revista digital educativa www.enclavedocente.es nº 2 - marzo 2011

enclave DOCENTE

DEPÓSITO LEGAL CO-1282-2010 ISSN 2173-1039

La educación HOY

este mes...

Todo lo que quiso saber sobre las competencias básicas y no se atrevió a preguntar
Juan José Caballero Muñoz

La pizarra digital interactiva: una oportunidad irrenunciable
Miguel Santos Arévalo

Nuevas perspectivas metodológicas en la formación de maestros de musica
Alejandro Vicente Bújez

La Educación del Siglo XXI: algunas claves desde la Inspección
Luisa Barquero Escalante

JUNTA DE ANDALUCIA
Consejería de Educación
CEP PRIEGO-MONTILLA

número 2 ▪ marzo 2011 ▪

STAFF

DIRECCIÓN
Gabriel Marín Fernández

CONSEJO DE REDACCIÓN
Francisco Laureano Martín Hurtado
Francisca Cintado Márquez
Maite Galán Ortega
Carmen María Orellana Carrera
Jesús Cimarro Urbano

CONSEJO CIENTÍFICO ASESOR
Dr. José Carlos Fernández García
Juan Higuera Romero
Dra. Rocío Lavigne Cerván
Dra. Beatriz Puig López

DISEÑO Y MAQUETACIÓN
Francisco Aguilar Plasencia

EDICIÓN
Grupo Editorial BCOM

ISSN
2173-1039

DEPÓSITO LEGAL
CO-1282-2010

WEB
www.enclavedocente.es

EMAIL
redacción@enclavedocente.es
administracion@enclavedocente.es

PUBLICIDAD
publicidad@enclavedocente.es

TELÉFONO
957 531 314
687 417 309

sumario

Nº 2 ABRIL 2011

MONOGRÁFICO

La pizarra digital interactiva: una oportunidad irrenunciable
Miguel Santos Arévalo
Pág. 5

Todo lo que quiso saber sobre las competencias básicas y no se atrevió a preguntar
Juan José Caballero Muñoz
Pág. 10

La Educación del Siglo XXI: algunas claves desde la Inspección
Luisa Barquero Escalante
Pág. 14

Un viaje a la educación especial del ayer con suaves pinceladas hacia el hoy
Maite Galán Ortega
Pág. 18

Nuevas perspectivas metodológicas en la formación de maestros de musica
Alejandro Vicente Bújez
Pág. 21

INTERCAMBIO

La formación en los centros de profesores
Isabel Guerrero Simón
Pág. 24

La tecnología de hoy, la educación de ayer
Ana Belinda Cuenca Martín
Pág. 31

La enseñanza instrumental
Inmaculada Muñoz Márquez
Pág. 33

¿Hoy toca música? ¡¡¡Síii!!!
Mª Mercedes Cobos Cortés
Pág. 36

sumario

Nº 2 ABRIL 2011

Galicia y su folklore: propuestas didácticas para educación primaria
Raquel Montes Muñoz
Pág. 38

Las mujeres en la historia de la música
Saïda González Parra
Pág. 41

La educación en valores a través del cuento
Borja Borrachero Tamame
Pág. 44

Necesidad de los medios de comunicación en la educación
Mª Luisa Arjona Fernández
Pág. 46

La educación musical en el ámbito de las deficiencias auditivas
Laura Alías Valenzuela
Pág. 48

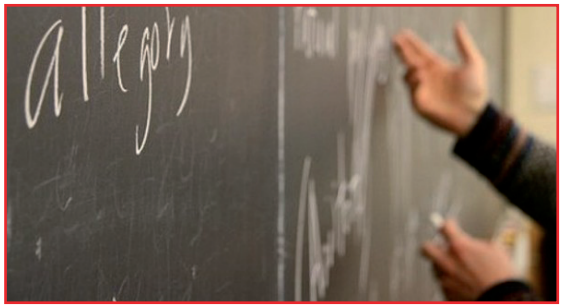
Las TIC en los centros educativos
Elena González García
Pág. 51

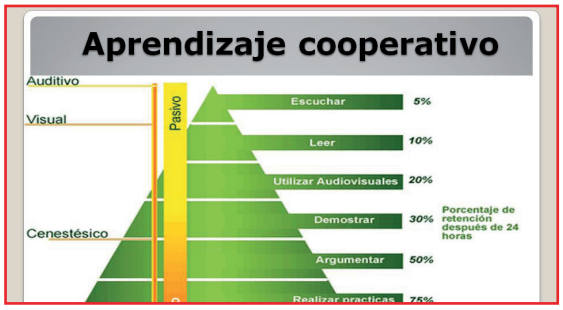
Bullying
¿Su hijo/a es acosado/a o maltratador/a?
Natalia Viñolo Moreno
Pág. 54

ENCLAVE DE HUMOR
Manuel Linares
Pág. 57

MIRADA DOCENTE
"Ni un besito a la fuerza"
Marion Mebes
Pág. 58

"Ni una caricia a la fuerza"
Marion Mebes
Pág. 58





EDITORIAL

La educación hoy se enfrenta a diversos retos para poder conseguir formar personas capaces de afrontar su futuro inmediato con unas garantías mínimas y un bienestar personal y común adecuados.

Según la LOE (MEC, 2006), la educación ha de estar dirigida a un conocimiento operativo y práctico y no al inactivismo de una educación basada en simples aprendizajes teóricos, ya que en la realidad profesional para nada sirve poseer una serie de conocimientos si posteriormente no sabemos aplicarlos. Por ello, se incorpora por primera vez a la educación obligatoria en España, dentro de un currículum común europeo, un nuevo elemento curricular denominado competencias básicas, logrando un punto de inflexión donde tiene más valor los contenidos procedimentales.

Aunque aún existen lagunas en cuanto a la aplicación e introducción en las aulas de este elemento curricular, no debemos olvidar que su valor real debe recaer directamente en la motivación de los docentes para llevarlas a cabo. De nada o poco sirve un cambio normativo curricular de esta índole, si ello no conlleva un cambio metodológico en los profesionales que nos dedicamos a la misma, y no simplemente relegarse a un cambio burocrático.

Entre las distintas competencias básicas, la relacionada con las nuevas tecnologías cada vez cobra mayor importancia; más aún, cuando distintas comunidades autónomas están apostando por incorporar en sus centros las pizarras digitales interactivas, las cuales suponen un antes y un después en la forma de organizar y planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

En este monográfico queremos dar unas pinceladas relacionadas con la introducción de estas novedades en nuestros centros educativos.

JUNTA DE ANDALUCIA
Consejería de Educación

CEP
PRIEGO-MONTILLA

Miguel Santos Arévalo
Asesor del CEP Priego-Montilla (Córdoba) y Experto en PDI

La pizarra digital interactiva: una oportunidad irrenunciable

No podemos pensar en la escuela del siglo XXI que ignore el uso de las TIC. La incorporación a las aulas de la Pizarra Digital Interactiva abre nuevas y prometedoras posibilidades didácticas que permiten la incorporación de las TIC de forma paulatina y asumible por parte del profesorado. La versatilidad y sencillez de manejo de la PDI puede y debe provocar un impulso más decidido para que las TIC ocupen un lugar preferente en la actividad escolar.

LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

Hagamos un poco de memoria. Si echamos la vista atrás un par de décadas es fácil comprobar que la sociedad ha experimentado en estos últimos años cambios bastantes evidentes y significativos. Muchas de las novedades asentadas en nuestro día a día tienen que ver directamente con el desarrollo tecnológico, y muy especialmente con la aparición y expansión de INTERNET. Según los últimos datos relativos al año 2010 en nuestro país hay algo más de un 65% de internautas y más del 55% de los hogares tienen conexión a internet. Otro dato aún más revelador: el 44,4% de la población española de 16 a 74 años utiliza la web diariamente.

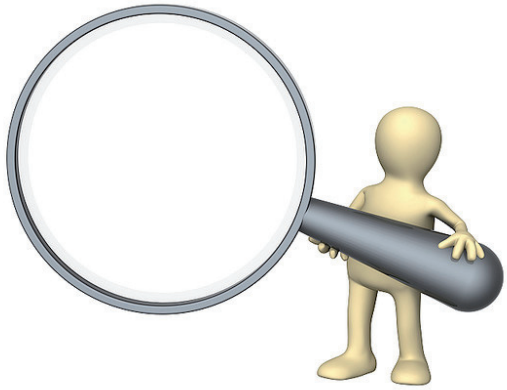
Internet es un fenómeno que de forma muy rápida y espectacular se ha asentado como una parte más de nuestras vidas, sobre todo entre las jóvenes generaciones. En apenas dos décadas se ha generalizado el uso cotidiano y frecuente de la web: podemos conectarnos desde muy diferentes "aparatos" (ordenador, móvil, tablet…) y "navegar" desde cualquier sitio (casa, trabajo, internet móvil). Hace 30 años esto se hubiera catalogado de ciencia-ficción.

Lo realmente relevante es que el uso que hoy día hacemos de las *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC) ha modificado de manera sustancial el modo con el que accedemos a la información y al conocimiento, la manera en la que nos comunicamos y relacionamos o los hábitos de diversión y entretenimiento, al margen de otros fenómenos no menos importantes como la incorporación de las TIC en numerosos entornos laborales, el comercio electrónico o la administración digital.

El tiempo que empleamos en el uso de estas tecnologías (telefonía móvil, ordenador, videoconsolas, TV digital…) acompañado del incremento exponencial en el uso de internet han dado lugar a lo que llamamos *Revolución Tecnológica o Sociedad de la Información.*, además de propiciar el fenómeno de la *globalización*.

¿LA ESCUELA DEL SIGLO XXI?

Por el contrario, si hacemos el mismo esfuerzo por recordar las escuelas de hace 20 o 30 años, las diferencias en las prácticas docentes respecto al modelo educativo actual son apenas imperceptibles: se persigue fundamentalmente la acumulación de saberes y datos, se evalúa básicamente la memoria, se sigue empleando el libro de texto como material didác-



tico primordial y la metodología por exposición es la más común entre los docentes. Básicamente, el profesor trasmite y expone un conocimiento que después es evaluado a través de pruebas o exámenes, con el guión básico del libro de texto.

Este modelo, heredado del siglo XIX como consecuencia de la Revolución Industrial, no da respuesta a las nuevas necesidades surgidas con la Sociedad de la Información. Hay que redefinir la escuela para acercarla a las nuevas formas de acceder y construir el conocimiento o a la necesidad de adquirir habilidades que nos permitan aprender a lo largo de toda la vida en una sociedad en continua evolución. Es vital disminuir la distancia existente entre unas instituciones educativas ancladas en modelos del siglo XIX y la sociedad del siglo XXI.

Desde el ámbito pedagógico y político (DESECO, Parlamento Europeo, LOE) se han formulado iniciativas y normativas más o menos acertadas que pretenden "reformar" este paradigma educativo con la incorporación de las *Competencias Básicas*. No se trata tanto de acumular saberes, sino de saber utilizarlos de forma eficaz para resolver problemas cotidianos y adquirir así la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida.

Entre las competencias básicas definidas aparece de forma inevitable la llamada *Competencia digital*: la capacidad de buscar y registrar la información que sea útil, la capacidad para saber transformar esta información en conocimiento (interpretar, analizar, plantearse problemas…) y la capacidad de expresarse en diferentes formatos (textual, multimedia, hipertextual..)

Por otro lado, la puesta en marcha del *Plan Escuela TIC 2.0*, dirigido a los estudiantes entre 10-14 años, ha supuesto un paso más en la incorporación de las TIC en las aulas. Por primera vez, de forma homogénea y generalizada se entrega un *netbook* al alumnado (el modelo llamado 1+1: un ordenador- un alumno) y se incorpora una Pizarra Digital Interactiva (PDI) en las aulas.

EL REAJUSTE DEL ECOSISTEMA; RESISTENCIAS A LO NUEVO.

En las aulas, como en cualquier ecosistema, la introducción de un nuevo elemento requiere la transformación de todo el sistema. La incorporación efectiva de las TIC en la escuela implica la modificación de métodos educativos ya asentados para que el ecosistema vuelva a encontrar su equilibrio. Sin embargo este proceso de reajuste no es sencillo, fundamentalmente por que se generan resistencias por parte del profesorado, que se resiste a abandonar prácticas asentadas y a asumir un modelo novedoso para el que no se siente seguro ni preparado. Pensemos en las dificultades de todo tipo que conlleva la gestión de un aula en la que cada estudiante dispone de un *netbook*.

De cualquier forma hoy día no puede pensarse en un sistema educativo que ignore la presencia de las TIC. Están condenados a entenderse.

Desde nuestro punto de vista, este entendimiento solo

es posible si el profesorado asume y *visualiza* las verdaderas posibilidades que las TIC nos aportan en la educación.

La Pizarra Digital Interactiva puede y debe convertirse en un poderoso recurso que acompañe al profesorado en este proceso de transformación y reajuste hacia un modelo educativo donde las TIC ocupen un lugar preferente. La incorporación de esta tecnología nos ofrece una magnífica oportunidad para integrar las TIC de forma paulatina. Intentaremos concretarlo a continuación.

¿POR QUÉ USAR LA PIZARRA DIGITAL INTERACTIVA?

La Pizarra Digital Interactiva es un recurso tecnológico que abre nuevas y prometedoras posibilidades al docente. Se trata sin duda de una *multiherramienta* educativa que objetivamente nos ofrece argumentos muy ventajosos para su uso cotidiano en las aulas.

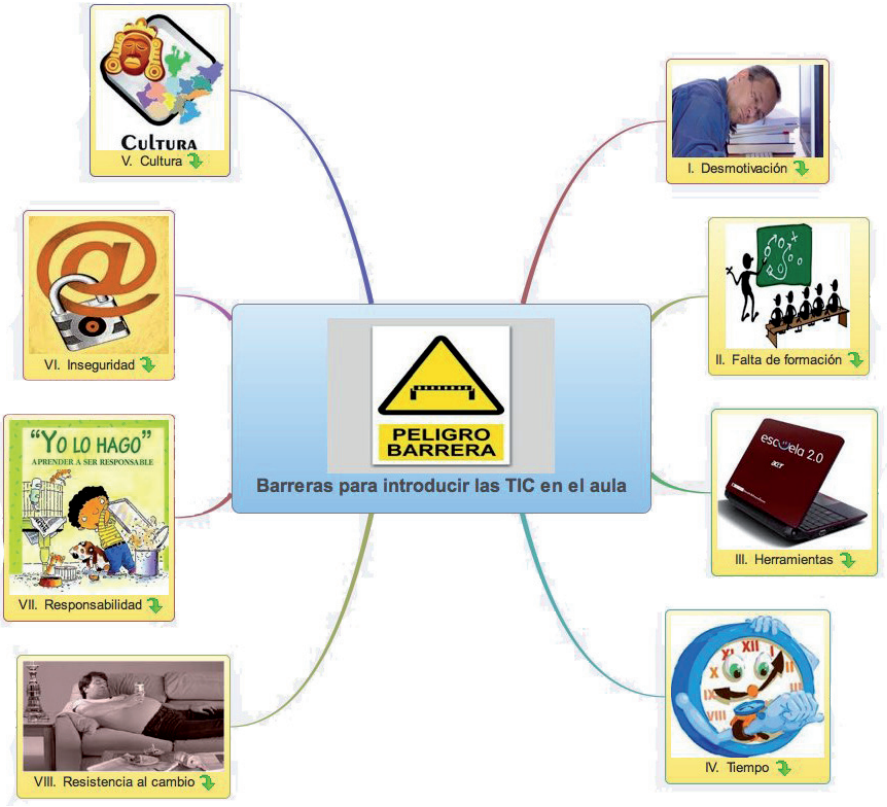
- Es **un recurso muy versátil** que nos permite realizar actividades diversas o mostrar información en diferentes formatos (textual, icónico, multimedia, hipertextual…). Lo que es lo mismo, con la PDI podemos ver un vídeo, una imagen, consultar una web, escuchar un archivo sonoro, establecer una comunicación on-line o completar una actividad interactiva. Basta imaginar que en la PDI podemos proyectar cualquier cosa que podamos hacer en un ordenador conectado a internet.
- Su **manejo es sencillo**. Se trata de un solo "aparato" que no requiere una gestión complicada. Cualquier docente con una mínima competencia digital no tendrá dificultades en usar la PDI. La formación necesaria para su uso efectivo no requiere mucho tiempo ni esfuerzo por parte del profesorado.
- La PDI es **"recuperable"**. Al trabajar sobre formato digital, todo lo que escribimos o usamos en la PDI podemos guardarlo y reutilizarlo en cualquier aula y en cualquier momento. Si bien requiere un esfuerzo inicial para digitalizar y organizar materiales didácticos, a corto y medio plazo nos ahorra mucho tiempo.
- El uso de la PDI **motiva al alumnado**. Las posibilidades multimedia e interactivas y su versatilidad acercan más la actividad escolar a la realidad social vivida por un alumnado acostumbrado al manejo de las TIC en su vida diaria.
- La PDI se **adapta a los diferentes estilos docentes**, desde los más tradicionales basados en el modelo expositivo, hasta los estilos más innovadores fundamentados en el constructivismo.
- El uso de la PDI **propicia la creatividad y la innovación** entre el profesorado. Se ha demostrado que los docentes que usan de forma habitual la PDI acaban por realizar actividades innovadoras que aprovechan la potencialidad didáctica de la PDI. La innovación no la aporta la tecnología, sino el uso que el docente hace de ella.

Resumiendo, podemos afirmar con rotundidad que la PDI es un recurso didáctico **útil y eficaz** para la enseñanza y el aprendizaje, que además facilita la incorporación paulatina de nuevas prácticas educativas más motivadoras y acordes a las necesidades e intereses de los estudiantes.

MODELOS DIDÁCTICOS CON EL USO DE LA PDI

Seguidamente concluir vamos a ilustrar la versatilidad que nos ofrece este recurso tecnológico describiendo algunos modelos o ejemplos de prácticas educativas en las que juega un papel determinante el uso de la PDI:

- **Uso como pizarra convencional**. Evidentemente, el uso más inmediato de la PDI es emplearla como soporte sustitutivo de la pizarra convencional, pero con un par de ventajas añadidas al usar un programa informático en lugar de una tiza: primero, por que disponemos de numerosas herramientas que hacen más atractiva y ágil la presentación de información (colores, marcadores, figuras, galería de recursos, herramientas matemáticas y de presentación…), y en segundo lugar, porque todo lo que escribimos o anotemos en la PDI podemos guardarlo y recuperarlo en otras aulas y otros momentos, lo que nos permite recordar, revisar, modificar o ampliar lo que hemos escrito con anterioridad.
- **Elaborar unidades didácticas interactivas**. Los diferentes marcas de PDI traen asociado un programa específico con el que podemos diseñar y elaborar presentaciones o unidades didácticas en el que podemos incluir muy diversos recursos (texto, imagen, video, archivos flash, sonido, vínculos…) que nos permiten presentar contenidos de forma muy diversa y motivadora y diseñar actividades que posibilitan la interacción del alumnado o el profesorado con la PDI.



• **Visitar los espacios web del aula**: Cada vez es más frecuente el uso de blog docentes, blog de área o de aula, wiki de clase o el uso de redes sociales para educación. En la PDI podemos consultar las novedades, las aportaciones de los alumnos, los comentarios de los seguidores, visitar los enlaces o vínculos sugeridos, etc.… aumentando la interacción y comunicación entre el alumnado y el profesorado.

• **Apoyo a las explicaciones del profesorado**. Usar la PDI como soporte para ilustrar y complementar la enseñanza de contenidos. En la red disponemos de infinidad de recursos que nos ayudan a enseñar de forma más clara, real y motivadora cualquier contenido del currículo. Tanto en servicios de la web 2.0, como en páginas institucionales, buscadores, portales educativos… podemos encontrar recursos en diferentes formatos (icónico, textual, multimedia, sonoro…). Nos referimos al uso de videos, presentaciones, podcast, imágenes, infografías, archivos flash… Basta imaginar cómo podemos ver un vídeo de una erupción volcánica, proyectar una simulación sobre el proceso de la digestión, escuchar una canción en otro idioma o usar una imagen de un mapa sobre la que podemos escribir y anotar.

• **Presentación de trabajos realizados por los estudiantes**. Podemos pedir a los estudiantes (en grupo o individualmente) que hagan un trabajo de investigación y/o busquen información sobre los temas que se están estudiando (leer, comprender, valorar y seleccionar esta información), para posteriormente presentar y explicar a sus compañeros los materiales que han elaborado o encontrado, usando la PDI para proyectar sus trabajos (vídeo, presentación multimedia, enlaces, imágenes…).

• **Realización de ejercicios o actividades interactivas**. Existen numerosos contenidos educativos digitales disponibles en la web o facilitados por las editoriales que permiten la realización de actividades interactivas relacionadas con el currículo. En la PDI podemos organizar su realización colectiva o por grupos para que posteriormente las realicen en sus *netbook*. (JCLIC, Hot Potatoes, Cuadernia, Constructor, LIM, Portales educativos, Agrega, etc.)

• Comunicaciones colectivas on-line. Con el soporte de la PDI podemos establecer diferentes cauces de comunicación on-line con otros estudiantes, profesores o familiares de cualquier lugar: correspondencia a través del correo electrónico de la clase, foros o chat con otros estudiantes (en otros idiomas), videoconferencias, uso de redes sociales para educación.

• **Incorporar la actualidad en el aula:** La conexión a internet nos abre una ventana al mundo exterior y a la actualidad a la que tantas veces permanecen ajenos nuestros alumnos/as. Podemos revisar las noticias de la prensa electrónica y comentar temas de actualidad: ampliar información sobre una noticia o un fenómeno, consultar dis-

tintas fuentes, localizar los lugares, buscar el origen de los conflictos, debatir… Se trata en definitiva de relacionar la actualidad con el currículo o de que la actualidad sea fuente de debate.

• **Fuente de información**: La PDI con conexión a la red nos permite consultar y buscar información de dudas e interrogantes que surjan durante las clases: RAE, buscadores, *Wikipedia, Google maps*… que a su vez nos permite enseñar estrategias de búsqueda selectiva y crítica de la información.

• **Actividades entorno a una salida:** La PDI es un complemento perfecto para trabajar de forma intencional las actividades previas y posteriores a una salida.

Actividades previas: búsqueda de información sobre los lugares que va a visitarse, recorrido (km, trayecto, duración), imágenes,…

Actividades posteriores: elaboración de un álbum fotográfico y textual de la salida, comentarios en el blog, trabajos de los estudiantes sobre la salida…

• **Soporte para el registro**: La PDI es también un excelente soporte para el registro. Por ejemplo, para recoger en un calendario mensual los datos más relevantes del tiempo atmosférico: temperatura máxima y mínima, precipitaciones, estado del cielo…Posteriormente podemos generar tarea y actividades de análisis: medias, oscilaciones, cantidad de precipitaciones, climograma, etc.

Cualquier otro fenómeno que queramos registrar: asistencia, registro temporal de actividades mediante texto y fotografías, (actividades especiales, salidas, celebraciones…), elaboración de gráficos de datos diversos, etc.

• **Aprendizaje de los procesos del ordenador**: Usando la PDI podemos centrar la atención de nuestros alumnos para mostrar los pasos que hay que seguir en el ordenador para realizar procesos concretos: como abrir una aplicación, como guardar un archivo a crear una carpeta, instrucciones para manejar una aplicación interactiva, cómo buscar información... No se trata de enseñar informática, sino de explicar procesos sencillos e invitar a los alumnos a que repitan estas acciones en su ordenador y comprueben que obtienen los mismos resultados.

• **Prevenir sobre los riesgos de internet:** Aprovechar los momentos en los que se navegue por la red para comentar los peligros y riesgos de internet: contenidos inapropiados, acoso, pérdida de la privacidad, publicidad engañosa, virus… Ofrecer pautas de actuación ante determinados riesgos y debatir sobre las consecuencias de nuestras actuaciones en internet y en el uso de las TIC.

En definitiva, estamos convencidos de que la incorporación de la PDI en las aulas puede y debe provocar un reajuste necesario y asumible por el profesorado para abordar nuevas formas de trabajar en las aulas, nuevas metodologías más acordes con las necesidades de un alumnado que ha nacido y crece en la Sociedad de la Información.

Tenemos claro que la incorporación de las TIC en las aulas no va a remediar la crisis de nuestro sistema educativo (fracaso escolar, abandono, resultados PISA…), *"pero olvidarlas acrecentará aún más la distancia entre la sociedad, la economía, los hogares, etc. y las escuelas y deslegitimará más si cabe las instituciones educativas"* (Jordi Adell).

BIBLIOGRAFÍA

Webgrafía:

- http://peremarques.pangea.org/promethean2/promodelospdi2.htm (Modelos didácticos con la Pizarra Digital Interactiva, Pere Marques. 2007)
- http://ullmedia.udv.ull.es/video/43 (Sociedad de la información y educación, Manuel Area).
- http://ullmedia.udv.ull.es/video/46 (¿Qué es la competencia digital?, Manuel Area Moreira)
- http://www.educaweb.com/noticia/2010/12/13/entrevista-jordi-adell-tecnologia-educativa-14508.html y http://www.xarxatic.com/barreras-para-introducir-las-tic-en-el-aula/ (Entrevista a Jordi Adell)

Bibliografía digital

- Gallego, D. y Dulac, J. (2006). *Informe final del Iberian research project*. Madrid.
- Marqués, P. (2006). *La Pizarra Digital en el aula de clase*. Barcelona: Edebé digital.
- VVAA. (2006).Informe red.es *"La Pizarra Interactiva como recurso en el aula"*. Madrid: MITC.

