería su evaluación siempre y cuando se introdujera el contenido que se pretende trabajar junto con más actividades, como por ejemplo, a través de otros cuentos, utilizando otros contextos (vida cotidiana, juegos, entre otros), etcétera.

En tercer lugar, aunque no se pueda evaluar la adquisición del contenido propuesto, sí se podría evaluar lo siguiente:

-Cada actividad de forma individual: a través de la observación directa y sistemática tan importante en Educación Infantil; utilizando registros individuales del alumnado que nos permita conocer la evolución del niño, sus dificultades...

-La propia práctica docente (en el caso que se llevara a cabo la actividad en el aula): adecuación de la actividad a la edad del alumnado, a su nivel madurativo; presentación de la actividad; variables didácticas introducidas; atención a la diversidad...

BIBLIOGRAFÍA

CARRILLO, D. Y SAÁ, M.D. (2010). APUNTES DE CLASE DE LA ASIGNATURA DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL I. FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE MURCIA.

CARRILLO, D. Y SAÁ, M.D. (2011). ESPACIO Y GEOMETRÍA. APUNTES DE CLASE DE LA ASIGNATURA DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL II. FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE MURCIA.

CARRILLO, D., SAÁ, M.D., Y SÁNCHEZ, E. (1989). EL APRENDIZAJE DEL NÚMERO Y LAS REGLETAS DE CUISENAIRE. ESCUELA DE MAGISTERIO DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA, 2-27.

SAÁ, M.D. (2002). LAS MATEMÁTICAS DE LOS CUENTOS Y LAS CANCIONES. MADRID: EOS.

Ven al museo, estamos a 1 clic

MILES DE OBRAS AL ALCANCE DE TU MANO

www.museosdeandalucia.es

¿Cómo funcionan las “centrales energéticas” celulares?

[Dolores María Osuna Barrero - 30.830.672-T]

“Vistas desde el exterior, las mitocondrias aparecen encerradas dentro de una fina envoltura, lisa y semitransparente. A través de esa membrana externa se distingue otra interna, de color rosa brillante, surcada por profundas hendiduras. Desde el interior, las estructuras correspondientes a esas hendiduras parecen crestas montañosas que definen gran cantidad de compartimentos que no llegan a estar aislados unos de otros. En efecto, las crestas no son más que repliegues de la membrana interna continua y totalmente cerrada...”. Valga esta pequeña descripción, realizada por Christian de Duve (La célula viva), para introducirnos en el conocimiento de este orgánulo, de función vital para nuestras células.

Pero, ¿qué son realmente las mitocondrias? Son orgánulos presentes en las células de todos los organismos eucariotas aerobios. Su origen puede explicarse a través de la teoría endosimbiótica, emitida por Lynn Margulis. Según ésta, una primitiva procarionta tras perder su pared celular y replegar su membrana, (formándose en él otras nuevas internas), ingirió bacterias aerobias y bacterias fotosintéticas, coexistiendo todos bajo endosimbiosis. Las bacterias aerobias, fagocitadas inicialmente por la primitiva célula procarionta, marcarían el inicio de las mitocondrias. Las fotosintéticas, generarían a los futuros cloroplastos.

La forma de este particular orgánulo suele ser alargada, aunque puede variar, pudiendo fusionarse o dividirse. Su longitud es de unos 2 micrómetros y su diámetro de 0,5 micras. Presenta dos membranas, una externa y otra interna, ambas con una estructura semejante a la de la membrana plasmática y de unos 6 nm de espesor. Estas membranas delimitan dos espacios diferentes. Un delgado espacio intermembranoso y un espacio interno mayor, ocupado por la matriz.

La membrana externa tiene una gran permeabilidad debido a la presencia de porinas, unas proteínas que forman canales que permiten el paso de moléculas de pequeño peso molecular. Por ello, el contenido del espacio intermembranoso tiene una composición muy semejante a la del citosol.

La matriz está delimitada por la membrana interna, cuya composición de fosfolípidos la hace especialmente impermeable a las partículas con carga, como los iones o los protones. Esta membrana presenta unos repliegues, denominados crestas, que aumentan enor-

memente su superficie, y en ella se encuentra una fracción proteica mayor que en cualquier otra membrana de la célula. En su cara interna tiene unas partículas de 9 nm de diámetro, llamadas partículas F1, que corresponden a uno de los complejos enzimáticos presentes en esta membrana, la ATP sintasa. La matriz mitocondrial tiene una consistencia semejante a la del citosol. En ella se encuentra la mayor parte de las proteínas de la mitocondria, muchas de las cuales son enzimas, varias copias de una molécula de ADN circular de doble hélice, ribosomas y distintos tipos de ARN.

Esta precisa descripción, nos sirve para conocer la función que desempeña este orgánulo a nivel celular.

Es importante recordar, que las células que necesitan grandes cantidades de ATP (moneda energética celular) presentarán un elevado número de mitocondrias, como ocurre, por ejemplo, en los espermatozoides o en las células musculares.

El plegamiento de la membrana mitocondrial interna también estará relacionado directamente con la actividad que desempeñen las células. Así, en las mitocondrias de una célula muscular cardíaca, esta membrana tendrá una superficie mayor que en las de una célula hepática, y en ésta, mayor que en las de las levaduras, por ejemplo, que son células que crecen en ambientes anaerobios. La forma de las crestas también puede variar de unas células a otras. Entre las más comunes están las laminares, las tubulares o las prismáticas. Es necesario, llegado a este punto, recordar que la denominación ATP sintasa se debe a que la energía para la síntesis no se obtiene de la hidrólisis del ATP. En este caso, procede de un gradiente de protones.

¿De dónde proceden estos orgánulos?

Las mitocondrias de las células animales tienen un origen materno, puesto que derivan de la división de las que aporta el óvulo en el momento de la fecundación. Es decir, traducida esta información a un lenguaje coloquial, podemos decir que todos heredamos ADN materno a nivel mitocondrial. Este hecho está siendo de gran utilidad en investigaciones policiales ya que gracias a ello, podemos determinar la procedencia de un individuo contrastando sus muestras de ADN mitocondrial con las maternas.

La división que experimenta la mitocondria es semejante a la que experimentan las bacterias y se puede producir por un proceso

de partición o de segmentación, después de que la mitocondria haya aumentado previamente su tamaño. La partición se producirá por el crecimiento de una cresta que llega a formar un tabique que divide en dos el espacio de la matriz, mientras que la segmentación tiene lugar mediante la estrangulación de la mitocondria. En ambos casos, se produce la fusión de las membranas y la reconstrucción de los espacios o compartimentos mitocondriales.

¿Qué ocurre realmente en las mitocondrias?

En ellas tienen lugar las reacciones de oxidación que constituirán la respiración celular. Proceso catabólico en el que se transforman macromoléculas en otras más pequeñas, liberándose energía almacenada en los enlaces químicos que se han destruido. Esta energía se utilizará para fabricar ATP.

Cuando las células necesiten energía de forma inmediata para realizar determinadas funciones, podrán obtenerla a partir de la degradación del mismo. De ahí que sean conocido como la “moneda energética celular”. En la matriz mitocondrial se encuentran las enzimas que catalizan la oxidación del ácido pirúvico, la de los ácidos grasos y la de los aminoácidos. Además están los enzimas del ciclo de Krebs, conjunto de reacciones en las que se oxida el ácido acético procedente de todas las oxidaciones anteriores para formar agua y dióxido de carbono. Añadir además, que los electrones liberados en la oxidación del ácido acético son recogidos por una serie de complejos enzimáticos situados en la membrana interna, que forman la cadena respiratoria. Estos complejos son los responsables del transporte de los electrones hasta un aceptor final, el oxígeno molecular.

El transporte de estos electrones está acoplado a la síntesis de ATP a partir de ADP, en un proceso conocido como fosforilación oxidativa que se realiza en los complejos de ATP-sintasa situados en la membrana interna. Toda esta información deja patente el papel crucial que desempeñan estos orgánulos a nivel celular.

La complejidad de los procesos desarrollados en su interior y su funcionalidad, las hace imprescindibles en el funcionamiento metabólico de las células que componen nuestro organismo.

BIBLIOGRAFÍA

- BIOLOGÍA MOLECULAR. ALBERTS.
- BACHILLERATO 2. EDITORIAL BRUÑO.
- LA CÉLULA VIVA. CHRISTIAN DE DUVE.
- CIENCIAS NATURALES. 3º BUP. SANTILLANA.

[Abel Jiménez Mecías - 74.721.923-Y]

Es sobradamente conocido que la LOMCE promueve la autonomía de los centros a través de la posibilidad de elaborar proyectos educativos de calidad propios, en los que se incluyan actuaciones tendentes a la especialización curricular, a la excelencia, a la formación docente, a la mejora del rendimiento escolar, a la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo o a la aportación de recursos didácticos a plataformas digitales compartidas.

Por otra parte Leithwood, Harris y Hopkins (2008), señalaban que el liderazgo pedagógico se centra en los procesos de innovación de las metodologías de aprendizaje.

Tomando como punto de partida estos dos aspectos, conociendo que según numerosa bibliografía nacional e internacional, la línea metodológica hacia la que al parecer se están decantando una gran parte de docentes, expertos del ámbito educativo, administraciones educativas así como las personas responsables de la formación de los docentes es el Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante ABP) orientaremos este artículo en ese sentido, acotando en qué consiste desarrollar el currículo trabajando con esta innovadora metodología denominada ABP.

Para empezar, es necesario aclarar que es ABP. Vergara (2015) define el Aprendizaje Basado en Proyectos como una metodología que permite a los alumnos y alumnas adquirir los conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real.

Jones, Rasmussen y Moffitt (1997), por su parte definen el aprendizaje basado en proyectos como un conjunto de tareas de aprendizaje que se basan en la resolución de preguntas y / o problemas, involucrando al discente en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y la investigación, lo que les da la oportunidad de trabajar con cierta autonomía una parte importante del tiempo, culminando con la finalización de un producto final presentado a otros.

El papel del maestro o maestra y del alumnado se aleja del que tenían en las metodologías de enseñanza tradicionales

También Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano y Luna-Cortés (2010) afirman que los proyectos de aula pretenden aplicar los conocimientos que los alumnos y alumnas han adquirido previamente sobre un producto o procedi-

Liderazgo e Innovación: **El ABP** en Centros de Educación Primaria

miento específico, para el cual estos han debido poner en práctica conceptos teóricos y con ellos dar respuesta a problemas reales. Larner J. y Mergendoller J.R. (2010) describen el trabajo con proyectos de ABP en su artículo "The Main Course, Not Dessert", como un plato principal rico en contenidos curriculares y en competencias clave para la sociedad del siglo XXI, no como un postre en el que aplicar los contenidos vistos en clases anteriores. Según Vergara (2015), el ABP es un marco para la reflexión sobre el aprendizaje. Huye de ser simplemente una metodología, es más bien un método, entendido como una estrategia, una dirección, un camino a recorrer, en el que podemos destacar dos características:

- La estrategia se adapta tanto a los estilos de aprendizaje de los alumnos y alumnas como a los de enseñanza de los maestros y maestras. Es por tanto un método abierto y flexible.

- Se trata de un entorno de enseñanza y aprendizaje en el que los recursos necesarios se incorporan de forma natural: el aprendizaje cooperativo, las técnicas de creatividad, la tecnología, los problemas, las inteligencias múltiples, la gamificación, los modelos de coevaluación, etc.

Según Gómez y Santos (2012) en un informe para el Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) el ABP es una estrategia de enseñanza-aprendizaje que parte de dos premisas:

- Disponer de un problema/proyecto real planteado al alumnado que impulsa a los/las estudiantes a trabajar en equipo para buscarle solución.

- Una integración total y plena del proyecto en el currículo del nivel correspondiente

de forma que las materias impartidas se supediten a la resolución del mismo.

Partiendo de estos conceptos podemos decir que ABP sitúa a los alumnos y alumnas en el centro del aprendizaje y, por tanto, del desarrollo de su propio currículo, entregándoles el control sobre

qué conocimientos y competencias van a adquirir al tiempo que dan solución a problemas reales. El objetivo de esta metodología en cuanto a los alumnos y alumnas es triple:

- Primero: que construyan su conocimiento,
- Segundo: que desarrollen competencias y,
- Tercero: que trabajen en equipo de forma cooperativa.

Se entiende por tanto con claridad que el papel del maestro o maestra y del alumno o alumna se aleja bastante del que desempeñaban en las metodologías de enseñanza tradicionales donde el desarrollo del currículo era mucho más vertical y por tanto menos horizontal. En la metodología ABP los discentes buscan soluciones a los problemas, crean preguntas, discuten ideas, trazan planes, investigan para obtener datos, sacan sus propias conclusiones, exponen sus resultados a otras personas, redefinen sus preguntas y crean o mejoran un producto final (Blumenfeld et al., 1991).

Sabiendo que en esta metodología los alumnos y alumnas toman el timón de su proceso de aprendizaje, el maestro o maestra debe asegurarse de que los proyectos se sitúen en un correcto equilibrio entre habilidad y desafío, lo que desencadena una agradable experiencia de aprendizaje (Johari & Bradshaw, 2008).

Es una metodología que está dando muy buenos resultados a la hora de desarrollar el currículo en las aulas, dando a los alumnos y alumnas así como a sus maestros y maestras, formas nuevas de aprender y trabajar en el aula. Los estudios científicos apoyan esta hipótesis. Según Willard y Duffrin (2003), la metodología ABP mejora la satisfacción con el aprendizaje y prepara mejor a los alumnos y alumnas para enfrentar situaciones reales que se encontrarán en su trabajo futuro.

En el estudio realizado por Rodríguez-Sandoval et al (2010), encontraron que el 30% de los alumnos y alumnas informaron que habían aprendido bien y un 60% lo habían hecho muy bien. Entendemos, por tanto que hay un 10% del alumnado con el que el método ABP no ha conseguido los objetivos esperados.

Según afirman Martínez, Herrero, González y Domínguez (2007), los alumnos y alumnas que trabajan en proyectos mejoran su capacidad para trabajar en equipo, dedican más esfuerzo, motivación e interés, aprenden a hacer presentaciones y exposiciones, mejoran conceptos. Los temas son más fáciles,

más agradables y mucho más interesantes, descubren errores con más agilidad, su relación con los maestros y maestras es mejor, abordan temas transversales relacionados con los contenidos que se están tratando y tienen una mejor relación con sus compañeros y compañeras. Este aspecto es muy importante porque ayuda a incrementar la cohesión y el buen clima de la clase, constituyendo un elemento fundamental en la lucha contra el acoso escolar, que es uno de los retos que se plantea la LOMCE (2013). Por su parte Pereira (2015) afirma que las experiencias de aplicación de la metodología ABP demuestran que el buen clima de las aulas y los centros educativos, la motivación de los alumnos y alumnas y el nivel de satisfacción de los docentes aumentan con la aplicación de estas metodologías. Por lo tanto, son muchos los maestros y maestras que trabajan actualmente en sus clases con sus alumnos y alumnas de forma individual a través del método ABP.

Los alumnos/as que aprenden a través de metodología ABP obtienen mejores resultados que los que lo hacen mediante una metodología tradicional, además desarrollan habilidades de aprendizaje autónomo, adquieren un pensamiento más abierto y recuerdan lo que aprendieron durante un período de tiempo mucho más prolongado que con una metodología tradicional (Mioduser y Betzer, 2007). Resultados similares fueron encontrados por Restrepo-Gómez (2005), quien mostró que la metodología ABP activa conocimientos previos, incrementa notablemente el interés en el área específica, mejora las habilidades de estudio autónomo, mejora las habilidades de resolución de problemas y desarrolla habilidades como pensamiento crítico, interacción social y metacognición.

Estas cuestiones sirven, según Pereira (2015), para poner de manifiesto cómo la metodología ABP transforma por completo la dinámica del aula en diferentes aspectos: el papel del maestro o maestra va desde el transmisor de información hasta el facilitador y guía, los alumnos y alumnas se hacen responsables

ne el vínculo directo con el currículo.

Los alumnos/as que desarrollan proyectos utilizan las TIC para su trabajo en el aula de diferentes maneras. En primer lugar, los equipos de alumnos/as utilizan Internet y demás herramientas que la tecnología pone a su alcance como medios para buscar información, mantenerse en contacto con sus compañeros/as, o con el maestro o maestra, al mismo tiempo que sirven para dar difusión a los productos finales que se van consiguiendo con los diferentes proyectos (videos, fotografías, blogs, sitios web, etcétera). Y en segundo lugar, por otro lado, el aprendizaje de proyectos implica según Pereira (2015) de forma casi natural, que los alumnos/as utilicen las herramientas tecnológicas para presentar información, generar sus propios recursos de aprendizaje o presentar el trabajo de un proyecto públicamente con el apoyo de presentaciones, videos, mapas conceptuales o Aplicaciones para dispositivos móviles. Son numerosos los centros educativos, en los que maestros y maestras se han propuesto desafiar a sus alumnos y alumnas a aprender a través de un proyecto de aula, el cual puede consistir en retos tan diversos como crear páginas web, videos, periódicos escolares, portfolios, organizar salidas extraordinarias, organizar teatros, organizar la fiesta de Navidad o la de Fin de curso, organizar exposiciones científicas o construir maquetas u objetos útiles en el aula, las posibilidades son tantas como la imaginación y la creatividad del docente y los alumnos y alumnas sean capaces de crear.

Lo que llevamos dicho hasta ahora son razones de suficiente peso para que muchas instituciones educativas estén implementando esta metodología para el trabajo por competencias. Entre las ventajas o beneficios que el ABP tiene en los procesos de enseñanza-aprendizaje que podemos entresacar de los diferentes autores analizados señalaremos las siguientes:

1. Integra de las diferentes materias, fortaleciendo de este modo la visión general del conocimiento humano.

2. Organiza actividades en torno a un propósito común definido por los intereses de los propios alumnos y alumnas, así como el compromiso adquirido por ellos mismos.

3. Favorece el fomento de la creatividad, la responsabilidad individual, el trabajo en equipo, la capacidad crítica, la toma de decisiones, la eficiencia y la facilidad de expresión de las propias opiniones personales.

4. Permite a los alumnos y alumnas experi-

mentar con los modos de interacción que exige el mundo de hoy.

5. Combina de manera muy positiva el aprendizaje de los contenidos básicos y el desarrollo de habilidades que producen un incremento de la autonomía en el aprendizaje.

6. Potencia el desarrollo integral de la persona, y por otra parte que los alumnos/as adquieren experiencia y ánimo para trabajar juntos, ya que forman parte de un proyecto y están en contacto con él en todo momento.

7. Facilita el desarrollo de habilidades sociales necesarias para el trabajo en equipo y negociación, planificación, realización, seguimiento y evaluación de sus propias competencias y capacidades intelectuales, inclusive la resolución de problemas y opiniones propias respecto al proyecto.

8. Ayuda a dar respuesta a una necesidad social que refuerza el compromiso y los valores de los alumnos y alumnas con el entorno en el que se desenvuelven.

Esta metodología presenta numerosas ventajas a la hora de desarrollar el currículo centrándose en esta forma activa de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero esta metodología también tiene detractores, los cuales con frecuencia ponen sus reticencias, generalmente, sobre el resultado que los discentes que han trabajado con metodología ABP obtendrán en exámenes externos estandarizados como pueden ser las Revalidadas que planteaba la LOMCE, y que por el momento están paralizadas por el Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa; o la prueba de madurez que se realiza para acceder a la universidad (Selectividad). En este sentido según los estudios recogidos en la revista Actualidad Pedagógica (2013) En Iowa (USA), las tres escuelas que han implementado esta metodología de trabajo han mejorado sus calificaciones en una prueba de lectura estandarizada de 15% a 90% en tan sólo dos años, mientras que las otras escuelas que participaban en la realización de esa misma prueba han mantenido el mismo promedio en resultados.

En la actualidad está creciendo de forma exponencial las posibilidades de formación de docentes y equipos directivos en la aplicación de este tipo de metodología, ya que son numerosas las instituciones educativas, privadas y públicas, que están ampliando cualitativa y cuantitativamente la oferta formativa relacionada con este tipo de metodología, por lo que desde este artículo ánimo a todos los compañeros y compañeras docentes para que se animen a asomarse al mundo de las metodologías activas.

*Son numerosos los centros en los que los docentes desafían a su alumnado a aprender a través de un **proyecto de aula***

de su aprendizaje y su trabajo, colaborando, cooperando y, por supuesto, los tiempos y espacios se adaptan al nuevo enfoque metodológico. Algunos objetivos de aprendizaje se modifican, pero de forma paralela se mantie-

BIBLIOGRAFIA

LEITHWOOD, K., HARRIS, A., Y HOPKINS, D. (2008). SEVEN STRONG CLAIMS ABOUT SUCCESSFUL SCHOOL LEADERSHIP. SCHOOL LEADERSHIP AND MANAGEMENT, Nº 28, PP. 27-42.

JONES, B. F., RASMUSSEN, C. M., & MOFFITT, M. C. (1997). REAL-LIFE PROBLEM SOLVING: A COLLABORATIVE APPROACH TO INTERDISCIPLINARY LEARNING. WASHINGTON, DC: AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION.

VERGARA, J.J. (2015) APRENDO PORQUE QUIERO. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS. MADRID. ED. SM. WILLARD, K., DUFFRIN, M. W. UTILIZING (2003). PROJECT-BASED LEARNING AND COMPETITION TO DEVELOP STUDENT SKILLS AND INTEREST IN PRODUCING QUALITY FOOD ITEMS. JOURNAL OF FOOD SCIENCE EDUCATION, ILLINOIS, USA, V. 2, PP. 69-73.

JOHARI, A., BRADSHAW, A.C. (2008). PROJECT-BASED LEARNING IN AN INTERNSHIP PROGRAM: A QUALITATIVE STUDY OF RELATED ROLES AND THEIR MOTIVATIONAL ATTRIBUTES. EDUCATIONAL TECHNOLOGY RESEARCH AND DEVELOPMENT, MASSACHUSETTS, USA, V. 56, PP. 329-359.

PEREIRA BAZ, M.A. (2015): APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: DEL PROFESOR PIONERO A LOS CENTROS INNOVADORES". CEDEC. RECUPERADO DE [HTTP://CEDEC.EDUCALAB.ES/ ES/NOTICIAS-DE-PORTADA/2119- APRENDIZAJE-BASADO-EN-PROYECTOS-DEL-PROFESOR-PIONE-RO-A-LOS-CENTROS-INNOVADORES](http://cedec.educalab.es/es/noticias-de-portada/2119-aprendizaje-basado-en-proyectos-del-profesor-pionero-a-los-centros-innovadores)

RESTREPO-GÓMEZ, B. (2005) APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP). UNA INNOVACIÓN DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. EDUCACIÓN Y EDUCADORES, Nº 8, PP. 9-19.

MARTÍNEZ-RODRIGO, F.; HERRERO DE LUCAS, L.C; GONZÁLEZ DE LA FUENTE, J.M; DOMINGUEZ-VÁZQUEZ, J.A. (2007) PROJECT BASED LEARNING EXPERIENCE IN INDUSTRIAL ELECTRONICS AND INDUSTRIAL APPLICATIONS DESIGN. UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. ESCUELA UNIVERSITARIA POLITÉCNICA. RECUPERADO DE [HTTP://157.88.123.53/ARTICULOS/EUP_PROJECTBASED.PDF](http://157.88.123.53/ARTICULOS/EUP_PROJECTBASED.PDF) RODRÍGUEZ-SANDOVAL, E., VARGAS-SOLANO, E.M. Y LUNA-CORTÉS, J. (2010). EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA "ABP". EDUCACIÓN Y EDUCADORES, Nº 13, PP. 13-25.

RODRÍGUEZ-SANDOVAL, E.; VARGAS-SOLANO, E.; ESPEJO, C.; ESTRADA-KASSIR, E.; LOZANO, A.; CONTENTO, R. (2007) ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA PROMOVER LA CONTINUIDAD DEL APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN EN INGENIERÍA. XXVIII REUNIÓN NACIONAL DE FACULTADES DE INGENIERÍA Y VI ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA DE LA INGENIERÍA. "EL PROFESOR DE INGENIERÍA, PROFESIONAL DE LA FORMACIÓN DE INGENIEROS". ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE FACULTADES DE INGENIERÍA (ACOFI). CARTAGENA DE INDIAS, P. 55.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LEY ORGÁNICA 2/2006 DE 3 DE MAYO) BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, Nº 106, 2006, 4 MAYO.

LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE) (LEY ORGÁNICA 8/2013, 9 DE DICIEMBRE). BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, Nº 295, 2013, 10 DICIEMBRE.

LEY ORGÁNICA REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN (LODE) (LEY ORGÁNICA 8/1985, DE 3 DE JULIO) BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, Nº 159, 1985, 4 JULIO.



[Iván García Martínez · 23.275.236-H]

1. Resumen

El diseño tecnopedagógico y los profesionales que lo desarrollan están influenciados por todos los cambios que se producen en el ámbito educativo y, sobre todo, por los que ocurren en materia metodológica. En los últimos años, nuevas metodologías están recalando en los centros educativos, tal y como es el caso del trabajo por medio de proyectos integrados de aprendizaje. Este giro pedagógico supone ciertas implicaciones en el diseño tecnopedagógico y en los diseñadores tecnopedagógicos, sobre todo en las fases de los modelos de diseño. El objetivo del presente ensayo es analizar las citadas implicaciones y los nuevos roles que existen en los diseñadores, a través de una revisión de la literatura relacionada con el tema.

2. Introducción

Diseño tecnopedagógico, diseñador tecnopedagógico, proyecto integrado de aprendizaje... ¿conocemos realmente qué significan estos términos y qué relación tienen?

Por una parte, Coll, Onrubia y Mauri, citados por Guàrdia y Maina (2007) sostienen que el diseño tecnopedagógico se refiere al conjunto de propuestas que integran tanto los aspectos tecnológicos como los pedagógicos o instruccionales y que adoptan la forma de un diseño tecnopedagógico o tecnoinstruccional con los siguientes elementos: un conjunto de contenidos, objetivos y actividades de EyA, orientaciones y sugerencias sobre la manera de llevarlas a cabo; una oferta de herramientas tecnológicas; y una serie de sugerencias y orientaciones sobre cómo utilizar estas herramientas en el desarrollo de las actividades de EyA (p.381).

Del mismo modo, este conjunto de propuestas que mezcla aspectos tecnológicos y pedagógicos, deben tener una serie de profesionales que lo desarrollen y lo pongan en funcionamiento, en este caso, nos referimos al diseñador tecnopedagógico. Este profesional se halla como un “nuevo agente en el proceso educativo que se encarga de tomar las decisiones relativas a la elección de estrategias pedagógicas y el desarrollo de los recursos educativos, así como su evaluación y mantenimiento” (Millán, n.d.).

Tanto el diseño tecnopedagógico como los diseñadores tecnopedagógicos, han ido evolucionando a lo largo de la historia y se han ido adaptando a los cambios producidos en todos los ámbitos del mundo educativo. De esta manera, deben amoldarse a las nuevas perspectivas metodológicas que están apareciendo en los últimos años. Tal es el caso de los Proyectos Integrados de Aprendizaje (a partir de ahora, PIA), que según Mendia

Diseño tecnopedagógico en Proyectos Integrados de Aprendizaje

(n.d.) “son una estrategia metodológica que tiene como base la resolución de problemas”. Estos problemas están relacionados al desarrollo personal, social o profesional y son los que van a dar lugar a las acciones educativas, desde las competencias básicas, las áreas curriculares o el desarrollo de habilidades sociales para la inserción social y laboral (Mendia, n.d.). El cambio metodológico que supone el trabajo a través de PIA, determina cambios en los componentes del diseño tecnopedagógico, en cada una de sus fases y solicitan de nuevas habilidades y competencias en los perfiles de los diseñadores tecnopedagógicos.

