

Capítulo 1

El ayer, el hoy, el mañana y otras cuestiones de la escuela rural

1.1. El ayer de la escuela rural

1.1.1. La escuela rural desde la Ley Moyano hasta 1939

Desde 1857 hasta principios del siglo XX la enseñanza primaria fue deficitaria en las zonas rurales por la poca atención del Estado.

La Ley Moyano determinaba que en cada pueblo de 500 habitantes habría dos escuelas públicas elementales: una de niños y otra, aunque incompleta de niñas. Pues bien, en 1908 no existía más que 1,4 escuelas por cada 1000 habitantes.

Los contenidos que se transmitían en aquella escuela eran pobres, el material didáctico escaso y en mal estado. La lengua autóctona no se utilizaba por considerarse un idioma inculto. Y por si fuera poco en 1924, durante la Dictadura de Primo de Ribera, los contenidos educativos y el personal docente fueron sometidos a un estrecho control ideológico.

Al final de la Dictadura, en sus dos últimos años, se hicieron esfuerzos y se crearon 1000 puestos escolares por año.

En 1931, el número de escuelas aumentó en 23.346, representando un aumento medio anual de 292. Pero como dice *Fernández*, las escuelas rurales eran escasas, los maestros pocos, mal pagados y mal preparados. Los niños dejaban la escuela, que no había cambiado, para trabajar y ayudar a sus familias.

La política educativa más alabada fue la de la 2ª República, porque la educación era la mejor defensora del propio régimen republicano y porque es mucho más grave que nos hayan entregado una España sin escuelas y un país donde más de sus habitantes no saben leer ni escribir (...). La República sabe que la ignorancia es su peor enemigo.

Se crean escuelas, el proyecto educativo piense en cómo llevar la cultura a los pueblos alejados y al medio rural, creando las famosas *Misiones Pedagógicas*.

Se construyeron más de 50.000 escuelas unitarias y su explicación puede ser por dos motivos:

- Menor coste con respecto a las graduadas.
- Existencia de un alto porcentaje de población dispersa en municipios rurales.

** Titulación:*

El artículo 180 dice que para ser maestro de primera enseñanza se necesita tener 20 años y el título, pero quedan exceptuados los que regenten escuelas incompletas; los cuales, al igual que los de párvulos, podrán ejercer mediante un certificado de aptitud y moralidad expedido por la Junta local y visado por el Gobernador de la provincia (art. 181).

Pero no es sólo cuestión de titulación, sino también de falta de autonomía pedagógica, didáctica y organizativa.

Los niños de los medios rurales padecieron más la falta de maestros titulados.

* *Sueldo:*

Se cobra en función del número de habitantes de la localidad donde se ejerce.

El problema del salario, dependiente de los Ayuntamientos y de los caprichos de los alcaldes y juntas locales, comenzará a arreglarse a partir del **R.D. de julio de 1900** por el que su mensualidad correrá a cargo del Estado.

* *Compatibilidad:*

La función de maestro era compatible con otras (art. 174), pero en las escuelas elementales incompletas la función de maestro era compatible con la de Cura, Secretario del Ayuntamiento u otras compatibilidades con la enseñanza (art. 189).

1.1.2. La escuela rural desde la postguerra (1939) hasta LGE de 1970

Después de la Guerra Civil, D. José A. Ibáñez Martín, ministro de Educación Nacional, impondría los rasgos de un modelo educativo caracterizado por:

- Influencia de lo ideológico como factor de inculcación y disciplinarización social.
- Centralismo y autoritarismo.
- Desmantelamiento de la obra republicana.
- Destacada presencia e influencia de la Iglesia en la enseñanza y en el sistema educativo.

Según *Carmena y Regidor* la primera función que cumplió la escuela fue la de ser transmisora de ideología. La de transmisión de cualificación ocupó un lugar muy secundario y no tiene relevancia considerar a la escuela como retenedora de mano de obra en este periodo.

Desde ahí hasta la publicación de la LGE de 1970 se publican dos leyes: **la de 1945 y la del Texto Refundido de 1967**, que son casi iguales. Durante este periodo se va a definir la escuela rural con unos indicadores que tienen plena vigencia hoy.

También se dan dos planes de Estabilización. El primero (1964–67), refleja que la falta de aulas, la escolaridad obligatoria reducida,..., son deficiencias que hay que subsanar. Esto propicia que ya en la Ley de 1967 y con el II Plan de Estabilización en marcha se intensifiquen la construcción de Colegios Nacionales para orientarse hacia la Organización Graduada de la Enseñanza, por lo que las escuelas unitarias no se van a fomentar, siendo este proceso determinante en la política educativa de la LGE de 1970.

Según *Carmen Fernández* el intento de mejorar la escuela rural habría de fracasar como consecuencia del aislamiento al que se sometió al maestro rural, de la escasa matrícula escolar, de la escasísima dotación que concedió el Ministerio, de la diversidad de niveles y del tipo de motivación que recibía el maestro.

La enseñanza privada atendió a las zonas urbanas para asegurar la rentabilidad de sus centros, abandonando las zonas rurales.

Respecto al profesor, algunos aspectos de la Ley Moyano siguen vigentes hasta la Ley de 1945, donde la titulación y los destinatarios de sus actos didácticos van unidos.

Según el artículo 73, para ejercer en poblaciones pequeñas, aldeas, caseríos y pedanías no era necesario la titulación. O sea, en poblaciones de más de 501 habitantes, el profesor necesitaba la titulación pertinente, pero

si la labor se desarrollaba en centros marginales, ésta no era necesaria.

1.1.3. La escuela rural desde la LGE de 1970 hasta la LOGSE de 1990

La LGE de 1970 es de la de mayor importancia tras la ley Moyano. Dentro del régimen de Franco, el sistema educativo estaba muy ideologizado y esta ley lo intenta solucionar: la educación es considerada un servicio público; generalización de la escolaridad de los 6 a los 14 años; etc.

Durante su vigencia, en España van a ocurrir acontecimientos que repercutirán en el hecho educativo. De entre ellos, el más importante y trascendente fuera la llegada de la **Democracia** y la promulgación de la **Carta Magna**.

De igual forma, se va a producir también un hecho importantísimo como fue "la contemplación del hecho educativo en sitios marginales". En consecuencia, se promulga, el 1983, el **Real Decreto de Educación Compensatoria**.

- Desde la promulgación de la LGE de 1970 hasta el Real Decreto

de Educación Compensatoria de 1983

La LGE y las Orientaciones Pedagógicas ignoraron totalmente la escuela rural. Es más, en la clasificación de centros que hace la ley no figuran ni los incompletos ni las unitarias, que se localizan normalmente en las zonas rurales.

El cumplimiento del artículo 59 conlleva al cierre de todos aquellos centros que no cumplieran los requisitos que tener 240 alumnos. En consecuencia, se produjo el cierre masivo de escuelas unitarias e incompletas situadas en medios rurales y, para ubicar a sus niños, se crea, en las cabeceras de comarca, el **Centro Comarcal**.

Durante esta subetapa de 13 años, dicha escuela sufre un los altibajos reflejados en 4 momentos:

1º. 1971/72: disminuyen las escuelas unitarias, mixtas y graduadas a causa de las concentraciones. Creación de centros comarcales y de escuelas-hogar.

2º. 1973(con el III Plan de Desarrollo Económico y Social en marcha, 1972-75): se aprecia un parón en el que no se crean nuevos puestos debido a la insuficiencia presupuestaria y a la oposición social a las concentraciones.

3º. 1978 (con el IV Plan de Desarrollo en marcha, 1976-79): con los *Pactos de la Moncloa* se aprueba una partida extraordinaria de 40.000 millones de ptas. para 1978-79 y se crean nuevos centros completos.

4º. 1980: vuelve un parón, salvo en algunos lugares excepcionales, debido al recorte presupuestario para la escuela estatal.

Esta ley fue negativa para la escuela del medio rural y prueba de ello es la enorme literatura pedagógica existente y por los movimientos de padres y profesores en defensa de sus pequeños e incompletos centros.

La LGE trajo consigo su olvido y el auge de las concentraciones escolares. ¿Pero tan negativas eran éstas y tan buenas eran aquéllas como para tomar semejante decisión? Para contestar a esto, veamos las ventajas y los inconvenientes de cada una de ellas:

La escuela rural:

Ventajas:

- *De carácter instructivo-formativo:*
- Mayor contacto y relación más cercana y personal entre profesores, alumnos y padres.
- Mayor autonomía administrativa y profesional en el proceso instructivo.
- Son más fáciles las actividades extraescolares.
- Mayor contacto con la naturaleza que puede utilizarse como recurso didáctico.
- Matrícula pequeña, se da una verdadera enseñanza individualizada, se favorece las ACIs, la evaluación es continua, ...
- Varios cursos en una misma aula, por lo que se enriquece la convivencia y el proceso de socialización.
- El trabajo continuado con los niños favorece su formación y se les conoce más a nivel individual y grupal.
- Que el alumno tenga que trabajar sólo durante gran parte del tiempo, aumenta la responsabilidad, el autogobierno y la iniciativa.
- *De carácter social:*
- No hay transporte escolar.
- Durante el día, los pueblos no se quedan sin niños.
- Es el más importante y, casi siempre, el único foco de cultura de la localidad.
- Evita la emigración de matrimonios jóvenes.

Inconvenientes:

- De carácter instructivo-formativo:
- Ausencia de Preescolar como tal.
- Aislamiento físico-humano y cultural de profesores y alumnos.
- Descontextualización de programas, libros de texto inadecuados, ...
- Inadecuada formación inicial del docente.
- Existencia de varios niveles en una misma clase.
- Excesiva movilidad del profesor por falta de estímulos.
- Exige gran esfuerzo del docente para montar todo el sistema instructivo de todos los niveles y cursos.
- Existe una limitación en el docente, tanto en el dominio de todas las materias como en la metodología de las mismas.
- Etc.

2. De carácter social:

- Falta de servicios sociales.
- Falta de una mínima infraestructura cultural.
- En las escuelas unitarias, si el profesor falta, los alumnos no tienen sustituto.
- Absentismo escolar (faltas injustificadas).
- Ambiente familiar-cultural muy pobre.
- Al terminar los estudios obligatorios algunos alumnos van al centro comarcal, la inmensa mayoría se dedica al trabajo agrícola.

Las concentraciones escolares:

Ventajas:

1. De carácter instructivo-formativo:

- Mejores instalaciones; más medios.
- Profesores especialistas en las distintas áreas.
- Mejor calidad de la enseñanza.

- Mayor convivencia.
- Hay posibilidad de trabajar en equipo entre profesores.
- *De carácter social:*
- Se facilita la escolaridad obligatoria a los alumnos que viven en pueblos diseminados o escasos.
- Utilización del comedor escolar.
- Rentables para el Estado.

Inconvenientes:

1. De carácter instructivo-formativo:

- Escasa preparación del maestro.
- Los contenidos escolares son de cultura urbana.
- Los niños pequeños se quedaban sin Preescolar.
- Discriminación y rechazo de los niños urbanos respecto a los rurales.
- Influencia distorsionada que ejercen sobre los niños dos modelos culturales contrapuestos.
- El pasar de uno a varios maestros puede ser malo para el niño.
- La relación tutorial de los padres con el profesorado no es fácil.

2. De carácter social:

- Transporte escolar; madrugones.
- Los niños pasan todo el día fuera de sus casas y apenas pueden jugar.
- Contribuyen al despoblamiento.
- Se descontextualiza al niño de su entorno.
- La cultura autóctona del lugar se pierde.
- Los costes económicos son altos.

¿Ventajas de las concentraciones?

Al hablar de lo positivo de estos centros se afirma que aportan:

- Mejores instalaciones.
- Mejor calidad de enseñanza y preparación de los alumnos.
- Profesorado especializado.
- Circulo más amplio de relaciones personales.
- Ahorro económico.
- Etc.

Todas estas conclusiones más otras como que *gran parte de los alumnos de concentración escolar y sobre todo de la escuela hogar, se encuentran en una delicada situación afectiva que repercute en su conducta y en su aprovechamiento académico*, y esta otra que se refiere a que *el nuevo modelo de relaciones afectivas padres-hijos tiene, en muchos casos, repercusiones negativas sobre el que hacer académico de los alumnos. Éstos viven en una situación de desarraigo de lo viejo, sin poder, fácilmente, integrarse en la nueva comunidad*, conducen a pensar que la medida de construir concentraciones escolares en las cabeceras de comarca fueron motivadas más bien por cuestiones políticas que de cualquier otra índole, conyevando al cierre de la escuela rural, a la emigración, al envejecimiento de la población y, por último a la muerte del pueblo.

Consecuencia de la política de concentraciones:

La LGE de 1970, desde su promulgación hasta 1983, trajo consigo, entre otras cosas, el total abandono de la escuela rural, producto de una política regresiva para dichos centros, conduciéndolos al mayor de los abandonos.

• Desde el R. Decreto de Educación Compensatoria (1983) hasta la LOGSE (1990)

Entre los años 70 y 80, en toda España, se realizaron debates, jornadas, ... de colectivos cuyo objetivo fue la defensa de la escuela rural. El citarlos a todos con todas sus conclusiones, propuestas o reflexiones es una tarea muy larga por lo que lo vamos a sintetizar:

1. Sobre legislación:

- Derecho de los alumnos a recibir una educación de calidad sin desarraigarlo de su medio.
- Los documentos legislativos sobre educación deben ir acompañados con otras medidas de otros Ministerios.
- No a las concentraciones.
- Los centros incompletos deben tener entidad jurídica propia.
- Efectiva descentralización administrativa.
- A cada comarca una red educativa completa.

2. Sobre el profesorado:

- Deficiente formación.
- Acabar con su aislamiento y favorecer su coordinación.
- Incertivarlos.
- Dotar a las escuelas rurales de profesores de apoyo, sin que ellos puedan sustituir.
- Que disponga de una vivienda digna en la localidad.

3. Sobre programas, métodos, técnicas:

- Currículum adaptado al medio.
- No imposición de cultura urbana.

4. Sobre organización escolar:

- Contemplar la Zona Escolar como una nueva estructura organizativa que supere la visión restringida de *en cada escuela-un profesor*.

Con la antigua Unión de Centro Democrático en el poder, se publica el Estatuto de Centros Escolares y tampoco contempla los centros incompletos.

Con la llegada al poder del PSOE en 1982 y la promulgación, en 1983, del R.D. de Ed. Compensatoria, las zonas marginales van a recibir la adecuada atención. Este R.D. pone de manifiesto que, ante el hecho educativo, hay inferioridad en grupos de población marginales. Se establecen las Zonas de Actuación Educativa Preferente (ZAEs) y se constituyen los Servicios de Apoyo Escolar (SAEs) y los Centros de Recursos (CEREs).

El valor fundamental de este R.D. es la posibilidad legal de adaptarse a cualquier situación zonal, hecho que propiciará la aparición de modelos organizativos alternativos a los existentes.

Al amparo de este R.D. se llevan a cabo experiencias en toda España. De entre ellas se van a destacar dos:

- Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIETs)
- La Experiencia del Valle–Amblés (Ávila)

La anterior experiencia dió lugar a la promulgación, en 1986, del R.D. de 24 de diciembre, por el que se crean los Colegios Rurales Agrupados (CRAs), siendo los siguientes algunos de sus objetivos:

- Evitar el desarraigo del alumnado.
- Superar el aislamiento de los docentes.
- Superar carencias de interrelación y convivencia de los alumnos.
- Favorecer la socialización de los alumnos.
- Dar respuesta a las demandas socioculturales del lugar.
- Evitar desplazamientos.
- Etc.

En cuanto a su funcionamiento, el CRA recoge las ventajas de las escuelas rurales y de las concentraciones escolares, desechando los inconvenientes de ambas y presentando las siguientes notas:

- Las unidades escolares de los pueblos próximos en la comarca pasan a ser aulas del Colegio Público Completo.
- En ellos se puede cursar Preescolar y EGB.
- Exige una rotación de profesores en la segunda etapa.
- Implica una línea pedagógica común, un Proyecto Educativo común.
- Requiere una programación y evaluación coordinada de objetivos y actividades.
- Su funcionamiento hace necesario unos órganos de gobierno y participación comunes.

1.2. El hoy de la escuela rural

- La escuela rural a partir de la LOGSE (1990) hasta nuestros días (1998). Continuidad y paso atrás

El R.D. de 1983 respondía a una concepción igualitaria. Poco a poco fue integrándose en los centros y en el ordenamiento legal. Esta doble red de funcionamiento va a dejar de existir en el momento de la promulgación de la LOGSE. Cuando la compensación está indicada en la propia ley, las actuaciones de las Administraciones deben estar previstas como tendencia general del sistema y no a través de actuaciones especiales y marginales.

No existen diferencias entre la política educativa del R.D. y la propuesta en la LOGSE. Lo que hay es una continuidad y un paso atrás. La única diferencia la podemos encontrar en su aspecto formal: *La lucha por la igualdad antes era un añadido a la ley y hoy está plasmada en todo el título quinto.*

1.2.1.1. La LOGSE es una continuidad de lo que se viene haciendo en la

escuela rural desde el R.D. de 1983, de Ed. Compensatoria

Esta continuidad la vamos a hacer patente en Andalucía, para pasar el umbral de la mera especulación y alojarnos en el de la realidad. Para mayor concreción y sistematismo, se van a exponer aquellos aspectos que la CEJA viene desarrollando desde la puesta en marcha del Plan de Actuación para la Escuela Rural Andaluza y que tiene su continuidad en la LOGSE.

- *La lucha contra la desigualdad*

La CEJA tiene como uno de sus principios compensar y corregir las desigualdades que por razones socioeconómicas, culturales o geográficas impidan o dificulten el acceso a la educación, o que tenga como efecto el que la calidad de la misma sea inferior a la del resto de la población.

- *Con referencia a la Educación Infantil*

Está recogido en el Programa de Medidas Complementarias sobre el Programa de Preescolar en Casa, dirigido a los niños del medio rural menores de 6 años que no podían asistir a un centro escolar y recibir las enseñanzas correspondientes.

Esta idea queda reflejada en el art. 64 de la LOGSE.

- *Garantizar una educación en el medio que habita el niño*

Esto también lo recoge la CEJA cuando dice que los problemas geográficos o de dispersión de la población no deben impedir o dificultar que los niños andaluces accedan a una educación de calidad en el medio en que habitan.

Esta misma línea transcurre en el art. 65.1 de la LOGSE.

- *Más recursos humanos y materiales*

La CEJA, a través de su Plan de Actuación para su Escuela Rural, contemplaba la dotación de más profesorado para los CPRs y ninguno para las escuelas rurales.

El art. 65.3 de la LOGSE transcurre por los mismos derroteros.

En algunos casos, la dotación puede sobrepasar el centro escolar concreto y fijarse en una zona, ideada en el R.D. de 1983.

- *Absentismo escolar*

El programa de Medidas Complementarias de la CEJA, también hace alusión a esto, producido, fundamentalmente, en la época de recolección de cosechas.

Este aspecto también lo recoge la LOGSE en su art. 65.4.

- La LOGSE, como referencia a la escuela rural, representa un paso atrás con respecto a la política educativa iniciada en 1983, con el R.D. de Ed. Compensatoria

El art. 65.1 de la LOGSE garantiza a todos los niños un puesto escolar en su propio domicilio, pero el mismo artículo, en su punto 2, conduce a la intranquilidad y al retroceso.

Excepcionalmente en la Ed. Primaria, y en la ESO, en aquellas zonas rurales en que se considera aconsejable, se podrán escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia, para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte, comedor, y en su caso, internado.

Con este artículo se contraviene no sólo el art. 65.1, sino también toda la política educativa que se ha venido defendiendo a partir de 1983.

1.2.2. Últimas propuestas de actuación para la escuela rural

A principios de 1994, el Ministro de Ed. y Ciencia, *Suárez Pertierra*, sacó unas medidas para mejorar la calidad de la enseñanza. El manuscrito tiene 77 propuestas de actuación agrupadas entorno a 6 ámbitos diferenciados, siendo el segundo de ellos, el de *igualdad de oportunidades y compensación de las desigualdades*.

Estas propuestas tiene como objetivo alcanzar *una educación de calidad para todos*.

Medida 1º

Se ofrecerán plazas escolares a todos los niños de 3 a 6 años que pertenezcan a colectivo... que vivan en zonas socialmente desfavorecidas.

Medida 2º

En las convocatorias que se efectúen para la concesión de licencias por estudios y ayudas para la realización de proyectos de innovación e investigación, tendrán consideración especial las circunstancias de los centros situados en zonas socialmente desfavorecidas....

Medida 3º

Dentro del proceso de dotación de profesores especialistas a los centros de Ed. Primaria, se cuidarán especialmente las necesidades de los CRAs.

Medida 4º

Se establecerán mecanismos compensatorios, con el fin de que la oferta educativa de los centros situados en zonas rurales... no resulte afectada por las carencias del entorno social y cultural en que desarrollan su labor.

La CEJA cumple la 1º y la 3º, con referencia a la 2º hay serias dudas y la 4º es casi imposible.

1.3. El mañana de la escuela rural

1.3.1. Servicios sociales en el medio rural. La escuela, uno de ellos

Para predecir un posible mundo mejor es fundamental partir del problema presente (de la problemática), partir del cómo está hoy el medio rural, no sólo su escuela, ya que ella es un elemento más del sistema medio rural, para proponer soluciones que mejoren dicho medio, entre ellas está la de mejorar el servicio educativo.

En el trabajo sobre la Escuela Rural Andaluza de E. Corchón, se analizaba el contexto donde está situado el centro rural andaluz. Se pidió al profesorado de los centros rurales que, ante una lista de servicios sociales, con la posibilidad de que pudiesen añadir algún otro, contestaran si existían o no en las localidades donde hay Escuela Rural y/o zonas de influencia del CPR. El resultado está en la página 48.

Es necesario aclarar que las Escuelas Rurales son las que no han podido agruparse y estan situadas cada una en una localidad, y los Colegios Públicos Rurales son los formados por la agrupación de varias escuelas unitarias e incompletas.

La solución al mundo rural no está en ir poniendo servicios sociales uno tras otro, ni en la suma de ellos, ni tampoco en la imposición de una política rígida que no contemple el medio.

La mejora del mundo rural se conseguirá con la mejora de todos sus servicios, formando una red de servicios sociales integrados, cuyo punto convergente de sus respectivos esfuerzos sea el medio rural.

1.4. Otras cuestiones de la escuela rural

1.4.1. ¿Escuela rural o escuela en el medio rural?

La *escuela rural* no existe, como dice *Carmena y Regidor* la escuela en el medio rural y no la escuela rural. Como dice García Martínez: (...) en nuestro país hace años que, aún existiendo un medio rural, dejó de existir una escuela rural.

La Ley de 1945 define la escuela rural, aunque no quiere decir que la contemple como prototipo de centro, ya que se contempló en función exclusivamente del número de habitantes. Si se contemplase en la escuela rural como subsistema específico dentro del sistema general educativo español, también se tendría que contemplar el hecho diferenciador de la escuela urbana, con lo cual se tendría que legislar pensando en dichos tipos de centro. Y la realidad es que existe un sistema educativo general en el que el centro tiene que dar respuesta a su población estudiantil en función de su contexto. Es decir, el hecho educativo hay que contextualizarlo.

Cierta y tristemente la escuela por antonomasia es la urbana, la que ha sido y es objeto de mayor atención, a la que se le dedican los mayores esfuerzos no sólo político-económicos, sino también los del mundo universitario.

1.4.2. Definición de escuela rural

Según *Díez Prieto*, la definición de lo rural no puede ser de carácter estático, sino capaz de adecuarse a lo rural en el tiempo histórico y en el espacio geográfico y cultural concretos. Lo rural no es sólo un hecho, es un suceso.

Cuando en 1988 la CEJA publica su plan para su escuela rural, en el artículo 1º de la Orden de 15 de abril de 1988, la delimita y define como:

Aquella que es única en la localidad y tiene más de un nivel por profesor y aula. Se encuadran dentro de estas definiciones las escuelas unitarias y pequeñas graduadas incompletas, fundamentalmente las de 1 a 4 unidades, situadas en pequeños núcleos de población que, en general, no superan los 500 habitantes.

Haciendo un recopilatorio de todo lo anterior, la escuela rural tiene las siguientes características:

- Única en la localidad.
- Multigraduación en sus aulas.
- Son escuelas unitarias y pequeñas graduadas incompletas.
- Situadas en pequeños núcleos de población con pocos habitantes.

1.4.3. El maestro de escuela rural

Los profesores en la escuela rural, según *Corchón Álvarez y Lorenzo Delgado*, tienen las siguientes características:

- Sólo y aislados.
- Son jóvenes.
- Su objetivo es la ciudad o centro urbano.
- Buscan puntos.
- Movilidad y provisionalidad.
- No está integrado en la comunidad.
- Exigencia, dificultad y dureza del trabajo.
- Nula o muy inadecuada formación inicial.
- Es un profesorado cuyo grado de complacencia no es de satisfacción ni de insatisfacción.

Según *María J. Hervás*, la respuesta de cómo es la vida de una maestra rural:

- La vida en el medio rural es menos tensional.
- Con más posibilidades de creatividad.
- Con una relación muy cercana con los alumnos y con sus familias.
- No suele haber problemas de disciplina.
- El ámbito y el ambiente de relaciones posibilitan el diálogo, el acuerdo,...

Capítulo 2

Organización y funcionamiento de la escuela rural

2.1. El Área Educativa

Área Educativa: aquella que teniendo unas características geográficas, económicas y culturales propias y genuinas, alberga a un conjunto de centros educativos que imparten toda la escolaridad preuniversitaria. De esta manera, la unidad organizativa deja de ser el centro-localidad para situarse en el Área, siendo sus centros células de ésta.

Características:

- Integrado por multitud de centros.
- Todos los recursos son recursos de área.
- Cada centro conserva su propia autonomía.
- Cada área tiene sus apoyos pertinentes.
- El apoyo es un lugar físico para dejar los recursos materiales y humanos.
- Los especialistas llegan a todos los centros.

(Ver gráfico de Área Educativa en la pág. 64)

2.1.1. Estructura organizativa del Área Educativa

(Ver organigrama de la pág. 67)

2.1.1.1. El Consejo Escolar del Área Educativa

Aquí tenemos padres, alumnos, profesores,..., todos deben tener representación en la proporción debida.

Ideas:

- Órgano de máximo poder y representación.
- En su seno pueden crearse diversas comisiones, entre ellas la de directores de los centros que forman el A.E.
- Es el encargado de confeccionar el Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF), las Finalidades Educativas, el Proyecto Curricular, etc.
- Les corresponde hacer la evaluación interna.
- Asesorado por los órganos de apoyo de la Administración.
- Elige al director del A.E.
- Etc.

2.1.1.2. El Claustro de Profesores del Área Educativa

Formado por la totalidad de profesores del A.E.. Tendrán sus reuniones en horas de exclusiva y los desplazamientos para este menester estarán cubiertos tanto económicamente como de riesgo de accidente por

la Administración. En el seno del claustro puede constituirse una comisión de representantes de todos los centros, cuya composición y funciones están delimitadas en el ROF del A.E..

Algunas funciones:

- Confecciona el Proyecto Curricular del área correspondiente a todas las áreas. Es aprobado por el Consejo Escolar.
- Confeccionar y aprobar el Plan Anual del A.E..
- Hacer revisiones del Proyecto Curricular del A.E..
- Hacer la evaluación interna de su funcionamiento y de su quehacer didáctico.
- Fijar criterios y coordinar funciones de orientación, de evaluación y de recuperación.
- Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación, investigación y formación del profesorado del A.E..
- Etc.

2.1.1.3. Equipo Directivo del Área Educativa

Integrado por el Director, Jefe de Estudios, Secretario,....

El Equipo Directivo pudiera no tener docencia dedicándose exclusivamente a labores de coordinación, seguimiento, etc., en el ámbito didáctico y organizativo.

Puede tener otras funciones como las de relación, colaboración, coordinación, etc., con las fuerzas sociales, administración, ONGs, de dentro y fuera del Área.

2.1.1.4. Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica del Área Educativa

Competencias:

- Establecer las directrices y coordinar la ejecución del Proyecto Curricular.
- Establecer los criterios para elaborar Unidades Didácticas, el Plan de Orientación y de Acción Tutorial y el Plan de Formación del Profesorado.
- Elaborar las líneas generales para confeccionar las ACIs.
- Dotar de unitariedad y coherencia interna al funcionamiento didáctico y pedagógico del A.E.
- Fomentar la evaluación interna del A.E..
- Etc.

2.1.1.5. Equipos Docentes y Departamentos del A.E.

Según *Antúñez y Gairín* cuando la reflexión se centra en el análisis del proyecto de enseñanza-aprendizaje y trata sobre la problemática de transmisión de los contenidos culturales hablamos de los Departamentos o Seminarios Didácticos. Si el objetivo afecta al ámbito formativo hablamos de equipos educativos.

Los Equipos Docentes y los Departamentos abarcan el campo instructivo y el formativo de los alumnos.

Características:

- Cada profesor pertenece a un Equipo Docente y a un Departamento del A.E..
- Los Departamentos hacen la planificación curricular larga y vertical por etapas, ciclos y cursos; evitando las lagunas y las superposiciones.
- Una vez realizada dicha actividad, los departamentos entregarán a los distintos centros del A.E. las programaciones que a su vez las remitirán a sus respectivos Equipos Docentes.

- Los profesores individuales son los encargados de enseñar en las aulas y los que filtrarán, flexibilizarán y adaptarán lo planificado por los Departamentos.
- Una vez realizado todo el proceso, se obtiene unos resultados que se pueden dividir por: generales del A.E., centros, etapas, ciclos y cursos, que son valorados por los Departamentos y por el Jefe de Estudios.

2.1.1.6. Apoyos del Área Educativa

Por la envergadura y complejidad del A.E., es necesario la contemplación de un órgano que la apoye y que formaría la denominada *organización staff* que, según *Antúñez y Gairín*, acoge y articula los elementos auxiliares y consultivos que actúan como apoyo técnico para fundamentar las decisiones que se toman en la línea y las decisiones prácticas y cotidianas del núcleo operativo. Sería la tecnoestructura o el staff técnico de apoyo.

Este órgano de apoyo debe estar formado por especialistas de diversas áreas que cubran el amplio abanico de situaciones que se puedan presentar.

2.2. La ESO dentro del A.E.

La reflexión teórica y práctica se limita sólo a hacer viable que la ESO se imparta en el medio rural. Para ello hay que crear los IESORs (Institutos de ESO Rurales) en el Área Educativa, cosa no difícil ni excesivamente costosa, aunque de cierta dificultad.

La ESO, en contextos marginales–rurales no se contempla como tronco indivisible. La Educación Infantil y Primaria se imparten en los centros rurales, no haciendo lo mismo con la Secundaria. El R.D. 1004/1991, de 14 de junio, no contempla ni la posibilidad remota de que las enseñanzas secundarias se impartan en el medio rural, lo que conducirá de nuevo a las concentraciones.

En el Decreto 200/1997, de 3 de septiembre, en su Disposición Transitoria Segunda, manifiesta que por necesidades de planificación educativa, la CEJA podrá autorizar a los colegios públicos de Educación Primaria a impartir el 1er ciclo de ESO, pudiendo ser adscrito a un IES para garantizar una adecuada coordinación entre ambos centros.

2.2.1. Modelos organizativos para la ESO

En las IIª Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Andaluzas se presentaron y analizaron tres modelos distintos:

- Impartir el 1er ciclo de la ESO en los actuales CRAs.
- Impartir toda la ESO en los CRAs.
- Impartir la ESO en un edificio aparte, en un IES, pero dentro del A.E. donde está el CRA.

En Andalucía se está utilizando los modelos a) y c). Esto trae consigo la utilización de escuelas hogar o residencias escolares. En otros casos, los alumnos cursan el 1er ciclo de la ESO en un CPR o CRA y el 2º ciclo en un IES con las dificultades que esto entraña.

Lo mejor sería el modelo b), pero sería muy costoso y, en consecuencia, poco viable.

2.2.2. La ESO en un IESOR dentro del Área Educativa

¿Por qué no impartir la ESO en un solo edificio en lugar de fragmentarla? El cuadro de la pág. 77 da respuesta a lo anterior representando un A.E. en la que se contempla un IESOR al que llegan los alumnos de los distintos centros del Área.

Se trata de reunir a los alumnos de ESO en un centro independiente que nos permita una adecuada planificación y coordinación del curriculum.

La localidad donde está la sede central del CPR es la más importante y en la que, normalmente, el Ayuntamiento dispone de un edificio abandonado que donaría muy gratamente para que en él se desarrollará la mencionada etapa o puede que el edificio sea de un particular, igualmente abandonado, en cuyo caso, con una hábil explicación por causa justa y buena no sería difícil hacerse con él. Sea como fuere, en ambos casos se convertiría en el IESOR, al que le faltaría acondicionamiento y equipamiento cuyo coste recaería en la Administración y en los Ayuntamientos que forman el A.E., puesto que todos son beneficiarios.

2.2.2.1. El edificio escolar

En la pág. 78 se representa un prototipo de edificio en el que se puede impartir la ESO, convirtiéndose en el IESOR del A.E..

2.2.2.2. El aula

- Administrativamente se adapta, en toda la enseñanza obligatoria, a la estructura curricular cíclica.
- Desde un planteamiento curricular por ciclos, esta estructura organizativa está en consonancia con dicho planteamiento del curriculum.
- En el Proyecto Curricular del A.E., deben estar reflejados los criterios de promoción interciclos, lo que este modelo de organización conlleva a ello.
- De lo anterior se deduce que existe una verdadera unión entre ámbitos de la enseñanza cíclica y el de la organización del alumnado.

(Ver ejemplo de pág. 80)

2.2.2.3. El horario

Si la flexibilidad es una característica inherente de todo horario, en el IESOR, donde parte de su profesorado tendrá que itinerar por todo el A.E., dicha peculiaridad toma notabilísima relevancia y presencia.

El profesor *Sarramona* dice que el tiempo es una variable vinculada a la naturaleza del proceso curricular y a la personalidad del aprendiz, ya que cada persona tiene su propio ritmo de aprendizaje. En el contexto donde nos movemos, también hay que contemplar la variable distancia que los distintos profesores tienen que cubrir para cumplir con su labor docente en los distintos centros del A.E. donde imparten enseñanza.

La interdisciplinariedad es la forma más adecuada para trabajar el curriculum en esta etapa, siendo los núcleos de experiencia los conductores de su desarrollo, única forma de conseguir la integración del aprendizaje y acabar con el paralelismo en el tratamiento y desarrollo de las áreas curriculares. Debemos conseguir que los contenidos formen una integración instructiva haciendo girar el curriculum en torno a una vivencia o experiencia del alumno.

- El profesorado: número, competencias, distribución, horario y otros aspectos

Para deducir el número de profesores necesarios que cubran con criterios de calidad el curriculum de la etapa veremos el cuadro de la pág. 85, en el que figura también una posible distribución de las áreas y cometidos para cada uno de sus docentes.

Peculiaridades del cuadro:

- Para desarrollar la docencia en los dos ciclos y para conseguir un horario a tiempo completo es necesario

que los profesores tengan los estudios de licenciatura, ya que los diplomados no pueden impartir docencia en el 2º ciclo de la ESO.

- En el IESOR siempre habrá dos profesores fijos, lo que permite la igualdad entre aulas y docentes.
- Estos dos profesores, licenciados, serán tutores de los dos grupos de alumnos y de distribuyen las funciones del Equipo Directivo.
- Las funciones del Secretario pueden ser desarrolladas por el Jefe de Estudios, ya que la cuestión administrativa no suele requerir grandes esfuerzos.
- Se puede llevar a cabo el sistema del Plan de Progreso Doble: integración de Lengua Castellana y Literatura con CC. Sociales y Matemáticas con Tecnología.
- El Equipo Directivo da clases de CC. de la Naturaleza, Ed. Plástica y Visual y las optativas. La cuestión a resolver es la compatibilidad horaria.
- Las especialidades de la Ed. Primaria, la Religión y la Vida Moral son desarrolladas por los profesores que itineran por todo el A.E..
- Si la 2ª Lengua Extranjera la puede impartir el mismo profesor que desarrolla la primera, el número de docentes no varía, pero sino fuera posible se debe contratar a otro.
- Etc.

2.2.2.5. Organización y funcionamiento del IESOR

La estructura organizativa que presenta el IESOR es idéntica a la del A.E..

Existe una estructura vertical, dominada por los órganos colegiados, una segunda estructura horizontal integrada por los profesores agrupados en equipos docentes, una tercera estructura, en línea staff, formada por los departamentos.

Se aboga porque el funcionamiento y la organización del IESOR sea por departamentos y equipos docentes, asesorados y orientados, si es necesario por los apoyos externos.

El transporte escolar, que es inevitable, debe permitir no sólo traer a los alumnos al IESOR, sino el retorno después de comer. La jornada debe ser de mañana, comer en el centro y llevados a sus casas. Con esto, conseguiremos varias cosas:

- Los niños siguen involucrados en sus localidades.
- No se desconectan de los quehaceres que les son familiares.
- Están con los suyos.
- Las localidades tienen vida.
- Los niños pueden estudiar en sus casas y ayudar a sus familiares.
- Etc.

Tema 1

Perspectivas actuales de la Organización Escolar

1. Situación de la Organización Escolar dentro de las C.C. de la educación

Existen muchas clasificaciones de las ciencias, entre las más importantes destacaremos la clasificación de **Ferrández y Sarramona** que hacen una clasificación desde la perspectiva del estudio.

El proceso educativo se apoya en dos pilares, fines y condicionantes. Estos dos pilares dan lugar a la fundamentación.

* Dentro de los fines destacamos dos tipos:

- Trascendentes: aquellos que se escapan de nuestras experiencias, de lo que tenemos delante.
- Inmanentes: aquellos que se relacionan con nuestras experiencias, fuera de ahí no existe nada.

El Proyecto Educativo del Centro es hacia dónde va a la ideología del centro, esto lo vemos en estos fines.

* Dentro de los condicionantes tenemos dos tipos:

- Personales: donde tenemos la Biología de la Educación y la Psicología de la Educación.
- Sociales: donde tenemos la Sociología de la Educación y la Economía de la Educación.

Los fines y los condicionantes vuelven a la vista o se ilustran en lo que ha pasado antes y en lo que pasa en otros países, esto da lugar a una normativa.