Imágenes con licencia Creative Commons (Atribución-No comercial)

- http://www.flickr.com/photos/av_hire_london/5447245447/
- http://www.flickr.com/photos/herzogbr/2274372747/sizes/z/in/photostream/
- http://www.flickr.com/photos/crystaljingsr/sets/72157622354789320/
- http://www.xarxatic.com/wp-content/uploads/2011/02/Barrerasusoticaula.jpg

monográfico

■ *Metodología* ■ *Competencias Básicas* ■ *Instrumentos de evaluación y tareas*

Juan José Caballero Muñoz
Experto en Competencias Básicas y Profesor de E. F. en el IES Nuevo Scala de Rute (Córdoba)

Todo lo que quiso saber sobre las competencias básicas y no se atrevió a preguntar

■ *La normativa curricular que concreta la LOE recoge, como todos sabemos, un nuevo elemento curricular: las competencias básicas. La aparición de este nuevo componente curricular, que articula, vertebra y supedita a todos los demás, ha sido motivo de crítica en unos casos, discusión en otros, y ha suscitado numerosas dudas y cuestiones que no siempre han sido resueltas y, cuando lo han sido, no siempre en el mismo sentido. El presente artículo, lejos de pretender convertirse en una disquisición teórica acerca de las competencias básicas, intenta dar solución a muchos de los interrogantes que surgen entre el profesorado, siempre de forma breve y concisa.*

1. ¿Son las competencias básicas producto de una moda pasajera?

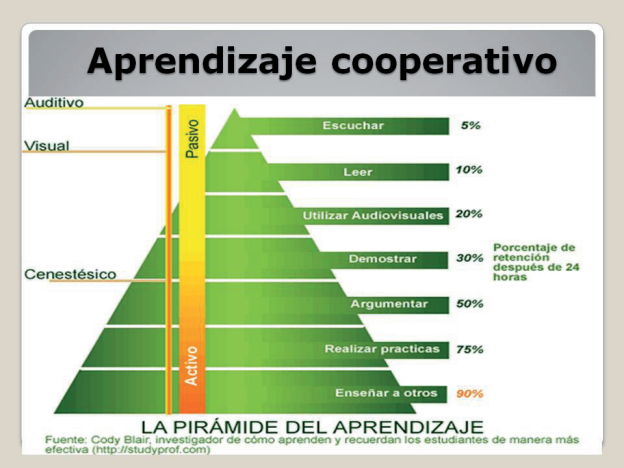
Es fácil pensar esto analizando los continuos cambios en la legislación educativa ocurridos en las últimas décadas. Aún así, como bien dice José Moya, las competencias básicas han venido para quedarse. El proceso de definición y selección de las competencias trasciende el ámbito nacional y se sitúa en los entornos de la OCDE y UE, por lo que no aparece ligado a un determinado gobierno o signo político.

2. ¿En todas las comunidades autónomas se trabajan las mismas competencias básicas?

Sí, las ocho competencias básicas, tal y como se describen en la LOE y los Reales Decretos de enseñanzas mínimas, son trabajadas en todas las Comunidades Autónomas del Estado Español. Sólo un apunte: en Castilla La Mancha se ha decidido extraer algunos descriptores de la competencia en la autonomía e iniciativa personal y agruparlos en una novena competencia: la competencia emocional.

3. Antes de la aparición de las competencias básicas ¿todo lo que hacía en mis clases con mis alumnos/as estaba mal enfocado?

No hay que entender que toda la práctica docente realizada anteriormente a la aparición de las competencias básicas es inválida. Muchos docentes ya enfocaban su tarea docente en un trabajo competencial. La aparición de este nuevo elemento curricular debe



marcar un punto de reflexión: atendiendo a las características de una metodología competencial, cada docente debe analizar su práctica, poner en cuarentena lo que hace, para, a partir de este análisis, decidir qué puede mantener, qué ha de eliminar y qué puede transformar.

4. ¿Se puede trabajar desde la materia ciencias sociales la competencia en razonamiento matemático? (La pregunta es extensible a otras materias de educación secundaria obligatoria y áreas de educación primaria y otras competencias).

Hay que echar mano de lo estipulado en el Real Decreto 1513 de educación primaria y en el Real Decreto 1631 para educación

secundaria obligatoria. En ambos se afirma que un área/materia contribuye a la adquisición de distintas competencias y una competencia será fruto del trabajo en varias áreas/materias. Igualmente, en el Anexo II de esos Reales Decretos se puede comprobar de forma sorprendente que, en el apartado dedicado a la contribución de cada área/materia a las competencias básicas, en determinadas áreas/materias se obvia la contribución a determinadas competencias. Ahora bien, hay que tener en cuenta dos preceptos. En primer lugar tales premisas pertenecen al primer nivel de concreción curricular, que debe ser desarrollado y concretado en sucesivos pasos; en estos pasos puede establecerse una contribución a competencias que el Real Decreto olvidó. En segundo lugar, y poniendo como ejemplo la competencia en razonamiento matemático, la misma incluye descriptores basados en la capacidad de razonamiento, de argumentación lógica, de deducción, de inducción,… fácilmente abordables desde cada una de las áreas/materias. Lo mismo ocurre con otras competencias básicas.

5. ¿Cuáles son las opciones metodológicas más adecuadas para el trabajo de las competencias básicas?

Las distintas opciones metodológicas y los recursos materiales disponibles han de estar al servicio del profesor, el cual los seleccionará en función de su utilidad para el trabajo competencial y el contexto en el que trabaje. Así pues, no tiene sentido el "atarse" a una determinada opción metodológica y a un recurso muy concreto. Son un instrumento del profesor y no viceversa. Sí hay que aclarar que la metodología de trabajo más adecuada para las competencias básicas es la centrada en el aprendizaje cooperativo. Con las estrategias simples de aprendizaje cooperativo, además de trabajar las competencias más relacionadas con el contenido de trabajo de la tarea propuesta, la competencia lingüística (sobre todo el "hablar" y el "escuchar"), la competencia social y ciudadana, la competencia para aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal necesariamente se van a ver trabajadas.

6. ¿Son los instrumentos de evaluación para evaluar las competencias básicas los mismos que utilizo para evaluar mi materia?

En este sentido, hay que tener presente dos aspectos esenciales.

En primer lugar, según la normativa vigente, los criterios de evaluación de las áreas de educación primaria y de las materias de educación secundaria obligatoria, serán el referente fundamental que el profesor deberá tener en cuenta para evaluar el grado de logro de los objetivos (de área/materia y generales de etapa) y el grado de adquisición de las competencias básicas. Por definición, los instrumentos de evaluación son las herramientas que el profesor utiliza para recoger datos acerca de si se han conseguido o no los criterios de evaluación y en qué grado lo han hecho. Luego siguiendo con el razonamiento, los instrumentos utilizados para la evaluación de las áreas/materias y para la evaluación de las Competencias Básicas han de ser esencialmente los mismos. Otra cuestión distinta es el carácter y sentido que deben tener tales instrumentos, lo cual aparece contestado en otra pregunta del presente artículo.

En segundo lugar, y aparte de todo lo anterior, no hemos de olvidar que el sentido y fin último de las áreas de educación primaria y de las materias de educación secundaria obligatoria es la adquisición, por parte del alumnado y en su etapa de educación básica, de las competencias básicas. Dicho esto, el aprendizaje a trabajar y, por tanto, a evaluar, en cada una de las áreas y materias es el basado en la adquisición de tales competencias. El trabajar y evaluar otro tipo de aprendizaje no competencial no tendría mucho sentido.

7. ¿Qué instrumentos son los más adecuados para la evaluación de las competencias básicas?

Una competencia es la forma en la cual una persona es capaz de utilizar todos sus recursos (saberes, destrezas, habilidades, …) para resolver una tarea en un contexto determinado. Por tanto, el instrumento que dará a la luz si una persona es competente en una determinada tarea es el que aportará información acerca de cómo busca la información, cómo la selecciona, cómo es capaz de utilizar y conjugar esta información con otros recursos que ya atesora,… para dar respuesta a la tarea que se propone. Una prueba memorística determinaría si el alumno/a recuerda determinados datos e informaciones, pero no si es capaz de gestionarlos y utilizarlos en la demanda que se le plantea.

8. Entonces, ¿qué ocurre con los exámenes?

La evaluación, según las distintas disposiciones

normativas, es continua. Es decir, se debe de realizar durante y no solo al final. Los instrumentos de evaluación utilizados para la evaluación competencial deben basarse en la observación continua, deben formar parte del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otra forma, son instrumentos "durante". Los instrumentos más finalistas, como pueden ser los exámenes, podrían en su caso completar la información, pero no convertirse en único referente. En cualquier caso, la orientación del examen será la expresada en la respuesta a la pregunta anterior. Por todo lo dicho en las líneas anteriores, las tareas de enseñanza-aprendizaje deben convertirse en el referente fundamental de la evaluación. La tarea de enseñanza se convierte en tarea de evaluación; las mismas tareas que me sirven para enseñar y al alumnado para aprender, servirán para evaluar.

9. Y si las tareas serán la base de la evaluación en competencias básicas, ¿cómo deben ser las tareas?

La tarea es la secuencia didáctica de ejercicios y actividades que ha de culminar en un producto más o menos tangible. Si la competencia se basa en el saber hacer y el saber ser, en el desarrollo de la tarea los alumnos/as han de poner en práctica estos aprendizajes que culminarán en un producto (un objeto, una presentación, una representación,…). Además, para considerar tales tareas como competenciales, el conjunto de tareas ha de trabajar todas las fases de adquisición competencial. Así por ejemplo, el informe Pisa, en las competencia matemática propone las siguientes fases de adquisición de una competencia: a) la reproducción (el alumno/a demuestra atesorar un contenido); b) la conexión (el alumno/a es capaz de conectar este contenido a un determinado problema para resolverlo); y la reflexión (el alumno/a aplica estrategias de resolución que discriminen por qué, cuándo, cómo, dónde,… utilizar el contenido aprendido en el problema planteado). Así pues, el conjunto de tareas planteadas a lo largo de toda la educación primaria y la educación secundaria obligatoria, deberán plantear la adquisición de estas fases.

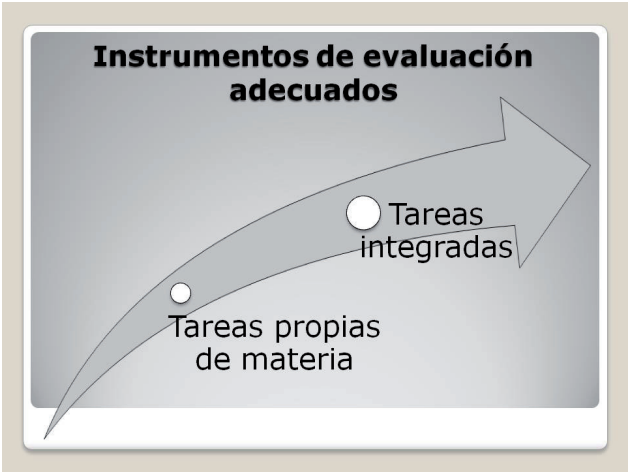
10. ¿Qué tipo de tareas son más adecuadas para trabajar y evaluar las competencias básicas?

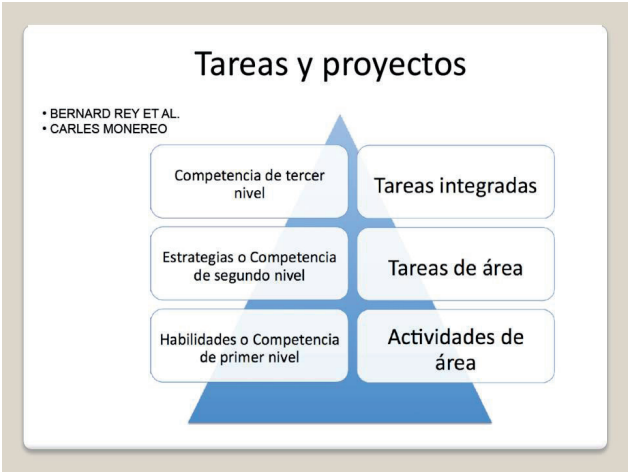
A la hora de afrontar el diseño de tareas de enseñanza-aprendizaje existe una doble opción: bien diseñar tareas propias de área/materia, cuya resolución requiere recursos y aprendizajes de esa área/materia, bien diseñar tareas integradas, cuya resolución requiere la puesta en juego de contenidos de distintas áreas/materias. Teniendo en cuenta que la realidad social nos plantea problemas y demandas complejas que precisan de recursos lingüísticos, matemáticos, habilidades sociales,… las tareas que mejor se adecuan a la adquisición de las competencias que una persona debe poseer para resolverlos son las tareas integradas.

11. ¿Se puede aprobar Lengua Castellana y Literatura y suspender la competencia en comunicación lingüística? ¿Y viceversa? (la pregunta es extensible a otras materias y a otras competencias).

Sería totalmente incongruente e incoherente. Siendo los criterios de evaluación el referente único para determinar tanto el grado de logro de los objetivos de la materia como el grado de adquisición de las competencias, es de entender que la calificación en ambas debe estar íntimamente relacionada. Si se da el caso que se plantea en la pregunta fácilmente se puede detectar que se está incurriendo en algunos errores:

- Utilizar instrumentos de evaluación distintos para evaluar las competencias (basados fundamentalmente en tareas) y para evaluar la materia (basados en pruebas más memorísticas que de aplicación de conocimientos). Siendo los criterios de evaluación el único referente para ambos mundos, también deberán serlo los instrumentos de evaluación que aporten datos del grado de consecución de esos criterios.
- Tal y como explica Jacobo Calvo, proponer un único contexto de aprendizaje basado en una comprensión literal, con una implicación meramente memorística, utilizando como único instrumento de evaluación una prueba escrita y asimilando la calificación en la prueba a la calificación en la/s competencia/s.
- Utilizar la calificación en determinada materia como referente para la calificación en determinada competencia (por ejemplo, el alumno/a que obtiene una calificación de 9 en Lengua Castellana y Literatura automáticamente conseguirá la calificación de excelente en la competencia en comunicación lingüística). En este





sentido hay que recordar dos ideas: por un lado, una competencia se logra como fruto del trabajo en diversas materias; de otro lado, la calificación en cada competencia toma como base el diálogo y la decisión colegiada del equipo educativo.

12. ¿Qué peso tiene cada competencia en la calificación de mi materia?

La evaluación es la observación del grado de logro de un conjunto de criterios. Cada criterio de evaluación de la programación será referente para evaluar el grado de una o varias competencias. Luego el peso de cada competencia en la evaluación de la materia será el peso que, en el total de criterios de evaluación, tengan aquellos que sean referentes para valorar el grado de adquisición de tal competencia.

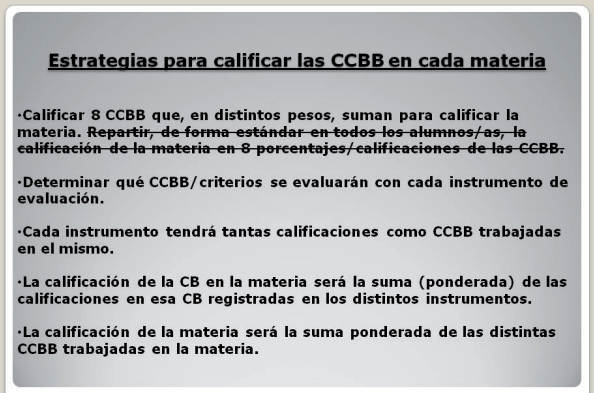
13. ¿Cuándo tengo que calificar las competencias básicas?

La calificación de las Competencias Básicas, consecuencia de la evaluación continua que de las mismas se ha hecho durante todo el curso escolar, tendrá lugar en la evaluación ordinaria de junio y extraordinaria de septiembre, siendo fruto de la decisión colegiada del equipo educativo.

14. ¿Todas las materias tendrán el mismo peso en el trabajo y evaluación de cada Competencia?

Hay dos elementos que marcan el peso de cada materia en cada competencia:

- El contenido de la misma: es obvio afirmar que hay contenidos que dan más pié al trabajo de determinada competencia.
- La carga horaria: independiente del contenido, el profesor que más tiempo trabaja con un alumno/a es el que mejor puede trabajar y evaluar cada competencia.



BIBLIOGRAFÍA

Moya Otero, J. (Dirige), (2007-2008): Revista "*Competencias Básica Escuela*". Wolters Kluwer España.

Rychen y Hersh, (2002): *Definición y Selección. de Competencias (DeSeCo): Fundamentos teóricos y conceptuales de competencias*. París: OCDE.

Pujolás, P. (2001): *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria.* Archidona (Málaga): Aljibe.

Pujolás, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula.* Barcelona: Eumo-Octaedro.

monográfico

■ *Educación* ■ *Unión Europea* ■ *Objetivos* ■ *Autoevaluación* ■ *Inspección Educativa* ■ *Alumnado*

Luisa Barquero Escalante
Inspectora de Educación en Huelva

La Educación del Siglo XXI: algunas claves desde la Inspección

En el siglo XXI, la Educación es concebida como un motor de progreso y desarrollo. La Unión Europea, a través del Consejo Europeo, apoya y coordina acciones en materia de educación, estableciendo objetivos evaluables que se reflejan en la políticas educativas de los países y en la producción de normativa para mejorar los sistemas educativos. En Andalucia, la autoevaluación de los centros, con el asesoramiento y supervisión de la Inspección, es una clara evidencia del interés por avanzar.

Los pueblos de Europa, al crear entre sí una unión cada vez más estrecha, han decidido compartir un porvenir pacífico basado en valores comunes.

La Educación del Siglo XXI está directamente relacionada con el proceso de construcción de la Unión Europea y de sus Tratados e instituciones. En este proceso los estados miembros ceden parte de sus competencias soberanas y en algunas materias se arbitran fórmulas que permiten la participación o la reserva de los mismos.

La educación está comprendida en el ámbito de las actuaciones que realiza la UE para apoyar y coordinar las acciones de los estados miembros, y así en el artículo 165 y 166 del Tratado de funcio¬namiento de la Unión Europea se establece que la acción de la misma se encaminará a la difusión de las lenguas de los Estados miembros, a favorecer la movilidad de estudiantes y profesores y el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios, a promover la cooperación entre los centros docentes y el intercambio de información y experiencias, a fomentar el desarrollo de la educación a distancia y el deporte, a desarrollar políticas de formación profesional inicial y permanente que faciliten la inserción y la reinserción en el mercado laboral, a potenciar la cooperación entre centros y empresas y al intercambio de información y de experiencias sobre los sistemas de formación de los Estados miembros.

Paralelamente a este conjunto de acciones, con la participación de la UNESCO y la OCDE se inicia una profunda reflexión acerca de la educación del siglo XXI, apareciendo, entre otros, un nuevo

Foto 1: Formación profesional de grado medio.

concepto de educación que se materializa con el Informe Delors de 1991 "La Educación encierra un tesoro", con la primera publicación del Informe PISA en 2001 y con la celebración del Consejo Europeo de Lisboa, en marzo de 2000.

Este Consejo Europeo marca un antes y un después en relación con el impulso de la educación y la formación en la Unión Europea, produciéndose con posterioridad acuerdos que han dado lugar a actuaciones concretas y han tenido un claro reflejo en las políticas educativas. Los sistemas de educación

y formación europeos deben modernizarse y convertirse en un referente para responder a las demandas económicas, sociales y demográficas a los que se enfrenta la Unión. En el Consejo Europeo de Estocolmo, de marzo de 2001, se establecieron tres objetivos estratégicos, desglosados en trece objetivos conexos, y con posterioridad se acuerda un programa de trabajo en el Consejo de Barcelona de 2002 «Educación y formación 2010», que es adoptado por todos los países miembros.

Foto 2: Intercambio de información y experiencias entre países europeos.

Desde el año 2000, la Unión Europea da un paso decisivo incluyendo entre sus sus prioridades aumentar la inversión en educación, reducir el abandono escolar temprano, promover la educación y la formación a lo largo de la vida, definir nuevas competencias básicas e impulsar la movilidad del profesorado y de los estudiantes. Consecuentemente, en 2003 el Consejo de la UE establece los puntos de referencia propuestos para 2010 y una serie de indicadores que constituyen las herramientas básicas para supervisar, orientar y medir los avances en la consecución de los objetivos de Lisboa.

Los resultados de Andalucía, y de España, en comparación con la Unión Europea y la OCDE, actualmente, han puesto de manifiesto la posición preocupante de nuestro sistema educativo en tres indicadores básicos: la competencia lectora, el fracaso escolar en las enseñanzas obligatorias y el abandono educativo temprano.

La competencia en lectura es la herramienta básica que capacita a la persona para el desenvolvimiento en la sociedad y para una formación posterior, por ello, es tan necesario disminuir el porcentaje de alumnado de 15 años con rendimientos insatisfactorios en esta competencia. Del mismo modo, las personas sin cualificación corren el riesgo de la marginación y la exclusión y para garantizar el pleno empleo e incrementar la cohesión social resulta fundamental, reducir el porcentaje de jóvenes que abandonan los estudios de forma prematura, la mayoría de las veces huyendo de un sistema educativo cuyos contenidos se alejan excesivamente de sus intereses, aficiones y habilidades y que los llevan al fracaso escolar, encontrando una rápida salida en las primeras ofertas de trabajo, en muchas ocasiones, poco exigentes con la cualificación de los jóvenes, realizada por determinados empresarios y sectores, que con posterioridad, les dificulta o impide la reincorporación a las enseñanzas abandonadas.

Incrementar el número de alumnos que finalizan la enseñanza secundaria postobligatoria (Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio) es de suma importancia también, porque posibilita el acceso al mercado laboral y a la enseñanza superior, y como consecuencia la participación satisfactoria en la sociedad del conocimiento. En esta sociedad de hoy, las personas tienen que formarse y mantener actualizados sus conocimientos y competencias a lo largo de la vida para garantizar su desarrollo personal y mantener y mejorar su situación en el mercado laboral. Por lo tanto, el nivel medio de participación en la formación permanente en la Unión Europea deberá incrementarse entre la población adulta en edad laboral (entre 25 y 64 años).

La U.E. necesita producir mayor número de especialistas en el ámbito científico. El número total de licenciados en matemáticas, ciencias y tecnología en la Unión Europea debería aumentar, al tiempo que debería disminuir el nivel de desequilibrio en la representación de hombres y mujeres.

Que duda cabe, que la inversión en Educación tiene efectos positivos a largo plazo y beneficios, tanto indirectos como directos, en el crecimiento de un país. El Consejo Europeo de Lisboa instó a «un aumento anual considerable de la inversión per cápita en recursos humanos». En la Comunicación «Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa», la Comisión Europea propone varias cuestiones de interés para la inversión eficaz en educación.

En 2009, las conclusiones del Consejo de la UE continúan apoyando la idea de que la Educación es uno de los motores básicos del crecimiento económico de un país, y que para salir de la crisis económica es necesario continuar invirtiendo en recursos y apoyando el desarrollo de los sistemas de educa-

ción y formación . Para ello, se actualizan los objetivos y aparece el programa "Educación y formación para el 2020", así como una serie de niveles de referencia del rendimiento medio europeo para dicho año, que se indican a continuación:

- Una media de un 15 % como mínimo de los adultos debería participar en el aprendizaje permanente.
- El porcentaje de jóvenes de quince años con un bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias deberá ser inferior al 15 %.
- La proporción de personas con edades comprendidas entre treinta y treinta y cuatro años que hayan terminado la educación superior deberá ser de al menos un 40 %.
- La proporción de abandonos prematuros de la educación y formación debería estar por debajo del 10 %.
- Al menos un 95 % de los niños con edades comprendidas entre los cuatro años y la edad de escolarización obligatoria debería participar en la educación en la primera infancia.

Foto 3: Conocimiento de otras lenguas (alemán).

Además, el Consejo invita a la Comisión a que siga trabajando en los siguientes ámbitos: movilidad , empleabilidad y aprendizaje de idiomas.

El Plan de Acción del Ministerio y el Plan Esfuerza en Andalucía para la década 2010-20 recogen estos desafíos y reconocen la necesidad urgente de reducir el abandono escolar, incrementar el número de jóvenes que obtienen el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de los que continúan su formación postobligatoria, en particular mediante la Formación Profesional de Grado Medio. Ello es esencial para el desarrollo personal y profesional de nuestra juventud y también para que España pueda reorientar su modelo de crecimiento económico y alcanzar las más altas cotas de bienestar social.

En todo este proceso, la insistencia en la necesidad de potenciar *la práctica de la evaluación y la investigación, como única forma de avanzar y mejorar* es una constante, y se generalizan las evaluaciones internacionales al ser consideradas herramientas útiles que proporcionan información relevante para la toma de decisiones y la definición de las políticas educativas.

España y Andalucía asumen este reto desde el primer momento y apuestan por la obtención de datos de su propia gestión educativa, participando, en algunos casos, voluntariamente, en distintas pruebas con el objeto de conocer los resultados del rendimiento de su alumnado para poder mejorarlos. Ambas, en su preocupación por incorporar al sistema educativo las orientaciones de la educación del siglo XXI de la UNESCO, OCDE y UE que hemos comentado anteriormente, reflejan en los objetivos establecidos en la LOE y en la LEA las nuevas demandas sociales del momento histórico. Dichas leyes en sus artículos 145, 146 y 147, y en los 130, 153 y 154 respectivamente apuestan por la cultura de la evaluación de nuestro sistema educativo.

En Andalucía, la autoevaluación de los centros públicos y la evaluación del sistema educativo en general debe orientarse a la mejora permanente del mismo y extenderse a todos los ámbitos educativos. Los nuevos Reglamentos Orgánicos aprobados por Decreto, así como las Órdenes que los desarrollan determinan la Autoevaluación de los centros como una prioridad para aumentar el nivel de éxito del alumnado.

La Inspección Educativa tiene entre sus cometidos la supervisión, control, asesoramiento, información y participación en la evaluación de los centros. El Plan General de Actuación de la inspección definido en base a las prioridades establecidas por la Consejería de Educación con carácter cuatrienal, y las instrucciones anuales dictadas por la Viceconsejería de Educación para este curso en concreto, señalan el asesoramiento y la supervisión del proceso de autoevaluación de los centros, así como la elaboración de la correspondiente memoria, y la inclusión en la misma de las propuestas de mejora que se deriven de ellas. De esta nueva cultura de la evaluación, deben extraerse las medidas conducentes a la mejora de los resultados individuales y del sistema educativo en general para conseguir el éxito educativo.