Por otra parte, el auge en la realización de PIA en los centros educativos se encuentra sustentado legalmente por una serie de disposiciones. En consonancia con lo anterior, encontramos un principio pedagógico según el artículo 12 del Decreto 198 (2014, p. 33060), por el que se establece el currículo básico para la Educación Primaria en la Región de Murcia, que sostiene que, el equipo docente del centro, tiene que interrelacionar los contenidos de las diferentes áreas con un enfoque globalizador y abordar los problemas y situaciones garantizando su conexión con las características y necesidades de los alumnos. Por otro lado según su artículo 13, hallamos una orientación general de metodología didáctica, que afirma que se procurarán organizar los contenidos a desarrollar en relación a núcleos temáticos significativos y cercanos (Decreto 198, 2014, p.33061). Además, a nivel nacional aparece la Orden ECD/65 (2015), por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria obligatoria y el Bachillerato. En su anexo II, se especifican una serie de estrategias metodológicas que permiten trabajar por competencias en el aula, entre las que encontramos la que sostiene que las metodologías que permiten el aprendizaje por proyectos, los centros de interés, el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas ayudan a la participación activa, la experimentación y a los aprendizajes funcionales. Por tanto y como se puede observar, los currículos escolares y la legislación educativa demandan de los docentes un giro coperni-

cano en sus acciones metodológicas y pedagógicas. De este modo y tal y como se ha comentado, se hace necesario analizar las implicaciones en el diseño tecnopedagógico, que supone el trabajo por PIA, descubrir nuevos roles en los diseñadores tecnopedagógicos, así como valorar la importancia del progreso en el diseño tecnopedagógico según las emergentes metodologías.

3. Desarrollo temático

De forma inicial, para poder observar las implicaciones que se derivan del trabajo a través de PIA en el diseño tecnopedagógico, se hace necesario situar los diferentes campos que se incluyen dentro del mismo. En la actualidad, los ámbitos relacionados con el diseño tecnopedagógico son (Willis, 2009):

- Diseño de software.
- Diseño gráfico.
- Diseño web.
- Ciencias de la educación.
- Teorías del aprendizaje.
- Diseño instruccional.

Los tres primeros ámbitos del diseño tecnopedagógico son los que menos están influenciados por el cambio metodológico que suponen los PIA, siendo los tres últimos los que obtendrán mayores modificaciones e implicaciones. Esto se debe a que el diseño de software, web y gráfico, están más directamente relacionados con la enseñanza en línea que con la enseñanza presencial y el blended-learning (“which combines face-to-face and virtual teaching” (Coaten, citado por Bartolomé, 2003)), que son las que se desarrolla habitualmente en la enseñanza primaria y secundaria y con la realización de los PIA. Por este motivo, no existirían ciertamente un gran número de implicaciones en los tipos de diseño comentados debido al trabajo a través de PIA. A pesar de esto, la utilización del diseño de software (referido al educativo), web y gráfico otorgaría mayor valor al desarrollo de un PIA, puesto que, tal y como sostiene Calvillo, citado por Caballero (n.d.) una de las fases que se incluyen en ellos, es la búsqueda, edición y presentación de la información en diversos soportes gráficos y digitales. Por consiguiente, y como veremos con posterioridad, la fase mencionada implicará nuevas competencias en los perfiles de



los diseñadores tecnopedagógicos.

Desde otra perspectiva, nos referiremos a las teorías del aprendizaje puesto que determinan la mayor parte de las acciones que se ponen en marcha por el resto de las ciencias que se incluyen en el ámbito educativo. De esta manera, el desarrollo de PIA manifiesta la puesta en marcha de un proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista, que tendrán una serie de implicaciones en el diseño tecnopedagógico (Caballero, n.d.):

-Total protagonismo del alumno en su aprendizaje. El alumno realizará un proyecto en el que aprende haciendo, construyendo y creando. Por tanto, el contexto del aula, se convierte en un contexto de acción.

-El proceso de aprendizaje y creación termina con la realización de un producto tangible, observable, medible y evaluable. Por tanto, el proyecto debe finalizar con la ejecución de una obra o producto, que consistirá en un objeto físico, digital, una presentación escrita, una presentación oral, etcétera.

-La acción de enseñanza-aprendizaje debe incluir conocimientos multidisciplinares, puesto que la variedad de saberes que abordar

una misma temática otorgan una mayor calidad al conocimiento.

-Todas las áreas y disciplinas trabajan en torno a un contexto común y alrededor del mismo proyecto.

Llegados a este punto, hallamos el ámbito del diseño tecnopedagógico que más implicaciones tiene al trabajar con PIA, siendo, en este caso, el campo del diseño instruccional propiamente dicho. Para valorar este ámbito, se hace necesario indagar en un modelo de diseño instruccional genérico y que contenga elementos básicos de la mayor parte de modelos. Tal es el caso del modelo genérico ADDIE, expuesto por Williams (n.d.) y que contiene diferentes fases como: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación. En cada una de las fases mencionadas, se pondrán de manifiesto las implicaciones que supone la puesta en marcha de PIA. Primeramente, en la *fase de análisis* tendremos que investigar al alumnado, al entorno y al contenido. De esta manera, tenemos varias implicaciones en cuanto al alumnado y al entorno, puesto que tendremos que valorar inicialmente a todo el alumnado del cen-

tro educativo en el que se va a desarrollar el proyecto, así como al entorno de manera muy exhaustiva. Esto es debido a que, los PIA, suponen el trabajo de todo el centro educativo alrededor del mismo núcleo o centro de interés y puesto que, estos proyectos, se ponen en marcha para solucionar y dar respuesta a problemáticas existentes en el ambiente cercano del alumnado. Por otro lado, a la hora de analizar el contenido, hemos de tener en cuenta que los PIA hacen referencia a distintas áreas y/o materias que pivotan en torno al mismo núcleo (Caballero, n.d.). Por tanto, debemos realizar un esfuerzo añadido, ya que el contenido tiene que poder ser desarrollado por todas y cada una de las áreas implicadas. Además, siguiendo a Calvillo, citado por Caballero (n.d.), en la fase de análisis se deben incluir varias fases incluidas dentro del trabajo con PIA, como la búsqueda, análisis y selección de información en distintas fuentes y redes. Esto es debido a que los PIA necesitan un alto grado de información documental sobre el tema específico sobre el que traten.

Por otro lado, en la *fase de diseño*, se debe-

rán poner en marcha una serie de acciones. En primer lugar, se decidirá el enfoque didáctico general que, en este caso, será el constructivismo, tal y como se ha comentado con anterioridad. Por otro lado, se formularán los objetivos, contenidos y se crearán las actividades de enseñanza-aprendizaje para los alumnos que, en todas las áreas didácticas, deben estar relacionadas con el centro de interés del PIA. Además, se diseñará la evaluación teniendo en cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre finaliza con la ejecución de una obra o un producto (Caballero, n.d.). Por último y en esta fase, se tendrá que ordenar y clasificar la información seleccionada en la fase anterior (Calvillo, citado por Caballero, n.d.).

A continuación, en la *fase de desarrollo*, se incluirá la última fase del proceso documental incluido en el trabajo con PIA, como es la edición y presentación de la información previamente clasificada en diversos formatos y plataformas (Calvillo, citado por Caballero, n.d.). Además, se desarrollará todo el material necesario para completar las actividades de enseñanza-aprendizaje, suponiendo un mayor esfuerzo con el desarrollo de PIA, puesto que todos los elementos tienen que estar relacionados con el núcleo del mismo. Seguidamente, en la *fase de implementación*, el proyecto desarrollado se pondrá en marcha en el contexto seleccionado. A la hora de realizar esta fase el proyecto puede ser desarrollado en algunas áreas didácticas, para poder ver el transcurso del mismo, para posteriormente implantarlo con totalidad en el conjunto de las mismas.

Por último, en la *fase de evaluación*, además de realizarse una evaluación continua y final de todos los ámbitos del sistema educativo (alumnos, maestros, elementos curriculares, metodología, etc.), se evaluará el PIA en su totalidad, destacando los aspectos positivos y negativos del mismo, así como las posibles mejoras a realizar.

Tras haber valorado las implicaciones de la puesta en marcha de PIA en los diferentes ámbitos del diseño tecnopedagógico, se descubrirán qué nuevas competencias o qué nuevos perfiles se incluirán en la capacitación de los diseñadores tecnopedagógicos. Para tal fin, en primer lugar, se hace necesario poner de manifiesto los diferentes perfiles actuales que sustentan estos profesionales (Grau, n.d.):

- Experto en diseño de contenidos de formación.
- Tutor-formador.
- Experto en diseño de metodologías multimedia para la formación (guionista multimedia).
- Integrador multimedia.
- Diseñador gráfico.

- Programador web.
- Autores expertos en diferentes materias.
- Traductores y locutores.
- Correctores ortotipográficos y de estilo.
- Experto en acciones formativas.
- Formador de formadores.
- Docente.

Después de valorar los diferentes aspectos que se ponen de manifiesto a raíz del trabajo con PIA, se podrían incluir otros perfiles profesionales en los diseñadores tecnopedagógicos como: experto en didáctica general y específica de cada una de las áreas, analítica y experto en revisión de información, docente de diversas áreas curriculares, profesional en psicología educativa, entre otros. A pesar de todo los perfiles anteriores y los que se derivan del desarrollo de PIA, es prácticamente imposible que los diseñadores tecnopedagógicos ostenten todos ellos en su totalidad. Por tanto, lo más importante y que también se deriva del trabajo con PIA, es el alto grado de coordinación horizontal que debe existir entre los distintos profesionales tecnopedagógicos, puesto que el trabajo en equipo es el eje sobre el que pivota la práctica docente (Caballero, n.d.).

4. Conclusiones

Como se ha podido ver, el trabajo metodológico a través de PIA, conlleva diversas implicaciones del diseño tecnopedagógico, así como en los perfiles profesionales de los diseñadores, como los que se detallan a continuación:

- El diseño web, gráfico y de software educativo aporta mayor valor al trabajo con PIA.
- Proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista, por el total protagonismo de los alumnos, por la creación de un producto tangible al final del proyecto, por el trabajo de conocimientos multidisciplinares y por el trabajo conjunto de todas las áreas alrededor de un mismo núcleo temático.

- En la fase de análisis del modelo ADDIE (modelo genérico de diseño tecnopedagógico), se debe buscar y analizar información para el proyecto, se analiza el entorno para solucionar problemas del mismo y a todo el entorno del centro educativo.

- En la fase de diseño (ADDIE), el diseño de la evaluación deberá finalizar con la ejecución de una obra o producto.

- En la fase de desarrollo (ADDIE), se editará y presentará la información recopilada en diversos formatos.

- En la fase de implementación (ADDIE), se puede poner en marcha progresivamente en diversas áreas, hasta su ejecución en el conjunto de las mismas.

- En la fase de evaluación (ADDIE), se evaluará el PIA, buscando aspectos de mejora.

- Nuevos perfiles en los diseñadores tecnopedagógicos como expertos en didáctica,

- revisión de información, etcétera.

- Necesaria importancia de la coordinación docente y entre diseñadores.

Variadas e interesantes implicaciones se derivan de la reflexión realizada. A pesar de esto, hay que comentar la escasez de bibliografía disponible acerca del tema de estudio, por lo que se espera que las líneas anteriores abran un amplio abanico de búsquedas, investigaciones y creaciones sobre el mismo. En honor a la verdad, uno de los temas que se pueden derivar de este ensayo es la gran implicación que tiene el constructivismo, mediante el desarrollo de proyectos integrados de aprendizaje, en el diseño tecnopedagógico y sus profesionales.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- BARTOLOMÉ, ANTONIO (2004). BLENDED LEARNING. CONCEPTOS BÁSICOS. PÍXEL-BIT. REVISTA DE MEDIOS Y EDUCACIÓN, 23, PP. 7-20.
- CABALLERO, JUAN JOSÉ (N.D.). LOS PROYECTOS INTEGRADOS DE APRENDIZAJE. EXTRAÍDO EL 6 DE DICIEMBRE DE 2016 DESDE [HTTP://DOCUMENTS.TIPS/DOCUMENTS/LOS-PROYECTOS-INTEGRADOS-DE-APRENDIZAJE.HTML](http://documents.tips/documents/los-proyectos-integrados-de-aprendizaje.html)
- DECRETO 198, POR EL QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO BÁSICO DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA, ESPAÑA, 5 DE SEPTIEMBRE DE 2014.
- GRAU, SANDRA (N.D.). CAMPOS DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL EN E-LEARNING DE SANDRA GRAU. EXTRAÍDO EL 5 DE OCTUBRE DE 2016 DESDE [HTTP://CV.UOC.ES/CDOCENT/SIADKNRVYCAFRIFZLG.PDF?AJAX=TRUE](http://cv.uoc.es/cdocent/siadknrvycafrifzlg.pdf?AJAX=TRUE)
- GUÀRDIA, L. Y MAINA, M (2012). MÓDULO DE CONCEPTUALIZACIÓN DEL DISEÑO TECNOPEDAGÓGICO. EXTRAÍDO EL 3 DE OCTUBRE DE 2016 DESDE [HTTP://CV.UOC.EDU/WEBAPPS/XWIKI/WIKI/MATCDTES](http://cv.uoc.edu/webapps/xwiki/wiki/matcdtes)
- MENDIA, RAFAEL (2012). APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO: UN PROYECTO INTEGRADO DE APRENDIZAJE. EXTRAÍDO EL 3 DE DICIEMBRE DE 2016 DESDE [HTTP://WWW.APRENENTATGESERVEI.CAT/INTRA/APS/DOCUMENTS/GUIA%205%20ZERBIKAS.PDF](http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/guia%205%20ZERBIKAS.PDF)
- MILLÁN, CARLOS (N.D.). EL DISSENY TECNOPEDAGÒGIC: HISTÒRIA I PROFESIONALITZACIÓ. EXTRAÍDO EL 5 DE DICIEMBRE DE 2016 DESDE [HTTP://WWW.SCRIBD.COM/DOC/177723742/EL-DISSENY-TECNOPEADAGOGIC-HISTORIA-I-PROFESIONALITZACIO](http://www.scribd.com/doc/177723742/EL-DISSENY-TECNOPEADAGOGIC-HISTORIA-I-PROFESIONALITZACIO)
- ORDEN ECD/65, POR LA QUE SE DESCRIBEN LAS RELACIONES ENTRE LAS COMPETENCIAS, LOS CONTENIDOS Y LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA, LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y EL BACHILLERATO, MADRID, ESPAÑA, 21 DE ENERO DE 2015.
- WILLIAMS, P., SCHRUM, L., SANGRÀ, A., & GUÀRDIA, L. MODELOS DE DISEÑO INSTRUCCIONAL (N.D.). EXTRAÍDO EL 2 DE NOVIEMBRE DE 2016 DESDE [HTTP://AULAVIRTUALKAMN.WIKISPACES.COM/FILE/VIEW/2.+MODELOS+DISEÑO+INSTRUCCIONAL.PDF](http://aulavirtualkamn.wikispaces.com/file/view/2.+MODELOS+DISEÑO+INSTRUCCIONAL.PDF)
- WILLIS, J. (ED.). (2009). *CONSTRUCTIVIST INSTRUCTIONAL DESIGN (C-ID). FOUNDATIONS, MODELS, AND EXAMPLES*. CHARLOTTE NC: INFORMATION AGE PUBLISHING, INC., USA.

[Sara Paredes Orejudo · 70.263.733-K]

El acoso escolar en la actualidad

El acoso escolar es un problema que atañe a varios centros educativos, y que cada vez con más frecuencia se está haciendo eco en la actualidad. Se ha comenzado a desarrollar una conciencia sobre el problema en cuestión, debido a las terribles consecuencias que está generando en los escolares. El concepto de acoso escolar, o *bullying*, solemos asociarlo a uno o varios actos de violencia, marginación y/o desprecio hacia una persona. Pero en muchas ocasiones olvidamos que son tres los agentes que intervienen en el acoso escolar: la víctima, el acosador y los espectadores. La mayoría de actuaciones para solucionar los problemas de acoso escolar, se centran en la mediación entre víctima y acosador. Pero estamos olvidando al agente que mayor presión ejerce y más posibilidades tiene de evitar o solucionar el problema. Los espectadores son el grupo de personas que son testigos directos de la situación de acoso, que consienten este tipo de acciones y a la vez refuerzan el comportamiento del acosador. Uno de los enfoques con mejores resultados para evitar las situaciones de acoso, es generar actitudes en los espectadores, es decir, fomentar que éstos protejan a la víctima y evadan al acosador de sus acciones. Otro aspecto que afecta a la actualidad y que se puede considerar como una evolución del acoso escolar, es el *ciberbullying*. Con *ciberbullying* se hace referencia al acto de acoso escolar entre grupos de iguales a través de internet, bien sea vía WhatsApp o cualquier red social como pueden ser Facebook o Instagram. El principal problema del *ciberbullying* es que actúa como un iceberg. Es decir, los profesores o padres somos en ocasiones incapaces de ver la situación que se está creando, pues permanece escondida en los dispositivos móviles de los niños, y solo actuamos cuando vemos la punta del iceberg, que suele representarse en forma de violencia o suicidios.

Según los últimos datos recogidos al respecto por la Fundación ANAR (Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo), cada año aumenta el número de llamadas de casos de acoso escolar, y entre ellos cada vez son más los casos de *ciberbullying*. Por esto, no cabe duda que es sumamente importante tomar medidas al respecto, pero ¿estamos los docentes preparados y formados para tomar estas medidas? ¿es meramente competencia de los docentes? ¿cuándo debemos actuar para que no sea demasiado tarde?

Un ejemplo a seguir: KiVa

KiVa (acrónimo de Kiusaamista Vastaan -contra el acoso escolar-) significa *chulo, guay* en

Aprendizaje cooperativo, inteligencia emocional y TIC: las claves para prevenir el **acoso escolar**

finés. Es un programa para la prevención del acoso escolar que se implantó en 2007 en Finlandia, y según el Instituto Iberoamericano de Finlandia “*ya se aplica en el 90% de las escuelas finlandesas y se ha exportado a casi una decena de países, entre ellos Holanda, Reino Unido, Francia, Bélgica, Italia, Estonia, Suecia y Estados Unidos*”.

¿Por qué ha adquirido KiVa tanto éxito?

Además de por su probada eficacia en los diferentes países y escuelas donde se ha utilizado este programa (se estima que han descendido los casos de acoso escolar entre un 30 y un 50%), KiVa aborda el acoso escolar desde todas sus vertientes.

Este programa comienza preparando a la comunidad educativa antes de actuar en los centros directamente. Se realizan varias sesiones de formación para los maestros del centro, así como charlas para los padres de los alumnos y para todo el personal implicado en los centros educativos. Se crean una serie de figuras dentro de los centros educativos que forman parte del equipo KiVa, formado tanto por maestros, personal no docente, padres y alumnos. Cada uno cumple una función específica y cualquiera puede formar parte de ellos. KiVa consigue englobar a toda la comunidad educativa y quizás esa sea una de las claves de su éxito, pero además cabe destacar que es un programa definido dentro del currículo y de las programaciones. Consta de 10 sesiones que se realizan a lo largo del curso académico, donde se trabajan temas relacionados con el acoso escolar, como afrontar situaciones de enfrentamientos, como reaccionar en los diferentes casos y roles que intervienen en el problema de *bullying*... y además, cuenta con un videojuego de simulación para que los alumnos aprendan a reaccionar ante una realidad simulada de acoso escolar. Pero esto no podemos llevarlo a cabo una vez que suceda la situación de acoso escolar, se debe fomentar desde un enfoque de prevención, haciendo que estos espectadores sean una especie de “agentes del orden” en continua alerta ante este tipo de situaciones. Esta es la verdadera clave del éxito de KiVa. La mayoría de las veces, cuando se detectan casos de acoso escolar estamos aden-

trados en la etapa de secundaria o en los últimos cursos de primaria. Para entonces, cuando llega a oídos de padres y profesores, el acoso lleva tiempo produciéndose.

Por ello, uno de los mejores enfoques para combatir el acoso escolar es a través de la prevención, desde los primeros cursos y desde las primeras etapas educativas.

Prevención

Como se ha señalado anteriormente, entre los casos de acoso los más comunes se centran en el *bullying* a través de la red, siendo éstos los casos más difíciles de detectar por parte de los docentes y padres. De ahí deriva la importancia de la prevención en los casos de acoso escolar, pero ¿cómo prevenir el *bullying*?, ¿en qué consiste la prevención?

Con prevenir, no me refiero a dar charlas sobre el tema o concienciar de la importancia a los alumnos, aunque sin duda estos aspectos son importantes. Sino que, cuando hablamos de prevención, debemos hacer referencia a tomar medidas que realmente prevengan y eviten los casos de acoso escolar. Si queremos que estas medidas realmente tengan repercusión en nuestros alumnos, deberemos trabajarlas desde las primeras edades, incluyendo la Educación Infantil.

Para ello propongo tres aspectos claves a trabajar en el aula, ya que es el contexto y ámbito en el que a cada maestro puede actuar.

Inteligencia Emocional

Según Daniel Goleman, la inteligencia emocional tiene una estructura de cuatro aspectos interrelacionados entre sí: la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social y la gestión de las relaciones. Teniendo en cuenta estos aspectos que forman la inteligencia emocional, podemos observar como por un lado consiste en la conciencia y gestión de las propias emociones y sentimientos y, por otro lado, la gestión y conciencia de las relaciones con los demás.

Si somos capaces de intentar controlar estos aspectos de la inteligencia emocional, estamos consiguiendo mejorar este tipo de inteligencia y con ello muchos de los conflictos tanto internos como con otras personas.

En este punto es en el que la inteligencia emocional y el hecho de trabajarla y mejorarla con nuestros alumnos favorece la prevención del acoso escolar. Según Goleman (1996): *"las capacidades emocionales, como la empatía y la autorregulación emocional, comienzan a aparecer casi desde la misma infancia"* (p.413)

Son las vivencias desde ese momento, las que forman nuestro nivel o modo de empatía y de autorregulación, y precisamente por eso, este mismo autor defiende y apoya el aprendizaje socioemocional, para ayudar a que todas las personas cuenten con las mismas oportunidades para desarrollar su inteligencia emocional. Así como ocurre con el resto de conocimientos y materias, la escuela debe ser compensadora de las carencias del entorno de los alumnos, y también le concierne al ámbito de las emociones.

La Inteligencia Emocional en el aula

Para servirnos de la autorregulación y el desarrollo de la empatía como elementos que previenen el acoso escolar, debemos definir un modelo de actuación dentro de las escuelas. Para ello propongo lo que Goleman (1996) recoge en su libro "Inteligencia Emocional". De acuerdo con la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, respecto a la inteligencia emocional, le conciernen la inteligencia interpersonal e intrapersonal. Salovey asume estas dos inteligencias como las inteligencias personales y a su vez las divide en 5 competencias principales que nos ayudan a abarcar este tipo de enseñanzas y aprendizajes desde una perspectiva más concreta:

1. Conocimiento de las propias emociones.
2. La capacidad de controlar las emociones.
3. La capacidad de motivarse a uno mismo.
4. El reconocimiento de las emociones ajenas
5. El control de las relaciones

Nuestro objetivo principal es el control de las relaciones para evitar los casos de acoso escolar. Para ello, se deben ir alcanzando y consiguiendo el resto de competencias. Son estos los diferentes aspectos y capacidades que debemos trabajar con los alumnos para lograr un dominio de las relaciones entre iguales.

Aprendizaje cooperativo

Para conseguir llevar a cabo en el aula todo lo descrito anteriormente, necesitamos de una metodología que acompañe estos planteamientos (en principio algo teóricos). El aprendizaje cooperativo no se refiere al trabajo en grupo, se refiere a crear como tal una estructura de grupo para desarrollar el aprendizaje. Se establecen unos roles definidos para cada uno de los integrantes del grupo, donde cada uno de ellos tiene una responsabilidad definida. Las tareas y obligaciones de cada uno de los miembros del grupo, resulta esencial para lograr el objetivo común.

Este tipo de metodología, requiere que los alumnos adquieran habilidades sociales, y aprendan a cooperar, respetando y ayudando al resto de sus compañeros.

Uno de los primeros pasos para llevar a cabo este tipo de aprendizaje consiste en enseñar a los alumnos a trabajar de manera cooperativa, a reflexionar sobre sus acciones con los demás y a resolver los conflictos que surjan. No cabe duda que este tipo de prácticas, si se llevan a cabo de manera diaria y rutinaria en el aula, fomentará que los alumnos aprendan a convivir unos con otros, a resolver los conflictos que surjan y a trabajar con todos y cada uno de sus compañeros indistintamente. Además de favorecer para la prevención del acoso escolar, el aprendizaje cooperativo nos ayuda a atender a la diversidad del aula y muestra unos mejores resultados en el rendimiento académico gracias a su papel motivador y abierto en cuanto al aprendizaje.

Enseñanza del uso de las TIC

Como he señalado al principio, una de las tendencias dentro del acoso escolar, es el ciberbullying. Por ello, merece prestar especial atención al modo en que los alumnos utilizan las nuevas tecnologías. Generalmente, cuando en el aula abordamos este aspecto, solo se hace hincapié en el uso didáctico o educativo dentro del aula, pero en este caso, siendo uno de los más importantes, corresponde al uso libre que hacen los alumnos de las tecnologías. En este caso, además de mostrarles las diferentes ventajas y posibilidades que nos ofrecen, debemos evidenciar los peligros que presentan. Pero no me refiero a peligros externos que puede llevar Internet, sino a los peligros y consecuencias del mal uso que se puede hacer de éste.

Debemos pues, enseñarles qué es el ciberbullying y, como algo que en un principio para ellos puede ser inofensivo (como comentarios negativos a través de una pantalla), puede crear serios problemas en la autoestima de otras personas. Deben ser conscientes de que, aunque se actúe tras una pantalla, las consecuencias de nuestros actos no cambian.

Desde el currículo se detalla el tratamiento de la competencia digital, en la cual se engloba el sentido crítico. Y es a partir de esta perspectiva, desde la que debemos de guiar a nuestros alumnos en el uso de las tecnologías, para que sean conscientes de las consecuencias de los actos y del poder de las palabras a través de estos medios.

Competencia TIC docente para combatir el acoso escolar

Las TIC también pueden ser una herramienta de gran ayuda para combatir el acoso escolar. Se viene dando una gran importancia en la

competencia TIC de los docentes, y es que si conocemos y sabemos utilizar las herramientas y recursos que existen, podemos facilitar la labor de detección del acoso escolar.

Generalmente el uso de las TIC se limita a ser un medio de difusión y concienciación, gracias sobre todo a los vídeos o campañas publicitarias respecto al acoso escolar. Pero además, podemos servirnos de ciertas aplicaciones como Sometics, que ayudan a la detección temprana y prevención de casos de acoso. Sometics es una página de internet que crea test sencillos y visuales de manera automática, para que los alumnos respondan. De este modo genera un sociograma del grupo de alumnos donde se observa de manera clara la estructura del grupo y las diferentes conexiones sociales. Así, el maestro podrá observar los casos de alumnos que se encuentren más aislados o posibles conflictos.

Conclusiones

El acoso escolar, es un problema que afecta cada vez más a las aulas de nuestros centros educativos. Son varias las medidas adoptadas ya para estos casos, pero uno de los factores claves para erradicar el problema es la prevención. Gracias a la detección temprana de estos casos, a la toma de medidas y a la concienciación, antes de llegar a los extremos de sufrir las consecuencias, lograremos una reacción en nuestros alumnos que evite cualquier tipo de acoso escolar.

Son varias las herramientas y recursos que están a nuestro alcance para lograrlo, cuanto antes comencemos a tomar las medidas antes veremos los resultados.

No debemos nunca olvidar que la educación de las escuelas no se limita a la enseñanza de lengua y matemáticas, nuestra labor es fomentar un desarrollo integral de nuestros alumnos, capaces de desenvolverse en la vida adulta de manera autónoma y basada en el respeto y en valores sociales.

No consiste en obligar a los alumnos a convivir, sino conseguir que disfruten con la convivencia, que disfruten conociendo a gente diferente, que disfruten con las diferencias de los demás, y que disfruten ayudando al grupo.

BIBLIOGRAFÍA

- BIZQUERRA, R. (2007) *PSICOLOGÍA DE LAS EMOCIONES*. MADRID. SÍNTESIS.
- GOLEMAN, D. (2016). *EL CEREBRO Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: NUEVOS DESCUBRIMIENTOS*. BARCELONA. EDICIONES B.
- GOLEMAN, D. (1996). *INTELIGENCIA EMOCIONAL*. BARCELONA. KAIRÓS
- JOHNSON, D., JOHNSON, R. Y HOLUBEC, E. (1999). *EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA*. BARCELONA. EDICIONES PAIDÓS.

[Alfonso San José González - 49.032.998-B]

Resumen/Abstract

La metodología que guía la construcción o la generación de una obra plástica o artística la determinan en la mayoría de los casos el propio proceso. Sin embargo este hecho no impide en absoluto que podamos invertir el proceso cognoscitivo, estableciendo así una serie de estadios generales y genéricos en la producción de conocimiento que conlleva el propio proceso. De esta forma, la forma de proceder del campo artístico y la interdependencia singular que se establece entre las partes teórica y práctica se presenta como una forma de hacer divergente en relación a los diversos campos que integran la enseñanza.