Existen dos tipos de ilustraciones, la histórica y la geográfica. La primera analiza lo que hubo antes y la segunda analiza lo que hay en otros países. Para implantar este sistema educativo se miró hacia afuera y se cogió como ejemplo el sistema educativo francés.

C.C. teleológicas C.C. ilustrativas

Trascendente Inmanente Histórica Geográfica

FINES ILUSTRACIONES

CONDICIONANTES

Personales Sociales General Diferencial Ayuda Optimización Proceso Ámbito

personal de recursos instructivo escolar

C.C. CONDICIONANTES C.C. NORMATIVAS C.C. APLICATIVAS

* La normativa puede ser:

- General: nos lleva a la pedagogía general.
- Diferencial: nos lleva a la pedagogía diferencial.

NOTA: Hoy en día, se ha suprimido la pedagogía general para que el profesor no sea reflexivo, sino un mero ejecutor de lo que viene de arriba. De este modo los alumnos sólo serán ejecutores de lo que he aprendido, ya que no se les ha enseñado a pensar.

A la normativa hay que darle aplicaciones y según las que se den, nos dan diferentes disciplinas.

Existen varias aplicaciones:

- Ayuda personal: orientación educativa.
- Optimización de recursos: planificación escolar (dinero que hay para invertir).
- Proceso instructivo: didáctica.
- Ámbito escolar: organización escolar (distribución de centro y de sus recursos).

2. Definición de Organización Escolar

Etimológicamente, la palabra organización viene del griego y significa instrumento para obrar o trabajar, también viene del latín organización y disposición.

La palabra escuela viene del griego y significa descanso, entretenimiento. También deriva de latín y significa lugar de descanso para la instrucción de los niños.

* Consideraciones de la organización escolar:

- Hace referencia a algo activo o dinámico.
- Participa en un cierto significado instrumental.
- Es equivalente a ordenar para la acción, disponer para obrar o trabajar.

* Algunas definiciones de organización escolar:

"Organización escolar es la operación de los distintos elementos de la escuela para que todos ellos concurren adecuadamente a la educación de los escolares".

(García Hoz)

"Ordenación adecuada de todos los factores y elementos que confluyen en la vida escolar a fin de alcanzar mejor los objetivos de la educación".

(J.M. Moreno Garcia)

"Organización, vocablo aparejado a la acción, consiste en combinar o disponer elementos a fin de que algo funcione bien".

(Lourenço Filho)

Tres ideas de esta definición:

- Acción conjunta de dos o más personas.
- División de tareas.
- Coordinación sistemática durante el proceso.

3. Elementos que están interrelacionados en la Organización Escolar

Hay tres elementos en la Organización Escolar:

- Personales: profesores, alumnos, personal de administración y servicio y los padres.
- Materiales: mobiliario, edificio, material, ...
- Funcionales: horario, dinero y Proyecto Educativo de Centro (PEC).

Estos elementos tenemos que relacionarlos para poder conseguir la máxima eficacia.

La legislación es un elemento primordial. En función de la relación leyes-libertad, tenemos dos tipos de escuelas: autónoma y no autónoma. Cuanto más democrático es un país más autónomo es el colegio y viceversa.

* Pasos a seguir ante la ley:

– leer la ley detenidamente, estudiarla y ver a qué filosofía

pertenece para poder criticarla.

– Ver cómo podemos aplicarla.

4. Teorías organizativas

Existe un sinnúmero de teorías organizativas, de ellas veremos las más clásicas.

Los pedagogos no han parido teorías del mundo empresarial, han cogido estas y han aplicado a la escuela.

A) Teoría Burocrática

La Burocracia es uno de los mejores modelos de organización. Es ideada por Max Weber y su teoría descansa en 6 principios:

- Especialización: conforme vamos haciendo especialidades surgen rangos o niveles de status y un rol a desempeñar. En la escuela existe especialización tanto dentro como fuera de la escuela. Dentro tenemos al director, jefe de estudios, profesores,..., fuera tenemos a gente que asesora a otros centros que son mandados por el nuestro. La pregunta es: ¿Es necesaria tanta especialización en la escuela? para profesor Corchón existen serias dudas, dice que esta especialización es buena en la universidad.
- Jerarquía: va acompañada de los niveles de responsabilidad, a mayor jerarquía mayor responsabilidad en la escuela.
- Registros escritos: todo debe quedar escrito, de esta forma perdurará y los firmantes de estos escritos eran los responsables. En las reuniones con los padres debemos escribir lo que pasa en ellas para recordarlo la próxima vez. Son, en definitiva, los archivos.
- Formación: el empleo se basa en la preparación técnica más que en otras connotaciones, lo conocemos es más importante que a quien conoces (esto hoy en día no es todavía cierto). En este ambiente se promociona según la capacidad demostrada.

- Administración con plena dedicación: la persona se dedica a lo que ha sido preparada (hoy en día nos aproximamos más a esto), se concentra más si sólo se dedicaba a su especialidad.
- Reglas y políticas: Las reglas que se toman son impersonales, no hay factores de perturbación (amigos o "enchufes"), hay una función que mira la formación y no a la persona, lo que prima es la necesidad de la empresa.

NOTA: Nunca debemos tener a nuestros hijos en nuestro colegio, ya que se creen el "ombligo" del colegio y está en el punto de mira de los otros niños.

* Ventajas del modelo burocrático:

- Toma decisiones racionales y de eficacia administrativa.
- Busca a la persona más preparada para el cargo.
- Tiene unas relaciones impersonales guiadas por reglas abstractas y coordinadas por la autoridad.

* Inconvenientes del modelo burocrático:

- La cuestión paradójica entre especialización y la jerarquía: ¿Va marcada a la persona a la especialización y la jerarquía? ¿Concuerda el nivel con la especialización? En teoría, el que más sabe, más cobra y más alto está.

Cuando decimos que una persona está especializada en algo, tiene la autoridad funcional, cuando tienes sólo una jerarquía, tiene autoridad formal.

- La cuestión disciplinaria: si la disciplina para conseguir un fin es muy rígida, ésta se convierte en el fin en sí mismo y la producción baja.
- Es un sistema impermeable, ya que lo que ocurre fuera no interesa, por lo que existen colegios que están muy fuera de la realidad y lo que sale de ahí está desfasado en la sociedad.

B) Teoría de F. Taylor

Fue el padre de la gerencia científica, el primero que propuso un sistema para trabajar mucho, pagar poco a los trabajadores, ahorrar tiempo y ganar mucho dinero.

* Ideas:

- Cronometraje: si un trabajador tiene que invertir cinco minutos en hacer una cosa, no tiene por qué tardar diez minutos. Esto conduce al límite físico de la persona, las preguntas son ¿Es aplicable a la educación? ¿Se puede llevar a la escuela?

Esta idea también podemos verla en aquellos profesores que en mayo dicen "hay que correr que no nos va a dar tiempo". En matemáticas, la geometría es la que sale mal parada, porque está al final del libro.

- Seleccionar y preparar al trabajador según su aptitud o especialización: se trata de dar el trabajo al que más capacidades o aptitudes tenga.

Taylor, en una mina de carbón, observo que algunos trabajadores sacaban más carbón que otros, al que sacaba menos que le pedía que se esforzase más, así, la producción subió. También observó que había 15 clases de

suelos y diseñó una pala para cada suelo. A cada trabajador le dio una pala según su especialización. Al cabo de tres años, 130 hombres hacían el trabajo de unos 400.

– Capacitación funcional: la idea era que el trabajador podía atender hasta ocho órdenes o funciones distintas a la vez. Para el profesor Corchón, en el ámbito escolar, esto es exagerado ya que dice que se puede realizar dos o tres funciones por profesor como mucho.

– Pago por eficacia: la idea es que si haces más, más se te paga. En el mundo escolar, esto no se realiza.

* **Conclusión**: la idea de que menos costo, menos tiempo y más producción es el mejor método gusta a cualquier empresario, pero Taylor descubrió que en algunas empresas no funcionaba esta fórmula.

* ***Ventajas del Taylorismo:***

- Facilidad de control, porque hay delegación de funciones y un jefe responsable en cada nivel.
- Es un modelo estable porque hay eficacia ejecutiva y están completamente determinadas la autoridad y la responsabilidad.

* ***Inconvenientes del Taylorismo:***

- Poca flexibilidad, algunas veces las decisiones se toman sin pensar.
- Limita la promoción, es muy difícil subir de puesto por lo que un trabajador que aspira a más buscará algo mejor. Si en una escuela hay constantes renovaciones del profesorado, ésta no funciona.
- No se pueden introducir especialistas porque estos ya están dentro de la casa.
- Se presta a la arbitrariedad, el que te guste o no un trabajador.
- Le falta creatividad, originalidad.

* ***Organigramas del Taylorismo:***

Estos organigramas representan una estructura lineal, es vertical jerárquico o autocrático. Las órdenes siempre vienen desde arriba y se van transmitiendo por "mesetas", por eso hay fácil control. Si falla el que está arriba, la estructura se viene abajo.

Si un trabajador de abajo falla, no hay que culparle a él, la culpa sería el que está inmediatamente arriba por no saber dirigirlo.

No gusta la fórmula al trabajador, ya que crea competencias entre ellos.

En general, es una teoría que no se puede aplicar al 100% en la escuela, aunque sí algo. Este sistema es típico de un país dictatorial.

C) Teoría departamental o de Fayol:

El francés *Fayol* viene también del mundo de la ingeniería y es el primero que idea los departamentos. También busca la máxima producción, etc., pero éste organizó la empresa de forma que el gerente tuviera cinco funciones fundamentales:

- Prever o planear: consiste en ver el futuro y hacerle frente. Quien prevé en la escuela es el director, si ve que hace falta algo lo pide a la administración, otra cosa es que ésta lo conceda. Esto sólo puede darse en una escuela privada.
- Organizar: definir la estructura de la empresa en función de los objetivos que se buscan. Aquí está también la idea de departamentos. Esto se puede dar, sobre todo en secundaria, según los recursos.
- Dirigir: llevar a cabo los planes. El director no suele dirigir ya que toma decisiones según lo que dicte la administración.
- Coordinar: esta función si es propia del director ya que tiene que ver en lo que se hace para ver si la escuela funciona bien o no (que los profesores estén unidos, que den tiempo la materia,...).
- Controlar: el director debe seguir la marcha de la escuela, pero no puede llevar a cabo un sistema dictatorial.

*** *Organigramas de la teoría departamental:***

Estos organigramas son del modelo de estructura "Staff", aquí no hay mando sino que hay asesoramiento.

Ejecutiva de mando

Asesores

Es un sistema funciona con una estructura "Staff". También está estructurado por mesetas. A partir del segundo nivel no existe un mando sino asesores. Hay una constante coordinación y existe un mando unitario central, pero se admiten, en los puntos críticos, órganos especializados que se dedican al estudio y a la a análisis de cosas concretas.

Se estudia cada función y se coloca a la persona más idónea para esa función.

Es un organigrama con una estructura fuertemente descentralizada, al contrario que el de Taylor. La autoridad la desempeña la persona más apta.

No podemos decir que es el mejor en cuanto a rentabilidad, pero sí el mejor en cuanto a la humanidad.

*** *Ventajas de la teoría departamental:***

- Gran capacidad de especialistas. Admite especialistas en cada materia. Pueden estar dentro de la casa o se buscan fuera.
- Cada función es muy especializada. Al estar en estructura "Staff " permite gran cantidad de especialistas.
- En esta teoría se conoce profundamente todos los problemas y sus características por lo que se pueden buscar los remedios.
- Es una teoría muy creativa. Todas las personas pueden tomar decisiones en un momento dado.
- Facilita la promoción. Quien más sabe, más sube.
- El profesor se siente más satisfecho y a gusto.

*** *Inconvenientes de la teoría departamental:***

- Gran riesgo de interferencias que la comunicación. Los mensajes pueden distorsionarse.
- Riesgo de estancamiento de la información. Una persona que sea considerada el "ombligo" puede recibir toda la información.
- Hay dificultad de coordinación, ya que no hay autoridad clara, por lo que la responsabilidad se diluye. El único que manda es el director.

D) Teoría del modelo síntesis (unión de los dos anteriores):

Tiene una estructura mixta: debemos conjugar las dos teorías anteriores en un solo organigrama.

*** *Características de este organigrama:***

Está integrado por los órganos de línea y por los órganos de apoyo (staff, consultivo).

De los órganos de línea, mantiene la autoridad, ejecuta el mando y se estructura jerárquicamente. De los órganos de apoyo, toma la parte técnica y la investigación, el control y la evaluación.

Quedan claras las mesetas, quien manda,....

*** *Ventajas de esta teoría:***

Tiene estabilidad.

Taylor Tiene la línea de autor.

Es fácil la coordinación de funciones.

Tiene la eficacia operativa.

Especialización.

Fayol Agilidad del procedimiento.

Posibilidad de lanzar ideas o creatividad.

Investigación y análisis.

*** *Inconvenientes (desde la perspectiva funcional):***

- El único inconveniente es que el que está arriba debe saber, debe tener conocimiento, capacidad, actitud, ..., si no, el que está inmediatamente debajo protestará.
- Otro inconveniente podría ser la falta o la interferencia de la comunicación, se puede producir un estancamiento.

E) Teoría de las relaciones humanas:

Fue E. Mayo el más significativo de esta teoría. Aquí preocupa el rendimiento, pero preocupa más el

trabajador.

Los trabajadores no responden a estímulos externos de forma automática y mecánica, sino que responden a motivaciones más complejas y sutiles que están en el interior de las organizaciones que influyen en ella y en el comportamiento de los trabajadores.

*** Ideas:**

- El nivel de producción lo determinan las normas sociales y no las capacidades físicas.
- Los miembros de la empresa son persona a las que hay que satisfacer sus necesidades. Los premios y sanciones no económico afectan al trabajador. Al hilo de esta idea, *Likert* hace una investigación del premio y del castigo, teoría del látigo y del caramelo.
- Se trata de que todo gerente se preocupe por los problemas del trabajador. Debe hablar mucho con sus profesionales.
- Los trabajadores reaccionan, a veces, no como individuos aislados, sino como miembros de una colectividad.
- Junto a una estructura vertical, formal y jerárquica se da otra informal "invisible" en los trabajadores que puede tener incluso más fuerza que la formal.
- Es muy interesante la comunicación entre el gerente y dos trabajadores.
- Es importante la participación de los subordinados en la toma de decisiones.
- El estilo mejor de dirección es el participativo–democrático, ambos son difíciles de alcanzar, pero el participativo lo es aún más.

*** Críticas a esta teoría:**

Los críticos decían que era incierto que la teoría de *Mayo* se preocupara por los trabajadores, esto era una artimaña para seguir aumentando la producción.

Tema 2

El sistema escolar como ecosistema envolvente de la escuela

1. Introducción

La educación formal es la que se transmite en la escuela, la metódica, la intencionada, la sistemática,

La educación cósmica o no formal es la que actúa por impregnación, por el roce. Se da en la vida ordinaria y no es intencionada.

La escuela aparece cuando los padres no son capaces de enseñar a los hijos. Aparece como un lugar de enseñanza pero no de educación ya que ésta se recibe en la casa.

El centro educativo no es un sistema, ya que no está solo y está dentro del subsistema escolar. A su vez éste es un subsistema que está dentro de otro, que es el subsistema educativo. También a su vez, este está dentro del subsistema socio–cultural próximo. Por último tenemos el sistema socio–cultural y político.

Según *Gairín* podemos ver la definición del Sistema Educativo en dos sentidos:

- En un sentido amplio, "se entiende como síntesis institucional de las concepciones jurídicas y pedagógicas de quienes gobiernan un estado".
- En un sentido más concreto, es la "forma peculiar y objetiva en la que un país planifica y desarrolla la educación del pueblo en un momento de la historia".

El sistema escolar es un subsistema. Está formado por la red organizada de unidades y servicios destinadas a la educación, pudiendo identificar el sistema escolar con la parte formal del sistema educativo.

El centro educativo es la síntesis de incidencias del sistema educativo, del sistema escolar y del sistema socio-cultural. Estos delimitan sus posibilidades.

*** Ideas sobre el centro educativo:**

- El centro educativo está conformado por un conjunto de subsistemas diferenciados y relacionados entre sí.
- La escuela es un sistema abierto, si fuese cerrado fracasaría. Recibe influencias del medio y da productos al exterior.
- Es un sistema complejo, un conjunto de elementos en mutuo conflicto para resolver problemas.
- El centro educativo es una realidad histórica porque es un producto del día en el que se vive.

En función de la dependencia o independencia del centro educativo con respecto a las influencias que vienen de fuera, tendríamos un centro autónomo o un centro dependiente.

2. El sistema educativo español: la LOGSE

(Ver página 59 del libro)

*** Razones para la Reforma:**

Las reformas que se han dado en la educación española han sido traumáticas, ya que se despreciada el antiguo sistema educativo y se eliminada de un "plumazo". Lo mejor es modificarlo poco a poco, estos sistemas educativos deben estar permanentemente inacabado para ir completándolos y modificándolos.

Al maestro no se le ha preparado para poder ejercer la docencia en la Reforma actual, por lo que podemos ver muchos que todavía tienen la mente en la ley de 1970.

Gracias a Dios, el profesor de hoy se preocupa por reciclarse, aunque es difícil, ya que es un problema económico el instruir al maestro en la nueva Reforma.

*** Necesidad de la reforma:**

En realidad, si era necesaria una reforma por dos cosas:

A) En 1977 se vota la Constitución Española y entra como régimen político la democracia. Esto implica el cambio total del sistema educativo, lo que no justifica es el cambio traumático.

B) La escolaridad obligatoria terminada a los 14 años y el mundo laboral empezaba a los 16. De los 14 a los 16 años se creaba una gran incertidumbre porque el niño no sabía lo que iba a hacer.

En 1981 se creó la LOECE que es la Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares. Apenas se habla de esta ley ¿Por qué?.

2.1. Objetivos de la reforma

*** Aspectos positivos:**

- Especialistas a partir de 3º de Primaria. Cuanto más pequeño es el niño, más unitariedad de criterio necesitan.
- Subir y bajar la edad de escolarización. En la ley de en 1970 era obligatorio la escolaridad de 6 a 14 años, mientras que con la Reforma se da de 6 a 16 años. La educación infantil no es obligatoria, aunque debería serlo.
- En la LOGSE se ve la necesidad de un departamento de orientación en los centros educativos para tutelar a los niños. La ley dice que debe existir a partir de Secundaria, pero ¿Cuándo necesita un niño más orientación, con 6 años o con 14? Cuanto más pequeño sea, mejor podemos orientarlo porque si un niño de 14 años tiene un problema que arrastra este pequeño, es más difícil "enderezarlo". Los departamentos de orientación en Secundaria orientan hacia el mundo laboral.
- Optatividad creciente: se da a partir de 3º de ESO para que los alumnos puedan optar por coger unas asignaturas u otras, aunque estas opciones se suelen poner según las posibilidades del centro y no según el requerimiento del alumno.
- Ampliación del bachillerato: existen actualmente cuatro modalidades de bachilleratos para que el alumno pueda dirigir sus estudios a lo que le guste.

*** Aspectos dudosos:**

- La formación del profesorado. ¿Se prepara en la universidad para ser profesionales? ¿El profesorado en activo está reciclándose? ¿Dan posibilidades de reciclarse?.
- La Reforma implica modificación de aulas, ¿Estos se da normalmente?.
- ¿Es buena tanta especialidad? Cuanto más pequeños son los niños, más unitariedad de criterios debe utilizarse.
- ¿Por qué se imparte el segundo ciclo de ESO en un lugar distinto al primer ciclo?.
- La convivencia entre maestros y licenciados no es fácil, siempre existen peleas. El licenciados suele despreciar al maestro.
- La ley permite que cada centro sea genuino, ¿se dan en realidad diferencias curriculares grandes? ¿Dónde está la autonomía del centro?.
- La Reforma no habla de superdotados. El superdotado es un niño incluso más diferente que incluso el que tiene necesidades educativas especiales, ya que se entera de todo.
- En teoría, no hay exámenes, existen pruebas de evaluación donde te miden aquí y no es de un

parámetro social.

- La realidad es otra, ya que la sociedad examina, no evalúa.

TEMA 3

Organización del Centro Educativo

1. Introducción

La organización del centro la podemos hacer de dos maneras:

a) Organización vertical:

- Organización graduada de la enseñanza (escuela graduada).
- Organización no graduada de la enseñanza.
- Organización múltigrada (escuela unitaria, colegio rural agrupado o público rural y el área educativa).

b) Organización horizontal:

- Grupos homogéneos / heterogéneos.
- Departamentos.
- Semidepartamentos.
- Enseñanza en equipo.

Nosotros estamos en los departamentos, somos "hijos" de ellos.

Todos los anteriores son modelos educativos.

Los elementos de la clase son:

- Personales.
- Funcionales.
- Materiales.

2. La organización vertical de la escuela

2.1. La organización graduada de la escuela (escuela graduada)

Es aquella en la que existe una compartimentalización de la progresión formativa del alumno en etapas progresivas (grados o niveles). Los límites están perfectamente establecidos por normas externas al alumno.

La formación del alumno consiste en ir progresando grado a grado.

La administración y las leyes son las que deciden que los niños de 6 años deben estar en 1º de Primaria.

*** Antecedentes de este sistema:**

- La educación como sistema público: a partir de la revolución industrial, la educación queda establecida como un servicio público.
- La escuela de monitores: se cogía a los alumnos aventajados para ayudar al maestro, formando grupos.
- Aparece en los textos graduado.

*** Ideas que han reforzado este sistema:**

- Los niveles significan logros definidos.
- El curso académico es requisito para impartir uniformidad, es un logro definirlo. Para estar en 3º se ha tenido que pasar obligatoriamente por 2º.
- Todos los alumnos deben ser capaces de superar los niveles.
- No hay promoción de grado hasta que no se cumplan los requisitos.
- Debería existir una homogeneización en el grupo, sino se da, el responsable es el profesor.

*** Notas características de este sistema:**

- Este tipo de enseñanza permite el agrupamiento de los alumnos de forma homogénea-rígida y heterogénea-flexible. ¿Cuál es la que se utiliza en el colegio? Se da la primera.
- El alumno progresa por niveles establecidos por la administración. Nosotros podemos modificar el currículum para adecuarlos a nuestros niños.
- Supone atender más a los objetivos quitándole importancia a los contenidos ya que hoy se les presta demasiada atención.
- Los grados se fijan bajo unos mínimos que se han de alcanzar para promocionar.
- El alumno puede progresar de muchas maneras, pero progresa el grupo y en junio.
- El protagonista del proceso instructivo es el grupo y la enseñanza es frontal.

*** Ventajas de este sistema:**

- Ofrece un esquema organizativo claro en el que la situación académica del niño es nítida, evidente.
- Desde el punto de vista didáctico y metodológico, esta situación es menos exigente que otras formas de organización, como por ejemplo la no graduada.
- Mayor conocimiento de las actitudes y de las aptitudes de los alumnos, lo cual facilita la orientación.
- Facilita la evaluación global, permite realizar una evaluación significativa y satisfactoria. Se conoce globalmente a persona.

- Hay un mayor aprovechamiento del material didáctico, permite el aprendizaje integral.
- Debemos adecuar el aprendizaje de forma que sea más llamativo al niño. Para esto escogeremos un Centro de Interés en el que converjan todas las materias.
- Hay gran flexibilidad de horario. Puede ser de muchísimas maneras distintas. Todo lo que sea rigidez, es falta de adaptación al sistema.

Tenemos tipos de montajes diferentes:

- Semanal: se suelen poner asignaturas "fuertes" a 2ª hora y asignaturas de corte manual (plástica) en las últimas.
- Mensual/trimestral: se trata de conjugar dos materias afines y trabajar con ellas durante un mes o un trimestre para luego escoger otras dos y así sucesivamente.
- Simbiótico o mixto: coger lo que hemos visto en el primer y segundo trimestre, conjugarlo y volver al montaje semanal.

Ejemplo:

ACCIÓN										
Magistral	Individual	Social	L	M	X	J	V			
10%	40%	50%	Mat.	C.C. S.	Mat.	C.C. S.	...			
						C.C. N.	Lengua	C.C. N.	Lengua	...
						RECREO				
						...	...	...	...	...

A menos trabajo magistral, más trabajo individual y más trabajo social.

Cuanto más pequeño es el niño, menos trabajo magistral debe tener. Conforme más edad tenga, más debemos intervenir.

*** limitaciones del sistema:**

- Hay una compartimentalización de la educación académica.
- Esta compartimentalización del currículum supone producir un factor arbitrario a la hora de introducir objetivos y contenidos.
- También implica poner en práctica soluciones más rígidas en cuanto a la organización del profesorado, del alumno y del trabajo.
- Basándose en tales principios, el alumno se somete totalmente, hay un predominio del contenido, el niño pierde fuerza como protagonistas y debe adaptarse al currículum y a la organización.
- La progresión académica está condicionada a la superación de unos mínimos preestablecidos. En la Reforma dura dos años.

- Esta rigidez temporal no responde a las características evolutivas del sujeto. Es causa de fracasos escolares.
- La escuela graduada se preocupa de los menos y de los más inteligentes, sobre todo de los menos inteligentes.
- Dificultades que tiene el profesor de dominar todas las materias en cuanto a contenidos y su didáctica correspondiente.
- Si el profesor es malo, el alumno sale muy perjudicado y viceversa.

*** Planes para modificar la escuela graduada:**

Hay varios tipos, pero el más importante es:

- Plan Dalton: es un sistema organizativo individualizado para que los niños avancen según sus posibilidades. La clase tiene una ratio de 15 alumnos donde cada niño se comprometía a hacer a la semana un número determinado de unidades. Para aquellos alumnos que no iban bien, existía un "aula de acomodación", una especie de aulas de apoyo donde había un profesor especialista que le ayudaba a alcanzar un nivel determinado.

*** Razones para mantener este tipo de organización:**

- Clasifica a los alumnos en grupos y los hace avanzar hasta que terminan.
- La misión del maestro consiste en cubrir unos contenidos más que unos objetivos. Se cubre metas.
- Esta facultad nos prepara para este tipo de organización, el de la escuela graduada y no otro.

2.2. Escuela multigraduada

Representa la agrupación de más de una clase en un solo grupo como por ejemplo el 1er ciclo de primaria en una clase, el 2º ciclo en otra,

Este modelo es el que debería de funcionar en España, ya que la planificación curricular es por ciclos excepto en bachillerato.

*** Modelos de multigraduación:**

- Escuela unitaria: reducida a poblaciones pequeñas.
- Escuela incompleta: aquella que no tiene un grado por curso. No tiene el mismo número de aulas que de grados. Para solucionar esto se crean los colegios rurales agrupados.
- Colegio rural agrupado: se explicará más adelante.
- Área educativa: es una síntesis superadora de los modelos anteriores.

La ley se preocupa de las escuelas de los pueblos pequeños y la que se ocupa y define la escuela rural es la ley de 1945. La define como aquella escuela donde no hay más de 500 habitantes en el pueblo.

La ley de 1970 tiene el Artículo 59 que se va a cargar a los colegios rurales, y dice más o menos: "se crearán

colegios de EGB que tengan como mínimo 8 unidades". La ratio era de 30 alumnos o sea, que debía haber unos 240 alumnos en el centro.

Esto hacía que se tambalease la escuela rural, ya que a menudo no había tantos niños y entonces se crearon unos **centros de concentración o centros comarcales** donde se agrupaban a los niños de varios pueblos. De aquí, nació el **transporte escolar**.

Los niños que vivían lejos eran llevados a la **Escuela Hogar**, donde estudiaban y vivían. Esto fue negativo para el medio rural ya que se empezó a despoblarse.

Aparece el transporte escolar con sus peligros. Este hecho contribuye al despoblamiento de la ciudad, ya que los padres se ven obligados a irse del pueblo.

Se desarraiga al niño de su ambiente, se perdió la cultura autóctona del lugar.

En el nuevo centro, se le daba al niño una cultura supuestamente mejor: la cultura urbana.

Ante esta situación, padres, alumnos y profesores se mueven en contra de la escuela de concentración aunque la administración los ignoran.

Debemos tener presente algunas ideas:

- Derecho de los alumnos a recibir una educación donde vive para no desarraigarlo, esto está recogido en la LOGSE.
- No las concentraciones, ¿cuando se acaban las concentraciones? Cuando el PSOE en 1982 entra en el poder, el PP, hoy, permite las concentraciones.
- La educación rural es un subsistema específico, debemos tratarla diferente que a una escuela urbana.
- A cada comarca una red educativa completa, en el área educativa. Que haya centros desde Educación Infantil a FP.
- Adecuada formación del profesorado.
- Acabar con el aislamiento del profesorado. Hoy día esto es menor pero se sigue dando.
- Pedían que no se impusiera la cultura urbana.
- Durante los 70 apareció la "fiebre de las concentraciones": en toda la geografía española, se crean escuelas de concentración.
- El Real Decreto de 1983 27/54, marca un antes y un después dentro de la ley de 1970 sobre la escuela rural.
- A partir de este Real Decreto se da una inyección económica importante y se arreglan muchas escuelas contratando a más profesores.
- Centro Rural de Innovaciones Educativas (CRIE):

Consiste en que los profesores saben que están solos y administración sabe que los niños no tienen muchos recursos. En Andalucía no se da. Si están los de Teruel se llaman CRIET, si están en Cuenca se llaman

CRIEC,....

Se crea un centro equidistante a los pueblos donde se trasladan durante 15 días por trimestre a los niños para que dispongan allí de lo que no tienen en sus colegios. Una vez cumplidos esos quince días, vuelven a sus casas.

El CRIE era como un internado donde vivía el niño con sus compañeros. Un solo CRIE tenía capacidad para unos quince colegios.

- Colegios Rurales Agrupados (CRA):

. *Experiencia del valle Amblés (Ávila)*: está formado por siete localidades. Una de ellas propone trabajar juntos en una sola unidad e ir rotando profesor por profesor por todos los pueblos para impartir su docencia.

Esto dio lugar al Real Decreto del 24 de diciembre de 1986 que posibilitaba la unión de varios colegios pequeños en un solo colegio. Coge las ventajas de la escuela concentrada y de las pequeñas.

*** Ideas:**

- Las unidades de cada pueblo pasan a ser aulas del CRA.
- En todo el CRA se imparte el preescolar y la EGB. Hoy día, toda la ESO no se imparte en el CRA.
- Exige una rotación constante de los profesores, van de un sitio a otro.
- Implica un proyecto curricular común, es decir, de la comarca que comparten en común.
- Requiere una programación y una evolución coordinadas por todos.
- La creación de estos centros hace necesario la presencia de los equipos directivos.

7 profesores + 3 especialistas + 3 equipos directivos = 13 profesores.

En Andalucía el CRA se llama Colegio Público Rural (CPR). A partir de 1990, estas escuelas empiezan a desaparecer.

*** Planteamientos de la política educativa:**

Se quiere potenciar los CRA pero no hay recursos. Para esto aparece el Real Decreto de Educación Compensatoria y se crea el Servicio de Apoyo Escolar (SAE), el Centro de Recursos (CERE) y luego la Zona de Actuación Educativa Preferente (ZAEP).

En 1988 se crea el Plan de Actuación para trabajar la escuela rural en Andalucía.

*** Principios pedagógicos y sociales que apoyan el que se mantenga el colegio rural:**

- Mayor contacto entre profesor-alumno, padres-profesor y contexto-profesor.
- Mayor autonomía administrativa. Un colegio es más autónomo mientras más sólo está.
- Mayor contacto con la naturaleza, por lo que podemos utilizarla como recurso didáctico.

- Al ser pequeña la matrícula, se puede llevar a cabo una buena enseñanza individualizada o una mayor adaptación curricular.
- Al haber más de un curso en un aula, se enriquece la parte social de la persona.
- El hecho de que el niño tenga que trabajar solo durante un determinado tiempo aumenta el sentido de responsabilidad, el autogobierno y la iniciativa.

*** Principios sociales:**

- No hay transporte escolar.
- Los pueblos no se quedan sin niños, tienen vida.
- La cultura autóctona se mantiene y se desarrolla.
- Se evita la emigración de matrimonios jóvenes.
- Evitamos los guetos de delincuencia en las ciudades.

*** Definición de escuela rural:**

Según la Junta de Andalucía, ya Escuela Rural es "aquella que es única en la localidad y tiene más de un nivel por profesor y aula".

Se encuentran en esta definición las Escuelas Unitarias y las Escuelas Incompletas, fundamentalmente de 1 a 4 unidades situadas en pequeños núcleos de población que no superan los 500 habitantes.

– Escuela Unitaria:

Organigrama de la escuela unitaria:

Línea ejecutiva

Línea Satff

- Es un único maestro a la vez director.
- Una única aula con heterogeneidad de alumnos en cuanto a intereses, edades, cursos, actividades y actitudes.
- Un solo profesor para todas las áreas, tanto instructivas como las formativas.
- Asesorado por los equipos de orientación educativa.

Aula de una Escuela unitaria

2º ciclo de Primaria

3er ciclo de Primaria

Infantil y 1er ciclo de Primaria

- Los alumnos se agrupan por ciclos y no por cursos.
- Dentro de cada grupo puede haber subgrupos en función del rendimiento académico.
- Los armarios y estanterías dividen los ciclos, aunque no son altos para que se puedan comunicar.
- Existen zonas para trabajos individuales e independientes.
- Si hay alumnos con NEE, normalmente están con su grupo, pero los ponemos a nuestro lado para casos especiales.
- Como el agrupamiento es por ciclos, planificamos por ciclos.
- Los niños promocionan por ciclo y no por cursos.

*** El horario en la escuela unitaria:**

- Debe ser flexible, no rígido. Es una característica inherente de este horario.
- Para explicar el horario debemos tener en currículum delante.

Ejemplo de horario en la escuela unitaria:

HORA	ÁREA	ACTIVIDADES
9 – 9:15		• Entrada
9:15 – 10:15	MATEMÁTICAS (Bloques y operaciones)	1er ciclo: • Reconocer números hasta el 5. • Ejercicios de unión y suma. • ... 2º ciclo: • Ejercicios de suma y resta y multiplicación. • Ejercicios de combinación. • ... 3er ciclo: • La multiplicación, potencia y división. • Dificultades de la división. • División. con decimales. • Problemas de multiplicación y división e incluso raíz cuadrada.

Esto mismo lo podemos hacer con otras áreas, las cuales se plantean de forma horizontal.

- Los contenidos no se agotan en un curso o en un ciclo, sino que tienen una continuidad y dificultad creciente. Se evitan las lagunas y las superposiciones, un vacío de contenidos es determinante para ver el fracaso que tiene el alumno más adelante, ya que estas lagunas van creciendo curso tras curso. La superposiciones pueden distorsionar lo que ya se sabe porque se repite otra vez una cosa ya dicha.

- Al trabajar la misma área, el profesor puede atender a todos los niños, no sin esfuerzo.
- En este tipo de horario el profesor debe tener las clases preparadas, debe ser dinámico.
- Se puede utilizar la escuela de monitores, como último recurso, para que estos niños adelantados nos ayuden.

* Modelo del profesor Ferrández:

En la búsqueda de soluciones para la escuela unitaria pasa por:

- Agrupación de los alumnos.
- Planificación curricular.
- Tiempo.
- Trabajo autónomo e independiente.
- Agrupar a los alumnos, por ejemplo, en ciclos:

Infantil – 1er ciclo de Primaria
2º ciclo de Primaria
3er ciclo de Primaria

– Escuela graduada incompleta:

Es aquella que no tiene igualdad entre el número de unidades y el número de curso.

Organigrama de escuela incompleta

Línea ejecutiva

Línea Satff

Este es un colegio de tres unidades que escolariza niños desde Ed. Infantil hasta 3er ciclo de Ed. Primaria.

* ***Ideas:***

- Uno de los profesores es director, en este caso es el nº 3.
- Aunque el reglamento sólo ve la figura del director, en estos tipos de centro, éste no lleva toda la carga ya que está repartida, lo que no quiere decir que pueda faltar la figura del director.
- Los cargos deben ser rotativos, incluso el de director.
- Cada profesor se encarga de la evaluación, desarrollo y planificación de cada currículum del aula donde esté.
- Aquí se trabaja y se promocionar por ciclos.
- No es compleja la relación y coordinación entre el profesorado, pero tampoco fácil. Se debe hacer una reunión semanal de hora y media cuando no estén los alumnos en el centro.

* ***Inconvenientes:***

- La falta de recursos (el 84,1% de las escuelas rurales de Andalucía carece de instalaciones deportivas).
- Falta de especialistas. La junta de Andalucía no los manda. Esto podría arreglarse si los profesores generalistas se reciclaran en verano y se especializaran un poco en una especialidad que le guste, además, estos profesores deben tener una cierta permanencia en el centro, si no, no merece la pena.

*** Recursos materiales y horarios:**

Siguen el mismo esquema que en la Escuela Unitaria.

– Colegio Rural Agrupado o Público Rural Agrupado (CRA o CPRA)

Aquí aparecen cinco escuelas que se agrupan. La escuela C es la que he "manda" sobre las demás.

En cada escuela se escolarizan los niños desde Infantil hasta toda Primaria. La escuela C escolariza a los del primer ciclo de Secundaria, Infantil y Primaria.

La escuela A es unitaria.

La escuela B tiene dos unidades.

La escuela D tiene tres unidades. 13 profesores / tutores

La escuela E tiene tres unidades.

La escuela C tiene cuatro unidades.

Puede venir algún profesor de apoyo, debe haber tres especialistas en Primaria y especialistas para el primer ciclo de Secundaria.

O sea, esto conlleva un mínimo de 17 o 18 profesores en este centro de cinco escuelas.

En cada escuela hay un maestro por aula.

En la escuela C aparecen los niños de secundaria (4 unidades) La número 4 es la destinada a estos alumnos, allí tienen un aula de multigradación dónde están los especialistas, por lo que es más económico llevar a todos los alumnos a este aula y no que el profesor vaya colegio por colegio dando su especialidad.

Los profesores de Ed. Física, Música e Inglés deben ir rotando para impartir su docencia primaria. Para que estos profesores no estén todo el día en la carretera, se aglutina todo el horario en un solo día para que no se tengan que desplazar tanto. Esto es mejor para los especialistas, pero negativo para los alumnos, ya que sólo ven esa asignatura una vez por semana y durante muchas horas.

Martes

Lunes

Miercoles

Viernes

Jueves

Itinerancia de un profesor especialista

Los alumnos con NEE deben ser integrados en sus respectivos centros. El logopeda debe ir centro por el centro para visitar y ayudar a estos alumnos.

