

La Revista Encuentro Educativo es una publicación electrónica independiente editada por Consultores AMF S.L., con el propósito de crear un espacio de investigación, reflexión y difusión de contenidos relacionados con la educación y la didáctica, la formación, la docencia y la competencia profesional, prestando una especial atención a las novedades didácticas generadas por la comunidad educativa en la práctica docente.

Esta publicación ofrece a los agentes de la comunidad educativa andaluza y nacional un servicio de información dinámico e interactivo donde mantenerse al día sobre las últimas novedades del ámbito de la docencia o compartir los puntos de vista y experiencias de expertos y profesionales pertenecientes a entidades públicas y privadas relacionadas con la formación.

Por otra parte, esta nueva revista electrónica proporciona vías para favorecer la interactividad con sus lectores, abriendo sus páginas a la colaboración en la redacción de artículos, envío de sugerencias, propuestas y consultas.

La Revista Encuentro Educativo se edita en formato electrónico con una periodicidad bimensual.

Edita: Consultores AMF, S.L.

ISSN: 1989-2748

www.encuentroeducativo.com

Artículos publicados en el número 6 de la revista Encuentro Educativo

Fecha de publicación: **Marzo de 2010**

Artículos publicados en la sección 'Experiencias Educativas'

Cómo lograr el aprendizaje en alumnos con dificultades fonéticas y fonológicas	4
La atención educativa al alumnado de origen extranjero	9
La sexualidad educada	12
El sistema educativo español en comparación con el de Australia	18
Actividades para la enseñanza-aprendizaje de base de datos	22

Artículos publicados en la sección 'Recursos de formación'

Cómo conseguir la motivación para el aprendizaje en el aula	27
El realismo lingüístico de Galdós: Fortunata y Jacinta	31
Música e imagen: una actividad interdisciplinar con alumnos de secundaria	34
Webquest: Nuevos medios de enseñanza-aprendizaje	37
Los mapas táctiles como recursos en geografía para los alumnos con discapacidades visuales	41

Cómo lograr el aprendizaje en alumnos con dificultades fonéticas y fonológicas

Autor/a: **Pastora M^a Barrios Naranjo**

En este artículo nos ocuparemos de las alteraciones del habla relacionadas con dificultades de aprendizaje, es decir de las dificultades fonéticas y fonológicas.

Entendemos que por su exclusión del ámbito clínico, la relativa frecuencia de aparición, especialmente en los primeros niveles educativos, los problemas comunicativos que pueden implicar y la influencia que tienen en el aprendizaje del proceso lectoescritor, constituyen una preocupación constante para los profesionales del ámbito docente.



Tradicionalmente se han venido identificando las alteraciones del habla con problemas de naturaleza articuladora, en los que se ve afectada la correcta pronunciación de uno o varios fonemas como consecuencia de dificultades relacionadas con las bases funcionales del lenguaje o con la adquisición de patrones de articulación erróneos; es el caso de los niños que no pronuncian el fonema /r/. En otras situaciones observamos sujetos con una alta ininteligibilidad del habla y un elevado número de elementos afectados cuyos errores no se deben a un control motor o a una discriminación auditiva imperfectos, sino a aspectos organizativos de su sistema fonológico; en estos casos se trata de niños que, aún pudiendo tener un inventario fonético completo, no articulan determinados fonemas dependiendo del contexto lingüístico en el que se hallen, es decir, según la posición que ocupen dentro de la palabra o la influencia que ejerzan otros segmentos sobre ellos. Por tanto, se hace imprescindible establecer una terminología diferencial que nos ayude a delimitar ante qué tipo de dificultad nos encontramos.

Dificultades fonéticas: Consisten en un trastorno de la producción de uno o varios sonidos del habla de carácter fisiológico, relacionado con la ejecución de movimientos articulatorios. El fonema afectado no forma parte del inventario fonético del niño y por tanto se producen errores estables independientes del contexto lingüístico en el que se encuentre; es decir, el niño no es capaz de articular el fonema en ninguna posición de palabra ni en expresiones repetidas.

Dificultades fonológicas: Consisten en la dificultad para organizar el sistema de contrastes del habla. Aunque el fonema forme parte de su repertorio fonético, se produce una incapacidad para pronunciarlo en un determinado contexto lingüístico, es decir, en una determinada posición de palabra o frente a otro fonema, o se articula sustituyendo a otro de manera errónea.

Hacer una división terminológica de estas dificultades nos permite obtener una visión global de la raíz del problema y puede facilitarnos establecer una respuesta educativa más ajustada a cada caso particular. Según el tipo de error predominante nos referimos a:

- Procesos de reducción o relativos a la estructura de sílaba.
- Sustituciones.
- Asimilaciones.

Ingram (1976) establece tres niveles en los que se pueden localizar los mecanismos alterados en las dificultades fonológicas:

- Nivel perceptivo: los problemas de habla reflejarían dificultades en la correcta percepción y/o discriminación de los segmentos constituyentes del habla.
- Nivel productivo: los problemas se deberían a un déficit motor o articulatorio para producir un determinado rasgo.
- Nivel organizativo: los problemas radicarían en el establecimiento del sistema de contrastes entre las categorías de sonidos que se deben constituir durante el proceso de adquisición fonológica.

En relación a las dificultades fonéticas, Bruno y Sánchez (1988) señalan los siguientes factores etiológicos:

- Permanencia de esquemas articulatorios infantiles.
- Déficits en la discriminación auditiva.
- Movilidad deficiente de la lengua.
- Hábitos de deglución atípicos.
- Déficit en la orientación del acto motor lingual.

A continuación se exponen las estrategias de intervención en cada uno de los casos de forma independiente. No obstante, es importante recordar que, en muchos casos, nos encontraremos con niños con afectaciones mixtas, es decir niños con dificultades fonológicas y un inventario fonético con afectación de carácter fisiológico, por lo que en su tratamiento podemos alternar ambos enfoques.

Intervención en las dificultades fonéticas

Consta de una intervención indirecta orientada al tratamiento de las bases funcionales del lenguaje que puedan estar comprometidas y uno directo orientado al tratamiento del propio fonema. Seguidamente se desarrollan ambos procesos:

Intervención indirecta en las bases funcionales del lenguaje: Se realiza a través de actividades orientadas a desarrollar aquellos aspectos que hemos detectado como deficitarios en la evaluación necesarios para lograr la articulación de los fonemas comprometidos, adaptándolos en función de las características de éstos. A continuación se ofrecen algunas indicaciones básicas para su intervención y ejemplos prácticos de actividades que se pueden desarrollar:

Respiración: las actividades deben dirigirse a interiorizar un patrón respiratorio costoabdominal, adecuado desde el punto de vista funcional y fonador, y a coordinar correctamente los momentos de inspiración-espирación.

Soplo: se diseñan actividades para favorecer la intensidad, duración, direccionalidad y control del soplo con distintos materiales: velas, confetis, tiras de papel o pelotas de ping-pong.

Praxias: su intervención se orienta al control y coordinación de movimientos de direccionalidad, posicionamiento y diadococinesis de los órganos articulatorios activos. Se deben realizar frente a un espejo e inicialmente puede ser necesario ayudar al niño dirigiendo la lengua o los labios con los dedos o mediante un depresor o una cucharilla.

Discriminación auditiva: se diseñan actividades orientadas a la discriminación silencio-ruido, localización y seguimiento de la fuente sonora, reconocimiento de sonidos del ambiente, reconocimiento de las cualidades sonoras, discriminación de figura-fondo auditivo y memoria secuencial auditiva.

Ritmo: se realizan ejercicios que se orienten a la asociación del ritmo a movimientos corporales, la interiorización de las cualidades de intensidad y duración y a la asociación de ritmos a expresiones orales.

Discriminación fonética: el objetivo de estas actividades es favorecer la discriminación de estímulos

verbales, utilizando palabras y pseudopalabras, a través de la realización de tareas de comparación igual-diferente, comparación ABX, reconocimiento y, si el repertorio fonético del niño lo permite, de repetición.

Relajación: para la realización de ejercicios de relajación de forma correcta es importante atender a una serie de condiciones: elegir un lugar tranquilo, sin ruidos, con una temperatura agradable, evitando el exceso de luz, vestir ropas sueltas y cómodas y utilizar en la dirección un tono e intensidad de voz suaves. Antes de iniciar la actividad es conveniente realizar una ligera concentración mental, induciendo al niño, que permanece con los ojos cerrados, a vivenciar una situación tranquilizadora que le transmita serenidad y le facilite el seguimiento de los ejercicios.

Intervención directa en las dificultades

fonéticas: Esta intervención, orientada a la integración del fonema, se desarrolla en tres fases:



- **Fase de adquisición:** en esta primera fase obtenemos la consecución del fonema aislado facilitando la entrada de colocación correcta para su articulación.
- **Fase de consolidación:** se persigue afianzar la articulación correcta del fonema previamente adquirido afianzándolo en distintas unidades lingüísticas.
- **Fase de generalización:** en esta última fase se favorece la integración del fonema tratado en el lenguaje dialogal y situaciones naturales.

Fase de adquisición: para conseguir la articulación de un fonema o un grupo consonántico debemos facilitar la entrada de colocación correcta de los distintos órganos articulatorios atendiendo a los rasgos que le determinan: punto y modo de articulación, vibración de las cuerdas vocales y acción del velo del paladar.

En la intervención es frecuente que se recurra a sonidos auxiliares de fonemas ya adquiridos que compartan rasgos con el fonema meta.

Fase de consolidación: en esta fase diseñaremos actividades dirigidas y juegos de expresión, con un enfoque lúdico, motivando la atención del niño mediante el refuerzo de las emisiones correctas.

Fase de generalización: con esta fase conseguiremos que el niño sea capaz de generalizar el uso del fonema tratado a lenguaje espontáneo en situaciones naturales. Para favorecer la creación de situaciones de intercambio comunicativo podemos recurrir a la realización de “scrips” o escenificaciones de eventos y a la conversación. Es importante que en estas situaciones y en el entorno familiar hagamos al niño tomar conciencia de los posibles errores cometidos, facilitando así su autocorrección, mediante el uso de sistemas de facilitación como:

- **Corrección indirecta:** consiste en devolver una producción errónea bien pronunciada para favorecer la autocorrección del niño.
- **Solicitud de clarificaciones:** consiste en hacer revisar al niño una producción errónea mediante consignas como “¿qué has dicho?” para facilitar su corrección.
- **Puesta en duda:** trata de favorecer la corrección poniendo en duda un enunciado erróneo mediante el uso de consignas como “¿estás seguro que es un ___?”.

Estas intervenciones están orientadas a la consecución de los fonemas ausentes en el repertorio fonético del alumno con el fin de lograr su generalización a lenguaje dialogal.

Intervención en las Dificultades Fonológicas

La intervención de estas dificultades se desarrolla desde una perspectiva basada en los procesos fonológicos y el uso de rasgos distintivos, que ofrece unos efectos más globales que la intervención tradicional. No se trata el fonema de forma aislada sino desde la palabra, el sintagma, la oración y el lenguaje dialogal, utilizando estrategias de intervención en la producción y percepción. Asimismo, se fundamenta en el principio de generalización, que implica que la intervención en unos errores produce un cambio en el proceso de simplificación que los motiva erradicando otros afectados por el mismo proceso.

La intervención fonológica debe orientarse hacia los siguientes aspectos:

- Desarrollar el sistema fonológico y mejorar la inteligibilidad del habla.
- Desarrollar la fluidez en la producción de secuencias de sonidos.
- Desarrollar el conocimiento metafonológico.

Desarrollo del sistema fonológico.

Consiste en estabilizar el sistema fonológico del niño mediante un programa de intervención basado en el establecimiento de contrastes a través de la eliminación de procesos de simplificación. Para ello debemos atender a los siguientes aspectos:

Eliminación de la inestabilidad: la inestabilidad se refiere a las variaciones que el niño hace en la utilización de palabras con carácter referencial. Para favorecer su eliminación debemos estabilizar la expresión con la que el niño se refiere a una palabra reforzándola y rechazando otras posibles alternativas.

Eliminación de homónimos: se refiere a la eliminación de formas verbales que el niño utiliza para referirse a diferentes referentes, interviniendo para ello en los procesos fonológicos que incluyan un alto grado de homonimia.

Eliminación de los procesos fonológicos de simplificación del habla: el primer paso consiste en seleccionar uno, dos o tres de los procesos identificados en la evaluación que van a ser objeto de intervención, atendiendo a estos criterios:

- Procesos inestables o inconsistentes.
- Procesos fácilmente estimulables.
- Procesos que implican mayor ininteligibilidad.
- Procesos característicos de edades tempranas.

Comenzaremos siempre interviniendo en palabras y cuando el índice de acierto se aproxime al 90% de los ensayos pasaremos a sintagma, oración, etc.

Establecimiento de contrastes: atendiendo al desarrollo evolutivo normal y partiendo del uso de rasgos distintivos que se identifican en la evaluación, del inventario fonético del niño y de los procesos registrados, se determinan los contrastes que vamos a favorecer.

Desarrollo de la fluidez en la producción de secuencias de sonidos.

Se trata de favorecer la memoria de secuencias de sonidos verbales y la habilidad para pronunciar de forma fluida secuencias de fonemas atendiendo al ritmo, intensidad, posturas corporales, etc. Se trabaja mediante actividades de repetición con series de sílabas, palabras, retahílas, trabalenguas o canciones.

Desarrollo del conocimiento metafonológico.

En su intervención se diseñan actividades de carácter lúdico para enfrentar al niño a la manipulación de estos segmentos a través de tareas que implican aislar, omitir, segmentar, sintetizar, comparar, invertir o añadir distintas formas.

Esperamos con esta intervención favorecer la eliminación de los procesos fonológicos de simplificación del habla ayudando al alumno a utilizar contrastes de sonidos que le hagan tomar conciencia de los cambios de significado que producen en las palabras.