The methodology that guides the construction or the generation of a plastic or artistic work is determined in most cases by the process itself. However, this fact does not prevent us from reversing the cognitive process, thus establishing a series of general and generic stages in the production of knowledge that the process itself entails. In this way, the way of proceeding from the artistic field and the unique interdependence that is established between the theoretical and practical parts is presented as a way of doing divergent in relation to the diverse fields that integrate the teaching.

Introducción

El hecho de que la metodología que ha de guiar la construcción o la generación de una obra plástica o artística la determinen en la mayoría de los casos principalmente la propia sucesión de los hechos, no impide en absoluto que podamos invertir el proceso cognoscitivo, estableciendo así una serie de estadios generales y genéricos en la producción de conocimiento. De esta manera, la forma de proceder del campo artístico en su dimensión metodológica se presenta como una forma de hacer divergente en relación a los diversos campos de enseñanza-aprendizaje. Si pensamos en el proceso de ideación-producción como algo que se da por etapas, como algo constituido por pasos sucesivos, diríamos que al abordar la imagen o el concepto que la obra deberá representar, necesitaremos de una estrategia. Esto, a su vez, nos plantea un problema que en cierta medida deja al descubierto la arbitrariedad en la forma de aplicar una metodología concreta al campo de la producción artística. En esta misma línea se pronuncia Heidegger, expresando con gran claridad esta idea, cuando afirma que “modernamente este proceder metafísico-concordante queda resumido así: los objetos deben ser ordenados de acuerdo a nuestro pensamiento” [Juanes, 1985: p. 26]. Sin embargo hemos de huir de esta

La relación metodológica entre teoría y práctica. Un modelo creativo contemporáneo en el ámbito de las Bellas Artes

forma de entender la metodología como una ley y no como una guía para el proceso creativo, ya que para acotarnos y dividirnos están las limitaciones o las fronteras. En este sentido, si bien la metodología no prohíbe, de algún modo sí que reprime, y lo que debe evitar en este caso es el método, entendido como ese tipo de mecanismo de actuación que tan fácil y comúnmente puede devenir en inmovilidad o rigidez. De esta forma y ante una problemática concreta, a la hora de crear un modelo de acción en el terreno plástico debemos atender a premisas que faciliten la relación antes que la restricción.

Aun teniendo en cuenta que el mismo “traje” no le sienta bien a todo el mundo, podemos decir que la producción artística, en sus aspectos metodológicos deberá guardar una correspondencia tanto en su proceder como en sus finalidades, desde un punto de vista global, con los de aquel que la gesta. De esta manera el trabajo tendrá como mensaje su proceso y el camino se presentará como un fin en sí mismo. Este proceso guardará a su vez concordancia con el mensaje porque llevará al terreno de lo práctico los objetivos que este le proponga. En este sentido hablar sobre determinados conceptos responderá a unos intereses y unas preocupaciones en relación a determinados temas así como a un posicionamiento personal gestado a partir de unos factores contextuales propios. De esta forma podríamos hacer una analogía entre la “experiencia verdadera” y la estructura metodológica que ha guiado este proyecto. Por eso coincido con Dewey cuando afirma que “la estructura artística puede ser inmediatamente sentida y en ese sentido es estética”. [Dewey 1934: p.45].

No obstante, en la mayoría de procesos artísticos de trabajo se pueden observar metodologías específicas, según la naturaleza de cada una de las partes.

Metodología práctica de lo artístico

La parte metodológica que podríamos denominar “artística” y que en realidad es la parte de ejecución o de montaje de la obra final a partir de todo lo reflexionado e indagado con anterioridad se elabora generalmente en base a un proceso que, en términos generales, debe atravesar por las siguientes fases:

-Observación, documentación y recopilación de material en torno a los conceptos que pretendan trabajarse como base para la estructuración conceptual de la propuesta plástica, reflexionando en torno a cómo transitar entre lo teórico y lo práctico, favoreciendo el análisis de las posibilidades de presentación antes que de representación.

-Realización de esquemas, bocetos y estudios previos con el objetivo de visualizar aquello que toma base en el mundo de las ideas y en la producción de los artistas analizados.

-Experimentación con diferentes técnicas, materiales y posibilidades estéticas en función de la obra y el concepto sobre el que se esté trabajando, posibilitando así la obtención de conclusiones prácticas derivadas de procesos teóricos.

-Conformación y montaje de todo lo analizado previamente a través de materiales y procesos constructivos en coherencia con el proceso que ha motivado dicho análisis.

Metodología artística de lo teórico

Para las aportaciones teóricas aunque se pueden advertir diferentes pasos o estadios, hemos de seguir una metodología que parte del proceso mismo de ideación-producción. En este sentido adquiere relevancia el concepto “tormenta de ideas” como forma de producción de conocimiento. Estas ideas iniciales nos llevarán a respuestas que a su vez nos volverán a cuestionar algunos presupuestos iniciales. De esta forma el propio proceso se convierte en una importante fuente de retroalimentación metodológica. En relación a esta idea podremos hablar no solo de linealidad sino también de simultaneidad en el proceso de búsqueda y construcción. Algunos testimonios de este modo de operar pueden quedar reflejados en las anotaciones de los cuadernos de proyecto o también llamados cuadernos de campo. Estas son algunas de las fases principales que la conformación del cuerpo teórico de una obra artística suele atravesar:

-Establecimiento de un esquema de ideas inicial en el que queden reflejados los conceptos más relevantes y de mayor interés en relación con lo personal.

-Concreción y acotación de los conceptos a trabajar atendiendo a los objetivos inicial-

mente planteados como paso previo a su visualización y asimilación.

-Recopilación y análisis de bibliografía relacionada con artistas cuya producción se vincula y apoya en los conceptos en los que estamos trabajando. Cuyo discurso y obras evidencien o trasgredan de alguna manera los procesos que desde campos concretos se relacionan con estos.

-Contrastación y seguimiento periódico de ideas a través de un feedback personal con mi tutor, favoreciendo así un correcto crecimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

-Visualización de documentales, videos y obras en general directamente relacionada con la base discursiva del proyecto.

-Creación y utilización de un blog personal como posible herramienta de almacenamiento de ideas, documentos y ordenación de conceptos, así como para dar un soporte adecuado a la presentación de los contenidos audiovisuales que componen la obra del proyecto.

-Ordenación y estructuración final de los contenidos atendiendo principalmente a la sucesión relacional que los ha motivado como base argumental de la propuesta.

Conclusiones

El campo de la enseñanza de las bellas artes no es ajeno a los demás compartimentos de

BIBLIOGRAFÍA

ADORNO, THEODOR. W. (1990): *TEORÍA ESTÉTICA*, MADRID. TAURUS EDICIONES.

DEWEY, JOHN (2008): *EL ARTE COMO EXPERIENCIA*, BARCELONA. PAIDÓS IBÉRICA.

HUIZINGA, JOHAN (1995): *HOMO LUDENS*, MADRID. ALIANZA.

LEVINAS, EMMANUEL; 1987, *TOTALIDAD E INFINITO. ENSAYO SOBRE LA EXTERIORIDAD*, SALAMANCA. EDICIONES SÍGUEME.

MARÍN, RICARDO (2005): *INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA: TEMAS, MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INDAGACIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES Y CULTURAS VISUALES*, GRANADA. UNIVERSIDAD DE GRANADA.

MARÍN, RICARDO (2003): *DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA*, MADRID. PEARSON EDUCACIÓN.

ORTEGA, FRANCISCO (2010): *EL CUERPO INCIERTO: TECNOLOGÍAS MÉDICAS Y CULTURA CONTEMPORÁNEA*, MADRID. CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS.

RONAULT, GEORGES (2007): *SOBRE EL ARTE Y SOBRE LA VIDA*, NAVARRA. EDICIONES UNIVERSIDAD DE NAVARRA.

SALVADOR, FRANCISCO (2009): *DIDÁCTICA GENERAL*, MADRID. PRENTICE-HALL.

SÁEZ, JUANJO (2006): *EL ARTE, CONVERSACIONES IMAGINARIAS CON MI MADRE*, BARCELONA. GRUPO EDITORIAL RAMDON HOUSE MONDADORI.

SHINER, LARRY (2004): *LA INVENCION DEL ARTE*, BARCELONA: EDICIONES PAIDÓS IBÉRICA.

SCHAMA. SIMON (2007): *EL PODER DEL ARTE*, BARCELONA. CRÍTICA.

WITTKOWER, RUDOLF Y WITTKOWER, MARGOT (1988): *NACIDOS BAJO EL SIGNO DE SATURNO*, MADRID. EDICIONES CÁTEDRA.

la educación y aunque tiene sus peculiaridades y matices propios en relación con su enseñanza y con su aprendizaje, en él también se pueden establecer así como diseñar unas pautas y líneas generales que vayan enfocadas a guiar el proceso teórico-práctico de la creación.

El análisis de la diferenciación de los términos teoría y práctica dentro de los aspectos metodológicos nos permite llegar a conclu-

siones que se plasman de forma importante en un posicionamiento propio gestado a través de una producción personal. En este sentido el arte dispone de un potencial excepcional para implementar un modelo creativo de acción que interrelacione los posicionamientos teóricos con los conocimientos prácticos en la propuesta artística personal contribuyendo a aportar un granito de arena en esta dirección.

UNÁMONOS POR LA EDUCACIÓN PÚBLICA
Una educación de calidad para un mundo mejor

<http://www.pinterest.com/eduunt/unite-4-education/>

<http://www.facebook.com/unite4education/>

<http://twitter.com/unite4ed>
Hashtag: #unite4ed
Seguir: @unite4ed

Unámonos por la educación pública es una campaña de la Internacional de la Educación

www.unite4education.org

La investigación artística en interpretación musical y su enseñanza

[María de los Ángeles Gallardo Lorenzo · 26.218.311-J]
Resumen

La renovación metodológica de las políticas educativas europeas nos ha brindado un excelente oportunidad para el fomento de la Investigación en el campo de los Estudios Superiores de Música, cuyos logros resultarán impresionables tanto para la interpretación musical práctica en sí misma como para su enseñanza, al incorporar una interacción activa dinámica y fructífera entre la enseñanza de la interpretación y la investigación en interpretación. El siguiente artículo reflexiona acerca de los problemas, inquietudes y aplicabilidad que suscita la investigación en el campo de la praxis musical.

Introducción

En el ejercicio responsable de la docencia y en relación a las Enseñanzas Superiores Artísticas, una de las propuestas de innovación más relevantes, necesarias y urgentes a la que nos aboca el conjunto normativo que las ubica en el Espacio Europeo de Educación Superior, nos conmina a la implementación de una estructura de estudios y titulaciones en absoluta analogía a la Universidad, lo que no sólo atañe a aspectos formales o de desarrollo curricular cuantitativamente importantes, sino a un conjunto de hechos y políticas institucionales que hagan factible y real una red de investigadores y, consiguientemente, de la producción científica que se desprende de ella, pasando por la proliferación de Tesis Doctorales propias del área y que doten a los centros de estudios superiores artísticos de un perfil de personal acorde con ello (Gallardo, 2012).

Y si bien la normativa se ha hecho eco de estas exigencias, como se recoge en el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establecía la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 27-10-2009), que se concretaría en el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regulaba el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 05-06-2010). No cabe duda que no sería factible sin la consiguiente reflexión, que actualmente está siendo abordada a nivel europeo, acerca de las posibilidades investigativas en el campo de la práctica artística en la Enseñanza Superior impartida en los Conservatorios de Música (Sobrinó, 2008).

Tres cuestiones centran el interés de docentes e investigadores, las características del investigador que emprende esta acción, la finalidad esencial que se persigue desde la docencia, y por último, las distintas perspectivas epistemológicas y paradigmas metodológicos actualmente vigentes en el campo de la investigación artística musical, en su adecuación a las normas protocolarias de la investigación académica tradicional en relación a su "formalización, los productos de investigación y la estandarización de sus métodos y evaluación" (López, 2012). Las siguientes líneas nos acercan a cada uno de estos aspectos.

La investigación como eje de la renovación didáctica en la enseñanza superior de música

El contexto educativo de las enseñanzas musicales en su exigencia para adecuarse a la filosofía europea, ha llevado a cabo una profunda reforma de su estructura académica en un esfuerzo por garantizar el cumplimiento de unos niveles de excelencia acordes a unos verdaderos estudios superiores y en su empeño por ofrecer un programa educativo con la suficiente flexibilidad para que el alumnado pueda trazar sus propios itinerarios formativos en función de sus expectativas profesionales y artísticas, a la vez que sus resulten más coherentes con las demandas sociales actuales. Sin embargo, la adaptación a las nuevas directrices, no está resultando tarea fácil, puesto que se requiere, junto a otras disposiciones, una revisión crítica del estado actual de la Enseñanza Musical Superior y en especial, un cambio de actitud por parte de profesores y alumnos/as al afectar al papel que cada uno de ellos habían cumplido hasta ahora dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, hecho que se vuelve aún más complejo si nos referimos concretamente a la Enseñanza de la Interpretación musical.

El nuevo perfil del estudiante se va a caracterizar por adoptar un papel mucho más activo y autónomo, dejando de ser un mero receptor para convertirse en el artífice de su propio proceso de aprendizaje, situándose, por tanto, en el centro del mismo. No se trata de rechazar la relación que ha caracterizado a la Pedagogía musical e instrumental a lo largo de la historia, definida por la relación jerárquica impuesta entre maestro y alumno/a, pero quizás sí de superar, tal y como nos dice la pedagoga Violeta Hemsy de Gainza (2004), un antiguo y arraigado mito que otorga a la música cualida-

des absolutas como objeto estético ideal, y en consecuencia, considerada como propiedad exclusiva de unos privilegiados y ajena a cualquier tipo de intervención instruccional. Esta forma de entender el aprendizaje instrumental-musical se traduce en un modelo de enseñanza, de carácter dogmático, rígido y autoritario, fundamentado principalmente en la transmisión de conocimientos y dirigido prioritariamente a un número limitado de alumnos, los musicalmente dotados, seleccionados en relación a su "talento e intuición musical". Por el contrario, las nuevas directrices educativas cominan a un nuevo rol del profesor, caracterizado por su responsabilidad en la aplicación de didácticas donde, sin detrimento en la valoración del talento musical, permita al alumnado desarrollar destrezas interpretativas de forma válida y eficaz, hasta el máximo de sus propios límites. Para cumplir con este propósito, será necesario la revisión de las variables que determinan el aprendizaje de los estudiantes y la actualización de los procedimientos didácticos, en pro de la optimización en la adquisición de competencias propias. Pero esta renovación metodológica, tal y como especifica uno de los objetivos principales del Proceso de Bolonia, se ha de fundamentar en la mejora de la investigación entendida como principio generador del avance del conocimiento (Miguel-Díaz, 2006b). Quizás sea ésta la razón por la que la investigación se está convirtiendo en parte esencial y pilar del quehacer académico en el espacio educativo circunscrito a los Conservatorios Superiores de Música. Prueba de ello son las nuevas directrices que las comunidades educativas han implantado para la elaboración del Trabajo Fin de Estudios, proyecto que finaliza los estudios en Enseñanzas Artísticas Superiores de Arte Dramático, Danza y Música reguladas por la LOE, que ha transformado los hábitos que hasta entonces se habían aplicado, donde la evaluación se centraba exclusivamente, salvo ciertas excepciones, en la *praxis musical*. En cambio, con objeto de mostrar de forma integrada las competencias adquiridas y los contenidos formativos recibidos, el TFE "pretende que el/la estudiante realice una investigación con carácter profesionalizador, creativo e innovador" (López, 2013), en la que se logre equilibrar el conocimiento teórico con el conocimiento práctico, en pro de una verdadera investigación artística. Por su parte, el profesor de música para abordar dichos cambios, deberá compatibilizar la docencia con la creación artística que le es propia, atendiendo a la

esencia de la actividad musical, y vincular la Interpretación Musical e Instrumental, finalidad última de su labor docente y artística, con la Investigación Pedagógica y Creativa.

Los logros obtenidos resultarán de gran interés tanto para comprender todos aquellos elementos que conforman la praxis interpretativa y el complejo mundo de factores que rodean a un intérprete en el momento de la Interpretación, como para su Enseñanza (Parncutt, 2008) constituyéndose como un medio eficaz que nos aportará las respuestas que demandan el nuevo perfil del alumno de Enseñanza Superior.

Viabilidad para objetivar la praxis musical

Ahora bien, el creciente interés por la investigación artística aplicada a la interpretación musical no está exenta de polémica por parte de los que señalan los aspectos negativos que se derivan de un tiempo dedicado a una laboriosa tarea que en el ámbito de la praxis instrumental puede ser entendida como ajena a sus intereses y como limitación temporal a la imprescindible dedicación que la actividad musical requiere. Además se sugiere que el excesivo control analítico de los aspectos que conforman la interpretación musical, afectaría a la naturalidad e intuición que la caracteriza. A lo que añaden la cuestionable viabilidad para el desarrollo de estudios de carácter científico aplicados al campo de la interpretación musical.

En efecto, hoy en día, al menos en la cultura occidental se considera que el método científico es el único medio válido de adquisición de todo conocimiento, y es innegable el hecho de que la música sea cual sea su procedencia, sus métodos y hasta la naturaleza del conocimiento obtenido, se basan en un conjunto de actitudes y supuestos que no son necesariamente de validez universal (Small, 1989). Sin querer entrar a tomar partido entre los defensores de la visión científica del mundo y aquellos que optan por otras vías posibles para la comprensión de la realidad, la subjetividad asociada a la música ha determinado que intuición, inspiración, sentimiento y fantasía hayan sido los términos más habituales para la explicación de las variables asociadas a la interpretación musical, difícilmente cuantificables, como motivación, creatividad o imaginación (Awad, 2003). En respuesta a esta premisa, contamos con la experiencia que supuso la inserción de los estudios enmarcados bajo la denominación de Bellas Artes en la red universitaria. Esta incorporación al ámbito universitario dio lugar a un prolífico debate en torno a la investigación en el campo de las Artes que les facilitó el acceso a una trayectoria de investigación validada y que actualmente se ha trasladado al ámbito de los Conservatorios Superiores de Música.

Sin embargo, no podemos dejar de puntualizar que ante las diferencias existentes entre los distintos estudios artísticos resulta complejo hacer extensible todos y cada uno de sus avances.

En la búsqueda de nuestro propio itinerario, y en la defensa de la llamada Investigación performativa aplicada a la interpretación musical (Zaldívar, 2005), podemos afirmar que interpretar siempre ha significado una constante experimentación, un estudio de los límites físicos y psíquicos hasta superarlos, equilibrarlos y continuar preguntándose por ellos, por lo que su esencia no se contradice con la propia naturaleza de la Investigación. Eso sí, el método de búsqueda, utilizado hasta ahora era un método clásico donde el conocimiento era adquirido por deducción y por experiencia de años de práctica simbolizadas en las grandes figuras que han protagonizado la historia de la interpretación musical o vocal. Sin embargo en pleno siglo XXI se hace necesario la traslación de ideas propias de la semiología artística a un lenguaje formal abstracto-científico, pudiendo afirmar que la investigación es posible en nuestra área del conocimiento, siempre que logremos aplicar una metodología fundamentada en la obtención de unos datos reales extraídos de un contexto específico de carácter subjetivo, eso sí, dotándolos de una cuantificación computable y la formalización de sus resultados (López y San Cristóbal, 2014). Para llevar a cabo esta tarea contamos con dos factores determinantes, por una parte asistimos en la actualidad a una búsqueda de la racionalidad y objetividad en la explicación del arte y por otra, contamos con la ayuda de técnicas e instrumentos de análisis propios de aquellas disciplinas que han hecho propio el método científico, las Ciencias Experimentales, que transformarán la forma de trabajo y análisis de los resultados obtenidos en el área de la música como analizamos en el apartado siguiente.

Líneas de investigación: algunas cuestiones metodológicas

Los argumentos expuestos pueden ser la razón por la que la trayectoria de la investigación artística en música resulta relativamente reciente, centrándose preferentemente en el análisis histórico de elementos musicales o en aspectos pertenecientes al área de la Teoría de la música. Sin embargo superados, al menos parcialmente, las distintas posturas acerca de la visión científica de la ejecución musical, la investigación musical ha experimentado un espectacular crecimiento.

En la última década se puede observar un mayor interés por aquella indagación que tiene por objeto generar conocimiento o herramientas para el desarrollo de la actividad musical, nocio-

nes teórico-prácticas para la creación, la interpretación o la didáctica desde los procesos creativos y artísticos que ofrece la propia práctica instrumental o vocal (Jørgensen, 2009). Un ejemplo de ello son los trabajos realizados por McPherson, Nuky, Lehmann, Ericsson, Palmer entre otros, que encuentran su modelo metodológico en el desarrollo de las ciencias de la psico-acústica, biomecánica, los avances en el campo de los programas de análisis por ordenador o los estudios en teoría musical y educación, protagonizando el avance de las distintas áreas de estudio relacionadas directamente con la práctica musical (Gabrielson, 2003).

Las líneas de investigación de estos estudios son muy variadas. Por ejemplo contamos con trabajos de indagación relacionados con la acústica, fisiología de la interpretación que permitirá al músico, docente o estudiante adquirir mayor conocimiento acerca del uso y posibilidades técnicas sonoras y expresivas de su instrumento así como conocer sus propias limitaciones. También se han formulado investigaciones que no renuncian a la subjetividad del arte al abordar temas relacionados con la expresividad en la interpretación musical, área que tradicionalmente se ha considerado no susceptible de apreciaciones cuantitativas. Aunque desde una perspectiva educativa, el tipo de investigación que ha adquirido mayor interés está relacionada con la adquisición de habilidades o destrezas que entran en juego en la interpretación y en el aprendizaje musical, estrategias de práctica o ensayo, destreza memorística, capacidad lectura gráfico-musical o la habilidad para la improvisación, entre otras (Hallam, 1997). Ahora bien, el desarrollo de habilidades musicales se origina en un dominio específico del conocimiento independiente del desarrollo de habilidades generales y en estrecha relación con la adquisición de contenidos propios, y en consecuencia rodeado de una casuística particular. Por ello para llevar a cabo una investigación relacionada con esta temática, se precisa la creación de espacios e instrumentos de observación de fiabilidad y validez contrastada, pero que se adapten a las peculiaridades de esta área del conocimiento (Voss, Willey y Carretero, 1995).

Así vemos que para obtener evidencias empíricas sobre el desarrollo de destrezas interpretativas musicales, muchos investigadores con el fin de acotar la complejidad de las variables implicadas, han descartado una metodología de estudio basada en la observación real de la realización de la tarea, optando por su recreación artificial en un laboratorio (Ericsson y Williams, 2007). Esto ha sido posible gracias al desarrollo de las técnicas de grabación audio-visuales que crean una ventana de

observación direccional desde la que se ha concebido protocolos experimentales e innovadores que nos acercan cada día más a la comprensión de los procesos cognitivos involucrados en la ejecución musical. Sin embargo, para lograrlo deben restringir la observación a pequeños fragmentos de sesiones de práctica temporalmente fijadas y susceptibles de cuantificación. Los resultados obtenidos se ven limitados por lo inviable de reproducir la compleja realidad que vive el intérprete a la hora de estudiar o tocar una partitura (Chaffin y Logan, 2006). Para compensar la pérdida de información, las actuales indagaciones sobre habilidades interpretativas, son complementadas con la observación de la conducta, gracias a los "informes verbales", generalmente retrospectivos. Gracias a esta técnica se ha logrado una mayor conexión entre investigación y práctica real que nos lleven a comprender aspectos asociados al desarrollo de competencias artísticas musicales (Nielsen, 2001). Otros estudios han apostado por el uso del método de encuesta como estrategia para evaluar cuestiones relativas a las percepciones, sentimientos, actitudes o conductas que transmite el encuestado y que resultan esclarecedoras para abordar temáticas como el análisis del comportamiento a lo largo de la preparación a la ejecución, estrategias de estudio o procesos cognitivos que median en la ejecución musical. El uso de estas técnicas de inda-

gación suele ser muy cuestionado, por su escaso rigor desde una estricta perspectiva científica, pero también es cierto que aportan inmediatez en la obtención de resultados, logrando "abarcar un amplio abanico de cuestiones (objetivas y/o subjetivas) en un mismo estudio" (Cea, 2004, p. 30), convirtiéndose en una herramienta metodológica que puede abordar la multiplicidad de factores de un tipo investigación que depende tan estrechamente de la naturaleza y el contexto de la tarea, el nivel de conocimiento, así como de las diferencias personales entre individuos, intereses, valores y el compromiso sobre la propia práctica instrumental, tal y como lo ha demostrado los trabajos de Hallam (1997, 2012), de Davidson et al. (1998), Miksza (2007, 2013) o McPherson y sus colaboradores (2000, 2001, 2010). Este breve repaso por las distintas técnicas y metodologías de investigación, nos recuerdan que aún nos queda un largo camino en la búsqueda de herramientas y procedimientos de exploración que aspiren a la profundización y estructuración de la información, así como a un acercamiento racional y descriptivo de la realidad artística de la Interpretación musical.

Conclusiones

Para finalizar, es necesario que profesionales, docentes, y estudiantes de música lleguemos a entender y compartir que si los procesos constituyentes no se entienden no pueden ser con-

trolados. En otras palabras, cuanto mayor sea la comprensión de los elementos por los que se llega a la Interpretación de la música y cómo pueden mejorarse durante el aprendizaje, mayor será el logro en los resultados (Hallam, 1997). Siendo la investigación y la sistematización de sus métodos base para alcanzar dicho conocimiento (Gabriellsson, 2003).

Sin embargo, tal y como veíamos, la naturaleza de la música en la que convergen en su definición ciencia y arte, nos lleva a la necesaria redefinición de una determinada tipología de investigación con un enfoque metodológico que, aunque en principio sea adaptado de otros áreas del conocimiento, busca sus propios temas, sus campos específicos de actuación, así como las estrategias de investigación que mejor se adapten a su especificidad.

De este modo se abre la posibilidad de ofrecer un entorno apropiado para que sin abandonar la propia práctica creativa e interpretativa, podamos desarrollar una trayectoria en el campo de la investigación que sea reconocible como válida y evaluable, sin tener que renunciar al fenómeno artístico. Solo así lograremos alcanzar el binomio enseñanza superior e investigación en acuerdo con las directrices marcadas por el nuevo espacio de educación superior (EEES) en un contexto, los Conservatorios Superiores de Música que han permanecido largo tiempo, ajenos a la sinergia entre enseñanza-investigación.

BIBLIOGRAFÍA

AWARD, A. (2003). *ARTE CON CIENCIA, CIENCIA CON ARTE*. [HTTP://WWW.UV.MX/IACL/PAGINAS/ARTE](http://www.uv.mx/iac/paginas/arte)

LÓPEZ, R. Y SAN CRISTÓBAL, U. (2014). *INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA EN MÚSICA PROBLEMAS, MÉTODOS, EXPERIENCIAS Y MODELOS*. BARCELONA: ESMUC

LÓPEZ, R. (JUNIO DE 2012). *LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA EN LOS CONSERVATORIOS DEL ESPACIO EDUCATIVO EUROPEO. DISCUSIONES, MODELOS Y PROPUESTAS*.

CHAFFIN, R. Y LOGAN, T. (2006). PRACTICING PERFECTION: HOW CONCERT SOLOISTS PREPARE FOR PERFORMANCE. *ADVANCES IN COGNITIVE PSYCHOLOGY*, 2(2-3), 113-130

CEA-D'ANCONA, M. (2004). *MÉTODOS DE ENCUESTA. TEORÍA Y PRÁCTICA, ERRORES Y MEJORA*. MADRID: EDITORIAL SÍNTESIS.

COLÁS M. P Y BUENDÍA, L. (1998). *LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*. SEVILLA: ALFAR

DÍAZ, MT. (2006). LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA EUROPA DEL FUTURO. *MÚSICA Y EDUCACIÓN: REVISTA TRIMESTRAL DE PEDAGOGÍA MUSICAL*, Nº 19, VOL. 68, 33-48

HALLAM, S. (1997). APPROACHES TO THE INSTRUMENTAL MUSIC PRACTICE OF EXPERTS AND NOVICES: IMPLICATIONS FOR EDUCATION. EN H. JORGENSEN, & A. C. LEHMAN (EDITS.), *DOES PRACTICE MAKE PERFECT? CURRENT THEORY AND RESEARCH ON INSTRUMENTAL MUSIC PRACTICE*. OSLO, NORWAY: NORGES MUSIKKHOGSKOLE.