*** Características:**

- Este colegio tiene un proyecto educativo común y un proyecto curricular común para todos los centros, lo que no quiere decir que cada escuela no pueda adaptar esto a sus necesidades, no ahoga la autonomía de cada escuela.
- Esta asesorado por el equipo de orientación educativa.
- Al tener la educación secundaria, debe ponerse en marcha los departamentos.
- Los departamentos asesoran a los equipos docentes que son los encargados de llevar a cabo la enseñanza.
- En el equipo de coordinación pedagógica tiene sus reuniones periódicas para realizar la evaluación del funcionamiento del colegio.
- Al final es la unión de las escuelas la que hace la evaluación interna del colegio.

*** Itinerancia del profesor especialista:**

El profesor/tutor no debemos moverlo del aula, pero en especialista debe ir rotando.

Un recurso muy importante para un especialista es el coche, pero el 83% de los especialistas rurales de la Junta de Andalucía debe poner su propio coche a la disposición de la Administración. Es un profesor muy comprometido, ya que debe buscarse la vida si se estropea su coche.

La solución es muy compleja, ya que es muy caro poner un coche por especialista, aunque podría ponerse un todoterreno por escuela.

El horario no es muy diferente al de la escuela unitaria o incompleta, aunque ya varía en secundaria.

(ver organigrama en los apuntes).

– Área educativa

Es un modelo síntesis superador de los tres anteriores.

El hecho de que en una provincia se den todos los niveles de enseñanza preuniversitaria no significa que tengan las mismas oportunidades. Se trata de que para que un sujeto curse todos los niveles, éste no tenga que salir de su ambiente.

Área educativa: zona geográfica más o menos grande donde se imparte todos los niveles preuniversitarios.

Área educativa con diversos apoyos y centros que imparten distintos niveles educativos preuniversitarios:

X X

X X

X X X X X X X

X X X X

CRA CRA IES

D E F

de 5 unidades de 8 unidades de 2 unidades

Esto es una forma de organización según el profesor E. Corchón, no es real, pero es perfectamente viable.

*** Características:**

- Integrado por multitud de centros.
- Todos los recursos son recursos de área.
- Cada centro conserva su propia autonomía.
- Cada área tiene sus apoyos pertinentes.
- El apoyo es un lugar físico para dejar los recursos materiales y humanos.
- Los especialistas llegan a todos los centros.

¿Cómo se organiza el Área Educativa?

*** Ideas sobre el Consejo Escolar del Área Educativa:**

- Órgano de máximo poder y representación.
- Aquí tenemos: padres, alumnos, profesores, PAS, representantes del ayuntamiento (cuando lo hayas),....
- Todos deben tener representación en la proporción debida.
- Se pueden formar las comisiones que queramos: económicas, de directores (ya que hay 1 por centro),....
- Es el encargado de confeccionar el ROF.
- Es el encargado de aprobar el Proyecto Curricular.
- Les corresponden hacer la evaluación interna.
- Entre todos eligen al director del área educativa.

*** Ideas sobre el claustro del área educativa:**

- Lo forman todos los profesores.
- Dentro de claustro puede haber comisiones, apoyos,....
- Confecciona el Proyecto Curricular de Área correspondiente a todas las áreas, aprobado por el consejo escolar.
- Revisa periódicamente el Proyecto Curricular.
- Fija los criterios y coordina las funciones de orientación, de evaluación y de recuperación.
- Equipo directivo: director, jefe de estudios y secretario.
- Equipo técnico de coordinación pedagógica: director (Eudaldo lo quitaría), jefe de estudios, jefes de departamentos, coordinadores de los equipos docentes,.... Si tengo un departamento de educación especial debe entrar también el coordinador correspondiente.

*** Competencias del equipo técnico de coordinación pedagógica:**

- Establecer las directrices y coordinar la ejecución del Proyecto Curricular.
- Establecer los criterios para elaborar las unidades didácticas. No es bueno para los alumnos que cada profesor explique de una manera distinta.
- Establecer las líneas generales para hacer las adaptaciones curriculares.
- Dotar de unitariedad de funcionamiento para que todos funcionen igual.
- La organización horizontal de la escuela
- Grupos homogéneos y heterogéneos
 - Homogéneos:

Tres hipótesis:

- Es posible formar grupos homogéneos en base a uno o varios criterios de agrupamiento.
- Que ese agrupamiento permanecerá durante al menos un año escolar.
- Al tener ese agrupamiento el rendimiento escolar del niño sube.

1. Es posible formar grupos homogéneos en base a uno o varios criterios de agrupamiento. Ejemplo de criterio de agrupamiento: Coeficiente Intelectual.

CURSOS	NIVELES DE AGRUPAMIENTO			
		C.I. > 110	C.I. = 90/100	C.I. < 90
1º	A	B	C	
2º	A	B	C	
3º	A	B	C	
4º	A	B	C	
5º	A	B	C	

6°	A	B	C
----	---	---	---

Didácticamente y a nivel de persona, esto no es bueno, aunque se puede hacer y se hace.

Si alguna de estas hipótesis no se cumple, esto no se produce.

- Al tener ese agrupamiento el rendimiento escolar del niño sube.

Hay muchos tipos de investigaciones, entre ellos tenemos a *Chiland*, hace una investigación y les pasa un test para ver la medida de la inteligencia y sale el siguiente resultado:

(torpes) (Listos)

Sale una campana de Gauss

Cinco años después les pasa otro test (*Chiland*) a los mismos niños y el resultado es el siguiente:

Curva bimodal (curva anormal)

Se dio este resultado porque lo que es anormal en el sistema educativo con el tiempo se vuelve diferente. Esto hace que lo que hoy es homogéneo mañana sea heterogéneo.

Siempre existen niños con el C.I. muy diferente, con unos debemos de ir más lentos y con otros deberíamos complicarle la vida para que siga avanzando y no queden frenados.

Ahora, en vez de coger el C.I. cojo como criterio la edad nuestra ¿qué pasaría? Este criterio es menos estable que el C.I.

Si tenemos un grupo de alumnos de 6 años, unos podríamos agruparlos con los de 4 años y otros con los de 8 años, mientras que la mayoría sigue en su grupo.

(Infantil 4 años) 1° 3°

4 años 6 años 8 años

Cada año de edad cronológica equivalía a un año de edad mental:

3° 6

4° 7

En las enseñanzas medias las diferencias son de 2/3 la edad cronológica. Ejemplo: un niño en 1° de ESO

$$\frac{2}{3} E.C - (12) = 8$$

4° ESO

3° 1° ESO

1° Bachillerato

García Hoz, hace lo mismo en España, para ver si se daba lo mismo que en América del Norte.

Elige tres colegios al azar, uno del norte, otro del centro y otro del sur. Conclusiones:

- Durante el periodo de la Enseñanza Primaria (Ley del 45), los niños de 1º tenían unas diferencias de 2,5 puntos de edad mental respecto a la cronológica; los de 2º tenían 3; los de 3º tenían 3,5; y los de 4º tenían 4,5.
- En las enseñanzas medias (a partir de los 10 años), en el supuesto de un niño de 12 años estaba en 3º de Bachillerato, la diferencia es 1/2 de la edad cronológica.

(12)

INGRESO 3º Bach. 6º Bach.

$$\frac{1}{2} \text{ E.C. } \times 12 = 6$$

Según este estudio, somos más inteligentes que los americanos, la diferencia se marca en la economía.

Como conclusión tendríamos que no hay grupos homogéneos, son grupos heterogéneos y debemos dar respuestas adecuadas a cada alumno. Lo que tenemos es que potenciar estrategias individualizadas y flexibilizar los programas, conjugando el tiempo y las actividades.

¿Cuál es el agrupamiento que influye más positivamente en el rendimiento escolar?

En los grupos homogéneos se desprenden las siguientes conclusiones:

- La ausencia de alumnos brillantes priva de permanente motivación a los lentos y de su interacción con ellos.
 - El autoconvencimiento de profesores y alumnos de que se espera poco de un grupo malo (es determinante el autoconcepto negativo).
 - Hay pruebas de que la instrucción impartida a los grupos homogéneos lentos es de inferior calidad que la que se imparte a los grupos medianos y brillantes.
 - Muchas de las diferencias encontradas en el rendimiento de los alumnos agrupados homogénea y heterogéneamente parece más debida al tratamiento de los contenidos y a los métodos de enseñanza que al agrupamiento en sí mismo.
 - La influencia que ejerce las aptitudes, las actitudes, los intereses en el rendimiento académico se presenta como una variable consciente y sobre todo significativa.
 - Hay una correlación entre el tipo de agrupamiento y nivel intelectual o instructivo y clase socio-económica.
-
- Grupos homogéneos de capacidad superior, nivel de la familia socio-económica normal.
 - Grupos heterogéneos de capacidad baja, nivel socio-económico de la familia bajo.

Soluciones:

- Aplicar la Ley del 70.
- Grupos homogéneos por edad.
- Enseñanza individualizada.
- Evaluación continua.

- No repetición de curso.
- Agrupaciones flexibles en función de la actividad.

La naturaleza de los objetivos y la de las actividades condicionan no sólo las estrategias didácticas a utilizar sino que también determinan el número de componentes.

Hay una investigación de *Glass-Smith*, van a medir el número de alumnos y el rendimiento escolar:

90

x

80

70 2°

RENDIMIENTO 60

ESCOLAR

50

X

x 1°

40

10 20 30 40

ALUMNOS

De este estudio sacamos dos conclusiones:

- Es una incidencia mínima en el rendimiento cuando los alumnos se sitúan en un grupo de 20 a 40 alumnos.
- Cuando el número de alumnos es inferior a 20 el rendimiento es muy significativo.

Estrategias por las que el alumno debe pasar:

- Gran grupo (en España no se da): pasividad del alumno. Se unen todos los grupos y se da una sola clase para todos, para ello debemos recurrir a la técnica (películas). Siempre son aproximadamente 90 alumnos, si son 3 clases. El alumno observa, escucha y toma nota.
- Grupo mediano/coloquial: se presentan y resuelven dudas. Cada grupo se va a su aula, es una clase normal, un coloquio, donde se presentan dudas y se resuelven. Hay unos 30 alumnos.
- Grupo pequeño. Los divido en 6 grupos de 5 alumnos, donde cambio el sistema organizativo.
- Trabajo personalizado: cada uno aprende en función de su capacidad y del interés puesto. Cada uno aprende en función de su capacidad, interés y la actitud que haya puesto en realizar todo el trabajo.

Según la capacidad de rendimiento del estudiante su rendimiento aumenta o disminuye.

3.2 Escuela departamentalizada

Definición de Departamento: estructura de un centro educativo donde un grupo de profesores especializados imparten la enseñanza sólo en la materia en que son especialistas. Ejemplo: Secundaria.

Ventajas:

- Ofrece un programa enriquecido.
- Proporciona instrucción más eficiente.
- Pueden conseguirse maestros más capacitados.
- La promoción de los alumnos puede hacerse por materias.
- Los niños tienen más contacto con otros profesores.
- El profesor domina la materia desde la perspectiva conceptual y metodológica.

Inconvenientes:

- Excesivo énfasis en la materia. Los maestros son especialistas solo en su materia.
- Los problemas de conducta son más difíciles de tratar.
- Impide la integración de los contenidos, el aprendizaje.
- Excesiva rigidez en el horario.
- Sobrecarga de los programas como consecuencia de la importancia dada a cada asignatura.

Comentarios sobre los inconvenientes:

Ideas:

- En niños de 12-16 años necesitan ser formados en general no tan instructivamente. No hay que poner excesivo énfasis.
- Los problemas de conducta no se tratan, se sigue con la explicación de su materia. Su solución también es más complicada.
- En la integración del aprendizaje, cada profesor imparte su materia independientemente del resto de las asignaturas lo que no permite la integración del aprendizaje. Se trabajan las asignaturas desligadas y por eso fomentamos la integración.

Se han hecho investigaciones sobre la escuela departamentalizada (E.A) y no departamentalizada (E.B).

Las familias de ambos niños eran equiparables en el ámbito social. Hipótesis de partida:

La E.B tendría menos resultados porque la edad mental era inferior y tenían menor C.I.

Esta hipótesis es nula, no se pudo comprobar. Se comprobó que no bajo en su rendimiento porque su profesorado no cambiaron su criterio, mantenían un mismo criterio.

Conclusión:

La enseñanza no departamental favorece a los estudiantes menos dotados intelectualmente.

Investigación de *Spivak*.

La hace con alumnos de noveno curso (3º ESO) que habían seguido enseñanzas departamentales y con los que habían tenido enseñanzas no departamentales en cursos anteriores.

Hipótesis de partida:

La adaptación de estos últimos debería ser inferior a la de los primeros.

Segundo, con respecto a las puntuaciones académicas los primeros tendrían mayor puntuación que los segundos.

Ambas hipótesis nulas.

Ocurrió al revés. Los alumnos de clase autosuficiente presentaron una superación a nivel de adaptación en el aula y las puntuaciones académicas fueron superiores que los alumnos de enseñanza departamental.

Conclusiones:

- Parece ser que a menor edad el niño necesita mayor unitariedad de criterio y de contacto personal porque tiende a sustituir en el profesor lo que le falta en su casa.

No es mala la diversificación pero no ayuda porque el niño aún es pequeño.

- A partir de los 8 años es bueno que aparezca un semidepartamento. Para que el choque, el cambio no sea tan brusco para el niño.
- Los primeros cursos de las enseñanzas medias no debe de intervenir en exceso el departamento sino por áreas de enseñanza. Una moderada especialización.
- Los resultados de la departamentalización en Primaria en EEUU no son muy esperanzadores. En España es un fracaso.

Solución:

El departamento se preocupa excesivamente de la parte instructiva. El departamento es una parte de la educación pero no es educación.

El departamento ve la parte instructiva y el equipo docente ve la parte formativa y ambos dan lugar a la educación.

Instrucción + Formación = Educación

3.3 Órganos staff

3.3.1 Departamentos

Definición: Es una unidad de docencia y de investigación, es la agrupación de profesores que comparten la misma vocación científica y se dedican a la enseñanza de una misma materia o grupo de materias afines.

(Juan Manuel Moreno García)

De todas las definiciones podemos sacar tres ideas en claro:

- Es un método de trabajo cooperativo entre profesores.
- Que el criterio de agrupamiento es la materia.
- Tiene un carácter vertical que evita las lagunas y las superposiciones.

*** Número de departamentos en una institución:**

En teoría un departamento puede estar formado por una persona, pero esto va en contra de lo dicho anteriormente.

Un departamento depende del número de alumnos y del número de profesores.

En la L.G.E. se aconsejaban 4 departamentos, que eran: Lengua, Ed. Artística, C.C. Sociales y Matemáticas.

Según Lorenzo Delgado la clasificación de los departamentos sería la siguiente:

- Departamentos didácticos. (Ciencias, Lengua, etc.)
- Departamentos de orientación.
- Departamentos de infraestructura. (Biblioteca.)

*** Estructura de un departamento:**

Siempre es vertical, uno manda y los otros obedecen. El jefe de estudios está en la cúspide y por debajo de él están los jefes de departamentos y por último estarían los profesores.

Después de los departamentos aparecen las especialidades.

Si no hay una verdadera coordinación, aparecen células independientes o departamentos estancados.

Deben repartirse el trabajo: un profesor debe atender a los nuevos libros, otro a las revistas, etc.

El jefe de estudios y los jefes de departamento forman el equipo técnico de Coordinación Pedagógica.

Las reuniones de departamento se hacen en horas no lectivas, normalmente por la tarde.

Para realizar un horario no debemos ajustarnos al profesor, sino al revés. Esto debe realizarlo el Jefe de Estudio y en Junio, no cuando empieza el curso.

*** Funciones del departamento:**

- *Programación larga y vertical.* Evita lagunas mentales y superposiciones. Ej. Un colegio que va desde los 3 años hasta 4º de ESO, el departamento de Lengua tiene que hacer la programación desde los 3 años hasta 4º de ESO. Por ejemplo a los 6 años el ámbito de la ortografía; mayúscula, puntuación,..., esto lo impone el departamento y los profesores deben obedecerlo. Así se evita que un profesor se meta en los contenidos de otro.
- *Determinar las técnicas de trabajo.* Ej. No se puede estudiar geografía sin un atlas.
- *Asesorar al profesorado en su actividad.*
- *Perfeccionamiento científico y didáctico de los profesores* miembros de ese departamento.
- *Elección del material,* se elige antes de que termine el curso. Interviene el Jefe de estudios y los miembros del departamento, éstos le consultan al profesor tutor después.

- Si la 1ª y la 4ª no se cumplen el departamento queda invalidado.

*** Ventajas:**

- Evita lagunas y superposiciones.
- Permite estar al día, tanto en contenidos científicos como en metodología científica.
- Se aprovecha mejor el material.
- Hay cohesión en el profesorado.

*** Inconvenientes:**

- Falta de tradición de tratamiento legal.
- Algunos profesores tienen un espíritu independentista.
- Puede ser un inconveniente algunos planteamientos filosóficos, políticos, etc.
- La ideología del centro.

3.3.2. Equipo docente

Es el conjunto de profesores que atienden a un grupo de alumnos como grupo o varios cursos reunidos en uno.

Si un profesor de 2º tiene un problema en Mates, va a pedir ayuda al equipo docente, si este no le resuelve el problema, se pide ayuda al departamento de matemáticas,. Por último se irá al jefe de estudios (Ver pág. Siguiente).

El equipo docente filtra la rigidez de los departamentos, es el medio entre departamentos y alumnos.

Retroalimentación

(Feed- Back)

3.3.3. Diferencias entre departamentos y equipo docente

Departamento y equipo docente constituyen dos células organizativas que de una manera especial se concreta el trabajo cooperativo de profesores y alumnos y su participación en el colegio. Ambas estructuras tienen su origen en la división del trabajo. Esta, a su vez, se justifica por la pluralidad de funciones.

El concepto de equipado docente incluye a las dos estructuras. En efecto, el Departamento también es un equipo. Pero en perspectiva jerárquica, el equipo docente es un instrumento de los Departamentos, es decir, órgano ejecutivo de los programas elaborados por los Departamentos, cuyos destinatarios últimos son los alumnos. El equipo adapta lo elaborado por el Departamento a las características de los alumnos.

Criterios de diferenciación:

CRITERIOS DE DIFERENCIACIÓN	Departamentos	Equipos Docentes
-----------------------------	---------------	------------------

Razón del agrupamiento	la materia	los alumnos
Tipo de coordinación	horizontal + vertical	horizontal
Actuación del profesor	técnica (Especialista)	educadora (generalistas)
Temporalización	anterior (al equipo)	posterior (al departamento)
Tipo de función	asesoramiento y apoyo	ejecutiva
Tipo (nº) de alumnos	todos (materia / centro)	algunos (grupo / curso)

ORGANIGRAMA::

Tema 8 (libro): La estructura del centro escolar

1. Concepto de estructura del centro escolar

Ecología humana: el estudio de desarrollo y la reforma de la estructura de la comunidad tal y como se da en diversos contextos ambientales.

(Hawley, 1982)

* **Elementos:**

- La *forma*, a través de la cual se hace visible un ecosistema.
- El *desarrollo*, o dinámica interna.
- La *adecuación* de ambas a un *contexto* concreto.

La estructura de una organización se puede definir con caracterizaciones como éstas:

- "Es la morfología de la vida colectiva" de un ecosistema.
- "El término estructura connota una especie de disposición ordenada de partes separadas o distinguibles en alguna proporción".
- "Es la distribución de las partes organizadas de un todo, orientada a una finalidad funcional o práctica".
- Consiste en "una conformación e institucionalización de tareas, esferas de actividad y de autoridades".
- "Cabe afirmar que los ecosistemas tienen una estructura organizada de acuerdo con un patrón definido, y que justamente las interrelaciones entre estas partes constitutivas son la base de la estructura del ecosistema".

2. Características y dimensiones

En la estructura del centro se dan varias dimensiones:

- *Heterogeneidad vs. homogeneidad*: en la práctica cotidiana se da una tremenda heterogeneidad. Hay estructuras que se presentan mediante organigramas aparentemente iguales pero en la práctica funcionan de manera muy diferente.

La razón de este hecho está en la naturaleza abierta, heterogénea y sometida a innumerables alteraciones no previstas dentro de la propia organización del ecosistema.

- *Interrelación vs. celularismo*: el soporte de toda estructura escolar es la interrelación entre sus diferentes partes o unidades. El celularismo se define como la dimensión de la escuela que "promueve un tipo de organización en la que las personas funcionan autónomamente, desarrollando cada uno su propio modo de trabajo en el aula".
- *Normativa vs. autonomía*: cuanto más autonomía deje la legislación sobre la organización de un centro, más posibilidades existen de crear estructura ricas, variadas y originales en la escuela.

Sin embargo, existe una fuerte dependencia "entre los modelos internos de funcionamiento de los centros escolares y las condiciones sociales que los posibilitan".

- *Dimensión real vs. oculta*: en la organización se dan dos dimensiones:
- Manifiesta: expresión pública de la que la institución es y realiza.

Ventajas:

- * Obliga a precisar objetivos, funciones, tareas y relaciones dentro de la organización.
- * Fortalece la comunicación entre los miembros.
- * Potencia cierta estabilidad.
- * Proporciona una visión global del centro a profesores, padres y Administración.
- * Ayuda a reflexionar sobre la realidad escolar.
- Oculta: no está escrita, pero constituye la verdadera expresión de la estructura y funcionamiento del centro.

3. La representación de la estructura

Cualquier ecosistema se puede describir de un modo gráfico, que llamamos organigramas. En la perspectiva ecológica se habla también de *esquemas*, como representación de la "estructura que resulta de la distribución de organismos en un medio y su actividad recíproca con éste".

Un organigrama es la representación esquemática de los organismos y unidades de una escuela concreta y de sus relaciones mutuas.

* *Ventajas de un organigrama*:

- Constituyen un elemento auxiliar al servicio del organizador.
- Representa la organización manifiesta o real.
- Reflejan su estructura.
- Son un esquema teórico.
- Se representan con gran cantidad de variantes y modalidades.

- Se pueden elaborar con criterios muy diferentes.

4. Estructura abiótica

La primera imagen que percibe de la estructura escolar es que se trata de un conjunto mayor o menor de *aulas*, que aparecen relacionadas entre sí, asignados a ciertos alumnos y profesores, y que también varían en estas dimensiones en función de que la naturaleza jurídica que posean. Los criterios de *tipo de centro*, *número de aulas* y su *agrupamiento en niveles y ciclos* constituyen elementos básicos de la estructura abiótica de la escuela.

5. Estructura biótica

Sobre la dimensión biótica tiene lugar la vida académica, inseparable de la anterior que se diversifica en numerosas funciones para cada grupo de la población del ecosistema, dando lugar a los "nichos ecológicos" u oficios de una "especie" determinada. Así, entre las diversas unidades de una escuela, surge una jerarquía en las relaciones no sólo académicas sino de gobierno y de poder.

6. Estructura global del centro escolar

Una vez construida la visión correspondiente a cada una de las dos dimensiones consideradas en la estructura de un centro docente, se ofrece ahora su integración en una estructura global.

TEORÍAS ORGANIZATIVAS	DESCRIPCIÓN	VENTAJAS	INCONVENIENTES/CRÍTICAS	ORGANIGRAMA
Teoría burocrática	Ideada por Max Weber, se apoya en 6 principios: – Especialización – Jerarquía – Registros escritos – Formación – Admin. con plena dedicación – Reglas y política	– Toma de decisiones racionales y de eficacia administrativa. – Busca a la persona más preparada para el cargo. – Relaciones impersonales guiadas por reglas abstractas y coordinadas por la autoridad.	– Cuestión paradójica entre especialización y jerarquía. (Autoridad funcional y autoridad formal) – Cuestión disciplinaria. – Sistema impermeable.	NO TIENE
Teoría de F. Taylor	Padre de la gerencia científica: sistema para trabajar mucho, pagar poco, ahorrar	– Facilidad de control, hay delegación de funciones y un jefe responsable en cada nivel. – Modelo estable, porque hay eficacia ejecutiva y	– Poca flexibilidad – Limita la promoción – No se puede introducir especialistas	– Estructura lineal, vertical jerárquica o autocrática. – Las órdenes vienen siempre de arriba

	tiempo... * Ideas: – Cronometraje – Seleccionar y preparar al trabajador según aptitudes o especialización – Capacitación funcional – Pago por eficacia	están completamente determinadas la autoridad y la responsabilidad.	– Se presta a la arbitrariedad – Le falta originalidad, creatividad	arriba y se van transmitiendo por mesetas. – Si el de arriba falla la estructura se viene a bajo. Si falla un trabajador de abajo, la culpa es del que está inmediatamente arriba por no saber dirigirlo.
Teoría departamental de Fayol	Ideó los departamentos. Organizó la empresa de forma que el gerente tuviera 5 funciones: – Prever o planear – Organizar – Dirigir – Coordinar – Controlar	– Gran capacidad de especialistas – Cada función es muy especializada – Se conocen problemas y sus características para buscar remedios – Muy creativa – Facilita la promoción – El profesor se siente más satisfecho y a gusto	– Riesgo de interferencia en la comunicación por lo que se pueden distorsionar los mensajes – Riesgo de estancamiento de la información – Dificultad de coordinación, no hay autoridad clara, la responsabilidad se diluye. La autoridad es el director.	– Modelo de estructura Staff, hay asesoramiento. – Estructurado en mesetas. A partir del 2º nivel hay asesores. – Constante coordinación y mando unitario central que pueden recibir asesoramiento. – Estructura fuertemente descentralizada.
Teoría del modelo síntesis	Estructura mixta, donde se conjugan las dos teorías anteriores	– Taylor: Tiene estabilidad, línea de autor, fácil coordinación de funciones y eficacia operativa – Fayol: especialización, agilidad de procedimiento, creatividad e investigación y análisis	– El que está arriba debe saber, si no, el que está abajo protestará. – Falta o interferencia de la comunicación, se puede producir estancamientos.	– Integrados por órganos de línea y de staff. – Órganos de línea: mantiene autoridad, ejecuta el mando y estructura jerárquica. – Órganos Staff: parte técnica e investigación, el

				control y la evaluación. – Quedan claras las mesetas, quien manda
Teoría de las relaciones humanas	Teoría de E. Mayo. Preocupa el rendimiento pero más el trabajador. Los trabajadores responden a motivaciones complejas y sutiles. Ideas:	– Nivel de producción determinado por normas sociales y no por capac. físicas – Los miembros son personas a las que hay que satisfacer sus necesidades. – Todo gerente debe preocuparse por los problemas del trabajador. Debe hablar. – Los trabajadores reaccionan a veces como miembros de una colectividad. – Junto a una estructura vertical, formal y jerárquica se da otra informal invisible. – Participación de los subordinados en la toma de decisiones. – El estilo mejor de dirección es el participativo–democrático.	Los críticos decían que esta teoría era una artimaña para aumentar la producción, que era incierto que se preocupará por los trabajadores	NO TIENE

JUEGOS MOTORES Y SU DIDÁCTICA.

TEMA 1: Concepto de Educación Física

1. El concepto de Educación Física

Educación Física: actividad educativa que utiliza el movimiento para producir cambios

en el individuo en los ámbitos, cognitivo, motor y actitudinal, a la

búsqueda de su formación integral.

Si no hay intencionalidad educativa no hay educación física, pero sí existe actividad física.

La *actividad física* la realiza todo el mundo al comer, al andar, al subir escaleras, al correr,...

La *educación física* se hace cuando hay intencionalidad educativa, ya sea cuando se está haciendo actividad física o se está sentado en el pupitre aprendiendo.

2. Algunas consideraciones en torno al nuevo concepto de Ed. Física

- Carácter integrador y no discriminatorio.
- Posibilidades para integración: La calificación negativa no tiene sentido si no existe *participación, actitud positiva y esfuerzo generoso*.
- Posibilitar la prevención y la paliación de anomalías.
- Contribución a lograr seguridad personal, confianza en sí mismo, autonomía, superación de inhibiciones, etc.
- Medios favorecedor para la descarga de tensiones y conflictos emocionales, del trabajo en equipo, aceptación de normas o reglas, cooperación en el esfuerzo colectivo.

3. Nueva concepción de la Educación Física

- La Ed. Física no es un fin, sino un medio para lograr unos fines.
- La Ed. Física como área integradora, no discriminatoria.
- La Ed. Física como disciplina irrecuperable, si el niño tiene un año en blanco es difícil que adquiera el desarrollo físico y psíquico que debería haber adquirido en ese momento crítico.
- La Ed. Física y el área de la salud: existe una relación estrecha entre estas dos materias.
- Aportaciones de la educación física a otros campos:
 - Prevención de accidentes.
 - Primeros auxilios.
 - Discriminación por razón de género.
 - Hábitos de higiene.
 - Alimentación.
 - Salud mental.
 - Sustancias nocivas.
 - Autodisciplina.
 - Relaciones sociales positivas.
 - ...

4. Área de Educación Física: bloques de contenido

1.- Conocimiento y desarrollo corporal

- Posibilidades de movimiento.
- Habilidades y destrezas.
- Desarrollo y educación de la competencia motriz (alcanzar un buen desarrollo motriz).
- Nociones topológicas básicas: espacio.
- Noción de tiempo.
- Control global y segmentario: de todo el cuerpo y parte de él.
- Capacidades preceptivo-motrices (lateralidad, coordinación y equilibrio estático y dinámico).
- Desarrollo de habilidades básicas: desplazamientos, saltos, giros y lanzamientos y recepciones.
- Desarrollo de capacidades físicas: resistencia, velocidad, fuerza y flexibilidad.
- Desarrollo de capacidades expresivas: danza, mimo y representación.
- Tensión-relajación muscular.
- Control respiratorio.

Desplazamientos: Activos: correr.

Pasivo: ir a caballito en otro.

Eficaces: correr.

No tanto. Reptar.

Saltos: Giros: de cabeza a los pies (vertical), transversal, sagital.

2.- Salud corporal

- Salud y calidad de vida.
- Relación con otros bloques.
- Carácter transversal.
- Higiene y ejercicio físico.
- Seguridad en situaciones de riesgo.
- Calentamiento.
- Dosificación del esfuerzo.
- Actitud crítica sobre productos nocivos.
- Hábitos posturales, alimenticios.
- Circulación vial.

3.- El juego

- Intrínsecamente motivador.
- Basado en intereses.
- Modalidades: complejidad, intensidad, capacidades, otras,...
- Núcleo y estrategia.
- Hábitos y actitudes: cooperación, solidaridad, tolerancia, respeto, aceptación de normas y de las diferencias personales.
- Vinculado al entorno.
- Finalidad en si mismo.

(Leer el documento de juegos de movimiento)

Tema 3: La LOGSE

1. Lo que dice la LOGSE de los alumnos con NEE

Artículo 36

- 1.- El sistema educativo debe preocuparse por los niños con NEE, para que puedan alcanzar dentro del sistema educativo los objetivos establecidos, con carácter general para todos los alumnos.
- 2.- La identificación y valoración se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones.
- 3.- La atención de alumnos con NEE se rige por principios de normalización y de integración.

Artículo 37

- 1.- Los centros deben adaptarse a la LOGSE.

2. Atención a la diversidad

Artículo 15

- 1.- En el progreso de un alumno, cuando no responda a los objetivos, se deberán adoptar medidas de refuerzo educativo y en su caso Adaptaciones Curriculares.
- 2.- Las Adaptaciones Curriculares deben adecuarse a los objetivos educativos, la eliminación o inclusión de contenidos, metodología, con la consiguiente modificación de elaboración y la ampliación de actividades.
- 3.- El objetivos es que alcancen las capacidades generales de acuerdo con sus posibilidades.
- 4.- Evaluación de las NEE y una propuesta curricular específica.

3. Niveles de concreción

EDUCACIÓN ESPECIAL

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

3.1. Principios

- Principio de normalización.
- Principio de significatividad.
- Principio de participación.
- Principio de realidad (huir de lo utópico).
- Principio de contextualización.

3.2. El juego modificado. Un recurso metodológico

* ¿Qué es lo que el niño puede hacer y qué no? No sólo se enriquece el propio sujeto, sino que también lo hace el grupo.

* Siempre que sea posible, los alumnos con alguna alteración, deben intervenir en la clase de Educación Física con la mayor normalidad posible.

* La integración es posible si se consigue en todos los aspectos y no en uno de ellos, es muy importante para el niño. Si los niños, con handicaps o no, intervienen en un mismo juego seguro que se relacionan, que hablan, que comparten ideas, emociones, inquietudes y, en definitiva, que vivan y crezcan juntos en armonía.

* El juego se convierte, en los niños con NEE, en una terapia imprescindible para la estimulación y reeducación de sus habilidades concretas, así como para la adquisición de técnicas de comunicación social.

* Igualmente, constituye un excelente recurso para padres y educadores, ya que al constituir en sí mismo una actividad lúdica y placentera, les permite llevar a cabo una educación integradora sin que el niño perciba que está trabajando.

* Los maestros de Educación Física y de Educación Especial y los educadores en general, deben conocer en juego y sus posibilidades, ya que permite al alumno con NEE y al que no las tiene, compartir experiencias. Cada juego podrá adaptarse según las condiciones particulares características de los alumnos y del medio, dependiendo además de la buena disposición y capacidad creativa del profesor para que la actividad que resulte variada, amena.

- Presencia – actitud (profesores)
- Ignorancia – formación inicial y permanente
- Los recursos
- Reticencias del profesor a la integración
- El papel del juego en la integración:

– Participación lastimera

– La no participación y el autoconcepto

- El juego modificado:

– Juego para todos ... y todo tipo de juegos

4. El profesor de educación física ante las diferencias individuales

– Las ACIs en Educación Física dan respuesta adecuada a todos.

Una ACI es una estrategia metodológica–pedagógica que los profesores tutores en colaboración con los equipos de apoyo externo deben de poner en marcha para atender a alumnos con NEE.

– El profesor valorará el progreso en relación al esfuerzo.

– La diversificación del currículum huirá de planteamientos discriminatorios.

– Orden 10–7–95, acerca de las dispensas en Educación Física.

5. El juego como instrumento en el proceso de integración de los niños con dificultades

5.1. Concepto de N.E.E.

- Ley LOGSE 1.990.
- Tratamiento a la diversidad.
- Normalización y no discriminación.
- Cualquiera que sea su origen (Limitaciones personales de tipo orgánico, de privación socio-cultural, etc).
- Cualquiera que sea su carácter (temporal o transitorio).
- No sólo depende de las características personales del alumno sino que también depende de las del entorno familiar y social en el que se desenvuelve.
- Las NEE aparecen como una posibilidad abierta a cualquier alumno que, en un momento determinado, de manera más o menos permanente, precisa algún tipo de apoyo o atención complementario a la acción educativa común, ordinaria o suficiente para la mayoría de alumnado.
- En definitiva, el término de alumno con NEE hace referencia a una situación que puede afectar a cualquier alumno, por causa de origen personal o social.

Al ser un área integradora y no discriminatoria, es obligatorio incluir en ello en a aquellos alumnos con ciertas deficiencias físicas y psíquicas excluidos muchas veces del espacio físico temporal o permanente... negar o impedir la práctica del ejercicio físico es impedirles...

(Currículo Andaluz)

Deficiencias motoras

4. CLASIFICACIÓN

4.1. Trastornos motóricos con afectación cerebral: parálisis cerebral

4.1.1. Concepto

En la reunión de Berlín en 1966 la Comisión Mundial de PC la define como:

"Trastorno persistente, pero no invariable, de la postura y el movimiento, debido a una disfunción del encéfalo antes de que su crecimiento y desarrollo se completen".

García Fernández (1988), apoyándose en esta definición, señala las tres condiciones básicas de la PC:

1. Lesión en el SNC no maduro.
2. Afecta al movimiento y la postura.
3. Es una lesión permanente aunque no progresiva.

Es un trastorno complejo que comprende varios síntomas: alteración de la función neuromuscular con déficits sensoriales (audición, visión, habla, etc.), o sin ellos; dificultades de aprendizaje con déficits intelectual o sin

él y también problemas emocionales.

Sus síntomas clínicamente son muy diversos y también lo es su etiología.

4.1.2. Etiología

Su significado puede entenderse según el momento del desarrollo neurológico en el que actúe o bien según el momento en que acaece la lesión. En el primer caso, nos encontramos, como agentes causantes de la misma, con enfermedades genéticas y lesiones prenatales, mientras que en el segundo caso, se habla de él embriopatías, fetopatías, causas perinatales y postnatales. Resulta importante destacar que en todos los casos de PC se da un déficit en el aporte de oxígeno y una alteración de intercambio bioquímico que produce una muerte neuronal. En consecuencia, esta lesión y sus efectos actúan en una zona del cerebro preferentemente, llegando a producir diferentes cuadros clínicos:

- Lesiones corticales del área piramidal.
- Lesiones localizadas en la zona extrapiramidal.
- Lesiones localizadas en el de cerebelo.

Tipos:

- Prenatales: (35% de los casos) se deben a diversas condiciones desfavorables durante el periodo de gestación.
- Perinatales: (55%) puede deberse a anoxia ocasionada por una obstrucción del cordón umbilical, traumatismo craneal por fórceps durante el parto, sufrimiento fetal, etc.
- Postnatales: (10%) debidas a traumatismos craneales, infecciones, accidentes vasculares, etc.

4.1.3. Clasificación

Hartlage (1983) distingue:

- Según los síntomas:
 - *Espasticidad*: incremento adecuado del tono muscular.
 - *Atetosis*: dificultad en el control y coordinación de los movimientos voluntarios.
 - *Ataxia*: dificultad para medir la fuerza, la distancia y dirección de los movimientos que, como consecuencia, son lentos y torpes.
 - *Rigidez*: hipertonía marcada, que puede incluso llegar a impedir todo movimiento.
 - *Temblores*: movimientos breves y rápidos, de carácter oscilante y rítmicos.

b) Según los miembros afectados:

- *Monoplejía*: cuando la parálisis afecta a una sola extremidad.
- *Hemiplejía*: brazo y pierna del mismo lado.
- *Diplejía*: ambas extremidades inferiores y brazos de forma incompleta.