La atención educativa al alumnado de origen extranjero

Autor/a: **Marta Martín Cresis**

La población española está cambiando desde hace unos años. Nuestro país se ha convertido en el destino de muchos inmigrantes que buscan una mejor situación económica. Esto, evidentemente, se nota también en los centros educativos.

Según datos consultados en la página de Instituto Nacional de Estadística (INE), en el curso 2007-2008 había matriculados en centros de enseñanza secundaria obligatoria (ESO) un total de 169.490. De esta cifra, exceptuando a los países que tienen español como lengua materna, destacan: Rumania con 14.547, Bulgaria con 4.462, Marruecos con 22.487 y China con 5.027¹. Hay que añadir que Marruecos tiene una tasa de analfabetismo de 47,7%.

La realidad plurilingüe es una evidencia en nuestras aulas. Pero ¿están los centros preparados para esta diversidad?, ¿qué actuaciones debe tomar el centro? Normalmente, cuando llega un alumno de habla no hispana se suelen realizar dos acciones: una es el contacto directo con la lengua, es decir, asiste a clases ordinarias con el resto de sus compañeros, la otra es la enseñanza formal de español como segunda lengua. Las horas que reciben clases de español suelen estar repartidas en el horario escolar. Aunque pasan la mayor parte de la jornada escolar en clases ordinarias, a las que se le ha asignado generalmente por edad. En estas clases siguen el currículo fijado para cada nivel y etapa educativa. Las materias que se imparten son en español o en la lengua de la respectiva Comunidad Autónoma. Esto ocasiona muchos problemas en la escolarización de este alumno: **tienen dificultad para comprender los contenidos de las materias en una lengua distinta a la suya, no participan en clase y no se integran con el grupo y finalmente acaban desmotivándose.** Aunque reciben clases de español, parte del programa de compensatoria², estas no suelen ser muy efectivas. El centro hace grupos de español sin tener en cuenta las características específicas de cada estudiante, por lo que los grupos se componen de alumnos con diferentes niveles de dominio de la lengua, distintas edades e incluso diferentes niveles de alfabetización.



Aunque reciben clases de español, parte del programa de compensatoria², estas no suelen ser muy efectivas. El centro hace grupos de español sin tener en cuenta las características específicas de cada estudiante, por lo que los grupos se componen de alumnos con diferentes niveles de dominio de la lengua, distintas edades e incluso diferentes niveles de alfabetización.

Esto demuestra que los Planes de Acogida para este alumnado están fallando. No basta con ofrecer un apoyo lingüístico en un momento concreto, y más cuando se trata de adolescentes y no de niños; recordemos pues que a estas edades el proceso de aprendizaje-adquisición de la lengua es más largo y complejo. La integración y la correcta escolarización del alumno debe ser una tarea de todos los profesores del centro y no sólo de los profesores de lengua.

Una novedad en nuestro sistema educativo son las competencias básicas. El nuevo currículo incorpora las competencias básicas junto con los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación. Para definir las competencias básicas se pueden definir como la habilidad de resolver de manera eficaz problemas complejos vinculados con el escenario social en el cual viven los estudiantes". Suponen la movilización de los conocimientos del estudiante en una situación determinada en la cual se enfrenta a un problema complejo y novedoso. Implica, siguiendo la distinción del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, tanto al saber como al saber hacer, el saber ser o el saber aprender. **En el Real Decreto 1631/2006 se fijan las competencias básicas que los estudiantes deben haber adquirido al final de la etapa educativa. Una**



de ellas es la **Competencia en comunicación lingüística**. “Esta competencia en comunicación lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento, tanto de comunicación oral y escrita como de aprendizaje y regulación de conductas y emociones. Alcanzar esta competencia supone: saber leer, saber hablar y escuchar, y saber escribir”. Esto supone que por primera vez todo el profesorado debe contribuir para mejorar la competencia comunicativa de los alumnos. Esto es muy beneficioso para los estudiantes con dificultades en la lengua de trabajo del centro. Cada profesor se debe plantear de qué forma puede mejorar esa competencia comunicativa. Está claro que los especialistas en el aprendizaje-adquisición de nuestra lengua son los docentes de lengua castellana y literatura, por ello debería trabajar de forma conjunta ambos profesores, para adaptar los contenidos de las materias no lingüísticas, así garantizan la comprensión de los contenidos del estudiantes extranjero trabajando. Para esta labor, la propuesta de integración de lengua y contenidos que se utiliza en los centros bilingües puede ser una buena opción. Es una manera de conseguir que el estudiante extranjero aprenda la lengua de la escuela y que, al mismo tiempo, trabaje los mismos contenido curriculares que el resto de sus compañeros. **Spanos** define la integración de lengua y contenidos de esta forma: “*implicar o introducir los contenidos de las materias curriculares en la clase de lengua o hacer las clases del resto de las asignaturas más sensibles a los aspectos lingüísticos o hacer ambas simultáneamente*”. Es decir, que por un lado el profesor de lengua trabaja los contenidos de otras materias, desde un punto de vista lingüístico; por otro los profesores de materias no lingüísticas integran la competencia comunicativa en el aula como un contenido más. De esta forma todos los profesores de las distintas materias serán, de alguna forma, también profesores de lengua.

Fernando Trujillo Sáenz, coordinador de Grupo de Investigación de la Universidad de Granada “**METECO: Metodología de la Enseñanza del Español como Segunda Lengua en el Contexto Escolar**”, afirma que la integración de lenguaje y contenido comienza con la programación. Para ello habría que seguir una serie de tareas:

- a) secuenciar los objetivos conceptuales (aquellos que exijan mayores destrezas lingüísticas se posponen hasta que los estudiantes la dominen).
- b) planificar las lecciones contando con los objetivos lingüísticos y diferenciando entre objetivos lingüísticos obligados por el contenido y objetivos lingüísticos compatibles con el contenido.
- c) planificar las tareas, que han de ser experienciales, contextualizadas, cognitivamente interesantes y cooperativas.
- d) planificar los materiales, que han de ser “manipulables”, “visuales”, tanto medio impresos como multimedia, y, por último, e) planificar la evaluación”.

Los programas que integran lenguaje y contenidos trabajan mediante el enfoque por tarea. “Una tarea es una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma” (**Nunan**).

Una tarea es una secuencia didáctica organizada de tal forma que ayude a los estudiantes a lograr la realización de una actividad compleja relacionada con la experiencia vital de los propios estudiantes.



Para finalizar cito, como ejemplo, una tarea titulada «Comemos para vivir»: Una tarea para enseñar español como segunda lengua a través de contenidos específicos en Secundaria. Partiendo de un problema de Ciencias Naturales, los estudiantes tienen que realizar diferentes actividades con una tarea final: elaborar una dieta de vida saludable³.

¹ <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do>

² El Decreto 167/2003, de 17 de junio, ha determinado un conjunto de medidas y actuaciones, de carácter compensador, dirigidas al alumnado que por diversas circunstancias personales o sociales se encuentra en situación de desventaja para el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

³ http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/encuentro/pdf/material_tall_secundaria-garcia_martinez.pdf

Bibliografía

- <http://blog.educastur.es/rosacal/files/2009/03/ensenanza-espanol-a-inmigrantes-villalba.pdf>.
- <http://meteco.ugr.es/lecturas/integra.pdf>.
- <http://meteco.ugr.es/integracion.html>.
- http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/encuentro/pdf/material_tall_secundaria-garcia_martinez.pdf.
- <http://www.tierradenadie.de/articulos/enfoqueportareas.htm>.
- <http://www.ine.es/>.

La sexualidad educada

Autor/a: **Francisco de Dios Martín**

El interés por este tema se justifica, antes que nada, por el derecho fundamental de toda persona a recibir una educación integral, que abarque todos los componentes del desarrollo humano y, por supuesto, la sexualidad como dimensión básica de la persona y elemento a tratar educativamente. Este derecho a recibir una educación integral se halla recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.



La sexualidad humana no supone exclusivamente, la expresión de los instintos biológicos, ni tampoco el fruto del aprendizaje social pasivo, sino que es el resultado de la interacción entre el individuo y el medio ambiente. En este sentido podemos mencionar a Money y Ehrhardt (1982): “La propia naturaleza es la que proporciona los elementos básicos irreductibles de diferencia sexual, que ninguna cultura puede erradicar, al menos a gran escala: las mujeres pueden menstruar, gestar y lactar, mientras que los hombres no”. El papel que cumple la educación sexual dentro de la educación general y ésta dentro de la educación integral es de vital importancia. En esta línea, resulta muy ilustrativo conocer la coherencia entre los modelos sexuales de cada cultura y los modelos de educación sexual, tanto en las denominadas sociedades primitivas como las desarrolladas. La educación cumple, al menos idealmente, la función de preservar y perpetuar el modelo sexual.

En definitiva, la educación sexual debe de entenderse como un proceso lento, gradual y complejo, que ha de facilitar la construcción de las diferentes nociones sexuales y ha de ayudar a comprender los procesos históricos y culturales.

La sexualidad en la historia

Si nos centramos en nuestro contexto más cercano (sociedades occidentales europeas), habría que comentar que durante toda la Edad Media (hasta ya iniciado el siglo XVII) reinaban, en el seno de dichas sociedades, una libertad de costumbres y una conciencia colectiva de afirmación de la sexualidad que aún hoy podrían parecernos bastante sorprendentes. Según testimonios de Erasmo de Rotterdam y J. van Ussel, la manifestación más o menos explícita de costumbres y comportamientos sexuales se solía aceptar públicamente con bastante naturalidad. Los contactos de tipo físico (tocar, acariciar, abrazar, besar) entre adultos, jóvenes y niños pertenecían a un ámbito de lo más cotidiano: dentro de la casa.

Toda la familia, incluyendo a los criados, dormían desnudos en una misma sala, con idéntica naturalidad a como se procedía en los baños públicos de las ciudades; asimismo, entre los reyes, nobleza y clero se practicaba en muchas ocasiones la más abierta promiscuidad sexual, y los soldados y estudiantes exhibían, en dicho terreno, las formas de comportamiento más libres. En semejante panorama, los niños y jóvenes no precisaban casi ningún tipo de información sexual, puesto que la naturalidad con que se aceptaban los comportamientos de tipo sexual, así como la libertad de costumbres imperante hacían que lo pudieran ver, sentir, aprender y practicar por si mismos todo lo referente al mundo de la sexualidad.

Sin embargo, a partir de los siglos XVI-XVII y de forma gradual, empiezan a producirse una serie de importantes cambios de índole socioeconómica: el desarrollo de una incipiente industria (aún de corte más bien artesanal) y una leve expansión del comercio intra e internacional comienzan a marcar el paso

del modo de producción feudal a una economía capitalista. La sociedad estamental inicia su transformación en una sociedad de clases y la burguesía pasa a ser una clase social en auge que impone una nueva concepción del hombre y la sociedad, al amparo del avance del Protestantismo. Este nuevo estado de cosas, esta fase histórica de construcción del capitalismo, de industrialización, exigía para su desarrollo el concurso de una sociedad mayoritariamente austera en sus costumbres y productiva en el trabajo.

La anterior moral tolerante, franca, abierta y defensora de la libre expresión y goce de la sexualidad es sustituida por otra de muy distinto signo, restrictiva, austera, rígida y que respondía congruentemente al espíritu de los nuevos tiempos, exigiendo el modelamiento de un nuevo tipo de persona cuyas prioridades fundamentales se orientaran a la dedicación, el rendimiento en el trabajo, así como a la austeridad en los hábitos de vida. Por todo esto, la sexualidad pasa a justificarse única y exclusivamente por su vertiente reproductora; todos los comportamientos, intereses o temas sexuales que no persigan el objetivo básico de la procreación son rápidamente condenados. Se abre una concepción del niño como ser “puro” y asexuado y se condenan y reprimen abiertamente las exigencias de satisfacción de la curiosidad y necesidades sexuales en la infancia y la adolescencia (rechazo de la masturbación y la práctica de juegos infantiles y juveniles de tipo sexual), eliminándose progresivamente, asimismo, los usos y métodos que pudieran favorecer de alguna manera la libre expresión del interés, curiosidad, aprendizaje y comportamiento sexual: ya no se duerme en desnudez ni colectivamente, se reprime la expresión de los estados de ánimo, se reducen las relaciones corporales directas con el prójimo, y la satisfacción de las necesidades sexuales quedan reducidas a la institución del matrimonio heterosexual y dentro del ámbito de la más estricta y clandestina intimidad.

No será hasta principios del siglo XX, merced a los trabajos de Freud, cuando se dé un redescubrimiento y revalorización de la sexualidad infantil. Gracias a que sus investigaciones y a los aportes posteriores de, entre otras escuelas, la llamada “izquierda freudiana” (Wilhelm Reich, Bernfeld, Erich Fromm, Fenichel) y demás estudiosos y especialistas (sexólogos, médicos, sociólogos, psicólogos, educadores, etc.) en el tema tales como Neil, Spitz o Kinsey, se ha ido abriendo paso, de manera lenta pero gradual en el contexto de nuestra sociedad occidental hasta llegar al momento histórico actual: la idea de que la sexualidad infantil es una realidad tan natural como ineludible, la necesidad de que los adultos tengan a la misma en cuenta, en el sentido de aceptar sus signos y manifestaciones como indicadores absolutamente normales de la curiosidad y la necesidad infantil y juvenil de descubrir, comprender, sentir y manifestar dicha sexualidad en toda su complejidad y riqueza.

La sexualidad en la actualidad

Así pues, hoy día no es arriesgado afirmar que en nuestra sociedad existe un consenso más o menos generalizado sobre la necesidad de educar sexualmente a niños y niñas. Las discusiones y el desacuerdo surgen cuando se proponen asuntos tales como: edad idónea para iniciar dicha educación sexual, tipo de contenidos específicos que deben abordarse, cómo impartirlos, quién debe tomar la iniciativa y asumir responsabilidades en ese sentido (¿familia?, ¿escuela?), actitud que deben adoptar los adultos del entorno inmediato ante determinadas manifestaciones de la curiosidad y el comportamiento sexual infantil y adolescente, etc.