HEMSY DE GAINZA, V. (2004). LA EDUCACIÓN MUSICAL EN

EL SIGLO XX. *REVISTA MUSICAL CHILENA*, UNIVERSIDAD DE CHILE, FACULTA DE ARTES, ENERO-JUNIO Nº 201, 34-67

COMUNICADO DE LA CONFERENCIA DE MINISTROS EUROPEOS RESPONSABLES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, BERGEN, 19-20 DE MAYO DE 2005: EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR-ALCANZANDO METAS.

ERICSSON, K. A. Y WILLIAMS, A. (2007). CAPTURING NATURALLY OCCURRING SUPERIOR PERFORMANCE IN THE LABORATORY: TRANSLATIONAL RESEARCH ON EXPERT PERFORMANCE. *JOURNAL OF EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY: APPLIED*, NUM.13, 3, 115-123

GABRIELSSON, A. (2003). MUSIC PERFORMANCE RESEARCH AT THE MILLENNIUM. *PSYCHOLOGY OF MUSIC SOCIETY FOR EDUCATION, MUSIC AND PSYCHOLOGY RESEARCH*, 31(3), 221-272

GALLARDO, LR. (2012). DEL GRADUSAD PARNASUMAL SCIENTIA OMNIA VINCIT. LA PRAXIS MUSICAL COMO MARCO DE TRABAJO PARA LOS ESTUDIOS DE MÁSTER Y DOCTORADO. CÓRDOBA: CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA.

JØRGENSEN, H. (2009). *RESEARCH INTO HIGHER MUSIC EDUCATION*. OSLO: NOVUS PRESS

MIGUEL-DÍAZ, M. DE (DIR.) (2006A). *MODALIDADES DE ENSEÑANZA CENTRADAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS. ORIENTACIONES PARA PROMOVER EL CAMBIO METODOLÓGICO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR*. EDICIONES UNIVERSIDAD DE OVIEDO.

MIGUEL-DÍAZ, M. DE (2006B). METODOLOGÍAS PARA

OPTIMIZAR EL APRENDIZAJE. SEGUNDO OBJETIVO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. *REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO*, 20 (3), 71-90.

VOSS, J. F., WILEY, J., CARRETERO, M. (1995). ACQUIRING INTELLECTUAL SKILLS. *ANNUAL REVIEW OF PSYCHOLOGY*, 46, 155-181.

PALMER, C. (1997). MUSIC PERFORMANCE. *ANNUAL REV. PSYCHOLOGY* 48, 115-138.

PARNCUTT, R. (2008). CAN RESEARCHERS HELP ARTISTS? MUSIC PERFORMANCE RESEARCH FOR MUSIC STUDENTS. *MUSIC PERFORMANCE RESEARCH*, VOL 1(1).

SLOBODA, J. A.; PARKER, D. H. (1985). IMMEDIATE RECALL OF MEMORIES. EN P. HOWE, I. CROSS, & R. WEST (EDITS.), *MUSICAL STRUCTURE AND COGNITION*. LONDON: ACADEMIC PRESS, 143-167.

SOBRINO, ME. (2008). ANÁLISIS SOBRE LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN MUSICAL EN ESPAÑA. *RELAFARE*, Nº 29 MAYO.

SMALL, C. (1989). *MÚSICA. SOCIEDAD Y EDUCACIÓN*. MADRID: ALIANZA EDITORIAL.

ZALDÍVAR, A. (2005). LAS ENSEÑANZAS MUSICALES EN EL NUEVO ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: EL RETO DE UN MARCO ORGANIZATIVO ADECUADO Y LA NECESIDAD DE LA INVESTIGACIÓN CREATIVA Y PERFORMATIVA. *REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESOR* (52), 95-122.

La Grecia clásica. ¿El origen de la **música occidental**?

[Victorio Salvador Burgos - 44.800.891-L]

La música occidental tal y como la conocemos es el fruto de una larga evolución en la que han intervenido influencias de diversas culturas y civilizaciones. Conforme han ido mejorando las técnicas arqueológicas y musicológicas se ha conseguido establecer un origen cada vez más remoto. Se ha pasado de los primeros intentos por explicar este origen que nos remiten a Jubal (judeocristianos) o a Hermes (Clasicistas), a la versión más aceptada en la actualidad que lo sitúa en las civilizaciones de Mesopotamia y Egipto.

En Mesopotamia, en los siglos IV y III a.C., la música formaba parte del rito sumerio, interpretaban cantos con acompañamiento de instrumentos de viento y percusión; los babilonios, s II a.C. introducen los instrumentos de cuerda; los asirios le dieron más importancia a la música profana, y en el periodo caldeo se desarrolló la música instrumental. Los modos y el pensamiento pitagórico se basan en los de esta región, pero con los persas la música decae aunque la tradición ya ha sido transmitida a Egipto. La influencia egipcia fue muy grande en instrumentos, teoría y música debido al comercio aunque a finales del imperio Nuevo se fue perdiendo este interés musical, pero la tradición ya había pasado a Grecia.

Grecia

Es la cuna de la música occidental pero su cultura musical fue la fusión de elementos autóctonos y orientales. La música era un arte elevado pero no independiente de la literatura y la política, era asunto político porque influía en el ánimo de los ciudadanos y por lo tanto había que controlarla. De la importancia de la música en Grecia nos habla su mitología como podemos ver en el mito de Orfeo; con Apolo, el dios que representaba la música y la poesía; Dionisos, con la danza y el teatro; y las 9 musas.

La música era monódica, la notación alfabética y distinta en la música instrumental y vocal, el ritmo ajustado al texto, y la melodía respondía al nomos, esquema en 7 partes donde música y ritmo eran iguales, solo cambiaba la letra. Su sistema musical era modal, basado en el tetracordio descendente. El teatro era muy importante e incluía al coro que dialogaba con los actores, y el corifeo que era el portavoz del coro. Las obras corales utilizaban el unísono y la 8ª en un principio pero en el s. IV a.C. evolucionó e introdujeron la 4ª y la 5ª.

Los griegos son los primeros en diferenciar sonido de ruido, grave de agudo, débil de fuerte, y les debemos los intervalos, hallados por Pitágoras

La música del oficio religioso tiene menos corales que la música del teatro pero incluye otros ritmos distintos. El poeta componía una poesía-canción a algún Dios, los de Dionisos se acompañaban con aulos. La música instrumental pura no existe, solo acompaña a la voz.

La música y las letras formaban una unidad llamada musike, al poeta se le consideraba músico porque al entonar la poesía hay un movimiento de 5ª pero en el periodo Clásico se separan las letras (en prosa) de la música.

Teoría musical griega

Los griegos son los primeros en diferenciar sonido de ruido, grave de agudo, débil de fuerte, y les debemos los intervalos, que Pitágoras halló con sus experimentos con el monocordio, que dividían en consonancias y disonancias. Sus elementos básicos son:

- Los tetracordos: La 4ª J. fue muy importante porque comprendía al tetracordio que era la distancia entre las cuerdas de la lira. Utilizaban el tetracordio descendente con las cuerdas extremas fijas. Con el aumento de cuerdas de la lira también aumentó la escala mediante la unión de tetracordos ya fuera por conjunción o disjunción, llegando al sistema perfecto invariable (dos 8ª de distancia) uniendo 2 pares de tetracordos.
- Los géneros: Dependiendo de la distancia entre las notas del tetracordio podían ser: Diatónico (Tono, Tono, Semitono), Cromático (T y 1/2, ST, ST) y Enarmónico (2T, 1/4T, 1/4T).
- Los modos: Se formaban con 2 tetracordos unidos por disjunción, y cada auténtico tenía su plagal (hipo-) que se obtenía poniendo el segundo tetracordio en primera posición. Los 4 modos se llamaban: Dórico, frigio, Lidio y Mixolidio.
- El ritmo: Hasta el s. V a.C. las estructuras rítmicas y verbales se correspondían, habiendo sílabas breves (1 tiempo) y largas (2 tiempos), y combinando al menos tres surgían los géneros: Igual (4 tiempos) Doble (3 tiempos) y Hemiolo (5 tiempos).

La notación: Utilizaban letras encima de sílabas del texto, la instrumental tenía 15 signos y la vocal, que surgió cuando se necesitó diferenciar la parte vocal de la instrumental, tenía 24.

Pensamiento filosófico

• Pitágoras: Mezcla de teorías matemáticas, éticas y metafísicas, algo confuso y a veces contradictorio, sus ideas giran en torno a la armonía, unificación de los contrarios aplicable al universo, y el número, ley y esencia de la realidad. Las relaciones numéricas de cada intervalo son idénticas a las distancias entre los astros en rotación y a la velocidad de su movimiento.

• Damón: Desarrolla los aspectos pedagógicos y moralistas de la teoría pitagórica. Defiende el valor educativo de la música y que influye sobre el espíritu, aparece el tema de los modos y el estado de ánimo, la teoría del ethos, que habla de la modificación del carácter a través de la música y que cada modo provoca en el alma un estado de ánimo.

• Platón: De pensamiento también ético-educativo, y al servicio de las polis (Estados). Es el primero en separar la música práctica (poco valorada) de la pensada (sabiduría). Continúa con las ideas pitagóricas del universo como estructura musical, la armonía y el índole matemático, y la música de las esferas. Defiende una educación musical unida a la filosofía, ya que ayuda a la maduración, y se centra en esta función de la música y la teoría del ethos. Habla de catarsis musical.

• Aristóteles: De pensamiento platónico pero matizado por su corriente hedonista. Sigue con la idea de armonía y número, música y cosmos, y su teoría del ethos es utilitaria porque influye en el alma y produce afectos, habla de la catarsis homeopática, y que hay que escuchar los modos moderadamente e intercalados.

• Aristoxeno de Tarento: Alumno de Aristóteles, produce una crisis del pitagorismo al decir que la música es algo más que relaciones numéricas. Para él el ethos era una invención, era puramente hedonista y opinaba que el oído e intelecto debían ir juntos por lo que estudió música teórica y práctica.

Roma

Roma no tuvo la originalidad musical de Grecia, la música estaba regentada por el gobierno para actos públicos o militares, no formaba parte de la educación ni de la cultura. Los patricios la utilizaban para amenizar banquetes. Recibió influencia exterior de los instrumentos de viento etruscos y, de cuerda y percusión griegos. Los modos, ritmos, teo-

ría y pensamiento musical es una recopilación de Grecia. Aristides Quintiliano, continuador de la escuela pitagórica, hace una síntesis del conocimiento griego.

Música cristiana primitiva

Esta cultura musical también forma parte del proceso de evolución que la música occidental ha tenido hasta nuestros días pero también podemos observar diversas influencias en ella.

- La herencia hebrea: Heredaron palabras como Amen, Aleluya, etc., y formas de canto como la salmodia responsorial: los rabinos entonaban la oración y los demás contestaban, la letanía: Canto triste para pedir misericordia, y la antifona: cantos letánicos en dos grupos hombres contra mujeres.
- La herencia griega: Herencia puntual donde encontramos los modos aunque invertidos, el sistema filosófico y el sistema de cantilación gregoriano que se basan en el sistema perfecto.
- Influencia bizantina: El canto bizantino, adoptado por la Reforma y basado en la consonancia se caracteriza por el bordón, nota pedal grave con breves oscilaciones, por los melismas, adornos melódicos sobre una vocal, y por el octohechos, derivación de los ocho modos griegos.

Pensamiento filosófico

Al principio del Cristianismo hubo dificultades para que la música fuera la portadora del mensaje cristiano porque la consideraban imagen de la armonía divina pero también un instrumento diabólico. Hay un renacimiento del pitagorismo neoplatónico.

- San Agustín: La música es la ciencia del movimiento bien ordenado y objeto de razón. Música, intervalos, ritmos, etc., todo es número. Era pitagórico y divide la música en intuitiva (pájaros) e imitativa (instrumentistas). Opina que la música es un poderoso medio para mover a la fe y la oración pero que es pecado si solo te dejas embaucar por la belleza musical.
- Boecio: De clara influencia platónica, la música es ciencia, moralidad, sirve para la educación y sigue las relaciones numéricas pitagóricas. Divide la música en mundana: la de las esferas y de la organización de los elementos del planeta que se puede expresar por relaciones numéricas; la humana: música de las esferas reflejada en el alma, interna en nosotros; y la instrumental: de valoración negativa porque los instrumentos son esclavos.
- Casiodoro: Pitagórico pero incide sobre el aspecto religioso de la música y su valor ético. Le atribuye poderes mágicos y la considera la ciencia de las ciencias. Todos estos filósofos sirven de puente entre Grecia y la Edad Media.



Hábitos saludables: escuela y familia

[M^a Elena Sebastián Palanco · 44.209.542-T]

1. Introducción

En los últimos años predomina un estilo de vida poco saludable donde han parecido problemas de salud relacionados con una alimentación inapropiada, poca práctica de ejercicio físico, el consumo de alcohol y drogas y un uso excesivo de los videojuegos. Dichos problemas nos hace plantear soluciones para promover un estilo de vida saludable en lo personal y social tanto dentro como fuera de la escuela.

Es importante impulsar los hábitos de estilo saludables desde la infancia y que mejor manera que presentándolos en la escuela y en la familia como modelos a seguir. Por ello, nuestro principal objetivo es educar a nuestros alumnos en actitudes, comportamientos, valores y conocimientos que contribuyan a adquirir estilos de vida saludables. Es primordial que haya una coordinación entre el profesorado y la familia.

2. Educación para la Salud

Según la OMS, "la Educación para la Salud comprende las oportunidades de aprendizaje creadas conscientemente que suponen una forma de comunicación destinada a mejorar la alfabetización sanitaria, incluida la mejora del conocimiento de la población en relación con la salud y el desarrollo de habilidades personales que conduzcan a la salud individual y de la comunidad". Es un proceso que ha de compartir toda la comunidad educativa, profesorado, alumnado, familias, en colaboración con el sistema sanitario, principalmente con los profesionales de los equipos de atención primaria.

3. Propuestas para el desarrollo de distintos contenidos relacionados con la salud

La escuela puede trabajar la salud a través de diferentes contenidos relacionados con:

- Hábitos alimentarios saludables.
- Práctica regular de ejercicio físico.
- Hábitos higiénicos y cuidados personales.

Salud bucodental.

3.1. Hábitos alimentarios saludables

Debemos prestar atención a la alimentación que será la que nos condicione nuestro desarrollo motor y cognitivo. Es conveniente seguir una dieta equilibrada que incluya diferentes nutrientes tales como:

- Cereales, pan, legumbres y pasta: proporcionan la energía necesaria para realizar las funciones vitales de nuestro organismo y para nuestra actividad.
- Frutas y verduras: aportan a nuestro orga-

nismo muchas vitaminas, minerales y fibra que son elementos necesarios para garantizar una salud óptima. Además, permiten a nuestras defensas estar en perfectas condiciones en caso de infección o enfermedad.

- Leche y sus derivados: contribuyen al mantenimiento de los huesos y los dientes.
- Carnes, pescados y huevos: son las principales fuentes de proteínas que ayudan al crecimiento.
- Grasas (aceite de oliva): son nutrientes indispensables para nuestro organismo. Su función es sobretodo energética.
- Agua: es indispensable para mantener hidratado nuestro cuerpo.

A continuación, pasaremos a enumerar las propuestas que se pueden llevar a cabo para los docentes y para las familias:

Propuestas para los docentes:

- Elaboración de murales y carteles para promocionar la dieta mediterránea y del consumo de agua.
- Valoración y seguimiento de un desayuno saludable.
- Elaboración de murales con la pirámide alimenticia donde se reflejarán los alimentos que debemos consumir en mayor y menor medida.
- Se evitará jugar durante el almuerzo.

Propuestas para las familias:

- Es aconsejable que los alumnos hagan un buen desayuno antes de ir a la escuela. Está demostrado que aquellos alumnos que no desayunan en casa presentan una menor capacidad de concentración y de aprendizaje así como una menor aptitud física.
- Se les recomienda a los alumnos que traigan para el almuerzo alimentos saludables: frutas, bocadillos, sándwiches, frutos secos y agua. Hay que evitar los dulces, la bollería y las chuches.
- Dedicación en casa el tiempo necesario a tomar un desayuno saludable que incluya leche, cereales y tostadas.

3.2. Práctica regular de ejercicio físico

El ejercicio físico junto con una alimentación adecuada son esenciales para llevar a cabo una vida saludable desde la infancia y la adolescencia para prevenir enfermedades en la vida adulta. De esta forma, evitamos la obesidad, el sedentarismo y muchas enfermedades si incluimos la práctica de ejercicio físico en nuestra vida diaria.

Pero, ¿qué podemos hacer los docentes y las familias?

Propuestas para los docentes:

- Promoción de salidas y excursiones al aire libre fomentando el senderismo.

-Apertura de las instalaciones deportivas del Centro para la realización de ejercicio físico, actividades culturales y práctica de distintos deportes.

- Ofrecer en el Centro el programa de actividades de ocio y tiempo libre que ofrezcan distintas asociaciones y el Ayuntamiento.
- Fomento de la práctica de deporte o contacto con la naturaleza.

Propuestas para las familias:

- Es aconsejable fomentar el gusto por la práctica de ejercicio físico, actividades al aire libre en contacto con la naturaleza haciendo partícipe a las familias.
- Fomentar la participación de las familias en actividades comunitarias de tipo voluntariado, ONGS, etcétera.

3.3. Hábitos higiénicos y cuidados personales. Salud bucodental

La adquisición de actitudes y hábitos de higiene personales es esencial para prevenir enfermedades dentro y fuera de la escuela. De este modo, la familia juega un papel primordial en la adquisición de dichos hábitos. El niño aprende lo que ve y si en casa prestan atención a la higiene personal, la higiene bucodental, el propio niño le dará importancia al hecho de estar limpio y aseado. Para ello le debemos facilitar los utensilios necesarios: jabón, toalla, cepillo de dientes, pasta de diente, peine para que sean responsable de asearse.

Hábitos de higiene:

- Higiene personal. Desde la infancia es importante presentar el baño como algo lúdico que después se convertirá en hábito diario. Es conveniente que el niño se ensucie y se lave también con lo que no hay que obsesionarse en la limpieza.
- Higiene de las manos y uñas. Hay que lavárselas con agua y jabón: antes y después de las comidas, al levantarse de la cama, después del baño, después de jugar, después de tocar animales, para evitar posibles enfermedades.
- Higiene bucodental. A la edad de tres años ya podemos inculcarles la importancia de lavarse los dientes después de cada comida. Al ser pequeños se lavarán los dientes solo con agua para evitar que se coman la pasta de dientes. Hasta los siete años se lavarán los dientes con la pasta de dientes siempre con la supervisión de un adulto. Esta adquisición es importante para la salud dental de los niños.
- Higiene en el pelo. Se ensucia con facilidad por lo que los padres deben revisar el cabello de sus hijos diariamente para prevenir piojos ya que su contagio es rápido aunque

el pelo esté limpio.

- Higiene en la ropa. La ropa y el calzado debe ser objeto de atención al estar en contacto con el cuerpo. Es importante vestir ropa limpia diariamente, uso de calzado adecuado, ropa adecuada en cada momento del día.

- Higiene postural. Enseñar al niño a sentarse correctamente para prevenir problemas de espalda. Evitar sobrepeso en la mochila. Y ¿qué podemos hacer los docentes y las familias?

Propuestas para los docentes:

- Presentar las normas básicas de aseo personal en carteles.

- Participar con ropa y calzado adecuado en Educación Física. Evitar colares, pulseras, anillos.

- Uso de bolsa de aseo después de la realización de actividad física. Utilización de las duchas y cambio de ropa para su aseo.

- Los aseos deben estar limpios y equipados con papel higiénico y jabón.

- Carteles de salud bucodental.

- Deben sentarse correctamente en clase y mantener posturas adecuadas en el transcurso de cada actividad.

- Las mochilas no deben superar el 10% de su peso corporal. Fomentar el uso de mochilas con ruedas.

- Comprobación del utilitario adecuado en clase: sillas, mesas.

Propuestas para las familias:

- Comprobar que las bolsas de aseo contienen lo necesario: jabón, toalla, peine, pasta de diente y cepillo.

- Fomentar sentarse de forma correcta en sillas, sofás y cama.

- Comprobar que la mochila no contiene cosas innecesarias.

4. Conclusión

Desde edades muy tempranas es primordial fomentar los hábitos saludables dentro y fuera de la escuela para que nuestros hijos lleguen a ser conscientes de la importancia para su salud y evitar posibles enfermedades. Para conseguir que el alumno sea partícipe de su propia salud, es fundamental promover un ambiente social donde abunden los mensajes saludables que poco a poco irán afianzando conductas adecuadas y modificando las no adecuadas.

BIBLIOGRAFÍA

COMITÉ EXPERTOS OMS (1983). *NUEVOS MÉTODOS DE EDUCACIÓN SANITARIA EN LA ATENCIÓN PRIMARIA DE SALUD*. GINEBRA: OMS, SER INF TÉC 690.

GARCÍA ARIEL, MARIAN. (2008) *ESCUELA DE DESARROLLO DE HÁBITOS*. MADRID: DÍAZ DE SANTOS.

SERRANO GONZÁLEZ, M^º ISABEL. (2002) *LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD DEL SIGLO XXI*. MADRID: DÍAZ DE SANTOS.



La importancia del juego reglado en la salud física de los **escolares**



[María del Carmen Badía Gómez - 53.366.733-V]

Introducción

El sobrepeso en las personas es el resultado de un desequilibrio entre el consumo de calorías y el gasto de energía de cada uno. En algunos países el sobrepeso está aumen-

tando de una manera alarmante. Por lo que ahora se ha recurrido a actuar sobre la población infantil para prevenirlos y contrarrestarlos. De esta manera se intenta minimizar la morbilidad. Todo esto es debido a que el sedentarismo y la falta de actividad física

cada vez están aumentando más en los escolares. El tiempo que éstos dedican a los juegos tradicionales también es menor.

La obesidad infantil está relacionada con la poca capacidad para realizar cualquier tipo de ejercicio o deportes como correr, nadar, usar la bicicleta, patinar, etc. En niños con sobrepeso y obesidad es muy común el agotamiento al practicar cualquier ejercicio físico y una baja energía. Además está relacionado este sedentarismo con un aumento de enfermedades cardiovasculares cuando sean adultos.

El juego reglado

A menudo se habla de los seis a doce años como la edad de la empatía. Los niños en esta edad van entendiendo sus sentimientos, sus reacciones y la de los demás. A partir de los seis años los niños ya poseen un vocabulario más fluido lo que hace posible que puedan jugar con más niños y lo hagan de una manera más reglada. Lo cual hace posible que jueguen a juegos más atractivos para ellos y realicen actividad física.

El juego reglado está muy unido a la edad escolar. Los niños disfrutan de la creación de reglas y medidas que les sirvan para ellos mismos y para los demás. Los juegos tradicionales como el "pilla pilla", el "escondite", etcétera, son maneras amenas y divertidas para los niños de hacer deporte y dejar de lado la vida sedentaria. Así los niños en edad escolar aprenden en la escuela a jugar y a la vez aprenden habilidades vitales, comprensión de la naturaleza, mejoran su concentración y su disposición al aprendizaje.

Por todo ello y por la importancia que tiene el realizar actividades físicas ya que mejora la motricidad gruesa, la agilidad, el equilibrio, la coordinación, hace falta espacios en los colegios para juegos de reglas y lugares en los que los niños puedan pasar tiempo con otros niños.

Ejemplos de actividades lúdicas

- Actividades para mejorar la motricidad gruesa: escalar, saltar, balancearse, deslizarse, ejercicios de equilibrio, columpiarse. Para ello deberemos usar redes, colinas de más pendiente, columpios, balancines, juegos de muelles, toboganes, etcétera.
- Actividades para mejorar el juego social: hay que fomentar los grupos. A veces a los niños en edad escolar les gusta jugar en grupos grandes. Sin embargo en determinadas ocasiones les gusta reunirse en pequeños grupos. Esto a veces ocurre en el caso de las niñas.
- Actividades para mejorar la motricidad fina: por ejemplo juegos de arena y agua. Generalmente esta son las actividades más atractivas para ellos.

[Gloria Tebar Pedreño · 23.056.815-M]

La psicomotricidad es una parte muy importante en la Educación Infantil. Es por ello que el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, en su artículo 2, establece los fines de esta etapa educativa en la que especifica que la finalidad de la Educación Infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas. En este caso, al hablar de psicomotricidad, se estaría contribuyendo al desarrollo físico. Aunque no se puede olvidar que también se trabajan los otros tres aspectos, dado que es una etapa globalizada y mediante el juego y el desarrollo psicomotor se mejoran muchos otros ámbitos.

Además, en el artículo 3 del mismo Real Decreto se establecen los objetivos que se pretenden alcanzar al terminar la etapa de Educación Infantil, expresados en términos de capacidad. Entre ellos, el que refleja una conexión curricular directa con el tema a tratar es el siguiente: Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo. Aunque es necesario recalcar que, tanto de forma directa como indirecta, muchos otros objetivos se trabajan mediante la actividad psicomotriz. En relación con los objetivos, se encontrarían los contenidos que se clasifican en tres grandes áreas. Estas áreas las establece el anexo del mismo Real Decreto, en el que se puede observar que el área más relacionada con esta temática es la de “Lenguajes: comunicación y representación”, y en el bloque 4 de expresión corporal.

Concepto de psicomotricidad

Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE), la psicomotricidad es un conjunto de técnicas que estimulan la coordinación de las funciones motrices y psíquicas. Dicho término se produce por la unión de dos palabras: *psico*, que significa alma o actividad mental (RAE), y *motricidad*, que es la capacidad de un cuerpo para moverse o producir movimiento (RAE).

Algunos de los beneficios y ventajas de trabajar la psicomotricidad en los niños son los siguientes: desarrollo del esquema corporal, trabajo de la lateralidad, desarrollo de la orientación espacial y temporal, control del propio cuerpo y desarrollo del ritmo y el movimiento, entre otras.

Cómo trabajar la psicomotricidad en infantil

Primero de todo, al igual que en otros momentos educativos, es necesario realizar una programación de lo que se va a trabajar en psicomotricidad. Para ello hay que tener

La psicomotricidad en Educación Infantil

en cuenta que las sesiones se deben dividir en tres grandes partes:

- **Calentamiento.** Desde que los alumnos se desplazan de su aula hasta el lugar correspondiente y comienzan una serie de ejercicios destinados a calentar los músculos para comenzar una actividad motora, después de estar en una actividad tranquila o estática.

- **Desarrollo de la sesión.** En este momento es en el que se llevan a cabo los ejercicios o actividades que se han propuesto en la sesión, que pueden ser tanto juegos, como cuentos motrices, circuitos, etcétera.

- **Relajación.** Es el momento final de la sesión, también llamado como vuelta a la calma, en el que los alumnos deben pasar de nuevo de ese tiempo de actividad física y movimiento a una fase más tranquila y relajada para volver a clase. Es importante que se dediquen unos minutos a este proceso puesto que es de gran ayuda para romper con la actividad y volver a la rutina de clase.

En lo que respecta al desarrollo de la sesión, se pueden llevar a cabo diferentes tipos de actividades como ya se han mencionado:

- **Juegos:** Se pueden realizar diferentes juegos populares, de orientación en el espacio, de lateralidad, de equilibrio, de manejo de materiales específicos, de salto de obstáculos, entre otros.

- **Cuentos motores:** Según Conde Cavada los cuentos motores son “el tipo de cuento que puede clarificarse como una variante del cuento cantado o del cuento representado, que puede denominarse cuento jugado, con unas características y unos objetivos específicos”. Se trata de la realización de diferentes tareas motoras durante el relato de un cuento conocido por todos.

- **Circuitos:** Están compuestos por una serie de trayectos o tramos en los que se establecen un número de actividades motoras en un orden preestablecido que los niños deben seguir. En los circuitos siempre se establece un punto de salida y un punto de llegada o meta. En estos circuitos se trabajan aspectos como el equilibrio, los movimientos, los desplazamientos, etc. Además de utilizar diferentes materiales como pelotas, aros, etcétera. Por otro lado, es esencial realizar una buena selección del material necesario para cada sesión, además de disponer de material suficiente y variado, adaptado a las necesidades y edades de cada nivel educativo. Dicha selección se realizará de forma programada,

dependiendo del tipo de actividades que se vayan a realizar. Se deben presentar siempre que se trate de materiales nuevos para los alumnos, y que ellos puedan manipularlos antes de proceder a la propia actividad. Por último, dentro de este apartado destinado a conocer la forma de trabajar la psicomotricidad, es igualmente necesario que se programen diferentes tipos de agrupamientos, dependiendo de las actividades a realizar. De tal forma que se realicen actividades individuales de manipulación, de parejas, de pequeño grupo y de gran grupo. Todo ello favorece una mayor socialización y aceptación de normas.