- Paraplejía: extremidades inferiores.
- Triplejía: un brazo menos afectado que los otros tres miembros.
- Tetraplejía: afectada a las cuatro extremidades.

c) Según el tipo de alteración del tono muscular:

García Hernández (1988) distingue:

- *Espástica*: aquella que se localiza en la corteza cerebral afectando a los centros motores y produciendo gran rigidez muscular. (75% de casos).
- *Atetoide*: se localiza en los ganglios basales. Provoca movimientos involuntarios y lentos. (10%).
- *Atáxica*: se localiza a nivel de cerebelo. Afecta a la coordinación de movimientos y equilibrio (5%).
- *Mixta*: combinación de los anteriores (10%).

4.1.4. Sintomatología

Es frecuente encontrar asociados a la PC diversos trastornos tales como retraso mental, dificultades de aprendizaje, trastornos de lenguaje, epilepsia y problemas sensoriales. Por ello resulta muy difícil encuadrar una PC con claridad. Los principales síntomas son los siguientes:

- Alteraciones del tono muscular y movimiento

Son los más evidentes y llevan asociados, además, trastornos sensoriales de tipo visual y auditivo.

- Los problemas perceptivos

Son muy necesarios también en el ámbito educativo.

- Deficiencia mental

Nunca debemos olvidar que, generalmente, los test de inteligencia exigen en su ejecución una serie de conductas basadas en el movimiento y que tanto las pruebas verbales como las manipulativas requieren motricidad

4.1.5. Diagnóstico

Sáinz y Villalba (1988) señalan que la observación sistemática de un niño recién nacido nos puede permitir detectar si está afectado por una PC, dado que los primeros indicios son directamente observables en el desarrollo motor del niño,

Posteriormente, este diagnóstico se puede ir ampliando si comparamos al niño según diversas escalas madurativas tanto en el ámbito motor como en el perceptivo, cognitivo, comunicativo y de adquisición y desarrollo de destrezas sociales.

Otro modo de observar y detectar una PC puede ser mediante actividades provocadas; es decir, observar diversas actividades de reacción postural que, al examinar al niño, se pueden provocar y manipular.

4.2. Trastornos motóricos sin afectación cerebral

4.2.1. Poliomieltitis

Es un ataque inflamatorio en las astas anteriores de la médula que produce una parálisis flácida con

degeneración de músculos completos, dados los efectos de la destrucción de neuronas motoras. Provoca atrofas musculares aunque sin trastornos sensoriales ni de esfínteres.

4.2.1.1. Etiología

Respecto a su etiología es una enfermedad epidémica aguda, más frecuente en los niños y es producida por un virus.

4.2.1.2. Diagnóstico

En la fase de inicio de esta enfermedad su diagnóstico es difícil debido a que ciertos síntomas que la caracterizan son insignificantes.

4.2.2. Espina bífida

Consiste en un déficit o desarrollo incompleto del cierre del canal óseo de la columna vertebral. Así tenemos que, cuando este desarrollo incompleto de las vértebras afecta a la médula espinal, estamos ante un defecto congénito que determina problemas y anomalías de cierta importancia.

4.2.2.1. Formas clínicas

Las manifestaciones clínicas del síndrome son diversas. Ante un caso con pocas fibras nerviosas, inervando los músculos de las extremidades inferiores puede llegar a derivar en una paraplejía en algunos casos, mientras que en otros el sujeto puede aprender a deambular a pesar de la deficiencia funcional de los músculos. En otros casos, el sujeto puede ser indiferente a determinadas sensaciones cutáneas. En otro tipo de casos el sujeto es incapaz de detectar las sensaciones que le permitan controlar la micción. En los casos en que además de espina bífida va asociada hidrocefalia –cerca de un 90% de casos– puede producirse retraso mental. Los déficits ocasionados básicamente por este síndrome son de carácter motor, sensitivo, esfinteriano e intelectuales.

4.2.3. Miopatías

4.2.3.1. Concepto

Distrofia muscular que se caracteriza por una progresiva degradación de la masa muscular, aunque sin afectación del sistema nervioso. Sus causas son desconocidas. Pueden diferenciarse diversos tipos, aunque dentro del ámbito de los trastornos motores analizaremos básicamente las denominadas distrofias musculares progresivas.

4.2.3.2. Etiología

Su origen es genético e impide mantener una estructura diferenciada de los músculos, por lo que va perdiendo eficacia de un modo progresivo. En ocasiones, estas fibras musculares son sustituidas por otro tejido adiposo encontrándonos, entonces, con que la masa muscular no se reduce de volumen sino que aumenta de un modo falso.

4.2.3.3. Sintomatología

Sus síntomas pueden aparecer tarde en la vida del individuo. Los músculos se van afectando en ambos lados del cuerpo.

4.2.3.4. Diagnóstico

Se puede realizar a partir de los cinco años, fundamentalmente a través de tres tipos de pruebas:

- a) mediante la electromiografía.
- b) Los análisis de laboratorio,
- c) La biopsia muscular.

4.2.3.5. Clasificación

Existen múltiples tipos, pero vamos a enumerar las más representativas:

a) Distrofia muscular tipo duchenne

Aparece en la infancia y en edad escolar y afecta a los varones. Degeneración progresiva de los músculos voluntarios del esqueleto y la falta de fuerza empieza en los miembros inferiores. Dada su progresividad, el sujeto no llega a sobrevivir más de 15 años.

b) Distrofia muscular tipo Landouzy–Déjerine

Afecta a ambos sexos y suele aparecer en la segunda infancia. Afecta primeramente a los músculos de la cara, mímica facial y luego al cuello, hombros y miembros superiores. Su evolución y progresión es más lenta.

c) Distrofia muscular ocular

Afecta en primer lugar a los párpados y luego a la movilidad de los ojos, posteriormente llegará a afectar a los músculos de la laringe.

d) Distrofia muscular más leve

Acompañada de miotonía, reduce las expectativas de vida del sujeto pero no es tan grave.

Deficiencias motoras

1. Introducción.

2. N.E.E. de alumnos con discapacidad motora.

2.1. Concepto de discapacidad motora.

2.2. Enfermedades causa de la deficiencia motora.

3. Detección.

4. Clasificación.

- Trastornos motóricos con afectación cerebral: parálisis cerebral.
- Concepto.
- Etiología.
- Clasificación.
- Sintomatología.
- Diagnóstico.

- Tratamiento.
- Actividades
- Trastornos motóricos sin afectación cerebral:

4.2.1. Poliomielitis.

4.2.2. Espina bífida.

4.2.3. Miopatías.

- Actividades

5. Intervención educativa.

6. Integración.

6.1. La familia

6.2. La sociedad y la escuela

1. INTRODUCCIÓN

Los trastornos motores pueden tener varias causas y, a su vez, determinar muy variadas conductas y limitaciones tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo.

Lo más destacable es comprobar cómo estos trastornos motores afectan de una forma muy clara a la capacidad de comprensión y expresión oral y escrita, canales imprescindibles de la comunicación y, por tanto, de los procesos de enseñanza–aprendizaje.

Nuestro cometido, como educadores, consiste en proporcionar a los sujetos que padecen tales trastornos los medios necesarios para que desarrollen al máximo sus capacidades de expresión, relación y comunicación y adecuar los recursos metodológicos y estrategias organizativas a las características específicas de los sujetos con necesidades educativas especiales.

En aras de una mejor revalorización de los aspectos educativos, se hace necesario orientar los aprendizajes de estos alumnos hacia aquellas capacidades y necesidades que presentan, abarcando cuantos aspectos sean necesarios e implicando tanto a la escuela como a la familia y a todo el contexto social en un modelo basado en el principio de normalización. De esta forma se posibilitará tanto una enseñanza individualizada como la utilización de recursos y técnicas curriculares y, en definitiva, la consecución de un desarrollo integral de la personalidad del sujeto que le permita afrontar con eficacia y dignidad cualquier tarea en el marco de una sociedad donde se respeten las diferencias individuales.

Se trata, por tanto de favorecer un proceso que asegure a la persona con discapacidad motora las más amplia participación en la vida educativa y social, así como una mayor independencia en su autonomía personal.

Con la implantación de la LOGSE, se establece que el Sistema Educativo dispondrá de cuantos recursos sean necesarios para que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales –temporales o permanentes– puedan alcanzar dentro del sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. Desde el punto de vista educativo, la discapacidad motora no debe implicar ningún tipo de barrera que imposibilite la adquisición de destrezas, hábitos y conocimientos e incluso la plenitud de su desarrollo cognitivo y/o emocional.

Por todo ello, y con el fin de desarrollar una educación adaptada a las necesidades que pueden presentar estos sujetos, se hace necesario conocer las peculiaridades de dicha discapacidad, así como los tipos y manifestaciones que posibiliten estrategias capaces de: identificar dichas necesidades, ofrecer una respuesta adecuada y proponer y desarrollar pautas y criterios de intervención.

2. N.E.E. DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD MOTORA

Hablar hoy día de necesidades educativas especiales supone abordar planteamientos enmarcados en un nuevo modelo educativo, a la hora de atender de una forma adecuada y global las necesidades que todos los alumnos pueden presentar en un momento determinado de su vida. Este término que apareció por primera vez en 1978 en Gran Bretaña, con el informe Warnock, intenta delimitar y precisar el concepto y el campo de aquellos alumnos que por alguna circunstancia podían alejarse del proceso de enseñanza-aprendizaje normalizado.

Los alumnos que presentan una discapacidad motora necesitarán de una atención específica dentro de un modelo de currículo flexible y abierto pero realizando cuantos ajustes se crean necesarios para adaptar las programaciones a las necesidades que éstos plantean. Comprende, pues, una determinada organización y una planificación efectiva y eficaz de aquellos recursos que la administración educativa pone a nuestra disposición.

2.1. Concepto de discapacidad motora

Por deficiencia motora entendemos aquella que abarca todas las alteraciones o deficiencias orgánicas del aparato motor o de su funcionamiento que afectan al sistema óseo, articulaciones, nervios y/o músculos. Las personas afectadas por ellas presentan una clara desventaja en su aparato locomotor, determinada por limitaciones posturales, de desplazamiento, coordinación y manipulación, pudiendo integrar dos o más de éstas. A veces van acompañadas de otras alteraciones sensoriales, perceptivas y del lenguaje y en un porcentaje alto tienen conservada su capacidad intelectual.

A nivel educativo se nos plantea una problemática en cuanto a la intervención ya que la afectación cambia de un sujeto a otro, aunque, como hemos dicho anteriormente, lo importante del proceso de intervención no debe centrarse en el déficit que presenta el alumno, sino en las posibilidades de aprendizaje y en las potencialidades educativas que éste puede desarrollar.

2.2. Enfermedades y causas de la deficiencia motora

Las características que definen esta deficiencia son muy extensas y variadas, por ello sólo haremos referencia a algunas de ellas así como a sus consecuencias más importantes a la hora de desarrollar un adecuado modelo de aprendizaje. Entre éstas podemos citar: artritis reumática juvenil, trastornos ortopédicos, agenesias de miembros, poliomielitis o parálisis infantil y traumatismos y fracturas.

Nos centraremos en aquellas que ofrecen mayor incidencia durante la edad escolar y que requieren mayores adaptaciones del currículo como son la parálisis cerebral y la espina bífida.

Las causas que presenta esta patología son múltiples. En general, se puede establecer el siguiente esquema sobre su casuística:

- Lesiones del *sistema nervioso central*, ya sea a nivel cerebral o medular (parálisis cerebral, poliomielitis, hemiplejía y espina bífida).
- Lesiones del *sistema nervioso periférico*. Generalmente afecciones producidas durante el parto. Impiden realizar los movimientos que suponen control voluntario (parálisis cerebral, otras ...).
- Lesiones por *traumatismos*. Accidentes en sus diferentes grados de afectación (parálisis cerebral, otras ...).

- *Malformaciones congénitas*. Producidas en el período de gestación (parálisis cerebral, otras ...).
- *Trastornos psicomotores*. Debidos, generalmente, a perturbaciones tónico-emocionales precoces, hábitos y descargas motrices en la evolución (arritmias, balanceo de cabeza, debilidad motriz, inestabilidad motriz y otras).

Desde la práctica educativa es importante conocer cuáles son las causas que han producido la lesión, pero mucho más importante es llevar a cabo un diagnóstico lo más precoz posible que nos permita elaborar y diseñar programas futuros de intervención acordes a las necesidades y potencialidades del sujeto.

3. DETECCIÓN

Dentro de la práctica educativa se hace necesario e imprescindible llevar a cabo un diagnóstico y detección de las capacidades, necesidades e intereses del niño con este déficit.

Éste debe hacerse lo más precozmente posible y en función de:

- Un examen neurológico, explorándose los aspectos generales del niño, datos de la anamnesis y desarrollo sensoriomotor.
- Un examen psicomotor. Control postural y equilibrio, coordinación, organización espacio-temporal, lateralidad y relajación y control de movimientos.
- Exploración intelectual, social y de personalidad. En ella se observará y detectará la presencia o no de otras deficiencias, el grado de autonomía e integración y la posible existencia de trastornos emocionales y de conducta.
- Por último, incluimos un examen lingüístico en el que valoraremos los aspectos motrices del lenguaje, empezando por los movimientos más alejados al acto de hablar y terminando por los movimientos específicos del habla. Bobath distingue cuatro niveles de detección del lenguaje en el niño con deficiencia motórica: valoración de la capacidad para mover las partes del cuerpo asociadas a la fonación, valoración de las actividades vegetativas, valoración de los movimientos de los órganos asociados con la locución y por último valoración de la capacidad para vocalizar y hablar.

Realizada la detección, elaboraremos aquel programa o programas de intervención acordes a las necesidades y posibilidades del niño afectado y que tendrán como finalidad desarrollar y potenciar un grado de autonomía e independencia lo más adecuado posible. Fomentaremos estrategias que faciliten y desarrollen la capacidad de comunicación, aspectos gravemente afectados en los deficientes motóricos, y se iniciará a los niños, si ello es posible, en programas de comunicación alternativos.

4. CLASIFICACIÓN

4.1. Trastornos motóricos con afectación cerebral: parálisis cerebral

4.1.1. Concepto

De entre las múltiples definiciones que aparecen en la literatura referidas a la PC señalamos dos de ellas. En su reunión de Berlín en 1966 la Comisión Mundial de PC la define como:

"Trastorno persistente, pero no invariable, de la postura y el movimiento, debido a una disfunción del encéfalo antes de que su crecimiento y desarrollo se completen".

García Fernández (1988), apoyándose en esta definición, señala las tres condiciones básicas de la PC:

1. Lesión en el SNC no maduro.
2. Afecta al movimiento y la postura.
3. Es una lesión permanente aunque no progresiva.

Es un trastorno complejo que comprende varios síntomas: alteración de la función neuromuscular con déficits sensoriales (audición, visión, habla, etc.), o sin ellos; dificultades de aprendizaje con déficits intelectual o sin él y también problemas emocionales.

Se estima que la incidencia de la PC varía entre el 1,5 y el 5 por mil de los nacidos. Sus síntomas clínicamente son muy diversos y también lo es su etiología.

4.1.2. Etiología

Su etiología puede entenderse según el momento del desarrollo neurológico en el que actúe o bien según el momento en que acaece la lesión. En el primer caso, nos encontramos, como agentes causantes de la misma, con enfermedades genéticas y lesiones prenatales, mientras que en el segundo caso, se habla de él embriopatías, fetopatías, causas perinatales y postnatales. Resulta importante destacar que en todos los casos de PC se da un déficit en el aporte de oxígeno y una alteración de intercambio bioquímico que produce una muerte neuronal. En consecuencia, esta lesión y sus efectos actúan en una zona del cerebro preferentemente, llegando a producir diferentes cuadros clínicos:

- Lesiones corticales del área piramidal, que es la responsable de la movilidad voluntaria y de inhibir el reflejo de estiramiento muscular, producirán hipertonía y espasticidad.
- Lesiones localizadas en la zona extrapiramidal, zona donde se asienta la movilidad involuntaria, producirán incoordinación, atetosis y alteraciones de la percepción.
- Lesiones localizadas en el de cerebelo producirán alteraciones de la coordinación y el equilibrio.

Pero dado que no hay un único agente responsable de la PC, únicamente podemos apuntar que el rasgo más común que presentan los sujetos afectados por este síndrome es una deficiente maduración del SNC en función de causas de diverso tipo:

- Prenatales: se dan aproximadamente en un 35% de los casos y se deben a diversas condiciones desfavorables durante el periodo de gestación (infecciones como la rubeola, enfermedades metabólicas, incompatibilidad en el Rh, etc).
- Perinatales: presentes en el 55% de los casos. Puede deberse a anoxia ocasionada por una obstrucción del cordón umbilical, traumatismo craneal por fórceps durante el parto, situaciones de sufrimiento fetal, parto prolongado, etc.
- Postnatales: acontecen en un 10% de los casos y son debidas a traumatismos craneales, infecciones, accidentes vasculares, etc.

4.1.3. Clasificación

Los síntomas de la PC se pueden agrupar y clasificar en función de sus características neuromusculares. Pero una de las clasificaciones más generalmente aceptada es la de Hartlage (1983), quien distingue:

- Según los síntomas:

- *Espasticidad*: consistente en un incremento adecuado del tono muscular.
- *Atetosis*: dificultad en el control y coordinación de los movimientos voluntarios.
- *Ataxia*: dificultad para medir la fuerza, la distancia y dirección de los movimientos que, como consecuencia, son lentos y torpes.
- *Rigidez*: se trata de es una hipertonía marcada, que puede incluso llegar a impedir todo movimiento.
- *Temblores*: son movimientos breves y rápidos, de carácter oscilante y rítmicos.

b) Según los miembros afectados:

- *Monoplejía*: cuando la parálisis afecta a una sola extremidad.
- *Hemiplejía*: si afecta al brazo y pierna del mismo lado.
- *Diplejía*: se da en ambas extremidades inferiores y en los brazos de forma incompleta.
- *Paraplejía*: en las extremidades inferiores.
- *Triplejía*: cuando existe un brazo menos afectado que los otros tres miembros.
- *Tetraplejía*: afecta a las cuatro extremidades.

c) Según el tipo de alteración del tono muscular:

García Hernández (1988) establece y diferencia cuatro formas clínicas diferentes en función del tono muscular:

- *Espástica*: es aquella PC que se localiza en la corteza cerebral afectando a los centros motores y produciendo gran rigidez muscular. Es el tipo más frecuente, presentándose en un 75% de casos.
- *Atetoide*: su localización se sitúa en los ganglios basales. Provoca en el sujeto movimientos involuntarios y lentos. Suele estar presente en un 10% de los casos.
- *Atáxica*: su localización es a nivel de cerebelo. Afecta a la coordinación de movimientos y equilibrio por lo que produce inestabilidad en la marcha y grandes déficits en la coordinación óculo-manual.
- *Mixta*: este tipo corresponde a una combinación de los anteriores y está presente en un 10% de los sujetos.

Este mismo autor señala tres grados o niveles en la acepción de la PC: **leve**, caracterizada por movimientos torpes; **moderada**, consiste en marcha inestable, dificultades para el control manual y con lenguaje impreciso y, finalmente, estaría un nivel **severo**, en el que los sujetos afectados no tienen deambulación y apenas pueden controlar sus extremidades, estando además su lenguaje muy afectado.

4.1.4. Sintomatología

Es frecuente encontrar asociados a la PC diversos trastornos tales como retraso mental, dificultades de aprendizaje, trastornos de lenguaje, epilepsia y problemas sensoriales. Por ello, en la práctica resulta muy difícil encuadrar una PC con claridad en un tipo u otro y, generalmente, se recurre a describir al sujeto afectado de PC en función de sus síntomas, razón por la cual apuntamos como síntomas que afectan y definen la PC los siguientes:

- Las alteraciones del tono muscular y movimiento

Son los más evidentes y llevan asociados, además, trastornos sensoriales de tipo visual y auditivo (sentidos

por otra parte, muy importantes de cara a las actividades escolares en general).

- Los problemas perceptivos

Son muy necesarios también en el ámbito educativo. (Tengamos en cuenta que la percepción se elabora con la información que se percibe a través de los sentidos).

- Deficiencia mental

Nunca debemos olvidar que, generalmente, los test de inteligencia exigen en su ejecución una serie de conductas basadas en el movimiento y que tanto las pruebas verbales como las manipulativas requieren motricidad (que es precisamente el área más afectada en la PC).

4.1.5. Diagnóstico

Teniendo en cuenta que las causas de la PC pueden aparecer en diferentes momentos del desarrollo humano trataremos de detenernos ahora en el estudio del diagnóstico haciendo un recorrido a lo largo de esos momentos.

Desde el momento del nacimiento se analiza la presencia de determinados reflejos en el recién nacido (reflejo de Moro, de los puntos cardinales, de prensión palmar y plantar, de marcha automática...). La existencia y presencia de los mismos es normal y precisamente el hecho de que éstos no estén presentes o sean deficitarios son ya una señal a tener en cuenta en todo lo referente a calidad de repuestas, asimetrías, repuesta excesiva, etc. Pero, además de prestar atención a estos movimientos reflejos, se debe atender a la presencia de posturas anormales y a las posibles alteraciones del tono.

Precisamente Sáinz y Villalba (1988) señalan que la observación sistemática de un niño recién nacido nos puede permitir detectar si está afectado por una PC, dado que los primeros indicios son directamente observables en el desarrollo motor del niño, sobre todo si este desarrollo es lento o poco habitual, o simplemente si perduran determinados movimientos reflejos de los antes apuntados y que, madurativamente, tienen que desaparecer en una edad determinada. Este tipo de observación sirve de gran ayuda a la hora de localizar una PC.

Cuando el bebé, sentado en el regazo de la madre, mantiene sus piernas extendidas de modo rígido y un pulgar contraído en la palma de la mano; o cuando al ponerlo boca abajo y levantando la cabeza observamos que oprime un brazo con su propio cuerpo, y si al levantar la cabeza y el pecho apoyándose sobre sus antebrazos mantiene sus manos cerradas, entonces es posible que nos hallemos ante una posible PC.

Posteriormente, este diagnóstico se puede ir ampliando si comparamos al niño según diversas escalas madurativas tanto en el ámbito motor como en el perceptivo, cognitivo, comunicativo y de adquisición y desarrollo de destrezas sociales. A lo largo del primer año de vida es importante analizar el posible grado de reactividad anómala revisando la evolución de los reflejos primarios analizados desde el momento del nacimiento, como ya hemos indicado. Tengamos en cuenta que, durante el primer año de vida, gran parte de estos reflejos siguen una cronología en su desaparición. De este modo, y cuando persisten más allá del tiempo establecido para cada uno de ellos, nos encontramos ante un signo de lesión cerebral con repercusiones motoras. Más concretamente, después del primer año de vida, un sujeto afectado de PC puede conservar estos reflejos aunque estén más o menos encubiertos por patrones de movimientos anormales.

Otro modo de observar y detectar una PC puede ser mediante actividades provocadas; es decir, observar diversas actividades de reacción postural (sostén, equilibrio, enderezamiento) que, al examinar al niño, se pueden provocar y manipular. La observación de estos datos proporciona una valoración que permite y ayuda al diagnóstico de la parálisis cerebral.

4.1.6. Tratamiento

Según Alexander y Bauer (1988), en la PC existen diversas áreas afectadas que están ligadas al desarrollo evolutivo, como es todo lo referido a motricidad gruesa, cuidado personal lenguaje, desarrollo cognitivo, social y emocional; es decir, los trastornos asociados a dicha parálisis. De este modo diversos aspectos referidos a las áreas antes señaladas pueden presentar retraso o déficits en su adquisición y madurez y también están afectadas y condicionadas las actuaciones y dinámica familiar.

De modo tradicional se ha aceptado y afrontado el tratamiento de la PC desde cuatro perspectivas diferentes y a la vez complementarias: fisioterapia, terapia ocupacional, logopedia y educación compensatoria.

a) Variables a tener en cuenta

Evidentemente, estos tratamientos van a tener una prioridad distinta según la edad del sujeto; razón por la cual la terapéutica de la PC será variable y progresiva teniendo siempre en cuenta, y adaptándose tanto al desarrollo físico como psíquico del niño. Además, y dado que es un síndrome complejo, es preciso trabajar paralelamente desde distintos niveles lo que evidentemente exige coordinación a la hora de programar, dirigir y controlar el tratamiento. En él se deben tener en consideración, entre otras, variables como la edad del sujeto, pronóstico de marcha, grado de afección intelectual, etc.

- En los primeros años y edad preescolar el objetivo esencial se basará en la estimulación temprana. A través de la misma se facilitarán patrones normales de desarrollo a partir de diversos objetivos específicos como pueden ser: inhibición de los reflejos posturales exaltados, ruptura de patrones de desarrollo anormales, facilitación de reacciones de enderezamiento y equilibrio, prevenir contracturas, etc. En esta primera etapa o momento la colaboración de los padres es fundamental para lograr los objetivos previstos.
- En un segundo momento, entre los 3 y 5 años, etapa de educación preescolar, el tratamiento se basa en la fisioterapia, desarrollo del lenguaje y percepción junto con una potenciación de la socialización. En esta fase y edad es importante que tanto padres como profesores y educadores se sientan implicados en esta tarea.
- Un tercer momento hemos de situarlo en el periodo comprendido entre los 6 y 15 años. Aquí se trata ya de otorgar prioridad a todo lo referido a adquisición de conocimientos y desarrollo social. Además, y como apoyo complementario, se deberá realizar tratamiento físico.

b) Tipos

- Fisioterapia, terapia física, biofeedback y patterning

La **fisioterapia** es considerada como uno de los pilares básicos en el tratamiento de la PC. Más concretamente, se acepta y considera que la edad clave para el tratamiento desde esta línea terapéutica es la preescolar. En cierta medida resulta ya un tópico común el que gran parte de padres de sujetos afectados por este trastorno tienden a identificar la rehabilitación con la fisioterapia, aunque no sea más que por el hecho de que este tipo de profesionales son, junto con los médicos, quienes primero intervienen en el tratamiento de la PC.

Más concretamente, la fisioterapia ha desarrollado diversas técnicas de intervención que, en grandes medida, se basan en la denominada "plasticidad postnatal de sistema nervioso". Tengamos en cuenta que desde esta posición, los logros y mejoras en la recuperación de un niño afectado de PC ocurren porque se van desarrollando conductas compensatorias que, en alguna medida, enmascaran los déficits, pero nunca porque se produzca realmente una regeneración del tejido nervioso dañado.

La **terapéutica física**, en general, contribuye a aumentar la capacidad funcional de los sujetos y ello mediante equipamiento como muletas, bastones, sillas de ruedas, etc.

El **biofeedback**, por su parte, es una técnica eficaz que ayuda a sujeto a lograr una mayor información propioceptiva respecto a la colocación de sus segmentos corporales.

Patterning, que supone imponer una serie de pautas motoras primitivas en el sujeto afectado de PC con el fin de imitar otras pautas motoras más aventajadas. Para ello es necesario potenciar una mayor estimulación del hemisferio cerebral izquierdo y no el derecho.

• **Terapia de desarrollo neurológico**

Estas terapias ayudan y facilitan al niño un acercamiento a funciones madurativas y neuromotoras normales mediante la inhibición de reflejos primitivos a la vez que le facilitan una serie de respuestas motores más maduras. Fundamentalmente este tipo de terapia trabaja para lograr en el niño experiencias, aunque sean mínimas, de sensaciones de movimientos normales. De todos modos, hay estudios que ponen bastante en duda la eficacia de este método terapéutico.

• **Desarrollo del lenguaje y logopedia**

También desde finales del primer año de vida, en los niños afectados de PC, que se observe ausencia en el inicio de lenguaje, es preciso intervenir a nivel foniátrico y logopédico. La probabilidad de encontrarnos con trastornos en el desarrollo del lenguaje en niños afectados de PC es muy alta porque las lesiones cerebrales, muchas veces, se traducen, además, en alteraciones del área motor y expresiva del lenguaje. De este modo, los efectos de estos trastornos, aunque son variables, pueden llegar a alterar en mayor o menor grado la inteligibilidad del lenguaje hablado y, en ocasiones, impedirlo totalmente. En estos casos habrá que facilitar a estos niños sistemas o medios alternativos de comunicación que ayuden a complementar el habla del niño o incluso suplirla. Existen numerosos procedimientos capaces de facilitar la comunicación del minusválido, además de su utilidad para adquirir habilidades cognitivas requeridas en la expresión oral. *Basil* describe y explica diversos sistemas de símbolos para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

Conviene señalar la necesidad de realizar una exploración minuciosa de los aspectos implicados en el desarrollo del lenguaje de estos niños para poder llegar a un buen diagnóstico. Esto nos permitirá posteriormente seleccionar y aplicar la orientación educativa y terapéutica más acorde a cada caso.

Como técnicas logopédicas concretas merecen especial mención las de **Tardieu** y las de **Bobath**, dado que se trata de técnicas desarrolladas específicamente para rehabilitar el habla de niños con PC. También son de gran utilidad los diferentes sistemas de comunicación aumentativa y alternativas, tales como los siguientes:

– *Técnica de TARDIEU*

Se trata de una técnica esencialmente analítica que consiste en tomar una serie de aspectos distorsionados que se presentan en el sujeto para su rehabilitación. La evaluación del trastorno y su grado de distorsión se realiza mediante unas hojas de examen que incluyen diferentes aspectos:

- . Un estudio respiratorio y exploración de los órganos respiratorios.
- . Análisis de las actividades funcionales de los mismos.
- . Estudio y de exploración foniátrica.
- . Exploración intelectual.

. Nivel de comunicación social.

La reeducación de los aspectos antes señalados se lleva a cabo desde tres niveles:

1. Reeducando los trastornos motóricos del habla ligados a la lesión cerebral.
2. Mediante una reeducación logopédica especializada.
3. Reeducción centrada en el desarrollo de la comprensión y expresión del lenguaje.

– *Método BOBATH*

Se trata de una técnica global cuya fundamentación consiste en la necesidad de normalizar el tono muscular para que el sujeto pueda hacer movimientos adecuados. Este método diferencia los siguientes niveles de intervención:

1. Contribuir a normalizar el tono muscular del sujeto, primero de un modo pasivo y, posteriormente, de manera autónoma.

2. Facilitar al sujeto los movimientos normales automáticos de los diferentes segmentos corporales.

3. Reeducar el habla y lenguaje, lo que se efectúa desde varios niveles interdependientes:

- Reeducción para controlar la mandíbula, succión, deglución, masticación, babeo, etc.

- Reeducción de la respiración y movimientos bucoarticulatorios.

- Reeducción de la expresión y comprensión del lenguaje.

– *Sistemas de comunicación aumentativos y alternativos*

Son todos aquellos recursos que permiten la expresión a través de símbolos diferentes a la palabra articulada. Básicamente podemos dividirlos en dos grupos:

* Sistemas de comunicación sin ayuda: no requieren ninguna ayuda técnica o instrumento para que la comunicación suceda, usando para la misma los movimientos de la cara, cabeza, mano u otras partes del cuerpo como mecanismos para transmitir el mensaje. Señalamos como sistemas de este tipo:

- . Los códigos gestuales no lingüísticos.

- . Los sistemas de signos manuales de los no-oyentes.

- . Los lenguajes codificados textuales.

* Sistemas de comunicación con ayuda: requieren algún tipo de asistencia externa, instrumentos o ayudas técnicas que permitan y hagan posible la comunicación del sujeto. Suelen ser los que más frecuentemente se usan para sujetos con afectación motora, puesto que estos sujetos son los que presentan mayor dificultad para producir gestos manuales.

Estos sistemas de comunicación aumentativa pueden ser más simples o más complejos.

En resumen, el tipo de sistema de comunicación aumentativa que la persona afectada utilice estará

caracterizado por:

- . Un conjunto de símbolos o formas de representar la realidad junto con una serie de reglas que permitan organizar y combinar dichos símbolos para que puedan formar un sistema expresivo.
- . Un mecanismo físico, ayuda técnica o forma de transmitir los mensajes.

Los sistemas de símbolos más usados son éstos:

1. Los sistemas basados en elementos muy representativos formados por objetos o miniaturas, fotografías, dibujos, etc., que el niño pueda usar para comunicarse.
2. Los sistemas basados en dibujos lineales (pictogramas), que son fáciles de reproducir y usar en ayudas técnicas. Permiten al sujeto un nivel de comunicación telegráfica y concreta.
3. Sistemas que combinan los símbolos pictográficos, ideográficos y arbitrarios. Se caracterizan porque permiten producir frases complejas y expresar ideas abstractas.
4. Sistemas basados en ortografía tradicional.
5. Lenguajes codificados con ayuda técnica, entre los que destacan el sistema Braille y Morse.

Los dos últimos sistemas señalados se apoyan en ayudas técnicas simples y complejas.

El general, los sistemas de comunicación que hemos detallado permiten y ofrecen variedad de opciones cuyo dominio va desde sistemas presimbólicos, útiles en sujetos con bajo nivel intelectual, hasta sistemas que implican la lecto-escritura, donde el dominio intelectual del sujeto es mejor.

• ***Terapia ocupacional***

Con esta terapéutica nos hallamos ante otro método de intervención que es posible utilizar a partir del primer año de vida y con el que se busca básicamente producir estimulación sensorial encaminada a facilitar el los sujetos dos tipos de objetivos:

1. Entrenamiento en actividades manipulativas (motricidad manual fina).
2. Entrenamiento en adquisición de hábitos iniciales de autonomía para actividades de la vida ordinaria.

Según *Aguado y Alcedo*, la dificultad para el cuidado personal aparece ya de modo inicial en la alimentación del niño. Al darles el pecho se observa pobreza en la succión y deglución. Posteriormente, cuando se inicia la toma de alimentos sólidos, estas dificultades pueden persistir y algunos de estos niños precisarán cuidados terapéuticos específicos porque es frecuente que se produzcan daños en la laringe, falta o torpeza en la movilidad de la lengua, hipersensibilidad oral, etc.

Por otra parte, la autoalimentación en niños que tienen dificultades en extremidades superiores puede realizarse mediante equipamiento adaptativos capaces de facilitar y permitir una mayor autonomía en la alimentación. Posteriormente, la autonomía en vestirse está también afectada según el tipo de afección motriz o PC del sujeto. Y finalmente, en todo lo referido a higiene y aseo personal son sujetos que también presentan problemas que condicionan su autonomía personal. Precisamente, ayudar a estos sujetos a adquirir cierta independencia en vestirse e higiene personal deben ser objetivos terapéuticos muy importantes.

4.1.7. Actividades con parálisis cerebral

1.- La historia del caracol que no tenía manos

- Objetivos.
- Reconocimiento de la mano.
- Sensación propioceptiva.
- La socialización.
- Contenidos, actividades y recursos didácticos.

Los niños se sientan en el suelo, en coro y en postura de "moro".

Cantamos la canción "palmas, palmitas" a continuación cambiamos el ritmo más fuerte, más flojo y así sucesivamente.

A continuación la canción de los cinco lobitos en la cual los niños acaban muy alegres.

Otra canción sería las marionetas. Con ésta los niños se relajan. Además se pretende que levanten los brazos y muevan las manos según las posibilidades De cada uno ...

Posteriormente, cuando acaben de cantar las canciones se le pregunta. ¿qué se puede hacer con las manos? Después se le contará la historia del caracol que no tenía manos.

El caracol que va a la montaña a coger col, pero el sólo no puede, para poder arrancarla le ayudó un gato, un perro y un conejo. Al final la arrancaron y la madre del caracol les hizo una merienda para todos.

A continuación cada alumno elegirá el animal que quiere representar, es necesario una distribución del espacio.

2.- Los juegos olímpicos del 92

- Objetivos.
- Estimulación motriz.
- Trabajar la coordinación óculo-manual.
- Trabajar la situación del cuerpo en el espacio: delante, atrás, en fila, en circulo, control de posturas...
- Respetar normas de juego, aprender a esperar el turno, saber perder, etc..., en definitiva asumir conductas sociales.

2. Contenidos, actividades y recursos didácticos.

Los niños se sentarán en posición del "moro" alrededor de un neumático, cada niño deberá encestar dentro del neumático.

Los niños deberán entrenar con distintos tamaños de pelotas y deberán respetar a que su compañero lance la pelota.

Otro ejercicio será el de situar a los niños en fila de rodillas y delante de ellos una cuerda que no deberán pisar y deberán de derribar unos bolos.

Por último se colocarán a los niños de rodilla y deberán encestar en una canasta. Para todos estos ejercicios sería conveniente que se vayan anotando en la pizarra la puntuación de cada uno.

3.- Todos tenemos una familia

1. Objetivos

- La situación en el espacio (delante, medio, detrás).
- Las medidas elementales como mayor, medio, pequeño.
- La idea de número implícita en el cuento.

2. Contenidos, actividades y recursos didácticos.

Decoramos la clase ayudándonos del cuento de los tres osos: el más grande, el mediano y el más pequeño.

A continuación contaremos el cuento. Este estará adaptado al nivel de comprensión de los alumnos.

Explicaremos algunas de las acciones que realizan los osos y los niños deberán hacerlo también (desayunar, lavarse ...)

Cuando el cuento esté contado podemos invitar a los niños a que lo imiten. Una vez realizada la imitación se podrán hacer preguntas.

4.- *Pasemos por las tres calles*

• *Objetivos.*

- *Extensión y elevación del brazo derecho si se quiere girar hacia la derecha.*
- *Extensión de la pierna derecha.*
- *Flexión de cadera y rodilla izquierda.*
- *Rotación lateral de; tronco hacia la derecha. La posición resultante es la de boca abajo.*

• *Contenidos, actividades y recursos didácticos.*

Cuando entremos en la clase le diremos a los niños que se sienten en postura de "moro". A continuación explicaremos la actividad.

Se colocarán cuerdas y rulos en la clase. Las cuerdas representaran los movimientos que deben realizar los niños para desplazarse. El niño al desplazarse nombrará el animal que está representando. Con este ejercicio el niño toma conciencia de su cuerpo y del espacio.

5.- Caminos verdes y caminos azules

- **Objetivos:**

- *Estimular el desplazamiento de los niños, en tres posibilidades: volteo, rastreo y gateo.*

- *Favorecer el reconocimiento de su situación corporal en el espacio.*

- *Reconocimiento de los colores azul y verde.*

- **Contenidos, actividades y recursos didácticos.**

Dividimos la sala con una tela verde.

Los niños entran en la sala de juego, se sientan en círculo en el suelo, con las piernas cruzadas alrededor de donde está situada la casita de "Tato". Con éste cantan una canción en la que se irá nombrando a todos los niños.