La responsabilidad inicial de la educación sexual deben asumirla los padres. Es recomendable que se adapten al ritmo natural de aparición, en los niños, del interés y la curiosidad acerca de cuestiones relacionadas con la sexualidad, en el sentido de ir respondiendo a las cuestiones que sus hijos les formulan de modo natural, en un lenguaje comprensible para los niños, utilizando imágenes y ejemplos que resulten familiares para estos, y haciendo hincapié, si es necesario, en la vertiente afectiva y de placer que para todas las personas tiene (o debe tener) el sexo, y sin quedarse retrasados o adelantarse al ritmo natural de la curiosidad infantil y las demandas informativas concretas que los niños, con toda naturalidad, expongan. Naturalmente, a medida que los niños van creciendo y desarrollándose, cambian el número, el tipo, y la frecuencia de los interrogantes que plantean a su padres. En un primer momento (a partir de los tres años) lo más habitual es que pregunten de determinadas partes de su propio cuerpo

y del de los demás, sin querer conocer en principio demasiados detalles explicativos (su nivel de desarrollo cognitivo no les permite retener ni comprender respuestas demasiado detalladas, largas o complejas), y pudiendo repetir periódicamente las mismas preguntas.

En un segundo momento (hasta los 9 años), los niños van ampliando gradualmente el número, tipo y complejidad de las preguntas: ya no se conforman solo con que se les identifique puntualmente las partes del cuerpo (suyo o de los otros) por las que se interesan, ahora demandan explicaciones más largas en las que se hallan implicados procesos de causa-efecto, al preguntar a cerca de cómo nacen los niños, porqué el vientre de la madre crece durante el embarazo, cómo se lleva a cabo la concepción, “¿dónde estaba yo antes de estar con vosotros?”, etc. Asimismo, las respuestas a tales interrogantes deberán seguir siendo formuladas en un lenguaje que no se salga del universo comprensivo del niño. Entre los 9 y 12 años aproximadamente las preguntas cesan, pero el interés por la sexualidad se mantiene. Es el momento de que los padres tomen la iniciativa y mantengan abierta la comunicación, abordando temas más variados: crecimiento y desarrollo, cambios físicos, juegos de tipo sexual, masturbación, anticonceptivos, etc.

La educación sexual abordada desde distintos ámbitos

Ámbito familiar.

La familia es el punto esencial de la educación del sujeto. Toma importancia el clima familiar como agente de vital importancia en la educación, junto con los factores de centros educativos y ambiente social.

Podemos decir que la necesidad de una orientación sexual se hace patente en primer lugar en el medio familiar. En este sentido, muchos padres se plantean el modo práctico de llevar a cabo esta tarea y se preguntan: ¿están ellos mismo formados y educados para ello?, lo que exige una formación y una orientación concreta y práctica para estos casos. La crisis de generaciones y el conflicto familiar en el que actualmente vivimos pide algo más que el llamado instinto natural. El ambiente familiar no siempre permite llevar a cabo tal tarea en unas ocasiones por falta de tiempo, otras por desestructuración que existe en el seno de la familia y, en muchas ocasiones, por el propio desconocimiento del tema, influenciada por la propia educación recibida por los padres. De todo lo mencionado anteriormente las limitaciones de la educación sexual en las familias están necesitando una ayuda profesional sobre el tema, que sirva a los padres de guía, pero que en ningún momento reemplace a la familia en su tarea educadora con sus hijos.



Ámbito educativo.

La tarea del colegio es la de completar lo comenzado en el seno familiar. Aquí surge la dialéctica de dónde termina la actuación de los padres en la educación sexual de los hijos y dónde comienza la de los educadores. Lo ideal es que los centros de enseñanzas contaran con monitores y educadores especializados que asumieran estas funciones en colaboración con los padres de familias, a través de programas y seminarios.

Ámbito social

El clima social en el que se mueve el individuo es en primer lugar la calle, su barrio y, en su conjunto, la propia sociedad, será esta la transmisora de valores a través de unos medios condicionantes impuestos por un patrón cultural preciso y determinado. Podemos mencionar un ejemplo muy significativo: “Según

Malinowski, entre los trobriandeses los niños no solo ven el acto sexual entre los padres, sino en nacimiento y la muerte, como cosas naturales, y no les afecta adversamente “.

En lo que se refiere a la sexualidad del adolescente, la sociedad actúa como en todos los valores a través de los medios de transmisión de la cultura, los más importante son los medios de comunicación social.

La sexualidad en la adolescencia

En torno a los 11-18 años existen una serie de cambios significativos en el desarrollo de las personas (físico y psíquico). Estos cambios producen efectos inevitables, aunque dependen en gran medida de la manera en que la sociedad reacciona frente a tales cambios y de los modelos y soluciones que se propongan al adolescente. La consideración del adolescente varía según la sociedad de que se trate. En nuestra sociedad no existen unos límites concretos, aunque se tiende a alargar cada vez más este período, debido a la precocidad de la pubertad, a lo prolongado de los aprendizajes, etc. Vamos a tratar los cambios más relevantes en los diferentes aspectos de las personas:

Cambio biológico.

El desarrollo de la pubertad desencadena, por la irrupción hormonal, grandes modificaciones en el cuerpo del adolescente. Existe la capacidad de procrear, lo más deseable sería que junto a ésta el chico y la chica desarrollaran la facultad de prevenir y regular la misma.

Cada vez existe mayor precocidad de tales cambios, relacionado con factores sociales, geográficos, nutricionales, etc. Esta metamorfosis corporal se realiza con un orden disperso, estos cambios bio-fisiológicos generan el aumento del deseo sexual, que puede implicar dos tipos de problemas: los que se producen por una inadecuada aceptación de la propia figura y los derivados de una moral prohibitiva que les causa sentimientos de culpa.

Cambios intelectuales.

Piaget nos habla en esta etapa de período formal-operacional. Se utiliza la lógica de las proposiciones, se razona a partir de hipótesis, existe capacidad para elaborar conclusiones teóricas, capacidad de pensar y razonar, etc. Muchas veces ante estos cambios la sociedad adulta actúa como si tales modificaciones no sucedieran.

Cambios a nivel de integración social.

Aunque ya poseen la capacidad para integrarse al mundo laboral, la sociedad suele no tenerlos en cuenta, esto alarga forzosamente la adolescencia. En grandes ciudades y debido a la crisis económica se agrava la situación:

- El adolescente no ha participado en su construcción.
- Esto no permite grandes contactos (deshumanización).
- Leyes y normas represivas.
- El contexto no es favorecedor, pocas zonas verdes, zonas deportivas, etc. Y proliferación de discotecas, bares, etc.
- Proceso psicosexual.

La sexualidad es indisoluble de la personalidad y está muy vinculada al entorno. El adolescente tiene una sexualidad muy lenta e impulsiva. Habitualmente el adolescente carece de información adecuada; se informa casi siempre a través de los amigos. Con padres y profesores no suelen hablar de estos temas la mayoría de las veces. Adoptan actitudes negativas ante la sexualidad debido a esta falta de información. Se ven asediados por múltiples estímulos eróticos; la información que tienen está llena de

errores y dudas; saben más de aspectos anormales que de aspectos positivos. Respecto a las actividades, ha habido un cambio notorio, aunque perduren valores tradicionales llenos de prejuicios.

Conducta sexual.

Los comportamientos más generalizados entre los adolescentes son:

- Tener experiencia de citas y besos antes de los quince años.
- Gran parte antes de los dieciséis tienen experiencia de petting.
- Muchos de ellos a los diecisiete años ya han tenido su primera experiencia sexual.
- La casi totalidad antes de los catorce años han tenido autoestimulación y la mayoría lo vive con sentimiento de culpa.
- La experiencia homosexual tiene un componente eminentemente afectivo y lúdico.

Los jóvenes tienen valores diferentes respecto a sus padres y a las experiencias heterosexuales, son más frecuentes y precoces, no dan tanta importancia a lo afectivo ni a la duración de la relación. La adopción de normas prohibitivas y rigurosas no parece ser eficaz, la confianza de padres y educadores que han ofrecido al adolescente una formación completa en esta materia, es la fórmula más adecuada, para evitar problemas añadidos tales como matrimonios forzados, embarazos no deseados, abusos sexuales, etc. Que el adolescente sea considerado responsable y sensato, poniendo en manos de este la información necesaria para hacer un buen uso de esta responsabilidad. Desde el ámbito de la salud (R.Najera, 1992), y refiriéndose a medidas preventivas contra el S.I.D.A.: "El cambio de hábitos..., puede intentarse pero considerando que aún con un breve asesoramiento educativo, los hábitos sexuales son muy difíciles de cambiar (...), siendo más eficaces cuanto más jóvenes son las personas, de ahí que deba realizarse una correcta educación sexual en la niñez y la adolescencia...".

Bibliografía

- Alberoni, F. (1985): La amistad. Barcelona. Gedisa.
- Tordjman, G. (1986): Aprendizaje social y sexual. Valencia Versal.
- Baeuls Pérez, F. (1991). : Educación sexual en niños y adolescentes. Valencia. Blazquez, G. Editor.
- Claesson, B. (1994): Información sexual para jóvenes. Salamanca. Loguez.
- Claderone, M. S y Ramey, J.W. (1987): Como Hablar con tus hijos sobre el sexo. Barcelona. Juan Granica.
- Comfort, A. (1980): El adolescente: sexualidad, vida y crecimiento. Barcelona. Blume.
- Ferrer, F (1986): Como educar la sexualidad en la escuela. Barcelona. CEAC.
- Flowers, J. y Otros (1985): Como educar hijos sexualmente sanos. Barcelona. Martínez Roca.
- Foucaut, M. (1987) Historia de la Sexualidad. Madrid. Siglo XXI.
- García Arroyo, J. M. (1994): Psicología de la Sexualidad. Sevilla. Kronos.
- Giomimi, R. y Prrota, M. (1993): Programas de educación sexual (11 - 14 años). León. Everest.
- Kolodny, R.C y Otros (1982): Manual de sexualidad humana. Madrid. Pirámide.
- López, F. y Otros. (1986): Educación Sexual en la adolescencia. Salamanca. ICE. Universidad de Salamanca.
- Lucini, F.G. (1994): Temas transversales y educación en valores. Madrid. Anaya.
- Mayle, P. (1981) ¿Como explicárselo a los niños?. Barcelona. Grijalbo.
- Money, J y Ehrhardt, A. (1982): Desarrollo de la sexualidad Humana Madrid. Morata.
- Norsquist, I. (1991): Sexualidad y discapacidad. Un tema que nos concierne a todos. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Parazzoli, S y Zarzoni, R. (1994): Educación sexual (6 - 9 años). Madrid. Paulinas.
- Priego, t y Puerto, C. (1995): Comprender la sexualidad. Madrid. San Pablo.
- Reich, W. (1988): La revolución sexual. Barcelona. Planeta.

Revistas consultadas

- Baltar Salome. : “El erotismo en el amor sexual”. Revista Padres Y Maestros. Año 1992. Pág. 11 a 13.
- Frago Valls, S.: “¿De qué Hablamos cuando Hablamos de educación sexual?”. Revista Comunidad Educativa. Año 1993. Pág. 15 a 17.
- García, José Luis. : “Educación Sexual de jóvenes con minusvalías psíquicas”. Revista Comunidad Educativa. Año 1994. Pág. 17 a 21.
- Jiménez Cañas, J.: “Encuesta sobre sexualidad en los centros de atención a personas con minusvalía psíquica”. Revista Siglo Cero. Enero y Febrero 1993. Pág. 25 a 27.
- López Sánchez, F.: “La educación sexual en la LOGSE”. Revista Comunidad Educativa. Año 1993. Pág. 9 a 10.
- Mañera Méndez, A.: “Lenguaje en la escuela: Sexismo en el Lenguaje”. Revista Infancia y Sociedad. Año 1991. Pág. 17 a 23.
- Moreno López, S: “Creatividad Y afectividad” Revista Padres y Maestros. Pág. 18 a 20.
- Seminario Coedasex: “Coeducación y educación afectiva y sexual”. Revista Cuadernos de Pedagogía. Nº 224. Pág. 59 a 64.
- Villaescusa Blanca, J. Y Gorrea Montaner, D.: “Coeducación y educación afectivo-sexual”. Revista Cuadernos de Pedagogía. Nº 221. Pág. 45 a 50.

El sistema educativo español en comparación con el de Australia

Autor/a: **Fernando Sánchez Castellanos**

En estos últimos años todo el mundo de una manera u otra, pero principalmente los profesores, hemos visto una decadencia progresiva en la calidad de la enseñanza. La enseñanza pública se ha abierto a todo tipo de alumnos (inmigrantes, con problemas específicos, alumnos de zonas rurales, etc.) y ello ha supuesto un gran reto a la hora de alcanzar unos conocimientos mínimos exigibles a todos los alumnos y principalmente mantener una disciplina dentro del aula. No obstante, algunos países, de renta y población parecida a la nuestra, han sabido solucionar y cambiar sus sistemas educativos para adaptarse a una realidad social que muchos no quieren ver. Mi experiencia como profesor de idiomas en países como Australia, Canadá y Francia me ha permitido analizar, comparar y sobre todo aprender de algunas medidas (algunas veces socialmente muy discutidas), que quizás podrían ser debatidas o tenidas en cuenta por los gobiernos estatales y autonómicos.



Empecemos por nuestras antípodas. Australia es, desde hace más de una década, uno de los destinos preferidos entre los estudiantes asiáticos. Sí, aquellos que ahora mismo están cambiando el equilibrio económico y político bipolar entre EEUU y Europa y que se presentan al mundo como superpotencias: China e India. En 2008, según datos del gobierno indio, 97.035 estudiantes salieron de su país para continuar con sus estudios en Australia. Imaginemos la cantidad de ingresos que ello puede aportar en un país que no supera los 23 millones de habitantes. Australia cuenta con tres grandes atractivos: la cercanía geográfica con el sudeste asiático, el inglés como lengua oficial, y uno más desconocido pero no menos importante, su sistema educativo.