Conclusión

Para finalizar, es importante destacar que en Educación Infantil se trabaja de forma globalizada, de tal forma que es necesario coordinar y relacionar las actividades que se van a realizar en psicomotricidad con la temática que se está trabajando en la unidad didáctica en ese momento. Por otro lado, siempre que se pueda, es interesante dividir la clase en dos grupos, de tal forma que un grupo esté dando psicomotricidad mientras que el otro esté en clase realizando otros trabajos, de forma que una parte de la sesión se dedicaría a un grupo y la otra al otro grupo. El motivo de esta decisión es que es mucho más adecuado trabajar con grupos pequeños y poder prestar más atención a los alumnos, que cuando se trabaja con gran grupo. Además, estos desdobles sirven también para que el tutor, mientras tanto, pueda prestar a la misma vez una mayor atención al grupo de alumnos que se quedan con él.

BIBLIOGRAFÍA

- TASSET, J.M. (1980). TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA PSICOMOTRICIDAD. BUENOS AIRES. PAIDÓS-PSICOMOTRICIDAD.
- GARCÍA NÚÑEZ, J.A. Y BERRUEZO, P. (1994). PSICOMOTRICIDAD Y EDUCACIÓN INFANTIL. MADRID. CEPE.
- CONDE CAVEDA, J.L. (1994). LOS CUENTOS MOTORES (VOLUMEN I Y II). BARCELONA. PAIDOTRIBO.
- LÁZARO, A. (2000). NUEVAS EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ. ZARAGOZA. MIRA EDITORES.
- RIED, B. (2002). JUEGOS Y EJERCICIOS PARA ESTIMULAR LA PSICOMOTRICIDAD. BARCELONA. ONIRO S.A.
- RIGAL, R. (2006). EDUCACIÓN MOTRIZ Y EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ EN PREESCOLAR Y PRIMARIA: ACCIONES MOTRICES Y PRIMEROS APRENDIZAJES. BARCELONA. INDE.

Tratamiento Educativo de Estereotipos y Actitudes Sexistas en Educación Física

[Daniel Martínez González-Mohino · 05.675.999-J]

En el tratamiento de este tema partimos de la idea de muchos docentes que consideran que la Educación Física fue o es la más sexista de las áreas, basándose en las ideas de que es la materia que más tiempo mantuvo programas educativos separados y que en lo corporal es más difícil superar la moral sexuada del sistema patriarcal; quizás sea también debido al hecho que es donde más se evidencian las diferencias físicas entre hombres y mujeres.

Lo que no se puede negar es que en su origen, el deporte moderno fue reservado a los hombres. De hecho, por ejemplo, el barón *Pierre de Coubertain*, figura que recuperó los Juegos Olímpicos (Atenas 1896), opinaba que la misión de las mujeres era la de coronar al vencedor. Esta exclusión de la mujer fue legitimada por el saber médico y científico (se decía que la práctica deportiva era inadecuada para las mujeres por su fragilidad y para su maternidad).

Hernández y col (1993) (Ramos Mondéjar y col, 2.005) revelan en un estudio sobre los medios de comunicación (revistas, televisión, radio, prensa) que éstos presentan un fuerte componente sexista en las imágenes que ofrecen del hombre y de la mujer, atribuyendo fuerza, poder y vigor al hombre y docilidad, sumisión, fragilidad, expresividad y belleza a la mujer.

García Ferrando y col (2.002) creen que este tratamiento obedece también a un tradicional factor de socialización (educación errónea también), ya que desde pequeños aprendemos a comportarnos como hombres y como mujeres, y de este modo, niños y niñas son agentes transmisores de estereotipos y actitudes sexistas. En este sentido, la familia, tradicionalmente patriarcal, nos enseña desde muy temprana edad nuestro papel: cómo vestir, comportarse, forma de hablar, juegos y juguetes, y condiciona las experiencias de actividad física de hijos e hijas. Actualmente, el papel de la madre y del padre en las tareas domésticas ha variado más en las declaraciones de intenciones que en la realidad. *Benilde Vázquez (1989)* considera que a través de sus experiencias de vida, aspectos como el conocimiento previo relativo a las posibilidades y capacidad de movimiento del propio cuerpo, la autonomía y la seguridad en uno mismo están más desarrollados en los niños que en las niñas. Esto hace que las mujeres abandonen antes la práctica de actividad física, suelen ser menos agresivas (más cariñosas, sumisas y tranquilas) y más presumidas, coquetas y cuidadosas. En general, la mujer adolescente observa una mayor identificación de la actividad deportiva

con el varón que con ella misma. Esta actitud provoca una hegemonía del estereotipo masculino respecto a la práctica deportiva. El hecho constatable es que la participación femenina en actividades físicas y deportivas es considerablemente inferior a la del hombre.

De cualquier forma, se ha evolucionado mucho en este aspecto y se ha podido comprobar cómo la mujer se ha ido incorporando progresivamente al mundo de la actividad física y el deporte con resultados satisfactorios.

Indicadores sexistas en la Educación Física

A lo largo del tiempo, desde que yo era estudiante hasta hoy en día, que sigo en clase, pero en el lado de la docencia, he podido comprobar que se han ido limando algunos rasgos sexistas del contexto educativo, pero todavía persisten muchos y es necesario saber dónde buscarlos ("Guía para una Educación Física no sexista" (1990)). Aquí tenemos algunos ejemplos:

- Los fines que históricamente se han atribuido a la Educación Física han estado ligados, en muchas ocasiones, a la preparación militar y a la preparación deportiva, ambos mundos de representación tradicionalmente masculina.
- Lenguaje utilizado: siempre el masculino; implícitamente se silencia a las chicas (Vamos chicos).
- Tipo y número de refuerzos dirigidos a unos y otras: los chicos reclaman y reciben más atención, con lo que se sienten más motivados; las chicas, en muchos casos, se inhiben y su interacción verbal es menor. Además, el factor liderazgo está más relacionado con los alumnos ("Yo soy el capitán del equipo") ya que se producen situaciones en las que la mujer evita entrar en competencia con el hombre en el campo de la actividad física.
- Frases estereotipadas sobre la conducta de alumnos y alumnas: se habla de que ellos son siempre más hábiles y más fuertes, que son biológicamente superiores: "Le voy a hacer daño por ser chica", "no juego con ellas, son unas patosas", "No pueden conmigo".
- Las expectativas se cumplen (efecto pigma-lión): chicos agresivos, bulliciosos, hábiles; chicas delicadas, menos agresivas, más torpes.
- Ocupación del espacio: los alumnos, que pretenden ser dominantes y se hacen notar más, suelen ocupar espacios más amplios y centrales, y las alumnas, los reducidos y marginales.
- Modelos utilizados en las demostraciones: casi siempre se usa a los chicos.
- Los efectos del ejercicio físico en el organismo: han supuesto uno de los grandes prejuicios en la práctica de actividad física femenina:

"Hoy no puedo hacer ejercicio porque estoy con el periodo". El profesor/a de Educación Física debería orientar su actuación desmitificando dichos prejuicios, proporcionando mayor y mejor información sobre el tema al alumnado e incorporando datos y experimentos.

- Configuración y grupos: el alumnado tiende a agruparse espontáneamente por sexo. Los alumnos rechazan a las alumnas por falta de énfasis.
- Materiales en función del sexo: los alumnos se suelen hacer con los que están en mejor estado y con mayor número de ellos.

- Actividades extraescolares: las actividades ofertadas tienen en muchos casos un carácter androgénico con lo que participan más alumnos que alumnas.

- Currículo Oculto: como ya he reflejado con anterioridad, la Educación Física puede considerarse como una de las disciplinas en que el currículo tiene tanto o más contenido oculto que manifiesto ya que alude a aspectos humanos muy profundos, como pudieran ser la conciencia y valoración del propio cuerpo o los modelos corporales dominantes en uno y otro sexo, transmitidos a través del refuerzo del estereotipo cultural masculino y femenino.

Recordemos que en el currículo oculto, los contenidos proceden de la sociedad o grupo social que se trate. Con esto, el papel del profesorado es fundamental en el control del dicho currículo. Dicho currículo oculto, según *Ramos Mondéjar y col (2005)* se sirve de dos elementos transmisores fundamentalmente:

- a) El lenguaje: Negación sistemática o ridiculización de toda conducta que remita al estereotipo femenino ("Juegas como una niña") e interacción verbal del profesor/a es menor con niñas.
- b) Las expectativas del profesor, que vienen a afianzar o no ciertos estereotipos sexistas.

Tratamiento educativo a través de los objetivos, contenidos, metodología y actividades de enseñanza de la Educación Física

Una vez expuestos los principales signos de sexismo que aún persisten en las clases de Educación Física, y ante la rotunda posición de la LOMCE en este sentido, el profesorado de Educación Física, como responsable de la programación elaborada en su departamento, tiene la responsabilidad de hacer algo al respecto, y ha de intervenir en los principales elementos que conforman el currículo y sobre los cuales tiene capacidad de modificación:

3.1. En cuanto a los objetivos:

-Deben ayudar a fomentar la reflexión de los estudiantes sobre estos temas (igualdad de oportu-

tunidades y discriminación sexual).

-No atribuirle finalidad única a la Educación Física; así será más válida y motivadora para las alumnas.

-Hay que formularlos de manera que no reproduzcan modelos sexistas.

-Deben valorar los efectos positivos de la práctica física para chicos y chicas.

-Deben incitar a la participación con independencia del nivel de destreza alcanzado, valorando los aspectos de experiencia y de relación que proporcionan las actividades.

-Deben potenciar que las alumnas evalúen el estado de sus aptitudes físicas sin prejuicios de inferioridad con respecto a los alumnos.

-Deben ser flexibles y adaptables a cada persona (individualización).

-Deben buscar el establecimiento de hábitos perdurables de actividad física, sobre todo en las chicas (discriminación positiva).

3.2. En lo que se refiere a los contenidos:

En el *Bloque de Juegos y Deportes*, debemos proporcionar experiencias motrices variadas a alumnos y alumnas, tratando de aumentar especialmente el repertorio motriz de las alumnas. También hay que intentar utilizar prácticas "femeninas" de las que carecen los chicos para que éstas tengan éxito en las tareas (ejemplo: saltar a la comba).

Señalar que el deporte favorece estereotipos fijados por la cultura de una determinada comunidad, con lo que debemos tener mucho cuidado en su aplicación en el marco educativo. Para ello, debemos ofertar una gran variedad, sin distinción por sexos, divulgando las prácticas femeninas y promoviendo actividades mixtas donde, si es posible, todos partan del mismo nivel.

Fomentar la toma de conciencia de la escasa presencia de la mujer en el deporte, formar equipos mixtos, ejemplificar con modelos femeninos en diferentes modalidades deportivas, evitar clasificar los deportes según el sexo y promover los valores cooperativos y participativos frente a los competitivos, serían objetivos a alcanzar a través de este bloque de contenidos. Respecto al *Bloque de Condición Física y Salud*, en el trabajo de desarrollo de las cualidades físicas de uno y otro sexo es donde tradicionalmente se han establecido más diferencias entre sexos. En este sentido, algunas sugerencias para trabajar la condición física de manera coeducativa son, entre otras:

· Proporcionar más información acerca de las capacidades de alumnos y alumnas (difundiendo modelos femeninos que hayan conseguido éxito social en este campo).

· Servirnos de actividades en las que todos y todas puedan mejorar su condición.

· Programar para el alumnado experiencias motrices satisfactorias en tareas que tradicionalmente han sido practicadas por el otro sexo.

En el *Bloque de Expresión Corporal y Artística*, se deben tratar de eliminar los prejuicios sexistas en torno a estos contenidos (femenino, ridículo), incidiendo menos sobre lo estético y más sobre el bienestar corporal y disfrute, promoviendo actividades donde los chicos puedan intervenir y que las chicas ayuden a los chicos (discriminación positiva a favor de los chicos en este caso).

Finalmente, en cuanto al *Bloque de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural*, indicar que se trata de un bloque de contenidos que atrae por igual a chicos y a chicas, que sus planteamientos partan de unas bases correctas. No obstante, en ocasiones se programan contenidos basados en actividades fuertemente estereotipadas desde un punto de vista sexual (de dominancia de fuerza, agresividad o coraje) teniendo como consecuencia una inhibición casi instantánea de muchas chicas. Para evitar esto, debemos, entre otras cosas:

· Programar actividades al aire libre no condicionadas por el sexo en las que las chicas puedan ver revalorada su autoestima.

· Considerar que en la preparación, planificación y organización de las actividades participen todos y todas.

· Durante la preparación de las actividades, evitar que el reparto de éstas se realice con criterios sexistas, alternándolas o haciéndolas indistintamente.

· Trabajar con grupos mixtos en aquellas actividades que exijan un trabajo en pequeños grupos como por ejemplo es el caso de la orientación deportiva.

Por último, indicar que para trabajar este contenido es muy importante el refuerzo familiar, sobre todo si estas actividades se realizan fuera del recinto escolar o del ámbito urbano y más aún, si son mixtas.

Siguiendo con los elementos que conforman el currículo sobre los que el profesor puede influir, hablo ahora de la metodología.

3.3. Metodología:

En este apartado, debemos tener en cuenta los siguientes aspectos:

-Realizar las modificaciones necesarias en los métodos de enseñanza a utilizar para que éstos no sean ni discriminatorios ni sexistas, y para que permitan la individualización de la enseñanza. La elección de un método u otro implica una u otra intencionalidad. En relación con ello, estilos de enseñanza como el Descubrimiento Guiado o la Resolución de Problemas proporcionan mucha libertad al alumnado, pero esto no quiere decir que siempre sea lo mejor. Por otra parte, los estilos de enseñanza tradicionales, como por ejemplo la reproducción de modelos, conceden menor libertad al alumnado, pero en ocasiones, son necesarios (ante algún tipo de conducta disruptiva o ante alguna situación que conlleve más riesgo de lo normal).

-Hacer siempre agrupaciones mixtas, lo que provocará que los intereses por el espacio y la territorialidad sexista queden diluidos.

-Ofrecer opciones de liderazgo y de toma de decisiones a las alumnas.

-Buscar estrategias para crear hábitos de distribución y uso equitativo del espacio, así como promover una mayor interacción chico-chica.

-Evitar en las sesiones de "Deporte Libre" los comportamientos de "conquista de espacio" por determinados grupos de alumnos.

-Buscar estrategias para modificar la valoración sexista del material, procurando un reparto equitativo del mismo.

-Servirnos de la Pedagogía del éxito y del Esfuerzo; para ello diseñaremos actividades que supongan un reto para alumnos y alumnas, pero siempre alcanzables a través del esfuerzo y del trabajo concienzudo.

3.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje:

En este sentido, debemos:

-Ofrecer una oferta diversificada para que los chicos y las chicas tengan posibilidad de elegir y se sientan identificados y correspondidos por el currículo.

-Realizar actividades donde el punto de partida para alumnos y alumnas sea similar (si por ejemplo, ofertamos fútbol, es muy probable que los chicos tengan mucho más nivel que las chicas, con lo que éstas se van a desmotivar).

-Ofrecer actividades que tengan más que ver con la experimentación de las posibilidades corporales de uno, que conceda menos importancia a la ejecución de destrezas (que llevan al elitismo motriz), y que permita a todos/as participar y mejorar de acuerdo a sus capacidades.

-Seleccionar e impulsar aquellos aspectos que promuevan la participación femenina.

-Utilizar actividades que supongan un reto, cuya consecución se logre a través del esfuerzo continuo.

-Atender a las diferencias individuales y a la igualdad de oportunidades (el marco legal de esto es la optatividad).

Por último, indicar que no hablo de evaluación porque, se evalúan las actividades y los contenidos planteados y si estos son sexistas, la evaluación también lo será.

BIBLIOGRAFÍA

GARCÍA FERRANDO, M. PUIG BARATA, N. Y LAGARDERA OTERO, F. (2002) "SOCIOLOGÍA DEL DEPORTE" II EDICIÓN. ALIANZA EDITORIAL. MADRID.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC) (1990) "GUÍA PARA UNA EDUCACIÓN FÍSICA NO SEXISTA". MADRID.

RAMOS MONDÉJAR, L.A. Y DEL VILLAR ÁLVAREZ, F. LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: ANÁLISIS DE LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS DOCENTES. SÍNTESIS, 2005. ISBN 84-9756-304-2.

VÁZQUEZ, B. (1989) "LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA". GYMNOS. MADRID.

[Abel Jiménez Mecías - 74.721.923-Y]

Para iniciar el proceso de metamorfosis lo primero que necesitamos es una persona o personas que estén dispuestas a liderar un cambio pedagógico, introduciendo la metodología ABP. Los pasos que daremos en este escenario serán los siguientes:

1) Análisis de la situación de partida

Como entendemos que el proceso el cual queremos llevar a cabo es necesario e imparable, realizaremos un sondeo entre los miembros de la comunidad educativa para conocer el grado de aceptación que dichos cambios pueden tener entre los diferentes sectores, con la intención de tomar conciencia del nivel de conocimiento, así como la opinión, que la comunidad educativa tiene sobre el uso de la metodología ABP, y desde ahí trabajar para incrementar la información que tienen y trabajar para crear una corriente de opinión favorable que permita generar un clima positivo para la implantación, como hemos dicho el conocimiento de la aceptación que tienen los cambios no servirá en modo alguno para dejar de hacerlos, esto es, en ningún caso para dar un paso atrás en el proceso transformador, más bien para saber los pasos a seguir y como de largos o cortos habrá que darlos.

Para conocer la opinión de los miembros de la comunidad educativa podemos utilizar encuestas, cuestionarios e incluso entrevistas personalizadas que prepararemos concienzudamente para que los resultados de las mismas nos puedan ayudar a conocer con exactitud en qué punto nos encontramos.

2) Formación y motivación para el uso de ABP

Como hemos dicho entendemos el proceso de cambio como una necesidad y por tanto debe ser imparable, de ahí que una vez tomemos el pulso a la comunidad educativa respecto a la introducción de este tipo de metodología, el paso siguiente será realizar un buen plan de formación del profesorado, al mismo tiempo que trabajaremos la toma de conciencia en la necesidad del cambio y la motivación positiva hacia el uso de la nueva metodología.

Es de sobra conocida por todos los maestros y maestras la idea de que la LOE y la LOMCE no han supuesto una reforma legal más, orientada a satisfacer intereses de partidos políticos, que también. Además de eso, estas leyes llevan consigo claves que hacen necesario un cambio en la organización del currículo y en las metodologías didácticas en los centros de enseñanza, que deben enfocarse específicamente hacia el logro del aprendizaje de los alumnos y alumnas.

La Metamorfosis: de la metodología tradicional al **ABP**

Las implicaciones de ese cambio son, sin duda, importantes. Si hasta el momento en la mayor parte de los casos se ha primado la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, a partir de la LOE y también en la LOMCE los objetivos incluyen, además de los conocimientos, el desarrollo de competencias que deben ser formadas y evaluadas. El alumno cambia su rol de receptor pasivo y asume un papel activo, responsable y autónomo, con criterios para seleccionar y clasificar el conocimiento. Cambia también el papel del maestro o maestra. Si hasta ahora ha sido sobre todo un transmisor del conocimiento, en el futuro su función primordial será la de orientar y guiar al discente, pasando de un papel central a uno periférico. Parece evidente, por tanto, que las exigencias que se vislumbran a raíz de la implantación de la LOMCE hacen necesario llevar a cabo una actualización del papel de los maestros y maestras. Y ello implica el reto de innovar en las metodologías de enseñanza, lo que precisa tanto de un cambio en la mentalidad del profesorado como de una renovación de su práctica docente, sin el cual no podrá llevarse a cabo un proceso transformador del modelo tradicional basado en el uso del libro de texto. Puede decirse que la renovación metodológica en la escuela será sólo una ilusión si en las aulas no se hace real el cambio en los principios de intervención educativa y se empieza a trabajar con otras dinámicas, por eso es necesario que esta transformación venga acompañada de un plan de formación permanente del profesorado. Tanto la LOE como la LOMCE en su Artículo 102, hacen referencia a la formación permanente del profesorado considerándola un derecho y una obligación de todo el profesorado.

Esta formación podrá realizarse mediante cursos de formación impartidos por el Centro de Formación del Profesorado de referencia, en los que uno o varios especialistas en la materia forman a los maestros y maestras, o mediante las modalidades de Formación en Centros, en la que un maestro o maestra del claustro con conocimientos en la materia se encarga de formar a los com-

pañeros y compañeras, o mediante la creación de Grupos de Trabajo, en la que los maestros y maestras investigan, aprenden y comparten conocimientos sobre el tema.

Lo ideal es que el plan de formación se realice antes de la implantación, aunque si optamos por hacerlo de forma progresiva, introduciendo al principio pequeños proyectos en la metodología tradicional también puede realizarse durante, así el aprendizaje del maestro o maestra será mucho más significativo ya que podrá ir aplicando los conocimientos en estos pequeños proyectos que le permitirán conocer la mecánica de la metodología, para ir realizando cada vez proyectos de mayor envergadura.

Es una necesidad imperiosa que el plan de formación tenga la capacidad de transmitir a los maestros y maestras el enfoque novedoso que se le pretende dar a la clase. Y deberá dar respuesta al menos a las siguientes preguntas: ¿Qué es la metodología ABP y cómo funciona? ¿Qué se pretende con la metodología ABP? ¿Por qué ABP supone una de las metodologías activas de mayor interés para el trabajo por competencias que plantea la LOMCE? ¿Qué sentido tienen las competencias? ¿Cómo se realizará la evaluación? ¿Qué se espera del maestro o maestra durante el proyecto? ¿Qué se espera del alumno o alumna durante y al final del proyecto?

Obviamente, esta formación para la utilización de la metodología ABP debe incluir una justificación clara en la que se muestre la utilidad de esta metodología y haga entender al docente porqué es más conveniente trabajar con ella en lugar de emplear la metodología tradicional basada en exposiciones magistrales, exámenes y pruebas de evaluación.

3) Introducción del ABP en el PEC

La función del PEC es constituir un marco general de referencia dentro del cual se van a ordenar y coordinar la totalidad de actividades y actuaciones de la comunidad educativa. Recoge la realidad del centro y el contexto en que este se encuentra, especificando metas propias y señas de identidad necesarias para la conseguir los objetivos educativos del centro. Por tanto será fundamental

que se plasmen en él las líneas necesarias que faciliten el proceso transformador, que llevará a cabo una metamorfosis mediante la cual un centro que trabaja con metodología tradicional se transformará en un centro que trabajará con metodología ABP.

El PEC representa un conjunto de declaraciones realizadas con coherencia y que se destinan a regir un procedimiento de intervención educativa, que tendrá que armonizar los planteamientos generales los cuales orienten la acción de la comunidad educativa hacia la nueva forma de trabajar, incluyendo planteamientos específicos basados en metodología ABP que faciliten la progresiva implantación de la misma en el centro. La idea no es hacer un sumario detallado, sino más bien una concisa y clara acotación de los fines los cuales se pretenden alcanzar, estableciendo el “carácter singular” que confiere una personalidad propia al centro. Debe ser un documento que ayude a fijar las prioridades, fundamentalmente poniendo el acento en los primeros pasos que deben darse para empezar a trabajar con esta nueva metodología, los cuales se han de operativizar en el plan anual así como en las diferentes programaciones de aula elaboradas por los docentes de cada una de las áreas, de manera que lleguen hasta los discentes para que puedan evaluarse. En ningún caso se puede entenderse como una obligación acabada e inmutable.

Un centro que utiliza metodología ABP, debe tener un PEC cuya prioridad sea atender a la diversidad del alumnado al que escolariza para proporcionarle un desarrollo integral asegurando el aprendizaje de las competencias que demanda la sociedad del siglo XXI y, por consiguiente, tiene que facilitar la elaboración de una organización y un proyecto curricular que permitan dar una respuesta educativa correcta, actual y con proyección de futuro para los alumnos y alumnas. Esta respuesta estará en manos de los maestros, maestras y cualesquiera otras personas que desarrollen su actividad profesional en el centro educativo.

En el PEC tiene que delimitarse un perfil común de actuación en torno a la metodología ABP que sirva como referencia para alcanzar un necesario grado de coherencia en lo que se hace en el centro. Esto evitará que el uso de esta metodología de trabajo no sea solo un conjunto de actividades y proyectos individuales sustentados en el buen hacer de algunos de los maestros y maestras del centro.

4) Introducción del ABP en la Programación General Anual

La Programación General Anual (en adelante PGA) es un instrumento básico de plani-

ficación y organización del centro y por tanto aquí también deben plasmarse de una forma más concreta las transformaciones y cambios necesarios para impulsar el trabajo mediante metodología ABP. Deberá contener la propuesta organizativa y curricular que para ese curso académico habrá diseñado y elaborado el equipo directivo del centro como concreción del PEC y de la propuesta curricular, con el fin de garantizar que sean desarrolladas de forma coordinada la totalidad de las actividades educativas que serán llevadas a cabo en el centro, así como el ejercicio adecuado de las facultades de los órganos de gobierno, y la participación de todos los sectores de la comunidad educativa. Sin los cuales sería imposible la consecución de un objetivo tan ambicioso como es el trabajar con metodología ABP.

La PGA será elaborada y aprobada por el equipo directivo, como indicamos anteriormente, en función del PEC, tendrá en cuenta las deliberaciones y propuestas del claustro y del consejo escolar en aquellos aspectos que sean de su competencia. Estas deliberaciones serán tenidas en cuenta haciendo una buena interpretación de ellas y plasmándolas de una forma coherente en la PGA, esto será de importancia capital, ya que supone involucrarlos en el proceso del cambio. Por eso comentábamos anteriormente, la necesidad de tener en cuenta el conocimiento y predisposición que los diferentes sectores de nuestra comunidad educativa tienen, así como la necesidad de ir generando una corriente favorable y un nivel de aceptación y disposición necesario por parte de las personas que vayan a estar implicadas en el proceso, lo que facilitará la implantación progresiva de la metodología ABP. En la elaboración de la PGA el equipo directivo podrá requerir la colaboración e implicación de los órganos de coordinación docente de que dispone el centro.

Una vez finalizado el curso escolar, claustro, consejo escolar y equipo directivo evaluarán la medida en que ha sido cumplida la PGA en función de las competencias que se les atribuye a cada uno de estos órganos, es en este momento en el que deben recogerse todas las impresiones y críticas para realizar las propuestas de mejora que se incluirán en la PGA del curso siguiente y que nos permitirán ir mejorando de forma progresiva en la implantación de la metodología ABP. Las conclusiones de mayor relevancia se recogerán en la Memoria Final del curso, como hemos dicho, con el fin de ser introducidas en forma de mejoras en la PGA del siguiente curso.

La PGA obligará a todo el personal del centro y será vinculante para la comunidad educativa del mismo, por eso hemos dicho que este

será el instrumento fundamental de implantación de la metodología ABP en el centro. Aunque como ya hemos comentado en varias ocasiones en este trabajo será necesario que su implantación sea progresiva y cuente con un alto grado de aceptación, apoyo y consenso por parte de nuestra comunidad educativa, de lo contrario supondrá un reto difícil, casi utópico, y podría acabar fracasando.

5) Introducción del ABP en la Proyecto Curricular de Centro

El Proyecto Curricular de Centro (en adelante PC) se define como un conjunto de todas las acciones articuladas entre sí y compartidas por el personal docente de un centro educativo, a través del cual se plasman las intenciones y los requisitos generales contenidos en los decretos para la educación en las diferentes etapas educativas, de acuerdo siempre con los reglamentos vigentes. Por tanto este documento va a tener una importancia capital en la introducción del ABP ya que en él se plasmarán dónde y en qué medida se irán introduciendo los proyectos a trabajar, se concretarán y acotarán los mismos, se incluirá la temporalización correspondiente, que en definitiva irán conformando la nueva forma de trabajar y el nuevo diseño curricular del centro.