"Tato" tira de la cortina y aparece un camino verde y otro azul. Los niños se dividirán en un grupo verde y otro azul, pintándose las manos del color correspondiente.

A continuación deben superar una serie de pruebas (colchones, etc).

Al terminar el circuito pondrán su nombre en un papel, dejando constante su participación en el juego.

Por último cada equipo hará dibujos con su color correspondiente.

4.2. Trastornos motóricos sin afectación cerebral

4.2.1. Poliomielitis

Los efectos y secuelas de las poliomyelitis han venido siendo una de las discapacidades más frecuentes que afectan a la población que acude en demanda de servicios sociales en España. Las secuelas físicas son, generalmente, permanentes pero afortunadamente podemos decir que nos encontramos ante una enfermedad a punto de erradicar en nuestro país, aunque con escasos estudios y datos respecto a sus efectos y secuelas en el ámbito psicológico de los sujetos afectados.

La lesión es definida como un ataque inflamatorio en las astas anteriores de la médula que produce una parálisis flácida con degeneración de músculos completos, dados los efectos de la destrucción de neuronas motora. Provoca atrofas musculares aunque sin trastornos sensoriales ni de esfínteres.

4.2.1.1. Formas clínicas

Hay dos formas clínicas fundamentales: enfermedad menor y enfermedad mayor, esta última es la que recibe la etiqueta de poliomyelitis.

4.2.1.2. Etiología

Respecto a su etiología es una enfermedad epidemia aguda, más frecuente en los niños y es producidas por un virus.

4.2.1.3. Diagnóstico

En la fase de inicio de esta enfermedad su diagnóstico es difícil debido a que ciertos síntomas que la caracterizan son insignificantes.

4.2.1.4. Tratamiento

Su incidencia en la actualidad es prácticamente nula gracias a las vacunaciones, aunque es, como ya hemos apuntado una de las secuelas más comunes en las personas que actualmente demandan atención en servicios sociales.

4.2.2. Espina bífida

Consiste en un déficit o desarrollo incompleto del cierre del canal óseo de la columna vertebral. Se trata de una de las encefalopatías más características de la infancia. Así tenemos que, cuando este desarrollo incompleto de las vértebras afecta a la médula espinal, estamos ante un defecto congénito que determina problemas y anomalías de cierta importancia.

4.2.2.1. Formas clínicas

Las manifestaciones clínicas del síndrome son diversas. Por tanto ante un caso con pocas fibras nerviosas inervando los músculos de las extremidades inferiores puede llegar a derivar en una paraplejía en algunos casos, mientras que en otros el sujeto puede aprender a deambular a pesar de la deficiencia funcional de los músculos. En otros casos, el sujeto puede ser indiferente a determinadas sensaciones cutáneas. En otro tipo de casos el sujeto es incapaz de detectar las sensaciones que le permitan controlar la micción. En los casos en que además de espina bífida va asociada hidrocefalia –cerca de un 90% de casos– puede producirse retraso mental. Los déficits ocasionados básicamente por este síndrome son de carácter motor, sensitivo y esfinteriano y también, evidentemente, intelectuales.

El objetivo esencial del tratamiento rehabilitador del mielomeningocele consiste en lograr la mayor independencia funcional del sujeto, el máximo de autonomía personal y una integración la más completa posible a nivel social.

Por otra parte, para que el tratamiento y rehabilitación sean eficaces, es muy importante que éste se inicie desde los primeros días del niño, dado que la estimulación precoz de sus facultades permitirá un mejor desarrollo. Esta rehabilitación debe hacerse por un equipo y multidisciplinar y en ella los padres juegan un papel muy importante.

4.2.2.2. Tratamiento

Señalamos la intervención quirúrgica, en el caso de que haya hidrocefalia, y también resulta útil la rehabilitación física. Sin embargo un control de las funciones lesionadas puede llegar también a conseguirse con entrenamiento conductual y con programas educativos orientados específicamente para este síndrome.

4.2.3. Miopatías

4.2.3.1. Concepto

Pertenecen al tipo de trastornos físicos caracterizados por una distrofia muscular y que se caracteriza por una progresiva degradación de la masa muscular, aunque sin afectación del sistema nervioso. Sus causas son desconocidas. Pueden diferenciarse diversos tipos, aunque dentro del ámbito de los trastornos motores analizaremos básicamente las denominadas distrofias musculares progresivas.

4.2.3.2. Etiología

Su origen es genético y este tipo de distrofia muscular impide mantener una estructura diferenciada de los músculos, por lo que va perdiendo eficacia de un modo progresivo. En ocasiones, estas fibras musculares son sustituidas por otro tejido adiposo encontrándonos, entonces, con que la masa muscular no se reduce de volumen sino que aumenta de un modo falso.

4.2.3.3. Sintomatología

Aunque es una enfermedad genética determinada, sus síntomas no se manifiestan desde el momento del nacimiento, sino que pueden aparecer tarde en la vida del individuo. Los músculos se van afectando en ambos lados del cuerpo.

4.2.3.4. Diagnóstico

Se puede realizar a partir de los cinco años, fundamentalmente a través de tres tipos de pruebas:

- a) mediante la electromiografía, técnica que detecta la actividad eléctrica del músculo cuando se contrae en un trazado característico.
- b) Los análisis de laboratorio, que ayudan a detectar posibles alteraciones bioquímicas en la cantidad de creatina.
- c) La biopsia muscular, consiste en la extracción de un trozo pequeño de músculo y su posterior análisis al microscopio.

4.2.3.5. Clasificación

Existen múltiples tipos de distrofias musculares o miopatías pero únicamente vamos a enumerar las más comunes y representativas:

a) Distrofia muscular tipo duchenne

Aparece en la infancia y en edad escolar y afecta a los varones. Se caracteriza por una degeneración progresiva de los músculos voluntarios del esqueleto y la falta de fuerza empieza en los miembros inferiores. El niño con este síndrome tiene dificultades para ponerse de pie y subir escaleras. Dada su progresividad, es grave y el sujeto que la padece no llega a sobrevivir más de 15 años.

b) Distrofia muscular tipo Landouzy–Déjerine

Afecta a ambos sexos y suele aparecer en la segunda infancia. Afecta primeramente a los músculos de la cara, mímica facial y luego al cuello, hombros y miembros superiores. Su evolución y progresión es más lenta.

c) Distrofia muscular ocular

Afecta en primer lugar a los párpados y luego a la movilidad de los ojos, posteriormente llegará a afectar a los músculos de la laringe.

d) Distrofia muscular más leve

Acompañada de miotonía, reduce las expectativas de vida del sujeto pero no es tan grave.

4.2.3.6. Tratamiento

En general no tienen tratamiento médico eficaz y esto puede conducir en ocasiones a médicos y familiares a no hacer nada al respecto. De todos modos, es conveniente y bastante útil tratar de que el sujeto que padece este tipo de enfermedad se mantenga activo todo el tiempo que pueda. En el caso de los niños es importante que éstos vayan a la escuela y sigan haciendo su vida escolar y social normal durante todo el tiempo que su incapacidad se lo permita.

Conviene evitar la obesidad, pues al añadir peso aumenta también la incapacidad. La fisioterapia y técnicas físicas en general son bastante útiles en este caso. Los ejercicios musculares que se realicen, sin embargo, deben ser suaves y distribuidos a lo largo del día durante breves períodos de tiempo, dado que los niños tienden a cansarse con facilidad.

Posteriormente, cuando la progresión de la distrofia muscular lleve al niño a no poder andar, irá en silla de ruedas y siempre buscará que siga moviéndose en ella.

Finalmente, es posible entrenar al sujeto con técnicas de biofeedback con el fin de facilitarles el mantenimiento o recuperación de la funcionalidad muscular, en función del pronóstico establecido. Y respecto a la intervención educativa, como ya hemos señalado, esta tiene que mantenerse. Por tanto el sujeto afectado por una miopatía deberá seguir su escolarización normal durante todo el tiempo que sea posible y contar con los apoyos tanto técnicos como educativos que el caso requiera.

4.2.4. Actividades sin afectación

1.- Dormir de mentiritas

Los alumnos hacen que están dormidos. Camine entre ellos para comprobar lo relajados que están. Al escuchar un sonido al propósito, se levantan de un salto y se desplazan rápidamente a otro lugar, donde pretenden volver a dormirse. (Debe comprobar de nuevo su relajación).

Descarga de la tensión y del exceso de energía: respuesta repentina y explosiva; práctica de los dos extremos

Autocontrol: cambio de los niveles de excitación y de tensión.

Capacidades Físicas: habilidad para relajarse, de moverse armoniosamente y de manera coordinada.

COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

La habilidad de relajarse rápidamente y en cualquier momento disponible es valiosa y debe ser desarrollada cuanto sea posible. El stress y la tensión residuales desgastan la energía y aumentan la sensación de fatiga.

VARIANTES

Mientras que los chicos están tendidos en el suelo o sentados en una silla, pídales que pongan tensa una zona particular del cuerpo (el puño, la cara, los hombros, etc.) y luego que aflojen la tensión, tratando de sentir la diferencia entre los dos estados.

2.- Roña de cadena

Las parejas se toman de las manos o se enganchan de los codos (véase "Comentarios y Sugerencias"). Si el grupo es impar, permita que se forme un grupo de tres. Una pareja será. "la que la trae". Cuando esta pareja atrapa a otra, los dos grupos se unirán y son "el que la trae", y así sigue formándose la cadena. Un toque

cuando la cadena está rota, no es un toque legal.

Capacidad de atención y concentración: reto; vínculo con el grupo; excitación.

Descarga de la tensión: oportunidad de correr.

Autocontrol: valoración propia y toma de decisiones.

Desarrollo social: aceptar el derecho de cada quien a jugar o quedarse al margen; trabajar en equipo.

Aptitud física: resistencia cardiorrespiratoria; cierto desarrollo de los hombros y de los brazos.

COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

Puede ser útil determinar algunos límites formados por las líneas del piso, botellas de plástico, árboles, cuerdas, límite del área con césped. Vea si se pueden establecer algunos límites naturales. He descubierto que la comprensión de los límites se da según juegan los niños.

Es bueno jugar sobre el césped o alguna superficie blanda, si se dispone de ella.

Algunos niños tal vez no quieran tomarse de las manos al principio de esta actividad, entonces trate de dar opciones (con los codos enganchados; también puede permitir a los que deseen quedarse al margen al principio que se integren enganchándose a la cadena de los perseguidores en el momento que deseen durante la actividad). Generalmente, según va desarrollando el juego, la preocupación por el contacto personal se olvida y todos tienden a agarrarse de las manos o de los codos. Creo que el ofrecer opciones es importante y que los deseos individuales deben ser respetados. También he descubierto que al sentirme más cómoda dando alternativas, me he vuelto más creativa al desarrollarlas.

Tal vez tenga que considerar a los niños de los extremos que pueden ser

vapuleados o a los del centro para que no sean jalados desagradablemente. Exprese esta preocupación a los niños y vea lo que ocurre cuando juegan. Será bueno sentirse libre cada quien de abandonar el juego.

El conductor, evaluando la necesidad, puede periódicamente tocar un silbato

para indicar, un "encantamiento". En cada pausa, permita a los individuos que estén cansados o que lo deseen por alguna otra razón, integrarse o salirse. Tal elección debe ser asunto de cada niño y no evaluada por otros.

El abandonar o el integrarse puede requerir de alguna discusión de grupo y la

creación de un clima que conduzca al respeto de las diferencias individuales.

VARIANTES

En un espacio limitado o con niños pequeños, los jugadores corren de una línea

determinada a otra a la señal. Los perseguidores deben permanecer conectados. Los niños atrapados pasan a formar parte de la fila. Si el juego se termina demasiado rápidamente que los perseguidores se desconecten y se sienten para atrapar. Tal vez desee añadir esta variante sólo al final de la actividad.

3.- Roña de parejas

Las parejas se enganchan por el codo y también forman un "gancho" exterior con el otro codo poniéndose un puño sobre la cadera. Dos jugadores son libres de correr; uno de ellos es "el que las trae" y el otro trata de evitar ser atrapado. El jugador perseguido puede ponerse a salvo enganchándose de cualquier gancho libre formado por un codo. Cuando esto ocurre, la de el que ha sido enganchado ya no está a salvo y puede ser atrapado. Si eso sucede, ese jugador se vuelve "el que la trae" y corretea al que no está enganchado.

Capacidad de atención y concentración: acción rápida, imprevisible, envolvente.

Descarga de la tensión y del exceso de energía: concentración; implicación; exaltación; risas.

Autocontrol: enfrentarse eficazmente a una situación dada (el jugador debe estar alerta, pensar, y ser capaz de funcionar bajo una presión positiva).

Desarrollo de los procesos del pensamiento: observar y luego participar activamente requiere estar mentalmente alerta.

Desarrollo social. socialmente orientado; compartir.

Capacidades físicas: reacción rápida

COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

Por la complejidad y el carácter excitante de esta actividad, tal vez desee hacer primero alguna demostración en cámara lenta.

Si los grupos son impares, se podría hacer un grupo de tres, o usted podría jugar (si es correteado se puede enganchar; si fuera "el que la trae" incapaz de atrapar a alguien, puede ya sea utilizar la estrategia, ya sea pedirle a un ayudante que tome su lugar). A los niños les gusta que juegue uno con ellos.

Al haber confusión acerca de quién "la trae", ayuda que el perseguidor porte un objeto blando, como una pelota de hilo o un sombrero, y lo utilice para tocar (además, es más seguro).

Anime a los chicos a que se ayuden unos a otros a determinar quién "la trae" si se da confusión. Muchas veces este tipo de problema se acaba más rápido dejando a los jugadores que lo resuelvan.

Si surge una duda sobre si una persona fue atrapada antes de engancharse, deberá tomar una decisión rápida (no es necesario que sea siempre justa), anunciando simplemente quién "la trae" y tal vez quién es perseguido.

Con un grupo que se siente incómodo enganchándose de los codos, permita la opción de poner el lado del pie contra el lado del pie para los que no quieran engancharse de los codos. Por lo general, con la excitación del juego eventualmente los codos se enganchan.

VARIANTES

Si su grupo es hábil con este juego, hágalo más difícil permitiendo que tanto "el que la trae" como el jugador perseguido se puedan enganchar. Así nadie debe perder la pista de quién "la trae" y quién es perseguido.

4.- Tigre, tigre, ¿Dónde estás?

El maestro les pide a cuatro alumnos que le ayuden haciendo de tigres. Los tigres se sitúan en función de la habilidad del grupo participante (puede requerir de algo de experimentación, en los grupos más hábiles se pondrán los tigres más cerca uno del otro. Todos los demás cierran los ojos.

El conductor señala a un tigre, que se pone a rugir. Entonces, pregunta el maestro: "Tigre, tigre, ¿dónde estás?" Todos los niños (que tienen los ojos cerrados). señalan la dirección de donde creen que proviene el rugido y dicen: "Tigre, tigre, ahí estás". Abren los ojos y el tigre que rugió levanta la mano. Se repite el proceso.

Desarrollo perceptivo motor: discriminación direccional del sonido.

Discriminación auditiva: al determinar el origen del sonido localizando la dirección de dónde proviene.

COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

Esta será una buena oportunidad para buscar posibles dificultades auditivas.

Asegúrese de cambiar los tigres para que todos participen en el aspecto auditivo de la actividad. Si están en un lugar donde el ruido excesivo no molesta a nadie, puede permitirle a todo el grupo que se haga oír para escoger los tigres. Que todos los niños rujan al mismo tiempo (esto siempre suelta un poco de tensión). Puede provocarlos un poco si lo desea, diciéndoles que tendrán que hacerlo mejor si tiene que elegir un buen tigre entre ellos. Haga que un grupo ruja en contra del otro.

VARIANTES

Que los alumnos maullen muy suavemente: este sonido es difícil de localizar.

Que los tigres cambien de lugar después de que los demás cierren los ojos.

Utilice sólo un tigre, que se va moviendo a través del salón lo más silenciosamente posible (sin rugir). Cuando los niños crean oírlo rondando, acusan: "Tigre, tigre, ahí estás", señalando esa dirección. El tigre se inmoviliza y el grupo comprueba su exactitud. Se elige a un nuevo tigre.

Si varios alumnos descubren al tigre rondando, seleccionarán a más de un tigre rondador para el turno siguiente. Los tigres que no han sido descubiertos en un turno seguirán rondando durante el siguiente (Tigres rondadores).

5.- Tapetes de colores

Empleando hojas de cartulina, disponga en el suelo los colores que desee reforzar o repasar. Que los niños caminen alrededor y al escuchar el nombre de un color, deben desplazarse hacia ese color. Si hay espacio, todos tratarán de ponerse sobre el color anunciado. Si el espacio es limitado, tratarán de encontrar la forma de ayudarse unos a otros a tocar de alguna manera ese color.

Desarrollo perceptivo motor: control corporal.

Capacidad de atención y concentración: movimiento; estar alerta.

Descarga de la tensión y del exceso de energía: movimiento.

Autocontrol: compartir.

Reforzamiento de la información aprendida: identificar los colores.

Desarrollo social: compartir el espacio, cooperar; ser responsable de no chocar con los demás.

Habilidad física: control corporal.

COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

Tenga varias muestras de cada color o utilice la variante de la hilera conectada

(véase variantes). Todos los alumnos han de poder alcanzar o tocar el que corresponda a la respuesta.

El juego se personaliza haciendo que los chicos se turnen en llamar su color favorito.

Empiece con los pequeños caminando rápidamente para saber si el material es resbaloso y podría causar algún incidente. En este caso, pruebe la segunda variante indicada abajo.

Véase "Las sillas" y "Suben, suben, para ayudar a los chicos a que aprendan a compartir.

VARIANTES

Utilice otros conceptos: números para soluciones aritméticas, estados (geografía), etc.

Las cartulinas se ponen sobre mesas colgadas de la pared, etc. Los alumnos deben tocar y seguir en contacto con una respuesta particular hasta que se da la siguiente señal.

Cuando hay muchos de ellos, los alumnos tomarán la mano a cualquiera que lleve puesto el color anunciado. Al ir tomándose las manos, se formarán hileras alrededor del salón.

Haga preguntas cuya respuesta sea un color (p. ej.: "¿Cuando mezcles azul y amarillo obtienes... ?). Los niños van al color que corresponda a la respuesta.

Será interesante hacer preguntas sobre estados de ánimo relacionados con color, p. ej., "¿Qué color sientes que es un color triste, un color alegre, un color tranquilo, un color llamativo, un color de día lluvioso?" Recuerda que no existen respuestas correctas, sino que las preguntas ofrecen opciones personales.

Adapte el juego a un tipo de "roña", como "Roña de intercambio" o "Tiburón". El primer niño apresado se vuelve "el que las trae" en el siguiente turno.

Desarrolle la forma básica de esta actividad para cubrir las necesidades de sus alumnos.

5. **Intervención Educativa**

El Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, define las n.e.e. desde planteamientos no discriminatorios y centrados en el principio de normalización. A partir de estos planteamientos y en función de los recursos educativos, materiales y personales que el centro educativo precisa, el Sistema Educativo pone en marcha una serie de estrategias para responder adecuadamente a las necesidades que los alumnos con discapacidad motora puedan precisar a lo largo de su escolaridad y, de esta forma, lograr el desarrollo pleno de su personalidad.

Para ello y como veremos más adelante, nos centraremos en los aspectos de la discapacidad:

- Atendiendo a su persistencia en el tiempo: permanentes y temporales.
- Atendiendo a los aspectos de las posibles respuestas educativas.

No debemos partir del déficit que presenta el alumno, sino de la respuesta educativa a partir de las ayudas pedagógicas que cada persona requiera para conseguir los objetivos. A partir de estas respuestas, podemos considerar:

- Necesidades especiales de adecuación curricular, y
- Necesidades especiales de provisión de medios de acceso al currículo.

En este sentido, se entiende que las n.e.e. tienen un carácter interactivo ya que dependen de las características personales, del entorno sociofamiliar y de las respuestas educativas que éste ofrece al alumno, a la vez que se define como un continuo de diferencias, necesidades y recursos, descartándose diferentes grupos de alumnos. No se trata de negar la existencia de una patología, dificultad, trastorno.... en los alumnos con discapacidad motora, sino que el problema está en las demandas específicas que cada situación personal reclama del sistema educativo para superar las posibles dificultades. Da cabida a todos los alumnos puesto que cualquiera de ellos es susceptible de presentar n.e.e. en cualquier momento de su escolaridad.

Se da una gran importancia a los recursos, respecto a los que se precisa un aumento no sólo cuantitativo, sino también cualitativo, es decir, mayor número de profesores pero, además, mayor preparación de éstos; supresión de barreras arquitectónicas pero también eliminación de actitudes individualistas en pro de una labor cooperativa, participativa y de equipo, etc. Todo ello estará en función de las estrategias de actuación que con carácter específico se desarrollen dentro del ámbito educativo, es decir: aquéllas que se derivan de la propia deficiencia física del alumno.

La concepción curricular que desarrolla el nuevo modelo educativo se caracteriza por ser abierta, flexible y adaptable a las necesidades y características de la Comunidad Educativa en la que están inmersos los centros educativos. Esta concepción permite la puesta en marcha de un proceso de adaptación curricular desde el primer nivel de concreción por los Decretos de Enseñanza de la Comunidad Autónoma, dirigido a toda la población escolar, hasta la Adaptación Curricular Individual para un alumno concreto, cuarto nivel de concreción.

En el segundo nivel, el Proyecto Curricular de Etapa/Centro, tiene lugar la más importante de las adaptaciones curriculares, ya que éste habrá sido confeccionado ajustándose plenamente a las finalidades educativas y al análisis del contexto interno y externo del centro. Por ello, los objetivos generales de etapa y su desarrollo en los objetivos de área responden a la contextualización, al entorno sociocultural, a las necesidades e intereses formativos de padres y alumnos, a las características generales del alumno y del profesorado y a la disponibilidad de recursos personales y económicos. Esta adecuación curricular que supone el Proyecto Curricular de Centro debe contemplar las necesidades educativas que estos alumnos con discapacidad motora manifiestan, a la vez que la respuesta educativa más adecuada para cada uno de ellos desde este nivel de desarrollo.

El Proyecto Curricular de Etapa/Centro necesita adecuarse, además, a las características de estos alumnos, momentos evolutivos, estilos cognitivos, dificultades de aprendizaje, etc. Esto se logra en la Programación de Aula, tercer nivel de concreción y desarrollo curricular, instrumento de planificación docente que realizan los profesores de Ciclo después de haber hecho una adecuación y concreción para el Ciclo de los Objetivos Generales de Etapa y de los de Área, una secuenciación de contenidos y una adecuación de los criterios de evaluación.

La Programación de Aula recoge el conjunto de unidades didácticas en las que se desarrollarán los Objetivos Generales de Etapa y de Área, que han sido concretados para el ciclo y sus contenidos, a través de las correspondientes actividades de enseñanza-aprendizaje. Constituye en sí misma la adaptación curricular de

aula y debe contener aquellas estrategias de adaptación curricular que hacen posible adecuar el currículo a las necesidades formativas de los alumnos.

Además de estas medidas integradas en la Programación de Aula, se podrían adaptar otras, dirigidas de modo individual, como son las Adaptaciones Curriculares Individuales –cuarto nivel de concreción curricular– para los alumnos con discapacidad motórica. Suponen la realización de modificaciones de uno o más elementos del currículo y/o decisiones en tomo a los elementos de acceso para atender dichas necesidades. Nos van a servir como estrategias a la hora de solucionar los problemas que se les presentan a nuestros alumnos y van a permitir una atención educativa global e individual.

Efectivamente, los niños con limitaciones físicas tienen una serie de dificultades al integrarse en los centros educativos, tales como: dificultad para la accesibilidad y desplazamiento por el centro/aula/dependencias y servicios, imposibilidad para mantener una postura adecuada durante la realización de las tareas escolares, problemas en la manipulación, dificultades en la comunicación, trastornos en el aprendizaje, etc. En relación con las necesidades básicas que presentan estos alumnos: problemas en cuanto al desplazamiento, alteración de los patrones de movimiento voluntario, problemas de fuerza y coordinación, manipulativos, de comunicación, problemas de articulación y expresión de lenguaje oral y problemas perceptivos, se hace necesario plantear una respuesta educativa capaz de desarrollar en el niño estrategias encaminadas a favorecer la interiorización del lenguaje, la creación de ambientes motivadores, agradables, estructurados y adaptados que proporcionen ayuda personal o material y que les permitan tener experiencias del entorno, desarrollo de estructuras intelectuales y, en definitiva, el desarrollo de la personalidad del sujeto.

Estas estrategias deben obedecer a los objetivos planteados en el Proyecto Curricular del Centro y, con relación a los alumnos con discapacidad motora deben centrarse en la consecución de conductas lo más sociales y socializadas posible, un desarrollo autónomo y un aprendizaje colaborativo y significativo mediante la instauración de actitudes positivas. Asimismo y con relación al profesorado, no deben establecerse iniciativas o responsabilidades de carácter individual, del tutor, del profesor de apoyo.... sino que la resolución de las dificultades debe partir del propio centro, integrando en su proyecto curricular cuantas adecuaciones y adaptaciones sean necesarias.

Desde estos planteamientos comenzaremos a diseñar y elaborar nuestro plan de intervención, con carácter general, se centrará en las siguientes áreas:

- Comunicación y lenguaje. Nos podemos encontrar con alumnos que muestran un nivel elevado de comprensión del lenguaje hablado, pero que carecen de un medio adecuado de expresión. Estos alumnos, en los que la capacidad manipulativa está a menudo limitada, tienen dificultades en participar en las actividades académicas, a las cuales podrían tener acceso por su buen nivel intelectual. Esto puede producir una infravaloración de la capacidad intelectual del alumno y determinar un rendimiento real muy bajo, que comporta con frecuencia una escolarización inadecuada.

Como técnicas más utilizadas de intervención podemos señalar: la *Técnica Tardiev*, que desarrolla tres niveles de actuación (reeducación de los trastornos motores del habla unidos a la lesión cerebral, reeducación logopédica y reeducación del vocablo y la semántica) y la *Técnica de Bobath* (control del funcionamiento de la boca, reeducación de los trastornos motores del habla mediante la reeducación de la respiración, voz y movimientos bucoarticulatorios y la reeducación del vocablo y la semántica).

- Movilidad y autonomía personal. La dificultad de controlar los movimientos conlleva unas posibilidades limitadas de explorar, manipular e intercambiar experiencias con los objetos y personas del entorno. Nuestra intervención irá encaminada a facilitar el acceso físico del niño al contexto educativo, teniendo como objetivo último ofertarle el mayor nivel de autonomía en sus actuaciones.

La intervención motriz, en el aula, no debe concebirse en sesiones programadas y sistematizadas en un determinado momento. Éste ha de ser flexible y adaptado a las necesidades de los alumnos, de la familia y del propio centro. La labor de los profesionales de los equipos de orientación educativa será esencial, puesto que aportan recursos humanos y materiales que posiblemente no estén a nuestra disposición en todos los centros educativos. Autores como Bobath, Katona, Vojta, etc., han abordado el tema de la intervención y rehabilitación de sujetos afectados con alguna discapacidad motora.

Desde programas basados en la reproducción de los distintos movimientos que realiza el hombre en su evolución normal (Movimiento progresivo de Temple Fay) pasando por otros que intentan inhibir la actividad refleja tónica normal (Bobath), hasta programas que intentan «normalizar» el movimiento basándose en un adiestramiento programado y regular (Katona), nuestro objetivo debe centrarse en potenciar y favorecer el desarrollo de la autonomía personal que algunos niños presentan, en menor o mayor grado, a causa de una discapacidad motora específica.

- **Motivación.** La incapacidad de influir de forma eficaz sobre los sujetos, los acontecimientos y las personas del entorno conlleva que la mayor parte de las experiencias de estos niños estén fuera de su control, a causa de su incapacidad física para producir las respuestas operantes voluntarias que podrían controlarlas.
- **Desarrollo intelectual.** El niño con deficiencia motora no tiene por qué tener afectada su capacidad cognitiva, por lo que la intervención con él irá dirigida a ejercitar habilidades que pueda desarrollar tanto en el aula/centro como fuera de ésta y siempre con la colaboración de la familia.
- **Socialización.** En este campo lo esencial es destacar la importancia del lenguaje como medio de comunicación, estimulando aquellas destrezas y habilidades que supongan ayuda al niño y, así, conseguir hábitos encaminados a lograr su adaptación al entorno y una mayor autonomía. El desarrollo social del niño con discapacidad motora dependerá en gran medida de las iniciativas que los padres le proporcionen al evitar una serie de conductas, tales como: sobreprotección, culpabilidad, negación de la realidad, ansiedad, hostilidad e incluso vergüenza. Nuestra intención, evidentemente, no es criticar a los padres, sino resaltar la ardua y solitaria tarea que muchos de ellos asumen a la hora de participar e implicarse en la educación de estos niños.

6. INTEGRACIÓN

6.1. La familia

.a) Sentimientos y reacciones más frecuentes:

Las reacciones y etapas por las que suelen atravesar las madres y los padres al tener un hijo padeciendo algún tipo de deficiencia, (no es exclusivo de la motriz)

- Conmoción ante algo totalmente inesperado.
- Negación de la realidad.
- Pena, tristeza, aflicción, por la situación del desencanto y desilusión.
- Ansiedad, hostilidad y rechazo, hacia el bebé, la pareja, a veces, la familia y la sociedad.
- Vergüenza.

Todos estos sentimientos deben ir evolucionando hacia otros más positivos para el equilibrio emocional de

todos los miembros de la familia.

El modelo sistémico aplicado al campo de la terapia familiar huye de la consideración de "culpabilizar" de forma permanente a alguno de los miembros del grupo familiar, y considera el papel de todos y cada uno de ellos, incluido el niño o niña minusválido y sus "capacidades" para generar y provocar reacciones.

"En el modelo sistémico, cada elemento de un fenómeno se extiende como solidario respecto de los otros elementos con los que interactúa. Un sistema es una totalidad organizada, constituida por partes que no son definidas fuera de la relación que las une.

(Sorrentino, A. M. Handicap y rehabilitación)

Uno de los primeros pasos que debe dar una pareja que ha tenido un niño con problemas, es buscar ayuda, no sólo para su hijo sino también para ellos.

Cuando una mujer da a luz un bebé con problemas, el papel del compañero/padre de la criatura debería pasar a un primer plano de la acción: es fundamentalmente su apoyo para borrar los posibles fantasmas de culpabilización y es el momento de *compartir* ese hijo no tan gratificante.

El problema se agudiza si al crecer el niño, sigue siendo la madre la *única* que lo atiende, sabe cómo tratarlo, controla sus medicinas, sus posturas, su comida, sus manías, sus revisiones médicas...

Son generalmente los padres (varones) de una situación laboral y económica bien situada los que se resisten más a reconocer y aceptar la minusvalía de sus hijos o hijas. Es muy frecuente que embargue una sensación de importancia por no poder hacer nada, cuyo resultado en ocasiones es la inhibición total ante el caso.

La reacción más frecuente después de la primera época de crisis, es la de buscar muchas y variadas opiniones médicas, y más adelante psicológicas y educativas. Empieza el peregrinaje en busca de la negación del diagnóstico, mejores pronósticos, en busca de que nos ofrezcan un tratamiento y un asesoramiento coherente, etc.

Un detalle importante que no debe pasar por alto es transmitir información sobre el niño o niña al resto de la familia (abuelos, tíos,...) y a las amistades cercanas, en el momento que los padres sepan cómo se debe actuar con su hijo. Es una manera de ahorrar comentarios negativos delante del niño, denominaciones lastimeras (pobrecito, como está malita...), empezarán a considerarlo un miembro más del entorno familiar y se les animará a que aprendan a manejarlo y a interactuar con él, desmitificando las discapacidades y dándose la oportunidad de descubrir sus potencialidades.

• Cambios en las relaciones familiares:

La necesidad de apertura de la familia y de búsqueda de apoyo psicológico.

A hermanos y hermanas les toca saber estar en los momentos oportunos en un segundo plano, y normalmente madurar antes de tiempo. También es sumamente rica la experiencia de aprender a respetar las diferencias y a que su escala de valores se construya no siempre en la fortaleza física, la belleza y las habilidades.

Es muy conveniente fomentar un espíritu de juegos con nuestro personaje y de colaboración entre ellos, huyendo de cargarles de excesivas responsabilidades.

Los abuelos y las abuelas normalmente se encuentran algo más lejos del niño que sus padres y suelen tener más serenidad, control y paciencia para cumplir con juegos, orientaciones de los terapeutas, horarios, comidas. No siempre es así, hay veces que por un exceso de celos entorpecen pero, casi siempre, la balanza

está a su favor.

Cuanto más madura y autosuficiente sea la imagen que reflejen los padres de sus hijos, una autoimagen más positiva se forjará la persona discapacitada sobre ella misma.

- **Búsqueda de recursos y asesoramiento: ¿Qué pasos hay que dar?**

- Maternidad, hospital, diagnóstico.

En el caso de que el problema se detecte desde el nacimiento, es en la Maternidad o en el Servicio especializado, donde debe hacerse una buena revisión y diagnóstico.

Es esencial el qué y cómo se informa a los padres.

Una vez que se ha realizado el diagnóstico bien y globalmente es necesario afianzar las relaciones con quienes serán los verdaderos médicos de cabecera de la persona con discapacidad:

- Asistencia a la consulta de neuropsiquiatría.
- Asistencia a la consulta de rehabilitación.
- Asistencia a otras especialidades que requiere cada caso.

Es necesario que exista una coordinación entre especialistas médicos.

- Atención temprana:

Hay que empezar a trabajar con el niño cuanto antes. Trabajar con un bebé significa saber manejarlo, saber estimularlo, tener nociones de cómo podemos ayudarle a ir descubriendo su entorno... y para ello es necesario que profesionales con cualificación en las áreas de la fisioterapia y la psicología se encarguen de esta tarea.

- Reconocimiento de minusvalía:

Esto significa que a nivel institucional se le da a la persona el reconocimiento de minusválido/a y se le asigna un porcentaje que le va a posibilitar acceder a las ayudas económicas y sociales que estén establecidas en cada momento.

- Servicio de Asistencia Psicológica Familiar:

Podemos encontrarlos:

En algunos hospitales, centros de la red pública y servicios sociales. Equipos especializados prestan ayuda y tratamiento de forma gratuita a las familias que lo requieran.

En algunas Asociaciones de familias o personas con minusvalías.

En profesionales de la psicología de equipos escolares y orientadores.

En el ámbito privado, en gabinetes de atención psicológica.

- Pertenencia a asociaciones de padres, colaboradores y/o a personas con discapacidades:

El pertenecer a una asociación tiene grandes ventajas:

- Puede ser un magnífico apoyo afectivo.
- Facilita el aprender de la experiencia de otras personas.
- No se siente tanto la soledad.
- Suelen tener servicios de consulta y asesoramiento.
- Se tiene mejor información sobre temas relacionados con la discapacidad, recursos, ayuda, etcétera.
- Sirven de motor reivindicativo hacia la sociedad y los organismos.
- Puede organizar actividades divulgativas, informativas, lúdicas...
- Denuncian situaciones irregulares o de abusos más eficazmente.
- Abren nuevos canales de actuación y de mejoras para el colectivo.

Pero también tiene sus peligros que se pueden evitar estando alerta y nunca olvidando la crítica:

- Caer en la comodidad de no buscar más vías de socialización que las que proporcione la asociación.
- Controlar que la gestión de la asociación no caiga en manos de personas que utilizan la discapacidad y la indefensión de sus socios para autoenriquecerse.
- Dejar que sean gestionadas por técnicos conjuntamente, con madres, padres o asociados, ya que las opiniones, a veces están muy contaminadas afectivamente.
- Sentirse seguros con esta parcela de "poder" y no abrirse a la búsqueda de una verdadera integración social.

- Ha llegado la hora de ir a la escuela infantil: ¿Qué hacer?:

Es importante que el niño o niña con discapacidad motórica, además de asistir a terapias, revisiones médicas y sesiones de rehabilitación, tenga la oportunidad de madurar con sus iguales (en edad, no en minusvalía), de jugar, de aprender, de disfrutar y de vivir en un ambiente normalizado.

A la hora de buscar una escuela infantil adecuada para nuestro/a protagonista

hemos de tener en cuenta.

- Que el equipo de trabajo tenga una actitud abierta.
- Que les gusten los niños y las niñas.
- Que no se opongan a dejarse asesorar.
- Que no esté masificada.

6.2. La sociedad y la escuela

a) Relaciones con Personas Adultas:

Hay que empezar a trabajar para destruir las barreras ideológicas, que puedan levantar muros en las relaciones

entre la persona adulta y el menor. Si tenemos falta de conocimientos: aprendamos, busquémoslos; si tenemos inseguridad: recurramos a personas expertas en el tema; si tenemos miedo: miraremos a los ojos a la persona discapacitada, nos relajará; si nos descubrimos inflexibles y rígidos con nuestros criterios educativos quizás sea el momento de renovarse y de cambiar a través de la discapacidad. Si queremos de verdad educar y potenciar los valores que tenga esa persona, hemos de empezar por confiar en ella y darle nuestro apoyo.

Los niños con problemas físicos van a desarrollar una autoimagen, en función de la imagen que le devuelvan las personas que les rodean con sus respuestas (verbales, corporales, emocionales, etc). Que es mejor considerada una persona minusválida que se acepta a sí misma. Como responsable de su educación, hemos de buscar realzar los valores, puede que escasos en ocasiones, que tenga cada una, y ponerle a su alcance los medios y tiempo necesarios para que sea capaz de interiorizarlos como suyos y aprender a quererse un poco más cada día.

b) Relaciones entre iguales:

Al hablar de iguales no nos referimos a las relaciones entre personas con discapacidades, sino a las que se establecen entre niños y niñas del mismo grupo de edad.

- No es cierto que las personas con minusvalías se entiendan mejor entre ellas,

pero el hecho de usar una silla de ruedas o unas muletas, no implica compartir unos mismos intereses, ni gustos, ni actitudes, ni aptitudes, ni rasgos de personalidad comunes.

- Tampoco nos hemos de creer eso de es mejor que acudan a centros especiales

porque el resto de los niños son crueles. Si el profesorado acepta al alumno con necesidades especiales, potencia sus valores y le da responsabilidades en el grupo como al resto, ya está el terreno abonado para que se establezcan unas buenas relaciones entre toda la clase.