Hace algunas décadas Australia se dio cuenta de que, si quería competir con China, debían mejorar la calidad de la enseñanza para crear profesionales muy especializados, bien preparados con el objetivo de que sus exportaciones fueran de un gran valor añadido, ya que los bajos salarios de los empleados asiáticos hacían muy competitivos sus productos. Resumiré en varios puntos lo que, desde mi punto de vista, hace que la educación australiana sea un ejemplo a tener en cuenta.

- **Tratamiento personalizado con el alumno.** Esto se consigue gracias a una mejor ratio entre alumnos-profesor (que va mejorando conforme se pasa de nivel) y unos objetivos y contenidos realistas en la programación del curso. Normalmente, los alumnos de primaria tienen la misma ratio que en España, pero luego, en cursos equivalentes a 3 y 4º de la E.S.O. y Bachillerato, suele ser considerablemente mejor, con clases de 15 a 20 alumnos como máximo. Es decir, más vale la calidad que la cantidad. El número de asignaturas varía según los cursos pero suele girar entorno a 6 ó 7 (pudiendo ser algunas veces incluso 5) por curso académico en cursos equivalentes a Bachillerato. El curso empieza en enero y termina en diciembre en enseñanza secundaria y de febrero hasta noviembre para enseñanza superior. Los alumnos reciben una nota por su participación en clase (sistema que se extrapola también a la universidad), no solamente por hacer los deberes de casa, sino por las dudas que han sido preguntadas en clase, también se realizan numerosos ejercicios prácticos y proyectos. El profesor conoce perfectamente quién ha entendido la lección y quién no. Los alumnos que tienen dudas y las exponen no son criticados por sus compañeros, al contrario, se alegran de que alguien pregunte lo que ellos no entendían. Se potencian los debates, los trabajos en grupo dirigidos y

guiados por el profesor y mesas redondas. Esto es característico del sistema anglosajón que también se aplica en EEUU pero con menor éxito.

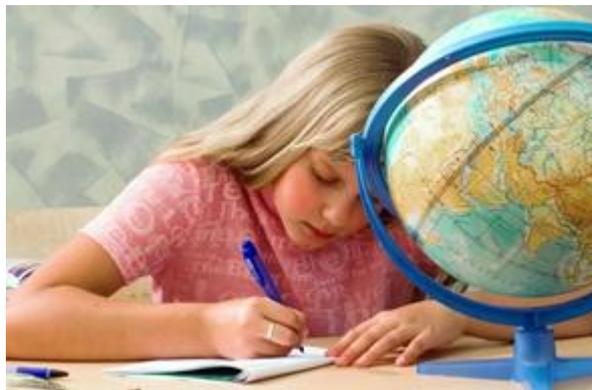
- **Participación de los padres en el proceso educativo.** La ratio de fracaso escolar (que los alumnos repitan de dos cursos en adelante) en Australia es de un simbólico 2% frente al 35% de España. Realmente (en grandes núcleos urbanos el fracaso escolar ronda un perfecto 0%) los mayores problemas y retos se sitúan en el interior (en el desierto la enseñanza es principalmente a distancia) y en poblaciones aborígenes donde la tasa de fracaso escolar y alumnos que abandonan el instituto es muy elevada. Suspender una asignatura en el país de los canguros es motivo de vergüenza, no digamos repetir curso. En el país de los conejos (Hispania) nos estamos acostumbrando a ver como nuestros hijos y estudiantes se eternizan en el instituto. Esto conlleva tres consecuencias directas: indisciplina en las aulas, frustración del alumno por no cumplir expectativas y mayor gasto e inversión en la educación debido al mayor número de alumnos en las aulas. Los profesores australianos antes de que un alumno suspenda muchas veces se ponen en contacto con los padres, investigan cuáles pueden ser las causas (problemas familiares, desmotivación, etc.) y hablan con el alumno. Lo más fácil, es hacer muchas recuperaciones y dar mil oportunidades a los alumnos para que consigan aprobar, lo difícil es conocer las causas del problema y tratar de solucionarlo. El hecho de que en Australia se cuenta con la ayuda de los padres y la figura del profesor de un profesional respetado, hace que sea mucho más fácil. Normalmente hay un seguimiento personalizado, al alumno se le entregan actividades de refuerzo, hay sesiones tutoriales (2 veces al año, aunque depende del estado y del centro) y entrevistas con los padres si es necesario.
- **Desarrollo de las clases:** Normalmente los alumnos entregan numerosos trabajos, redacciones que el profesor corrige en casa o en el trabajo. La diversidad de las tareas es bastante amplia, exposiciones, trabajos de investigación, tests on line, proyectos, etc. Hay dos evaluaciones, la de mitad de curso y la final como mínimo. En algunas escuelas se realizan cuatro, una por trimestre.
- **Sistema de evaluación:** Hay cuatro tipo de notas A / B / C / D. D es el suspenso y A + la mejor nota. Normalmente el suspenso va acompañado de una nota del profesor explicando los errores y con comentarios sobre cómo mejorar la nota.

La educación hasta la universidad corre a cuenta de los Estados (fijan los contenidos mínimos aunque son comunes en un 90%) pero la enseñanza superior depende del Gobierno Federal. Hay exámenes tipo reválida (unificados en el Estado) en el año 10 y 12, equivalente a 4º de la E.S.O. y 2º de Bachillerato. En esto es muy parecido a España. La enseñanza obligatoria cambia según los Estados aunque la más común es 16 siendo en NSW 15. Por supuesto el criterio del profesor es el más importante y no se pone en duda, por lo que es él quien decide si el alumno debe repetir o no, independientemente de las asignaturas suspendidas. Aún así la decisión de repetir se toma por un comité de evaluación (parecido a las sesiones de evaluación en España) con los profesores, el tutor, algunas veces el director y los padres. Los padres pueden pedir que el estudiante repita si lo ven necesario. Normalmente los padres y el alumno están al corriente del progreso en el aprendizaje y nunca es una sorpresa para nadie suspender y repetir el mismo nivel.

- **Contratación de los profesores.** Los profesores no son funcionarios como en España. Eso tiene aspectos positivos y negativos. Los profesores tienen la presión de hacer bien su trabajo, no relajarse y responder ante las exigencias del centro, alumnado y padres. No están obligados a pasar un tiempo en concreto en el centro. Como en Inglaterra, los profesores suelen hacer la mayoría del trabajo en el centro, pudiéndose quedar más horas allí, aunque también se llevan el trabajo a casa con frecuencia. Normalmente los profesores tienen su puesto asegurado siempre que no cometan una falta grave como pueda ser maltrato físico, abusos sexuales, etc. Ha habido en los últimos años un programa piloto donde la mayoría de los alumnos universitarios con excelencia académica o con buenos resultados en sus estudios suelen ser

demandados por los institutos de secundaria y universidad para que impartan clases ya sea a jornada completa o tiempo parcial. Estos alumnos suelen disfrutar de buenas condiciones laborales, buen salario y horario. Este hecho permite que haya un profesorado especializado y actualizado (reciclado), normalmente motivado. Se trata de un profesorado que no permanece mucho tiempo en el mundo de la docencia en secundaria, pero está claro que si tuvieran que pasar unas oposiciones seguramente no optaría por esta vía profesional.

- **Selectives Schools.** Este tipo de institutos públicos se encuentran por lo menos en NSW. Con 11 ó 12 años los alumnos con mejores notas y capacidades, normalmente aconsejados por sus profesores, se presentan a unas pruebas unificadas del estado de NSW para entrar en este tipo de escuelas. Las características de estas escuelas son principalmente el número reducido de alumnos y un mayor nivel educativo y de exigencia. Una vez dentro, los alumnos siempre tienen la posibilidad de volver, si lo quisieran, a las escuelas convencionales. En cursos superiores los alumnos pueden entrar sin realizar examen alguno, depende del expediente académico principalmente. Normalmente se trata siempre de un alumnado motivado, que tiene claro que desea realizar estudios de nivel superior y que tienen una capacidad intelectual por encima de la media. La tasa de aprobados en el examen final previo a la entrada a la universidad suele rondar el 100%. Los alumnos de estas escuelas suelen disfrutar además de una gran oferta de asignaturas; en idiomas, por ejemplo, pueden elegir entre japonés, chino mandarín, italiano, español o alemán, entre otros. Estas escuelas tienen como objetivo formar mejor, potenciar y aprovechar las capacidades de los alumnos más motivados y sobresalientes que, si no fuera así, serían en gran parte desperdiciados.



- **Sistema flexible de estudios:** En los cursos de 11 y 12 (equivalentes a 1º y 2º de Bachillerato) los alumnos pueden elegir el número de horas que le quieren dedicar a cada asignatura y, por lo tanto, el nivel. Se trata de un sistema complejo de unidades. Tienen un mínimo de unidades (2) que realizar de Lengua Inglesa, un máximo de unidades (6) de ciencias y mínimo 4 asignaturas por curso. Los aspectos positivos a grandes rasgos de este sistema son que los alumnos pueden profundizar en una materia que les parece interesante, realizando más unidades y estudiando menos unidades en aquellas que no están relacionadas con sus futuros estudios universitarios. El aspecto negativo es un horario escolar muy heterogéneo, acudiendo algunas veces por la tarde o comenzando el instituto a las 8 en lugar de a las 9, etc. Muchos alumnos optan por realizar bastantes unidades en el año 11, para así descargar un poco el año 12, que es más difícil. Cuando se han realizado más asignaturas de las obligatorias, la nota media se mide con aquellas asignaturas en las que se han obtenido mejores notas.

En cuanto a la educación en Francia, el sistema educativo galo es muy semejante al español. Tiene prácticamente los mismos problemas de abandono de estudios, indisciplina y un mal resultado en el estudio de PISA. Para resolver el problema de fracaso escolar e indisciplina crearon hace unos años la figura del “surveillant” en los institutos. Normalmente se trata de un estudiante de universidad, de oposiciones, etc., mayor de edad, que para ganarse un sueldo extra vigila los pasillos, el recreo, etc. Además, por las tardes, fuera del horario lectivo de los profesores, dan clases de refuerzo a aquellos alumnos que lo necesiten. Se trata, por lo tanto, de que aquellos alumnos que sus padres no puedan o no quieran pagar una academia privada o un profesor particular tengan acceso a unas clases de apoyo y refuerzo. Los “surveillants” normalmente están coordinados con los profesores y en un gran porcentaje se trata de estudiantes que en un futuro quieren dedicarse a la enseñanza.

Respecto a la enseñanza en Canadá, comentaría dos aspectos positivos que me parecen muy interesantes. El primero es **la educación bilingüe**. Muchos estados son bilingües inglés-francés. Tienen una gran oferta de asignaturas impartidas en los dos idiomas en secundaria y universidades bilingües, como Laurentian University de Sudbury con un programa educativo muy completo, donde certifican los estudios en ambos idiomas. Respecto a **la enseñanza a distancia**, debido a la distribución geográfica y los problemas de los alumnos para llegar a los centros educativos (tormentas de nieve, pueblos muy distantes unos de otros, etc.) hay desarrollado una enseñanza a distancia que está teniendo mucho éxito. Los alumnos disfrutan de canales de televisión especializados y adaptados a la enseñanza de algunas materias, reciben los libros por mensajería y las nuevas tecnologías han facilitado enormemente el contacto con los profesores por medio de videoconferencias y emails.

Cualquier sistema educativo tiene sus luces y sombras. Ni el sistema australiano es perfecto ni el de cualquiera de los otros países citados. Desgraciadamente en España todos sabemos que varios cambios deben ser llevados a cabo, principalmente aquellos relacionados con la promoción de curso, contenidos mínimos y disciplina. Un estudio de los diferentes sistemas educativos que tienen éxito más allá de nuestras fronteras sería necesario. Inteligente debe ser copiar y adaptar aquellos aspectos que pudieran mejorar los resultados escolares de nuestros alumnos y que las condiciones laborales del profesorado fueran más soportables.

Actividades para la enseñanza-aprendizaje de base de datos

Autor/a: **José Blas Camacho Taboada**

En cualquier ámbito de la sociedad actual tenemos la necesidad de organizar y jerarquizar los datos, así como hacerla lo más eficiente posible y en este entorno entran en juego las bases de datos. La organización primitiva de los datos se realizaba mediante los archivos planos que no es más que un archivo de origen, en el que se vinculan a los archivos donde están contenidos los datos.



Por todos estos motivos, debemos hacer que nuestros alumnos tengan unos conocimientos básicos para poder trabajar con las bases de datos y según el nivel al que vayan a utilizar tendremos que dotarlos de unos conocimientos acorde con dicho nivel. Por esta razón hemos de plantear nuevos conocimientos básicos para nuestros alumnos, más acordes con las demandas sociales, económicas y culturales en las que vivimos.

Hunter (1983) señala tres aspectos relevantes por los que los alumnos deben aprender a utilizar y manejar bases de datos

- Los alumnos aprenden un concepto fundamental como es que los ordenadores son útiles en tareas que requieren grandes cantidades de información.
- También aprenden una aplicación concreta, como son las formas de uso de recuperación de la información en diferentes campos.
- Y, finalmente, les acerca al impacto social, a las razones que hacen aconsejable restringir la información, así como a las ventajas y desventajas de sistemas concretos de recuperar información.