Conseguir que el PC cumpla con los principios que se espera de la metodología ABP es en estos momentos uno de los mayores desafíos que enfrentan los maestros, ya que desde el PC debe configurarse una propuesta educativa actual, innovadora y de calidad, que dé respuesta a las necesidades reales de la comunidad educativa en la que está el centro. Al mismo tiempo que proporcionan una oportunidad para que los equipos directivos puedan dar una nueva organización y estructura a los centros, dándoles más autonomía y libertad, para hacer frente a los problemas y retos que la educación plantea hoy día. Entre estos desafíos, nos encontramos con la reestructuración de los espacios arquitectónicos, para que cumplan con las normas ambientales y de seguridad actuales, la agrupación de los estudiantes, la reorganización de los horarios de clases, así como el de uso de sus instalaciones, la mejora de los planes de formación del profesorado, necesaria para poder progresar en la implantación metodologías activas y así se consiga elaborar un PC que incluya una la respuesta innovadora como la que supone el ABP, dando solución a problemas específicos que se encuentran los docentes actualmente (la motivación de los alumnos y alumnas, descargar y dar prioridad a los contenidos de los programas, trabajo en equipo y coordinación con otros compañeros, conseguir

recursos y medios, falta de autoridad, etc.), así como la aplicación de los principios de la educación basada en ABP que orientan y transforman las prácticas educativas acercándolas a lo que se espera de una escuela del siglo XXI.

En el contexto actual, que acabamos de comentar, el PC de un centro cuyo proceso de enseñanza aprendizaje se basa en ABP, la práctica educativa se desarrollará teniendo en cuenta los siguientes principios:

- a) Educación más personalizada, que facilite una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos y alumnas en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, social.
- b) Familias Involucradas. La participación y colaboración de las familias para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos será fundamental.
- c) Énfasis en la educación en igualdad. La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, razas, o colectivos sociales así como el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.
- d) Trabajo cooperativo. Adquisición de técnicas de trabajo cooperativo necesarias para poder trabajar en grupo de una forma efectiva.
- e) Fomento de la creatividad. El desarrollo de la capacidad creativa y de un espíritu crítico, que serán fundamentales en la resolución de problemas y la búsqueda de soluciones.
- f) Fomento de hábitos democráticos de comportamiento, que facilitarán el trabajo en equipo, uno de los pilares fundamentales cuando se trabaja con metodología ABP.
- g) Interacción con el medio. La comprensión de una situación de la realidad emana de la interacción con su entorno y medio ambiente.
- h) Planteamiento de problemas. El aprendizaje es estimulado al enfrentar en cada situación el conflicto cognitivo.
- i) Aprendizaje social. El conocimiento es desarrollado a través del reconocimiento y aceptación de los procesos sociales, así como de de la evaluación de las interpretaciones diferentes e individuales de un mismo fenómeno.
- j) Autonomía Pedagógica del Centro. En la metodología ABP el proceso se va enriqueciendo gracias a la autonomía pedagógica que tienen los centros, siempre dentro de los límites que establece la ley, así como de la propia actividad investigadora de los maestros y maestras a partir de su práctica docente día a día.
- k) Atención a la diversidad. Para atender a la diversidad es fundamental la atención psicopedagógica al mismo tiempo que una adecuada orientación educativa.
- l) Participación activa del alumnado. ABP supone la utilización de una metodología activa que asegure la participación de todos los

alumnos y alumnas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este es uno de los principios vertebradores del ABP.

m) Evaluación continua. Será necesario para ir avanzando y alcanzando la excelencia una evaluación constante de los procesos de enseñanza- aprendizaje, de los centros docentes así como de los diferentes elementos que conforman el sistema.

n) Estrechas relaciones institucionales. Es de importancia capital que haya una estrecha relación con el entorno social, económico y cultural donde se desenvuelven los alumnos y alumnas. Dar soluciones reales a problemas reales.

o) Desarrollo sostenible y respeto del medio ambiente. La educación en el respeto y defensa del medio ambiente como base de un desarrollo sostenible e integración en el entorno.

El PC debe incluir una reflexión en relación a todas estas opciones, así como cualesquiera otras que puedan resultar de interés en su contexto, como podría ser la atención de ciertos temas transversales que manifiesten especiales carencias en la escuela o incluir actividades que faciliten la integración de alumnos y alumnas de diferentes etnias, culturas o sensibilidades.

El proceso que seguiremos a la hora de elaborar el PC transcurre de forma paralela al desarrollo del PEC. El equipo directivo coordinará y dinamizará el análisis de los principales aspectos (ya sean positivos o negativos) los cuales resultan favorecedores o por el contrario dificultan el trabajo con la metodología ABP, tanto a nivel organizativo como educativo, este análisis debe realizarse conjuntamente con el claustro de maestros, e incluso colaborando con los alumnos/as y padres, para poder realizar las correcciones y mejoras necesarias que permitan ir perfeccionando y optimizando los métodos de trabajo.

6) Introducción del ABP en la Programación de Aula

La Programación de Aula (en adelante PA) supone un plan que prevé la puesta en práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Son un instrumento de planificación, desarrollo y evaluación. Esta planificación supone un reto especial cuando se quiere trabajar con ABP, por eso puede ser una posible solución la programación a través de secuencias formativas. Sánchez (2015), en su blog Actualidad Pedagógica, define la secuencia formativa como un guión donde se exponen las tareas generales divididas en tres fases generales que requiere el proyecto: fase inicial o de apertura, fase de desarrollo y fase final o de síntesis. En esta secuencia formativa, las tareas son relacionadas con las com-

petencias específicas que se pretenden adquirir, y al mismo tiempo estas se relacionan con los objetivos y contenidos de la materia objeto de trabajo.

La programación a través de secuencias formativas tiene estas características, según señala Sánchez (2015):

- Se programa partiendo del resultado final. Es muy importante que, tanto los alumnos y alumnas como el maestro o maestra, tengan en mente el resultado final que pretenden. Hacer un viaje sin saber el destino da cierta inseguridad. Esto es algo muy habitual y aceptado en la enseñanza tradicional, hacemos viajar a los alumnos y alumnas sin saber muy bien dónde hay que llegar. Por tanto en ABP el resultado final será el hilo conductor del proyecto que nos hará ver con claridad en todo momento lo que pretendemos conseguir. Este resultado final tiene que ver con un tema que parte de los intereses del alumno y que le motiva a aprender.
- En primer lugar se deciden las tareas y después se relacionan con el currículo. La PA tradicional parte de la selección de objetivos y contenidos del currículo para después realizar la planificación de actividades que nos ayudan a transmitir esos contenidos. En la PA con ABP se parte, como hemos dicho anteriormente, del producto final y de las tareas que nos llevarán hacia él y después son relacionadas con los elementos del currículo. Cuando ya hemos programado las tareas y se han establecido las relaciones con los diferentes elementos curriculares podemos analizar la necesidad de introducir nuevas tareas para completar objetivos o contenidos que hayan podido quedar olvidados.
- El alumnado participa en este proceso de programación. Se utiliza un documento visible y compartido en el cual el alumnado participa de su planificación, en los plazos que nos damos para su desarrollo, a la hora de seleccionar tareas que se van a realizar, así como en los procesos de evaluación.
- La PA es totalmente abierta. La programación de cada proyecto es flexible y susceptible de ser cambiada. Los plazos y las tareas previstas serán siempre una ayuda y nunca deben suponer un obstáculo.
- Las sesiones del proyecto están conectadas entre sí como si de una sola sesión se tratase. En la metodología tradicional las sesiones pueden ser programadas el día anterior sin tener conexión unas con otras, ya que el hilo conductor de las actividades es el currículo siendo este un elemento "invisible" para el alumnado. En ABP esto es imposible, ya que, es necesario tener un guión en el que estén las tareas generales que serán llevadas a cabo a lo largo de todo el proyecto, puesto que todas deben tener una relación con

la temática que hace de hilo conductor. El tema es visible para el alumnado y las tareas y actividades tienen que tener un sentido para ellos.

Según Sánchez (2015), la programación de los proyectos mediante secuencias formativas seguirán los siguientes pasos:

Paso 1.- Plantear un tema: seleccionar un tema de interés que resulte cercano y relacionado con la propia realidad de los alumnos y alumnas, que esté relacionado con los contenidos a trabajar y objetivos que se pretenden alcanzar a lo largo del curso. Una vez expuesto el tema, se plantea una pregunta que suponga un problema a resolver y que nos guiará, sobre ella los alumnos y alumnas empezarán a generar ideas y a poner de manifiesto su conocimiento. De esta forma podrán comenzar a identificar qué necesitarán para hallar la respuesta a la pregunta planteada y al mismo tiempo irán configurando la estructura del proyecto. Es preciso recordar que el papel del docente en ABP los objetivos son una guía y una orientación, y que aunque el maestro o maestra ostentan el control del proyecto se otorga un alto nivel de autonomía a los alumnos y alumnas.

Paso 2.- Formar Equipos o Grupos de Trabajo: Se crean grupos equilibrados de tres o cuatro alumnos y alumnas, en los que cada uno desarrollará un rol en concreto. Con ello se pretende que tengan mayor autonomía en el trabajo, fomentando el debate y diálogo entre ellos.

Paso 3.- Definir y acotar claramente el producto final: Tenemos que aclarar y acotar cómo deben dar respuesta a la pregunta que se ha planteado, así como cuáles son los objetivos de este proyecto ABP así como sus criterios de evaluación.

Paso 4.- Organizar y Planificar el trabajo a realizar: se trata de que los alumnos y alumnas presenten su plan de trabajo, en él deberán especificar las tareas que van a desarrollar, qué componente del grupo será el encargado de cada una de ellas, así como la temporalización de las mismas, estableciendo el calendario y plazos que se han marcado para su desarrollo. De este modo cada cual conoce y asume su responsabilidad en el proyecto.

Paso 5.- Buscar y recopilar la información necesaria: los alumnos y alumnas emprenden la búsqueda y recopilación de la información necesaria para responder a la pregunta sobre la que gira el proyecto. Debemos recordar que el rol del docente solo será guía y apoyo al trabajo del alumnado, el cual deberá trabajar con suficiente autonomía en este momento del proyecto.

Paso 6.- Analizar y sintetizar la información recabada: es el momento de exponer la información que se ha recopilado y ponerla en

común con el resto del equipo para contrastarla y debatirla con ellos. En esta puesta en común los alumnos y alumnas podrán compartir y discutir ideas para empezar a organizar y estructurar la información.

Paso 7.- Elaboración del Producto Final: este paso es en el que los alumnos y alumnas darán forma y plasmarán su trabajo anterior en el que será el producto final y que supondrá la respuesta al problema planteado al iniciar el proyecto. Es en este momento cuando adquieren especial relevancia las capacidades creativas, que serán determinantes para el resultado final del proyecto, el cual será tenido en cuenta por el docente a la hora de evaluar.

Paso 8.- Presentación Pública del Producto Final: Es en este momento en el que serán puestas en práctica sus habilidades comunicativas para tratar de exponer de forma clara y concreta lo que han aprendido, dando respuesta a la pregunta planteada al inicio del proyecto. Es en esta parte del proyecto donde los alumnos y alumnas pueden y deben utilizar los recursos de apoyo que consideren necesarios como puedan ser presentaciones, proyecciones audiovisuales, murales, imágenes, gráficos, audios, maquetas... o cualquier otro que esté a su alcance y que sea necesario para realizar una correcta exposición del producto final.

Paso 9.- El Debate: es en este instante en el que se hará balance y se reflexionará de forma conjunta, todos los equipos junto con el docente. La idea es que una vez expuestos todos los trabajos, se pongan en común y se compartan las ideas y aprendizajes, y entre todos consensuar una respuesta a la pregunta inicial.

Paso 10.- Evaluación: por último y tomando como referencia las pautas que se establecieron en la fase inicial del proyecto, se realizará una evaluación desde una doble perspectiva:

- El docente realizará una evaluación de cada grupo y de sus componentes.

- Cada grupo realizará una autoevaluación del trabajo como equipo así como del trabajo individual de cada uno de los miembros del grupo.

7) Revisión del ROF teniendo en cuenta las características específicas del trabajo con metodología ABP

El Reglamento de Organización y Funcionamiento (en adelante ROF) como el documento que facilita la organización del centro y establece las normas prácticas de funcionamiento del mismo también deberá incluir aspectos relacionados con el uso de la metodología ABP. Ya que tal y como señala la normativa, este albergará las normas de organización y funcionamiento que facilitarán la

consecución del clima adecuado para conseguir los objetivos que el centro educativo se ha planteado, y permitan al mismo tiempo mantener un ambiente de respeto mutuo, confianza y colaboración entre todos los sectores que forman la comunidad educativa. Estas normas organizativas serán las que garanticen el adecuado ambiente de trabajo necesario en toda actividad formativa, teniendo como base tres claves principales: el respeto, la confianza y la colaboración. Estos tres principios sustentan el pilar básico sobre el que todo Proyecto Educativo debe fundamentarse contribuyendo con el desarrollo personal de los alumnos y alumnas, en libertad y en convivencia dentro de la comunidad. De este modo, una conducta responsable, la cooperación, uno de los pilares sobre los que se sostiene la metodología ABP, y el respeto a los demás, pilar básico de las relaciones interpersonales, serán imprescindibles a la hora de conseguir un adecuado ambiente de trabajo. El R.O.F. ha de entenderse como una propuesta de convivencia cuyo cumplimiento afecta a todos los integrantes de la comunidad educativa: alumnado, profesorado, personal de administración y servicios y familias. El ROF se justificará en función de los principios de libertad, igualdad, dignidad y de participación, así como en otros valores, que sostienen la convivencia en democracia y los cuales son exigibles en una enseñanza de calidad.

Entre otros aspectos un ROF orientado a la mejora del uso de la metodología ABP deberá incluir aspectos tales como qué hacer con los alumnos y alumnas que no se implican en las tareas, ya que el trabajo en ABP requiere que el alumnado se involucre activa y responsablemente en las tareas durante las clases, es decir, no sirve que realicen las tareas en casa y que durante el periodo lectivo la o el estudiante esté inactivo.

También será necesario establecer las fórmulas de colaboración y participación de las familias en los proyectos del centro así como también estrategias para el fomento de la implicación de las familias en los proyectos ABP. Por otra parte también es necesario planificarse otro aspecto que es frecuente en esta metodología que es la coincidencia de dos docentes en el aula, aspecto que responde a las necesidades educativas concretas que presenta el alumnado en numerosos centros y por lo que se toma esta iniciativa como medida de atención a la diversidad. Por lo tanto se puede plantear que en las materias instrumentales, el doble docente estará como estrategia de apoyo y refuerzo con la intención de que el alumnado esté incluido y trabajando con su grupo durante el mayor tiempo posible.



Asimismo, en las especialidades será un modo de reforzar los aprendizajes no adquiridos que presenta el alumnado. En las horas de clase en las que un grupo tiene asignado más de un docente, todos ellos permanecerán en el aula durante toda la clase salvo que, excepcionalmente, un miembro del Equipo Directivo le requiera para una tarea específica. El profesorado de apoyo y refuerzo contará con un listado del alumnado del cual será responsable directo a la hora de realizar un seguimiento y una evaluación para el aprendizaje más efectiva. Este listado será acordado por el profesor/a titular de la asignatura, el o la docente de apoyo y el departamento de orientación. La estrategia de introducir dos docentes en el aula cumple la doble función, de ser una herramienta de atención a la diversidad y al mismo tiempo de servir de oportunidad de desarrollo profesional entre los docentes. Por ejemplo, el hecho de trabajar en el mismo aula profesorado ya asentado en el centro y profesorado recién llegado permite una mejor comprensión del enfoque ABP y de estrategias y herramientas para su puesta en práctica.

Otro aspecto muy importante que debe tenerse en cuenta a la hora de trabajar ABP es la organización de los espacios y los tiempos, por considerar el espacio y el tiempo como

medios a nuestra disposición para cumplir los objetivos educativos, y por lo tanto a saber administrarlos para obtener su máximo rendimiento. En este sentido tendrá un peso especial la organización y el tiempo de uso de los medios TIC de que disponga el colegio. Vamos a comentar algunas realidades en las que tienen un papel importante algunas de las dos variables y cómo debemos adaptarlas para un mejor resultado:

-Un aspecto muy importante relacionado con la metodología ABP es la gestión del tiempo, ya que debe atender a una racionalidad didáctica. La fragmentación de las clases en horas no puede determinar el ritmo de las actividades. Si unos alumnos están inmersos en alguna tarea de aprendizaje, no se debería interrumpir porque toque cambio de materia. Hay que dejar el proceso concluir.

-Usar recursos didácticos no concentrados en el aula es otra de las cosas que está muy presente en el trabajo con este tipo de metodología, las paredes no deben ser una limitación a la enseñanza. Si sabemos que disponemos de unos medios que pueden facilitar el aprendizaje, hay que hacer uso de ellos, aunque no estén dentro de nuestra aula. Debemos planificar el trabajo con esos recursos para poder ampliar lo que queremos enseñar.

-Utilización del entorno como un elemento más, además fundamental en el desarrollo integral del alumno y alumna porque es en él donde se desarrolla su vida diaria. Aprovechar lo que nos ofrece la ubicación del centro, hacer de los alrededores partes accesibles y útiles para la enseñanza, buscando mayor dinamismo y apertura a la realidad, esto es clave en el trabajo de ABP.

-Tratamiento a la diversidad. Como ya hemos comentado, hay alumnos y alumnas que necesitan tratamientos y planteamientos distintos del resto. Éstos en ocasiones necesitarán alguna modificación del horario y no podemos supeditarlos a éste, habrá que adaptarlo a las necesidades del proceso en el que estemos trabajando para que estos alumnos y alumnas no queden excluidos.

Tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como la organización de las personas no pueden estar sometidos a espacios y horarios convencionales sino que debe regirse por criterios pedagógicos.

Davis y Thomas (1992) destacan algunas características del espacio y el tiempo como la importancia de la participación del alumno y alumna para hacer más efectivo el tiempo real de aprendizaje, algo fundamental en la metodología ABP, el efecto negativo de la interrupción de tareas, la utilización de recursos específicos, entendiéndolos como un elemento más de calidad y la necesidad de reflexión por parte de los docentes sobre cómo, cuándo y dónde enseñar.

BIBLIOGRAFÍA

- DAVIS, G. A., Y THOMAS, M. A. (1992). ESCUELAS EFICACES Y PROFESORES EFICACES. MADRID. ED. LA MURALLA.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LEY ORGÁNICA 2/2006 DE 3 DE MAYO) BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, N° 106, 2006, 4 MAYO.
- LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE) (LEY ORGÁNICA 8/2013, 9 DE DICIEMBRE). BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, N° 295, 2013, 10 DICIEMBRE.
- LEY ORGÁNICA REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN (LODE) (LEY ORGÁNICA 8/1985, DE 3 DE JULIO) BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, N° 159, 1985, 4 JULIO.
- SÁNCHEZ, J.M. (2013) PROGRAMAR EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS MEDIANTE SECUENCIAS FORMATIVAS I. ACTUALIDAD PEDAGÓGICA. [ARTÍCULO EN UN BLOG] RECUPERADO DE [HTTP://ACTUALIDADPEDAGOGICA.COM/PROGRAMAR-EL-APRENDIZAJE-BASADO-EN-PROYECTOS-MEDIANTE-SECUENCIAS-FORMATIVAS-I/](http://ACTUALIDADPEDAGOGICA.COM/PROGRAMAR-EL-APRENDIZAJE-BASADO-EN-PROYECTOS-MEDIANTE-SECUENCIAS-FORMATIVAS-I/)
- SÁNCHEZ, J.M. (2013) QUÉ DICEN LOS ESTUDIOS SOBRE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS. ACTUALIDAD PEDAGÓGICA. [ARTÍCULO EN UN BLOG] RECUPERADO DE [HTTP://ACTUALIDADPEDAGOGICA.COM/ESTUDIOS_ABP/](http://ACTUALIDADPEDAGOGICA.COM/ESTUDIOS_ABP/)
- VERGARA, J.J. (2015) APRENDO PORQUE QUIERO. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS. MADRID. ED. SM.

[Miguel Gil Bustillo - 72.069.780-Q]

Resumen

A medida que pasa el tiempo la enseñanza de las Ciencias Naturales se va enfrentando a nuevos retos. Temarios extensos, inestabilidad del profesorado y alumnado disruptivo son sólo las puntas de lanza de esta problemática.

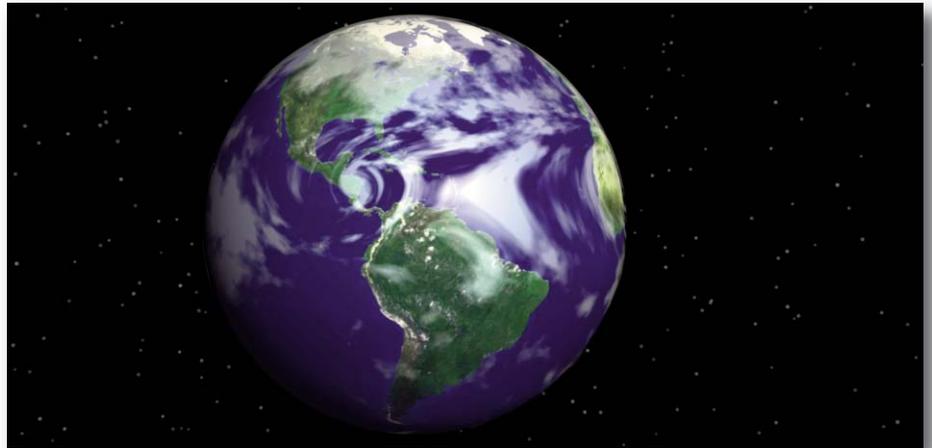
Artículo

Con el paso del tiempo la enseñanza de las Ciencias Naturales se ha visto reducida a una enseñanza más o menos secundaria frente a aquellas materias denominadas *instrumentales*. Desde la aparición de los IES con la LOGSE de 1990 puede darse el caso de que existan centros en los que no haya especialistas de las dos disciplinas que engloban las Ciencias Naturales (Física y Química por un lado y Biología y Geología por el otro). Este hecho puede dificultar la transmisión de conocimientos al alumnado al enfrentarse un docente a asignaturas para las que no se ha formado como especialista, de ahí la importancia de la formación continua a la que, como docentes, tenemos derecho y obligación de satisfacer (1) para poder enfrentarnos de forma satisfactoria a las posibles demandas de conocimientos que previsiblemente surjan en el desempeño de nuestra actividad docente.

La constante aparición de Leyes Educativas (3 Leyes Orgánicas en vigor y otra que no llegó a entrar en vigor en los últimos 15 años) implican la readaptación de los currículos de las asignaturas, si bien el trasfondo siempre es el mismo, es bastante frecuente que los contenidos de las diferentes materias varíen en los diferentes niveles. Por ejemplo la última Ley Educativa (la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa) nombrada con el acrónimo LOMCE provoca la separación en el primer ciclo de Secundaria de las materias de Física y Química y Biología y Geología, quedando la primera adscrita al 2º curso y la 2ª en el primer curso (1). El temario de Física y Química que se daba en las antiguas Ciencias Naturales de 1º de ESO ha pasado a darse en 2º; del mismo modo el temario de Biología y Geología que se daba en las antiguas Ciencias Naturales de 2º de ESO ha pasado a repartirse entre las asignaturas de Biología y Geología de 1º y 3º de ESO (1).

Del mismo modo la evaluación en 3º de ESO (que con la nueva Legislación se adscribe también al primer ciclo de la ESO quedando el 2º ciclo únicamente con el 4º curso de la ESO) actualmente no se hace de forma conjunta, ahora se han convertido asignaturas completamente independientes (aunque en IES que no tengan Bachillerato en su oferta educativa no se ha producido la separación

Nuevos desafíos en la enseñanza de las Ciencias Naturales



de Departamentos Didácticos englobándose ambas disciplinas en el Departamento de Ciencias Naturales).

Precisamente en este último curso es en el que más complicado resulta poder abarcar la gran extensión de los contenidos recogidos por la LOMCE, ya que gran parte de los contenidos necesitan de la adecuada madurez del alumnado para poder enfocarlos de una manera correcta pero, por regla general, se cuenta únicamente con 2 horas lectivas semanales para impartir la asignatura (problemática compartida tanto por las asignaturas de Física y Química como por las de Biología y Geología).

En gran parte de los centros educativos la plantilla del profesorado se encuentra en una situación de inestabilidad, ya que un elevado porcentaje de dicho profesorado se encuentra en diversas situaciones administrativas que impiden la continuidad del mismo a medio plazo; en muchas ocasiones la duración de las prestaciones de sus servicios en el centro abarca a lo sumo un curso académico, con lo que se dificulta la previsión a lo largo de la etapa educativa. La continua merma de horas en las disciplinas adscritas a las Ciencias Naturales no hace sino agravar este hecho, ya que al faltar horas lo más probable es que en los diferentes Concursos de Traslados así como convocatorias de Oposiciones no exista una oferta satisfactoria. Otro hecho incuestionable se produce en el continuo descenso del nivel científico del alumnado. Esta característica se comparte, por regla general, con el resto de las asigna-

turas. La principal raíz de este problema es el crecimiento del porcentaje de alumnado disruptivo dentro de las aulas (2), si bien las causas de dicho aumento escapan de las intenciones del presente artículo.

Otra dificultad añadida sería la creciente masificación de las aulas. Ya en 1994 se hacía referencia a un problema (3) que no ha hecho sino crecer. En el caso de las asignaturas de Ciencias Naturales esta masificación ha provocado que los laboratorios pierdan su función exclusiva de lugar de experimentación y se transformen en lugares en los que se imparten las clases teóricas, provocando que en ocasiones se encuentren ocupados de forma permanente (cuando no se han desmantelado directamente). Las Ciencias Naturales (como Ciencias Experimentales que son) necesitan de un espacio propio en el que desarrollar la vertiente experimentadora de sus contenidos, con la creciente masificación en las aulas (aunada al aumento del horario lectivo de los docentes y a la desaparición de los desdobles educativos) esta necesidad se está convirtiendo cada vez más en una utopía.

LEGISLACIÓN Y BIBLIOGRAFÍA

- LEY ORGÁNICA 8/2013, DE 9 DE DICIEMBRE, PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE)
- GOTZENS, C., CASTELLÓ, A., GENOVARD, C., & BADÍA, M. (2003). PERCEPCIONES DE PROFESORES Y ALUMNOS DE ESO SOBRE LA DISCIPLINA EN EL AULA. *PSICO-THESA, 15*(3), 362-368.
- ESTEVE, J. M. (1994). EL MALESTAR DOCENTE.

[Iván García Martínez · 23.275.236-H]

Resumen/Abstract

El sistema educativo debe buscar la formación integral de todos los educandos. Además, el período de la Educación Primaria es el más idóneo para trabajar la resolución de problemas de todo tipo, también problemas motores. De la misma manera, la etapa de primaria es la más propicia para el desarrollo de la toma de decisión y de la inteligencia estratégica. En este escenario, el estilo cognitivo de resolución de problemas junto con la utilización del juego de cooperación con oposición son los elementos perfectos para conseguir este fin.

The educational system has to search the comprehensive training of all learners. In addition, the period of primary, it is the most suitable to work troubleshooting of all kinds, including motor problems. In the same way, the stage of primary is the most propitious to the development of decision making and strategic intelligence. In this scenario, the cognitive style of troubleshooting with the use of the cooperation with opposition game, are the perfect elements to get this aim.

Objetivo y justificación

En un primer momento, se hace necesario acotar muy específicamente la finalidad u objetivo del presente trabajo, con el fin de poder realizar una propuesta, análisis y reflexión más jugosa y que pueda tener una utilidad práctica. De esta manera, la principal finalidad u objetivo del trabajo que nos ocupa, es mostrar el enorme valor pedagógico de los estilos de enseñanza cognitivos y, más concretamente, del estilo de resolución de problemas a través de la puesta en marcha del juego motor de cooperación con oposición, para desarrollar la inteligencia estratégica y la toma de decisión, así como para favorecer el desarrollo integral de los educandos. Por desarrollo integral nos referimos a todos los aspectos que conciernen al ser humano, como es la dimensión emocional o afectiva, la cognitiva, la social o relacional y la fisiológica o biológica.