Si le proporcionamos a la persona con discapacidad unos medios para que tenga una autoimagen positiva, va a haber una mejor aceptación de la discapacidad, y, como consecuencia van a surgir unas interacciones más gratificantes para todo el entorno.

c) En el centro escolar:

Una de las primeras dificultades que se puede encontrar el niño con dificultades

motrices en el centro educativo viene determinada por la posibilidad de acceso a las diferentes instalaciones y servicios. El centro educativo debe de ir dando respuesta y solución adecuada a cada caso:

Dificultades de maniobra: limitan la capacidad para acceder a los espacios y movilizarse por ellos. Afectan sobre todo a quienes usan sillas de ruedas, ya que ésta obliga a prever espacios más amplios que faciliten las maniobras inherentes a todo desplazamiento con esta ayuda técnica .

Dificultades para salvar desniveles: aparecen cuando se pretende cambiar de nivel, subiendo o bajando, o superar cualquier obstáculo.

Dificultades de alcance: evidencian las limitaciones en las posibilidades de llegar a los objetos.

Dificultades de control: aparecen como consecuencia de la pérdida de capacidad para realizar acciones o movimientos precisos con los miembros afectados.

Se debe tender a que los niños con limitaciones motrices tengan la posibilidad y libertad de acceso a todas las instalaciones y servicios del colegio (aulas, departamentos, baños, laboratorio...). Aunque las adaptaciones necesarias son a veces muy dificultosas, o obstante, haciendo unas pequeñas modificaciones o mínimas adaptaciones en el centro (rampas, barandilla, pasamanos, etc.), se facilitaría enormemente las condiciones para que un niño con impedimento motriz pueda tener acceso a las instalaciones educativas.

BIBLIOGRAFÍA :

- Apuntes de Bases Psicopedagógicas
- Actividad Físico-deportiva y discapacidad, 2.000

Dirección: J.M. Arráez Martínez

Editorial: G.E.U.

- Bases Psicopedagógicas de la Ed. Especial, 1998

Coordinadoras: M.A. Lou Royo y N. López Urquizar

Editorial: Pirámide

- Juegos para el desarrollo motor, Septiembre 1990

Marianne Torbert

Editorial Pax México

OCIO Y TIEMPO LIBRE, Y SU DIDÁCTICA.

Tema 1:

Concepto de tiempo libre, ocio y recreación.

Evolución de las actividades físicas y de tiempo libre y de ocio. Necesidades de ocio del ciudadano del siglo XXI

1. Aproximación a los conceptos de tiempo libre, ocio y recreación

1.1. Dimensión temporal del tiempo libre y del ocio

El ocio implica siempre un marco temporal. Distinguimos y oponemos el tiempo que dedicamos al trabajo del tiempo libre. El ocio supone la liberación de las obligaciones del trabajo y la disponibilidad personal del tiempo pero no es un sinónimo de tiempo libre.

Tiempo libre: aquel que no dedicamos ni a trabajar ni a dormir.

De lo anterior se deduce que sólo pueden acceder a este tiempo los que trabajan, los que estudian o tienen actividades obligatorias. El ocio estaría destinado al trabajador cansado, a aquel que ha producido, y que por lo tanto ha obtenido la posibilidad de gastar su tiempo libre en lo que desee.

Dentro de la tradición que vincula el ocio y el tiempo libre al trabajo se ha propuesto diferenciar formas en la

que éste determina el tipo de actividades que se realizan durante el tiempo libre. Para *Zuzanek y Mannell*, se presentan diferentes hipótesis que tratan de verificar esta relación:

- **Hipótesis del desplazamiento o generalización:** el trabajo que realice una persona influye directamente en las actividades de ocio que desarrolle su tiempo libre. No existe un contraste entre ocio y trabajo sino una continuación.
- **Hipótesis de la compensación:** el ocio es un medio para compensar las deficiencias que una persona encuentra en su trabajo.
- **Hipótesis del intercambio:** se acepta una relación inversa entre trabajo y ocio. Ambos son incompatibles, lo que provoca que sea necesario optar entre trabajar largas horas y aumentar los ingresos y reducir el tiempo libre o viceversa.
- **Hipótesis neutral:** no existe ningún tipo de relación entre trabajo y ocio ya que ambos son componentes separados de nuestras vidas, pudiendo las personas distinguir entre los dos y actuar de forma diferente en ambos.

1.2. Conceptos de tiempo libre, ocio y recreación

Tiempo libre: el conjunto de actividades que realiza el sujeto durante su

tiempo disponible, una vez deducido el empleado en sus necesidades vitales y socio-familiares.

(López, B.; Martínez, J.; Menchen, F. e Ibáñez, R.)

Necesidades vitales: aquellas que el individuo tiene que cubrir por su

naturaleza específica de ser vivo y por su carácter evolutivo en período de formación, instrucción o trabajo. Se pueden distinguir: fisiológicas, escolares o profesionales y derivadas.

Necesidades socio-familiares: aquellas que el sujeto tiene que cumplir por

su condición de ser miembro de una familia que pertenece a una comunidad determinada, con sus normas, valores y costumbres. Se distinguen: tradicionales y complementarias.

* Categorías dentro de la distribución del tiempo libre de la población joven española:

- Tiempo de necesidades físicas básicas.
- Tiempo libre productivo.
- Tiempo de estudio.
- Tiempo de la realización de las labores y trabajos del hogar.
- Tiempo libre.

(Gil Calvo y Méndez Vergara)

Tiempo libre: aquel del que se dispone una vez abandonado el centro de

trabajo o la ocupación profesional. Está compuesto por una serie de horas que se encuentran dispersas a lo

largo del día, lo que provoca que las posibilidades de disfrute sean menores.

(Gete)

Aquel tiempo que un individuo tiene después del trabajo y otros deberes y necesidades, y que puede dirigir hacia ciertas finalidades: descanso, distracción, participación y relación social, o perfeccionamiento personal.

(Martínez del Castillo, M.)

Ocio:

Cesación de trabajo, inacción o total omisión de la actividad. Diversión u ocupación reposada, especialmente en obras de ingenio, porque estas se toman por descanso de otras tareas.

(Real Academia de la Lengua)

Desde el *punto de vista sociológico*, el ocio se concibe como el conjunto de actividades a que puede dedicarse un individuo voluntariamente, para descansar, divertirse, desarrollar su formación o dar su participación social voluntaria, después de quedar libre de sus ocupaciones.

Conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede entregarse de manera totalmente voluntaria, sea para descansar, sea para divertirse, sea para desarrollar su información o formación desinteresada, su participación social voluntaria, tras haberse liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales.

El ocio tiene tres funciones principales:

Descanso

Diversión

Desarrollo de la personalidad

Se puede definir el ocio como toda actividad formativa realizada dentro del tiempo libre.

(Dumazedier, J)

Conjunto de actividades que una persona realiza en su tiempo libre, porque desea hacerlas, sin presiones externas, con el objetivo de divertirse, entretenerse, desarrollarse a sí mismo, o cualquier otro objetivo que no implique beneficios materiales.

(Argyle)

Recreación:

Es una actitud, un tiempo, una actividad y en nuestro castellano se traduce como acción y efecto de recrear o recrearse, divertir, deleitar, alegrar...

El es el resultado de la participación en una actividad, una emoción que proviene del sentimiento de bienestar y satisfacción.

(Gray)

La recreación sería el ocio organizado.

(Kelly)

Podemos considerar como rasgos definitorios de la recreación el ser:

- Actividad realizada durante el ocio.
- Actividad por placer, diversión o enriquecimiento personal.
- A menudo actividad física, pero también pasiva.
- Frecuentemente responsabilidad del estado, pero crecimiento progresivo del sector privado.
- Naturaleza, vacaciones... a menudo viajes.
- Estudio de las necesidades recreativas preferencias y actividades.
- Estudio del entorno y de las capacidades del uso.

Como elementos constitutivo de la recreación, diferenciadores del deporte podemos señalar:

- No implica necesariamente en uso de la competición.
- Está individualmente orientada. La persona decide cuando comienza y cuando finaliza.
- Es más espontánea y menos sujeta a reglas.
- Posee la mayor parte de los elementos del juego.

En resumen, el ocio entendido como tiempo libre dedicado al esparcimiento se convierte en recreación, cuando consigue los objetivos de descanso, diversión y desarrollo de la personalidad.

2. Características del tiempo de ocio

- Ocupación voluntaria:
 - Intensidad de entrega
 - Apartamiento voluntario y activo de la alineación laboral
- Descanso:
 - Físico
 - Psíquico
- Diversión:
 - El aspecto lúdico y recreativo de la práctica
 - La autovaloración de lo que se es capaz de hacer
 - Disfrute emocional de la competición
- Formación:

- Salud
- Hábitos de higiene
- Hábitos de esfuerzo
- Perseverancia
- Autocontrol
- Amistad
- Etc.
- Participación social:
 - Incorporación al grupo social
 - Eliminación de barreras sociales
- Compañerismo
- Camaradería
- Etc.
- Capacidad creadora:
 - Actividad múltiple
 - Iniciativa
- Protagonismo
- Sensación de dirigir las propias acciones
- Recuperación:
 - De los estragos funcionales y orgánicos del sedentarismo
 - Del descanso psíquico
 - Descarga canalizada de la ansiedad

3. Características socioculturales de la sociedad de nuestro tiempo

- Los avances vertiginosos en la ciencia y en la tecnología.
- La Postmodernidad: la cultura de nuestro tiempo.
- Son tiempos de retroprogresión (Ir a la vez hacia lo nuevo y lo antiguo).
- El alza de los valores femeninos (Búsqueda de igualdad entre sexos).
- La preocupación por el medio ambiente.

- La necesidad de emoción, de incertidumbre, de riesgo controlado.
- La ludificación social (Lo lúdico proporciona placer).
- Las nuevas consideraciones sobre el cuerpo (Objeto de consumo y de culto).
- Búsqueda permanente de más tiempo libre.
- Una nueva concepción del concepto de deporte (Más amplio y diversificado).

Tema 2

Educar para la ocupación constructiva del ocio. Dimensiones de la educación para el ocio en el futuro: Los espacios

ludo-recreativos. Los tiempos de actuación pedagógica. Las actividades físicas del ocio y tiempo libre

1. Las Instituciones de Socialización: su papel en la ocupación de los ocios del ciudadano

• La familia

Para que la familia sea eficaz en la formación para el ocio es imprescindible que el clima de convivencia que impere sea positivo.

La familia parece facilitar la creación de situaciones de ocio y puede potenciar las condiciones generales que los hacen posibles.

Ésta debe ser responsable del tiempo que el hijo/a en edad escolar no ocupa en su asistencia al colegio.

Las actividades de ocio familiar están orientadas a satisfacer necesidades de descanso, diversión y desarrollo.

Acostumbrar a los hijos a emplear su tiempo libre de manera diversificada y haciéndolo con plena conciencia de lo que libremente se escoge, es la mejor contribución de la familia a la educación en el ocio y para el ocio.

• La escuela ante la pedagogía del ocio

La escuela tiene el papel de formación para el buen aprovechamiento del tiempo libre, y ello por una doble razón:

- Porque en el seno de la institución escolar el niño/a puede vivir momentos de tiempo libre.
- Porque la escuela indirectamente puede preparar a los alumnos/as para disfrutar del tiempo libre que tienen y tendrán en el futuro fuera de la escuela.

• EL tiempo libre escolar

Son aquellos tiempos que dentro del horario escolar no están ocupados por el trabajo propiamente instructivo o formativo (Recreo).

Durante este tiempo, los alumnos/as pueden vivir un importante aprendizaje de decisión y organización individual o colectiva de sus juegos. En el fondo, es una manera de aprender a crear verdaderas situaciones de ocio.

- Las actividades extra escolares

Están organizadas para completar la tarea escolar y encaminarse hacia la verdadera educación integral.

Estas actividades tienen una relación directa con la pedagogía del ocio, pues están concebidas para dar contenido al tiempo libre de los educandos.

Las actividades extraescolares son pues una respuesta de la escuela al tiempo libre de los alumnos/as. Sus posibilidades educativas en el ocio y para el ocio son indiscutibles.

- Las asociaciones

La posibilidad de ser alguien (vecino, ciudadano identificable,...) es la chispa de la agrupación. Esta es la fuerza que nos da a cada uno la seguridad de que nos movemos, estamos vivos, intervenimos en el colectivo desde la afirmación de nuestra personalidad.

La asociación es la unidad básica de conducta social, es decir, un grupo grande o pequeño que realiza una actividad.

Un grupo, por sí solo no es una asociación, cualquier grupo es un núcleo de sociabilidad, de iniciativa e interacción de los ciudadanos, pero cuando hablamos de asociación, hay que hablar de participación activa, de organización y de líneas de actuación.

- Las Instituciones Públicas. La Administración

Los poderes públicos comenzaron en la década de los 70 a incrementar su preocupación por la ocupación racional de los tiempos libres de los ciudadanos.

La administración, en una triple perspectiva, intenta dar respuesta a la actividad física como una de las actividades más sugerentes en la ocupación del ocio.

En general, la administración debería:

- Dotar a la ciudad de infraestructuras necesarias para posibilitar el acceso a la práctica a todos los ciudadanos.
- Promocionar actividades, actos, campañas y programas deportivos populares.
- Apoyar, reconocer y fomentar todas las actividades iniciativas de la ciudad: asociaciones, grupos, entidades...

- Los medios de comunicación en la ocupación de los tiempos libres

El tiempo que se dedica a los medios de comunicación merece ser reseñado por su importancia en la pedagogía del ocio.

La relación ocio-medios de comunicación no se agota en la consideración de la cantidad de tiempo ocupado directamente por los medios, sino que hay que contemplar también los efectos que éstos producen en el uso del resto del tiempo libre.

Los medios de comunicación, son entidades que pueden favorecer la educación de colectivos de todas las edades.

- Las industrias del ocio

Son aquellas entidades referidas al conjunto inmenso y heterogeneo de productos y servicios que se ofrecen como mercancía para ser consumidos o utilizados en el tiempo libre.

Cabe señalar, como industrias de ocio:

- El turismo
- Espectáculos en vivo
- La industria del disco
- La industria de la moda
- Las salas de juego
- La industria del juguete
- Los video-juegos
- ...

2. Los tiempos ludo-recreativos

Cuando hablamos de educar para el ocio en edad escolar, hay que decir que la intencionalidad de la actividad física trasciende del marco del centro llegando a acabar la unidad vivencial del alumno.

Todas las actividades físicas se generan en un tiempo concreto y necesita una periodización dentro de la vida de los niños y jóvenes en formación. El tiempo escolar, es insuficiente para conseguir los objetivos propuestos por lo que se hace necesaria una actuación más extensa:

- Trabajo propiamente de centro:

Las actividades deben encuadrarse dentro del ámbito de salud y calidad de vida que participa de la influencia de las distintas áreas de conocimiento.

- Actividades extraescolares:

Se centra en aquellas actividades que en el alumno realiza en el centro pero fuera del horario escolar considerado como lectivo.

- Proyección en la vida familiar y social

Son actividades que quedan fuera del área de control del centro pero no de su intencionalidad: hábitos alimenticios, higienicos, prevención de accidentes, postura ante la droga, alcohol, etc.

Esta separación tajante entre el tiempo de trabajo y tiempo libre es una forma de parcializar la existencia y de mantener una arbitraria división entre la manía manual e intelectual.

De aquí que resolver el problema del tiempo se limita frecuentemente a encontrar la mejor forma de utilizar el tiempo libre o de ocio.

En la práctica, la cuestión se reduce a elegir en el cuando y en el cuanto a la realización de actividades durante:

- Una sesión.
- Una jornada.
- Varias jornadas.
- En días sucesivos.
- En varias semanas.
- Fin de semana.
- En tiempo de vacaciones.

Tema 3

Tratamiento de la actividad física para el ocio y tiempo libre en los diferentes niveles de concreción curricular.
Una propuesta práctica

1. Tratamiento de la actividad física para el ocio y el tiempo libre en el Decreto de Enseñanza de Ed. Primaria

• *En la Introducción*

Se refleja en los aspectos **introdutorios** del currículum de la Ed. Primaria, área de Ed. Física.

La referencia a la **utilización constructiva del ocio**, nos orienta en el sentido de que las actividades que desde esa área de Ed. Física se propongan, tendrán un carácter de educación integral.

Disfrutar del ocio: se hace una precisión a la labor de la Ed. Física en cuanto a dotar a los alumnos/as de un bagaje conceptual, procedimental y actitudinal que les permita hacer frente a diversos momentos vivenciales, de su contacto con el medio físico y social.

Se le otorga a las actividades una clara intencionalidad de disfrute: **Disfrute del ocio y del tiempo libre.**

• *En los Objetivos*

Se conciben como las intenciones que sustentan el diseño y la realización de las actividades necesarias para consecución de grandes finalidades educativas.

Objetivo 4: Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, en relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.

• *En los Contenidos*

Aparece una clara referencia al concepto de ocio y tiempo libre en el núcleo de contenido del juego:

Las actividades lúdicas no tienen que derivar necesariamente de aprendizajes deportivos, sino que tienen sentido en sí, y favorecen la exploración corporal, las relaciones con los demás y el **disfrute creativo del ocio**.

• *En las Orientaciones Metodológicas*

Podemos entender que las Orientaciones Metodológicas nos guían en nuestro trabajo al:

- Entender que la práctica de actividades físicas, no deben quedar reducidas exclusivamente al ámbito del 1er Tiempo Pedagógico.
- Proponer una variada gama de actividades que pueden practicarse en el entorno, favoreciendo así transferencias válidas a posteriores etapas educativas y diferentes momentos de ocio y recreación.

- *Criterios de evaluación*

Sobre la concienciación acerca de los efectos de la actividad física.

Es conveniente comprobar en qué medida los alumnos/as van adquiriendo un conocimiento progresivo de la propia capacidad y de la capacidad de los compañeros para realizar determinadas actividades y saber regular éstas sin pasar los límites que aconsejan la salud y la seguridad.

Sobre el desarrollo de actitudes sociales.

Se valorará el desarrollo de actitudes que potencie la actividad grupal como la cooperación, la tolerancia y respeto a las normas establecidas.

Tema 4

El cuerpo vivenciado: imagen y percepción corporal.

Cualidades motrices coordinativas

1. El esquema corporal

1.1. Concepto de esquema corporal

Intuición de conjunto que tenemos de nuestro cuerpo en reposo, y a la vez en el conocimiento de la relación existente entre sus diferentes partes.

(Alebul)

Es la organización de las relaciones relativas a su propio cuerpo, en relación con los datos del mundo exterior.

(Vayer)

1.2. Componentes

- La actividad tónico-postural:

- Tono muscular
- Postura
- Actitud-gestualidad

- El equilibrio postural
- La respiración
- La relajación
- La lateralidad

Estos elementos o conductas, juegan un papel decisivo y son muy importantes en la construcción de la motricidad del niño.

1.2.1. La actividad Tónico-postural

Es la actividad primera, y condición previa en todo momento (acción).

- *Tono muscular*: función de los músculos por la que se mantiene en tensión de forma permanente.

La actitud tónica es la actividad muscular que acompaña al músculo, ya sea en reposo o en movimiento.

- *Postura*: forma de equilibración personal, que apreciamos en relación con las referencias espacio-temporales. La postura hace siempre más referencia al estaticismo.
- *Actitud-gesto*: hace referencia a la significación que damos a las manifestaciones visibles que el sujeto emplea en su conocimiento de relaciones.

Todos los elementos anteriores son integrantes de la función equilibradora del cuerpo (equilibrio postural).

La relación postura-actitud-gesto, nos posibilita el trabajo de la actividad expresiva del niño.

1.2.2. El equilibrio postural

Es una adaptación a las necesidades de la bipedestación y a los desplazamientos en posición erecta del ser humano, como reacción a la gravedad.

1.2.3. La respiración

Fenómeno reflejo que regula el oxígeno y el CO₂, en la sangre en relación con las necesidades del trabajo muscular de organismo, ayudando a la eliminación de los productos de desecho, de cuyo nivel en la sangre, depende la excitación del centro nervioso que controla la respiración.

La capacidad de respiración es la responsable del funcionamiento y respuesta de los factores de la actividad tónico-postural y equilibradora del organismo.

El educador puede influir en el proceso respiratorio de los niños, realizando un control sobre el citado proceso, tratando de mejorar el sistema de automatismos respiratorios.

1.2.4. La relajación

Con la relajación tratamos de conseguir una desconstrucción muscular y psíquica, mejorando el control tónico y las capacidades perceptivas. Su empleo exige un nivel y no se debe emplear hasta que el niño no haya madurado su tono muscular (7-8 años).

Tono muscular y relajación van unidos; la relajación consiste en una expansión voluntaria del tono muscular, acompañada de una sensación de reposo. Debemos utilizarla como medio educativo que ayuda al sujeto en el control de sus movimientos.

La relajación es una liberación (física, mental y moral) o un descanso físico.

1.2.5. La lateralidad

Es el predominio motriz de los segmentos derechos o izquierdos del cuerpo. Tenemos varios tipos:

- Predominio de uno de los lados: **diestro o zurdo**.
- **Ambidestro**, que utiliza con igual dominio ambos lados.
- **Lateralidad invertida**: es el empleo de la mano derecha en niños que tienen una inclinación zurda.
- **Lateralidad cruzada**: predominio distinto a nivel de la cara, de miembros superiores o de miembros inferiores.

Teorías de la lateralidad:

- Sociológicas: técnicas guerreras, movimiento de la Tierra, significación religiosa, el lenguaje....
- Anatómicos: las vías nerviosas están cruzadas.
- Hereditarios.
- Ambientales.

2. Capacidades que componen las cualidades coordinativas

- Capacidad de dirección: para valorar y juzgar las informaciones aferentes y disponer de los movimientos adecuados y orientados en el objetivo de forma correcta encuadrada en el espacio.
- Capacidad de diferenciación: como cualidad de diferenciar, valorar y caracterizar los impulsos recibidos, su transformación en la mente consciente, la emisión de estímulos para la realización de movimientos y las acciones motrices realizadas.
- Capacidad de reacción: para responder a una modificación de la situación con mayor rapidez y de forma óptima.
- Capacidad de equilibrio: cualquier actividad corporal requiere la premisa de conservar la posición del cuerpo sin que éste se mueva o bien el mantenimiento de una posición concreta durante el desplazamiento del cuerpo.

Para poder mantener la postura necesitamos que funcionen al unísono dos mecanismos distintos:

- El primero asegura coordinación de la musculatura esquelética en todo momento.
- El segundo controla la constancia de la respuesta por integración de las múltiples informaciones sensoriales que llegan al sistema de control postural.

El control del equilibrio se traduce por una habilidad mayor del niño en todas las actividades que requieren un desplazamiento del cuerpo o del mantenimiento de una posición. En la Primaria su trabajo es fundamental.

Según las experiencias motrices que se hayan adquirido en las diferentes edades, los esquemas motores quedarán almacenados en la memoria infantil.

3. Los juegos malabares

El malabarismo es el arte de manejar objetos con destreza y habilidad, es una forma pura de juego.

Este arte se remonta a las primeras civilizaciones en las que los hombres en sus ratos de esparcimiento, celebraciones y rituales desarrollaban formas de manejar los más dispares artilugios.

En nuestra cultura asociamos los malabares con el mundo del circo y del espectáculo.

Las prácticas con malabares desarrollan en quienes la practican:

- Coordinación óculo manual.
- Velocidad de reacción a estímulos visuales.
- Habilidad manipulativa.
- Estructuración espacio temporal.

- Capacidad de concentración.
- Atención selectiva.
- Conocimiento de nuevas técnicas.
- Conocimiento de materiales de diferentes tamaños, texturas, colores, pesos...

Para jugar se pueden utilizar pelotas pequeñas, pompones, globos rellenos de semillas, Mazas,...

Pompones: similares a pelotas, son elaborados con filamentos de caucho unidos mediante un anillo que forma un núcleo central. No botan, tienen un tacto agradable y favorecen el agarre. Los hay diferentes tamaños y colores.

Pelotas pequeñas: pelotas de tenis o de materiales de similar tamaño o elementos: saquitos de arroz, pelotas confeccionadas con globos rellenos de semillas o de arroz. También se pueden utilizar mazas de diferentes tamaños, así como palos del diablo, pelotas de goma espuma,...

Puede jugarse de manera individual, en parejas o en grupo.

Se puede jugar de la siguiente manera:

- Con un elemento:
 - Lanzar a la misma mano (distintas alturas, cambiando de mano, de sentido,...).
 - Lanzar a la otra mano (en los 2 sentidos).
- Con dos elementos y usando las dos manos.
- Con dos elementos y una sola mano.
- Con tres elementos (individual y en parejas).
- Con cuatro elementos.

Se juega en cualquier espacio, interior o al aire libre.

El tiempo de juego es variable, en función de los objetivos.

Tema 5

La condición física-salud desde un planteamiento recreativo.

Calidad y estilos de vida saludables

1. Los conceptos básicos: salud, calidad de vida, estilos de vida y condición física-salud

1.1. La salud, un concepto dinámico

La salud corporal es el estado completo de bienestar físico, mental y social.

(OMS)

Este es un concepto estático. La salud se puede convertir en un concepto dinámico, cambiante en función de que cuidemos, mantengamos y mejoremos sus niveles.

No debemos olvidar que el concepto de salud corporal, estaría enmarcado en otro más amplio que sería el de **Ed. para la Salud**, por lo tanto creemos que esta concepción de mayor amplitud pudiera ser un buen centro de interés para promocionar el los centros de trabajos interdisciplinar.

1.2. La calidad de vida, un concepto emergente. Indicadores

Medida compuesta de bienestar físico, mental y social, tal y como la percibe el individuo y cada grupo, y de felicidad, satisfacción y recompensa; e influyen en la misma aspectos tan variados como las salud, el matrimonio, la familia, el trabajo, la vivienda,...

(Levy y Anderson)

Para poder optimizar el término, habría que identificar cuáles son las variables que describen la calidad de vida.

Según *Racionero*, existen tres maneras de identificar estas variables.

- Analizar muestras de gente en cuanto a sus relaciones ante ambientes físicos y sociales exteriores.
- Observar cómo se comporta la gente.
- Consultar a un grupo de expertos en calidad de vida (humanistas, arquitectos, psicólogos,...).

Levy y Anderson consideran como indicadores de la calidad de vida que se repiten con mayor frecuencia en los estudios sociológicos, las siguientes:

- Salud.
- Consumo de alimentación.
- Educación.
- Ocupación, condiciones de trabajo.
- Seguridad social.
- Etc.

Maslow establece una jerarquía de necesidades:

- Seguridad personal.
- El ambiente físico.
- Ambiente social.
- Ambiente psíquico.

1.3. Los estilos de vida saludables

Conjunto de pautas y hábitos comportamentales cotidianos de una persona.

(Henderson, Hall y Lipton)

Uno de los hábitos importantes considerados como positivos para los destinos de vida saludables y su contribución al objetivo final de calidad de vida, es la *práctica de actividad física*, realizada de acuerdo con una frecuencia, intensidad y duración adecuados. El conocimiento de estos factores de la dinámica de los esfuerzos hará que la actividad física que se realice sea más o menos saludable.

1.4. Los componentes de la condición física-salud: elementos sobre los que trabajar

1.4.1. Concepto y componentes

La *condición física* es el conjunto de condiciones anatómicas, fisiológicas y motoras que son necesarias para la realización de esfuerzos físicos y/o deportivos, se nos aparece como un concepto sumatorio de diferentes sumandos que todos ellos contribuirán a la salud y la calidad de vida.

(Torres, J.)

La *Salud Dinámica* es una concepto sumatorio de salud orgánica básica, hábitos de vida sanos y de ejercicio físico.

Varios autores consideran que los componentes sobre los que debe influir el ejercicio físico que se programe con una clara intencionalidad del salud, son:

- Resistencia cardio-respiratoria.
- Fuerza y resistencia muscular.
- Composición corporal.
- Flexibilidad.

Además de los anteriores, podríamos añadir la capacidad de relajación, por entender que colabora al concepto de salud integral.

Hebbling considera que en el nivel de las cualidades físico-biológicas, hay que considerar cuatro grupos:

- 1.- Nivel mínimo: constituye el umbral entre un organismo sano y uno patológico.
- 2.- Nivel medio: corresponde al índice medio estadístico de una población heterogénea.
- 3.- Nivel ideal: valor óptimo.
- 4.- Nivel especial: que es el necesario para la práctica deportiva competitiva.

1.4.2. Fitness, un concepto de salud personal

Este vocablo anglosajón se traduce como condición, aptitud, disposición, capacidad o cualidad. Viene a ser que el equivalente empleado normalmente por nosotros con el término "actitud física".

Se desprende de lo anterior que el concepto "actitud física", implica fundamentalmente un fin preventivo y/o higiénico.

2. Actividad física saludable y recreativa

2.1. Características de una actividad física saludable

Las relaciones entre la actividad física y la salud están ampliamente aceptadas por la profesión médica.

Para que una práctica de actividades físicas será eficaz y provoque beneficios saludables, hay que tener en cuenta:

- Los factores de la dinámica del esfuerzo, que requiere la actividad.
- La tipología de las actividades que cumplen los requisitos del esfuerzo requerido.
- El carácter individualizado de las cargas de trabajo.

En los trabajos de varios autores, queda reflejado que las actividades más recomendables para una práctica orientada hacia la salud son las de *carácter aeróbico*, es decir, de intensidad moderada y realizada con asiduidad.

4. Stretching

Es una técnica de manipulación corporal coordinada por el propio movimiento del ejecutante. También denominado método de "facilitación neuromuscular propioceptiva".

La investigación que dio lugar a este sistema, estaba orientada hacia la fisioterapia. Posteriormente se consolidó como el 1er método en la actualidad de desarrollo, mejora y mantenimiento de la flexibilidad.

En los últimos años el método sueco SOLVEBOR, de carácter mixto basado en tres momentos tensión-relajación-estiramiento, está dando un nuevo giro más científico a los trabajos de flexibilidad.

La realización de sesiones de stretching, mejora:

- La flexibilidad general.
- Conocimiento de las posibilidades corporales.
- Modificaciones positivas en los músculos de su acción refleja.
- Prevención de tendinitis y lumbalgias.
- Mejora del reflejo de extensión previa o miotático.
- Los beneficios derivados de los trabajos de flexibilidad.
- Capacidad de concentración.

Para la práctica, es conveniente realizarlo sobre una colchoneta o esterilla, para evitar rozaduras, que pueden ocasionarse con las diferentes posturas que hay que adoptar.

Pueden practicar este método las personas sanas, a partir de los 11-12 años. Por parejas en casi todas las edades.

Se puede practicar de varias formas:

- Por parejas: A aplica una extensión a B que previamente adopta una posición favorable para que la extremidad realice toda su amplitud.
- Tensión-relajación-estiramiento.
- El ejercicio se realiza en 2 o 3 angulaciones distintas.

Acción: tensión-relajación-estiramiento.

Volumen: variable. De 8 a 10 ejercicios.

Duración: una vez cada ejercicio en los tres ángulos posibles.

Intensidad: baja.

Progresión: aumentando el número de ejercicios. Aumentando el tiempo de permanencia en la posición.

Recuperación: se pueden realizar sesiones diarias.

El stretching se puede practicar en el gimnasio, en casa o en cualquier lugar donde le resulte cómodo a la persona.

El método se puede practicar en sesiones cortas de 10 a 30 minutos.

TEMA 6

Las habilidades motrices: elementos que nos ponen en contacto con el espacio físico y con el mundo de los objetos

1. Concepto de habilidad

La habilidad es la capacidad adquirida por el aprendizaje, de producir unos resultados previstos con el máximo de certeza y, frecuentemente con el mínimo dispendio de energía, o de ambas cosas.

(Knapp)

2. El catch ball

Es un juego de lanzamiento y recepción, que se realiza de manera individual, por parejas o por grupos y que consiste en lanzar una bola adhesiva y ser recibida por un "catch" (guante) forrado de material también adhesivo.

Se introdujo en España en los 80. Se puede considerar como una alternativa al béisbol pero en este caso no se batea.

Se puede jugar para mejorar:

- La coordinación óculo-manual.
- La percepción espacio-temporal.

- La coordinación dinámica general.
- Las habilidades básicas de lanzamiento y recepción.
- Para mejorar las relaciones afectivas entre los participantes.
- Para favorecer el trabajo en grupo.
- Análisis e interpretación del juego.
- Conocer nuevos materiales, reglas y técnicas básicas.

El material imprescindible para jugar es un "catch" y una pelota adhesiva.

El "catch": es una raqueta circular de 15 a 20 cm de diámetro de plástico, en cuya base posterior lleva una goma para sujetarla a la mano y que en la parte anterior está recubierta de velcro.

La pelota: es de plástico y recubierta de velcro para facilitar su adherencia al "catch" al menor contacto.

Pueden jugar chicos/as de manera individual, por parejas o grupos.

La adaptación más trabajada es el "Catch Béisbol", la practican dos equipos, cada uno de 7 jugadores/as. Se trata de un juego deportivo colectivo de cooperación/oposición y el objetivo de juego es anotar al menos una carrera más que el equipo contrario.

El catch se coloca en la mano no dominante, para favorecer el lanzamiento. El juego en general consiste en

lanzamientos y recepciones utilizando el catch. Cada pelota que llega al catch es una pelota parada, gracias a su sistema de adhesión. Incluso pelotas lanzadas con mucha fuerza pueden ser interceptadas.

Las actividades más frecuentes que pueden realizarse son:

- *De manera individual:* autopases de todo tipo.
- *Por parejas:* pases, lanzamientos y recepciones.
- *En grupos:* todo tipo de juegos colectivos.

Se juega en cualquier terreno libre de obstáculos.

La duración del juego depende de la modalidad elegida. Puede ser por tiempo, por puntos o por entradas.

3. El frisbee

El juego consiste básicamente el lanzar el frisbee, como una primera aproximación al mismo.

Si se juega entre dos compañeros, se debe tener un objetivo claro: el lanzamiento debe realizarse para que el compañero pueda recepcionarlo. Para ejecutar esa acción es necesario saber lanzar el disco correctamente.

La historia del frisbee empieza en 1871 cuando *W.R. Frisbee*, funda una fábrica de tartas.

W.F. Morrison tuvo una idea: desde hacía algunos años, los estudiantes jugaban con los "moldes de las tartas" de la empresa Frisbee. En 1948 acordándose de los partidos con los "moldes de las tartas", va a aprovechar la aparición de las materias plásticas. En 1951, fábrica el 1er disco llamado "Pluto Platter" pero no tuvo mucho éxito ya que se rompían con mucha facilidad.

En los 60 la empresa americana Wham`o empezó a comerciar sus propios "platillos volantes", estableciendo reglamentos, niveles de aptitud y comercializando 1er disco de la nueva generación de los frisbee: El profesional de 108 gr.

En la actualidad comercializan diferentes modelos.

La práctica mejora las capacidades de los alumnos/as, desarrollando:

Ámbito motoriz:

- El equilibrio dinámico.
- La coordinación dinámica general.
- La coordinación óculo-manual.
- La percepción espacio-temporal.
- Las habilidades básicas y genéricas.
- La resistencia aeróbica.
- La velocidad de reacción.
- La velocidad de traslación.

Ámbito actitudinal:

- Relaciones afectivas entre los participantes.
- La comunicación e interacción social.
- Favorece el trabajo en grupo.
- Estimula la sana competencia.

- Propicia el disfrute y la diversión de los participantes.

Ámbito conceptual:

- Capacidad de observación.
- Análisis e interpretación del juego.
- Conocimiento de reglas, técnicas básicas y normativas.

El material requerido para jugar es un frisbee.

Se puede jugar de manera individual, por parejas y en grupos. Puede jugar chicos/as, desde el momento en que dominan mínimamente las habilidades de lanzar y recibir.

Se puede jugar de muy diversas maneras.

Como elementos de técnica para jugar mejor, señalamos:

- Formas de coger el frisbee.
- Recepciones: altas y bajas.
- Lanzamientos: de revés fundamental, revés flotante, revés con rebote, cowboy, por la espalda, por el pulgar, por entre las piernas.

EL ULTIMATE

Es un deporte de movimiento rápido, competitivo, en el que no existe contacto entre los jugadores y se desarrolla entre dos equipos de siete componentes cada uno.

El objetivo es ganar puntos mediante la obtención de goles. El disco puede ser pasado solamente, y un gol se marca cuando un jugador coge con éxito el disco, lanzado por un compañero de equipo, en la zona final. El ganador es aquel que alcanza el mayor número de puntos al final del tiempo reglamentario.

El campo está formado por una zona rectangular de 55 x 35 m y por dos zonas finales, de gol de 25 x 35 m una a cada extremo de la zona de juego.

EL GUTS

Consiste en intentar pasar un lanzamiento del disco a través de una línea humana (equipo contrario) situada a una distancia de 14 m, sin que los jugadores de dicha línea puedan capturar el disco. Si el disco pasa la zona del gol o en el intento de capturarlo cae al suelo se contabiliza un punto para el equipo que ha ejecutado lanzamiento.

Cada equipo consta de 5 jugadores en línea, situados dentro de la zona del gol, separados entre sí por la longitud de sus brazos.

El partido se juega a 21 tantos, sacando dos de ventaja.

El campo de juego tiene dos zonas de gol de 10 x 3 m, separadas entre sí por un espacio de 14 x 10 m.

Se suele jugar con un frisbee de 119 gr.

EL DOBLE DISCO

Se juega por parejas, y cada una está en posición de un disco dentro de su campo. Cuando el árbitro da la señal, el juego comienza mediante lanzamiento simultáneos de discos a discreción hasta que se produce un tanto o un nulo, esto es cuando un disco cae dentro de los límites del campo contrario o si el disco sale fuera.

Un partido se disputa a tres juegos de 15 tantos cada uno, que se debe ganar por una ventaja de dos.

El campo de juego consta de dos zonas cuadradas de 12 x 12 m, separados por un espacio de 15 x 12 m.

Como actividad recreativa puede jugarse en cualquier lugar sin obstáculos.

Cuando jugamos con el frisbee a alguna modalidad competitiva, cada juego tiene sus propias dimensiones reglamentarias, así como sus reglas.

El tiempo de juego varía según la modalidad elegida.

4. Las palas

El juego consiste en golpear una pelota con la pala, bien dirigiéndola contra una pared, o hacia el compañero o contrincante del juego.

El juego puede tener más de 4000 años. Egipcios, lidios, griegos, romanos y mayas tenían sus juegos de pelota.