Estructura de base de datos

Con el término base de datos, la literatura escrita se refiere a un conjunto de datos organizados y relacionados entre sí. Con lo que interrelacionan la propia base de datos, el sistema gestor de base de datos, y todas las relaciones que encontramos en los datos, a las que accedemos mediante dicho sistema gestor. Por tanto, las bases de datos están constituidas por ficheros y que, por lógica, deben tener entre sí cierta homogeneidad. Por ejemplo, un directorio de clientes de un videoclub tendrá la siguiente estructura:

Reg. Socio
D.N.I.
Apellidos
Nombre
Dirección
Teléfono

O el directorio Centro de enseñanza, podría tener un fichero de alumnos, otro de profesores, otro de actas, otro de expedientes académicos y otro de horarios. El registro está formado por uno o más elementos llamados **campos**, que es cada una de las informaciones que interesa almacenar de cada registro. Es la unidad de información más pequeña de una base de datos. Siguiendo con los ejemplos anteriores, los campos de los distintos ficheros serían:

Fichero de Alumnos		Fichero de profesores		Acta			Fichero de libros
Nº matrícula	Idioma	Apellidos	Nombre	Curso Académico	Curso	Grupo	Título
Apellidos	Nombre	Nº Registro personal		Apellidos	Nombre	Nota Media	Autor
Domicilio	Año de Nacimiento	Asignatura	Categoría académica	Asignatura a calificar			Materia
Curso	Grupo	Dirección	Teléfono				Editorial
Asignaturas pendientes	Asignaturas optativas						Año de Edición
							Número de páginas

Como características principales de las bases de datos podemos destacar las siguientes:

- **Cada campo de datos debe tener unas características específicas.** Como por ejemplo, un campo número solo puede tener números propiamente dicho o el campo fecha debe ser dd-mm-aa.
- **La organización jerárquica.** Es la primera que se utilizó. Se basa en establecer una jerarquía entre los diferentes campos de registros, siendo los campos de mayor jerarquía los más genéricos. Tiene una estructura en árbol. Para acceder a un campo que se encuentra a un determinado nivel se parte del nivel superior y se desciende hasta llegar a él.
- **En una organización en red** la búsqueda es más flexible pues los campos pueden estar conectados de más de una forma. Se crean conexiones entre campos del mismo nivel y se pierde el concepto de jerarquía, ya que un campo puede ser descendiente de un antecesor por un camino de la red y ascendente por otro.
- **Las bases de datos relacionales** son completamente distintas de las anteriores. Son una colección de ficheros secuenciales entre los que se establecen relaciones basadas en el álgebra. Las relaciones físicas no existen. Las relaciones serán ahora relaciones lógicas.

Base de datos en la enseñanza

En la enseñanza las bases de datos se pueden usar o enseñar en varios niveles. Lo que si debemos conseguir es inculcar a nuestros alumnos las técnicas de organización y acceso a los datos que tendrán que usar en su vida adulta profesional. La posibilidad para el alumno de consultar distintas bases de datos o de diferentes fuentes, analizar y seleccionar la información, tratar en grupo con el resto de sus compañeros estos trabajos de innovación, representa una alternativa al simple conocimiento memorístico, que favorece la capacidad de organización del saber y propicia un cambio curricular a nivel organizativo y metodológico. La formación debe encaminarse al desarrollo de las capacidades. Y, entre estas capacidades, a adquirir destrezas para el acceso y utilización de la información.

Actividades con las base de datos

Con las base de datos se pueden realizar muchos tipos de actividades dentro del aula, atendiendo a la diversidad de alumnos que podemos tener. Las actividades que podemos realizar con las base de datos son:

- Agregar datos.
- Organización de datos.
- Informes filtrados.
- Manipular información.
- Normalizar las base de datos.

Hunter (1983) hace más de una década propuso un modelo de tres etapas para trabajar eficazmente con base de datos dentro del aula. Este modelo, a su vez, implicaba tres distintos niveles de dificultad. Las tres etapas que Hunter distinguió son:

- Utilización de una base de datos donde los estudiantes trabajen sobre una base de datos que ha sido creada para interrogarla, hacer consultas, evaluar hipótesis, etc.
- Construcción de una base de datos por los alumnos. La estructura de campos o formato es diseñada por el profesor y el alumno introduce la información que ha extraído de libros de consulta, libros de texto, enciclopedias, etc.
- Diseño de una base de datos donde el alumno se plantea un proyecto de investigación y decide qué información necesita para su proyecto. Entonces diseña el formato de la base de datos y busca el contenido que va a introducir en cada campo, para después introducir los datos y trabajar con ellos. Desarrollo de algunas actividades.

Desarrollo de algunas actividades

Cómo acceder a bases externas al centro o a bases de datos externas conectadas al centro mediante un módem (primer nivel de dificultad señalado por Hunter). Para utilizar una base de datos conectada a la línea telefónica se necesita: un ordenador, un módem que transforma las señales acústicas en lenguaje inteligible para el ordenador y la línea telefónica. Con la línea telefónica se contrata un módem, el código de identificación de usuario y la palabra clave. Primero seleccionaremos la base de datos que nos interese. Y a partir de ahí el profesor puede proponer la resolución de un problema que requiera su utilización. Los pasos que iríamos dando serían:

- Conocer la estructura de la base de datos.
- Conocer la información que contiene, cuál es la forma de extraerla, que palabras clave utiliza y cuál es su precio.
- Diseñar la consulta.
- Realizar la consulta.
- Analizar y seleccionar los datos, es decir, conocer qué datos tenemos y de cuáles careemos.

Si el centro posee un modem puede acceder desde él, a bases de datos externas y realizar la actividad desde el propio centro, sino es así, necesitará trasladarse a los centros donde dispongan de modem o bien acudir directamente al centro que posee dicha base de datos y realizar desde allí la consulta.

Como utilizar bases de datos ya elaboradas contenidas en un disquete (primer nivel de dificultad). Para utilizar una base de datos que nosotros confeccionemos o tengamos en un disquete tendremos que utilizar un programa de gestión de bases de datos (dBASE-III, DBASE-IV, FILING ASSISTAN, OPEN ACCES, FOX PRO, etc.). Los gestores de bases de datos son programas que organizan y gestionan grandes volúmenes de información de acuerdo con una determinada estructura predefinida. Nos facilitan la creación de colecciones de datos que se interrelacionan, permitiendo la búsqueda, ordenación, listado y clasificación de informaciones. Uno de los programas más utilizados por los usuarios de PC es el dBase III o dBase IV; y por los de Macintosh, el Microsoft File o el File Maker. Sería muy conveniente que tuviésemos varias bases de datos confeccionadas de nuestra asignatura para poder utilizarlas. Lo primero que debemos proponer a los alumnos es que observen, utilicen la base de datos, trabajen con ella, con el fin de ser capaces de definir cuál es su estructura, la información que contiene y como pueden extraerla. El profesor puede plantear las consultas que han de realizar o bien que sean los propios alumnos quienes diseñen sus interrogaciones con el fin de resolver un problema planteado. Con el fin de que sea una actividad participativa y colaborativa es beneficioso el trabajo en grupos, para posteriormente poner en común los resultados obtenidos y poder analizarlos.

Cómo crear muestras propias bases de datos

(tercer nivel de dificultad). Para diseñar una base de datos debemos disponer de un programa de gestión de bases de datos. Es conveniente comenzar con un diseño sencillo entre diez y quince fichas, fijándonos especialmente en el diseño de la ficha (tipos de campo, longitud, etc.), a continuación ya podremos introducir los datos del tema que hemos seleccionado previamente y finalmente, utilizar el lenguaje de interrogación para buscar determinados registros y confeccionar



informes, para ir posteriormente aumentando en interés complejidad y número de fichas. Por ejemplo, pueden confeccionar un directorio de direcciones y teléfonos de sus compañeros, un fichero de películas de vídeo que les interese, un fichero de música, un fichero de libros de informática de los que dispongan, un fichero de discos de informática, un fichero de libros de lectura que posea cada uno, para poder realizar intercambios en la clase, o de todos los ficheros que puedan ser interesantes en un curso: de minerales, plantas, árboles, personajes históricos, lugares geográficos, compuestos químicos, etc.

Los pasos para crear un directorio de películas de vídeo serían:

- Dar el nombre al fichero para guardarlo en un disco con ese nombre. Lo llamaremos VÍDEOS.
- Diseñar la ficha, para ello debemos dar los nombres a los campos, decidir su tipo y su longitud, decidir que campos van a ser «clave» para poder efectuar búsquedas por ellos, localizar registros, seleccionar contenidos o efectuar clasificaciones. La forma concreta de hacerlo, las normas a seguir, depende del programa de gestión que estemos utilizando.
- Introducimos los datos, añadimos unas pocas fichas. El ordenador nos presentará una «máscara» de la ficha en blanco en la que rellenaremos los datos.
- Comenzamos a utilizar la base de datos para seleccionar un registro ("La Bella y la Bestia") o todos los registros que cumplan una determinada condición (por ejemplo, películas de animales), o seleccionar un campo o algunos campos específicos, o que cumplan varias cosas a la vez.
- Se hace una «especificación de búsqueda» o interrogación. Las búsquedas se realizan uniendo diferentes especificaciones por medio de relaciones lógicas «Y», «O», «NO». Existen modificaciones de búsqueda propios de cada gestor, que permiten sustituir una cadena de caracteres (para buscar por ejemplo todas las películas en las que sean protagonista principal niños), o hacer una ordenación. Es lo que se llama el «lenguaje de interrogación». Uno de los lenguajes de interrogación, el SQL «Structured Query Language» (utilizado por ejemplo en Open Access o en dBase), es un lenguaje estándar que permitió a los programadores efectuar consultas sobre bases almacenados en grandes ordenadores y en miniordenadores.
- También podemos confeccionar informes. Ordenar los datos por orden alfabético o por año de estreno e imprimir algunas fichas. Para ello debe hacerse una «especificación de impresión» o definir un formato. Al utilizar una base de datos sencilla es más fácil aprender a utilizar otras bases de datos más complejas.

Como conclusión tenemos que en la sociedad actual, las bases de datos son una forma útil, eficiente y organizada de administrar los datos y obtener informes útiles para la toma de decisiones. Las base de datos para los alumnos en sus futuras carreras profesionales y educativas, en sus sucesivas etapas laborales o educativas, serán una herramienta fundamental para el análisis de la información y su capacidad para tratarlas, les facilitará la organización de los datos. El proceso a seguir por el docente para la perfecta interiorización de los conocimientos, debe seguir unas pautas lógicas que podrían ser las siguientes.

- Objetivos, a definir al inicio del proceso de aprendizaje.

- Planificación del método de aprendizaje.
- Seguimiento:
Pruebas escritas para que sean capaces de saber el funcionamiento interno de la base de datos.
Pruebas en el ordenador para la aplicación práctica de los conocimientos.
Realización de trabajos para la aplicación de fases.

Cómo conseguir la motivación para el aprendizaje en el aula

Autor/a: **M^a Josefa Barrios Naranjo**

La motivación juega un papel importante en la actualidad docente, pues de ella va a depender en buena parte el éxito o fracaso de nuestra labor como profesores, así como de los aprendizajes adquiridos por nuestros alumnos a través de la misma. El término “motivación” se usa de formas tan diferentes que no existe un acuerdo general sobre el tipo de conducta que puede ser clasificada como motivada. En lo que sí parece que hay acuerdo es en una característica peculiar de la motivación: se trata de una conducta que está dirigida y orientada hacia la obtención de metas. Este



carácter selectivo y dirigido de la conducta, esta intencionalidad, es la propiedad esencial de la conducta motivada. Por otra parte, los conocimientos existentes sobre la misma indican que la motivación es el resultado de la interacción del individuo y la situación y que, además, el grado e intensidad de ésta varía entre las personas y dentro de cada persona según el momento. La motivación y el aprendizaje están muy relacionados por dos motivos. Por un lado, la motivación en numerosas ocasiones es considerada como un recurso importante para favorecer el aprendizaje. Y por otro lado, el tipo de actividades propuestas en el aula escolar influyen en la motivación de logro.

Por todo ello, los nuevos enfoques cognitivos han hecho de la motivación uno de los factores claves en educación, debido a que un gran número de estudios de investigación coinciden en relacionar la motivación con la curiosidad despertada en los alumnos, la perseverancia con la que se enfrentan a las distintas tareas que se les presenta, el aprendizaje y la ejecución. Constantemente estamos oyendo las numerosas quejas por parte de los docentes acerca de la desmotivación de sus alumnos hacia los contenidos escolares y la falta de esfuerzo por parte de los mismos para adquirir los conocimientos y capacidades a los que conduce la actividad docente. Por supuesto, estas quejas se prodigan más durante la Enseñanza Secundaria, etapa en la que muchos de los alumnos permanecen por imperativo legal, siendo muchos de ellos repetidores de curso y a los que el sistema de promoción automática ha ido apagando en ellos cualquier chispa de interés por aprender que pudiera quedar. Dicha desmotivación se suele interpretar atendiendo a dos formas de afrontar el problema. Por un lado, estarían los que centralizan el problema en el contexto familiar y social por no favorecer la motivación de los alumnos, al no ver éstos que se valore el esfuerzo y la adquisición de capacidades y competencias. Lo que tendría como consecuencia el atribuir el desinterés y bajo rendimiento tanto a las actitudes personales de los alumnos como a factores externos a ella. Todo ello provocará, en primer lugar, que el profesorado piense que no está en su mano favorecer una mayor motivación frente a un contexto que escasamente fomenta el interés por el aprendizaje; dejando algunos de esforzarse por intentar motivar a sus alumnos. En segundo lugar, su autoestima profesional y valoración de su profesión se hacen más negativas ante la incapacidad de conseguir los logros educativos que alimenten su grado de satisfacción por la labor desempeñada. Otros, en cambio, ven el problema más en su propia actuación como docentes. Es decir, hacen la reflexión de qué deben cambiar en su planificación, qué es lo que pueden hacer ellos para que sus alumnos se interesen por aprender y lo hagan con el esfuerzo necesario. Con esto no queremos decir que debemos negar que el contexto social y cultural en el que crecen nuestros alumnos ejerza un efecto sobre su interés y motivación por aprender. Pero implica reconocer que el contexto escolar afecta de modo importante a la forma en que se enfrentan a su trabajo en el aula.