La Educación del siglo XXI y los sistemas educativos de la Unión Europea tienen por delante grandes retos que acometer. El éxito de un sistema educativo se encuentra en la capacidad de intervención de manera eficaz cuando no se alcanzan los resultados esperados. Algunas consideraciones

claves que merecen una especial reflexión podrían ser las que se explicitan a continuación:

- Los centros educativos deben poner en marcha toodos los mecanismos que poseen para identificar las dificultades de aprendizaje de cada alumno e intervenir para evitar el fracaso escolar y el abandono prematuro.
- El reconocimiento y valoración de la profesión docente es un signo claro de la calidad del sistema educativo de un país. Los mejores sistemas cuentan con los mejores docentes cuyo ingreso en la carrera es altamente selectivo. Solamente acceden los mejores, y una vez en ejercicio son dotados de un formación inicial y una posterior formación continua y permanente de excelente calidad.
- La participación activa de los padres en la educación y su colaboración con los objetivos educativos es una de las variables principales para asegurar un buen progreso educativo del alumnado o, al menos, para evitar su fracaso escolar.
- La autonomía de los centros educativos debe ir unida a un modelo de dirección eficaz, basado en proyectos de mejora, capaz de establecer una organización que aumente el éxito escolar del alumnado. Para ello, es necesario cambiar el modelo de la figura del director-gestor desentendido del desarrollo del trabajo educativo que el profesorado realiza en las aulas y del resultado de su alumnado.
- Las medios de comunicación y el sistema educativo deben perseguir los mismos objetivos y sus responsables deben aunar criterios para el desarrollo de espacios de interés educativo que tengan como objetivo poner en valor el estudio, el esfuerzo personal, la responsabilidad, la convivencia democrática, y la igualdad entre hombres y mujeres.

BIBLIOGRAFÍA

- Referencia legislativa:
  - Ley Orgánica 1/2008, de 30 de julio, por la que se autoriza la ratificación por España del Tratado de Lisboa (BOE 31/07/2008).
  - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4-5-2006).
  - Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA 26-12-2007).
  - Decreto 327/2010 y 328/2010, de 13 de julio (BOJA 16-07-2010).
- Referencia legislativa Europea:
  - Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa. (2002/C 142/01) 14.6.2002 ES Diario Oficial de las Comunidades Europeas C142/1.
  - Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de 5 de mayo de 2003 sobre los niveles de referencia del rendimiento medio europeo en educación y formación (Puntos de referencia). (2003/C 134/02) 7.6.2003 ES Diario Oficial de la Unión Europea C 134/3.
  - Recomendaciones del Parlamento Europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. (2006/962/CE) L 394/10 ES Diario Oficial de la Unión Europea 30.12.2006.
  - Conclusiones del Consejo de 25 de mayo de 2007 relativas a un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación. (2007/C 311/10) 21.12.2007 ES Diario Oficial de la Unión Europea C 311/13.
  - Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). (2009/C 119/02) ES C 119/2 Diario Oficial de la Unión Europea 28.5.2009.
- Documentos:
  - Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2010 Informe Español del MEC. Instituto de Evaluación.
  - PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe español. MEC. Dirección general de evaluación y cooperación territorial.Instituto de Evaluación. Madrid 2010.
  - Plan Esfuerza. 5 desafíos y 8 medidas para el progreso en Andalucia. Junta de Andalucia: Consejeria de Educación.
  - Plan de Acción 2010-2020. Objetivos de la Educación para la década. Plan 2010-2011 MEC.
- Referencias webs:
  - www.adide.es
  - http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11071_es.htm
  - http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_es.htm

monográfico

■ *Discapacidad* ■ *Integración* ■ *Necesidades educativas especiales* ■ *Necesidades de apoyo específico*

Maite Galán Ortega
Consejo de Redacción

Un viaje a la educación especial del ayer con suaves pinceladas hacia el hoy

■ *A través de este artículo viajamos al pasado de la Educación Especial, desde sociedades antiguas, primeras prácticas educativas intencionadas con personas discapacitadas, la atención médico pedagógica, apreciando la importancia del cambio de conciencia social que pasa de la eliminación de personas con discapacidad en la prehistoria de la educación especial a la atención médico pedagógica, de la institucionalización de deficientes a un modelo de necesidades educativas especiales y la adopción de los principios de normalización, integración hasta la actual escuela inclusiva (el gran reto pendiente).*

Si realizamos un pequeño análisis de la evolución de la educación especial nos encontramos como está fuertemente marcada por la *actitud* de la sociedad ante la diversidad. Remontándonos a la prehistoria nos encontramos con que las personas "anormales" eran eliminadas. Así ocurría, por ejemplo, en la sociedad espartana donde los lanzaban literalmente al vacío desde el famoso Monte Taigeto. También se asesinaban a otros niños por el sentido de posesión de la familia.

Ya en la Edad Media, la iglesia condena el infanticidio, pero la presencia de estas personas "exepcionales" se sigue explicando con teorías sobrenaturales y la actitud hacia los mismos era de rechazo y temor.

Las primeras experiencias de Educación Especial como práctica intencionada tienen lugar en el s.XIX destacándose principalmente el cambio de actitud y mentalidad.

Resalto que estas primeras prácticas tuvieron lugar con *deficientes sensoriales* por tres motivos fundamentales (Puigdellivol):

- Su déficit no afecta al desarrollo mental y no puede explicarse con teorías sobrenaturales.
- El individuo es consciente en sus limitaciones y colabora en superarlas.
- Su educación consistiría en adaptar la metodología al déficit.

Veamos este pequeño cuadro resúmen:

PRIMERAS EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN ESPECIAL COMO PRÁCTICA INTENCIONADA

SORDOS	CIEGOS	DEFICIENTES MENTALES
-Pedro Ponce de León Conocido como el ideador y practicante del método oral. Se ocupa en el Monasterio de Oña de la educación de 12 niños sordomudos. -Juan Pablo Bonet Publica en 1.620 su obra Reducción de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos" No obtuvo proyección social importante ya que requería mucho tiempo y requería emplearse con grupos numerosos. -Charles Michael de L´epee Creador del sistema de signos basado en un alfabeto manual que hace uso de las dos manos y se apoya en la mímica.	-Valentín Haüy Crea en Instituto para Niños Ciegos en París (1.784) Su método era enseñar las letras moldeadas en madera. -Louis Braille Alumno del anterior y establece el sistema de lectoescritura Braille reconocido internacionalmente como el más adecuado para este tipo de población.	Hacia 1.700 tienen lugar las primeras experiencias con deficientes mentales. Época de la "Reclusión" o "Gran Encierro". Locos, vagabundos, prostitutas, discapacitados…,todos eran en Asilos u Hospitales cuya función era mantener alejados de la sociedad a los ciudadanos que se les consideraba inútiles o nocivos. Abundaban en zonas industrializadas. A finales del siglo XVIII se critica el trato inhumano y se organiza la "reforma de la reclusión" donde se incorpora ya un criterio médico, y se clasifican a las personas en función de la deficiencia tomando la medicina la responsabilidad del problema. Nos encontramos en la segunda mitad del siglo XIX con dos tendencias: *continuista y asistencial*: Sólo aboga por un tratamiento asistencial En esta línea se encuentran autores como: Tuke, Pinel, Esquirol. *renovadora y educativa*: considera que la educación a todas las personas es posible con el método adecuado. Dentro de esta línea nos encontramos Edourd Seguin que se anticipa al concepto moderno de educación especial. Para él es la función y no el órgano lo que se desarrolla, por lo tanto, proclama que la pedegogía debe atender a las funciones.

Tabla 1: Primeras experiencias en educación especial como práctica intencionada.

ATENCIÓN MÉDICO PEDAGÓGICA

En el último cuarto del s. XIX la institucionalización definitiva de la educación de deficientes se debe a dos factores principalmente:

a. Las transformaciones sociales derivadas de la industrialización

b. La obligatoriedad de la enseñanza.

Dentro de este período de atención médico pedagógica resalto a dos figuras:

- María Montessori. Empezó Trabajando con deficientes en 1896.

Preconiza la libertad de acción, otorga un papel fundamental a la espontaneidad dejando libertad para el juego autoeducativo basado en la educación de las sensaciones tactiles y cinestésicas, y el dibujo libre.

- Ovide Decroly. Comienza trabajando en 1901 con la creación de la "Institución

laica de enseñanza especial para retrasados" y con posterioridad aplica su método en la enseñanza de niños/as normales en su escuela "L` Hermitage"

Para Decroly la educación debe realizarse en un medio ambiente natural: familia, escuela, comunidad, y basó su tratamiento en los principios de estimulación corporal, adiestramiento sensorial, aprendizaje globalizado, individualización y uso del juego.

Hacia 1.940 surge el nuevo término de deficiencia mental para sustituir al de debilidad mental, y se van configurando escuelas de pensamiento

Escuela Conservadora	Escuela Progresista	Escuela no segregadora
a. Ciudadanos productivos b. Mínima educación para retrasados c. Educación Especial limitada a los confines del aula	a. La satisfacción de la persona deficiente es comprender las situaciones sociales b. Prepara para la independencia de la vida adulta	a. Incorpora a los alumnos retrasados a las aulas ordinarias b. Sí clases especiales, pero no para todos los alumnos con discapacidad

Tabla 2: Escuelas de Pensamiento

LA ATENCIÓN EDUCATIVA. HACIA EL MODELO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Es de la escuela no segregadora desde donde surge en movimiento integrador de la Europa de los 50.

Hacia los años 60 Bank Mikelsen realiza una crítica de la segregación social, así mismo Nirje aboga por una existencia de los deficientes lo parecido que sea posible a las formas de vida del resto de la sociedad.

Aparece también el principio de *sectorización* que consiste en acercar los servicios al lugar de la demanda para que la persona con déficit pueda recibir la atención que precisa en su medio natural.

El concepto de *normalización* lleva aparejado el de

integración, y si nos centramos en el ámbito educativo que es el que más nos interesa queda definido por Monereo de la siguiente manera "la integración escolar supone un proceso que reúne a los alumnos con y sin hándicap en el mismo contexto bajo distintas situaciones o modalidades escolares en base a las necesidades del propio alumno"

Hoy en día las modalidades de escolarización quedan recogidas del Decreto 147/02 de Atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. Nos encontramos con dos modalidades, y dentro de ella diferentes espacios.

- Centro ordinario (aula ordinaria a tiempo completo, aula ordinaria con periodos variables en el aula de apoyo, aula específica en centro ordinario)
- Centro específico de educación especial

Todos estos cambios no han sido posibles sin una legislación que ampare el derecho fundamental a la educación desde la Constitución Española.

Cabe resaltar la importancia de la introducción del concepto de necesidades educativas especiales introducido a través del informe Warnock que entiende que un alumno/a presenta necesidades educativas especiales cuando presente cualquier problema de aprendizaje a lo largo de su escolaridad con la consiguiente demanda de una atención más específica y mayores recursos educativos.

Este concepto presenta dos características fundamentales:

-Su carácter RELATIVO, dado que abarca un abanico amplio de dificultades yendo desde las más leves y transitorias a las más graves y permanentes.

-Su carácter INTERACTIVO que huye del paradigma médico que se centraba en la dificultad del alumno/a para aprender y responsabiliza a la escuela a responder de forma adecuada. El aprendizaje es interactivo y depende tanto de la capacidad del individuo como de la interacción de este con el ambiente.

Así surge un nuevo concepto de Educación Especial entendida como el conjunto de recursos personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo para ofrecer una respuesta a los alumnos que la necesiten ya sean temporales o transitorias.

Este concepto se recoge en el *Capítulo X del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1.989)*

La *Ley 1/90 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo* LOGSE, asume este concepto, y ofrece la respuesta al alumnado con necesidades educativas espaciales en sus arts 36 y 37con el compromiso de atender al alumnado con los recursos humanos y materiales necesarios, aplicando las medidas que se consideren oportunas en los centro, y realizando adaptaciones en el currículo que sean precisas para que el alumnado alcance en el mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general.

Con posterioridad el concepto de necesidades educativas especiales ha sido modificado y en nuestro actual sistema educativo *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía* dedica el título III a la Equidad en la Educación que divide en tres capítulos.

En el capítulo primero referido al alumnado con *necesidad específica de apoyo educativo* establece tres secciones. La primera de ellas estaría destinada al alumnado con necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial.

La segunda de las secciones hace alusión al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo por incorporación tardía al sistema educativo

La tercera de las secciones se refiere al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo que presenta altas capacidades intelectuales.

Por tanto necesidades educativas especiales queda recogido en el concepto de necesidades específicas de apoyo educativo.

Así es como estas personas han sufrido a lo largo de la historia un continuo rechazo, y poco a poco se les ha ido reconociendo sus derechos tanto en su vida comunitaria como en el ámbito educativo.

Hacia una escuela inclusiva donde los centros se organicen de forma que se atiendan a todos los alumnos en sus aulas ordinarias, adaptando a sus capacidades un único currículo común a todos y la diversidad sea lo "normal" y enriquecedor para todos/as con el consiguiente compromiso por parte de toda la comunidad educativa y buena organización de los recursos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bautista, R. (1991). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.
- Mikelsen, B. (1975). *El principio de normalización*. Barcelona: Siglo 0.
- Mayor, J. (1989). *Educación Especial*. Madrid: Cincel.
- Monereo (1995). *Análisis crítico de los conceptos vinculados con la integración escolar*. Barcelona: Siglo 0.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Servivio de publicaciones del MEC*: Madrid.
- Puigdellivol, I. (1986). *"Historia de la Educación Especial". Enciclopedia Temática de Educación Especial*. Madrid: Cepe.

monográfico

■ *Educación Musical* ■ *Formación del Profesorado*

Alejandro Vicente Bújez
Facultad de Ciencias de la Educación
(Universidad de Granada)

Nuevas perspectivas metodológicas en la formación de maestros de musica

■ *No podemos pensar en la escuela del siglo XXI que ignore el uso de las TIC. La incorporación a las aulas de la Pizarra Digital Interactiva abre nuevas y prometedoras posibilidades didácticas que permiten la incorporación de las TIC de forma paulatina y asumible por parte del profesorado. La versatilidad y sencillez de manejo de la PDI puede y debe provocar un impulso más decidido para que las TIC ocupen un lugar preferente en la actividad escolar.*

En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los estudiantes se convierten en el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, encaminado fundamentalmente a que los alumnos y alumnas adquieran tanto los contenidos educativos específicos relacionados con su grado, como las competencias profesionales que necesitarán para trabajar como verdaderos profesionales de su materia. En este sentido, las universidades y demás centros de educación superior deben proporcionar a su alumnado todo lo que éste necesite para adquirir una educación completa y de calidad.

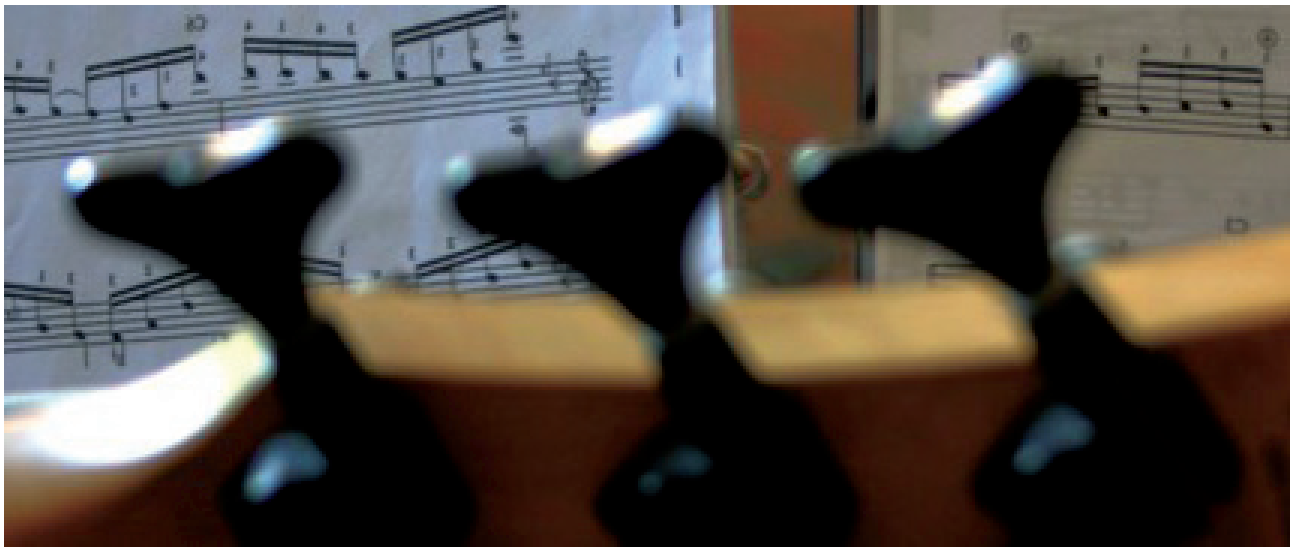
Sin embargo, la formación actual que ofrecen los centros de educación superior adolece de una cierta desconexión con las necesidades y demandas reales del mercado laboral.

Movidas por éste y otros motivos, las instituciones universitarias se han visto obligadas en los últimos tiempos a asumir una serie de reformas que afectan tanto a la estructura curricular de los estudios, como a los principios metodológicos que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La introducción del crédito europeo (ECTS), el diseño de nuevos planes de estudios, la nueva organización de los títulos o el carácter profesional de los objetivos suponen algunas de las principales medidas emprendidas como consecuencia de dicha reforma curricular.

La renovación metodológica, por su parte, pretende introducir cambios en los métodos y procedimientos didácticos con la intención de convertir al alumnado en el eje fundamental que dé sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que la Universidad debe tener como prioridad proporcionar al estudiante todo aquello que necesita para adquirir una formación integral y de calidad (De Miguel, 2006; García Ruiz, 2006).

Tradicionalmente, la formación impartida en las universidades se ha caracterizado por la transmisión de conocimientos destinados a la formación de profesionales especializados en un determinado ámbito relacionado con un perfil profesional. Sin embargo, algunos autores (De la Cruz, 2003) defienden que el alumnado universitario debe caracterizarse fundamentalmente por ser parte activa en el proceso de aprendizaje, por su carácter autónomo en la búsqueda de información y en la generación de nuevos conocimientos, su capacidad de reflexión, de aplicación de estrategias adecuadas ante la resolución de problemas y dificultades que puedan acontecer, su talante cooperativo y un sentido de responsabilidad que



le acompañe en todas las facetas del aprendizaje.

Este planteamiento metodológico promovido por el EEES, basado en el supuesto de que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico, se hace aún más evidente en el ámbito de la formación del profesorado, donde la implicación, el esfuerzo y el trabajo personal de los alumnos conforman el modo más adecuado para obtener aprendizajes profundos en los estudiantes que en un futuro próximo serán los profesionales de la educación. Además este enfoque metodológico está más que justificado en el ámbito de la formación del profesorado porque el proceso de aprendizaje de una persona no queda circunscrito a una determinada etapa o periodo académico, sino que perdura a lo largo de toda la vida (aprender a aprender), por lo que el empleo de esta metodología permitirá a su vez a estos estudiantes garantizar una enseñanza de calidad en sus aulas cuando ellos sean profesores.

En este sentido, tanto en el actual plan de estudios de Maestro (especialista en Educación Musical), como en el futuro título de Grado de Maestro de Educación Primaria (del cual la Educación Musical será una mención especializadora), es fundamental que los alumnos adquieran, no sólo los contenidos formativos propios de su especialidad, sino también las competencias profesionales que necesitan para ejercer la docencia musical en el aula de primaria. Sin embargo, la oferta formativa actual adolece de cierta desconexión con las necesidades y exigencias reales de la práctica educativa.

También es cierto que la utilización de este nuevo enfoque metodológico en el proceso de convergencia, exige un cambio en el rol del profesor, el cual ha de dejar de concentrar su esfuerzo en la transmisión de conocimientos, para convertirse en facilitador, supervisor y guía del proceso de aprendizaje (García Ruiz, Op. Cit.). Orientar, coordinar, estimular y supervisar las tareas del estudiante para que éste adquiera los conocimientos y habilidades necesarias que le permitan desarrollar con éxito su labor docente, son ahora las principales funciones del profesorado, a quien se le exige un mayor grado de compromiso en el proceso de enseñanza de su alumnado (Mayor, 2003; Zabalza, 2006).

En base a todo ello, presentamos en este artículo una experiencia educativa desarrollada durante el pasado curso académico, en la que se ha pretendido articular la formación teórico-práctica recibida por el alumnado de la titulación Maestro especialista en Educación Musical, con las exigencias reales de la enseñanza de la música en el aula de primaria, a través de un enfoque metodológico innovador consistente en la puesta en marcha de un taller de elaboración de programaciones de aula y sus correspondientes unidades didácticas.

OBJETIVOS Y DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Ofrecer al alumnado la posibilidad de enfrentarse a situaciones reales de enseñanza-aprendizaje que requieren la aplicación y articulación de los contenidos teórico-prácticos trabajados en las diferentes materias de la titulación, no sólo resulta muy interesante sino también necesario para optimizar el aprovechamiento de su periodo de prácticas en tercer curso y su ejercicio profesional como maestros de música en el futuro. Por este motivo, los objetivos perseguidos en esta experiencia educativa han sido:

1. Realizar un análisis de los contenidos formativos de la titulación (tanto de carácter general como específico) y de su conexión con las necesidades y demandas reales de la práctica educativa del maestro de música en el aula de primaria.

2. Poner en marcha un taller práctico de elaboración de programaciones didácticas que los alumnos tendrían que defender y poner en práctica en situaciones reales o simuladas de clase.

3. Elevar propuestas de mejora que sirvieran tanto a ellos, como a los alumnos de futuras promociones, de complemento a la formación recibida desde las diferentes materias de la

titulación.

Para el correcto desarrollo de nuestro proyecto se pidió al alumnado que planificasen una serie de actividades, en base a unos objetivos y unos contenidos adecuados a un determinado nivel educativo, con la intención de aplicar dichas actividades en el contexto real de un colegio. El diseño previo de estas actividades de forma individual, en pequeños grupos o grupos coloquiales, atendió a una serie de principios entre los que se pueden señalar las capacidades que se querían desarrollar en el alumnado, el tamaño del grupo y el curso al que nos íbamos a dirigir, las características y edad de los alumnos, el tamaño y la disponibilidad espacial y de medios del aula, el tiempo con el que contábamos, etc.

Previo a la puesta en práctica en el colegio de las actividades programadas se llevaron a cabo diferentes sesiones de discusión en las que pudo participar todo el alumnado integrante de esta experiencia, de las que cabe destacar el buen clima de las mismas, favoreciéndose así un correcto desarrollo de las sesiones de programación, que permitió un alto grado de asunción de los siguientes principios metodológicos desarrollados, entre los que destacamos:

1.- Responsabilidad. Los alumnos y alumnas participantes fueron responsables en un sentido amplio, desde el momento en que decidieron formar parte de este proyecto por propia voluntad. Esa responsabilidad asumió diferentes grados a lo largo del transcurso del proyecto: asistencia a las sesiones de trabajo, diseño de las actividades, aplicación en el colegio, etc. Igualmente debemos destacar la responsabilidad por su propio aprendizaje, entendiendo este concepto como la capacidad de toma de decisiones, sopesando y asumiendo las posibles consecuencias.

Los estudiantes desarrollaron su sentido de la responsabilidad participando en las exposiciones del profesor, viendo vídeos sobre determinados temas de los que posteriormente debían extraer una serie de conclusiones, analizando documentos, trabajando de forma autónoma, justificando determinadas decisiones, participando en una simulación o asumiendo un rol determinado, y, en definitiva, participando en los seminarios aportando sus comentarios respecto a las actividades planteadas.

2.- Autoconfianza. Capacidad para confiar en las propias posibilidades. Los alumnos son capaces de sentir que pueden aprender con su esfuerzo, con su capacidad, con su propio trabajo. Valoramos muy positivamente la evolución del aprendizaje del alumnado y del desarrollo de sus competencias al haber sido capaz de llevar a la práctica de forma adecuada todas sus ideas y planteamientos iniciales, aprendiendo así a confiar en sus propias posibilidades.

3.- Capacidad de resolución de problemas. Esta capacidad requirió de una serie de capacidades implícitas como la identificación o comprensión del problema planteado, la identificación o generación de las posibles alternativas, la deliberación sobre la opción más adecuada, la planificación o adopción de la decisión y finalmente la ejecución.

4.- Habilidades comunicativas. La comunicación interpersonal (con los compañeros y con el profesor) supuso la base para plantear al alumno la posibilidad de adquirir una serie de conocimientos que posteriormente le hiciesen reflexionar y elaborar sus propios juicios críticos.

5.- Flexibilidad. Nuestro proyecto desarrolló esta competencia en la medida en que exigía al alumnado aplicar diversas habilidades o estrategias para adaptarse a las diferentes formas de plantear y aplicar las actividades.

6.- Trabajo en equipo. Esta capacidad, al igual que la comunicación interpersonal, se alcanzó con todas aquellas actividades que se plantean para ser realizadas por un grupo.

7.- Iniciativa. Sin lugar a dudas, nuestro alumnado fue capaz de aprovechar las oportunidades y de anticiparse a los problemas que se le plantearon. La participación en los seminarios, el análisis de documentos, y todas las actividades que requirieron de la colaboración de compañeros para lograr los objetivos planteados favorecieron la iniciativa del alumno.

8.- Planificación. La organización del trabajo exigía la consecución de unos resultados en un tiempo y en función de unas normas determinadas.

9.- Innovación /creatividad. El hecho de aplicar las actividades planteadas en el contexto real de un aula supuso al alumno la posibilidad de aplicar nuevos planteamientos y recursos (especialmente materiales) para lograr la mejor aplicación de las mismas.

En definitiva, y a modo de conclusión, nuestra intención no era otra que poner en práctica una experiencia de aprendizaje basada en un nuevo enfoque metodológico que contribuya a la concienciación del cambio que supone para la función docente, como artífice de la formación en conocimientos y en competencias profesionales de los alumnos, el reto que se nos plantea para cumplir con la misión de la Universidad en el marco del EEES.

BIBLIOGRAFÍA

- De la Cruz, A. (2003): *El proceso de convergencia europeo: ocasión de modernizar la Universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes.* Aula Abierta, 82, 191-196.
- De Miguel, M. (2006): *Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del EEES*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 20, 71-91.
- García Ruíz, M. R. (2006): *Las competencias de los alumnos universitarios.* Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 20, 253-269.
- Mayor, C. M. (2003): *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior.* Barcelona: Octaedro-EUB.
- Zabalza, M. A. (2006): *Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado.* Revista de Educación, 340, 51-58.