En España se viene jugando a la pelota y pala desde la Edad Media.

Estos juegos están más arraigados en el País Vasco y Navarra, de ahí el nombre de Pelota Vasca, pero también se jugaban estos y otros juegos en otras regiones de España.

El juego de pala grande (País Vasco), es muy bonito, pero difícil de practicar, sobre todo por el peso de la pala.

La práctica recreativa de las palas aumenta y mejora las capacidades físicas de los alumnos/as, desarrollando:

Ámbito motriz:

- La coordinación dinámica general.
- La coordinación óculo-manual.
- La percepción espacio-temporal.
- Las habilidades básicas.
- La habilidad genérica golpeo.
- La resistencia aeróbica-anaeróbica alternante.
- La velocidad de reacción.
- La velocidad de traslación.
- La fuerza resistencia.

Ámbito actitudinal:

- Favorece la Coeducación.
- Relaciones interpersonales de los alumnos.
- La comunicación e inserción social.
- Favorece el trabajo en parejas y grupo.

- Estimula la sana competencia.
- Propicia el disfrute y la diversión de los participantes.
- Favorece la transferencia positiva para el aprendizaje de otros juegos deportivos de pala, raqueta y bola.

Ámbito conceptual:

- Comprensión estrategias de decisión.
- Identificación de habilidades básicas y genéricas puestas en juego.
- Nuevas reglamentaciones creadas por ellos.
- Conocimiento de lugares para practicar estas actividades.

LAS PALAS:

el juego es económico y sencillo. Únicamente es imprescindible tener unas palas y una pelota.

Las palas son distintas según cambien los siguientes aspectos del juego:

- El lugar.
- La modalidad.
- El nivel de habilidad en el juego.
- Las características del jugador.

Palas de playa: son de superficie de golpeo ancha, de mango corto y ligeras.

Palas de frontón: tienen la superficie de golpeo estrecha, pero gruesa de canto y de mango largo, siendo pesadas. Suelen ser de madera.

Pala Argentina: de unos 50 cm y un peso de cerca de medio kg. Es ancha, fina y ligera, permitiendo mucha movilidad.

Palas de tenis de mesa: de forma redondear y muy pequeñas.

En la modalidad de ataque y defensa, las palas suelen diferir en cuanto a sus dimensiones:

Pala de ataque: alargada y ligera, tiene el centro de gravedad alejado de la empuñadura.

Pala de defensa: más corta, ancha y pesada que la de ataque. Tiene su centro de gravedad cerca de la empuñadura.

Palas elásticas: El elemento elástico es la propia superficie de contacto con la raqueta.

Palas Tam-Tam: el sonido que emite la pelota al ser golpeada es la peculiaridad principal del juego. Es muy útil para niños/as que tengan algún tipo de deficiencia visual.

LAS PELOTAS:

La más utilizada es la de tenis, aunque también las hay de cuero, de goma, caucho o goma espuma. Depende de la modalidad practicada o el escenario donde se juegue.

Se puede jugar de manera individual, por parejas o en grupos. La formación más común es la de 1x1; 2x2 o

1+1 o 2+2.

El agarre o presa de la pala: se coge con todos los dedos de la mano rodeando la empuñadura, abrazándola.

Golpe de derecho o drive

El revés

Golpeo por encima de la cabeza

Golpe por debajo de la cintura.

Cambió de mano de la pala.

Otros golpes (la plancha, pasar la pala por la espalda, bote pronto, tirar de la pala...)

MODALIDADES:

- En la playa con la arena mojada.
 - Los jugadores golpean la pelota a una distancia amplia y aprovechan el bote de la pelota sobre la arena dura.
 - Idem anterior pero con un terreno delimitado para tratar de hacer un tanto al contrario, si éste no consigue devolver la pelota antes de que efectúe el 2º bote, o bien que la pelota salgan fuera.
 - Golpear la pelota al cielo, para que caiga verticalmente y el compañero será la impulse a su vez después de haberla dejado botar o no.
- En la playa en la arena seca.
 - Por parejas o en grupos si bote de la pelota. Esta modalidad puede dar lugar a otras dos:

(1+1): consiste en dar el mayor número de golpes.

(1x1): hay datos Robles: el de pegador y el de parador.

- En frontón, cemento...

Es el juego de la pala vasca.

- El juego de palma corta.

Se juega en un campo de voleibol, con palas de tenis de mesa, usando un volante, pelotas de goma-espuma o de caucho

A las palas se puede jugar a cubierto en un pequeño gimnasio o al aire libre en un patio o cancha polideportiva, en la arena de playa, en un frontón, o en cualquier lugar libre de obstáculos, donde no molestemos a otras personas.

El tiempo estimado de juego va según las modalidades.

5. El shuttleball

Es un juego/deporte de raqueta o pala sintética de mango corto, que golpea a un volante. Puede ser jugado cooperativamente golpeando el volante hacia la pareja, intentando dar el mayor número de golpes.

Su origen es inglés y es una alternativa al badminton, se puede jugar al aire libre.

La práctica de este juego mejora:

La coordinación dinámica general y óculo-manual.

El dominio corporal y de los objetivos.

La velocidad de reacción.

La estructuración y ajuste espacio-tiempo.

Las transferencias positivas a los juegos de raqueta.

Aumenta las capacidades físicas.

A la vez juega y se divierten.

Se utilizan raquetas de plástico duro, rígido de 260 gr y 4 cm de espesor y 40x19 cm de largo y ancho.

El supervolante, con base de goma-espuma es de 7 cm de diámetro con un faldón de 10 cm de altura.

Número de jugadores:

En competición: individual, dobles y dobles mixtos.

En la recreación: las personas que quieran sin reglas, ni tanteos.

El juego consiste en golpear el volante con una raqueta al campo contrario.

En competición se juega con las reglas del badminton.

Se juega en cualquier terreno llano donde se pueda, si se desea, trazar las dimensiones del campo de badminton.

En la recreación bastará con establecer las dimensiones del terreno.

No existe un límite de tiempo establecido para el juego, ya que el juego termina una vez que se ha conseguido ganar 2 sets, o 3 en caso de empate.

TEMA 7

Las actividades físicas de ocio y tiempo libre en el medio natural.

Un espacio físico para la aventura.

1. Aproximación a un concepto actual de actividades físicas en el medio natural

podemos clasificar el entorno en inmediato, próximo y lejano.

Estas actividades físicas necesitan de un tratamiento particular como contenidos de aprendizaje.

Estas actividades, exigen de los alumnos/as, además de una adaptación de sus capacidades motrices, precisan de una valoración del entorno donde se pone en práctica, así como una organización personal y de grupo adecuada a su realización.

La utilización del entorno próximo y lejano como contextos de aprendizaje, llevará a los alumnos/as a la comprensión del hecho de que las actividades físicas y deportivas pueden ser realizadas en diferentes entornos.

La utilización del medio natural como contexto de aprendizaje, permite conocer, respetar y utilizar de forma racional el medio en el que nos desenvolvemos.

2. Problemática de la organización de las actividades físicas en los entornos próximo y lejano

Los docentes, somos conscientes que el poder organizar estas actividades con alumnos de nuestros centros presentan dificultades, lo que nos lleva a reflexionar sobre qué actividades son las que realmente podemos llevar a cabo.

La realización de estas actividades requiere un cambio de mentalidad en nuestros centros, y fundamentalmente en la organización de la dinámica de los centros.

Un planteamiento interdisciplinar y de objetivos comunes a todas las Arias, sería una solución adecuada.

La programación de estas actividades debe de estar en consonancia con el planteamiento general de la educación en el Centro.

La programación deberá atender a unos objetivos concretos dentro de cada área.

Antes de establecer los objetivos concretos, será necesario un estudio amplio y detallado de las diferentes variables que van a determinar la programación.

3. La orientación

Es el reconocimiento de la situación de los lugares para guiarse, así como situarse en función de los puntos cardinales.

Puede realizarse teniendo en cuenta: Los astros, elementos indicadores y procedimientos científico-instrumentales.

Se practica desde mediados de los años 60.

Las actividades de orientación proporcionan:

- Conocimiento del manejo de la brújula y lectura de mapas.
- Conocimiento de las relaciones entre la naturaleza y el hombre.
- Identificación de las posibilidades del entorno inmediato, próximo y lejano para la práctica de actividades físicas.
- Acondicionamiento físico general.

- Orientación, organización y estructuración espacial.
- Respeto al entorno.
- Trabajo en equipo.
- Hábitos positivos hacia el conocimiento, disfrute y respeto del entorno.

La brújula: señala la dirección Norte–Sur, es instrumento fundamental en este tipo de actividades.

La parte azul de la brújula señala hacia el "norte magnético", que no se corresponde con el geográfico (hacia el oeste), existiendo una pequeña variación, denominada *ángulo de declinación*, de unos 10–12 grados.

de chicos y chicas.

Para orientarnos en un plano, colocaremos la brújula horizontal sobre el plano y paralela la aguja de la misma con el borde lateral del plano. Como normalmente los planos van indicación Norte–Sur, se girará el plano hasta que coincida la indicación del mismo y la aguja de la brújula. En este momento el plano está orientado.

Las balizas: para marcar el recorrido se utilizan balizas de plástico o cartón, llevando adosadas un pequeño sello en relieve con el número o el identificativo de la posta.

El plano: dónde están diseñadas las rutas, la situación de las balizas, las curvas de nivel.

Las prácticas de orientación pueden ser individual, por parejas o por grupos y equipos de chicos y chicas.

• La marcha de orientación y de regularidad:

El objetivo es alcanzar cada puesto sirviéndose de puntos de referencia visibles sobre el terreno y señalados en el plano. Puede realizarse la orientación por indicios o llevando una brújula.

Lo normal es que esta actividad se realice con la ayuda de plano y brújula, en un tiempo determinado y pasando unos controles.

• La carrera de orientación:

Exige facultades intelectuales y físicas, y satisface las necesidades de libertad y el deseo de aventura que tanto buscan los jóvenes.

Características técnicas principales:

* Antes del trazado del recorrido:

- Escoger el terreno.
- Elección del punto de partida y de llegada.
- Tener la autorización de la administración correspondiente.

* El trazado del recorrido:

- La elección de los puestos va a depender:
 - De la categoría de los corredores.

- De la estación climatológica.
- Del conocimiento técnico y científico de los participantes.
- * La salida: es importante que esté minuciosamente preparada.
- * El primer puesto: de acceso rápido y fácil.
- * Las balizas/puestos: depende del relieve, de los caminos,....
- * La llegada: el organizado a su vez, toma los tiempos de llegada y los anota sobre el plano control, con el fin de calcular el tiempo real y verificar si el corredor ha pasado por todos los puestos.
- * Medidas de control del paso por los puestos: para controlar que los corredores hayan pasado por los puestos, se da una tarjeta de control.

Además, en las casillas correspondientes, el corredor picará con el sello de la baliza, o anotará la señal de control de cada puesto.

La orientación se puede poner en práctica desde el propio centro hasta la plena naturaleza.

La práctica termina una vez realizada recorrido, se anota el tiempo de llegada y se verifica el tiempo total de recorrido.

4. La acampada

Es una actividad fundamental de aire libre, por la cual se permanece en el lugar durante un determinado tiempo, empleando medios naturales o artificiales y buscando una finalidad.

Los campamentos y las tiendas han sido, desde siempre, el cobijo de los pueblos nómadas.

La práctica de la acampada se realiza para:

- Aprender a dominar el medio.
- Contribuir a la conservación del medio.
- Disfrutar del tiempo de ocio.
- Aprender a utilizar el medio como forma sana de vida.
- Ayudar a mejorar la condición física de las personas y liberar tensiones.
- Conocer las posibilidades que ofrece el entorno.
- Conocer los nuevos materiales.
- Valorar las propias posibilidades y limitaciones y la de los demás.
- Concienciarse del esfuerzo colectivo.

Entre el material más útil de acampada, señalamos:

- Tiendas de campaña.
- Sacos de dormir.
- Esterillas.
- Mantas.
- Ropa de todo tipo.
- ...

Para cobijarse y resguardarse, es de gran valor la tienda de campaña, buscando que sea poco pesada y fácil de montar con rapidez.

El montaje de la tienda ofrece la siguiente técnica:

- Clavar en forma vertical los mástiles.
- Los vientos deben seguir la prolongación de la tienda, sin desviarse.
- En caso de lluvia, aflojar los vientos para que la tensión que se produzca en la tienda no arranque las piquetas o produzca deformaciones.
- Clavar las piquetas inclinadas hacia afuera para que ofrezcan la mayor resistencia posible.

Consideraciones didácticas a tener en cuenta:

a) elección del terreno:

Hay que cuidar:

- Agua potable.
- Resguardado de vientos.
- Bosque o arbolado.
- Cierta inclinación.
- Proximidad a una zona llana o prado.
- Alejamiento de lugares urbanos y poblados.

b) cuidado del material:

Cuidar la conservación de la tienda implica:

- Que esté bien seca antes de recogerla.
- Si está mucho tiempo guardada, airearla bien y rociarla con talco.
- No doblarla de forma que den las partes metálicas con la lona.
- Doblar siempre por el mismo lugar.
- Guardar en sus fundas o sacos las piquetas, bien limpias.
- Igualmente con los soportes metálicos.

TEMA 8

El deporte recreativo. Una respuesta a las demandas socioculturales de nuestro tiempo. Tendencias actuales

1. Aproximación a un concepto de juegos deportivos-recreativos

Hernández Moreno, J. Y otros consideran que el deporte recreativo se muestra como una actividad eminentemente lúdica, divertida, generadora de placer.

Para Cañellas, M.A. y Soria, A. El deporte recreativo presenta una serie de características:

- Su finalidad principal es la diversión o de placer en la actividad.
- Cada persona busca conseguir sus propios objetivos: salud, diversión, relax o evasión.
- No hay imposiciones externas, el compromiso adquirido es personal.

- No se precisan requisitos previos de edad, sexo o condiciones físicas.

El deporte así concebido tiene como objetivo posibilitar la participación de todos los ciudadanos.

2. Aspectos estructurales de los juegos deportivos–recreativos

Los juegos deportivos–recreativos, cumplen la siguiente estructura:

- Objetivos que se pretenden conseguir (¿Para qué se juega?)
- Elementos personales (¿Cuántos jugamos? ¿Quiénes jugamos?)
- Desarrollo del juego (¿Cómo se juega, normas, reglas...?)
- Espacio donde se realiza (¿Dónde se juega?)
- Material de necesario (¿Con qué se juega?)
- Tiempo de juego (¿Cuánto se juega? ¿Cuándo se termina el juego?)

3. Últimas tendencias ludorecreativas

- Los Nuevos Juegos (New Games).
- Los juegos cooperativos.
- Los juegos y deportes alternativos.
- Juegos con material alternativo no industrializado.
- Juegos con material alternativo sofisticado.
- Deportes (juegos deportivos) ludificados.
- Juegos y deportes tradicionales.
- Juegos deportivo–recreativos en el medio natural.
- El deporte californiano, de bajo riesgo (Mountain–bike, ala delta, tabla de surf,...).

4. El voley playa

Es un juego/deporte que se desarrolla entre dos equipos de 2, 3 y 4 jugadores que envían el balón al campo contrario con la intención de que toque su zona de arena y se reparten la responsabilidad del bloqueo y defensa de campo para impedir que lo haga en la propia.

El voley playa nace en 1920. Durante 50 años se ha ido extendiendo y consolidando como deporte en EE.UU.

En 1983 los jugadores estadounidenses crean su propia asociación para defender sus derechos, la AVP, montando su propio circuito.

En 1987 la FIVB organiza el 1er campeonato del mundo en las playas de Ipanema. En 1989 llega este evento a Almería y a partir de este momento surge su marcha imparable en todas las playas españolas y mundiales.

La práctica recreativa o competitiva del voley playa, propicia la mejora del:

Ámbito motriz:

- Conocimiento del esquema corporal.
- El equilibrio dinámico.
- La actitud postural.
- La coordinación dinámica general.
- La coordinación óculo-manual.
- La percepción espacio-temporal.
- Las actividades básicas y genéricas.
- La resistencia aeróbica-anaeróbica alternante.
- La velocidad de reacción.
- La velocidad de traslación.
- La fuerza explosiva.

Ámbito actitudinal:

- Relaciones afectivas entre los participantes.
- La comunicación e inserción social.
- Favorece en el trabajo en grupo.
- Estimula la sana competencia.
- Propicia el disfrute y la diversión de los participantes.
- Favorece la transferencia positiva para el aprendizaje de otros juegos de golpeo.
- La recreación y diversión.

Ámbito conceptual:

- Capacidad de observación.
- Análisis e interpretación del juego.
- Conocimiento de reglas, técnicas básicas y normativas.

Los materiales de juego son los siguientes:

Los postes: puede ser fijos, móviles y semimóviles.

La red: dos bandas horizontales colocadas en los bordes inferior y superior de 5-8 cm de ancho. El motivo es para colocar la publicidad. La red este Naylon, aunque puede ser de polietileno trenzado.

Protecciones: los postes deben estar separados en que si la distancia suficiente para evitar choques y accidentes. Deberían de estar protegidos con gomaespuma.

El balón: es de cuero cosido, de 65-67 cm de diámetro y de 260-280 grs.

En la recreación, los balones pueden ser variados, la red puede cambiarse por una cuerda o goma elástica, los postes pueden sustituirse por cualquier elemento de sujeción.

Equipo individual: está compuesto básicamente un pantalón tipo "surfero", camisetas sin mangas, gafas de sol y gorra o visera.

Es conveniente llevar y ponerse crema protectora, así como agua para beber.

Si la arena es muy abrasiva, es conveniente jugar con calcetines o pies de gato.

El voley playa es un deporte/juego mixto sin límites de edad. Se puede practicar en varias modalidades: 2x2, 3x3, 4x4, 6x6.

El juego comienza con el saque efectuado mediante el golpeo del balón con un brazo o mano por parte del jugador desde detrás de la línea de fondo, dirigido al campo contrario. Los jugadores del equipo contrario continúan la jugada golpeando el balón sin que éste toque el suelo, hasta un máximo de tres toques, enviándolo al campo contrario.

La jugada finaliza cuando el balón toca el suelo, o se comete alguna falta.

Para la iniciación y perfeccionamiento de este deporte, es preciso aprender y dominar fundamentalmente:

- El golpeo o pases de dedos.
- El golpeo de antebrazos.
- El saque.
- El remate.

ESTÁ PERMITIDO:

- Golpear o dirigir la pelota con las dos manos o con una.
- Golpear con cualquier parte del cuerpo.
- Pasar el balón 3 veces entre los compañeros, antes de enviarlo al campo contrario.

ESTÁ PROHIBIDO:

Se castiga con pérdida de saque o punto en contra las siguientes acciones:

- Retener, acompañar o hacer "dobles" con el balón.
- Que el balón golpee el suelo.
- Golpear más de tres veces el balón.
- Que el balón de saque toque la red u otro elemento.
- Que el balón de saque no pase al campo contrario.
- Que el balón sea enviado fuera de las líneas del campo contrario.

Este deporte se juega en la playa, o en un terreno de arena preparado al efecto. También se ha introducido la modalidad de jugar en el césped.

Solamente puntual el equipo que tiene saque, cambiando de campo cada 5 puntos.

Existen dos formatos de partidos:

- Un juego de 15 puntos con una diferencia de dos y límite de 17.
- Al mejor de tres juegos. Los dos primeros a 12 puntos con una diferencia de 2 y límite de 15. El tercero jugado por el sistema de puntuación directa (jugada-punto).

5. El mini-badminton

Es una adaptación del badminton. El juego consiste en golpear el volante o pelota con la raqueta al campo contrario y el jugador adversario debe devolverla al nuestro antes de que caiga al suelo.

Se ha jugado durante siglos en diversas partes del mundo a juegos antecedentes del badminton.

En España comienza a jugarse al badminton a finales de los años 60 en Galicia.

El mini-badminton a venido de nuevo a rescatar el sentido lúdico del juego original, aunque lejos de los convencionalismos y la competencia en la que se ha visto sumergido el badminton en los últimos años.

En la práctica del mini-badminton mejora las capacidades de los/as participantes, desarrollando:

Ámbito motriz:

- El equilibrio dinámico.
- La coordinación dinámica general.
- La coordinación óculo-manual.
- La percepción espacio-temporal.
- Los desplazamientos.
- La habilidad genérica de golpeo.
- Las cualidades físicas básicas.
- La agilidad general.

Ámbito actitudinal:

- La coeducación.
- Relaciones afectivas entre los participantes.
- La comunicación e inserción social.
- Favorece el trabajo en grupo.
- Estimula la sana competencia.
- Propicia el disfrute y la diversión de los participantes.

Ámbito conceptual:

Capacidad de observación.

Análisis de interpretación del juego.

El conocimiento de reglas, técnicas básicas y normativas.

Material para jugar: La raqueta, el volante o la pelota y la red.

La raqueta: es el instrumento más importante de todo el equipo. Debemos tener en cuenta su peso, el material del cual está compuesto el cuadro, la repartición del peso y el grosor de la empuñadura. Los precios son asequibles.

Son más pequeñas que las de badminton sobre todo de longitud (52-60 cm).

El volante y las pelotas: El volante pesa entre el 4,73 y 5,5 gr. Tiene entre 14 a 16 plumas fijadas sobre una base de corcho. Existen dos tipos: el de plumas y el de nylon o plástico.

Las pelotas utilizadas son de gomaespuma de tamaño de tenis, incluso más pequeñas.

La red: la reglamentaria ha de tener 76 cm de ancho y debe estar sujeta a los postes a 1,55 metros de altura.

Se juega en función de las edades de los participantes, del espacio disponible, del nivel de juego y de la modalidad elegida, que puede ser: 1x1, 2x2, 3x3.

El juego se inicia con el saque, que se hace desde cualquier parte del fondo del campo propio. Si comete falta el que recibe, seguida sacando el mismo. Si comete falta el que sirve, perderá el saque. La forma de puntuar puede hacerse como en el badminton o como en el mini-voley.

Las faltas:

- Si al sacar, el volante caer fuera del campo contrario.
- Si en el momento de saque el que recibe esta fuera del campo.
- Si durante el juego el móvil cae fuera del campo.
- Si se golpea el móvil en campo contrario.
- Si durante el juego un jugador toca la red o los postes.
- Si el móvil queda atrapado en la red o en la raqueta del jugador, o si se golpea dos veces consecutivas.

Algo de técnica:

1.- La presa de la raqueta.

La raqueta debemos cogerla firmemente con la mínima presión hasta un poco antes de recibir el volante.

2.- El juego de muñeca.

El impulso para golpear el móvil debe hacerse con un movimiento brusco de muñeca, acompañado con movimientos cortos y rápidos del brazo.

3.- Posición básica de juego.

- Cabeza levantada, mirando al frente.
- Tronco ligeramente inclinado adelante.
- La raqueta sujeta a una altura de entre pecho, hombros y cabeza.
- Piernas semiflexionadas.
- Pies separados a la misma altura.
- El peso del cuerpo repartido entre los dos pies, sobre las puntas.

4.- Posición de recepción ante el saque.

Se realiza adelantando la pierna contraria al brazo ejecutor y cargando el peso sobre esta pierna.

5.- Posición defensiva.

Se realiza a partir de la posición básica con las siguientes modificaciones:

- Se separarán y flexionarán más las piernas.
- Colocando la raqueta delante del pecho, tratando de cubrir la mayor parte de los golpes con que pueda ser atacado.

6.- La colocación en el campo.

En el 1x1, los jugadores tenderán a ocupar el centro de la cancha. En dobles se divide el terreno de juego. En 3x3, lo normal es que un jugador se sitúe en la zona delantera.

7.- El saque.

Se realiza sosteniendo la raqueta con la mano del brazo ejecutor estirado hacia atrás, y la pierna contraria adelantada, sujetando en la otra mano el volante delante de la cara o un poquito más abajo, entonces cuando el brazo que sujeta la raqueta comienza su movimiento hacia adelante se deja caer el volante para golpearlo. Los saques puede ser cortos o altos.

Golpes básicos:

- El lob o globo: golpe alto dirigido al fondo del campo contrario.
- El drive: golpe a media altura, de trayectoria y larga y horizontal.
- El revés: se realiza cruzando el brazo ejecutor por delante de la cara hacia el hombro contrario.
- La dejada o drop: golpe que envía el volante muy cerca de la red del campo contrario.
- Remate, mate o smash: golpe ofensivo que se realiza siempre desde arriba, golpeando fuertemente el volante.

Este juego, practicada a nivel recreativo o como ejercicio físico de mantenimiento, podemos realizarlo al aire libre siempre que dispongamos de un pequeño espacio libre de obstáculos donde poner la red.

En cuanto a las dimensiones que se puede recomendar, dependen de las modalidades.

Para determinar el tiempo de juego, se disputan dos juegos ganados. En caso de empate, se disputa un 3er juego. Cada juego es de 15 tantos. Si se llega a un 14-14, se continuará hasta que se produzca dos tantos de diferencia.

TEMA 9

La cultura y el juego: los juegos populares, tradicionales y autóctonos.

Papel del juego en el tiempo libre

1. Diferencia entre el concepto de juego y el de deporte

JUEGO:

- El juego es acción, actividad, que forma parte de repertorio comportamental del ser humano.
- Es una actividad sin objetivo exterior a la misma.
- Es una actividad que causa placer convirtiéndose éste en el auténtico "motor interno" del juego.

DEPORTE:

- El deporte es un género particular de juego, poseyendo por tanto, en parte, las características esenciales del mismo.
- El deporte es un juego de carácter activo, agonístico y competitivo. Este carácter competitivo se constituye en auténtica esencia.
- El deporte es juego altamente reglado e institucionalizada. Esta característica también diferencia de forma esencial, al juego con el deporte.

2. Cultura y juego

La cultura es la trama o el conjunto de significados, en función de la cual los seres humanos interpretan su experiencia y conducen sus acciones.

3. El juego tradicional. Popular. Autóctono

Existen unos juegos que provienen de la presión de generaciones anteriores y que poseen un marcado carácter cultural desde el punto de vista antropológico.

Podríamos encontrar un juego que fuese autóctono, pero que no fuese tradicional, igualmente, a la inversa. Por tanto, si solamente utilizamos un término para todo este conjunto de juegos, es el más apropiado es el "tradicional".

El juego por consiguiente, puede ser creado, adaptado o asumido por una cultura.

Todo aquel juego tradicional, local, activo, de carácter recreativo que requiere destreza física, estrategia o suerte o alguna combinación de las tres.

Podemos resumir los valores que encierran los juegos tradicionales en:

- Conocimiento de formas de vida, formas de relación.
- Adaptación social al medio cultural de cada zona o comarca.
- Transmisión de la cultura.
- Afirmación de la idiosincrasia.

En resumen, los juegos tradicionales conservan y transmiten los valores profundos de la cultura popular.

TEMA 10

Los juegos y deportes alternativos. De la innovación de nuevos materiales al fomento de la creatividad

1. Características de utilización de los juegos y deportes alternativos

1.1. ¿Porqué utilizar estas actividades?

- Instalaciones fáciles de improvisar.
- Materiales y equipos baratos.
- Fáciles de aprender.
- Nivel homogéneo de iniciación.
- Favorecen la coeducación.
- Esfuerzos relativamente moderados.
- Nuevos recursos didácticas educativos.

- Alternativa a los deportes convencionales más tradicionales.
- Múltiples aplicaciones.
- Entran de lleno en los contenidos de núcleo de Juegos y Deportes.

1.2. ¿Para qué utilizarlos?

Este tipo de actividades favorece el desarrollo psico-biológico del alumno mediante un tratamiento globalizador.

También favorece el desarrollo armónico de la personalidad potenciando sus deseos de superación, la voluntad como lucha permanente consigo mismo, la autoestima, el compañerismo, etc.

Razones de índole pedagógica avalan la decisión de incluirlas en la programación:

- Como juego.
- Como ejercicio físico.
- Como deportes.
- Como competición.
- Para desarrollar y mejorar las cualidades físicas básicas.
- Como diversión.
- Etc.

1.3. Situaciones pedagógicas de utilización

- Como medio educativo en las clases.
- Dentro de las actividades de recreación y tiempo libre.
- En programas de animación deportiva.
- En programas de mantenimiento físico.
- En clases de mantenimiento de la 3ª edad.

2. El fun-ball tenis

Es un juego-deporte alternativo a los juegos de pala y tenis, introduce algunas variantes como la del material que utilizaríamos: el scoop o cesta.

Los lanzamientos, pases y recepciones, se ejecutan con una cesta de plástico curva con mango.

Se trata de una adaptación a los deportes de pelota Vasco. Se practica con los contrincantes colocados unos enfrente de los otros, de dos campos distintos y separados por una red o línea trazada en el suelo.

La práctica aumenta y mejora las capacidades físicas de los alumnos/as, desarrollando:

Ámbito motriz:

- La resistencia aeróbica-anaeróbica alternante.
- La velocidad de reacción y de desplazamiento entrecortado.
- La coordinación dinámica general.
- La coordinación óculo-manual.
- La percepción espacio-temporal.
- Las habilidades básicas de lanzamiento, giro y recepción.

Ámbito actitudinal:

- Relaciones interpersonales de los alumnos.
- La comunicación e inserción social.
- Favorece el trabajo en parejas y grupo.
- Estimulada la sana competencia.
- Propicia el disfrute y la diversión de los participantes.

Ámbito conceptual:

- Compresión de estrategias de decisión.
- Identificación de habilidades básicas y genéricas puestas en juego.
- Nuevas reglamentaciones creadas por ellos.
- Conocimiento de lugares para practicar estas actividades.

La cesta o scoop: se trata de una cesta curva con un mango para sujetarla con la mano. Es de plástico.

La pelota: puede utilizarse la de tenis, la de gomaespuma o de plástico.

También pueden utilizarse las pelotas-colas, que son pelotas de gomaespuma con cintas para posibilitar el vuelo y marcar la trayectoria.

Las redes: puede ser la de tenis, la de voleibol o la de badminton. También puede utilizarse una cuerda, una goma o una cinta separadora.

Se puede jugar 1x1, 2x2, 3x3 y 4x4.

Los partidos más sencillos de parejas son los jugados en versión de 1+1 o de 1x1.

Se juega de la siguiente forma:

Los jugadores: en número de 1,2,3 ó 4, según la modalidad irán provistos de su cesta. Al comienzo del partido se entrega al árbitro una lista con el orden de saque.

El árbitro: vigila el correcto orden de saque y determinará las jugadas buenas o malas.

El partido: la cancha está dividida en dos campos. El objetivo de los jugadores es enviar la pelota con la cesta al suelo del campo contrario.

La pelota se pone en juego con un saque del jugador zaguero derecho. Para conseguir un punto hay que estar en posesión de saque.

Utilizando la cesta, podemos introducir todas las variantes de los juegos que se nos ocurra.

Se puede jugar en:

Un campo de tenis de 23,77 x 10,97 m y con la red a una altura de 0,915 m.

En un campo de voleibol de 9 x 9 m y la red a 1 m de altura.

En un campo de minivoley de 6 x 4,5 y la red a un metro de altura.

En un campo de badminton de dimensiones reglamentarias.

El juego no tiene tiempo limitado. Gana el partido en el juego entre individuales el primero que llegue a 15 puntos con diferencia de dos y en el colectivo, el equipo que llegue primero a 21 tantos.

3. Juegos con la suavicesta

Es un juego-deporte alternativo a los juegos de pala y tenis, que utiliza algunas de sus reglas y técnicas pero que introduce algunas variantes como lo es el material: la suavicesta.

Básicamente este juego procede de los deportes de pelota vasca.

La modalidad que presentamos es el suavifrontón o suavipunta. Es una alternativa que puede jugarse de forma individual y también por equipos.

En la modalidad de grupos, éstos pueden ser dos equipos de combinaciones de parejas que pueden ser mixtos. Los partidos más sencillos de parejas son los jugados en 2x2, en los que uno de los jugadores es zaguero y el otro delantero.

La práctica escolar aumenta y mejora las capacidades físicas en los alumnos/as desarrollando:

Ámbito motriz:

- La resistencia aeróbica-anaeróbica alternante.
- La velocidad de reacción.
- La velocidad de traslación.
- La fuerza resistencia.
- La coordinación dinámica general.
- La coordinación óculo-manual.
- La percepción espacio-temporal.
- Las habilidades de lanzamiento, giró y recepción.

Ámbito actitudinal:

- Relaciones interpersonales de los alumnos.
- La comunicación e inserción social.
- Favorece el trabajo en parejas y grupos.
- Estimula la sana competencia.
- Propicia el disfrute y diversión de los participantes.
- Favorece la transferencia positiva para el aprendizaje de otros juegos deportivos de pala, raqueta y bola.

Ámbito conceptual:

- Comprensión de estrategias de decisión.
- Identificación de habilidades básicas y genéricas puestas en juego.
- Nuevas reglamentaciones creadas porque ellos.
- Conocimiento de lugares para practicar estas actividades.

Material para jugar:

La suavicesta: es una botella de suavizante de unos 4 litros a la que se realiza un corte alrededor de la zona de agarre.

Las pelotas: puede ser de tenis, de gomaespuma, de cuero, de goma o caucho,...

Para jugar debemos tener en cuenta:

Los jugadores: en número de 1, 2, 3 ó 4, según la modalidad, cada uno con una suavicesta. Al comienzo del partido se entrega al árbitro una lista con el orden de saque.

El árbitro: vigilará el correcto orden de saque y determinará las jugadas buenas o malas.

El partido: el jugador saca impulsando la pelota con la suavicesta contra el frontis; la pelota rebotada, debe ser de nuevo impulsada por el jugador adversario, antes de que de más de un bote en el suelo.

Sacará el jugador beneficiado del sorteo. Si el saque no ha sido bueno, se vuelve a repetir, en caso de nuevo error, se contabiliza con un punto en contra y el otro jugador recupera el saque.

En el momento de efectuar el saque todos los jugadores se situarán detrás de la línea de saque.

Resumen de reglamento:

ESTÁ PERMITIDO:

- Controlar la bola en la cesta dos segundos antes de ser lanzada.
- Que la bola, después de golpear el frontis, golpee el lateral.
- Realizar el parón en uno o dos tiempos después de recepcionarla hasta tenerla controlada.
- Solicitar dos tiempos muertos cada equipo de 30 segundos en cada set.
- Cambiar la mitad de los jugadores del equipo durante el set-partido.

ESTÁ PROHIBIDO:

- El doble bote de la pelota.
- Dar más de un paso para tomar impulso.
- Lanzar deliberadamente la bola hacia el cuerpo del adversario.
- Que la bola golpee por debajo de la línea de frontis.
- Que la bola bote fuera del terreno llano de juego por el lateral libre.
- Sacar dos veces consecutivas mal.
- Adelantarse atrasarse en el orden al saque.
- Todas las faltas se contabilizan como punto en contra.
- Estar dentro de la zona de saque o pisando la línea.
- Golpear la bola con el exterior del suavicesto.
- Mantener el control de la bola en la cesta deliberadamente.

Este juego se puede practicar donde exista una pared.

Las dimensiones de la pared pueden servir desde 10x10 u 11 m hasta 5x5 en incluso menos si se trata de niños/as pequeños.

En el frontis se traza una línea paralela al suelo a 0,9 m.

La línea de saque está en el suelo situada a 5 m del frontis.

El juego no tiene tiempo limitado. Gana el partido en individuales el jugador que consiguen llegar primero a 15 puntos con diferencia de dos y en el colectivo, el equipo que llegue primero a 21 tantos.

4. El tetracola

Es un juego de oposición que se practica entre dos jugadores o entre los equipos, cuyo elemento de juego es un tetrabrick previamente acondicionado. También puede jugarse en terrenos o campos marcados previamente.

Este juego fue presentado en las III Jornadas de Intercambio de Experiencias en Educación Física de Granada (1997).

La práctica de este juego mejora:

- La habilidad genérica del golpeo.
- Las habilidades básicas de desplazamiento, pase y recepción.
- La coordinación dinámica general y óculo-manual.
- El dominio corporal y de los objetos.
- La velocidad de reacción.
- Estructuración y ajuste espacio-tiempo.
- Las transferencias positivas a los juegos de raqueta y pala.
- Aumenta las capacidades físicas.
- Se aprende a reciclar.
- La colaboración con el medio ambiente.
- Juego y diversión.

Se juega con los siguientes materiales:

La tetrapala: se realiza con un tetrabrick vacío y relleno de gomaespuma, dejando espacio para introducir la mano. Para facilitar el agarre se realizará un orificio para el dedo pulgar.

La bolacola: es una pelota de plástico o de gomaespuma que lleva cosida una cola de tela de 1 m.

El número de participantes es discrecional. En competición podemos jugar individual, dobles y dobles mixtos.

El juego consiste en ir anotando puntos mediante golpes con la tetrapala al móvil hasta conseguir ganar dos sets de 15 puntos. Las reglas pueden adaptarse del voleo o del badminton.

Se juega en cualquier terreno llano y libre de obstáculos. En competición, utilizaremos el campo de minivoleo o de badminton.

No existe un tiempo establecido, el juego termina una vez que se han conseguido ganar dos juegos, o tres en caso de empate.

TEMA 11

Las actividades expresivas recreativas. Ritmo y movimiento.

Las dramatizaciones colectivas

1. El ritmo y el movimiento: Las danzas

1.1. La danza como elemento de comportamiento psicosocial

Es una forma de expresión del movimiento, con un claro componente de diversión social compleja, en la que pueden detectarse diversos componentes:

- Carácter erótico.
- Establecimiento de unos ritos y códigos que imponen pasos, gestos y figuras.
- Evasión de problemas personales.
- Suele tener concordancia con modos políticos y sociales.

Casi todos los bailes de sociedad están codificados y se basan en unos pasos, unas figuras, unos gestos que son enseñados, aunque estas codificaciones suele ser flexibles para permitir libertades o improvisaciones.

1.2. Las danzas folklóricas

Estas danzas están en la confluencia de la antigua danza ritual y de la danza de sociedad. Existen millares.

En el siglo XIII, las grandes etapas de la historia de la danza son las siguientes:

- 1ª) Nacimiento de una danza popular, con elementos del folklore.
- 2ª) Danza de sociedad; practicaba en los bailes de corte y en las fiestas.
- 3ª) Paso de la danza de baile a la música instrumental.
- 4ª) Ballet.

2. Las representaciones

El teatro se vale de todos los lenguajes, vuelve a encontrar su camino precisamente en el punto en el que el espíritu, para manifestarse, siente la necesidad de un lenguaje.