A pesar de que en los últimos años, el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Primaria, en general, y en el área de educación física, en particular, ha sufrido un *giro copernicano*, la mayoría de los docentes se siguen ciñendo a estilos tradicionales y reproductivos de enseñanza-aprendizaje. A lo largo de este trabajo y como hemos comentado anteriormente, se mostrarán los enormes beneficios didácticos del estilo cognitivo de resolución de problemas a través de la utilización del juego motor de cooperación con oposición, pero antes de comenzar con ello, se hace necesario realizar un

Desarrollo integral y de **inteligencia estratégica** con estilo de resolución de problemas y juego de cooperación-oposición

acercamiento al concepto de *estilo de enseñanza*, así como realizar una revisión sobre los principales estilos de enseñanza del área de educación física, que se hallan en la literatura sobre el tema. De este forma y como afirma Mosston (1978, citado por Delgado, 1991, p.12) "los Estilos de Enseñanza muestran cómo se desarrolla la interacción profesor-alumno en el proceso de toma de decisiones y para definir el rol de cada uno en ese proceso". Asimismo y para ser más precisos a la hora de acotar el significado del término mencionado, se hace necesario recoger la afirmación de Delgado (1987, citado por Delgado, 1991, p. 42): El Estilo de Enseñanza es un modo o forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto a nivel técnico y comunicativo, como a nivel de organización del grupo de la clase y de sus relaciones afectivas en función de las decisiones que tome el profesor. Por otro lado, al centrarnos en los diferentes estilos de enseñanza que existen en la educación física encontramos una serie de variados estilos con sus respectivos tipos. En primer lugar y centrándonos en los estilos de enseñanza tradicionales, observamos una serie de características que los identifican (Delgado, 1991):

-El alumno es un sujeto pasivo del proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que el profesor es el principal protagonista del mismo, ya que decide sobre la planificación, la ejecución de la clase y la evaluación.

-La comunicación es unidireccional, en este caso, solo va desde el profesor al alumno.

-El profesor transmite el modelo o gesto y los alumnos lo imitan y repiten con igual ritmo e intensidad.

-La posición de los alumnos es formal y geométrica, mientras que la posición del profesor es fija y destacada y la disciplina es estricta. Dentro de los estilos de enseñanza tradicionales encontramos una serie de tipos. En este caso, el *Mando directo*, cumpliría todas las características anteriormente presenta-

das. Por otro lado y en el caso de la *Modificación del mando directo*, encontramos una serie de particularidades diferentes a las anteriores (Delgado, 1991):

-Los alumnos realizan repeticiones siguiendo el ritmo del profesor, aunque éste no es tan estricto y, a veces, desaparece.

-El profesor ofrece refuerzo a los alumnos durante la ejecución y al final.

-La organización tiene más flexibilidad.

De igual manera, el estilo de *Asignación de tareas* también tiene algunas características que se desmarcan de las habituales del estilo tradicional (Delgado, 1991):

-La posición de los alumnos está en función de la tarea. Además éstos se organizan libremente por el espacio motor.

-El alumno empieza a ser un sujeto más activo y toma algunas decisiones y el profesor pierde protagonismo.

-La ejecución de la tarea puede ser simultánea, alternativa o consecutiva.

Seguidamente y teniendo en cuenta los estilos de enseñanza que fomentan la individualización, observamos una serie de características que son comunes a todos ellos (Delgado, 1991):

-El alumno es un sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que toma decisiones y puede evaluar su ejecución.

-Los alumnos deciden cuándo, dónde y cómo van a realizar el ejercicio.

-El profesor tiene un papel de guía, ayuda y orientación en el aprendizaje de sus educandos.

-Las tareas están centradas en el alumno.

Por otra parte, en los estilos de enseñanza que fomentan la individualización, hallamos una serie de tipos (Delgado, 1991):

-*Trabajo por grupos*: el profesor agrupa a los alumnos por diferentes intereses, niveles de ejecución o por la conjunción de ambos.

-*Enseñanza modular*: conjuga los diferentes niveles de ejecución con los diferentes intereses. En este estilo se necesitan dos profesores como mínimo y se unen varios grupos del mismo curso (por ejemplo, 6ºA y 6ºB).

-*Programas individuales*: supone una enseñanza indirecta y el máximo grado de individualización en la enseñanza, aunque se pierde el contacto directo entre profesor-alumno. En este caso, el maestro diseña y elabora los programas a los alumnos y éstos los realizan autónomamente.

-*Enseñanza programada*: las actividades se dividen en partes de tal forma que la mayor parte de los educandos puedan alcanzar el objetivo. Los alumnos que cumplen con éxito las tareas, reciben un refuerzo inmediato. Por otro lado, teniendo en cuenta los estilos de enseñanza que posibilitan la participación del educando, distinguimos una serie de características que son comunes a ellos (Delgado, 1991):

-El alumno es un sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que puede tomar decisiones antes, durante y tras la puesta en marcha de la planificación.

-El profesor tiene un papel de guía y toma decisiones antes, durante y tras la ejecución, pero delega muchas de las mismas en sus educandos.

-Los alumnos se implican en su propio aprendizaje y en el de su compañero.

Asimismo, en los estilos de enseñanza que posibilitan la participación del alumno, encontramos una serie de tipos (Delgado, 1991):

-*Enseñanza recíproca*: los alumnos se agrupan por parejas, siendo un educando observador y, el otro, ejecutor.

-*Grupos reducidos*: los alumnos se organizan en grupos y habrá varios educandos que serán observadores y anotadores y, otros, ejecutores.

-*Microenseñanza*: los educandos se organizan por grupos y, en cada uno de ellos, habrá un educando que adoptará el papel de profesor. Desde otra óptica, teniendo en cuenta los estilos de enseñanza que favorecen la socialización, recogemos algunas de sus características (Delgado, 1991):

-Puede ponerse de manifiesto en otros estilos de enseñanza, cuando se trabaja en grupo pero, en este caso, se persiguen objetivos relacionados con la adquisición de habilidades sociales.

-El alumno es un sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que en su grupo puede tomar decisiones antes, durante y tras la puesta en marcha de la planificación. El profesor tiene un papel de guía. Por otra parte, teniendo en cuenta los estilos de enseñanza que promueven la creatividad, detallamos algunas de sus características (Delgado, 1991):

-Tienen el objetivo de fomentar el pensamiento divergente, facilitar la libertad de los educandos, la innovación y la creación de nuevos movimientos.

-El alumno es un sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que en su grupo puede tomar decisiones antes, durante y tras la puesta en marcha de la planificación y, además es el protagonista de sus creaciones y de sus movimientos.

-El profesor tiene un papel de guía, puesto que sugiere, propone e innova durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando lo solicite el educando.

Por último, refiriéndonos a los estilos de enseñanza que implican cognitivamente al alumno, detallamos algunas de sus características (Delgado, 1991):

-El profesor utiliza una técnica de enseñanza por medio de la indagación.

-El alumno es un sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que toma decisiones durante la ejecución, tras la misma y puede tomar alguna decisión en la planificación.

-El docente tiene un papel de guía, aunque toma una serie de decisiones en la planificación. De igual modo, en los estilos de enseñanza que implican cognitivamente al educando, hallamos una serie de tipos (Delgado, 1991):

-*Descubrimiento guiado*: los alumnos encuentran las soluciones o respuestas con la ayuda de los indicios del profesor.

-*Resolución de problemas*: los educandos encuentran las soluciones o respuestas por sí mismos con total libertad.

Por último, se detalla la evolución de los estilos, anteriormente expuestos, en relación al desarrollo físico, cognitivo, social y emocional (Delgado, 1991):

Evolución del 1 al 10 de diversos aspectos del desarrollo humano en relación a los estilos de enseñanza:

1. Estilos tradicionales:

-Mando directo: desarrollo físico (2), desarrollo cognitivo (1), desarrollo social (1) y desarrollo emocional (1).

-Modificación del mando directo: desarrollo físico (3), desarrollo cognitivo (1,5), desarrollo social (2) y desarrollo emocional (2).

-Asignación de tareas: desarrollo físico (3,5), desarrollo cognitivo (1,75), desarrollo social (3) y desarrollo emocional (3).

2. Estilos que fomentan la individualización:

-Trabajo por grupos: desarrollo físico (8), desarrollo cognitivo (3), desarrollo social (3) y desarrollo emocional (8).

-Enseñanza modular: desarrollo físico (8), desarrollo cognitivo (3), desarrollo social (8) y desarrollo emocional (8).

-Programa individual: desarrollo físico (8), desarrollo cognitivo (3,75), desarrollo social (2) y desarrollo emocional (4).

-Enseñanza programada: desarrollo físico (3), desarrollo cognitivo (4,5), desarrollo social (1,75) y desarrollo emocional (3).

3. Estilos que posibilitan la participación:

-Enseñanza recíproca: desarrollo físico (5), desarrollo cognitivo (6,25), desarrollo social (7,5) y desarrollo emocional (7,5).

-Grupos reducidos: desarrollo físico (5,5), desarrollo cognitivo (7,5), desarrollo social (8) y desarrollo emocional (7,75).

-Microenseñanza: desarrollo físico (5,75), desarrollo cognitivo (7,75), desarrollo social (8,25) y desarrollo emocional (8).

4. Estilos que favorecen la socialización:

-Trabajo por grupos: desarrollo físico (5,5), desarrollo cognitivo (5,5), desarrollo social (10) y desarrollo emocional (8).

5. Estilos que implican cognitivamente al educando:

-Descubrimiento guiado: desarrollo físico (7,75), desarrollo cognitivo (9), desarrollo social (8) y desarrollo emocional (7,5).

-Resolución de problemas: desarrollo físico (7,5), desarrollo cognitivo (10), desarrollo social (8) y desarrollo emocional (7,5).

Tras exponer, de modo general, los diferentes estilos de enseñanza que existen en educación física, podemos justificar, al observar la Tabla 1, que el estilo cognitivo de resolución de problemas es el más idóneo para desarrollar la inteligencia estratégica y la toma de decisión, así como para favorecer el desarrollo integral de los educandos. Igualmente, con la llegada de la Ley Orgánica de Educación de 2006, en la Educación Primaria se incluyen las denominadas competencias básicas. Este hecho, propicia un cambio en la enseñanza, en general, y en la enseñanza de la educación física, en particular. Trabajar a través de competencias, supone poner aún más de manifiesto la finalidad de la educación: formar integralmente a los educandos. El estilo cognitivo de resolución de problemas favorece el poder trabajar en clave de competencias, puesto que como afirma González (2010, p.106) "atendiendo al carácter interdisciplinario de la mayoría de competencias, la Educación Física debe proponer actividades globales, de resolución de casos, de situaciones problema, etc. que generen la necesidad de tomar decisiones y que reproduzcan situaciones próximas al alumnado".

A pesar de que se hayan propuesto diversas clasificaciones de los estilos de enseñanza, comenzado por la realizada por Muska Moss-ton en 1978, no existen estilos puros o totalmente cerrados, puesto que un profesor, durante su actuación en el aula, utiliza aspectos que pueden incluirse en varios estilos de enseñanza. De igual modo, no podemos afirmar que exista un estilo perfecto y que pueda suplir a todos los demás, puesto que será conveniente la utilización de uno u otro, dependiendo de los objetivos que se quieran conseguir y de las características de los edu-

candos, entre otros aspectos (Delgado, 1991). Por otro lado, se hace necesario realizar un acercamiento al concepto de juego motor, para poder llevar a cabo una reflexión y análisis más fundamentado. De este modo, para el Diccionario de Ciencias del Deporte (1983, citado por Navarro, 2002, p.140), un *juego motor* “es un tipo de juego que se caracteriza por la motricidad y la actividad social”. Por otro lado y siguiendo a Galera (1999, citado Navarro, 2002, p. 140), en un juego motor deben aparecer tres condiciones: “posibilidad de ganar/riesgo de perder, existencia de reglas de juego y movimiento real. En el juego motor se ha de dar la condición de la motricidad real, en el sentido de que si no hay movimiento no hay juego”. Por tanto y basándonos en la opinión de Navarro (2002) el *juego motor* puede explicarse por medio de la *significación motriz* y la *organización de la motricidad*, entendiéndose la primera como el grado y la calidad de la motricidad necesaria atendiendo a la intención y a la decisión y, concibiéndose la segunda, como la ordenación o el ajuste de la motricidad al contexto y a los otros participantes. Teniendo claro a qué nos referimos cuando hablamos de *juego motor*, se hace necesario justificar la utilización de este recurso por estar en gran consonancia con el estilo cognitivo de resolución de problemas y, asimismo, por contribuir enormemente al desarrollo de la toma de decisión y de la inteligencia estratégica de los educandos y a su formación integral.

Algunos estilos de enseñanza tradicionales, como el *mando directo*, la *modificación del mando directo*, la *asignación de tareas* y otros estilos que fomentan la individualización, como la *enseñanza por grupos* y los *programas individuales*, no tienen cabida a la hora de poner en marcha juegos motores. Esto se debe a que en estos estilos, la información, el conocimiento de los resultados, la organización y la ejecución de la tarea están demasiado controlados por el profesor (Navarro, 2002). En cambio, como afirma Navarro (2002, p.255) los juegos motores “tienen otra naturaleza funcional y didáctica, adecuada a las situaciones que se van generando por el propio juego”.

Por otro lado, el juego motor sí es aplicable en estilos que fomentan la participación, como los *grupos reducidos* y la *microenseñanza*, aunque la *enseñanza recíproca* no sería aplicable en relación al juego motor. Además, este recurso se podría poner de manifiesto con estilos creativos y que fomentan la socialización y estilos cognitivos como el *descubrimiento guiado* y la *resolución de problemas*, aunque es con este último estilo, con el que el juego tiene mayor preponderancia. En cada

juego motor, aparece un problema de tipo motor que los participantes deben resolver, para ello deben tomar una serie de decisiones y forjar una serie de estrategias de acción para, posteriormente, ponerlas en marcha. La solución al problema que se plantea en cada juego, no está preestablecida y existen diferentes posibilidades y formas de acometerlo con éxito (Navarro, 2002). Como observamos, el estilo cognitivo de resolución de problemas es el que concuerda total y perfectamente con la aplicación del *juego motor*. Asimismo, utilizar el juego motor, supone tener que hacer referencia al concepto de *praxiología motriz*. Como bien afirman Lagardera y Lavega (2003, p.37) “la praxiología motriz creada por P.Parlebas pretende estudiar las acciones motrices que emergen en cualquier situación deportiva o lúdica, como consecuencia de una compleja trama de relaciones que se establece entre los participantes”. Este concepto considera a todo juego o deporte como un sistema praxiológico, es decir, por un sistema que funciona como una totalidad, compuesto por una serie de componentes que interactúan entre sí (Lagardera y Lavega, 2003). En consonancia con lo anterior aparece el término de *lógica interna*, que como afirman Lagardera y Lavega (2003, p. 67) es “el modo peculiar en como están determinadas las acciones de todo juego deportivo”, es decir, la estructura interna de todo juego que muestra cómo se relacionan entre sí los distintos componentes que la forman. Los distintos componentes de la *lógica interna* son los jugadores, el material, el tiempo y el espacio y de las relaciones surgidas entre ellos, surge el citado concepto.

La disciplina anterior, *praxiología motriz*, sostiene que, en educación física, lo importante no es el movimiento, sino la persona que se mueve, por tanto la educación física educa a través de la práctica física, es decir, interviniendo en las conductas de los educandos (Lagardera y Lavega, 2003).

Llegados a este punto, se hace necesario diferenciar los conceptos de *acción motriz* y *conducta motriz*. Como afirma Parlebas (2001, citado por Lagardera y Lavega, 2003, p. 48) la *acción motriz* es “el proceso de realización de las conductas motrices de uno o varios sujetos que actúan en una situación motriz determinada”, es decir, las *acción motriz* es lo que solemos ver durante la puesta en práctica de un juego, independientemente de la persona que realice la acción, por ejemplo, dar un pase en el fútbol. Por su parte, la *conducta motriz* es una acción motriz cargada de significado, es decir, la acción motriz que realiza cada jugador de un modo personal e imprimiéndole sus características personales (Lagardera y Lavega, 2003).

Teniendo claro el concepto de *conducta motriz* y desde la óptica de la *praxiología motriz*, toda persona es considerada como un todo y cuando ésta empieza a activarse motrizmente, su dimensión cognitiva, social o relacional, afectiva o emocional y fisiológica o biológica, se ponen en marcha (Lagardera y Lavega, 2003).

Aparece entonces una de las grandes aportaciones en el área de educación física: la *pedagogía de las conductas motrices* (Parlebas, 2001, citado por Lagardera y Lavega, 2003). Teniendo en cuenta este concepto, un profesor de educación física no debe limitarse a mostrar la forma más correcta de realizar un gesto, sino que debe observar las conductas que normalmente realizan sus educandos, para reconducirlas, cambiarlas u optimizarlas teniendo en cuenta los objetivos que se propone en su programación (Lagardera y Lavega, 2003). De esta manera, el juego motor nos parece el recurso más idóneo para la formación integral de los educandos, puesto que el profesor de educación física puede conocer y optimizar las conductas motrices que realizan sus educandos, incidiendo en sus dimensiones sociales, emocionales, biológicas y cognitivas.

De igual modo, si a través de la *lógica interna* de cada juego podemos conocer las acciones motrices que, previsiblemente, se desencadenarán, podemos programar y diseñar juegos orientados a mejorar la toma de decisión y al desarrollo de la inteligencia estratégica. Después de haber justificado la utilización del juego motor para cumplir el objetivo detallado al principio, se hace necesario proceder a fundamentar, de modo más concreto, el uso de juegos motores de cooperación con oposición para conseguir el citado fin. Para realizar esta tarea, es de vital importancia acudir al profesor Pierre Parlebas, ya que como bien afirman Lagardera y Lavega (2003, p.75) “ninguna de las propuestas formuladas responde a una solidez conceptual y a una rigurosidad científica como la clasificación que propuso Parlebas en 1981”. De esta manera, Parlebas, que fue el creador de la ciencia de la acción motriz o praxiología motriz, expone una clasificación de las prácticas motrices entendiendo que cada situación motriz es un sistema en el que cada participante se relaciona con el entorno físico y con otros participantes (Lagardera y Lavega, 2003).

En este trabajo, solamente tendremos en cuenta la clasificación atendiendo al criterio de interacción con los demás, de esta manera encontramos dos grupos de situaciones motrices (Lagardera y Lavega, 2003):

a) *Situaciones Psicomotrices*: el participante no interactúa con adversarios ni compañeros en la situación motriz.

b) *Situaciones Sociomotrices*: el participante interactúa con otros participantes, ya sean adversarios o compañeros. Dentro de este grupo, encontramos varios tipos:

1. *Situaciones de cooperación o comunicación motriz*: el participante interactúa al menos con un compañero y coopera con él para conseguir el objetivo motor del juego.
2. *Situaciones de oposición o contracomunicación motriz*: el participante interactúa al menos con un adversario y se opone a él para conseguir el objetivo motor del juego.
3. *Situaciones de cooperación-oposición*: el participante interactúa al menos con un compañero y un adversario, cooperando con el primero y oponiéndose al segundo para conseguir el objetivo motor del juego.

En las *Situaciones Psicomotrices*, Lagardera y Lavega (2003, p. 93) afirman que "estas prácticas exigen de los protagonistas que tiendan a imitar un estereotipo en los modos de ejecución". Por otro lado, en las *Situaciones Sociomotrices de cooperación o comunicación motriz*, se incluyen dos grupos de situaciones o prácticas motrices. En primer lugar, se encuentran las situaciones en las que los protagonistas no tienen que improvisar, ni generar nuevas respuestas y, únicamente, tienen que imitar o automatizar una serie de respuestas, al igual que ocurre en las *Situaciones Psicomotrices*. De esta manera, este tipo de situaciones motrices, junto con las comentadas anteriormente, no tendrían un gran beneficio en el desarrollo de la toma de decisión y de la inteligencia estratégica de los educandos (Lagardera y Lavega, 2003).

Por otro lado y en relación al segundo grupo de *Situaciones Sociomotrices de cooperación o comunicación motriz*, encontramos aquéllas en las que los participantes tienen que resolver problemas motores comunes, tomando una serie de decisiones grupales y cooperando con sus compañeros. Por el contrario, este tipo de situaciones, ya empezarían a tener una incidencia positiva en el desarrollo de la inteligencia estratégica y los

demás aspectos comentados (Lagardera y Lavega, 2003).

Centrándonos, desde otra óptica, en las *Situaciones Sociomotrices de oposición o contracomunicación y las de cooperación-oposición* y como afirman Lagardera y Lavega (2003, p. 101) "en este dominio de acción sociomotriz, los protagonistas se ven obligados a leer o descodificar la conducta motriz de los otros participantes". De esta manera y en este tipo de situaciones, los participantes deberán codificar mensajes a través de sus propias conductas motrices, para entenderse con sus compañeros y para engañar a los adversarios y, además, deberán descodificar y entender los mensajes que éstos les plantean por medio de sus conductas motrices (Lagardera y Lavega, 2003). Teniendo en cuenta todo lo anterior, las *Situaciones Sociomotrices de cooperación-oposición* son las más propicias para el desarrollo de la toma de decisión y de la inteligencia estratégica de los educandos, puesto que los participantes, como hemos comentado anteriormente, tienen que elaborar respuestas precisas para entenderse con sus compañeros y para confundir a sus adversarios. Asimismo y tomando como referencia a Lagardera y Lavega (2003, p. 101) "estos procesos de codificación y descodificación exigen que el comportamiento de los jugadores sea inteligente [...] estamos ante el esplendor de la toma de decisiones".

Por último, refiriéndonos a la psicología del desarrollo, procederemos a justificar por qué la etapa de Educación Primaria, es la más idónea para que los alumnos resuelvan problemas. Así, quedaría justificado, de igual modo, la utilización del estilo de resolución de problemas y del juego motor. Tomaremos como referencia a Piaget y a su teoría del desarrollo cognitivo, que consta de los siguientes períodos (Pulaski, 1975):

- Período sensorio-motriz*: tiene lugar en los dos primeros años de vida.
- Período preoperacional*: va de los dos a los

siete años.

-*Período de las operaciones concretas*: desde los siete a los once o doce años.

-*Período de las operaciones formales*: desde los once o doce años en adelante.

Teniendo en cuenta la franja de edad que comprende el período de Educación Primaria, debemos centrarnos en el *período de las operaciones concretas*. En este período, el educando puede realizar representaciones mentales sobre objetos o acciones que no están presentes. Esto le permite realizar clasificaciones jerárquicas, saber que cuando un objeto cambia de forma, su masa y volumen son los mismos y tener diversos puntos de vista a la hora de resolver un problema, puesto que se va perdiendo el egocentrismo infantil (Pulaski, 1975). Todo ello, muestra que el período de la Educación Primaria, es el idóneo para introducir la resolución de problemas de todo tipo, puesto que los alumnos tienen en cuenta diversas perspectivas a la hora de resolver una situación y, además, pueden imaginar la puesta en marcha de las diversas soluciones posibles a través de representaciones mentales.

BIBLIOGRAFÍA

- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D., SEBASTIANI I OBRADOR, E.M., LORENTE CATALÁN, E., LACASA CLAVER, E., BARRACHINA PERIS, J., CHAVARRÍA NAVARRO, X., DELGADO NOGUERA, M.A. (2010). *ENSEÑAR POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN FÍSICA*. BARCELONA, ESPAÑA: INDE PUBLICACIONES.
- DELGADO NOGUERA, M.A. (1991). *LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA. PROPUESTA PARA UNA REFORMA DE LA ENSEÑANZA*. GRANADA, ESPAÑA: I.C.E.
- LAGARDERA OTERO, F. Y LAVEGA BURGÚES P. (2003). *INTRODUCCIÓN A LA PRAXIOLOGÍA MOTRIZ*. BARCELONA, ESPAÑA: PAIDOTRIBO.
- NAVARRO ADELANTADO, V. (2002). *EL AFÁN DE JUGAR. TEORÍA Y PRÁCTICA DE LOS JUEGOS MOTORES*. BARCELONA, ESPAÑA: INDE PUBLICACIONES.
- SPENCER PULASKI, M.A. (1975). *PARA COMPRENDER A PIAGET*. BARCELONA, ESPAÑA: EDICIONES PENÍNSULA.

Manos  Unidas

PLÁNTALE CARA AL HAMBRE:
SIEMBRA



Dona: 



colabora: 900 811 888 - manosunidas.org

[Claudia López López - 77.722.014-T]

Introducción

Durante la etapa de Educación Infantil, los niños tienen mucha curiosidad por el campo sexual. Ya desde pequeños tienen en sus cabezas un cúmulo de dudas y curiosidades, por lo que desde la escuela deben darse respuestas que contribuyan a solucionar los errores de los más pequeños.

1. Concepto de Educación Sexual

Según Bernardi (1980), la Educación Sexual es aquella que proporciona al niño, como parte de su formación completa y veraz todo lo que se atañe a la sexualidad. Teniendo en cuenta esta definición, la Educación Sexual se concibe no sólo por los conocimientos biológicos, sino también por el desarrollo de procesos trascendentales como las relaciones afectivas, la identidad de género o pautas de convivencia entre ambos sexos. Por tanto, los aspectos que integra la Educación Sexual son los siguientes:

- Información biológica: La finalidad es responder a la curiosidad del niño y que adquiera los conocimientos básicos que le permitan contrastar sus teorías sobre la sexualidad. El primer grupo de preguntas que surgen son de carácter anatómico, ante las cuales debemos responder con naturalidad. Las siguientes giran en torno al nacimiento y embarazo, las cuales también precisan de información veraz.
- La sexualidad como aspecto de la afectividad: La finalidad es que el niño aprecie la sexualidad como una forma de placer y afectividad entre las personas, y cuando se desea, de reproducción.
- Formación de actitudes positivas en relación a los diferentes sexos: La finalidad es que el niño desarrolle un vocabulario libre de elementos discriminatorios, así como eliminar todas aquellas conductas que conlleven a algún tipo de discriminación de género.

2. Características generales de la sexualidad infantil

La sexualidad infantil presenta características comunes con la edad adulta, aunque hay algunas diferencias que debemos destacar:

- *Los órganos genitales.* Aunque están bastante desarrollados al nacer, difieren de los adultos y los aspectos secundarios aún no se han desarrollado.
- *El placer sexual* es menos específico por factores hormonales y porque los niños no atribuyen un significado sexual a muchas sensaciones.
- *La orientación del deseo* no se especifica hasta la pubertad-adolescencia. Los niños no se sienten atraídos entre sí, lo que da como resultado la tendencia a organizar gru-

La educación sexual en la etapa de Infantil

pos de niños en función de la identidad sexual y el rol de género.

- *Las actividades sexuales infantiles* pueden basarse en motivaciones muy distintas a las de los adultos. En la mayoría de los casos pretenden imitar a los adultos o explorar su propio cuerpo y el de los demás. Así se explican la mayor parte de los juegos sexuales infantiles y conductas de autoestimulación.

2.1. Teoría Psicoanalítica de Freud

El psicoanálisis ha sido el que más ha profundizado en el estudio de la sexualidad infantil. Freud, como máximo representante, sostiene que la sexualidad infantil es autoerótica, predominando la estimulación de las distintas zonas erógenas. Dicha teoría psicoanalítica plantea que conforme crecen los niños su deseo se enfoca en diferentes áreas del cuerpo, en los que se busca la satisfacción libidinal. Siguiendo esta secuencia de etapas psicosociales, los niños pasan del autoerotismo a la sexualidad reproductora y desarrollan sus personalidades adultas.

De esta forma, Freud distingue entre tres grandes etapas:

- *Etapa oral (0-1 año).* La boca es la zona erógena preeminente y procura al bebé no solo la satisfacción de alimentarse, sino, sobre todo, el placer de chupar. Es decir, de poner en movimiento los labios, la lengua y el paladar.
- *Etapa anal (1-3 años).* En esta época, la fuente principal de placer son las actividades en las que interviene el ano. Con frecuencia representa el primer intento del niño por convertir una actividad involuntaria en voluntaria. Los niños pueden experimentar dolor o placer ya sea al retener o al expulsar sus desechos fisiológicos. El placer sexual consiste en retener las heces y los gases para después expulsarlos bruscamente.
- *Etapa fálica (3-6 años).* El órgano sexual masculino desempeña un papel dominante. En esta fase, las caricias masturbadoras y los tocamientos ritmados de las partes genitales proveen al niño un placer autoerótico. Es decir, el niño descubre que sus genitales también son fuente de placer, apareciendo el complejo de Edipo (niño) o Electra (niña), que finaliza cuando se identifica con el progenitor del mismo sexo. Todo esto pone de manifiesto la necesidad de una Educación Sexual desde la escuela, la cual se debe adaptar a las características y necesidades de los niños en cada etapa educativa.