Isabel Guerrero Simón
Maestra especialista en Pedagogía Terapéutica en el CEPR Andalucía de Níjar (Almería)

La formación en los centros de profesores

La formación del profesorado es uno de los hándicap más importantes que tiene hoy la educación. Una formación permanente que dinamice el cambio constante que esta está sufriendo en los últimos años debe ser el objetivo de los Centros del Profesorado. Este artículo pretende ser un análisis de la situación de estos centros y una apuesta por un modelo de formación de los mismos.

El principal reto al que se enfrenta actualmente el sistema educativo –igual que ocurre en otros sectores sociales– tiene que ver con la búsqueda de la calidad. Parejo al avance acelerado que se produce a nivel social, económico, político... la educación vive, desde hace varias décadas, un importante proceso de cambios y reformas constantes.

Cambios en la estructura del sistema, en las concepciones educativas y curriculares, renovación en los modos y maneras de "hacer" y de relación, utilización de nuevos lenguajes, nuevos recursos, etc. Movidos muchas veces por las propias ideas, esfuerzos e ilusiones, otras veces desde la imposición y el decreto, las escuelas y el profesorado constituyen el eje central sobre el que gira este profundo y complejo cambio. Elementos sobre los que se han proyectado no pocas políticas, planes y actuaciones de muy variado "tinte". [1]

Es en este marco en el que nos situamos para analizar el papel que juegan unas instituciones educativas –los Centros del Profesorado (CEP)– creadas en el contexto español en la década de los ochenta, inicialmente como centros de recursos pero que posteriormente se convierten, sobre todo con la llegada e implantación de la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) en los años noventa, en instrumentos privilegiados al servicio de las agendas políticas de reforma, aunque también y al mismo tiempo en los principales elementos aliados del profesorado para su formación permanente y desarrollo profesional, así como en núcleos dinamizadores y facilitadores de la tan ansiada mejora educativa en los establecimientos escolares.

Los Centros del Profesorado se conciben como sistemas de apoyo externo a los centros educativos, es decir, como un conjunto interactivo de dos o más personas y procesos con la misión común de proporcionar apoyo a dos o más centros educativos, entendiendo el apoyo como el proceso de asesoramiento o asistencia a la mejora de la escuela, pudiendo adoptar diversas modalidades (formación, consulta, información, provisión de materiales, etc.) en relación con las dimensiones, procesos y actividades de la mejora educativa, y con un carácter externo dada su localización fuera de los centros educativos (Louis et al. 1985).

Dada la dinámica constante de cambio en la educación a muchos niveles necesitamos al mismo tiempo cambiar y adaptar también la concepción del asesoramiento y la configuración de los sistemas de apoyo si queremos ofrecer respuestas ajustadas a estas nuevas realidades. A pesar de la heterogeneidad y diversidad existente dentro de los sistemas de apoyo, y de la riqueza e idiosincrasia de los contextos en los que intervie-

nen y con los que trabajan, se necesita contar con una visión global y conjunta de las características, del perfil de estos servicios como un todo.

Un sistema de perfeccionamiento del profesorado tiene que mirar al modelo educativo al que pretende que sirvan los profesores y al que como profesionales, deben contribuir a mejorar; lo cual supone la clarificación de la orientación educativa general y su traducción en un modelo de trabajar en los centros y con los alumnos. Cualquier propuesta de actuación modélica, cualquier visión innovadora de un contenido de enseñanza, etc., debe traducirse en formas concretas de trabajar profesores y alumnos. La claridad de un modelo de perfeccionamiento depende de la del modelo educativo al que pretende. Dentro del modelo educativo de la LOGSE, se pueden destacar los siguientes aspectos esenciales:

• *La descentralización.* Con la LOGSE se consolidó un modelo de planificación y gestión de centros educativos descentralizados siendo un elemento esencial la concepción de un currículo abierto y flexible.

• *La reorganización del sistema.* El sistema educativo reestructura las enseñanzas básicas en: Educación Infantil (0-6 años), Educación Primaria (6-12 años), Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años). pudiendo estar escolarizado hasta los 18.

• *El principio de diversificación.* Una de las tareas básicas de orientación y tutoría que el profesor y profesora tendrá que ejercitar será armonizar un currículum comprensivo con la diversidad.

• *La igualdad de oportunidades.* Se ha de destacar el derecho a la educación de todos ciudadanos sin tener en cuenta más categoría que la de ciudadano.

1. FUNCIONES GENERALES DE LOS CENTROS DE PROFESORES

Los Centros de Profesores han sido instituciones oficiales responsables destinadas a la formación y perfeccionamiento del profesorado, no sólo un canal de transmisión de los planes institucionales, sino además un instrumento pensado para implicar directamente al profesorado en su formación.

Constituyen el ámbito natural de formación permanente de profesores y profesoras y de apoyo externo a los centros de niveles no universitarios. Han conciliado la gestión democrática y participativa con la respuesta a las necesidades de formación manifestadas por los profesionales de la enseñanza, con las exigencias de actualización docente que exigió la implantación de la LOGSE.

El Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (1989), en el Plan Marco, consideró a la institución de los Centros de Profesores y Recursos como:

"Estructura de formación ya que tiene legalmente atribuidas funciones de formación inicial y permanente del profesorado en su ámbito. Comparte estas responsabilidades con otras instituciones (ICEs, Universidades, Instituciones privadas etc.) que coherentemente coordinadas constituyen una "Red de Formación"

Los Centros de Profesores pueden considerarse como instituciones fundamentales de formación permanente del profesorado y de apoyo a la actividad docente, creadas en unas circunstancias clave para el sistema educativo, en las que la sociedad demandaba de los enseñantes un esfuerzo considerable de adaptación y cambio.

Las circunstancias históricas y sociales de la puesta en marcha de los Centros de Profesores en España son muy distintas al modelo británico pero, a pesar de la diferencia y dificultad, la filosofía general que permanece es "que los docentes sean sujetos activos de su propia formación, que gestionen la institución y de conferirles un papel activo en el desarrollo de nuevos currículos" (Pereira, 1984).

El perfeccionamiento del profesorado no ha resuelto por sí mismo los graves problemas de los centros de enseñanza, pero su objetivo pretendía ejercer un efecto multiplicador en la vida cotidiana de los centros de enseñanza, encontrando vías para que el profesorado tuviese tiempo y estímulo para estudiar, reflexionar y hacer una crítica positiva.

Un sistema de perfeccionamiento como el de los Centros de Profesores es la mejor de las fórmulas para que se evitase lo que había ocurrido en

años anteriores: el divorcio entre lo que ofertaba la Administración y lo que los enseñantes demandaban, y que se pudiese resolver a partir de estas instituciones, preservando su independencia y ofreciéndoles medios y vías para canalizar sus ideas, sus proyectos y sus criticas.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

La intervención debe centrarse, fundamentalmente, en potenciar el desarrollo profesional de los docentes, lo que implica impulsar procesos de formación permanente, asesorar en cuestiones técnicas y profesionales, y proporcionar materiales y recursos pedagógicos al profesorado, tanto para su formación como para su utilización en la acción docente. La intervención externa debe insertarse en lo que constituye el núcleo de la actividad profesional del profesorado que es el desarrollo curricular. La finalidad última de la intervención es la de proporcionar al profesor y profesora instrumentos de reflexión y análisis de su práctica docente, de forma que pueda afrontar los temas profesionales de una manera más consciente, crítica y eficaz, considerando el grado de formación e información del profesorado. El asesor no prescribe soluciones, ayuda a que los profesores las encuentren y contrasten.

Los ámbitos, en los que la intervención de los apoyos externos puede tener mayor eficacia y utilidad, dado el perfil del profesorado que impulsaba la LOGSE, son los siguientes:

- El desarrollo curricular en el sentido amplio que va desde la elaboración de proyectos institucionales, pasando por las programaciones, hasta la revisión de las prácticas concretas en el aula.
- La formación básica necesaria para gestionar el currículo de forma autónoma, así como para el desarrollo de todas las áreas diversificadas que la LOGSE. preveía como posibles dentro del nuevo marco definido para la profesión docente; y la formación didáctica que permitirá llevar a cabo un desarrollo curricular innovador.
- La gestión en profundidad de los recursos materiales de índole científica y didáctica: bibliografías, documentación, unidades didácticas, medios informáticos, audiovisuales, laboratorios, ordenadores, bibliotecas, etc.
- La coordinación y colaboración con todos los agentes e instituciones que en una zona determinada pueden constituirse en recursos útiles para todos los docentes.

Todo ello lleva implícita una labor por parte de los profesionales que vayan a desempeñar la tarea de asesoramiento en, al menos, tres niveles: el trabajo interno como miembro del equipo pedagógico, el trabajo en relación con los equipos docentes de los centros y la interrelación con otros ámbitos e instituciones.

Los Centros de Profesores y Recursos deberán desarrollar cuatro funciones básicas acordes con los cuatro ámbitos de intervención, y estas funciones son las siguientes:

- Apoyo al desarrollo curricular, promoviendo la innovación y la investigación educativas, a través del asesoramiento y la formación, y con el objetivo último de apoyar la elaboración de los Proyectos Educativos de Centro o de zona y de los Proyectos Curriculares de las distintas etapas.
- Planificación y desarrollo de la formación permanente del profesorado, promoviendo una formación autónoma, cuyo eje sea el centro docente, basada en la resolución de problemas de la práctica cotidiana y vinculada a procesos de innovación e investigación aplicada.
- Gestión de recursos materiales científicos y didácticos, conociendo, analizando, elaborando y adaptando junto con el profesorado los materiales curriculares; difundiendo todo tipo de recursos y, fundamentalmente, el asesoramiento para su utilización adecuada.
- Dinamización social y cultural. Deben jugar un papel importante como lugares de encuentro, de coordinación de los procesos educativos y de inserción en la comunidad en

la que éstos tienen lugar.

3. LA PROFESIÓN DOCENTE

Teniendo como referente las características expuestas en el apartado anterior, la profesión docente comporta una dimensión eminentemente comunicativa, porque es en el marco de la interacción en el grupo donde se producen los aprendizajes, la madurez individual y colectiva, y la interiorización de los conocimientos y de las actitudes básicas de los alumnos. La formación profesional del profesorado es una necesidad constante, tanto por el mundo complejo y cambiante en el que vivimos, como por la propia naturaleza de las tareas que se le encomiendan.

Respecto a los perfiles profesionales y a la calidad de la enseñanza, Fernández Pérez (1995), señala que:

La profesionalización de los docentes se indica básicamente, a través de tres actividades profesionales: el perfeccionamiento permanente del profesorado, el análisis de su práctica y la investigación en el aula. Igualmente la calidad de la enseñanza es un servicio al desarrollo de tres dimensiones de la formación humana: desarrollo del conocimiento, de responsabilidad y de la eficacia técnica de intervención.

Por tanto, las características preferentes que el profesorado debe tener son: la actitud de perfeccionamiento permanente que indica un alto nivel de responsabilidad, el análisis sistemático de la propia práctica pedagógica y la investigación en el aula, dado el carácter prioritario de investigación - acción en la docencia.

Los indicadores más importantes que definen la profesionalización de todos los profesores y profesoras son los siguientes [2]:

• La aplicación de instrumentos analíticos que genera necesariamente toda una serie de nuevos interrogantes y toma de conciencia de la propia ignorancia técnico-pedagógica que la rutina desprofesionalizante puede haber mantenido en silencio durante años, incluso décadas.

• El análisis de la propia práctica profesional dará lugar a la posibilidad de una crítica científica en profundidad de los hábitos pedagógicos, propios y ajenos.

• El proceso en la crítica de la propia práctica hace posible el establecimiento de hipótesis racionales de nexos causa - efecto, nexos cuya profundidad y eficacia será directamente proporcional al nivel de explicación logrado previamente.

• La autopercepción profesional de los enseñantes y educadores será mucho más positiva e identificante, a medida que la práctica del análisis de la práctica vaya concienciando al profesor y profesora, por definición, de la no trivialidad de su tarea y de las posibilidades sin límite de profundización y de interrogación científica, no menos que de su dificultad y complejidad.

• El proceso de adscripción sociológico correspondiente, en el sentido del reconocimiento generalizado y de la imagen social coherente con el rigor y el nivel intelectual "analítico" requerido por la profesión de enseñar.

Según estos referentes, es asumida, por tanto, la necesidad y conveniencia del perfeccionamiento técnico-pedagógico permanente de los profesores y profesoras, así como el carácter imprescindible del hábito del análisis reflexivo sobre su práctica profesional. Así pues, la investigación reflexiva en la teoría y la práctica se interrelaciona constantemente, e impregna el modelo de formación permanente del profesorado; y la mejor garantía de que funcionen los complejos procesos didácticos, radica en la capacidad de reflexión, experimentación y evaluación del propio profesor. No debe olvidarse la formación individual del profesorado realizada por propia iniciativa y centrada en su progresiva cualificación profesional que le permita promocionarse académicamente. Esta formación deberá centrarse en temáticas que reviertan en la mejora de la labor profesional.

4. HACIA UN NUEVO MODELO DE FORMACIÓN: EL ASESORAMIENTO

La formación permanente, en un contexto de cambio social y educativo, ha de tener como soporte la asimilación crítica de las reformas y no la mera aplicación técnica de cada una de ellas. Por tanto, las actividades formativas promovidas por los diferentes Centros de Profesores han de contemplar elementos de

análisis y reflexión, y el contraste entre diferentes perspectivas.

El modelo de asesoramiento, planteado desde una perspectiva colaborativa y ligado a una perspectiva de "Formación en Centros", ha de contemplar las siguientes vertientes: asesoramiento directo a equipos de profesores, asesoramiento en proceso de evaluación interna, tutoría de docentes implicados en funciones específicas (coordinadores de actividad o proyecto, cargos directivos, etc.) y orientación de carácter institucional.

Es conveniente concretar los modos de asesoramiento e intervención que han de tener en cuenta la realidad de la zona, y que deben ser coherentes con el modelo de formación. No se puede olvidar que la finalidad última de la intervención es proporcionar al profesorado instrumentos de reflexión y análisis de su práctica docente de forma que puedan afrontar sus tareas profesionales de una manera más consciente, crítica, autónoma, eficaz y cooperativa.

Existen tres modelos de enseñanza: técnico, práctico y crítico y, por tanto, sus consecuencias en la naturaleza de la investigación educativa, en el trabajo de docentes, en la formación del profesorado y en los instrumentos de trabajo. "Los enfoques técnicos, prácticos y críticos dan lugar a formas propias de entender la investigación educativa, la naturaleza del trabajo de los profesionales y su formación, los procedimientos de cambio o reforma curricular y las características de los instrumentos de trabajo para el aula" (Cascante, 1990).

Existen distintos modelos fundamentales de asesoramiento y desde ellos se pueden señalar diferentes claves de asesoramiento. El asesor puede actuar como sujeto que ofrece soluciones ya planificadas, mediador de información, facilitador en la identificación y solución de problemas.

El modelo de asesoramiento se puede concebir desde una perspectiva educativa y ligada a los siguientes modelos de formación: El modelo de formación orientado individualmente, el de observación/evaluación y el de desarrollo y mejora (Imbernón, 1995).

Se puede considerar que las claves del asesoramiento más importantes son las siguientes:

• La toma de decisiones: acuerdos negociados, la última palabra la tienen los centros, planificación, organización y evaluación; elaboración de propuestas y aportación de sugerencias.

• Los niveles: participación en las sesiones del Plenario, apoyo al coordinador, comisión de seguimiento, colaboración institucional, CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica) y Departamentos.

• Las vertientes: directo y explícito (coordinar grupos, implementar proyectos, dinámicas de Trabajo, diseño curricular, investigación educativa, gestión de recursos y elaborar proyectos), indirecto e implícito (procesos de evaluación interna y trabajo en equipo).

• El "rol": colaborador, tutor, observador participante, coordinador, secretario, gestor y especialista.

• Trabajo en equipo [3]: muy difícil compaginar algunos papeles (contaminación), es necesario el reparto de los mismos (la institución, los "seguidores" y los asesores), se requiere coordinación, hay que rentabilizar la experiencia, es importante el apoyo mutuo y es preciso facilitar la reflexión conjunta.

• El ritmo y la implicación: semanal, trimestral y esporádico.

• Las condiciones o requisitos: propuesta de colaboración previa y escrita, confidencialidad de la información obtenida, construcción de una relación de confianza mutua, reconocimiento expreso de las limitaciones, adquisición de una conciencia de autoformación y de trabajo en equipo, mantener una escala adecuada.

4.1. EL ASESOR

Atender a la satisfacción y motivación del profesorado, como factor decisivo de la calidad educativa, es el objetivo central del asesor como referente del profesorado a la hora de definir su formación. Así el asesor del Centro de Profesores y Recursos, para desarrollar sus funciones, debe tener las siguientes capacidades (MEC, 1987):

• La interactuación con los equipos docentes, para poder detectar necesidades y expectativas, negociar la intervención y orientar itinerarios de desarrollo profesional.

• La planificación de las intervenciones con posibilidad de realizar un diagnóstico del ámbito de actuación, de priorizar actuaciones, de organizar las actividades y de llevar a cabo su seguimiento y evaluación.

• La actuación como facilitadores o mediadores de la comunicación entre iguales, siendo conscientes de las dinámicas de colaboración entre grupos de adultos y actuando como pro-

motores de la formación en centros, de grupos de trabajo, de seminarios y de proyectos de innovación y formación.

• Capacidad para actuar como expertos didácticos en las etapas educativas, áreas o materias correspondientes a su formación o a su especialización posterior.

• Capacidad para poder actuar sobre el contexto en el que se desarrollan los procesos educativos, potenciando la participación de profesores, padres y alumnos, la investigación sobre recursos culturales y su difusión, el establecimiento de contactos con las instituciones y empresas locales que faciliten el desarrollo de programas específicos, etc.

Deberán desarrollar fundamentalmente las siguientes cuatro tipos de tareas (MEC, 1987):

• Diseñar la planificación de la intervención para el apoyo a los centros docentes, teniendo en cuenta que este apoyo se lleva a cabo, en buena medida, a través de las actividades [4] de formación del profesorado.

• Gestionar recursos humanos y materiales, lo que exige conocer los recursos disponibles en la zona y organizar y difundir los recursos materiales y didácticos del propio Centro de Profesores y de Recursos, así como el asesoramiento para su uso.

• Asesorar y apoyar a los centros docentes en los distintos procesos implicados en el desarrollo curricular que se lleva a cabo en los mismos.

• Actuar como expertos en didácticas específicas asumiendo, cuando proceda, realizar tareas de dirección, coordinación y de enseñanza en las distintas actividades de formación.

5. LA FORMACIÓN COMO UN CONTÍNUUM

El modelo de formación permanente debe dar respuesta a las demandas y necesidades de formación del profesorado detectadas en los centros docentes y adaptarse a los avances de la ciencia, a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y a la heterogeneidad de las aulas. Estas condiciones modifican constantemente las relaciones escolares y exigen un profesor con una actitud permanente de renovación, cambio y formación. Los profesores deben tener interés por ponerse al día en todo aquello que actualmente se les ofrece a los alumnos y comprometerse por una escuela mejor con una enseñanza de calidad.

La mejora de la calidad formativa es un proceso sin fin que afecta a todos los niveles y estamentos de la educación y debe basarse en los siguientes principios fundamentales:

• Adaptación al ámbito de actuación. La adaptación del Centro de Apoyo al Profesorado a las características de su ámbito de actuación y a la disponibilidad de recursos humanos y materiales existentes es muy importante.

• Participación en la toma de decisiones. La participación activa del profesorado es muy importante en todos los momentos del proceso de elaboración del Plan de Formación del Centro de Apoyo al Profesorado.

• Atención a equipos docentes. Es prioritaria la atención a equipos docentes y a las demandas colectivas de los centros educativos. La formación en el centro es una actuación fundamental siempre que se desarrollen proyectos coherentes, viables y aplicables en el centro educativo, y cuya finalidad sea la investigación de problemas educativos.

• Innovación y cambio en educación. Uno de los principios básicos del Plan de Formación es fomentar la capacidad innovadora e investigadora del profesorado a través de proyectos y de experiencias educativas. Es importante impulsar la innovación y la necesidad de cambio y de perfección, conjugando los avances técnicos y científicos, para que los procesos de cambio tanto educativos como sociales converjan.

• Aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Las TICs son un instrumento eficaz para la organización y desarrollo de la profesión docente. El uso, aplicación e integración de las TICs, en sus vertientes didácticas, como recurso didáctico en los procesos de enseñanza-aprendizaje y como medio de comunicación y difusión.

• Trabajo en equipo. El trabajo en equipo con grupos diferentes es uno de los instrumentes esenciales para conseguir la calidad y mejoras continuas.

• Coordinación. La coordinación entre todas las comisiones de la Red de Formación, a través de

sucesivas reuniones, es muy importante para conseguir procesos de formación de calidad. El fruto del trabajo de esas comisiones es la planificación, el desarrollo y la evaluación de los diferentes Planes de Formación de los Centros de Apoyo al Profesorado.

• Calidad formativa. Las actuaciones y programas de formación continua del profesorado apoyan e impulsan la mejora de la práctica docente y de la organización de los centros y, por tanto, favorecen la mejora de la calidad de la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- Contreras, J. (1989). *La formación del profesorado: qué concepto de profesor, qué concepto de currículo*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Fernández Pérez, M. (1995). *La profesionalización del docente*. Madrid: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (1987). *Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del Currículum y de los profesores*. Revista de Educación, 284.
- Nieto cano, J.M. y Botías Pelegrín, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional*. Barcelona: Ariel.
- Decreto 110/2003, de 22 de abril, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del profesorado (BOJA; de 25 de abril de 2003)

• Comunicación directa con los centros educativos. Es fundamental la comunicación directa de los Centros de Profesores con los centros educativos, y la mejora sustancial de las estrategias de difusión y de comunicación, a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

• Evaluación. El Plan de Formación deberá incluir procedimientos de evaluación de la formación permanente: evaluación inicial, en proceso y final. Los datos obtenidos aportarán información sobre la planificación e implementación de las actuaciones llevadas a cabo, sobre el grado de consecución de los objetivos y sobre su incidencia en la práctica docente. La evaluación tiene una doble finalidad: la valoración de unos resultados concretos y la toma de decisiones para mejorarlos en el futuro.

La conclusión sería la reflexión sobre lo que queda por hacer y por mejorar en la formación permanente del profesorado, para que todos los procesos de formación y actualización del profesorado lleguen a su fin último "la repercusión e impacto en la mejora de la calidad de la enseñanza y aprendizaje de los alumnos en las aulas". La formación permanente del profesorado del futuro ha de ser continua y especializada, caminando hacia nuevas exigencias y perfecciones, es decir, tendrá como objetivos las mejoras continuas en los procesos de formación para conseguir una educación de calidad.

NOTAS

[1] Víctor Hernández Rivero. Profesor Universidad de la Laguna.

[2] Decreto 110/2003, de 22 de abril, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

[3] Trabajar en equipo es difícil y requiere aprendizaje. Para que los grupos sean operativos es conveniente que no sean demasiado numerosos. En el caso de proyectos en los que participen muchos profesores será preciso una organización que condicione positivamente la operatividad de los grupos, no hay que olvidar que el proceso seguido determina los resultados. La función de coordinación de los grupos es clave, por ello, es preciso dedicarle toda la atención y el esfuerzo necesarios. Los resultados del trabajo en equipo dependerán de la sistematización, dinamización y organización de las sesiones.

[4] Para mejorar la comunicación y la planificación de las actividades de formación del profesorado, sería necesario incidir en los aspectos siguientes: fomentar la participación del profesorado compartiendo experiencias científico-didácticas, a través de los diferentes medios de difusión (revistas, boletines, cuadernos de aula, documentos, CPR…); favorecer las jornadas de intercambio de experiencias, donde existe una interrelación entre todos los miembros de la comunidad educativa, a través de las actividades realizadas, e intensificar los cauces de comunicación con los centros educativos.

Ana Belinda Cuenca Martín
Maestra de Educación musical en el CEIP La Noria de Lepe (Huelva)

La tecnología de hoy, la educación de ayer

El artículo se basa en el cambio tan drástico y desmesurado que la educación ha experimentado en los centros educativos, donde los maestros/as mantenemos una continua lucha para ganarnos la atención de nuestros alumnos/as, lo cual no es tarea fácil en estos momentos.

Con las nuevas tecnologías de la información y comunicación pensábamos que los alumnos/as estarían más motivados, pero esto duró un efímero espacio de tiempo, puesto que ellos disponen de ordenadores, portátiles y todo lo relacionado con las nuevas tecnologías en casa.

En la sociedad del siglo XXI las nuevas tecnologías se encuentran presentes en nuestra vida cotidiana. Por ello, en la actualidad, estas tecnologías se han integrado también en el ámbito de la enseñanza. Así pues, todos los centros escolares están equipados con las nuevas tecnologías, bien porque el colegio sea Centro TIC o en otros casos porque este cuente con una sala informatizada teniendo de usuario al propio alumnado.

Como ya sabemos, tanto ellos como nosotros tenemos que estar en contacto con las nuevas tecnologías de la información y comunicación y abrir nuestros horizontes para no quedarnos obsoletos.

La mayoría de los docentes ante esta nueva situación que nos viene persiguiendo hace ya algunos años, pensábamos que iba a beneficiar en el rendimiento de nuestros pupilos. Pero para nuestro asombro y frustración, continuamos padeciendo el cambio tan brusco y negativo que en los últimos tiempos presenta nuestro alumnado. Con ello, nos referimos al desinterés total por aprender, a la falta de valores, al pasotismo hacia todo lo que sea formarse…

Esta actitud que tanto mal hará a estas personitas en un futuro, tiene un origen común, pero que todos queremos obviar por no entrar en polémicas o en un pozo sin fondo. Este problema surge de la falta de disciplina que nace en las familias, y que no se corrige a tiempo, debido a diversos motivos.

Uno de ellos, puede ser la situación actual que vive la sociedad, ya que hoy en día tanto madres como padres tienen opción a ocupar un puesto de trabajo. Esto conlleva a dos vertientes diferentes:

La primera de ella es que el peso de la educación de ese niño recaiga sobre los abuelos, personas ancianas que en muchos casos no tienen tanta energía para cabalgar al lado de sus nietos, y mucho menos para prohibirles, llamarles la atención, etc. Por lo tanto, nos encontramos con unos alumnos que tienen el "norte" perdido respecto a su educación.