A lo largo de toda la vida, pero especialmente en la infancia y en la adolescencia, los educadores (padres, abuelos, profesores, cuidadores...) somos los principales referentes en el que los jóvenes se apoyan para encontrar claves de ser. A través de nuestra forma de comportarnos y comunicarnos con

ellos, decidirán si la vida merece vivirse; si ellos merecen vivirla y si los demás se merecen su confianza. Goleman afirma que nosotros, como seres humanos, no somos apenas razón, sino también emoción; por tanto, lo que el profesor siente sobre lo que está pasando a los alumnos, lo que siente sobre la clase y la conciencia que tiene sobre la importancia de expresar coherencia entre lo que habla y lo que demuestra con su cuerpo, puede alterar el grado de motivación de los alumnos en la clase. Nos parece interesante citar a continuación una serie de factores que inciden en la motivación del alumno y que debemos tener en cuenta a la hora de afrontar nuestra actividad docente:

- Factores relacionados con la situación vital de cada uno: familiares, sociales, profesionales, entre otros.
- Factores relacionados con la actividad del estudio: hacen alusión a los factores relacionados con aspectos institucionales, características del centro, relación con el profesorado, o las propias características de la tarea.
- Factores personales: cognitivos, de personalidad, estudios previos, estrategias de aprendizajes disponibles, experiencias previas, habilidades comunicativas, entre otros.

En consecuencia, debemos tener en cuenta que la interacción entre los contextos creados por el profesorado y las características con las que el alumno aborda el trabajo escolar no es estática sino dinámica. Como ya sabemos, en numerosas ocasiones, los alumnos comienzan una tarea con el máximo interés para poco a poco durante el desarrollo de la misma ir perdiéndolo. En consecuencia, nuevamente se hace importante la reflexión del profesorado sobre las características motivacionales de los alumnos desde una perspectiva dinámica. Es decir, han de considerar las implicaciones de la interacción entre las actuaciones del profesor, la respuesta del alumnado, los efectos, paso a paso, de las formas en que éstos acometen sus tareas, los modos de apoyo e intervención del profesor a lo largo y después de éstas, etc. Si no se hace de esta forma, se puede llegar a conclusiones equivocadas sobre el valor de las distintas formas de afrontar la enseñanza. Por ello, debemos dirigir nuestra práctica docente hacia la consecución de la motivación para el aprendizaje. Para ello debemos tener en cuenta las siguientes premisas:

El alumno debe percibir la utilidad de los objetivos de la tarea a realizar. Todo alumno que no perciba dicha utilidad no estará motivado. El contenido no tiene por qué ser interesante en sí mismo, va a depender fundamentalmente de la forma en que el profesor lo presente. Por ello, es necesario utilizar metodologías activas y participativas en la que los alumnos jueguen un papel importante en su propio proceso de aprendizaje. Para ello, podríamos utilizar actividades novedosas, complejas, ambiguas...; de esta forma podemos activar y despertar su curiosidad. Implica enfrentar a los alumnos con fenómenos novedosos, que van a plantearles interrogantes y desafíos que no se habían cuestionado con anterioridad. El desconocimiento de la respuesta activa su curiosidad y hace que su atención se dirija a la búsqueda de la misma. Será necesario por tanto, variar y diversificar las tareas para que sigan despertando curiosidad. Comenzar directamente a explicar puede dar lugar a que los alumnos consideren que la meta no es otra que memorizar y aprobar.

El sentirse competente le supone al alumno pensar que puede aprender, lo que favorece que tenga sentido realizar el esfuerzo necesario para conseguirlo. El alumno va afianzando una valoración de su competencia como estudiante en función de los resultados que obtiene, de los comentarios que sobre estos resultados se realizan y de las expectativas que transmiten profesores, padres y compañeros. Los docentes deberán

explicar el proceso de ayuda que promueve no solo el aprendizaje del tema, sino sobre todo, que pregunten cuando no entiendan, que sepan qué hacer cuando tengan dificultades y que perciban que



los errores son también propicios para aprender. Ante todo se debe favorecer que los alumnos tengan buenos resultados y confíen en su capacidad.

La percepción del grado de control que tiene durante el desarrollo de su proyecto personal: tener un proyecto supone ver el trabajo escolar como un medio para irlo consiguiendo; la ilusión por este proyecto puede hacer que tenga sentido implicarse en actividades que no son muy atractivas o que requieren mucho esfuerzo. La sensación de estar haciendo lo que se quiere y conviene hacer, es un elemento muy significativo de madurez que favorece la disposición a esforzarse en las tareas escolares.

El profesor debe mostrar al alumno que le importa como persona, independientemente de que sea un buen o mal alumno. Para los alumnos tiene más sentido llevar a cabo su actividad intelectual si perciben que el profesor quiere ayudarle. Deben sentir que son escuchados y se preocupan de que aprendan sin estar sujetos a comparaciones ni favoritismos, favoreciendo así su rendimiento. Esta tarea no es fácil puesto que los docentes atienden a un grupo considerable de alumnos que es distinto cada año. Sin embargo, podemos señalar diversos comportamientos que el profesorado ha de llevar a cabo:

- Escuchar de modo activo, es decir, mirando al alumno con atención mostrándole que tratamos de entenderle, para lo que pedimos aclaraciones si es preciso.
- Hacer eco de sus intervenciones y respuestas, mostrando de este modo que le escuchamos y que nos parecen positivas.
- Asentir con la cabeza mientras nos habla.
- Ampliar sus respuestas, si nos parecen incompletas, pero tratando de no perder lo positivo que haya dicho.
- Si la intervención o la respuesta son incorrectas, preguntar por qué se dice lo que se dice: normalmente permite ver que la respuesta aparentemente incorrecta tiene cierta justificación, lo que salva la autoestima del alumno.

El profesor sólo puede ser motivador desde el respeto y la autoridad moral que le concede el alumno. El respeto y la autoridad se la juega el profesor en su actividad diaria: el presentar el tema, resolver dudas, controlar la disciplina.

Los compañeros suponen una fuente de información y modelo de proyecto de futuro. Además, la perspectiva de seguir estudiando se vive y se transmite en las relaciones entre alumnos. El profesor no puede ser el único que enseña, los alumnos son también fuente de información y ayuda; los proyectos de trabajo en equipo y la enseñanza tutorizada entre alumnos promueven la responsabilidad y animan el esfuerzo. Los beneficios de las relaciones entre alumnos no ocurren de forma automática, requieren de la intervención del profesor y de un trabajo sostenido en el tiempo, que dificulta sobremedida la labor del docente, pero merece la pena. Esta forma de trabajar, a su vez, también tiene cabida para trabajar con alumnos con distintas motivaciones, pues permite el agrupamiento de forma heterogénea, que resulta ser mucho más enriquecedor para todos (docentes y discentes).

La forma en que los alumnos son evaluados, constituye uno de los factores contextuales que más influye en su motivación o desmotivación frente a los aprendizajes escolares. La evaluación de los alumnos va a ser motivadora en tanto en cuanto sea vista como evaluación para la mejora y facilite información de los errores y dificultades de los alumnos, así como propuestas para superar dichos errores y paliar las dificultades. De lo contrario, será vista como un evento que sirve solo para juzgarles, pero no para ayudarle. Los profesores deben clarificar lo más posible los criterios de calificación antes de la evaluación y que sus alumnos los conozcan, facilitándoles así la seguridad que les crea el saber que estudiando tales o cuales cosas y haciendo el examen del modo indicado, su calificación no dependerá de la subjetividad del profesor. Si no es de esta manera, las expectativas de poder asegurar con su esfuerzo la nota disminuirán, teniendo por tanto, efectos negativos para la motivación.

Los buenos profesores siempre están pensando en maneras de mejorar “qué” y “cómo” los alumnos aprenden y crean una atmósfera en que los alumnos son motivados por lo intrínseco en vez de lo extrínseco (por ejemplo, pasar en el próximo examen, obtener una nota alta).

En definitiva, para conseguir la motivación del alumnado en el aula es fundamental que el profesor se sienta entusiasmado por la propia enseñanza e interesado en el bienestar de sus alumnos y esté siempre pensando y trabajando en la mejora de su enseñanza y del aprendizaje de sus alumnos.

El realismo lingüístico de Galdós: Fortunata y Jacinta

Autor/a: **Ana M^a Rubio Pérez**

Ahora que casi todo es sucedáneo, incluido la novela, ¿por qué no bucear en el gran escritor por excelencia de la lengua castellana después de Cervantes? En esta comunicación intentaremos analizar el realismo lingüístico de Galdós en Fortunata y Jacinta.

La obra está dividida en cuatro partes. La primera abarca unos 5 años. Se narra la historia del noviazgo de Juan y Fortunata. Se conocen, se separan y Juan se casa con Jacinta, y los primeros años de este matrimonio. La segunda parte, abarca más o menos un año. Fortunata conoce a Maximiliano y se instala nueve meses en un convento, se casa, vuelve a ser seducida por Juan y abandona a su marido. La tercera parte, abarca menos de un año, cuando conoce a Feijoo, vuelve con Maximiliano y otra vez es seducida por Juan quedando embarazada. A los dos meses de este embarazo se marcha definitivamente de la casa de los Rubín. Por último, la cuarta parte, son los últimos siete meses del embarazo, hasta que da a luz y días después muere.



El corpus del que nos hemos servido es la primera y segunda parte de Fortunata y Jacinta, en el que observamos situaciones dialogadas en las que los personajes hablan sobre temas de la vida cotidiana e íntima, el viaje de novios para terminar con la boda y luna de miel. En esta obra podemos ver la gran variedad de matices que puede tener cada expresión en boca de los usuarios de la lengua en su hablar cotidiano.

Mucho se ha discutido sobre el realismo de la narrativa española. Creo que quienes defienden el carácter realista de nuestros textos literarios se basan en la aparente voluntad de bastantes escritores de no distanciarse de la lengua coloquial y de acoger en sus obras el habla de la conversación espontánea.

Fortunata y Jacinta es una obra compuesta por diálogos sociales, psíquicos y literarios, mediante los cuales el autor y los lectores se sitúan continuamente y cuestionan las ideologías de las relaciones de clase y de sexo. Fortunata y Jacinta se considera una obra que reproduce fielmente, en la medida de lo posible sin manipulación, el lenguaje del coloquio cotidiano, por lo que no se extraña que haya sido frecuentemente objeto de análisis. Sin embargo, en ningún texto literario se puede dar un verdadero calco o transposición de los usos idiomáticos de la lengua conversacional (Beinhauer, 1978).

En la conversación real, los hablantes persiguen, sobre todo, ser eficientes pragmáticamente y modificar, si es posible, los presupuestos ajenos, persuadir al otro. No preocupa volver atrás una y otra vez o introducir incisos que maten o corrijan una estructura iniciada que, aparentemente queda inconclusa o suspendida. Todo ello da lugar a una sintaxis de aspecto parcelado o acumulativo en la que el control predicativo se ve afectado, no tanto porque sean frecuentes los anacolutos, anomalías o transgresiones, como por obedecer a una distinta jerarquización de los contenidos expresados. La disposición y organización secuencial de los enunciados de la conversación auténtica, cuya transcripción no interesa más que a los lingüistas, no puede trasladarse a la escritura en rigor si no se somete a un notable maquillaje (Narbona, 2007).

En consecuencia, de la habilidad con que se lleve a cabo tal filtrado de la oralidad dependerá el grado de afinidad a la misma. Si el autor acierta a reflejar lo sustancial de la sintaxis, de modo que el lector no se

percate de la criba que ha llevado a cabo, y, sobre todo, si sabe potenciar con ello su intención comunicativa, conseguirá, no sólo que la lectura no chirrié, sino que lo oral incluso se integre y pase a formar parte del lenguaje de la literatura.

El personaje se autodefine por su registro. Veamos, por ejemplo, dos personajes que, por su gran diferenciación cultural, utilizan registros muy distintos. El primero, Ido, maestro de escuela y autor de folletines, agente de distribuidoras editoriales, emplea un registro próximo al de sus personajes, sobre todo en sus crisis. El otro, Izquierdo, distorsiona el lenguaje hasta hacerse incomprensible, usa términos del caló. El diálogo de ambos, en el capítulo 9 de la primera parte (una visita al cuarto estado), es un ejemplo de autocaracterización:

Izquierdo despotrica: “¡Re-hostia con la República!... Poque miroستé, maestro, lo que les atufa es el aquel haber estado mi endivido en Cartagena...”.

Todos los personajes de este capítulo, Mauricio la Dura, Severiana, Segunda, Nicanora, Papitos y Fortunata, las vecinas y niños de la Cava, quedan caracterizados por el uso de un registro sociolingüístico.

Galdós, al referirse a Izquierdo, retoma expresiones del personaje:

Izquierdo había sido chalán, tratante en trigos, revolucionario, jefe de partidas, [...] punto figurado en una casa de juego y dueño de una chirlata... (1: 346)

Galdós tiene en cuenta las interferencias de registros, sobre todo en el uso del lenguaje popular o vulgar por parte de la clase alta en determinadas circunstancias. La pareja Jacinta y Juan, desciende a un registro popular para hablar mimosamente en el capítulo 5 de la primera parte (viaje de novios): Y a tal preguntita, que había venido a ser tan frecuente como el pestañear, el que estaba de turno contestaba chí, dando esta sílaba un tonillo de pronunciación infantil. El chí se lo había enseñado Juanito aquella noche, lo mismo que el decir, en estilo mimoso, ¿me quieles?, y otras tonterías y chiquilladas empalagosas...