3. La Educación Sexual en el currículo de Educación Infantil

El RD 1630/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas para la Educación Infantil y el D 254/2008 por el que se establece un currículo para el segundo ciclo de Educación Infantil en la Región de Murcia, señalan la importancia de conocer el cuerpo, sus elementos y alguna de sus funciones. Concretamente, en el artículo 4 del D 254/2008, aparecen reflejados los objetivos que los niños han de alcanzar al finalizar la etapa, entre los cuales podemos destacar en relación a este tema:

- Conocer su propio cuerpo y el de los otros.
 - Desarrollar sus capacidades afectivas y construir su propia identidad formándose una imagen ajustada y positiva de sí misma. Del mismo modo, en los objetivos generales de área aparecen, incluso de forma más explícita, capacidades relacionadas con la Educación Sexual, especialmente el área I "Conocimiento de sí mismo y autonomía personal". No obstante, no debemos olvidar que la Educación Infantil se estructura en torno a tres áreas, que deben ser concebidas con un criterio de globalidad y complementariedad. En cualquier caso, la metodología ha de ser esencialmente participativa, utilizando la asamblea como uno de los medios más adecuados para resolver las dudas de los niños. La escuela permite al niño establecer relaciones con los demás, es por esto el medio ideal para llevar a cabo la educación sexual de forma espontánea. No obstante, este ámbito debe estar sujeto a un tratamiento educativo, intencionado y planeado. En nuestra intervención tendremos en cuenta las siguientes pautas:
 - Hablabamos con naturalidad a los niños y con un vocabulario adecuado.
 - Aprovecharemos cualquier situación o circunstancia que se presente para dar respuestas claras y verídicas.
 - Aceptaremos las conductas sexuales del niño como naturales y necesarias.
- Por último, señalar que hay que implicar a todos los sectores que van a intervenir en la educación sexual del niño, tanto al resto de profesores como a los padres. Para ello nos basaremos en los principios del aprendizaje significativo y principios metodológicos propios de la etapa. Algunas actividades a realizar pueden ser:
- Aprovechar el nacimiento de un hermano.

- Comentar láminas, fotografías.
- Realizar actividades que ayuden a formar vínculos afectivos.
- No adjudicar determinados juegos preferentemente a un sexo u otro.

4. Estrategias educativas para evitar la discriminación de género

La escuela y en especial esta etapa, constituye un espacio ideal para conseguir una mayor igualdad entre ambos sexos. Además, tal y como señala el D 254/2008, el reconocimiento de las características individuales del niño, así como las de sus compañeros, es una condición básica para su desarrollo y para la adquisición de actitudes no discriminatorias. Dicho decreto señala además, que la presencia de rasgos diferenciales debe ser utilizada por el profesorado para atender a la diversidad, propiciando un ambiente de relaciones presidido por el respeto y la aceptación de las diferencias.

Entre los distintos ámbitos de actuación en relación a este tema, destaco los siguientes:

4.1. Actuaciones en el aula y con respecto a las familias

Es necesario instaurar una igualdad de atención y trato a niños y niñas. Además en las primeras edades, el aprendizaje por imitación cobra una especial relevancia, por lo que los adultos que rodean al niño deben ser conscientes de esta responsabilidad y crear una relación con el niño que le permita interiorizar actitudes y comportamientos equilibrados y libres de estereotipos.

Algunas estrategias coeducativas que podemos emplear en el aula son las siguientes:

- Evitar o transformar los libros que transmitan estereotipos sexistas e introducir cuentos que favorezcan la coeducación.
- Incitar a los niños y niñas a compartir las tareas de clase como limpieza, cuidado del material, entre otros.
- Combinar actividades que incluyan elementos tecnológicos con otras como cocina, costura, cuidado de bebés, etcétera.
- Respecto a los medios de comunicación seleccionar programas que contrarresten los mensajes estereotipados.

Según Bernardi, la Educación Sexual es la que proporciona al niño, como parte de su formación veraz y completa, todo lo que atañe a la sexualidad

-Procurar que no haya zonas que sean "territorio" de un sexo u otro, así como fomentar los juegos cooperativos.

-Colaborar con las familias proporcionándoles pautas y criterios coherentes y libres de estereotipos.

-Utilizar un lenguaje no discriminatorio ni peyorativo, así como dirigirse a niños y niñas con el mismo matiz de voz.

-Evitar el uso de láminas, póster, fotografías, cuentos, que ofrezcan actitudes discriminatorias por razón de sexo.

-Utilizar canciones, poemas, adivinanzas, trabalenguas, referencias y modelos que contribuyan a ofrecer una visión nueva y más acorde con la igualdad entre los sexos.

-Fomentar juegos cooperativos y compartidos, eliminando las agrupaciones en función del género y promoviendo el uso común de los espacios disponibles dentro y fuera del aula. La escuela es el primer espacio de socialización ajeno al núcleo de convivencia primario; por tanto, contribuye al desarrollo del los niños, ofreciendo oportunidades de experiencias y aprendizaje, y colabora con la familia compensando desajustes de origen diverso, entre otros, los que provienen de prejuicios sexistas. Sin embargo, los prejuicios y estereotipos sexistas están presentes en las distintas manifestaciones sociales. De ahí que, desde la escuela se intente subsanar esta situación. Como consecuencia, en la actualidad se considera prioritario el planteamiento de una pedagogía de la igualdad para que los niños desarrollen sus capacidades sin discrimina-

ción sexista. Se debe lograr el paso de una escuela simplemente mixta a una escuela coeducativa. Una escuela que produzca una auténtica socialización, una escuela donde la igualdad sea una realidad plena.

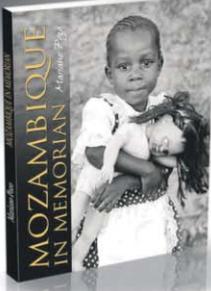
En cuanto a las familias, para evitar la discriminación de género es fundamental que todo el profesorado llegue a un acuerdo y se comprometan a trabajar en contra del sexismo. Es fundamental mantener relaciones con las familias informándolas de los criterios coeducativos plasmados en el Proyecto Educativo para compartirlos y conseguir una mayor coherencia. Los cauces para acometer esta labor son: las entrevistas personales, las escuelas de padres y mediante su participación en talleres, entre otros.

5. Conclusión

Si abogamos por una educación integral, no debemos olvidar la sexualidad como una necesidad más en esta etapa y como educadores debemos responder a esa necesidad. Además la educación sexual es una tarea compleja que requiere de la colaboración y compromiso de toda la comunidad educativa, padres, educadores, para lograr así, unificar criterios. Por otra parte, para convivir en armonía es imprescindible la educación en igualdad de sexos, ya que partiendo de ésta lograremos el conocimiento del otro sexo, su aceptación y respeto y la apertura hacia relaciones interpersonales. Los maestros son modelos de conductas a imitar, por tanto deberán cuidar por la calidad de sus relaciones entre sí mismos y con los alumnos. Esta relación deberá basarse en la importancia de tratar con igualdad a ambos sexos, sin dejarse llevar por falsos prejuicios ni expectativas que podrían introducirnos a un trato discriminatorio.

BIBLIOGRAFÍA

- LÓPEZ, FÉLIX (2001). LA ADQUISICIÓN DE LA IDENTIDAD SEXUAL Y EL ROL DE GÉNERO. REVISTA AULA INFANTIL, Nº 3.
- GARCÍA WEREBE, MARÍA JOSÉ (1979). LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LA ESCUELA. PLANETA.
- FREUD, SIGMUND (2006). TRES ENSAYOS SOBRE UNA TEORÍA SEXUAL. EDITORIAL ALIANZA.



Asociación de Ayuda al Desarrollo Estamos Unidos de Málaga

MOZAMBIQUE IN MEMORIAN

Un libro que relata en imágenes la cruda realidad del SIDA en Mozambique y el trabajo de quienes luchan en silencio por salvar vidas. Todos los fondos recaudados por la venta de esta obra están destinados al hospital de la localidad de Chalucane y a la Casa de Acogida María Clara de Maputo.

REGALA SOLIDARIDAD

Una obra de Mariano Pozo



De venta en librerías y en www.marianopozo.com • Donativos: Asociación de Ayuda al Desarrollo Estamos Unidos de Málaga: 0065 0161 14 0001039921

IDIOTA PAYASO PRINGA
BÉCIL GORRI
NÚTTI AFOTAS
NO TOM

Tu silencio ante el bullying te transforma en cómplice.

Piensas que callándote no estás apoyando a quien hace bullying.
Pero con tu silencio ante el acoso escolar, te conviertes también
en cómplice de quien hace sufrir a la víctima.

Acabar con el bullying comienza en ti.



Teléfono de ANAR de Ayuda a Niños y Adolescentes

900 20 20 10

FUNDACIÓN
MUTUAMADRILEÑA
Nuestra forma de ser

Fundación **ANAR**
Ayuda a Niños y Adolescentes en riesgo

[Dolores María Osuna Barrero - 30.830.672-T]

Los microorganismos o microbios son un extenso y variado grupo de seres vivos que, debido a sus reducidas dimensiones, solamente pueden ser observados con el microscopio óptico, e incluso en algunas ocasiones es necesario recurrir al microscopio electrónico. Pueden existir como formas celulares aisladas, libres e independientes, capaces de llevar a cabo sus procesos vitales de reproducción, generación de energía y crecimiento, o como agrupaciones celulares. También son microorganismos los virus, que son microscópicos pero no celulares.

Existen cinco grupos, que excepto por el tamaño, no están relacionados entre sí: bacterias, algas, hongos, protozoos y virus. La diferencia entre ellos radica en su estructura: las bacterias son células procariotas; las algas, hongos y protozoos son eucariotas (como animales y plantas); y los virus son acelulares.

La ciencia que estudia los microorganismos se denomina *Microbiología*. Esta doctrina se encarga de conocer su biología, su diversidad y su evolución así como el papel que desempeñan en el ecosistema, en la sociedad humana, en los animales, en las plantas y en nuestro propio cuerpo.

El tamaño de los microorganismos determina varias de sus propiedades biológicas: El reducido volumen que ocupa el citoplasma de los mismos mantiene una gran superficie de contacto con su entorno, lo que facilita el intercambio de sustancias entre el medio externo y el citoplasma celular. A medida que disminuye el tamaño, aumenta la relación superficie/ volumen. Estas pequeñas dimensiones favorecen que todos los puntos estén relativamente próximos, por lo que las pérdidas de actividad enzimática por dilución se evitan al máximo. De esta forma, las reacciones metabólicas transcurren a gran velocidad. Los microorganismos son capaces de capturar nutrientes del medio y metabolizarlos con gran rapidez, de modo que originan abundantes productos de desecho, que se eliminan al medio externo. Como consecuencia, alteran en muy poco tiempo el medio en el que viven, pues consumen sus nutrientes y lo inundan con residuos de su metabolismo. Esta propiedad, resulta útil, por ejemplo, en el campo de la microbiología industrial: fabricación de antibióticos, derivados lácteos... Debido a su elevada tasa metabólica, los microorganismos, se multiplican con extraordinaria rapidez.

¿Cómo llegamos a descubrirlos?

El descubridor del mundo microbiano fue Anthony Van Leeuwenhoek (siglo XVII). Con unos microscopios simples (lentes),

Versatilidad Microbiológica

Existen cinco grupos de microorganismos, que, excepto por el tamaño, no están relacionados entre sí: bacterias, protozoos, algas, hongos y virus

fabricados por él mismo, observó en agua de lluvia (conservada al aire libre durante varios días y en infusiones) seres vivos reducidos, a los que denominó animáculos (pequeños animales). En esta época, los científicos realizaron gran cantidad de experimentos defectuosos y los resultados aportaban pruebas a favor de la generación espontánea, es decir, de que los organismos vivos surgen a partir de la materia sin vida. Esta idea se mantuvo incluso después del experimento de Francesco Redi, en 1665. Redi colocó carne en recipientes, unos cubiertos y otros no, y observó que sólo se desarrollaban gusanos en la carne que había estado en contacto con moscas, que ponían sus huevos en ella. Así, demostró que no es posible la generación espontánea y que los seres vivos, sólo proceden de otros seres vivos predecesores.

La controversia acerca de la generación espontánea se mantuvo hasta el siglo XIX, cuando en 1859 la Academia de Ciencias de París patrocinó un premio para aquel que demostrara o refutara, la existencia o no, de la teoría de la generación espontánea para el caso de los microorganismos. Los sencillos experimentos realizados por Pasteur demostraron que ningún ser vivo, ni siquiera los microorganismos, surgen por generación espontánea, que los microorganismos se encuentran en cualquier lugar y que, además, son los responsables de la descomposición de la materia orgánica. De forma esquemática podríamos decir que Pasteur introdujo caldo en un recipiente, lo esterilizó y no cerró el recipiente herméticamente. El recipiente o frasco utilizado exhibía una característica propia: presentaba una curvatura en la zona de entrada del material a analizar, de tal forma que la estructura sugería, la típica forma de "cuello de cisne". Los resultados finales obtenidos, arrojaron el siguiente resultado: los microorganismos contaminaron el cuello, pero no el caldo, siempre

que el recipiente se mantuviera recto verticalmente, quedando así constatado el error que sustentaba el principio o Teoría de la Generación Espontánea.

Más tarde, en 1876, Robert Koch demostró que un tipo determinado de microorganismo causaba una enfermedad específica. Además desarrolló la técnica para cultivar y obtener bacterias en cultivos puros o axénicos. Todos estos descubrimientos impulsaron espectacularmente la Microbiología, y entre 1882 y 1900 se aislaron las bacterias que originaban casi todas las enfermedades más frecuentes en Europa. Se progresó rápidamente en el campo de la inmunidad al desarrollarse las primeras vacunas, y, como consecuencia, en el campo de la higiene pública. En 1892, Dimitri Ivanowsky descubrió el virus del mosaico del tabaco al aislar el microorganismo que produce la enfermedad en dichas plantas. Aunque estos agentes no se veían, pues el microscopio electrónico no se desarrolló hasta los años treinta, se sabía que existían los virus.

Durante la segunda mitad del siglo XX el estudio de los microorganismos en el laboratorio ha conducido a una serie de asombrosos acontecimientos, como el desarrollo de la Microbiología médica y la inmunología, los avances prácticos en la Microbiología agrícola e industrial, el asentamiento de las bases de la Microbiología acuática (estudio de los procesos microbianos en lagos, ríos y océanos) y la aparición de la ingeniería genética o tecnología del ADN recombinante. Por último, cabe destacar que los microorganismos desempeñan un papel fundamental en los ecosistemas (implicados en los distintos pasos de recambio de los diferentes elementos químicos en los ciclos biogeoquímicos), realizan importantes transformaciones químicas y gracias a ellos se obtienen productos comerciales mediante procesos de fermentación (como el queso, el vino, los antibióticos, etcétera). Además, son utilizados en la agricultura con el objetivo de mejorar las condiciones del suelo de cultivo, como microorganismos fijadores de nitrógeno, etcétera. Finalmente, es preciso destacar su acción patógena en algunos casos, causando enfermedades tanto en vegetales como en animales.

BIBLIOGRAFÍA

- BIOLOGÍA MOLECULAR. ALBERTS.
- BIOLOGÍA 2. EDITORIAL BRUÑO. CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y DE LA SALUD.
- CIENCIAS NATURALES. 3BUP. SANTILLANA.

Una nueva gestión de aula: **Classcraft**

[Victorio Salvador Burgos - 44.800.891-L]

La gamificación permite una gestión educativa lúdica y motivadora. Uno de los principales elementos que se debe tener en cuenta para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje idóneo es la motivación, y en este sentido, la gamificación es una herramienta con un gran potencial. La gamificación introduce técnicas y dinámicas propias de los juegos en ámbitos no recreativos como la educación, provocando el aumento de la motivación y el interés del alumnado, entre otros cambios.

Según Karl Kapp (2012), la gamificación es “la utilización de mecanismos, la estética y el pensamiento de juego para atraer a las personas, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas”. Y en esta línea Borrás Gené (2015) afirma que la gamificación es una importante herramienta en la educación porque “activa la motivación por el aprendizaje; permite la retroalimentación constante; facilita un aprendizaje más significativo permitiendo mayor retención en la memoria al ser más atractivo; potencia el compromiso con el aprendizaje y fidelización o vinculación del estudiante con el contenido y con las tareas en sí; permite resultados más medibles (niveles, puntos e insignias); genera competencias adecuadas; genera aprendices más autónomos; desarrolla competitividad a la vez que colaboración”.

Basándonos en ambos investigadores entendemos que la gamificación, mediante la utilización de ciertos elementos del juego como insignias, retos, sistemas de puntuación, niveles, recompensa... influye en la conducta psicológica y social de las personas. Al incrementar la motivación y el interés en la actividad, mejora la predisposición psicológica a seguir implicado en ella, de este modo se potencia la asimilación de competencias, la resolución de problemas y la superación de objetivos. Hay una gran variedad de herramientas que no ayudan a introducir la gamificación en el aula y, concretamente relacionadas con la gestión de aula, también podemos encontrar diversos tipos de aplicaciones como Classdojo o Classcraft pero me centraré en esta última que considero más innovadora. Classcraft es un gestor de aula inspirado en un juego de rol donde los estudiantes pueden elegir entre tres personajes que podrán ir modificando conforme aumenten su nivel. En este entorno los alumnos pueden superarse, trabajar en equipo y ganar poderes que tienen consecuencias en la vida real. Las buenas conductas se premian con puntos que permiten subir de nivel y así aumentar

estos poderes. Las malas conductas restan puntos de vida lo que también repercute en el resto de compañeros de su grupo potenciando así la colaboración entre ellos para conseguir evitar quedarse sin vida. La utilización de Classcraft apenas interfiere en el normal funcionamiento de práctica docente diaria y debido a que se puede personalizar la mayor parte de los elementos y reglas de la aplicación, nos permite adaptarla a todo tipo de alumnado convirtiéndose en una herramienta de gran utilidad.

Con Classcraft conseguiremos: 1. Incrementar la motivación del estudiante a través de riesgos reales y recompensas; 2. Enseñar una colaboración significativa poniendo a los estudiantes en equipo y haciendo su éxito interdependiente; 3. Mejorar el comportamiento del alumnado gamificando la experiencia de la clase y volviendo el aprendizaje divertido.

Riesgos y recompensas reales

Classcraft es muy significativo para los estudiantes porque los riesgos y las recompensas en el juego son reales. Si trabaja bien académicamente y ayuda a sus compañeros con la tarea, el estudiante gana puntos de experiencia que pueden desbloquear poderes reales como comer en el aula o hacer preguntas durante un examen. Si su comportamiento es inadecuado o llega tarde demasiadas veces caerá en la batalla y recibirá una penalización. Todas las recompensas y penalizaciones se pueden modificar y adaptar al tipo de alumnado que tengamos.

- Clases de Personajes: Cada estudiante debe escoger uno de los tres tipos de personaje que hay (el Curandero, el Mago o el Guerrero). Cada uno tiene propiedades y poderes diferentes, y se pueden personalizar conforme el juego avanza y se sube de nivel.

- Equipos y Estrategias: Classcraft funciona por equipos lo que anima a los estudiantes que tienen problemas de socialización para trabajar juntos por un objetivo. Todos los miembros del equipo se benefician de los esfuerzos cooperativos y aprenden a considerar las necesidades de los otros antes de actuar en el juego.

Elementos de Classcraft

- Puntos de salud (HP): Los alumnos tienen una cantidad de HP que depende del personaje elegido, cuando tienen un comportamiento negativo pierden puntos y si pierden todos los puntos caen en la batalla donde reciben una consecuencia negativa.

- Puntos de experiencia (XP): Cuando los alumnos tienen un comportamiento positivo reciben XP que les permitirán subir de nivel.

- Puntos de acción (AP): Permiten utilizar los

poderes, por lo que si los gastan, no podrán usar ningún poder hasta que recarguen los AP.

- Puntos de poder (PP): Se consiguen al subir de nivel y permiten adquirir nuevos poderes.

- Poderes: Los poderes son los privilegios que los alumnos pueden adquirir conforme suben de nivel. Estos poderes pueden ser cooperativos como Curación, con el que pueden ayudar a otros miembros del equipo; o individuales como Oración, que permite pedir una pista en una pregunta del examen. También hay otros que no tienen que ver con los estudios como Teletransporte, que permite cambiarse de sitio. Para adquirir poderes se necesitan PP, los cuales se consiguen al subir de nivel.

- Personajes: Antes de empezar los alumnos deberán elegir que personaje quieren ser: Curanderos, Magos o Guerreros. Cada tipo de personaje tiene unas cantidades máximas de HP y AP, y poderes diferentes. El Curandero realiza labores de curación por lo que cuando un compañero de equipo pierde HP el Curandero puede ayudarle a recuperarlos. El Mago es el proveedor de AP, por lo que puede dar AP a sus compañeros de equipo para que puedan seguir utilizando los poderes. El Guerrero es el protector del grupo, pudiendo defender a sus compañeros de la pérdida de HP.

- Caer en la Batalla: Cuando un alumno pierde todos sus HP cae en la batalla donde tiene que tirar los dados para recibir su condena de forma aleatoria. Las condenas, igual que la mayor parte del juego, se pueden personalizar. Un miembro del grupo, utilizando el poder adecuado, puede salvar a su compañero pero si nadie puede salvarlo el alumno, después de recibir la condena, volverá al juego con 1 HP y el resto de miembros del equipo perderán 10 HP.

- Eventos aleatorios: Los eventos aleatorios nos sirven para iniciar la clase, estos nos permitirán captar la atención de los alumnos e iniciar rápidamente la clase. Hay eventos beneficiosos y perjudiciales para los alumnos pero también hay eventos con un toque de humor. Con Classcraft podemos pasar de los rudimentarios positivos y negativos a una forma más interactiva y motivadora de premiar las buenas conductas y penalizar los comportamientos incorrectos, añadiendo además una visión cooperativa por la que su comportamiento afectará al resto de compañeros.

BIBLIOGRAFÍA

- KAPP, K. (2012). THE GAMIFICATION OF LEARNING AND INSTRUCTION: GAME-BASED METHODS AND STRATEGIES FOR TRAINING AND EDUCATION.
- BORRÁS, G. (2015) FUNDAMENTOS DE LA GAMIFICACIÓN.

[Abel Jiménez Mecías · 74.721.923-Y]

Función Directiva y cambio

Si analizamos y estudiamos el tema sobre como los directores y directoras pueden propiciar el cambio desde distintas perspectivas y desde un punto de vista ecléctico, podemos afirmar que son numerosos los autores, a nivel nacional e internacional en numerosa bibliografía, que recogen la necesidad de profesionalizar la Función Directiva para que los directivos puedan llegar a producir cambios con suficientes garantías de éxito. Al mismo tiempo estos autores señalan que los directores y directoras deben dirigirse hacia modelos de liderazgo más Pedagógico y menos Administrativo, para conseguir influir de manera positiva y significativa en la práctica diaria que realizan los maestros y maestras en sus aulas. El fin último de tener directores y directoras profesionales con una formación adecuada y capaces de implementar en sus centros un modelo de gestión más pedagógico y menos burocrático, no es otro que conseguir optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje a la hora de desarrollar el currículo básico establecido por la administración, para conseguir una educación de calidad que dote a los alumnos y alumnas de las competencias necesarias para integrarse plenamente en la sociedad cambiante que tenemos actualmente, al mismo tiempo que permite el crecimiento personal y profesional de los docentes y demás personas implicadas en el proceso.

Conociendo esta demanda que se plasma, como hemos dicho anteriormente, en numerosa bibliografía y estudios, el Estado ha puesto en marcha la LOMCE (2013), que recoge medidas que caminan en la buena dirección, dotando a los centros de una mayor autonomía planteando un Sistema Educativo más horizontal, y por tanto, menos vertical, en el que los Equipos Directivos tienen mucho que decir respecto al desarrollo en sus centros el currículo base establecido.

Por otro lado el Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las

Iniciar cambios desde la **Función Directiva**

características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecida qué competencias, tanto generales como específicas, deben tener los directores y directoras de los centros educativos, y como debe ser la formación que reciban antes de comenzar a desempeñar el cargo, así como durante el desempeño de sus funciones. Por su parte, la LOMCE (2013) también apela al uso de prácticas innovadoras cuando dice que "necesitamos propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje". Podemos encontrar hasta 200 referencias más en la legislación actual sobre metodologías activas y aprendizaje basado en proyectos. Podemos decir, que aunque tanto la LOMCE (2013) como el mencionado Real Decreto caminan en la dirección correcta, respecto a lo que se demanda desde los ámbitos teóricos, por el momento, según la experiencia del autor de este LIBRO y como exponen algunos estudios recientes, todavía estamos lejos de una Función Directiva totalmente profesional que sea capaz de desarrollar un liderazgo real en todas sus dimensiones, pero especialmente en la pedagógica. Para concluir, podemos afirmar que desde la teoría se tiene claro hacia dónde deben encaminarse los modelos de gestión y las líneas metodológicas de los centros educativos en el siglo XXI, y a nivel legislativo se están haciendo grandes avances al respecto, para que se pueda ir caminando en esta dirección, pero para que se vean y se hagan patentes estos cambios, y en consecuencia se empiecen a ver sus frutos, hace falta, por un lado, una apuesta decidida a nivel económico por par-

te del Estado, y por otro personas valientes y con determinación, en todos los ámbitos del espectro educativo, que estén dispuestas a dar pasos al frente en esa dirección.

BIBLIOGRAFÍA

- LEITHWOOD, K. (2009). ¿CÓMO LIDERAR NUESTRAS ESCUELAS? APORTES DESDE LA INVESTIGACIÓN. SANTIAGO DE CHILE. ED. FUNDACIÓN CHILE.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LEY ORGÁNICA 2/2006 DE 3 DE MAYO) BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, Nº 106, 2006, 4 MAYO.
- LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LEY ORGÁNICA 8/2013, 9 DE DICIEMBRE). BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, Nº 295, 2013, 10 DICIEMBRE.
- LEY ORGÁNICA REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN (LODE) (LEY ORGÁNICA 8/1985, DE 3 DE JULIO) BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, Nº 159, 1985, 4 JULIO.
- MACBEATH, J. Y TOWNSEND, T. (2011). «THINKING AND ACTING BOTH LOCALLY AND GLOBALLY: WHAT DO WE KNOW NOW AND HOW DO WE CONTINUE TO IMPROVE?». EN TOWNSEND, T. Y MACBEATH, J. (EDS.). INTERNATIONAL HANDBOOK OF LEADERSHIP FOR LEARNING. DORDRECHT: SPRINGER NETHERLANDS, PP. 1237-1254.
- MARTÍNEZ-RODRIGO, F.; HERRERO DE LUCAS, L.C.; GONZÁLEZ DE LA FUENTE, J.M.; DOMÍNGUEZ-VÁZQUEZ, J.A. (2007) PROJECT BASED LEARNING EXPERIENCE IN INDUSTRIAL ELECTRONICS AND INDUSTRIAL APPLICATIONS DESIGN. UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. ESCUELA UNIVERSITARIA POLITÉCNICA. RECUPERADO DE [HTTP://157.88.123.53/ARTICULOS/EUP_PROJECTBASED.PDF](http://157.88.123.53/ARTICULOS/EUP_PROJECTBASED.PDF)
- MAUREIRA, O. (2004). EL LIDERAZGO, FACTOR DE EFICACIA ESCOLAR: HACIA UN MODELO CAUSAL. FORO EDUCACIONAL, Nº. 4, 2003, PP. 132-167.
- MAUREIRA, O. (2006) DIRECCIÓN Y EFICACIA ESCOLAR, UNA RELACIÓN FUNDAMENTAL REICE. REVISTA IBERO-AMERICANA SOBRE CALIDAD, EFICACIA Y CAMBIO EN EDUCACIÓN, VOL. 4, Nº. 4E, PP. 1-10.



EL PORRO MÁS CARO DEL MUNDO



CONducir BAJO LOS EFECTOS DE LAS DROGAS PUEDE COSTAR MUCHO

Este no es un porro cualquiera porque conducir bajo sus efectos puede aumentar 7 veces las probabilidades de tener un accidente, **un coste social de 1.400.000*** por cada muerte y un dolor incalculable a más de una familia.

UNA PEQUEÑA DECISIÓN PUEDE DESENCADENAR CONSECUENCIAS PARA TODOS

ENTRA EN WWW.LOSOBJETOSMASCAROSDELMUNDO.COM



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DEL INTERIOR



* LAS PRINCIPALES CIFRAS DE LA
SINIESTRALIDAD VIAL - DGT 2013