La segunda opción que nos encontramos ante la situación anterior, sería la de dejar a los niños "en libertad", es decir, al no tener a nadie para que cuide de ellos, los dejamos solos en casa o deambulando por las calles en busca de nada bueno en la mayoría de los casos. Y cuando llegamos de una jornada labo-

ral dura, donde lo único que te apetece es irte a descansar, y donde por supuesto, no hemos tenido ni cinco minutos para relacionarnos con nuestros hijos, nos pesa tanto esa situación que no somos capaces de educarlos, porque total, "para dos minutos que lo veo al día, no voy a discutir con él". Y ahí es donde fallamos, porque la cuestión no es discutir, sino dialogar y educar.

A todo ello, se le une un nuevo hecho que está de "moda", que es la sobreprotección de los hijos. Llegando a tales límites, que los padres no los hacen responsables de sus estudios, y mucho menos de sus fracasos escolares.

En este momento, es cuando surge uno de los factores del problema que nos encontramos los docentes, que es el desprestigio que muestran los padres hacia el cuerpo de maestros. Y no solamente eso, sino que esa falta de respeto hacia nosotros, se lo transmiten a sus hijos. De ahí radica la poca autoridad, por no decir ninguna, que tiene el docente en su propia aula.

Y un ejemplo de ello, es lo humillante que es, cuando un padre llega a tu tutoría, no para intentar poner una solución al problema de actitud y/o aptitud de su hijo, sino para juzgar toda y cada una de las acciones que realizas, y también para darnos unas lecciones de cómo debemos enseñar a sus hijos.

En definitiva, y para mal de ellos, los despojan de la oportunidad de tener una educación y una base moral que generaciones atrás nos han ayudado a crear nuestro camino hacia nuestro futuro laboral y personal, y también a ser alguien en la vida.

¿Se acuerdan ustedes qué era la autoridad del maestro? Y no hablamos del docente déspota que llegaba incluso a maltratar al alumnado, que lo humillaba delante de la clase por no saber la respuesta a una pregunta, o por castigar si osabas suspender un examen. No, no hablamos de ese, sino del maestro que iba ilusionado a la escuela, del que le alegraba dar una clase de matemáticas mientras sus alumnos no perdían cuenta (y nunca mejor dicho) de lo que hacían. A este me refiero, y que por desgracia y para nuestro pesar se están extinguiendo.

Los docentes que llevamos poco tiempo ejerciendo nuestra labor, no damos fe a lo que vivimos diariamente en las aulas. Nosotros que habíamos soñado con impartir una clase, en la cual, únicamente debíamos estar preparados para resolver las curiosidades más recónditas pero interesantes de nuestros alumnos. Aunque como ya he dicho soñábamos, porque la realidad es tan fría como la de pasarte más tiempo intentando atraer la atención de tu alumnado, callando a los que van a pasar el tiempo y excusándote continuamente de por qué haces una cosa o pones un ejercicio.

Llamadnos insolentes por soñar con situaciones utópicas hoy en día, o que solamente podamos vivir en pequeños colegios de pueblos perdidos entre montañas, donde aún no se ha hecho patente la falta de humanidad.

Pero debemos recordar, que nuestro sueño hace dos décadas era la voz sonante que se respiraba en la mayoría de los centros escolares.

El desinterés de nuestro alumnado proviene de la sociedad consumista en la que vivimos. Puesto que por desgracia ellos tienen todo lo que quieren en su poder. Ya pueden ser videojuegos, móviles de última generación, televisión de plasma para su habitación… Y todo ello, sin tenerse que esforzar nada por conseguirlo.

Con esta acción, no nos damos cuenta, pero estamos creando a niños incrédulos, que piensan que las cosas son tan fáciles de tener, que el único esfuerzo que deben de realizar para ello es pedirlas. Y ahí, en ese preciso instante donde damos algo a nuestros hijos sin habérselo ganado, es cuando ellos pierden el sentimiento de valorar lo que le rodea, el entusiasmo por tener algo que desean y la ambición de superarse.

Con motivo de la inserción de las nuevas tecnologías a nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesorado teníamos la esperanza de arrancar del alumnado esa mala actitud hacia su propia formación, a través de un aprendizaje más lúdico por medio de los portátiles u ordenadores de sobre mesa, de la PDI (Pizarra Digital Interactiva), etc. Pero esa esperanza, se desvaneció a las dos semanas de entregarles los portátiles a los alumnos. El ansia de tenerlo para trabajar con este se disipó en un abrir y cerrar de ojos. Reiterándonos a lo expuesto anteriormente, esto se debe a la desvalorización que sienten por todo lo que tienen.

Pero, ¿cómo podemos hacernos cargo de su educación cuando ellos son los primeros desinteresados de su propia causa?

La persona que tenga la respuesta, y por tanto, la solución a este gran dilema que he escondido tímidamente en este párrafo, será un héroe que nos rescatará del hundimiento de nuestra sociedad.

Aún así, tengo la frágil, pura y sencilla esperanza de que podamos remolcar este gran barco a algún rotundo y cercano puerto.

Inmaculada Muñoz Márquez
Profesora de Violín del Conservatorio Profesional de Música de Lucena (Córdoba)

La enseñanza instrumental

Reflexión sobre un manuscrito del Pedagogo Musical Cubano Gaspar Agüero Barrera titulado "La enseñanza de la Música". Aplicación de sus valores en la actual enseñanza de los conservatorios y finalidad de dichos estudios. Asimismo, intento reivindicar la labor docente de un profesor de instrumento, hacer valer la opción de un instrumentista que se dedica a la enseñanza.

¿DÓNDE SE APRENDE A ENSEÑAR COMO TOCAR UN INSTRUMENTO?....ANÁLISIS SOBRE LA ENSEÑANZA EN LOS CONSERVATORIOS.

Esta cuestión no es un asunto nuevo, desde luego, pero es evidente que sigue siendo un tema de actualidad. Cuando alguna vez he preguntado a un alumno avanzado: "¿Cómo enseñarías tú a un principiante éste u otro concepto?". En la mayoría de los casos, la primera respuesta siempre es una tensa sonrisa (¿entra a examen?!!!!) y en sus ojos veo absoluta perplejidad, como si nunca se hubieran planteado tener que explicar y razonar a nadie lo que ellos con relativa naturalidad, después de diez años tocando un instrumento, ponen en práctica y ejecutan en su interpretación.

Este trabajo del pedagogo y músico ***Gaspar Agüero Barreras***, aparecido por primera vez en 1928, es una llamada de atención hacia los profesores de este arte, y que ha llegado a mis manos a través de mi amigo y director del Museo Nacional de la Música de La Habana, el Sr. Jesús Gómez Cairo. Este manuscrito pertenece al fondo del Archivo de dicho museo, y he decidido comentarlo y analizarlo, por su vigencia y valor educativo, aún pasados tantos años.

"Consigna, no recuerdo si la historia o la leyenda, que siendo muy joven Jenofonte se encontró una vez con Sócrates en una calle de Atenas, y éste, interceptándole el paso con su báculo, le preguntó: "¿Dónde se vende la carne?" "¡En la carnicería!" –contestó el interpelado. "-¿Y los zapatos?" "¡En la zapatería!". Jenofonte, por aquellas interrogaciones y por otras más de la misma índole, debió haberse imaginado que el sabio ateniense había perdido el juicio; pero cuando Sócrates le preguntó por último: "-¿Y sabes tú donde se vende la sabiduría?", entonces quien pensó haber perdido el seso fue Jenofonte: él ignoraba donde se expendía ese artículo;

Imagen 1. Clase Magistral de Violín con la profesora Olga Vilkomirskaia.

Imagen 2. Audición de Violín

por eso decidió desde aquel instante seguir al gran filósofo para adquirir el preciado don.

Han pasado más de dos mil años de esta escena y si alguien me preguntara hoy: "¿Dónde se aprende a enseñar Música?", me encontraría tan perplejo como Jenofonte y no podría complacer a mi interlocutor."

Esta última afirmación del pedagogo queda en la actualidad totalmente descartada. Existen por todo el mundo Escuelas Privadas y Universidades que poseen en sus planes de estudios una especialización para aquellos músicos que desean convertirse en profesores de su instrumento. En 1895, de hecho, las hermanas Gnessin, que se habían graduado en el Conservatorio de Moscú como pianistas, decidieron fundar una Escuela Privada de Música que con el tiempo se convirtió en el famoso "Instituto Gnessin" en la misma capital. De este centro se puede obtener el título específico, con su consabida especialización psico-pedagógica, de Profesor de Instrumento. También están muy difundidos por Europa los Conservatorios y Escuelas que imparten las metodologías de S. Nelson, Paul Rolland o S. Suzuki. Incluso existen los "Títulos de Profesor" específicos para impartir estas metodologías.

Continua el manuscrito con que *"…es apreciación muy generalizada en todo el mundo, considerar aptos para la enseñanza de cualquier ramo del arte musical a toda persona que, de dicho ramo, solamente haya adquirido conocimientos puramente técnicos. Tan falsa creencia habilita para el magisterio artístico a todos los que acuden a los conservatorios, academias y profesores de música, en demanda única de estudios y prácticas que les preparan para la ejecución, o para la producción musical; pero nunca para la dedicación a la enseñanza, la cual exige conocimientos y experiencias especiales que ellos no han adquirido ni solicitado en ninguna parte. He aquí la razón porque muchos ejecutantes de primer orden y compositores distinguidos fracasan como educadores. Para adquirir capacidad artística, abundan los buenos profesores…decir lo contrario no sería honrado."* A esto he de añadir que para ser profesor no basta con ser buen instrumentista, también es necesario tener sentido común e inteligencia para racionalizar y programar los conocimientos en el orden adecuado, según el alumno.

Coincido de pleno en que no es exclusivamente la formación instrumental la que capacita para la enseñanza. La vocación y una preparación adecuada en fundamentos pedagógicos específicos del instrumento son fundamentales para que nuestra labor tenga éxito. Proporcionar a un alumno los recursos suficientes para ejecutar su instrumento no es suficiente. Hay que orientar y enseñar recursos pedagógicos. Aunque el Plan de Estudios actual incluye asignaturas como Pedagogía o Literatura del Instrumento, aún se puede hacer algo más enfocado a la práctica docente. Al igual que cualquier estudio que conduce a la profesionalización tiene una fase práctica real, el estudiante que termina las Enseñanzas Profesionales podía realizar prácticas como docente a cursos iniciales, siempre tutorizadas. Esto hoy en día es bastante complicado de realizar, por la gran carga lectiva que soportan los estudiantes del conservatorio. Si a eso le añadimos desplazamientos y horas para la preparación de exámenes, el tiempo es más que insuficiente. Pero finalmente y centrándonos en el tema que nos señala el manuscrito: donde aprender a enseñar un instrumento, a las opciones A y B ya existentes en el último ciclo de Enseñanzas Profesionales, cada una dirigida a intérpretes y teóricos respectivamente, quizás se podría añadir una OPCIÓN C, encaminada única y exclusivamente a la práctica y teoría de la docencia en un conservatorio.

Por supuesto, primero se ha de tener una base sólida sobre los conocimientos técnicos del instrumento. Más tarde, como he dicho una vez comenzado las Enseñanzas Profesionales, habrá que capacitar al alumno para irse preparando a programar de una manera ordenada y adecuada, lo que a su vez les va a dar más autonomía en su propio proceso de aprendizaje (enseña→aprende). Una formación básica en conocimientos sobre psicopedagogía es necesaria. Pero ya que nuestras enseñanzas vienen caracterizadas por la individualidad, quizás sería más conveniente aprender a investigar sobre el proceso de aprendizaje y los recursos a utilizar en cada una de las dificultades que puedan aparecer, aunque siempre tengamos en mente las generalidades de los estudios científicos sobre psicopedagogía. De hecho, esta característica forma de impartir clase es un proceso único y personal que nos diferencia con el resto de enseñanzas; cada alumno nos exige unas apreciaciones y en consecuencia unos procedimientos diferentes. Cada hora, cada alumno, requiere un nuevo planteamiento.

Más adelante en el manuscrito, aparecen unos interesantes antecedentes de lo que hoy en día serían las programaciones didácticas, en un primer intento de ordenación de la enseñanza instrumental.

"Una sociedad de insignes profesores franceses acometió la tarea en parte; digo en parte, porque la institución de enseñanza normal de la Música no se fundó; pero sí se publicaron los programas redactados bajo la dirección de Saint-Säens, Massenet, Dubois y Fauré para los exámenes de

Imagen 3. Clase Colectiva de instrumento con Piano

aspirantes a obtener, de esa "Sociedad de Músicos Franceses", títulos de profesores de primero, segundo y tercer grados, en la enseñanza del piano.

En los números de Le Monde Musical de París de los días 15 y 30 de diciembre de 1909 aparecieron dichos programas. Las pruebas exigidas a los aspirantes son fuertes: pero es indiscutible que son de las más necesarias para que semejantes títulos sean dados con justicia.

En Berlín se celebró un Congreso Internacional de Pedagogía Musical, en marzo de 1913. Muchos de los asuntos allí tratados se relacionan con los estudios particulares que deben recomendarse al educador musical. El trabajo del profesor suizo Georges Pantillón, concurrente a este Congreso, sobre la enseñanza del solfeo, aparece publicado en francés en Lausanne en 1914, librería de Payot, formando parte de una colección de monografías pedagógicas. Es un trabajo admirable."

Entonces se hace evidente que es necesaria una planificación del trabajo con cada estudiante y evitar la improvisación. Pero como decía el maestro I. Galamian: *"toda enseñanza que siga reglas inflexibles no es la correcta"*. Por eso existen en nuestras actuales programaciones las adaptaciones curriculares, que para mí son más que imprescindibles. En nuestro caso, como cada alumno supone un desafío más o menos distinto, cada uno se merece una adaptación curricular, ampliando o reduciendo las metas según su desarrollo académico.

Me resulta familiar lo que apunta el manuscrito cuando se refiere a que el músico es el más rutinario de los intelectuales. Existe la opinión sobre los músicos, que somos reacios y a veces incluso reaccionarios a los cambios. En mi opinión y como dice un proverbio chino *"lo importante es no detenerse"*; la velocidad a la que se produzcan los avances no es tan importante, si ellos nos conducen a obtener buenos resultados y convertir a los alumnos en artistas y maestros creativos, capaces de transmitir mucho amor por la música *"…Ya Eslava (musicólogo español del s. XIX) lo advertía hace cerca de un siglo, al exponer lo peligroso de toda innovación en beneficio de la Enseñanza "por la contradicción que sufre por parte de los rutineros, que están y estarán siempre en temible mayoría".*

Pero hay que ser muy cauteloso en lo que a enseñanza se refiere y aunque a veces el proceso de aprendizaje sea intuitivo o por imitación, no hay que dejar nada al azar. Afirma Agüero que *"…es un deber de nuestra conciencia llamar la atención a los jóvenes músicos, dedicados al magisterio, que el maestro, digno de tal nombre, no nace por generación espontánea; él está obligado a pedir recursos a esa rama tan importante de la enseñanza que se llama: Metodología. Sin ella andará siempre a tientas. El maestro de música no debe adquirir su experiencia, como diría Claparède en su Psichologie de l'enfant et Pedagogie "a costa del sacrificio de una o dos generaciones de alumnos". Proceden así los ignorantes de los estudios psicológicos. Debe adquirirse esa experiencia en los estudios y con el contacto de otros maestros más doctos y veteranos en el oficio.*

¡Cuántas felices disposiciones no se agostan en germen por la aplicación de un mal cultivo! ¡Cuántos malos hábitos (que se hacen luego indestructibles) no adquieren muchos alumnos por culpa de sus propios mentores!

Binet hace la disección de una profesora de canto quien, en seis meses, no ha logrado que una joven parienta suya, poseedora de buen oído y justa afinación, pueda aprenderse 20 compases de Gounod. Es natural: la buena señora desconoce el proceso mental de la memoria y se niega a seguir los consejos del eminente profesor de la Sorbona.

Hay que pensar con Hanchett: buenos músicos, cantantes, concertistas y profesores de atril se encuentran en todo el orbe; un buen educador es una rara avis en el vasto campo del arte."

Sin duda, la enseñanza instrumental ha evolucionado muchísimo, y por supuesto a mejor. Se aplican nuevas metodologías con mucho éxito, y cada vez más los profesores son conscientes de su papel como psicólogos en clase de instrumento. Los planes de estudios se han actualizado y ofrecen muchas más posibilidades a los estudiantes, ofreciéndoles una visión más amplia de su futuro profesional, que no pasa por solista o músico de orquesta. Por otro lado, las nuevas generaciones lo tienen mucho más fácil. La globalización, la sociedad de la comunicación, la digitalización de la información y los libros publicados por maestros especialistas en pedagogía instrumental, pueden orientar a aquellos que comienzan a adentrarse en el arduo trabajo de la enseñanza del arte musical.

Sobre todo, y como dice en su blog el profesor de viola Juan Krakenberger *"Un buen profesor de violín es, por naturaleza, un optimista"*. Con este optimismo termino diciendo que espero que las Administraciones sigan facilitando a nuestros estudiantes de Conservatorio la especialización, procurando Planes de Coordinación de las Enseñanzas Obligatorias con las de Régimen Especial y que por fin se haga realidad la prometida ***"Iniciación Musical"*** a los 6 años.

INTERCAMBIO EDUCACIÓN MUSICAL

■ *Desarrollo integral* ■ *Motivación* ■ *Arte* ■ *Disciplina* ■ *Creación*

Mª Mercedes Cobos Cortés
Maestra de Educación musical en el CEIP Nuestra Señora de Zocueca de Bailén (Jaén)

¿Hoy toca música? ¡¡¡Síii!!!

En el presente artículo trataremos la importancia de la música en el mundo educativo y cómo, a través de este arte que no conoce barreras vamos a poder acercar a nuestro alumnado a todos los efectos positivos que provoca y que conseguiremos en nuestras aulas con un poco de esfuerzo, constancia entrega e ilusión. Uno de los factores que no podemos olvidar nunca es la motivación con la que el docente realizará su trabajo, acercándoles a sus alumnos/as todas las posibilidades existentes relacionadas con este mundo: bailes, creaciones e improvisaciones musicales, dramatizaciones, contenidos musicales, juegos...En todos ellos, el alumno/a se sentirá artífice de su propio aprendizaje y deseará incluir la música en todos los ámbitos de su vida.

Como sabemos, la Música es un arte y una disciplina que está presente en todos los rincones del mundo. Si caminamos, si hacemos movimientos corporales, si tocamos instrumentos, si cantamos, si bailamos…estamos disfrutando de esa "magia" y no sólo eso, sino que al transportar esta disciplina a nuestras aulas comprobaremos más aún el gran poder de este arte. La música no conoce barreras, límites… la música está viva en cada uno de nosotros/as y solo, si queremos disfrutar de ella al escucharla, entraremos en un mundo de confianza, autoestima, comprensión, afectividad y socialización (Aaron Copland).

Gracias a la música, en nuestras aulas vamos a contribuir a los cuatro planos del desarrollo integral, tal y como aparece reflejado en el artículo II de la LOE y no sólo eso, sino que, gracias a ella trabajaremos también de forma interdisciplinar, ya que está ligada al resto de áreas y materias curriculares

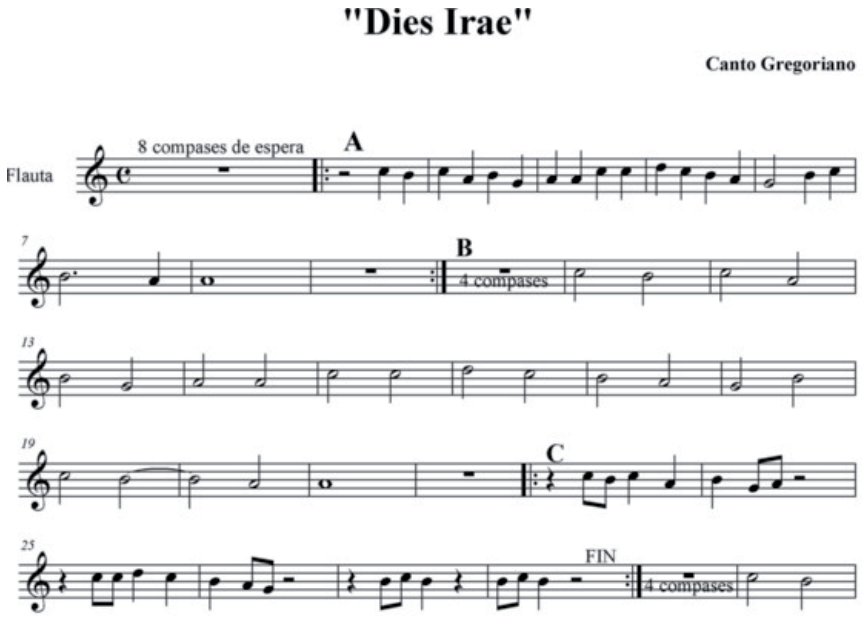
Pero…¿Cómo vivenciar la música en nuestras aulas? De forma muy sencilla: podremos trabajarla desde muchos puntos de vista, ya sea, bailando una danza, acompañando una canción con movimientos y percusiones corporales (tal y como utilizaba Jacques Dalcroze en su pedagogía), realizar acompañamientos rítmicos y melódicos con instrumentos de percusión de sonido indeterminado y determinado como por ejemplo: claves, triángulo, pandero, metalófono, xilófono…(para ello nos basamos en el pedagogo Orff), tocar una melodía con la flauta dulce y enseñarles qué postura deben adoptar al tocar, el cuidado de la flauta, trabajar la respiración para lograr una buena ejecución musical, utilizar la fononimia de Kodály, realizar una orquestación en la que cada alumno/a tenga su función e importancia, pero, que a la vez, respete y se interese por la otra parte que les compete a sus compañeros/as, ya que, juntos, forman un gran grupo y sólo desde la perspectiva del respeto y la escucha, lograremos disfrutar de la música en todos los sentidos.

La música es un arte que está vivo: una melodía escrita, una música que resuena en nuestra cabeza y la tarareamos, unos acordes en un libro antiguo que "gritan" para ser tocados…La música tiene el poder de estar en el pasado y en el presente a la vez y es que, una partitura escrita hace muchos años, podemos tocarla y "rescatarla" al instante.

En las aulas es muy importante la motivación de nuestros alumnos/as; que pregunten, toquen, investiguen, aprendan de forma constructiva (como afirmaba J. Piaget), que creen, improvisen, sean autónomos y confíen en ellos/as.

La música es un arte que permanece abierto a la improvisación y a la creatividad y es, por ello, por lo que debemos aprovechar esta oportunidad para que nuestro alumnado utilice sus recursos tanto cognitivos como musicales y cree música, practique, pruebe y también se equivoque, porque para aprender es necesario haberse equivocado antes muchas veces…y aceptarlo como una fase natural del camino, sin frustraciones, sin desánimos…sino como una parte más del aprendizaje que les permitirá aprender todo aquello que se haya propuesto en los objetivos previamente. De ahí la importancia del docente que sirva como guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno/a.

¿Qué sería del mundo sin la música? F. Nietzsche ya afirmaba que "Sin música, la vida sería un error"…Presente en las películas, en la naturaleza, en tiendas y grandes comercios, en el colegio, en conservatorios, dentro de una casa, en el norte, en el sur, en todos los lugares del mundo…La música tiene un poder universal y, gracias a los distintos países y culturas, va enriqueciéndose con el paso de los años y ofreciendo diversas posibilidades de crecimiento personal y musical a todos aquellos que estén dispuestos a aprender...



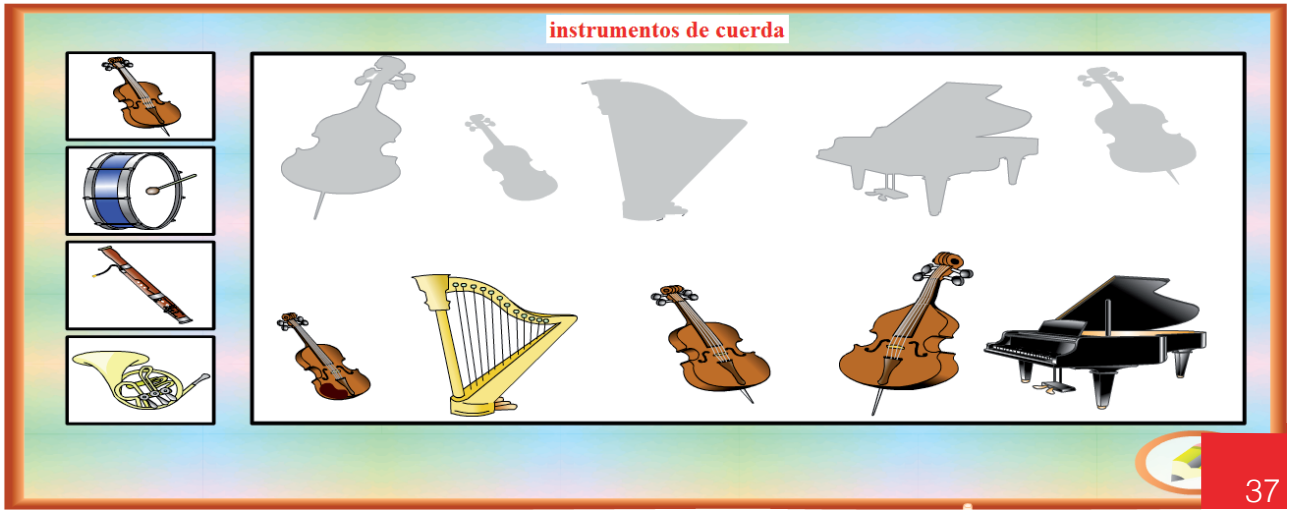
Partitura: Dies Irae (Canto Gregoriano)

A pesar del valor y la importancia trascendental que posee la música, también en la actualidad podemos disfrutar de ella gracias a las nuevas tecnologías y a la infinidad de recursos que hay en la red que permiten aprender de forma lúdica y sencilla. Existen programas editores musicales que permiten realizar partituras con el ordenador, grabaciones musicales , música en formato Midi, actividades interactivas e infinidad de juegos musicales cuyo fin principal es aprender jugando y la diversión de nuestros alumnos/as. El docente en las aulas utilizará las PDI (Pizarras Digitales Interactivas) y acercará estas nuevas tecnologías a los niños/as, abriéndoles las puertas a la "música del futuro".