Cuando Juan se emborracha durante el viaje de novios su registro cambia a uno vulgar. Juan, que con su amigo Villalonga monta sus entretenimientos en los ambientes sórdidos del lumpen, conoce y usa su léxico. Un elemento léxico que matiza el registro de la clase acomodada es el uso de neologismos y, sobre todo, de anglicismos:

Esplín: utilizado repetidas veces es transformado por Jacinta en el adjetivo “esplinado” (2: 339) y por Guillermina en “esplines” (2: 358), ambas refiriéndose a Moreno.
Monises (de Money) dicho por Evaristo (2:91), Dandys(2:169) dicho por el propio narrador, refiriéndose a Maxi.

En la caracterización de Doña Lupe y Ballester vemos elementos del registro popular y culto. En Doña Lupe predomina el registro vulgar junto con expresiones coloquiales: Jeta en el sentido de “tener cara” y guano, en el sentido de “dinero” (2: 164-71).

Finalmente vamos a estudiar el registro sociolingüístico empleado por la protagonista Fortunata. Su lenguaje responde a los cambios sociales que experimenta su vida. Dicho personaje es presentada a través de su primera frase en la novela, que la caracteriza con una expresión popular: “en los más últimos de arriba”. **Galdós señala también un rasgo popular de su fonética madrileña** (neutralización de ll y consonante africada). Es definida a través de su registro popular, lleno de incorrecciones propias de su falta de instrucción escolar, que Juanito critica, tales como “indilugencias”, “volver” y “asín” (1:228), sin perjuicio de que Juanito incluya en su registro culto expresiones del caló, como “curdela”, “cambri”, “chavala”, garlochí” (hoy popular).

En el capítulo 2 de la segunda parte vemos la instrucción de Fortunata a cargo de Rubín: Sus defectos de pronunciación eran atroces, no había fuerza humana que le hiciera decir fragmento, magnífico, enigma y otras palabras usuales [...]. Las eses finales se le convertían en jotas [...], pero Maximiliano se había erigido en maestro, con rigores de dómine e ínfulas de académico. No la dejaba vivir y estaba en acecho de los solecismos para caer sobre ellos como el gato sobre el ratón.



No se dice diferencia, sino diferencia. No se dice Jacometrenzo, ni Espíritui Santo, ni indilugencias. Además escamón y escamarse son palabras muy feas, y llamar tiologías a todo lo que no se entiende es una barbaridad. Repetir a cada instante pa chasco es costumbre ordinaria, etc... (1:482-83)

En definitiva, el registro utilizado por Fortunata es encuadrable en el lenguaje coloquial.

Al final de la novela se mantendrá la siguiente estructura: breves intervenciones directas de Fortunata, salvo el retrato autobiográfico en que está dialogando con Maxi y la discusión con Doña Guillermina iniciada en el capítulo 6 y desarrollada en el 7. Tanto este diálogo como el monólogo siguiente de Fortunata se desarrollan en un mismo registro socialmente elevado en gran medida.

En el resto de la novela, sobre todo cuando Fortunata vuelve a incorporarse a su ambiente inicial, vuelve a utilizar el registro popular, pero en menor medida que otros personajes que pertenecen al mismo: Mauricio, Severina, Nicanora, etc.

Reaparecen las formas vulgares “tiologías” (2:370-377,497) y “tié gracia” (2:84,509), “referencias” (2:477), “achuchón” (2:488), “chafar” (2:515), “jeta” (2. 515), “aujeritos” (2:261) y “le chafé su amor propio” (2:369) que aparece incrustado en un diálogo con Juanito que se desarrolla por ambos en un registro alto.

En definitiva, en la novela aparecen personajes pertenecientes a generaciones y grupos sociales diferentes, lo cual se refleja en ciertos hábitos y preferencias lingüísticas. La preocupación e interés de Galdós por la lengua se refleja en esta obra. No se trata de tendencia al pintoresquismo, sino de un uso de registros sociolingüísticos que contribuya a definir a los personajes en su entorno social.

Bibliografía

- Beinhauer, W. (1978): El español coloquial, Gredos, Madrid.
- Briz, A. (1996): El español coloquial. Situación y uso. Arco/Libros, Madrid.
- Narbona, A. (1996): “Sintaxis del español coloquial. Algunas cuestiones previas”, en Briz, E.A. /Gómez Molina, J.R. / Martínez Alcalde, Mª J. /Grupo Val.Es.Co. [eds.] (1996)
- Narbona, A. (2000b): “Diálogo literario y escritura(lidad)-oralidad” en R.Eberenz [ed.] Diálogo y oralidad en la narrativa hispánica moderna. Perspectivas literarias y lingüísticas [Univ. De Lausanne, 5-7 juin 2000]. Verbum, Madrid.
- Narbona, A. (2002b): “Sintaxis y oralidad”, en A. Bernabé y otros (eds): Actas del II Congreso de la Sociedad Española de Lingüística. Presente y futuro de la lingüística en España. La Sociedad de Lingüística 30 años después [Madrid, 11-15 diciembre 2000]. Madrid, I.
- Pérez Galdós, B. (1983) Fortunata y Jacinta, Cátedra, Madrid

Música e imagen: una actividad interdisciplinar con alumnos de secundaria

Autor/a: **Jesús Manuel de Sancha Navarro**

El término interdisciplinariedad aparece por primera vez en 1937 y se atribuye su invención al sociólogo Louis Wirtz.

Surge con la finalidad de corregir las posibles deficiencias que acarrea una ciencia excesivamente compartimentada y sin comunicación con otras. Se refiere al tipo de trabajo científico que requiere la colaboración de diversas disciplinas diferentes y, en general, la colaboración de especialistas procedentes de diversas áreas. También, según otros



autores, es un conjunto de disciplinas conexas entre sí y con relaciones definidas, a fin de que sus actividades no se produzcan en forma aislada, dispersa y fraccionada. La interdisciplinariedad es un objetivo nunca alcanzado por completo y de ahí que deba ser permanentemente buscado. No es sólo un planteamiento teórico, es ante todo una práctica. Su perfectibilidad se lleva a cabo en la práctica, en la medida en que se hacen experiencias reales de trabajo en equipo, se ejercitan sus posibilidades, problemas y limitaciones. Frente a tendencias posmodernas, incitadoras de una mayor balkanización de la cultura, resurge con mayor fuerza un discurso que justifica la necesidad de reorganizar y reagrupar los ámbitos del saber para no perder la relevancia y significatividad de los problemas a resolver.

La enseñanza basada en la interdisciplinariedad tiene un gran poder estructurante ya que los conceptos, procedimientos, etc. con los que se enfrenta el alumnado se encuentran organizados en torno a unidades más globales, lo que facilita la transferencia de los aprendizajes adquiridos en una materia a otras. Así pues, alumnos y alumnas con una educación más interdisciplinar, están más capacitados para enfrentarse a problemas que trascienden los límites de una materia concreta y para detectar, analizar y solucionar problemas nuevos. **Apostar por la interdisciplinariedad significa defender un nuevo tipo de persona, más abierta, flexible, solidaria democrática y crítica.** El mundo actual necesita personas con una formación cada vez más polivalente para hacer frente a una sociedad donde el futuro, tiene un grado de imprevisibilidad como nunca en otra época de la historia de la humanidad.

Música e imagen

La música es maravillosa, y así se lo hago saber a mis alumnos y alumnas, con independencia del estilo y época que sea. No resulta fácil, a veces, aportar algo nuevo a estos chavales carentes de lo que yo llamo culturilla general, pero creo que es una labor fundamental de todo docente no limitarse a impartir unos contenidos básicos, si no que se debe ir más allá. En la asignatura de Música resulta muy cómodo limitarse a satisfacer las peticiones del alumnado en cuanto a música actual se refiere, pero repito, la labor del docente debe ir más allá, y ahí está la dificultad, y es donde un buen docente, a mi juicio, debe incidir. En mis clases trato siempre de compaginar ambas cosas, por un lado satisfacer y promover la escucha activa de canciones actuales y, por otro, aportarles algo nuevo a través de música no actual y no por ello desfasada o de menor calidad.

La música, aparte de maravillosa, es universal: un chino, un español y un americano pueden hablar idiomas diferentes y estar a la vez interpretando una partitura de Mozart sin problema alguno. Esta característica integradora de la música debe ser tenida en cuenta en el aula, pues actualmente es frecuente encontrarse con alumnos y alumnas de distintas razas y culturas, así como su interdisciplinariedad. Recientemente he realizado una actividad con mis alumnos y alumnas de 4º curso

de ESO con la finalidad de aunar varios objetivos desde un enfoque interdisciplinar. La actividad se titula: **Música e imagen** y en ella los alumnos y alumnas tratan de dibujar o representar en viñetas las audiciones de varias obras llevadas a cabo en el aula. Se trata de fomentar la destreza creativa, imaginativa y visual a la vez que desarrollan la percepción auditiva. Las audiciones, previamente seleccionadas por el profesor, pertenecen a varios estilos musicales que abarcan diferentes períodos históricos, de ahí la conexión con otras disciplinas como las Ciencias Sociales, Plástica, etc. Para esta actividad se escogieron cuatro obras:

- Título: Canon en Re. Autor: Johann Pachelbel. Época: Barroco (siglo XVII).
- Título: Marcha Radetzky. Autor: Johann Strauss (padre). Época: Romanticismo (siglo XIX).
- Título: B.S.O. TITANIC. Autor: James Horner. Época: New Age (1997).
- Título: I know you want me (calle 8). Autor: Pitbull. Época: Actual.

En las fichas repartidas para que dibujaran los alumnos/as, éstos debían también anotar el esquema anterior, así como el timbre, es decir, qué instrumentación suena principalmente, lo cual es realizado de forma individualizada. Las audiciones abarcaban, como ya se ha dicho, un amplio espectro temporal, finalizando con una canción de actualidad demandada por el alumnado. El resultado en viñetas fue expuesto en el centro unos días después en un gran mural confeccionado por la clase.

En un afán por interaccionar activamente al alumnado con la música a través del movimiento y la coordinación psicomotriz, esta actividad culmina con la realización de percusión corporal (palmas y/o pitos) sobre la música de una de las audiciones, en este caso la segunda, la famosa Marcha Radetzky, con la cual nos deleitan cada día de año nuevo la Orquesta Filarmónica de Viena. El profesor, quien suscribe, les iba indicando con la mano derecha, cual director de orquesta se tratara, el compás a seguir, para procurar evitar adelantos o retrasos en el tiempo, y con la mano izquierda posibles matices, así como los momentos de comienzo y parada de las palmas. Esto se realizó varias veces, tras lo cual algún voluntario o voluntaria salió para tener su momento de gloria ante la clase como director o directora de orquesta, siguiendo las pautas indicadas previamente por el profesor, fundamentalmente no perder el compás y siempre acentuar la parte fuerte con la mano derecha hacia abajo.



Música, historia, plástica, movimiento, percepción auditiva se unen para dar cabida a esta actividad, todo desde un enfoque integrador y procurando, como se dijo anteriormente, ampliar la culturilla general de los discentes, porque la música aparte de maravillosa es amplia y con independencia del estilo, época o fama merece siempre el respeto y admiración de todos.

Bibliografía

- ANTISERI, D. (1976) Fundamentos del trabajo interdisciplinar. La Coruña: Adara.
- APOSTEL, L. y otros (1983) Interdisciplinariedad y ciencias humanas. Madrid: Tecnos.
- CASTAÑER, M. y TRIGO, E. (1998) La interdisciplinariedad en la Educación Secundaria Obligatoria. Propuestas teórico-prácticas. Barcelona: INDE
- LÓPEZ-BARAJAS, E. (edit.) (1997) Integración de saberes e interdisciplinariedad. (V Congreso de profesores tutores). Madrid: UNED.
- MARÍN IBAÑEZ, R. (1975) La interdisciplinariedad y la enseñanza en equipo. Valencia: ICE.
- MARTINELLO, M.L. y COOK, G.E. (2000) Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Gedisa
- PEIRÓ, S. (1981) De la interdisciplinariedad a la integración. Valencia: Nau Llibres.

- ROSALES ORTEGA, R. y otros (coords.) (2006) La interdisciplinariedad en las Ciencias Sociales. Barcelona. Antropos.
- TORRES, J. (2000) Globalización e interdisciplinariedad en el currículo integrado. Madrid: Narcea.
- WINEBURG, S. & GROSSMAN, P. (edits.) (2000) Interdisciplinary curriculum: challenges to implementation. New York: Teachers College Press.

Webquest: Nuevos medios de enseñanza-aprendizaje

Autor/a: **Fátima Espejo Marín**

¿Por qué se aburren nuestros alumnos/as en las aulas? ¿No tienen capacidad de concentración ante la explicación de un contenido por parte del profesorado? ¿El contenido es aburrido? Para esta serie de preguntas quizás no haya una respuesta única, pero si quizás un componente común. Hoy en día todo cambia a una velocidad tremenda en todos los ámbitos, tales como el cultural, económico, social,... pero ¿En el ámbito educativo también?. Deberíamos plantearnos si los profesores también van acorde en el proceso de enseñanza con los



nuevos modelos de aprendizaje que van surgiendo. Muchas veces el problema no está tanto en el aprendizaje sino en la enseñanza. Uno de los nuevos recursos didácticos que se proponen es la utilización de las Webquest, ya que es un medio atractivo y divertido para el alumno/a y, asimismo, es un recurso digital tan de moda hoy en nuestras aulas que conviene utilizarlo. Además, con el nuevo proyecto puesto en marcha por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía "Escuelas TIC 2.0", todos los alumnos de 5º y 6º de primaria dispondrán de ordenadores ultraportátiles para este curso 2009/2010 y ampliado a 1º y 2º ESO para el próximo curso, que le permite el acceso a Internet, gracias a la conexión inalámbrica que ofrecen, con lo que será una nueva forma de trabajar los contenidos con estos recursos didácticos, como hemos dicho, por ejemplo, una Webquest.

Las Webquest son actividades digitales estructuradas y guiadas que establece un problema específico a solucionar. En ellas, el docente guía todo el proceso y evita la pérdida de los alumnos/as en la búsqueda por Internet. La Webquest presenta objetivos muy concretos y claros, dónde el alumno trabaja de forma autónoma construyendo el conocimiento.