No podemos olvidar la importancia que tiene la música con el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo… Gracias a la música se pueden tratar todos estos trastornos de forma natural y directa logrando obtener resultados muy positivos.

BIBLIOGRAFÍA

- Copland, A. (2005). *Cómo escuchar la música.* Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Gorina, M.V. (2003). *Para entender la música.* Madrid: Alianza.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4/5/2006).
- Willems, E. (2002). *El valor humano de la educación musical.* Argentina: Paidós.
- www.waece.org
- www.rincones.educarex.es/música
- www.roble.pntic.mec.es/arum0010/temas/masmusica



■ *Folklore* ■ *Muñeira* ■ *Indumentaria* ■ *Gaita*

Raquel Montes Muñoz
Diplomada en Magisterio de Educación Musical

Galicia y su folklore: propuestas didácticas para Educación Primaria

En el presente artículo trataremos de conocer el folklore de Galicia, analizando su música (canciones populares y danzas), la indumentaria empleada en sus bailes y los instrumentos que se utilizan para acompañar a los mismos. A través de ello, nos introducimos de forma más profunda en las costumbres y tradiciones de una tierra rica musical y culturalmente.

1. CONOZCAMOS SU MÚSICA Y SUS BAILES…

Galicia posee un rico folklore, frecuentemente relacionado con las romerías. Una muestra de tradición gallega son las canciones, las danzas y los instrumentos.

a. Cantos populares.

Los cantos populares gallegos nacen de un conjunto raro y complejo de circunstancias. Nadie sabe qué fue lo que creó la canción popular. Es el mismo pueblo, la musa popular, espontánea, fecunda y anónima casi siempre; alguien hace una cantiga que comienza a transmitirse de generación en generación y que, poco a poco, se va perfilando, arreglando, mejorando, completando, así el autor no es uno, sino varios.

El pueblo no hace poesía sin motivo, de hecho la cantiga surge cuando existe el motivo que lo justifica: los trabajos del campo, las labores del lino, las deshojas, las ruadas y mil momentos más que se prestan para lucir el ingenio y hacer más llevaderas las actividades cotidianas.

Manuel Murguía dividió los cantares en varios grupos, que los mismos campesinos distinguen con el nombre de muiñeiras, cantar de pandeiro, alalás (están considerados como los cantos más simples y primitivos de Galicia. Su procedencia podría ser celta, su tempo es lento, escrito en compás binario, ternario y cuaternario. aninovo, mayos, etc.) .

Vicente Risco (1952) realiza la clasificación de estos cantares según las fiestas del año, profanas o religiosas, distinguiendo algunos ritos paganos: divertimentos (fandangos, ribeiranas, cantigas de pandeiro, de desafío); fiestas del trabajo, como la espadelada; las entonadas en los fiadeiros; cantigas de siega, de arrieiro, de vendimia,…

Dentro de las modalidades de esta música popular juega un papel importante el aturuxo, es un grito agudo, extraño. Se realiza al final de las canciones y de modo especial cuando empiezan las romerías y diversiones.

La música suele estar acompañada por un cuerpo de gaitas, el *bombo*, el *tamboril* y *pandereta*.

Imagen 1: Muñeira

b. Danzas.

Galicia tiene un rico patrimonio folklórico de danzas populares, algunas son cantadas y otras no, siendo la muñeira la más representativa.

La **muiñeira** es un baile tradicional gallego. Desde hace siglos, notables coros y cuerpos de baile, recogían las melodías populares y las danzas campesinas, marineras, etc. Estas danzas se ejecutaban en las fiestas de las distintas comarcas gallegas. La muñeira (*muiñeira* en gallego, significa *molinera*), se canta y baila acompañada de la gaita, el tamboril o redoblante, la pandereta (*pandeireta*), tambor, pandero (pandeiro), bombo, charrasco y a veces las conchas (*cunchas* o vieiras). No existen referencias documentales anteriores al siglo XVI, pero se conoce actualmente como una danza instrumental que al igual que la sardana mantiene un ritmo compasable en 6/8.

El origen de la muñeira no está claro, ya que algunos autores creen que deriva de las danzas tradicionales celtas, mientras que

otros sitúan su nacimiento sobre el siglo XV. De todos modos, está claro que es una danza antigua que ha evolucionado mínimamente con el tiempo hasta convertirse, aún hoy, en una de las danzas más populares del Noroeste peninsular. Su nombre, como ya hemos comentado, significa *molinera*, y proviene de la antigua costumbre de bailarla en los molinos, haciendo más llevadero el tiempo de molienda. Las distintas piezas de muñeira, tienen el nombre del lugar donde se solían cantar. Así la más famosa es la "Muñeira de Chantada", pieza típica de la música tradicional gallega originaria del lugar del mismo nombre.

Se acostumbra a bailar en parejas, aunque si el número de danzantes es mayor de 6, puede bailarse en círculo. Es una danza caballeresca, en la que el varón rinde homenaje a su acompañante con movimientos airados mientras ella se mueve más discretamente. Los movimientos de estas danzas, son a menudo nombrados como "tacón-punta-tacón" en alusión a los movimientos del pié que hacen los bailarines. Suele constar de dos o tres partes: una

Imagen 2: Pareja de baile gallego.

para efectuar los puntos; otra las vueltas, que constan siempre de 16 compases. Se representa en las romerías gallegas y fiestas, donde suele haber un ambiente tradicional y se recoge el costumbrismo popular.

Una de las muñeiras más características de Galicia es el ***espantallo***. Es una danza campesina, con música popular, el traje que se utiliza es típico de la comarca de Noya y pertenece al siglo XVIII. Se trata de una danza inspirada en un espantapájaros (que se coloca en las tierras para que los pájaros no destrocen las siembras realizadas por los campesinos). En medio del baile el *espantallo* cobra vida para bailar con las mozas. Es en realidad este baile un culto al sol, al agua por las buenas cosechas y el homenaje al espantapájaros que las protege. El traje del *espantallo* va cubierto de paja.

Hay otras danzas tales como:

• La **pandeirada** guarda una gran similitud con la muiñeira, incluso algunos creen que es la antecesora de ésta. Si bien suelen ejecutarse cantadas con acompañamiento del pandeiro, éste y la melodía llevan distinto acento: el pandeiro, ternario, y la melodía, binario.

• La **jota gallega** (*Xota*) está escrita en compás ternario y se utilizaba mucho en festejos populares para bailar, cantar y tocar. El origen de la Jota Gallega es el mismo que el de los demás bailes de España, aunque tiene sus características propias. Tanto la música como el baile constituyen una nota alegre y viva de todas las fiestas populares. Respecto de la Jota, podríamos decir que es un ritmo que late en el trasfondo de las músicas de todas las regiones de España y en ocasiones es confundido con el Fandango, de ritmo similar. La jota es originaria fundamentalmente de Aragón, donde halla sus mayores expresiones, así como el fandango en Andalucía; en todo caso, el desarrollo de estos bailes en Galicia difiere de sus formas originarias. Tal vez lo más llamativo sea el extraordinario esfuerzo de interpretar un fandango con una gaita gallega.

• La **alborada** son dulces melodías, se cree que proceden de los primitivos cantos del amanecer. Hoy es básicamente instrumental. Su métrica es binaria.

2. ¿CÓMO ES LA VESTIMENTA TÍPICA?

En Galicia, como en el resto del estado español, todavía se conserva la tradición del traje regional gallego ligado sobre todo a manifestaciones folclóricas como la muñeira. La vestimenta regional fue usada por campesinos hasta principios del siglo XX y responde a las necesidades climáticas y culturales de aquella época. Siempre existieron variedades locales del mismo traje regional, pero atendiendo a un mismo modelo que se ha conservado hasta nuestros días. (Rodríguez Cruz, J. 2004)

Aunque hablamos de un traje regional gallego, realmente siempre han sido dos: uno para las tareas cotidianas, y otro de gala. El primero se usaba para realizar las faenas del campo y como vestimenta habitual, mientras que el segundo se reservaba para los domingos y fiestas especiales.

La utilidad actual de estos trajes se restringe casi exclusivamente a danzas tradicionales, aunque se puede usar en bodas, comuniones y demás ceremonias destacadas.

El **traje típico gallego de las chicas** consta de:

Imagen 3: Traje gallego.

- Blusa o camisa.
- Falda, que suele ser roja.
- Enagua o refajo.
- Pololos, medias caladas.
- Mandil de paño corto o largo, negro.
- Chaleco y dengue de paño negro.
- Zapatos negros o zuecas.

El traje típico de gallego es un traje más completo y consta de:

- Pantalón, medias.
- Camisa.
- Chaleco.
- Polainas, faja de colores.
- Bota de paño negro.

3. ¿QUÉ INSTRUMENTOS UTILIZAN?

La **gaita o cornamusa** es el instrumento popular más genuino. (Losada, O. 2002)

Sus partes son fundamentalmente:

Imagen 4: Pareja de baile gallego.

Fol o depósito para el aire y tubos de madera que van unidos al fol: ***punteiro, ronco, ronqueta, chillón y soplet.***

Otros instrumentos son:

- El **tamboril** es el más fiel acompañante del sonido grave.
- El **bombo** es de mayor diámetro y se bate con una sola mano.
- El **pandeiro** está construido con laterales de madera que forman un cuadrado. Algunos llevan cascabeles en su interior.
- La **pandereta** es uno de los instrumentos más enraizados en la percusión tradicional gallega. Consiste en un aro de madera revestido de piel; por los lados cuelgan las sonajas.
- El **charrasco** es un instrumento de reciente implantación en la música gallega. La sonoridad que produce es muy semejante a la de la pandereta. Está formado por un palo bastante largo de madera, en su extremo se sitúa un artilugio con sonajas, para conseguir su sonido se dan golpes en el suelo con el palo.

4. PROPUESTAS DIDÁCTICAS:

A continuación expondremos algunas propuestas didácticas para llevar a cabo en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo la temática del presente artículo un medio que permite generar, impulsar y mantener procesos de motivación en los alumnos, potenciando así sus capacidades y prioridades, en torno a la creatividad, identidad y diversidad.

Las actividades que se sugieren no sólo responden a un carácter práctico y mecánico, sino que también atienden a su dimensión teórica, comprensiva y actitudinal. La propuesta de actividades se llevará a cabo con alumnos del terer ciclo.

Una de ellas, podría ser la realización de una web-quest o "búsqueda del tesoro", donde los alumnos/as deberán a través de pistas y empleando el ordenador con acceso a internet, completar una serie de tareas: busca información sobre el origen musical del folklore gallego (danzas, cantes,…) y haz una reseña histórica para observar la antigüedad de cada uno.

Además del trabajo con las Nuevas Tecnologías, que permite al niño manejar los instrumentos tecnológicos, se podría realizar un trabajo de carácter auditivo, donde el alumno/a distinga mediante diferentes grabaciones los instrumentos autóctonos que acompañan a danzas y bailes en Galicia. Dichas grabaciones las aportará el docente, quien además entregará una ficha con cada uno de los instrumentos que aparecerán desordenados, para que éste los numere según el orden de aparición.

Para finalizar, se realizará un "debate" acerca de la importancia de conservar las tradiciones a lo largo del tiempo, en el que intervendrá un moderador (puede ser el docente o algún alumno/a) y los participantes (el resto de alumnos/as). Los alumnos/as se dividirán en dos grupos, siendo uno de ellos los que debatirán a favor de conservar las tradiciones y el otro grupo, en contra. Cada grupo preparará unas diez preguntas clave y sus posibles respuestas a las mismas.

BIBLIOGRAFÍA

- Losada Castro, O. (2002). *El sentir de un pueblo: alma de gaita.* A Coruña: Toxosoutos.
- Machado y Álvarez, A. (1984). *Biblioteca de las tradiciones populares españolas.* Folk-lore gallego .Miscelánea por Emilia Pardo Bazán y otros escritores de Galicia... Vol. IV. (Edición facsímil). Sevilla: Guichot y Compañía, editores.
- Prieto, M y Rivera, M. (2010). *Na punta do pé* . Pontevedra: Kalandraka.
- Risco, V. (1952). *Historia de Galicia.* Colección Manuales Galaxia. Vigo: Galaxia. S.A.
- Rodríguez Cruz, J. (2004). *Trazos sobre a vestimenta tradicional no surleste de Ourense.* Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra.
- Villamayor Torres, A.M. (2002). *Grupos de danza tradicional de Galicia.* Federación Galega de Grupos de Danza. Xunta de Galicia.
- http://www.lavozdegalicia.es/lugo/2010/08/20/0003_8678509.htm
- http://danzatradicional.com/v_portal/informacion/informacionver.asp?cod=44&te=33&idage=46&vap=0

Saïda González Parra
Diplomada en Magisterio de Educación Musical

Las mujeres en la historia de la música

Claro está que hubo mujeres compositoras desde siempre, en todas las épocas y las clases sociales y, a pesar de los interminables períodos de prohibición y prejuicio, ha surgido un núcleo de mujeres que han conseguido que se escucharan sus voces, sus instrumentos y su música. Impusieron respeto en sus contemporáneos y, simultáneamente con la actual generación de compositores, está reconquistando la atención que siempre han merecido las mujeres.

Las mujeres de nuestra historia son prácticamente desconocidas para la mayor parte de la humanidad, incluso para los mismos músicos; omitidas totalmente por los libros y manuales de música; silenciadas por la Historia...

Sin embargo, en los últimos años han sido redescubiertas a través de investigaciones recientes, que llegaron a ubicar unas 5000 compositoras, desde los tiempos más remotos de la humanidad hasta este siglo.

Muchas de ellas usaron seudónimos masculinos para no ser marginadas y poder así publicar sus obras, puesto que esta práctica era el único recurso posible para que su música se escuchase y circulase.

Si se sometían al juicio masculino bajo el nombre de una mujer era algo, ya sin más, abocado al fracaso; por eso, parece que la mayoría de las mujeres músicas o no se animaban a componer o bien no firmaban sus obras y las dejaban en el anonimato; pero también se daba el caso de que las publicasen amparadas bajo la firma de algún varón, por ejemplo, la del padre, marido, hermano y así sus nombres han desaparecido para siempre.

Por ejemplo, estudios recientes han demostrado que la brillante obra del compositor Gustavo Mahler se hizo posible, en su mayoría, gracias a la valiosa colaboración de su esposa, también compositora, la vienesa **Alma María Mahler** (siglos XIX-XX)

Además, seguro que el caso de **Nannerl Mozart** (siglos XVIII-XIX, Walburga) no fue un hecho aislado en la Historia. Ella también destacó como niña prodigio, y quizá no debía de tener menos cualidades artísticas que su célebre hermano. A él lo educaron y lo prepararon para que triunfara; ella, en la injusta desproporción, casi se vuelve loca... Al final sólo Wolfgang Amadeus logró dar a conocer sus dotes y hoy únicamente conocemos el genio masculino.... Clara Wieck (siglo XIX) fue compositora y, al parecer, buena, pero la boda con el compositor Roberto Schumann truncó su fama y su carrera y ya no se le permitió sino interpretar al piano... Pero seguro que sus conocimientos musicales «ayudaron» al compositor.

También hubo alguna monja que, como **Hildegarda**, compuso motetes religiosos. Conocemos el nombre de la Madre Gracia Bautista (siglo XVI) que aparece citada junto a grandes personalidades de la música sacra española del Renacimiento, pero de ella solamente se conserva una pieza... Esto ha dado pie a algunas para pensar que fueron más las que compusieron en los conventos, pero aún falta una investigación detallada. Conocer historias concretas ayuda a iluminar las anónimas...

A la compositora norteamericana ***Carrie William Krogmann***, a la que se le atribuyen más de 1000 obras diferentes bajo distintos seudónimos.

Y esto es sólo por citar un ejemplo. Otro caso insólito es el ocurrido a la compositora y estudiosa de la música norteamericana ***Edith Borroff***, quien recibió el expreso pedido de usar un seudónimo masculino para grabar sus temas.

Jeanine Baganier, la compositora francesa de este siglo que recibió el primer Premio de Piano del Conservatorio de París (compuso más de 60 obras para piano), usaba el seudónimo de ***Freddy Anoka***.

La Universidad de Oxford, en su momento, también prefirió a los hombres: ***Adelaide Louise Thomas***, una pianista inglesa, aprobó todos sus exámenes para obtener su título de Bachiller en Música, pero no lo pudo recibir por ser una mujer. Eso ocurrió en el año 1893.

Aunque en honor a la verdad habrá que remarcar que uno de los premios más codiciados en el mundo de la música, el de la Academia de Bellas Artes de París, fue otorgado en varias oportunidades a mujeres: ***Yvonne Desportes, Berthe di Vito Delvaux,***

Rolande Falcinelli, Nadia Boulanger, Elsa Barraine son sólo algunas de ellas.

Claro está que hubo mujeres compositoras desde siempre, en todas las épocas y las clases sociales. La primera compositora que registra la historia se llamaba Iti, una cantante egipcia que vivió unos 2450 años antes de Cristo; entre los árabes, tenemos a Jamila, quien condujo la primera orquesta formada por 50 mujeres alrededor del año 720. Ellas solían alegrar con su música los caminos que llevaban de Medina a La Meca. Más tarde en el medioevo, muchos trovadores y juglares fueron mujeres. En la Italia del Siglo XII, Isabella; en Francia, allá por el Siglo XIV, Isabelle la Lorraine e Isabellet la Ruselle.

Otro ejemplo es el de ***Clara Wieck***, que fue una pianista prodigio, profesora de música y compositora de probado talento desde sus precoces diez años, elogiada por Chopin. Sin embargo, no pasó a la historia por sus cualidades musicales, sino por haber sido la esposa de Robert Schumann.

Otro dato interesante nos aporta la Historia acerca de la actividad musical femenina, claro que más por motivos relacionados con la política que con la música: tres reinas compositoras fueron decapitadas, una inglesa, una escocesa y la otra francesa: ***Ana Bolen***a (1507 - 1536, esposa de Enrique VIII) y ***María Estuardo*** (1542 - 1587), ambas con un hacha; y ***María Antonieta***, en la guillotina. Sin embargo, no fueron las únicas damas de la realeza que incursionaron en el pentagrama: también lo hicieron ***Eugenia Charlotte Augusta Amalia Albertina*** (Princesa de Suecia, 1830 - 1889); ***Mary Victoria Feodore Beatrice*** (Princesa de Battenberg ,1857 - 1944); la menor de las hijas de la reina *Victoria*, ***Margarita de Austria*** (1480 - 1530) y ***María Antonia Walpurgis*** (Princesa de Bavaria).

La primera mujer que compuso una ópera fue la italiana ***Francesca Caccini*** (1581? - 1640), "la Cecchina", como la llamaban. La ópera en cuestión, que fue estrenada el 2 de febrero de 1625, tenía el nombre de "La liberazione di Ruggiero dal isola d' Alsina". Con Francesca se produce una excepción, pues fue bastante reconocida en su tiempo, y gozaba de una fama tal que estaba considerada como "la Monteverdi de Florencia".

De origen sueco fue la primera mujer en componer una sinfonía para órgano, **Elfrida Andrée**.

Paulatinamente y además del arte de la composición, las mujeres comenzaron a ocupar espacios que jamás habían tenido antes y dirigieron orquestas: ***Chiquinha Gonzaga*** (1847 - 1935) fue la primera en dirigir una en Brasil; ***Vitezslava Kapralova*** (1915 - 1940), checoslovaca, dirigió una orquesta con sólo 19 años; ***Nadia Boulanger*** (1887 - 1979), alumna de Gabriel Fauré y profesora de innumerables músicos como Gershwin y Piazzolla, fue la primera en dirigir un programa entero de la Orquesta de Sociedad Filarmónica de Londres (en América condujo la Orquesta Filarmónica de Nueva York); ***Joanidia Sodré*** (1903 - 1975), la primera mujer sudamericana que dirigió la Orquesta Filarmónica de Bonn.

Algunas fueron pioneras y ostentaron numerosas producciones y representaciones: ***Emma Steiner*** (1852 - 1929) dirigió más de 6000 obras, entre las cuales más de 50 fueron óperas y operetas; ***Miss H. A. Beach*** (1867 - 1944) había compuesto ya su opus 150 en 1938. Otras fueron polifacéticas, como ***Mary Carr Moorre*** (1873 - 1957), que escribió, dirigió y condujo su ópera en cuatro actos (fue la primera mujer que dirigió una orquesta de 80 hombres en la exposición de San Francisco en

1915), o la hermana ***Rosalina Abejo*** (nacida en 1922) -autora de numerosas piezas para piano, orquesta, ballet y música sacra-, quien fue la primer monja directora de una orquesta sinfónica.

Y hay muchas más, olvidadas, tenaces y sorprendentes, como la francesa Agustina Mary Holmes (1847- 1903), que además de ser muy talentosa fue bella y suntuosa, mixtura que pocos le perdonaron, y por lo cual su vida despertó aplausos pero también las críticas más rigurosas. Admirada por Wagner y Massenet, dirigió una banda cuando sólo tenía once años, y componía desde temprana edad. Y si bien en el año 1904 se le rindió un Homenaje con un monumento en su honor en el cementerio Saint Louis en Versailles, hoy pocos la recuerdan, como a tantas otras.

Y aunque la historia no se detiene a nombrarlos, hubo miles y talentosos silencios femeninos.

BIBLIOGRAFÍA

- www.biografiasyvidas.com/.../c/chaminade.htm
- www.comunicacionsocial.gob.mx
- www.cunday.info/2009/12/schumann-y-clara-wieck.html
- www.educacion.es/exterior/centros/.../es/.../Maddalenacasulana.pdf
- www.elloroestepario.com/musica_clasica.htm
- www.filomusica.com/filo50/mujer.html
- www.fmujeresprogresistas.org/visibili10.htm
- www.forumclasico.es
- www.hildegard.org/
- www.home.infionline.net/~ddisse/hildegar.html
- www.lastfm.es/music/Hildegard+von+Bingen
- www.naxos.com/person/Cecile_Chaminade.../25943.htm
- www.revistadeartes.com.ar/.../mujereenlamusica.html
- www.uv.es/rsalvadp/mujeres.htm
- www.worldlingo.com/ma/enwiki/es/Maddalena_Casulana

LAS PRINCIPALES MUJERES DE LA HISTORIA DE LA MÚSICA EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Para dar a conocer a nuestro alumnado las diferentes compositoras surgidas a lo largo de la historia podemos realizar las siguientes actividades:

- Realizar pequeños trabajos de investigación sobre las composiciones realizadas por las principales compositoras y darlos a conocer a los demás compañeros del Centro.
- Escuchar algunas composiciones realizadas por las mismas. Por ejemplo: Les Amazones, symphonie dramatique, op.26 para coro y orquesta basada en un poema de Grandmougin.
- Conocer algunas leyendas en las que se encuentran asociados los hermanos Mozart.
- Crear una coreografía o escenificación de alguna obra de una compositora.
- Hacer una narración, cuento o historia basada en la audición de una obra de una compositora, con lo que trabajaríamos, sobre todo la Competencia Lingüística y el Bloque de audición.

■ *Cuento* ■ *Sara Cone Bryant* ■ *Educación en valores* ■ *Docente*

Borja Borrachero Tamame
Diplomado en Magisterio de Educación Infantil

La educación en valores a través del cuento

■ *A lo largo de este artículo me gustaría ensalzar el valor del cuento como recurso didáctico para trabajar la educación en valores en la etapa de Educación Infantil. Para ello nos apoyaremos en dos grandes pilares como son, la gran autora de literatura infantil, Sara Cone Bryant, y un ejemplo práctico, que iré desmenuzando paso por paso, realizado con uno de los cuentos que forman parte de mi CD interactivo "Quince cuentos para crecer".*

Si tuviera que comenzar por el aspecto didáctico más relevante del cuento, me quedaría con el interés, distracción y diversión que provoca en los más pequeños. No hay nada que facilite más la adquisición de aprendizajes significativos en nuestro alumnado, que con aquella actividad que les motiva a aprender. Los tres aspectos del cuento que hacen al niño que le interese son, según Sara Cone Bryant: la rapidez con la que suceden las acciones, lo misterioso que puede resultar lo sencillo y la aparición de un elemento reiterativo que permita al niño entrever lo que puede ocurrir en la historia.

Una vez que el niño está motivado, todo será más fácil, y la manera en que los cuentos ahondan en aspectos morales de manera relajada y entretenida, sirven para que sean interiorizados en sus conductas, progresivamente. Es tal la riqueza educativa del cuento, que permite trabajar un gran abanico de contenidos; en este escrito profundizaremos más en cómo tratar en el aula la educación en valores.

El cuento que vamos a utilizar como ejemplo se llama "A pasitos de tortuga". Para que os situéis correctamente os contaré a grandes rasgos el argumento de este relato: Rogelia es una tortuga que vive en un parque, es la protagonista de nuestra historia. Aquí os la presento:

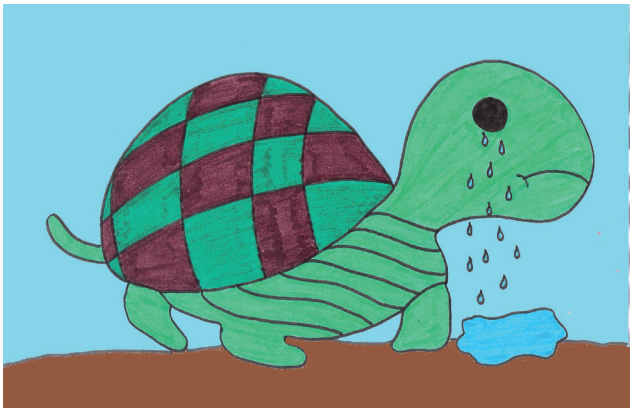


Imagen 1: Rogelia (Borrachero, 2010)

Un día se da cuenta de la cantidad de tiempo que necesita para dar una vuelta a éste, así que se pone muy triste y decide que nunca más volverá a salir de su caparazón. Varios de sus amigos van a visitarla para intentar animarla y demostrarle que todos tienen virtudes y defectos, nadie es perfecto, únicamente hay que valorarse y aceptarse a uno mismo tal y como es. La

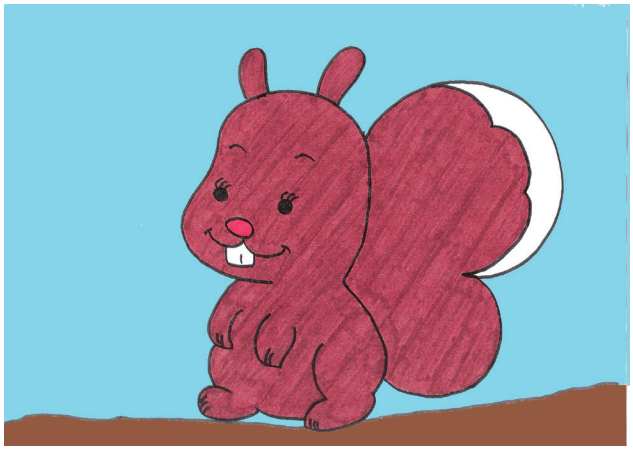


Imagen 2: Berta (Borrachero, 2010)

visitan, el búho Facundo, un niño y la ardillita Berta.

Finalmente, tras reflexionar sobre los argumentos que le habían aportado sus amigos, rectifica y decide que volverá a dar paseos. Los hará más lenta que otros, sí, pero gracias a esa lentitud, podrá apreciar cada detalle del paisaje.

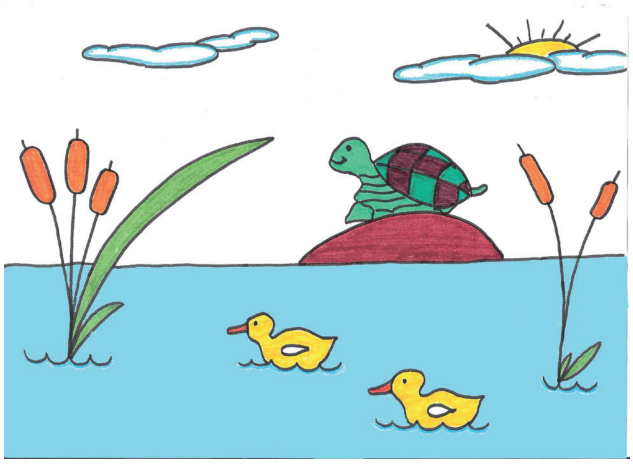


Imagen 3: Desenlace (Borrachero, 2010)

En esta historia quedan patentes valores como la diversidad, la autoestima y la tolerancia, entre otros. Una vez relatado el cuento, queda en manos del docente que, valores como éstos, se vean reforzados en la personalidad del niño. Para ello, en primer lugar, considero que lo más oportuno es realizar en asamblea una reflexión sobre lo acontecido en la historia, haciendo especial hincapié en aquello que más nos interesa recalcar, en este caso los valores, con preguntas como:

¿Tiene cosas buenas ser lento y llevar ese caparazón? ¿Y ser rápido?

Hay que reseñar que esta asamblea de reflexión deberá ser espontánea en la medida de los intereses que los niños demuestren tras escuchar el cuento, siendo dirigida de manera leve por el docente para alcanzar los objetivos previstos.

La siguiente actividad que propongo se centra en el aprendizaje de la poesía o canción, según se pretenda, que resume la historia del cuento. A través de ellas repasamos desde otra perspectiva los contenidos, de una manera atractiva. Con el ritmo que nos facilitan las canciones o con las frases rimadas propias de cualquier poesía, provoca en el niño un gran interés y diversión mientras aprenden, sin duda el sueño de cualquier docente:

Ahí va, allí está,
la ardillita Berta;
trepando a su árbol
a pasitos rápidos.

Ahí va, el segundo,
el búho Facundo;
aleteando solo
veloz por el cielo.

Ahí va, ahí va,
la tortuguita Rogelia;
andando lenta
con su caparazón,
A pasitos de tortuga.
A pasitos de tortuga.
Plom, plom, plom...

Una vez que se han expuesto a los niños desde distintas ópticas los valores, deben vivenciarlos ellos mismos para poder interiorizarlos progresivamente en sus conductas. Los valores, no son conceptos teóricos que ver desde un segundo plano, son contenidos que necesitan ser vivenciados por los propios niños para entender el por qué de su valía. Para ello, propongo en primer lugar una breve dramatización de la historia por ellos mismos. También nos podríamos valer de recursos como los títeres o las sombras chinescas, pero cuanto menor sea la distancia entre los niños y los valores, mayor será el significado de sus aprendizajes.

Esta breve y humilde propuesta didáctica para trabajar la educación en valores por medio del cuento, considero que es idónea que concluya con una segunda reflexión en asamblea, tras todas las actividades, para centrarnos más en la realidad de los niños. Asumiendo alguna virtud y defecto que tengan, aceptándose a sí mismos y a los demás tal y como son. El mensaje de este cuento, como de cualquier otro, nos debe hacer conscientes de la importancia que tienen porque, si logramos educar a los niños en la cultura de la riqueza de la diversidad, en la idea de compartir lo mejor de nosotros con el resto, sin discriminación alguna, estaremos creando "a pasitos de tortuga" un mundo mejor en el que vivir.

Me gustaría culminar este artículo ahondando en la gran valía del cuento como recurso didáctico que aprovechar en el aula de Infantil, como en cualquier otra etapa, siendo acompañada de una labor acertada por el docente. Es a través de una educación activa, motivadora, y en la que se tengan muy presentes los valores, la forma en la que podremos mejorar día a día la sociedad actual. Para ello, debemos poner nuestra mayor ilusión, empeño y renovación pedagógica, conociendo y aprovechando del modo más práctico posible, las oportunidades de recursos de los que disponemos, como es el caso del cuento. Porque como bien decía Sara Cone Bryant: *"Contar cuentos es, ante todo, un arte de distracción, de la misma manera que el fin inmediato de una obra teatral es deleitar al público. Primero complacer, después, en todo caso, instruir".*

BIBLIOGRAFÍA

- Bryan, S.C. (1983). El arte de contar cuentos. Barcelona: Hogar del libro.
- www.quincecuentosparacrecer.blogspot.com

Mª Luisa Arjona Fernández
Maestra de Educación musical en el C.P.R. "Los Vélez" en Topares, Vélez-Blanco (Almería)

Necesidad de los medios de comunicación en la educación

Teniendo en cuenta la importancia que adquieren los medios de comunicación en nuestra sociedad, es necesaria realizar una reflexión sobre su importancia en el contexto educativo. Debemos realizar un análisis sobre la correcta orientación de estos medios, aprovechando las múltiples ventajas educativas y culturales que nos ofrecen como herramientas pedagógicas imprescindibles en las aulas.

Existe la necesidad de reflexionar sobre la formación humana y los elementos que intervienen en ella teniendo en cuenta los cambios que ha sufrido a causa de la presencia de los medios de comunicación. La influencia de estos medios es patente en todos los ámbitos de nuestra vida personal y social, desempeñando un papel relevante en la vida cotidiana de los ciudadanos ejerciendo un poder de transformación en la sociedad.

LA NECESIDAD DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

En un marco más genérico, la persona en formación se ve sometida a la influencia social procedente de los medios de comunicación, que inciden sobre los individuos proporcionándoles elementos de formación e información que le facilitan y complementan su proceso de socialización.

En este punto hay un aspecto muy importante que abordar y es que en la actualidad los medios están causando algunos miedos por las repercusiones que pueden llegar a provocar en las personas. Se plantea que todos estos avances tecnológicos van a terminar con los valores y culturas tradicionales necesarias.

La comunicación se convierte por tanto, en un instrumento que facilita la adquisición y el mantenimiento de la imagen social del individuo, con sus dimensiones de autoconcepto y autoestima. Y será en la base de todo proceso educativo, donde sea posible abordar el perfeccionamiento individual gracias al proceso de orientación facilitado al individuo.

La orientación educativa como todo proceso de intervención humana, tienen unos protagonistas concretos pertenecientes a los grupos, primarios o secundarios, donde el individuo se desenvuelve: padres, hermanos; profesores y compañeros, quienes personalizan este rol a través del contacto personal.

Además debemos de tener en cuenta el papel fundamental que juegan los medios de comunicación, no sólo como apoyo a los agentes sociales descritos, sino como elementos difusores de conocimiento, de la transmisión de valores culturales y del medio para la comunicación y el diálogo en las actividades educativas.

Por lo tanto, podemos decir que es indiscutible la creciente influencia de los medios en la adquisición de conocimientos, desempeñando una importante función educativa. De este modo podemos afirmar que los medios son: *Fuentes de información, generadores de conocimiento, programadores de actitudes y valores y estimuladores de ciertas capacidades cognitivas que favorecen determinadas formas de percibir y entender la realidad.*

LA ORIENTACIÓN PARA UNA CORRECTA UTLIZACIÓN DE ESTOS MEDIOS

Nuestra convivencia diaria gira en torno a los medios de comunicación, su influencia viene caracterizada por una serie de elementos a tener en cuenta:

• Una nueva sociedad: incorporando continuamente avances tecnológicos, necesitando nuevos conocimientos, capacidades y habilidades para interpretarlos.

• Un nuevo tipo de alumno: alumnos con innovadoras estrategias pedagógicas y didácticas que aumenten su motivación.

• Un nuevo modelo de escuela: se hace necesaria la incorporación de nuevos métodos para vertebrar las necesidades de comunicación y educación.

• Participación comunitaria: No sólo afecta a los centros educativos, sino también a la convivencia y a la sociabilidad en la que participamos.

• La alfabetización de la sociedad de la información: introduciendo el uso de los lenguajes de los nuevos avances tecnológicos.

• La renovación de las escuelas: desde la escuela se debe potenciar la consolidación de las nuevas comunidades educativas de forma que se creen nuevos valores de convivencia y nuevos ámbitos de producción reflexión del saber.

• El rol de profesorado: deben avanzar conjuntamente con la nueva era tecnológica.

Estos son lógicamente objetivos que debemos perseguir en su conjunto, para que el conjunto se renueve, se modernice, sea capaz de adaptarse a las nuevas exigencias de la sociedad. Pero también es fundamental que los educadores y los métodos pedagógicos se renueven.

El propio centro educativo, así como el profesorado deben asumir en parte la responsabilidad de la instrucción en lo que concierne a los contenidos y los cambios que vayan instruyendo en base a los nuevos avances tecnológicos acaecidos en nuestra sociedad.

Pero para que esto sea posible serán estos agentes quienes deban reunir los conocimientos y la formación necesaria para que así puedan inculcar en sus alumnos la importancia de su utilización desde una perspectiva racional.

Desde los centros educativos el profesorado debe potenciar también el buen uso que debe hacerse de los medios, haciendo ver a los alumnos que no sólo son herramientas de entretenimiento, sino que pueden ser empleados como recursos didácticos.

Es también destacable mencionar que la presencia de las nuevas tecnologías en el sistema está configurando un nuevo modelo en formación, pasando de un modelo unidireccional en el que el protagonista es el profesor o el libro de texto a un modelo más abierto y flexible. Los nuevos modelos educativos sitúan al alumno en una posición activa, dinámica y autónoma.

En definitiva, los medios de comunicación tienen cabida en cualquier área curricular y por esto en las aulas no sólo es posible que aparezca la educación en medios de comunicación, sino que en todas las áreas curriculares deberían estar incorporados los medios y desde un punto de vista educativo, este hecho no ha pasado desapercibido. Los docentes, en mayor o menos medida, son conscientes del papel que ejercen los medios de comunicación en los alumnos y por ello es innegable que los utilicen como recursos didácticos en las aulas.

LA FAMILIA Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

El objetivo básico de la familia es la crianza o proceso de socialización que incluiría atenciones al desarrollo de la personalidad e higiene mental, a los aspectos biológicos y de salud, a los temas escolares y académicos y a la preparación para la aceptación de roles y formación de actitudes. Un segundo grupo de objetivos podría referirse a la funcionalidad estructural interna y a los aspectos económicos y laborales.

El estilo de comunicación básico en el hogar es simétrico porque es afectivo y la comunicación es predominantemente emocional. Aquí podríamos empezar a indagar sobre la inmersión de los niños y los medios de comunicación, ya que a través de ellos y desde el seno familiar percibe su uso. Van adquiriendo por tanto, conocimientos mediante procesos de aprendizaje en los que juegan un papel destacado su interacción con este entorno en el que se desenvuelven.

En las sociedades desarrolladas, este entorno es cada vez más complejo, entre otros factores, por la creciente incidencia de las tecnologías de la información y comunicación.

En resumen, la familia juega un papel muy importante junto con la escuela y el grupo de iguales en la socialización del niño, pero es la familia el primer agente socializador y por tanto debe ser desde este contexto donde se deba enseñar al niño a adoptar una visión crítica sobre los medios de comunicación. Tarea que seguirá siendo consolidada por los centros educativos a través de la integración de los medios en las aulas y con su interacción con los iguales.

CONCLUSIÓN

Las nuevas tecnologías de la información son herramientas con las que hoy en día seríamos incapaces de vivir. Pero deberíamos tener presente que los medios de comunicación fomentan principios como los del consumismo. También solemos sustituir el juego activo y creativo por paraísos o virtudes que pensamos son atractivos, se omiten las culturas negadas y las sociedades excluidas. Tenemos que superar la pasividad generalizada producida de una forma natural por los medios de comunicación.

Lo que es evidente es que el sistema educativo debería de preocuparse por emplear los medios para conocer los lenguajes que se emplean y las nuevas formas de comunicación, y de esa manera superar el analfabetismo audiovisual en que nos encontramos. La verdad, es que pese a la reticencia de muchos educadores a la incorporación o utilización de los nuevos medios en las aulas, éstos se irán incorporando e integrando en el sistema educativo totalmente. ■■■

BIBLIOGRAFÍA

- García, T Y R. Martín, V. (2002). *Medios de comunicación y educación.* Castilla la Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha (Medios de Comunicación y Educación).
- Méndez, J.M. Y Monescillo, M. (1994). *Orientación y acción tutorial con los medios.* Huelva: Grupo Pedagógico.
- Santonja, J. (1995). *Interdisciplinariedad y Medios de Comunicación.* Comisión provincial de Sevilla.Grupo pedagógico andaluz de presa y educación.
- Torres Barragán, Mª. N. (2004). *Los medios de comunicación y su aplicación didáctica en el aula.* Granada: G.E.U. IX Jornadas andaluzas de organización y dirección de instituciones educativas.

Laura Alías Valenzuela
Diplomada en Magisterio de Educación Musical

La educación musical en el ámbito de las deficiencias auditivas

En dicho artículo me centraré en la Educación Musical en el ámbito de las deficiencias auditivas, pero creemos conveniente exponer brevemente algunos conceptos básicos y el desarrollo socioafectivo del niño hipoacúsico.

CONCEPTO

La Hipoacusia se podría definir como la pérdida de audición que conlleva la no adquisición del lenguaje oral por esa vía, pudiendo hacerlo por vía visual convirtiéndose en el principal canal para la adquisición de conocimientos y la comunicación.

La categoría de hipoacusia se refiere al niño que con una audición deficiente tiene funcionalidad en esa modalidad sensorial en su vida diaria y le permite adquirir el lenguaje oral por vía auditiva.

Desde el punto de vista psicológico y cognitivo, esta deficiencia no conlleva retraso mental, y el hecho de que en ocasiones aparezca el retraso mental asociado a la hipoacusia solo indica una relación entre daños neurológicos y el origen de ambas deficiencias.

CLASIFICACIÓN

Describiremos las hipoacusias teniendo en cuenta dos parámetros:

- Localización de la zona auditiva lesionada.

- Hipoacusias de transmisión o conductivas: son debidas a una deficiencia en la transmisión del sonido en el oído medio.
- Hipoacusias de percepción o neurosensoriales: se producen como consecuencia de una atrofia o degeneración de los órganos del oído interno.
- Hipoacusias mixtas: localizadas en el oído medio y en el interno.

- Momento de su aparición.

- Hipoacusias hereditarias: cuando la pérdida auditiva está presente al nacer. Está causada por la alteración de un gen y se transmite por combinación genética.
- Hipoacusias adquiridas: sus factores causales no se encuentran en los genes; fueron adquiridas durante el desarrollo embrionario o después del parto. Esta no es progresiva.

TIPO DE DEFICIENCIAS AUDITIVAS.

Las hipoacusias pueden describirse teniendo en cuenta el grado de pérdida auditiva (B.I.A.P.):

- Deficiencia auditiva ligera: pérdida auditiva de entre 20 y 40 db.
- Deficiencia auditiva media: pérdida auditiva de entre 40 y 70 db.
- Deficiencia auditiva severa: pérdida auditiva de entre 70 y 90 db.

Las dos primeras categorías no plantean problemas educativos difíciles de resolver. Se les podrá dotar de una prótesis auditiva y se corregirán sus alteraciones articulatorias.

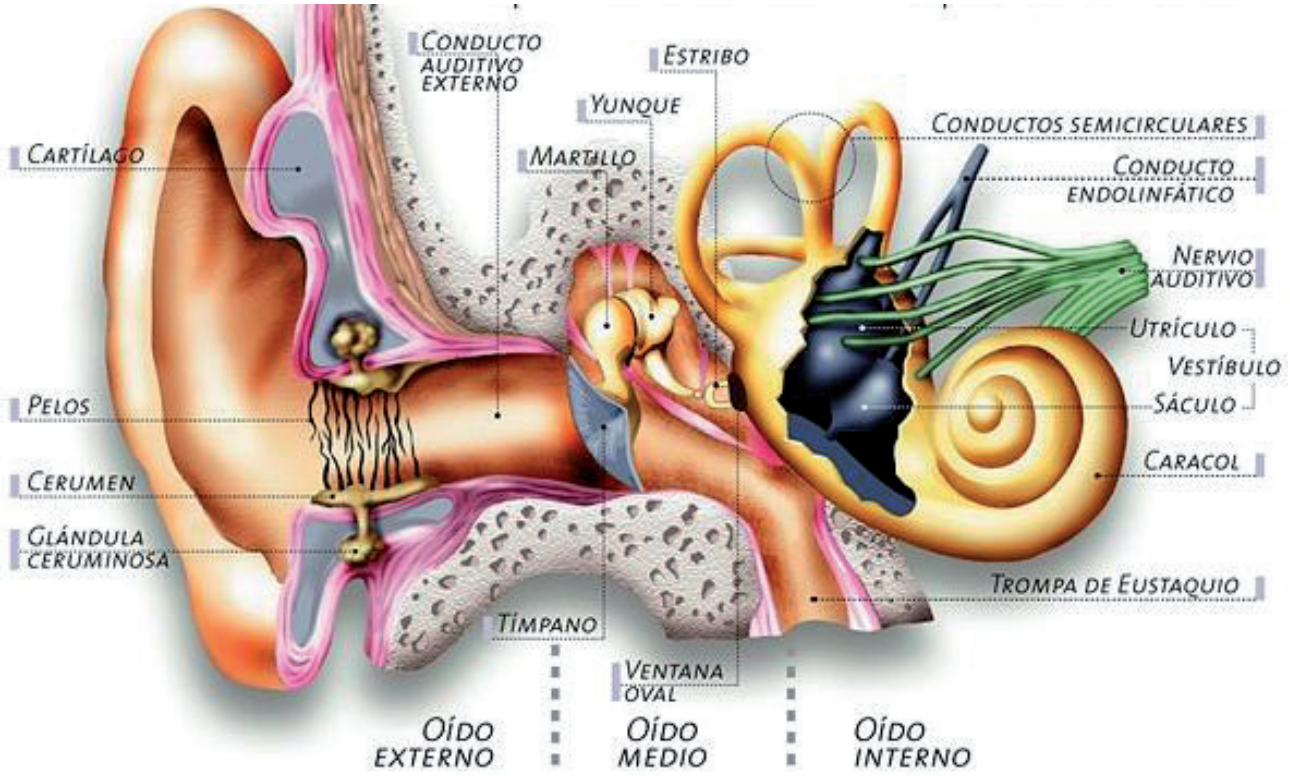
Las deficiencias auditivas severas y profundas presentan mayores dificultades en la escuela y en la vida ordinaria y necesitan la ayuda de un profesor/a especializado.

EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DEL NIÑO HIPOACÚSICO.

La audición es el sentido de la comunicación por excelencia. Por tanto, el niño hipoacúsico esté privado, total o parcialmente de este sentido repercutirá en la construcción de los pilares psicológicos que le vinculan emocional y socialmente al mundo que le rodea.

El 95% de los niños hipoacúsicos nacen en familias oyentes, por lo que los padres no suelen tener apenas conocimientos sobre esta deficiencia y lo que supone, especialmente no saben cómo poder comunicarse con su hijo. En un primer momento es común una fase llamada de duelo, en la que distintas actitudes y sentimientos se pueden entrelazar.

Una vez superada esta fase de "duelo" pueden darse diversas situaciones. En algunos casos se produce un fortalecimiento de la familia de modo que todos sus miembros se aúnan para superar la dificultad. Este tipo de afrontamiento



favorece el bienestar del niño y el entorno familiar. Otros casos se caracterizan por una excesiva atención preocupación por el niño y descuido del resto de los aspectos familiares. Esta situación a medio-largo plazo podría perjudicar a todos los miembros de la familia.

La situación ideal, en la que el niño hipoacúsico aprovechará todo su potencial y tendrá un desarrollo óptimo, es aquella en la que todos los miembros de la familia (padres, hermanos y familia más cercana) se involucran en su educación y adquieren las herramientas necesarias para comunicarse con él.

En este punto juegan un papel muy importante las asociaciones de hipoacúsicos, ya que en un primer momento ayudarán a la familia a desdramatizar la situación, dándoles confianza y siendo para ellos una valiosa fuente de información clara y concisa en momentos de desorientación.

MÚSICA PARA NIÑOS HIPOACÚSICOS

La música estimula al niño/a dentro del mundo sonoro, de manera que el deficiente auditivo puede tener un buen número de experiencias sonoras por medio de ella, que de otro modo le hubiera estado velada, o bien hubiera tardado más en llegar, con el consiguiente retraso pedagógico.

Al trabajar con niños/as que presentan deficiencias auditivas es muy importante estimular todos sus sentidos, para responder a las informaciones que les vienen dadas desde el mundo exterior, desde el mundo que le rodea.

Los estímulos con los que comenzaremos a tratar al niño/a hipoacúsico serán de carácter rítmico. Es evidente que, los niños con problemas de audición, se encuentran en desventaja a la hora de responder ante los estímulos rítmicos a través de su experiencia auditiva. La mayoría de las respuestas del niño/a hipoacúsico se manifiestan a través del movimiento, que es su forma de expresión natural.

El piano, la guitarra, los timbales…, pueden ser utilizados para dar al niño/a hipoacúsico su primera experiencia de ritmo organizado:

- 1ª etapa o de aproximación: pediremos al niño/a que "sienta" las vibraciones rítmicas de éste y luego manifieste su estado de ánimo mediante la expresión corporal.
- 2ª etapa: el niño/a intentará marcar el ritmo que ha percibido.
- 3ª etapa: le solicitaremos que marque ese ritmo sin recordárselo previamente.

Los instrumentos musicales tienen una función de puro apoyo externo (corporales y Orff). Movimiento y música instrumental no son el objeto real sino un objeto intermediario productor de sensaciones múltiples cuyo resultado es la estimulación.

También comentar que las técnicas de sensibilización vibrátil tienen como principal objetivo que el niño/a con déficit auditivo tenga acceso al mundo de los sonidos, a la información, en definitiva, al mundo exterior por medio de la percepción de la vibración de la materia. Este acercamiento se realiza por medio de la percepción corporal de esas vibraciones, de manera que, puesta una parte del cuerpo en contacto con la

materia que vibra, el deficiente es capaz de asimilar la información que está recibiendo. A esto se le llama sistema Táctil – Kinestésico.

Con esta técnica podemos hacer que el niño/a con deficiencia auditiva perciba las vibraciones a todos los niveles posibles: manos, pies, cabeza, extremidades y la región umbilical. La zona umbilical supone un centro de especial sensibilidad para registrar cualquier tipo de vibración y, por tanto, será un buen lugar para trabajar los esquemas rítmicos.

Con esta técnica se pueden percibir tanto los sonidos del exterior como sus propios sonidos internos. Para ello, captará las vibraciones que emiten sus cuerdas vocales por medio de sus dedos, colocados sobre su laringe, en sus labios y en la nariz. Además, podrá comparar sus vibraciones con las de otras personas. Este es un punto interesante, ya que será un importante estimulador en la producción de sonidos propios.

Asimismo, se debe procurar que el niño/a perciba las vibraciones de los distintos instrumentos musicales: pandero, tambor, etc. Mediante los instrumentos, el niño hipoacúsico puede llegar a captar algunos de los elementos musicales como el ritmo, la acentuación, la altura, la intensidad y la duración. Con las limitaciones que esto conlleva, supone un enriquecimiento perceptivo lo suficientemente importante como para no desaprovecharlo, además de la incidencia positiva que genera sobre su personalidad.

Para trabajar con audiciones musicales sería conveniente utilizar como recurso motivador la utilización del musicogramas; además de grabados, cartulinas, diapositivas, retroproyector, fotocopias, ya que ayuda al niño a comprender mediante imágenes visuales.

El canto es una de las actividades más delicadas para realizar con estos niños ya que la actividad estará en función del grado de deficiencia observada. El niño/a hipoacúsico no puede percibir toda la gama de sonidos existentes en nuestro sistema musical, pero sí puede entonar y cantar determinadas canciones, siempre que estén adaptadas a su grado de hipoacusia. Existe una relación entre la discriminación de los tonos, y la habilidad para discriminar el habla.

Los ejercicios y tipos de canciones que se pueden realizar en el aula han de respetar las siguientes características:

- Fáciles de entonar.
- Letra adaptada.
- Motivos correctos.
- Frases construidas adecuadamente.
- Agradables.
- Comprendidas y memorizadas.
- Diálogos melódicos.
- Lectura labial.
- Obstinados melódicos.
- Montajes de formas simples.

El trabajo o práctica instrumental contribuye a la autoestima física y a valorar sus destrezas. En cuanto a la autoestima afectiva, le permite actuar más seguro de sí mismo, ser más alegre e independiente, aceptar desafíos y reconocer su valor personal.