La estructura de una Webquest es la siguiente:

- Introducción
- Tarea
- Proceso
- Recursos
- Evaluación
- Conclusión

¿Por qué es importante un Webquest? Su importancia se debe a que a través de ella se resuelve el problema que se plantea, además utiliza formas de trabajo grupo cooperativo, donde todos trabajan para un mismo fin. También su importancia por ser un recurso digital donde el alumno/a pone en práctica competencias como la investigación. La Webquest es un modelo/estrategia docente que hace posible la integración de Internet en el aula.

A continuación se expone un ejemplo de una Webquest para un curso concreto de Primaria:

Ejemplo de una webquest: "Los animales. WebQuest para Tercero de Primaria".

Introducción

¡Hola!, estamos en el mejor Zoo del universo, vamos a entrar a ver a todos los animales del mundo y a aprender un poco sobre ellos, ¿Te apuntas?.

Objetivos

- Conocer qué es un ser vivo.
- Conocer que es un animal.
- Saber cuáles diferenciar y cuáles son las características de los animales mamíferos y ovíparos.
- Diferenciar los animales vertebrados de los invertebrados.
- Saber las diferencias entre los animales carnívoros y herbívoros.

Tarea

A ver, tenemos que observar que son los animales, cómo son, lo que comen,... tenemos que investigar en ello para después poder contestar las preguntas correctamente.

Actividad 1

¿Qué es un ser vivo?

http://es.wikipedia.org/wiki/Ser_vivo

Describe las características generales de los animales:

<http://es.wikipedia.org/wiki/Animal>

¿Cuántos tipos de animales existen? Define brevemente a cada uno de ellos:

<http://www.elbalero.gob.mx/bio/html/especies/animal/animales.html>

Actividad 2

¿Qué es un animal mamífero y cuáles son sus características?

<http://www.planetadeanimales.com/diccionario/mamiferos.php>

¿Qué es un animal ovíparo y cuáles son sus características?

<http://www.planetadeanimales.com/diccionario/oviparos.php>

Actividad 3

Dibuja un animal vertebrado y otro invertebrado.

<http://www.planetadeanimales.com/diccionario/vertebrados.php>

<http://html.rincondelvago.com/invertebrados.html>

Escribe las diferencias de los animales vertebrados e invertebrados. Busca en las Webs del ejercicio anterior.

Actividad 4

¿De qué se alimentan los animales carnívoros? Pon ejemplos que hayas visto.

<http://www.profesorenlinea.cl/tercyuart/ciencia/clasificacionsimple/carnivoros.html>

Un animal herbívoro, ¿se puede comer a un murciélago? Contesta verdadero o falso. Razona la respuesta.

<http://www.profesorenlinea.cl/tercyuart/ciencia/clasificacionsimple/herbivoros.html>

De la lista siguiente, di que tipos de animales son: carnívoros, herbívoros, vertebrados, invertebrados, mamíferos.

<http://www.educared.net/aprende/anavegar4/comunes/premiados/A/107/vertebrados.htm>

http://www.educared.net/aprende/anavegar5/Podium/images/A/2564/animales_invertebrados.htm



- Perro
- Gusano
- Rana
- Cocodrilo
- Ballena
- Lechuza
- Murciélago
- Tortuga
- Tigre
- Camello
- Mariposa
- León

Evaluación

Actividad 1

- Escribir en tres líneas como máximo la definición de un ser vivo.
- Escribir en cuatro o cinco guiones las características generales de los animales.
- Describir en dos líneas cada uno de los tipos de animales.

Actividad 2

- Escribir en tres líneas la definición y características de cada tipo de animal que se pide en la actividad.

Actividad 3

- Dibujar tres características principales de cada tipo de animal (vertebrado e invertebrado).
- Escribe en tres guiones las comparaciones entre vertebrados e invertebrados.

Actividad 4

- Decir en dos palabras lo que se pregunta.
- Contestar falso y razonar la respuesta en una línea.

- Nombrar a cada animal de la lista dos de las cuatro características y solo puede equivocarse en cuatro animales.

Los mapas táctiles como recursos en geografía para los alumnos con discapacidades visuales

Autor/a: **Emilio Francisco Sacha Navarro**

La Geografía es la ciencia que estudia el espacio, es decir, tiene como objeto el estudio de los fenómenos que aparecen en el espacio. Al igual que las demás ciencias, es académica y, también, eminentemente formativa, ya que el alumnado puede conocer el entorno, entender numerosos porqués de los fenómenos espaciales que ocurren a nuestro alrededor, además de contribuir a tener una visión crítica de dichos fenómenos que se producen en la superficie terrestre. Así pues, para el conocimiento de la Geografía la visualización se convierte en algo indispensable para conocer de primera mano cualquier accidente o hecho geográfico, ya se dé en un espacio natural o en otro antropizado o humanizado.



Igualmente, es imprescindible un recurso sin el cual esta ciencia no tendría razón de ser: **la cartografía**, pues Geografía significa, etimológicamente, “representación gráfica de la Tierra”. Los seres humanos recibimos gran parte de la información y todo o casi todo lo que aprendemos lo hacemos gracias a la visión. Está claro que si nuestro órgano de visión funciona correctamente tendremos siempre la ventaja de aprender Geografía, al ser, como digo, una ciencia meramente visual, pero, **¿Qué ocurre si en nuestras aulas encontramos algún alumno con discapacidad visual?** Está claro que, a pesar de esta grave limitación, ello no debería ser un impedimento para que dicho alumno aprenda Geografía, ya que nuestra misión es enseñar y, en la medida de lo posible, eliminar barreras. En efecto, debemos buscar una serie de recursos alternativos para que la adaptación a este alumnado sea lo más sencilla posible. Debido a que no sólo no podrán conocer una cartografía de tipo convencional ni observar el espacio con los diferentes fenómenos geográficos interactuando, la única solución posible es la introducción en el aula de la cartografía táctil. Con la cartografía táctil o también denominada cartografía de relieve, nos estamos refiriendo a mapas donde la simbología, es decir, lo que se desea expresar, viene determinada con diferentes texturas y formas, de manera que lo que se observa en el papel también pueda ser tangible.

A pesar de que la primera constancia que se tiene de un mapa para ciegos es de fines del siglo XIX, la cartografía táctil es bastante reciente. Según Ungar et al. (1998), se debe a la falta de entendimiento de los aspectos psicológicos del uso de estos mapas, y, tradicionalmente, en aquellos países que la han incorporado a las escuelas han venido de las ideas y proyectos de ingenieros geógrafos o de ingenieros en Geodesia y Cartografía, ya que éstos son los que en laboratorios especializados pueden dar lugar a dichas salidas cartográficas. En Latinoamérica, por ejemplo, donde existe el grado de Ingeniero Geógrafo se han introducido recursos de este tipo de cartografía antes, incluso, que en España, y en Chile, por ejemplo, desde el año 2002 se viene innovando en este campo. Otro ejemplo es la escuela Manzitti en Santa Fe (Argentina), que ha realizado varias maquetas bajo el Proyecto de Extensión de la FICH (PEIS): “Diseñar, Normalizar y Producir Cartografía Táctil para Personas Ciegas”. En España, según el censo del INE, se estima que hay casi 300.000 personas con deficiencia visual total o severa, lo que significa que cada vez existe una mayor demanda de estos recursos para la enseñanza de la Geografía. Lo ideal es que los propios expertos en cartografía sean quienes, junto con especialistas en otras disciplinas, como la psicología y la medicina, y otras áreas, formen parte de estas actividades interdisciplinarias que tengan

por objetivo el satisfacer este tipo de necesidades y cambiar la actual situación de falta de dedicación. Gracias a las últimas tecnologías, numerosas consultoras en España han elaborado estas salidas cartográficas con fines meramente didácticos. Se suelen hacer en planchas de plástico.

La cartografía táctil como recurso académico y pedagógico

Tradicionalmente se ha considerado que la cartografía táctil debe representar el fenómeno geográfico que más se ajusta a ella: el relieve. Efectivamente, con ello se consigue algo básico en la enseñanza de la Geografía como es la forma de la Tierra en su orografía, fundamental dentro de la llamada Geografía Física. Pero como el campo de la Geografía es mucho más amplio se deben utilizar más recursos de este tipo para conseguir los objetivos para los alumnos con discapacidad visual. Actualmente se trabajan diferentes texturas del material con el que están elaborados los mapas, dependiendo de lo que se desee representar.

Así, por ejemplo, para representar la densidad de población se pueden hacer de dos tipos: bien se realiza un relieve más alto o más bajo por zonas, dependiendo de si la densidad es mayor o menor, o bien una cartografía a la misma altura, pero con una textura diferente para diferenciar las zonas más pobladas de las menos densas. Otras representaciones son con mapas de líneas, nos estamos refiriendo a la simbología lineal. Para la representación de una variable cuantitativa, como puede ser la densidad del tráfico o algo tan diferente de éste como es el caudal de un río, se da relieve a una serie de líneas cuyo grosor va a depender de la densidad del tráfico o de la cantidad de agua m³/s que lleve el río. Expertos en el sistema Braille advierten que las líneas por muy pequeñas que sean no deberían tener menos de 5 mm, ya que podrían ser difícilmente tangibles o, incluso, ser confundidas con otros símbolos no lineales. Por el contrario, si queremos representar una variable cualitativa, como pueden ser diferentes tipos de vías (carretera convencional, autopista, línea férrea, etc.), utilizaremos diferentes texturas o diferente modelado (líneas continuas, discontinuas, etc.).

La simbología puntual requerirá la representación de fenómenos que puedan detectarse con el mínimo deslizamiento de los dedos. Igualmente se estima que la anchura mínima de estos símbolos debe estar entre 1 y 1,6 cm. Para conseguir una mayor tangibilidad lo ideal es que el diámetro de los puntos sea similar a un tercio del tamaño de la yema de un dedo (Gardiner et al., 1996). Por su parte Clark et al. (1994) consideran que deben considerarse símbolos eficaces aquellos que empleen diversas formas, tales como círculos, triángulos, cuadrados, etc.

Como hemos visto, diferentes variables, tanto cualitativas como cuantitativas, pueden representarse para alumnos con estas dificultades. Sin embargo, ¿Cómo podemos sustituir una cartografía que de forma convencional utiliza diferentes colores? La simbología superficial con colores puede ser sustituida por diferentes tipos de textura, como puede ser lisa, rugosa o veteada.

Cartografía táctil como recurso para el reconocimiento del entorno más próximo

Hasta ahora he mencionado la utilización de esta cartografía para Geografía en general. Sin embargo, ciertas universidades y otros entes educativos incorporan este recurso para que los invidentes puedan reconocer el entorno. Un ejemplo de ello es la Universidad del Valle, en Cali, Colombia, que ha sido una de las primeras en Iberoamérica en incorporar este procedimiento, de forma que los alumnos con discapacidad visual pueden conocer la ubicación de los diferentes edificios del campus universitario, facilitando igualmente su desplazamiento. En España, destaca el Campus de la



Universidad de Valencia, donde ya se ha puesto en marcha este proyecto. En los años noventa del pasado siglo, Jacobson dijo que los mapas táctiles contribuían a una mejor referencia de la situación, modificando positivamente la forma en que los visualmente impedidos conforman su idea del espacio que tienen a su alrededor.

Conclusión

Por lo expuesto en las líneas que anteceden y a modo de síntesis, podemos decir que este tipo de recurso es de gran importancia para la población con discapacidad visual, no solamente para el aprendizaje de una asignatura como la Geografía, donde es indispensable conocer el espacio en general y el entorno en particular, sino porque puede aportar a estas personas el apoyo necesario que les proporcione un notable grado de independencia a la hora de llevar a cabo sus actividades diarias, y que les permita adaptarse de mejor forma al impacto que crea la pérdida de visión.

Bibliografía

- CLARK, J. y CLARK, D.D. (1994) Creating tactile maps for the blind using a GIS. ASPRSI ACSM Annual Convention and Exposition. ASPRS Technical Papers, Reno, Nevada.
- EDMAN, P.K. (1992) Tactile graphics. American Foundation for the Blind. New York.
- GARDINER, A., PERKINS, C. (1996) Feel the bunkers: tactile maps for blind golfers. Proceedings of the Maps and Diagrams for Blind and Visually-Impaired People: Needs, solutions, developments (International Cartographic Association), Liubliana.
- HALL, E. (1995) Contested disabled identities in the urban labour market. Proceedings of the 10th Urban Change and Conflict Conference, pp. 1-26. Royal Holloway, London.
- JACOBSON, R.D. (1992) Spatial cognition through tactile mapping. Swansea Geographer, vol. 29, pp. 79-88.
- PERKINS, C. (2002) Tactile mapping quality: the Manchester experience. North West Geography vol. 2 (2), pp. 12-17.
- Revista Mapping (enero 2004) "Fomento de la movilidad de invidentes mediante cartografía táctil. Artículo del ingeniero en Geodesia y Cartografía Ignacio Carlos Maestre Cano.
- UNGAR, S., ESPINOSA, A., BLADES, M., OCHAÍTA, E. y SPENCER, C. (1998) Blind and visually impaired people using tactile maps. Cartographic Perspectives vol. 28, pp. 4-12

Fuentes consultadas (internet)

www.ciegosysordos.org (julio de 2009) "Cartografía táctil" Artículo del equipo de investigación del Centro de Cartografía Táctil, de la Facultad de Humanidades y Tecnología Metropolitana de Chile.

www.geodsic.com Artículo de web: "Uso de modelos táctiles para la difusión del conocimiento histórico de América Latina".

www.mappinginteractivo.com (enero 2004) "Fomento de la movilidad de invidentes mediante cartografía táctil". Artículo del ingeniero en Geodesia y Cartografía Ignacio Carlos Maestre Cano.

www.youtube.com (2009) Vídeo del proyecto de la Escuela Manzitti en Argentina sobre maquetas de cartografía táctil.