En referencia a la autoestima, el trabajo musical fortalece el sentido del trabajo cooperativo, el respeto de sí mismo y de los demás, la tolerancia con los errores de otros, la solidaridad y el estar más abierto a la crítica.

La educación musical en las deficiencias auditivas se entiende como música terapéutica, es decir, no se trata de que el niño aprenda el arte de la música, sino que la sienta con instrumentos, danzas, canciones, etc., de manera que contribuya a desarrollar y a apoyar las capacidades del niño dentro la programación individual que posee.

BIBLIOGRAFÍA

- Di Marco, C. (1980) Ritmo, música y deficientes auditivos. Buenos Aires: Eudeba.
- Ramírez, R. (1982). Conocer al niño sordo. Madrid: CEPE.
- http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28332408&iCveNum=1033
- http://www.infantil.profes.net/apieaula2.asp?id_contenido=49757

Elena González García
Diplomada en Magisterio
de Educación Musical

Las TIC en los centros educativos

Desde la enseñanza infantil hasta la enseñanza universitaria, lo que pretenden los docentes y los centros educativos, entre otras muchas cosas, es preparar lo mejor posible al alumnado.

El desarrollo de las TIC es un hecho evidente que puede apreciarse en los cambios que se están produciendo en el presente y seguramente en el futuro de nuestro sistema educativo.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) engloban un mundo digital que nos ayudarán a comprender mejor la información. Es importante destacar que las nuevas tecnologías no deberán modificar nuestros objetivos, sino que serán un complemento metodológico para ayudar a trabajar mejor nuestras habilidades.

Según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación podemos encontrar los siguientes objetivos relacionados con las tecnologías de la Información y la Comunicación:

• Objetivo de la Educación Primaria: Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

• Objetivo de Educación Secundaria Obligatoria: Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

• Bachillerato: Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

Con estos objetivos observamos que hay que incluir a las TIC en los centros educativos, y para ello vamos a contemplar qué aportan y qué finalidades educativas persiguen:

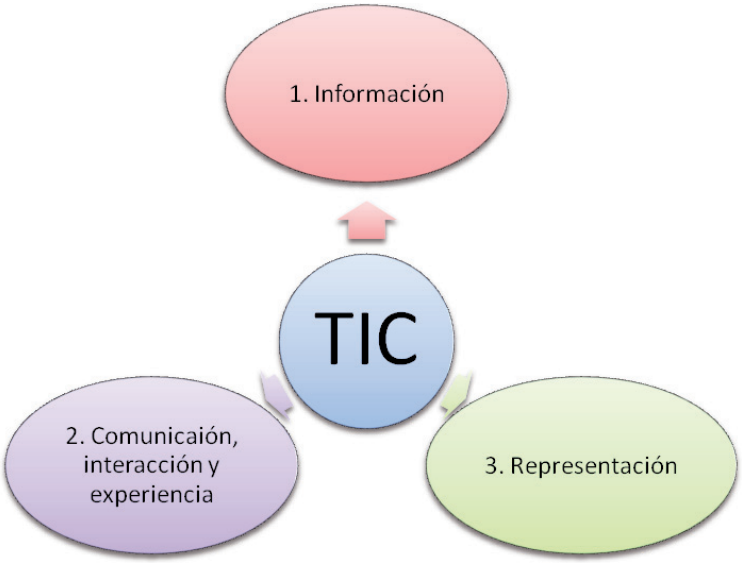


Imagen 1: Aportaciones de las TIC

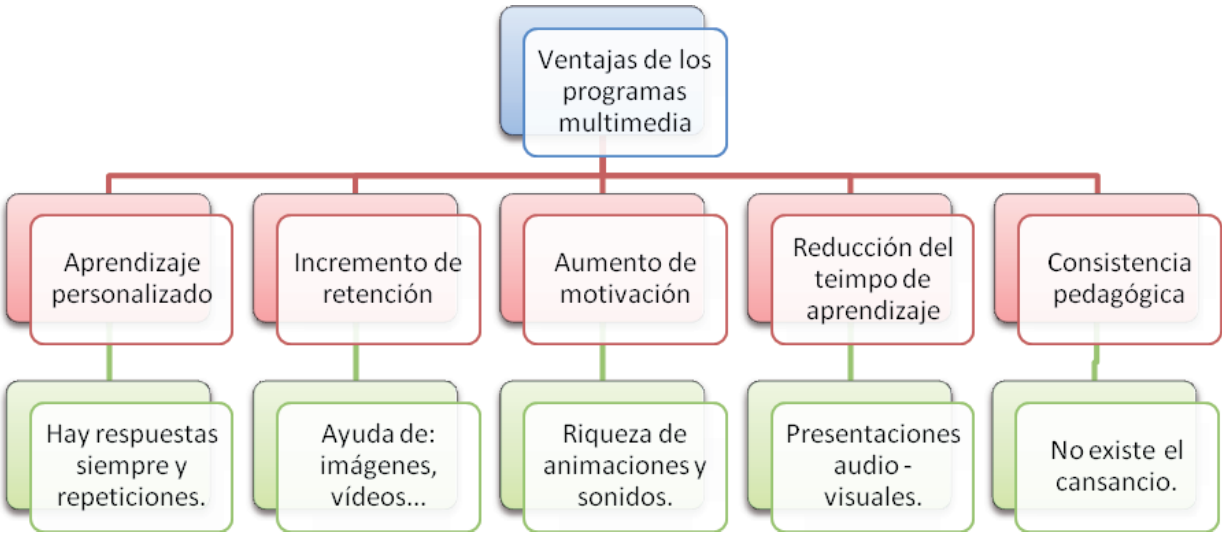


Imagen 2: Resumen de las ventajas de los programas multimedia (Gallego y Alonso y Aragüez)

Lógicamente, una de sus grandes aportaciones es la gran cantidad de información (masiva) que podemos encontrar. El único requisito es saber acceder a toda la información y seleccionarla adecuadamente. Esta última parte no será tarea fácil y mucho menos para los alumnos. Por ello, será el docente el asesor y guía para ayudar a los alumnos en dicha selección. Además, no podemos olvidar que para que los alumnos quieran buscar información, a través de las tecnologías que hoy en día podemos encontrar, el docente tendrá que ser el motor que impulse la motivación de los alumnos.

Por otro lado, la comunicación, la interacción y la experiencia, serán los ingredientes fundamentales para construir el conocimiento a través de la información buscada con anterioridad. Toda persona debe comunicarse, debe interaccionarse y buscar una experiencia para ver si esos contenidos pueden ser aprovechados en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por último, encontramos hoy en día multitud de lenguajes digitales que nos ayudarán a completar nuestro trabajo de búsqueda.

Cuando el trabajo esté terminado se habrá conseguido las finalidades que persiguen las tecnologías de la información y la comunicación: un aumento del desarrollo cognitivo y afectivo de la persona y la asimilación de los mecanismos por los que se apropian el conocimiento.

Es importante añadir que a través de las TIC podemos ayudar a personas con necesidades educativas especiales. Aunque se trate de un tema más complejo, gracias a estas tecnologías este tipo de alumno se sentirá mucho más motivado en su aprendizaje.

A continuación, vamos a tratar algunas de las tecnologías de la información y la comunicación que están relacionadas con la educación:

1. Prensa

En Ríos (2000) afirmaban que la prensa es el medio de comunicación de masas más antiguo y es percibido por sus clientes (lectores) como el más relacionado con la información. Es importante saber que con la invención de Internet, la prensa se ha puesto "las pilas" a la hora de mejorar su calidad.

2. Televisión

La televisión es un campo bastante amplio. Como en todos los medios de comunicación de masas, es importante saber qué vemos y a qué nos enfrentamos. Es tarea del docente, en caso de que queramos utilizar este medio en un centro educativo, seleccionar la información que se quiere transmitir y hacer un trabajo en profundidad. No es tarea fácil, pero si se selecciona adecuadamente la información, podremos llegar a un aprendizaje muy fructífero.

3. Publicidad

La publicidad es muy llamativa. Hace que el alumno se enganche con cualquier contenido que se esté transmitiendo. Una vez más, si nos referimos a nuestros centros educativos, podemos plasmar esas ideas llamativas con los conocimientos que queremos aportar a nuestros alumnos. Recordemos que son mensajes breves, con una gran fuerza de comunicación y de persuasión.

A propósito de esto, me gustaría destacar la publicidad engañosa con la que nos topamos muchas veces hoy en día. Podemos ver un ejemplo en la publicidad de juguetes. Recordemos el anuncio de un determinado barco de juguete que se nos quiere vender, para el cual aparece toda una auténtica recreación del paisaje marítimo en el que se rueda el anuncio.

Ser conscientes de los efectos de la publicidad ayudará

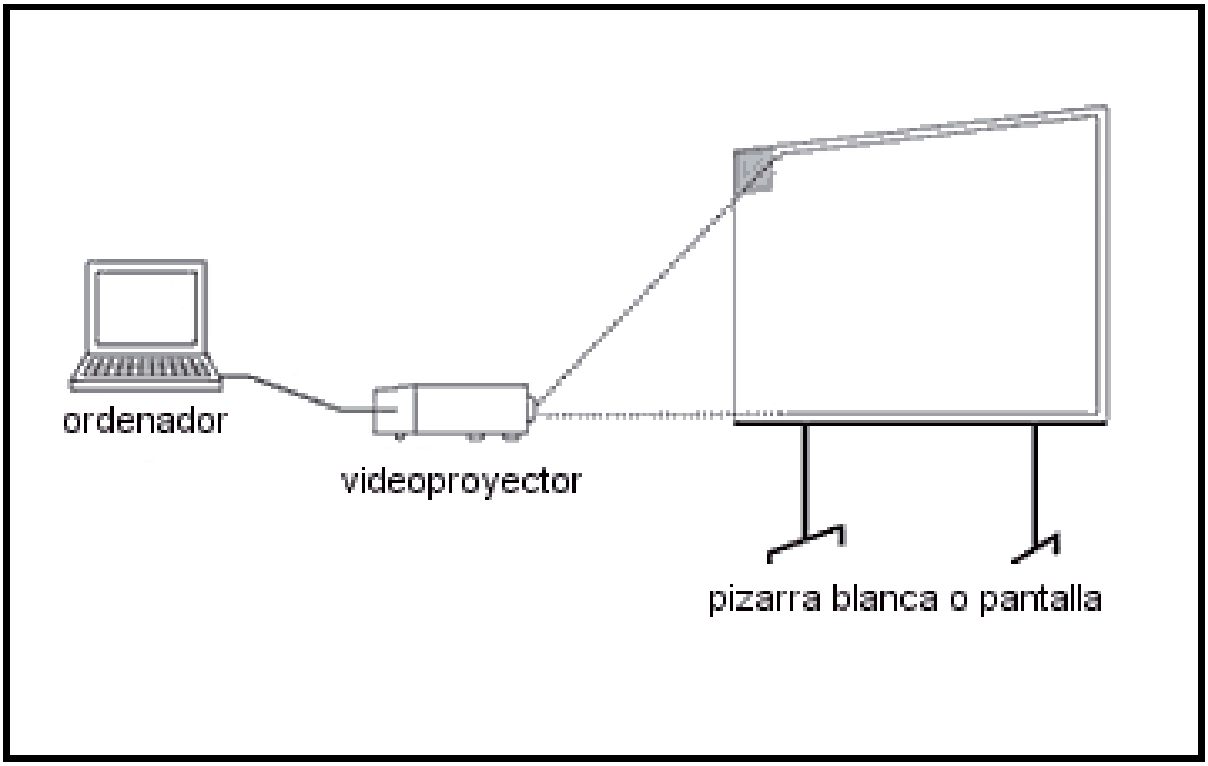


Imagen 3: Complejo de una Pizarra Digital Interactiva.

a nuestros alumnos a enfrentarse al mundo en el que actualmente vivimos.

4. Informática

El campo de la informática, quizás sea el más cercano y utilizado en nuestras aulas. La informática ha pasado de ser un campo novedoso a convertirse en una herramienta cotidiana.

Por ello ilustro las ventajas que, sobre los programas multimedia (uno de los posibles usos de la informática en los centros educativos), recogen los profesores Gallego y Alonso (1995, 184) y Aragüez (2000, 86 – 88) :

Para acabar con la informática, no debemos olvidarnos de las PDI: Pizarras Digitales Interactivas, las cuales son: "un sistema tecnológico, generalmente integrado por un ordenador, un video proyector y un dispositivo de control de puntero, que permite proyectar en una superficie interactiva contenidos digitales en un formato idóneo para visualización en grupo. Se puede interactuar directamente sobre la superficie de proyección."

Una vez más, este instrumento puede suponer un beneficio para nuestro aprendizaje, pero debemos recordar que la información, los contenidos que tenemos que transmitir tienen que ser vistos con anterioridad para, posteriormente, explicarlos en esta pizarra (se tratará únicamente de un apoyo a nuestra enseñanza, no de un sustituto).

Para concluir desearía recordar que poner en práctica las TIC es una tarea a realizar que todos debemos proponernos. No necesitamos a especialistas en esto, sino a docentes que tengan ganas de aprender y evolucionar en el cambio de la enseñanza.

Tengan también presente que información no es sinónimo de conocimiento. Y sabemos que las nuevas tecnologías nos brindan una inmensa cantidad de información, pero no nos ofrecen conocimiento. Sin embargo, en innegable que nos ayudan a encontrarlo. ■■■

BIBLIOGRAFÍA

- Cebrián de la Serna, M. (2005). *Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes*. Madrid: Pirámide.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4/5/2006).

- http://peremarques.pangea.org/pdigital/es/pizinteractiva.htm

■ *Bullying* ■ *Conducta* ■ *Maltrato* ■ *Tolerancia* ■ *Agresión* ■ *Acoso*

Natalia Viñolo Moreno
Maestra de Educación musical en el C.E.I.P "Nuestra Señora de Caños Santos" de Cañete la Real (Málaga)

Bullying

¿Su hijo/a es acosado/a o maltratador/a?

■ *El acoso escolar es cada día más frecuente en la sociedad actual. Debemos trabajar juntos para lograr acabar con el denominado Bullying.*

Para conseguir nuestro propósito es importante establecer relaciones entre familias y escuela. De esta forma ofreceremos una serie de pautas que podrán seguir, además de un decálogo de actuaciones en el caso de que sus hijos/as sean acosadores o maltratados.

¿EN QUÉ CONSISTE?

El acoso escolar es cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado.

El sujeto maltratado queda expuesto física y emocionalmente ante el sujeto maltratador, generándose como consecuencia una serie de secuelas psicológicas; es común que el acosado viva aterrorizado con la idea de asistir a la escuela y que se muestre muy nervioso, triste y solitario en su vida cotidiana.

El maltrato puede tomar diversas formas, pero siempre provoca sufrimiento, y trastornos relacionados con el estrés en la persona que lo sufre.

- Agresiones físicas
  - Directas: pegar, dar empujones, amenazar, etc.
  - Indirectas: esconder, romper, robar... objetos de la víctima.
- Agresiones verbales
  - Directas: vocear, burlarse, insultar y poner motes.
  - Indirectas: hablar mal a sus espaldas, hacer que lo oiga "por casualidad", enviarle notas groseras, cartas, pintadas, difundir falsos rumores, etc.
- Agresiones relacionales (exclusión social)
  - Directas: exclusión deliberada de actividades, impedir su participación (se ve a la víctima alejada en el patio, en clase es evitada, siempre queda sin pareja).
  - Indirectas: ignorarla, hacer como si no estuviera o fuera transparente.

¿QUÉ PODEMOS HACER?

- **Dar modelos positivos:** Mantener unas buenas relaciones familiares. Resolver amigablemente vuestros conflictos. No aceptar la violencia.
- **Hablar cada día con vuestro hijo:** Escuchar sus opiniones. Ayudarlo a encontrar soluciones a sus problemas. No permitir que provoque a los compañeros. Ayudarlo a aprender a reflexionar. Recordar que la primera defensa contra la intimidación es la autoconfianza.
- **Educarlo en unos valores de respeto y tolerancia:** Cuidar su crecimiento emocional y ayudarlo a sintonizar con los sentimientos de las demás personas.
- **Definir unas normas claras y consistentes:** Explicar claramente qué está permitido y qué no lo está, dando los argumentos necesarios. Aplicar las normas de manera consistente.
- **Darle oportunidades de construir amistades:** Preguntarle como lo tratan sus amigos y compañeros de clase. Interesarse para conocerles, invitarles a casa.

• **Controlar los programas de TV:** Muchos programas de TV y videojuegos refuerzan la idea que la agresión es la única manera de resolver conflictos. No se trata de prohibir, sino de ser crítico, comentar la influencia y ofrecer alternativas.

• **Favorecer que tenga alguna afición:** Implicarle en actividades que desarrollen habilidades valoradas por los chicos/as de su edad. Facilitarle materiales y oportunidades para hacer actividades de grupo. Recordad que la intimidación se favorece cuando los chicos/as están juntos y no tienen nada constructivo que hacer.

• **Hablar sobre cómo afrontar los problemas:** Ayudarlo a tener respuestas adecuadas en el caso que le molesten y/o le intimiden. No le aconsejes que se tome la revancha. Responder agresivamente es la peor defensa y da más motivos al agresor para retomar los ataques.

• **Implicarse en su educación escolar:** Mantener contactos regulares con la escuela. Apoyar al centro y al profesorado. Si tenéis dudas al respecto es aconsejable hablarlas con el profesorado pero no lo desautoricéis delante de vuestro hijo/a.

COSAS QUE NO DEBEN HACER LOS PADRES

• No utilices la violencia en contra de los agresores, te pueden acusar de maltratarlos y acosarlos a ellos.

• No le digas a tu hijo/a que intente solucionar este problema por sí mismo. Piensa que si pudiese hacerlo, no habría necesitado pedir ayuda.

• No intentes ocuparte de este problema por tu cuenta.

¿QUÉ PUEDES HACER SI PIENSAS QUE TU HIJO/A HA SUFRIDO O SUFRE MALTRATO?

Las medidas son las siguientes:

1. Si tienes sospechas, pregúntale directamente, aliéntale a hablar, dile que estás preocupado por lo que le pasa y que le ayudarás sea cual sea el problema.

2. Reacciona con calma, no le hagas reproches ni le culpabilices. No es su culpa, y necesita ayuda para resolverlo. Dale apoyo, y sobre todo escúchale. Tranquilizarlo es uno de los pasos más importantes que los padres podemos dar. Enseña a tu hija/o a estar satisfecho de cómo es. Está bien ser diferente. Muchas personas han tenido éxito, precisamente porque no han sido igual que todos los demás.

3. Pide que te explique qué ha pasado y toma nota, pregúntale si ha ocurrido en otras ocasiones, quién ha estado implicado, quién lo ha visto, dónde ha ocurrido, qué ha hecho él/ella, a quién se lo ha contado. Evalúa la importancia y la gravedad de la situación.

4. Es natural que como padre/madre te sientas enfadado/a y que tu reacción inicial pueda ser enfrentarte al agresor o dirigirte a sus padres. Eso todavía podría crear más problemas a tu hijo/a. Es la escuela la que ha de tomar la responsabilidad de contactar con los padres del agresor/a.

5. Informa a la escuela de tu hija/o, pero primero pregúntale si prefiere hablar él mismo con su maestro. Si hace falta, pide a la escuela que proteja su anonimato.

6. Pide una entrevista para hablar con el tutor. Puede ser que tenga otras versiones del hecho, o que sencillamente no tenga conocimiento de lo que ha pasado. Infórmale de todo lo que sabes (hora, fecha, lugar, implicados, cómo te has enterado, etc.). Es prioritario protegerlo/a, deteniendo la situación de maltrato. Contacta periódicamente con el tutor y llevad un seguimiento de la situación.

QUÉ HACER SI NUESTRO HIJO/A ES UN ACOSADOR/RA:

• Reacciona con calma, intenta no actuar coléricamente ni a la defensiva. Pregunta directamente a tu hijo/a qué está haciendo, si se ha comportado así antes.

• Intenta ayudarle, pregúntale si sabe por qué lo hace. Haz que se dé cuenta de que está haciendo daño a un compañero/a, que le hace infeliz y que eso le puede traer problemas. Hazle sentir que le quieres, y que es esa conducta lo que no te gusta.

• Averigua si hay algo en particular que le preocupe. Ayúdale a encontrar maneras no agresivas de reaccionar, sobre todo si actúa así en determinadas ocasiones. Pídele que se aparte del lugar cuando vea que está perdiendo el control. Hazle ver la diferencia entre agresividad y asertividad (hacer valer los propios derechos sin atropellar los derechos de los demás).

• Habla con el tutor y explícale todo lo que sabes. Intentad juntos que tu hijo detenga esa conducta. Puede ser bueno hablar con el psicólogo del centro. Habla con el equipo de maestros. Pídeles que planteen objetivos reales, que no esperen mucho, ni ense-

guida. Pregunta si en la escuela hay algún espacio o persona al que pueda acudir cuando esté a punto de perder el control. Acordad actuaciones.

• Recompénsale cuando haga las cosas bien, y sobre todo, dale oportunidades para que las haga. Hay otros niños/as que pueden provocarle si saben que está trabajando para salir del círculo. Dile que no caiga en la provocación y que trate de responder de manera asertiva.

¿CÓMO DESCUBRIR SI TU HIJA/O ES ACOSADO/A?

1. Somatizaciones, (por la mañana se encuentra mal, le duele la cabeza, la tripa...), en la escuela dice que no se encuentra bien y que le vengan a recoger.

2. Cambio de hábitos, no quiere ir a la escuela, quiere que le acompañen o cambia la ruta habitual, no quiere ir en el transporte escolar.

3. Cambios en la actitud hacia las tareas escolares (baja el rendimiento académico).

4. Cambios de carácter (está irritable, se aísla, se muestra introvertido, más arisco, pierde confianza en sí mismo, angustiado, etc.).

5. Alteraciones en el sueño (grita por la noche, tiene pesadillas).

6. Alteraciones en el apetito (pierde el apetito, vuelve a casa con hambre porque le han quitado el bocadillo o el dinero).

7. Vuelve a casa regularmente con la ropa o el material destrozados. Tiene moratones, heridas o cortes inexplicables.

8. Empieza a amenazar o a agredir a otros niños o hermanos menores.

9. Rehúsa decir por qué se siente mal e insiste en que no le pasa nada. Da excusas extrañas para justificar todo lo anterior.

10. En casos graves puede llegar a tener ideaciones o intentos de suicidio.

¿POSIBLES CONDUCTAS DEL ACOSADOR/A?

1. Sentirse con poder y control sobre los demás.

2. Busca, dominar y manipular. Podría ser físicamente más grande y fuerte que los demás del grupo.

3. Le encanta ganar en todo. Odia perder a toda costa. Es ambas cosas, mal ganador y mal perdedor e impulsivo.

4. Dispuestos a abusar de otras personas para conseguir lo que quiere.

5. No demuestran culpa, remordimiento o vergüenza por sus acciones.

6. Prueban y provocan a la autoridad y esperan a ver que se hace ante la infracción o falta.

7. Rompen y desvirtúan las reglas de la escuela a propósito.

8. Son antisociales y carecen de destrezas sociales.

9. Tienen dificultad para ajustarse a las reglas del grupo.

10. Tienen una red de apoyo que los sigue en todo.

BIBLIOGRAFÍA

- Informe Cisneros X. (2006). *Violencia y acoso escolar.*
- http://www.convivencia.mec.es/sgc/con2005/AVILES.pdf http://www.lasbarricadas.net/501.pdf
- http://www.webdehogar.com/familia/05102101.htm
- http://www.educasites.net/alumnos.htm
- http://www.lukor.com/hogarysalud/05071403.htm
- http://www.aprendemas.com/Reportajes/P1.asp?Reportaje=937
- http://www.iesramiro2.es/bullying/WQ2/2ESO/Toda%20WQ2.htm
- http://stopbullyingnow.hrsa.gov/index.asp?area=main

ENCLAVE DE HUMOR

Por
Manuel Linares

■■■ NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS

"NI UN BESITO A LA FUERZA"

MAITE CANAL EDITORA — **Marion Mebes**

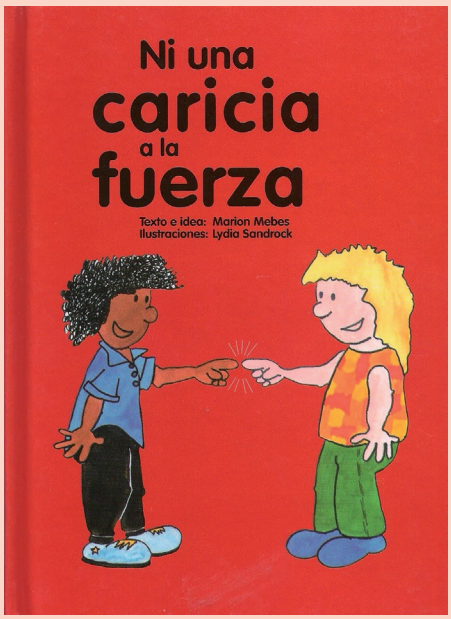
Ni un besito a la fuerza es un libro claro y sencillo dirigido a la gente menuda, y que puede ser utilizado por madres, padres, educadoras y educadores, profesorado y otras personas adultas que busquen un modo directo de abordar con niñas y niños el difícil tema del contacto físico no deseado, insistiendo en la posibilidad de decir NO.
De esta forma, contribuye también a la prevención del abuso sexual a menores.

ISBN: 84-87815-04-9
Precio: 7,22 €

■■■ NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS

"NI UNA CARICIA A LA FUERZA"

MAITE CANAL EDITORA — **Marion Mebes**



Ni una caricia a la fuerza es un libro claro y sencillo dirigido a la gente menuda, y que puede ser utilizado por personas que busquen un modo directo de abordar con niñas y niños el difícil tema del contacto físico no deseado. Enseña a distinguir las sensaciones cómodas y agradables de las que no lo son y trata de contribuir al desarrollo de las propias percepciones y sentimientos, insitiendo en la posibilidad de decir NO.

Tiene como objetivo colaborar ecucativamente e la prevención de la violencia sexual a menores

ISBN: 978-84-87815-31-7
Precio: 12,00 €

Diputación de Córdoba