Este hecho teatral es fundamentalmente acción y movimiento. También es revelador que las lenguas románicas designen al teatro como un juego.

La inserción de esta actividad en la Ed. Física, se presenta en forma particularmente compleja:

- Como "creatividad" verdadera, la dramatización es entendida en sentido de estímulo expresión, específico del individuo, de su originalidad y personalidad.
- Como "dinámica de grupo" la teatralidad del individuo es entendida como momento socializante.
- Como "actividad didáctica", la dramatización recupera la teatralidad espontánea, favorece el desarrollo de las diferentes formas de comunicación.

Esta forma de trabajo adquiere sentido en los distintos momentos evolutivos de la vida del niño, que son los siguientes:

2.1. Juegos simbólicos

Es aquel que es espontáneo y que en sí mismo no tiene ninguna finalidad aparente.

El lenguaje utilizado es básicamente el movimiento, este a su vez es generador del juego y la forma natural de expresión del niño.

2.2. Juegos dramáticos

Es una forma de representación que incluyen el juego espontáneo. El grupo de niños/as, coordinado por un animador, inventa e improvisa a partir de temas y personajes elegidos por ellos mismos.

Este es ya un juego "creado", además aparecen reglas, con lo cual el grupo tiene una mínima organización.

Imita la realidad pero todavía la deforma según sus necesidades.

2.3. La dramática creativa

Es un juego teatral en el que se representan breves argumentos, rápidamente preparados, con un conflicto prefijado y una acción y diálogos improvisados.

El objetivo es garantizar el juego espontáneo y de creación.

2.4. La creación colectiva

Es el teatro de los adolescentes con conciencia plena del lenguaje dramático.

El criterio de trabajo es a partir de una idea, un tema, una obra,...

El lenguaje utilizado consta de un vocabulario amplio y rico.

Con el vestuario se busca la caracterización exterior teniendo en cuenta la psicología del personaje. Se exige una mayor precisión.

2.5. Mimo

Es la forma más primaria de juego que desarrollan los grupos de niños. Estos representan con todos los gestos, "actuaciones" propias del juego de calle, del juego libre del recreo...

Elementos que entran en juego:

- Observación del mundo circundante.
- Elaboración de una estructura dramática.
- Definición de espacios y objetos.
- Análisis de los ritmos de la Historia y los personajes.

Utiliza los siguientes recursos:

- Toma de la realidad los datos.
- Selecciona estos datos y con nuestro propio gesto elaboramos un código visual que resume los datos más significativos.
- En esa actividad gestual se crea espacio, se definen objetos y se establece un universo gestual que comunicamos.
- Jugamos con los ritmos y a través de ellos destacamos personalidades, sensaciones, detalles...

3. El aerobio

Es el resultado de la combinación de bailar al ritmo de la música de manera aeróbica.

Sus orígenes podemos situarlos hacia el año 1968, año en que apareció publicado en EE.UU. un libro titulado "Aerobics". Su autor, el doctor Cooper, médico de las Fuerzas Armadas, expone en el programa un entrenamiento que él mismo diseñó. Sin embargo, algunas fuentes atribuyen el término aerobio a Pasteur (Francia 1875).

Divertida, desenfadada y fácil de practicar, la danza aeróbica empezó a difundirse por muchos países, gracias en parte, a la aportación de algunos personajes famosos.

Sus beneficios rebasan el campo físico, para pasar al estado anímico de la persona que gana seguridad en sí mismo, mejorando sus relaciones y venciendo complejos.

El aerobio se practica porque pretende conseguir en quien lo realiza:

- Mejorar la funcionalidad del sistema cardiovascular y respiratorio.
- Acondicionar los sistemas musculares y óseos incrementándose los niveles de fuerza, resistencia y flexibilidad.
- Disminuir el porcentaje de grasa corporal.
- Conseguir un control de estrés.
- Placer con el movimiento corporal.
- Mejorar la salud y la forma física.
- Establecer relaciones interpersonales.

Para practicar, no se precisa equipación especial, pero de manera general podemos decir que:

Utilizar ropa cómoda.

Si el ambiente es frío, abrigarse un poco.

Disponer de unas buenas zapatillas antideslizantes, cómodas.

Usar calcetines del algodón.

Se puede practicar de manera individual en casa, pero lo interesante es compartir espacios, tiempo y música con otros/as.

El ritmo base es el patrón regular de pulsaciones que identificamos al escuchar un tema musical. Estas pulsaciones se denominan frecuentemente beats.

Llamaremos **frase musical** a cada 8 beats y **serie musical** al conjunto de cuatro frases musicales.

El primer movimiento se iniciará en el master beat (inicio de la primera fase) y la serie se completará en el último beat de la cuarta fase musical.

Respecto a la adaptación de los movimientos de la coreografía a la música, hay que decir que existen dos tipos de movimientos:

- Movimientos simples: aquellos que se ejecutan dentro de un beat.
- Movimientos dobles: aquellos que se ejecutan dentro de dos beats.

La práctica la podemos realizar en el gimnasio, en un pabellón, al aire libre, en la playa,...

La duración de la actividad es variable, en función de la edad, el entrenamiento...

TEMA 12

Las grandes actividades lúdicas. Características de los grandes juegos. Estructuras de grandes juegos: Gymkhanas, rallyes, ferias del juego, pistas y rastreos

1. Gymkhana

Consiste en que los participantes recorran un itinerario con obstáculos o pruebas, resultando vencedor o vencedores, aquellos que realicen el recorrido en menos tiempos o con menos penalizaciones.

1.1. La organización

La organización más común consiste en dividir a los participantes en equipos.

El recorrido puede darse a los equipos en un pequeño plano o puede seguirse a través de instrucciones que encontrarán al finalizar una prueba.

Puede hacerse el recorrido de forma consecutiva, o bien por sorteo se le otorga a cada equipo la prueba por la que ha de comenzar.

Los **materiales** a utilizar serán los que se tengan a disposición.

1.2. La ejecución

Hay que establecer el modelo de **puntuación**, que suele hacerse por niveles de ejecución de la prueba, o bien estableciendo un tiempo de ejecución.

2. Rallyes

Consiste en un recorrido de juegos y pruebas que pueden ser efectuados de muy diversas maneras. A diferencia de la Gymkhana, en algunas de las modalidades de los rallyes, puede no puntuarse en algunas de las pruebas e incluso no realizarlas o no finalizarlas.

2.1. La organización

La forma de participar puede ser individual o por grupos (5–10 participantes). Los modelos más comunes de organización son:

- En forma de concurso.
- Realizar las mismas pruebas para todos los grupos, al mismo tiempo.
- Elegir uno o varios sobres.

3. La feria del juego

Es una organización de actividades en que los juegos están situados en "stands", y los participantes pueden ir de juego en juego según sus preferencias, sin tener que guardar un orden preestablecido.

En cada "stand" se realiza una prueba o juego.

Los "stands" son fáciles de diseñar y su presupuesto económico es muy bajo, son fáciles de montar y desmontar.

3.1. La organización

Puede realizarse en cualquier Centro de Enseñanza, aunque normalmente la organización, diseño y control se debería hacer con los alumnos/as mayores.

Para ello se distribuyen de forma voluntaria por parejas, tríos,... estableciéndose el número de grupos en función de los "stands".

Cada pareja o grupo prepara con esmero el diseño, organización y montaje de su juego.

En todos los juegos debe primar la vertiente educativa y lúdica.

3.2. La ejecución

En cada espacio se deberá instalar un rótulo con el nombre del juego, así como acotar su terreno por medio de papel continuo decorado sujeto con barras verticales, vallas de madera o metálicas, o simplemente, tela de malla plástica.

3.3. La participación

Los alumnos/as que participen, es aconsejable que hayan recibido una información básica en el aula por parte de los alumnos organizadores y de sus profesores.

A cada participante se le entregará una tarjeta en la que van señaladas casillas, en número igual a los juegos que hay en la feria. En dichas casillas, los responsables de cada juego anotarán la puntuación obtenida.

Pueden pasar de juego el juego siguiendo un orden o de forma aleatoria buscando los "stands" menos concurridos.

3.4. Los premios

A los alumnos que se le anote que su ficha la puntuación obtenida, se le entregará un premio, que consistirá básicamente en juguetes educativos y material deportivo.

3.5. Los juegos

Se buscará que haya diversidad, que sean fáciles de ejecutar, que no discriminen y que sean lo más lúdicos posible.

TEMA 14

Los proyectos de actividades físicas de ocio y tiempo libre. Marco conceptual. La planificación perspectiva

1. Información sobre la elaboración de proyectos de organización de actividades físicas de ocio y tiempo libre

- **Presentación (aspectos formales):**

- En la 1ª hoja:

* El grupo de actividades donde se enmarcaría el proyecto.

* Título del proyecto.

* Datos de los animadores/as que realizan el proyecto.

* Entidad donde se realizaría el proyecto.

- La posible estructura del proyecto podría ser:

1ª fase: descripción del proyecto

- Introducción, en la que se escriba en que consiste el proyecto.
- Marco conceptual. Detallar los conceptos que van a utilizarse.
- Especificar si la entidad que convoca es pública, privada o concertada.
- Información general:

Referida a los participantes, tratada desde el punto de vista:

. Evolutivo

. Socio-comunitario

. Pedagógico

Referida a la actividad:

. Importancia de la actividad

. Breve reseña teórica de los contenidos de la misma

2ª fase: descripción del proyecto

• Información general:

- A quienes va dirigido.
- Condiciones de participación.
- ¿Cómo se realiza la inscripción?.
- ¿Dónde y en qué fecha se realiza la inscripción?.
- Especificar los medios que se van a emplear para dar publicidad a la actividad.

• Objetivos que se plantean en la realización del trabajo:

Son las metas que guían todo el proyecto. Puede ser:

- Generales, y didácticos.

• Contenidos del proyecto: programa de trabajo

- Establecer si hay filtro previo o si se trata de una actividad abierta, orden de prioridad...
- Programación resumida de los contenidos de la actividad. Contenidos conceptuales, procedimentales

y actitudinales.

- Metodología que se pretende utilizar (a nivel general)

Si son actividades con clara intención docente, es necesario indicar de forma general, los estilos de enseñanza que se van a utilizar.

d1) Recursos y medios que se pondrán en acción:

- Recursos humanos.
- Recursos materiales.
- Recursos financieros.

d2) Instalaciones.

d3) Temporalización.

3ª fase: evaluación del proyecto

- Modelo de evaluación continua que va a seguirse.
- Informes a entidades, participantes, padres....
- Documentos de ayuda y control.
- Tener previsto la retroalimentación del proyecto.
- Otros...
- Elaboración de conclusiones y análisis crítico.

. Objetivos conseguidos

. Dificultades encontradas

4ª fase: ejemplificación, si procede, de una sesión o actividad de las que consta el proyecto

Esto es aconsejable para que quede a un más claro el contenido del proyecto.

New Game

<u>Voley-fútbol</u>
¿Para qué se juega?
Es un juego que permite desarrollar los reflejos y habilidades de todos los participantes, así como aumenta la coordinación y el entendimiento de cada equipo.
¿Cuántos y quienes juegan?
Juegan dos equipos de 7 jugadores cada uno. Se pueden hacer las sustituciones que se quieran.
¿Cómo se juega?
Se juega con las reglas del fútbol sala y las del voley. Los pases a los compañeros se realizarán con toques de dedos o de antebrazo, no se puede golpear el balón con los pies y para tirar a puerta se rematará desde la línea de balonmano. Si el balón cae al suelo, será para el equipo contrario que sacará desde las bandas. Se puede interceptar el balón cuando caiga y estará penalizado bloquear un pase. Las faltas se pitarán como en el fútbol. Los porteros pueden parar con todo el cuerpo, pero sacarán desde abajo, como en voley.

¿Dónde se juega?
Se jugará en una pista polideportiva cualquiera con las líneas de balonmano.
¿Con qué se juega?
Se juega con una pelota de voley y las porterías.
¿Cuánto y cuándo se juega?
Son dos tiempos de 20 minutos, ganará quien más goles meta en la portería contraria.
Gráfico:
JUAN ANTONIO JIMÉNEZ AGUILAR Grupo B Ed. Primaria

CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA.

TEMA 0

Definición de las Ciencias Sociales

Conjunto de disciplinas académicas que estudian el origen y el desarrollo de la sociedad, de las instituciones y de las relaciones e ideas que configuran la vida social. Las ciencias sociales están formadas por la antropología, la arqueología, la sociología, las ciencias políticas, la economía, la geografía, la historia e historiografía, el derecho, la psicología, la criminología y la psicología social. Son las ciencias que estudian al hombre.

Todo pasado revierte en el presente y se proyecta hacia el futuro

1. Introducción a la didáctica de las Ciencias Sociales

La didáctica de las Ciencias Sociales se caracteriza por su complejidad y por su juventud.

Su complejidad viene dada por la pluralidad de las Ciencias Sociales, es decir, por la sociología, la antropología, la economía, el derecho, la historia, la geografía,..., que confluyen en ella y que también hay que añadirle otros saberes procedentes de la didáctica general, de otras ciencias de la educación y sobre todo de la psicología.

Es joven porque sólo han transcurrido algo más de diez años desde que el desarrollo de la ley universitaria posibilitó que la didáctica de las Ciencias Sociales sea un área de conocimiento integrada en los departamentos universitarios.

Podemos decir que el área de las Ciencias Sociales está en construcción y que la esencia de esta disciplina está en la trasposición de un saber científico a un saber didáctico adaptado a las múltiples circunstancias que configuran la realidad escolar.

2. El conocimiento de la realidad social

Etimológicamente, *scientie* (ciencia) viene del verbo *scio* que significa "conocimiento" y Platón diferenciaba entre opinión–creencia y ciencia o conocimiento. Para Platón la ciencia o conocimiento perfecto estado en el mundo de las ideas frente a la opinión respecto a los objetos físicos que se encuentran en el mundo real.

De la opinión puede participar todo el mundo, de la inteligencia, los dioses y los hombres en una pequeña porción.

Bunge (1973) afirma que el conocimiento científico ha de reunir las características del ser racional, sistemático, exacto, verificable y por consiguiente, posible.

- Racional: porque todo conocimiento implica el estudio y pensamiento de unos conceptos.
- Sistemático: porque debe llevar unos pasos a seguir.
- Exacto: no cabe aproximaciones, es o no es.
- Verificable: debe comprobarse que es cierto.
- Posible: porque puede llevarse a cabo.

El aprendizaje significativo debe ser sistemático, racional, exacto, verificable y posible, si falta algún elemento no es significativo.

A partir de la revolución científica del siglo XVIII que da lugar a la ciencia moderna, se entiende que el saber científico es un tipo de conocimiento distinto a los saberes religiosos o filosóficos. Este conocimiento ha sido siempre el fruto de un esfuerzo por superar lo que se conoce como sentido común.

Ausubel afirma que el profesor experimentado no es precisamente el que tenga por norma explicar por sentido común, pero dice que el maestro que está dotado ampliamente de este sentido común tiene también la necesidad de tener unos conocimientos psicológicos.

3. Las Ciencias Sociales: caracterización y clasificaciones

Las ciencias sociales se caracterizan por ser muy complejas, ya que el hombre es muy complejo. Son mucho más complejas que otras ciencias y por consiguiente son más difíciles las leyes y la metodología que estas ciencias utilizan.

Estas ciencias humanas se pueden agrupar en distintos tipos:

- Las que consideran que las únicas ciencias humanas son el alma y el espíritu y la única fuente de certeza, la naturaleza, que es el mundo exterior y material, es ilusionaria. Esta concepción viene de *Platón* y es seguida por *Hegel* y *Dilthey*, donde se desprecia el conocimiento físico-matemático frente al filosófico. De una forma muy especial, está en italiano *Vico* con su obra "**Ciencia Nueva**" donde sostiene que "El hombre sólo puede conocer aquello que en el mismo construye". Así la historia, al estudiar el proceso de las actividades humanas en el tiempo (derecho, economía, cultura, religión,...), se convierten en la única ciencia.
- Teorías opuestas: según estos pensadores, el único conocimiento verdadero es el basado en unos métodos formales (lógico-matemático) o experimentales, éstos no pueden captar la espiritualidad de las ciencias humanas.
- Teorías intermedias: se sitúan entre las dos anteriores y considera a las ciencias humanas como menos exactas que las ciencias formales o las ciencias naturales. Dentro de este grupo, hay quienes entienden que el hombre, al formar parte de la naturaleza, debe ser estudiado con unos procedimientos análogos al de las ciencias naturales. Otros consideran que las ciencias humanas tienen unos rasgos etimológicos muy específicos.

Cuando utilizamos la expresión de ciencias sociales o ciencias humanas es para referirnos a los estudios centrados en el hombre como ser social que actúa en el medio donde vive, este medio es lo que vamos a

estudiar, ya que cada sitio tiene su medio.

La UNESCO, siguiendo un criterio positivista, considera que las Ciencias Sociales estudian los hechos objetivos de los seres humanos en la sociedad. La expresión Ciencias Humanas se utiliza para referirse a los productos de la inteligencia, esto tendrá una entidad subjetiva.

Hoy nos parece inútil la distinción entre Ciencias Humanas y Ciencias Sociales, ya que las Ciencias Humanas destacaban los aspectos internos del individuo y las Ciencias Sociales eran las que insistían en la colectividad.

La psicología actual tiene en el entorno donde se desarrolla el individuo, su medio.

Bernal divide las Ciencias Sociales en dos grupos:

- Ciencias Sociales descriptivas: describe la estructura, interacción y desarrollo de las sociedades pasadas. Son la arqueología, la sociología y la antropología.
- Ciencias Sociales analíticas: captan los aspectos del comportamiento de las sociedades, especialmente las actuales. Son la economía, la educación, la psicología, las ciencias del derecho y de la política.

Podemos afirmar que las Ciencias Sociales son unas disciplinas intelectuales que estudian al hombre como ser social por medio del método científico. Es un enfoque hacia el hombre como miembro de la sociedad y sobre los grupos y las sociedades que lo forman, lo que distingue a las Ciencias Sociales de las Ciencias Físicas y Biológicas.

CAPÍTULO 1:

Importancia educativa del medio. Finalidades y objetivos

1. Introducción

Aunque las CC. Sociales constituyen un área curricular reciente, algunos de los aspectos de su ámbito de estudio gozan de una larga tradición.

La concreción de un área curricular bajo la denominación de CC. Sociales ha pretendido resolver la complicada cuestión de integrar múltiples saberes.

Si aceptamos como fundamentación última de la educación básica de los ciudadanos la función socializadora, el conocimiento funcional y el fomento de actitudes como el de rigor crítico, la solidaridad, la tolerancia y su aplicación en la realidad social en que están inmersos, si la justificación de la misión educativa de las CC. Sociales la centramos en la preparación de los ciudadanos para su inserción en un sistema de valores determinado y la comprensión de los mecanismos que articulan el funcionamiento de la sociedad en la que viven, si entendemos por CC. Sociales a todas las que estudian al ser humano en sociedad, en su relación con el entorno y con otras personas, todo estos predicamentos tienen un marco de explicación y aplicación en el contexto social y espacial donde discurre la existencia de los alumnos, es decir, su medio.

Este medio integra y recoge los testimonios de la evolución de la sociedad y el paso del tiempo. En él se plasman las formas de vida, el hábitat, las actividades económicas, y se establecen los mecanismos del intercambio y dinamismo social. El medio es el contexto donde se desenvuelven los individuos en sociedad.

2. Evolución del concepto educativo de medio

El entorno cercano siempre ha tenido un papel destacado entre los conocimientos a desarrollar en los jóvenes

alumnos como trampolín para otros saberes.

Son muchos los pensadores y pedagogos ilustres que en su obra y en sus escritos han dado testimonio de la conveniencia de iniciar pronto a los alumnos en el conocimiento de su realidad próxima.

Comerio, en su obra **Didáctica Magna**, se mostraba partidario de comenzar la enseñanza geográfica por lo que rodea al niño.

Rousseau, en "**Emilio o la educación**", manifestó que el aprendizaje geográfico ha de partir de la observación directa del medio ambiente, añadió que debía procurarse representar cartográficamente y de forma sencilla las observaciones.

Pestalozzi fue también impulsor de la renovación pedagógica centrada en la práctica de una enseñanza activa. Enseñaba la geografía local mediante paseos por los alrededores durante los que iba explicando los fenómenos geográficos que observaban y trazando mapas en la arena.

Fue *Delacroy* quien acuña la noción pedagógica de "medio" como centro de una "**educación por la vida y para la vida**", definiéndola como un espacio natural y humano complejo y organizado, con una red de conexiones interdependientes que conviene investigar y descubrir.

En Alemania (1945) se produce el desarrollo del área educativa con carácter multidisciplinar denominada **Heimatkunde**, en la que la geografía desempeñaba un papel integrador. Se pretendía responder a la necesidad de preparar al alumno para vivir en su entorno y para que llegara a amarlo. Se basaba en principio metodológico "de lo cercano a lo lejano".

Esta enseñanza impulsora de una escuela activa y centrada en el estudio del entorno cercano al niño, tubo sus precursores españoles a finales del siglo XIX en la Institución Libre de Enseñanza que impulsó una renovación de los métodos y de los contenidos en la enseñanza de la Geografía, introduciendo la preocupación por la geografía local y por la práctica de excursiones locales.

Es a partir de los años setenta cuando el estudio del medio va adquiriendo cada vez más importancia y se considera sinónimo de actitud progresista en educación. Se propugnan los métodos activos de enseñanza y se valoraban las enormes posibilidades que ofrecía este estudio del entorno próximo al alumno.

En los nuevos Programas Renovados de EGB (1982) se introducen ya algunos bloques que recoge en el estudio del medio.

En estos Programas Renovados se introducía una cierta idea de integración, que venía a denominarse interdisciplinariedad, que se potenciaba con la concreción de un área nueva en nuestra historia educativa, la de CC. Sociales, y se materializaba en el estudio del entorno el elemento nuclear de sus conocimientos.

La justificación para adoptar el estudio del medio como núcleo de los conocimientos se hacía con diversos argumentos:

- De tipo metodológico: lo cercano posibilita el trabajo de campo y la observación directa, proporcionando una serie de conocimientos aplicables posteriormente al estudio de lo lejano.
- De tipo pedagógico: se entiende que el alumno debe ser educado para vivir en el mundo que le rodea.
- De tipo ideológico: el conocimiento del medio, del propio país, fomenta la identificación nacional.

En el Ciclo Inicial se partía de clase y el colegio como el medio de socialización más inmediato al niño y se

continuaba con su propia familia. En el Ciclo Medio, las CC. Sociales se valoraban como una materia de gran importancia para la formación integral del alumno. Para los tres cursos de este Ciclo, el desarrollo de las CC. Sociales se establecía según el principio "de lo cercana al lo lejano".

* Términos de Luis y Guijarro:

- Predominio del paradigma paisajista.
- Idea de que existe un estrecho paralelismo en que el desarrollo evolutivo del niño y la ampliación de su horizonte espacial.
- Defensa de la tesis de que lo francamente motivador para aquél es lo físicamente más cercano.
- Reducción del entorno, medio, espacio o territorio a sus aspectos concretos y objetivos.
- Relegamiento de la práctica de lo "lejano".
- Escasa reflexión sobre las implicaciones filosóficas de determinados principios metódicos.
- Fuerte empirismo en lo que ha categoría del conocimiento se refiere.
- Entendimiento de la didáctica como algo relacionado casi exclusivamente con el cómo enseñar.
- Primacía otorgada a los objetivos de aprendizaje instrumentales.

A sido con la aparición de los DCB cuando se consagra el estudio del medio como elemento vertebrador del conocimiento y centro de acción educativa de un área específica de contenidos, la de "**Conocimiento de medio natural, social y cultural**".

3. El concepto de medio en el DCB de la Educación Primaria

Con la **Reforma** y la implantación de la Educación Primaria, se estructuran las áreas de conocimiento de la EGB adjudicándoles nuevas denominaciones y enfoques. Las áreas de CC. Experimentales y de CC. Sociales se funden en el **Conocimiento del Medio natural, social y cultural**.

Esta Reforma que se implanta comporta un cambio sustancial del concepto de **medio**. El de DCB de Ed. Primaria lo define como *"el conjunto de elementos, sucesos, factores y/o procesos de diversa índole que tienen lugar en el entorno de las personas y donde, a la vez, la vida y la acción de las personas tienen lugar y adquieren una significación"*.

Este concepto de medio tiene un significado que evoluciona con la madurez del niño y su paso por los distintos niveles de las etapas educativas, siguiendo un proceso que va desde concebirlo como un "lugar" directo y concreto hasta la idea de medio como conjunto de factores interrelacionados donde la actividad de las personas tiene un papel determinante.

(Ver gráfico 1)

En la adquisición y desarrollo del conocimiento del medio se progresa, pues, desde la experiencia sensorial directa, pero se persigue la construcción de conceptos cada vez más objetivos y más abstractos.

Quienes quieren ver en este ámbito de Conocimiento del medio un área paradigmática de la Reforma, argumentan esta idea:

- Por sus implicaciones psicopedagógicas.
- Por la necesidad de un planteamiento integrador de sus conocimientos.
- Por su aconsejable perspectiva didáctica globalizadora y analítica a la vez.

El medio se convierte en el ámbito facilitador de experiencias, de referencias de conocimiento y de actuación en el contexto físico-social donde se explicitan nuestros pensamientos y actuaciones.

* Connotaciones fundamentales en su tratamiento didáctico:

- Se trata de un concepto vivencial, íntimamente ligado a las experiencias personales del sujeto o del grupo.
- Exige un enfoque globalizador de las cuestiones a tratar.
- Requiere ampliar y trascender la parca perspectiva localista.
- Es necesario superar la fase de mera descripción en que preferentemente se centre en estudio tradicional del medio.
- Este concepto de medio tiene un fuerte componente de elementos individuales, subjetivos y diferenciales, pero, al mismo tiempo, quiere abarcar también importantes connotaciones sociales y culturales.
- Consideración de que el conocimiento no es objetivo, sino una construcción subjetiva.
- El conocimiento del medio que persigue la Reforma pasa por la consideración global en el tiempo y en el espacio de las interrelaciones de sus tres tipos de sistemas constitutivos fundamentales: sistemas sociales, sistemas biológicos y sistemas físico-químicos.

4. Valor educativo del estudio del medio

Los enfoques de la enseñanza de las CC. Sociales centrados en la investigación y conocimiento del medio tienen hondas raíces en los intentos de renovación pedagógica de este área.

- Desde el punto de vista psicológico, el estudio del medio contribuye a poner en la estructura cognoscitiva de los alumnos elementos que pueden relacionar con aprendizajes posteriores.
- El interés que el estudio del medio debe fomentar en los alumnos, y que se deriva de las actividades no mecánicas que suscita su proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la estrecha relación que debe guardar con sus ideas y problemas, favorece la consecución de aprendizajes significativos.
- La investigación del medio es un método de enseñanza esencialmente activo.
- El conocimiento del medio resulta un fuerte agente motivador para la enseñanza porque se parte de las realidades más próximas al alumno.
- Exige y ayuda a la realización de una verdadera interdisciplinariedad.
- En la consecución de una de las finalidades básicas del estudio del medio como es la de perseguir un progresivo rigor científico en la construcción del conocimiento de los alumnos, basándose en problemas reales y significativos del mundo de hoy.
- Favorece la utilización de procedimientos y técnicas propias de las CC. Sociales, facilitando la

familiarización del alumno con los métodos de indagación científica a través de múltiples actividades.

- El estudio del medio es fuente inagotable de sensaciones e informaciones que el alumno debe relacionar y organizar, se favorece el desarrollo intelectual y la formación de su personalidad.
- Este nuevo enfoque de la educación auspicia la formación de alumnos con mentes abiertas y libres, que no se ciñe a la mera repetición de lo ya hecho o transmitido.
- A través de la observación y de las subsiguientes etapas de su desarrollo metodológico, el estudio del medio fomenta en los alumnos el desarrollo de posturas críticas respecto a las relaciones que se establecen entre hombre-medio.
- La mayor identificación del alumno con los conocimientos derivados del estudio del medio permite el fomento de actitudes, valores y, en suma, el surgimiento de compromisos personales respecto a su actuación en el medio en que se desenvuelve y, por extensión, con el planeta en que vivimos.
- Entre las actitudes humanas y científicas que propicia el conocimiento y la investigación del medio podrían destacarse la curiosidad, la creatividad, el pensamiento crítico, la actitud investigadora y la apertura a los demás.

Tomar el medio como eje educativo tiene implicaciones en el marco conceptual, en el enfoque y organización de las actividades educativas y en la incidencia de la escuela en la vida de la comunidad y viceversa. Permite integrar más fácilmente en un ámbito personal y social la experiencia y el conocimiento, la afectividad y la actividad cognitiva de los alumnos.

Luis y Urteaga, Jares y Souto plantean algunas imputaciones como las siguientes:

- Que el estudio centrado sobre espacios concretos y únicos dificulta a los alumnos la obtención de resultados generalidades y, en consecuencia, la formulación de teorías.
- La elevación al dogma de la inexistente relación causa-efecto entre el estudio del medio como factor de motivación.
- Las relaciones y conexiones entre la sociedad y su medio local no siempre se explican debido a factores o fenómenos que radican en el entorno cercano inmediato o regional, sino que, pueden y suelen tener carácter incluso extranacional.
- El abusivo uso e inclinación por los métodos empiristas en detrimento de los marcos conceptuales a la hora de dar cuenta de los procesos que se desarrollan en el medio.
- La utilización de la investigación del medio como un fin en sí mismo, con una orientación eminentemente descriptiva e inventariable, sin atender a la necesidad de imponer un mayor rigor científico y una temática que plantee los problemas reales, urgentes y significativos del entorno y del mundo de hoy.
- Considerar las investigaciones y trabajos sobre el medio como temas extraescolares descontextualizados del currículum diseñado, como actividades extraordinarias y ocasionales, y no como ámbito educativo de especial atención.

5. Los fines del estudio del medio en la Educación Primaria

Son aquellas formulaciones que orientan todo el proceso educativo y se inscriben en el marco político y

jurídico legitimado por la Constitución y la LOGSE.

Con la acción educativa se persigue una formación que permita al sujeto dar respuesta continua y constructiva a los conflictos que plantea una sociedad cambiante y con multitud de retos en el ámbito social, tecnológico y económico.

El **Real Decreto 1006** establece que la finalidad del área de Conocimiento del medio es ayudar a los alumnos a construir un conocimiento en la realidad que se haga progresivamente más compartido, más racional, más descentrado con respecto a su propia subjetividad y, por ello, más "objetivo".

El **DCB** de Educación Primaria determina una serie de fines en orden a la autonomía de acción en el medio y en el ámbito de la socialización, que tienen en el conocimiento del medio una especial incidencia y un ámbito de realización y concreción adecuado.

- En relación con la autonomía de acción en el medio, se dice:

"La escuela debe impulsar el desenvolvimiento y la acción autónoma en el medio, desarrollando la observación de la realidad y un pensamiento reflexivo y crítico que favorezca la elaboración de juicios personales y de ideas creativas, sobre la base de un adecuado equilibrio afectivo y social, y de una positiva imagen de sí mismo".

- Con respecto al ámbito de la socialización el DCB determina lo siguiente:

"La Educación Primaria se propone tanto proporcionar un medio rico en relaciones personales con los compañeros y con los adultos, a través del juego, la comunicación, el diálogo y el trabajo cooperativo para favorecer el desarrollo de la participación, la responsabilidad, el respeto a los derechos de los demás, la tolerancia y el sentido crítico que configuran las actitudes básicas para la convivencia democrática, como favorecer la toma de contacto del alumno con el conjunto de saberes culturalmente organizados que le permitirá intervenir en la sociedad a la que pertenece".

- Complementaria a las anteriores se propugna una finalidad relativa a la adquisición de instrumentos básicos que, entre otros aprendizajes relativos al lenguaje, permitan a los alumnos "adquirir conceptos, procedimientos y actitudes necesarias para interpretar el medio que les rodea e intervenir de forma activa y crítica en él", así como "desarrollar las experiencias afectivas, motrices, sociales y cognitivas necesarias para identificarse con la cultura y participar en la vida social de su entorno de forma individual y colectiva".

Coincide con uno de los fines esenciales de la educación: capacitar al alumno para que conozca y comprenda el mundo que le rodea, se desarrolle y se entiende en él, tratando de mejorarlo.

6. Objetivos educativos del conocimiento del medio

Los objetivos se entienden como formulaciones que hacen explícita la intencionalidad educativa y no son elementos aislados e independientes del currículo, sino que han de estar interrelacionados con todos los demás elementos del mismo.

Los Objetivos Generales de Etapa establecen las capacidades que se espera que los alumnos hayan logrado al final de cada tramo educativo.

Los objetivos educativos en esta etapa están dirigidos a formar ciudadanos que conozca la realidad en la que viven, y sepan resolver problemas, a la vez que capacitarlos para actuar positivamente sobre ellos.

En el DCB de Educación Primaria se explicita cómo desde el área del Conocimiento del Medio se realizan

aportaciones decisivas al desarrollo de las capacidades definidas en los Objetivos Generales de esta etapa educativa en una amplia serie de ámbitos:

- En el desarrollo de la autonomía personal de los alumnos.
- En la capacitación para actuar y desenvolverse con una autonomía cada vez mayor en los distintos grupos sociales de pertenencia.
- En el conocimiento de la organización y pautas de comportamiento que rigen la actuación de los grupos sociales a que pertenecen los alumnos.
- En la consecución por los alumnos de su identificación con los grupos sociales de pertenencia y de referencia.
- El desarrollo en los niños de capacidades de participación responsable y crítica, de valor de costumbres, tradiciones y formas culturales de los propios grupos de pertenencia.
- El fomento del interés por conocer las características de otros grupos sociales distintos a los que el alumno pertenece, el respeto por las diferencias, y la solidaridad entre las personas por encima de esas diferencias.
- El desarrollo de capacidades de indagación, exploración y búsqueda sistemática de explicaciones y soluciones a los problemas que se plantean al alumno en el transcurso de su experiencia.

Los Objetivos Generales del área del Conocimiento de Medio se concretan en función de los contenidos definidos en los respectivos bloques y se entienden como una guía de los procesos de enseñanza–aprendizaje, y como referencia para el profesor. Debe capacitar al alumno/a para:

- Lograr una comprensión y una visión crítica del medio, una identificación progresiva con él y una actitud participativa que lleve al niño a mejorarlo.
- Participar en actividades de grupos, desarrollando destrezas comunicativas y comportamientos constructivos, responsables y solidarios que lleven a los alumnos/as a valorar las aportaciones propias y ajenas.
- Conocer y valorar el patrimonio natural, cultural e histórico del entorno local, provincial y regional.
- Analizar las características y consecuencias de las intervenciones humanas en el medio, valorando críticamente la necesidad y alcance de las mismas.
- Identificar los principales elementos del entorno sociocultural, analizando sus características más relevantes.
- Conseguir un conocimiento de la realidad cada vez más objetivo y compartido.
- Dotarles de los instrumentos necesarios para que vaya desarrollando su capacidad de comprender, explicar y actuar de forma consciente sobre esa realidad.

A estos objetivos que con carácter general debe tender el estudio y conocimiento del medio, han de añadirse otros que persigan el logro de capacidades de distinto tipo.

Tanto los objetivos como los contenidos de esta área han de secuenciarse en función de las características de cada ciclo en la educación primaria.

En la resolución de 5 de marzo de 1992 (BOE del 23) el MEC regulaba la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Primaria, y se prescribían unos aspectos metodológicos que han de regir la secuenciación de objetivos y contenidos en el área de Conocimiento del Medio.

En el 1er Ciclo de Educación Primaria el acercamiento al conocimiento del medio físico debe concretarse en el entorno inmediato.

En el 2º Ciclo, el medio físico de referencia se amplía a la localidad y a la comarca, poniendo la atención en el relieve, clima, aguas, vegetación y fauna.

En el 3er Ciclo de la Educación Primaria el trabajo de los alumnos se debe centrar en observar y describir los elementos que configuran el paisaje de la propia comunidad y de España.

7. Desarrollo psíco-evolutivo del niño y percepción del medio

Los profesores no sólo transmiten conocimientos, sino que contribuyen también al progreso adecuado o al retraso en el desarrollo del alumno como persona en sus aspectos psicológicos y sociales. Favorecer este desarrollo debe ser una función clave de la escuela. Para esto, resulta muy útil y necesario al profesor tener información sobre los distintos estados por los que pasa en el escolar en su desarrollo cognitivo.

Los esquemas cognitivos previos que los niños traen a la escuela "son esquemas de conocimiento muy subjetivos y rudimentarios, distorsionados por incoherencias y poco maduros, inhábiles para captar la complejidad del medio, tal como éste se ofrece a la experiencia humana".

Debemos "descentrar al individuo y hacerle abandonar sus actitudes subjetivas y egocéntricas espontáneas, para conducirlo, gracias a esto, a la reciprocidad y a la objetividad, como metas del desarrollo".

Las primeras experiencias que el niño tiene de en medio están marcadas por su personalidad, es lo que llamamos **egocentrismo** y que es un fenómeno de comunicación inconsciente, el niño vive su medio, pero no lo conoce, "considera que los hechos que lo rodean son provocados tal como él mismo provoca sus propias acciones, que son provocados con un fin predeterminado, considera el mundo a su imagen y animado, esencialmente, como él mismo".

Tal confusión conduce al niño de estas edades a que no logré distinguirse a sí mismo del mundo circundante, ni distinguir los elementos que componen ese mundo. Esto es llamado **sincretismo infantil**.

El alumno que inicia la Educación Primaria está en el último tramo de lo que se denomina **etapa preoperatoria**, a lo largo de la cual el niño ha ido perdiendo un acusado egocentrismo para ir progresivamente insertándose dentro de la sociedad adulta.

Durante el Primer Ciclo de la Educación Primaria se va produciendo un cambio en el pensamiento del niño, comienza la etapa de las **operaciones concretas**. Progresivamente el niño va logrando desarrollar una independencia respecto de los aspectos puramente perceptivos y ser capaz de atender a la existencia de realidades menos manifiestas.

Es necesario considerar la capacidad limitada de los alumnos para categorizar, para elaborar conceptos abstractos y para operar con ellos.

El profesor debe centrar su labor en ayudar al niño a superar esa concepción, analizar los hechos que lo rodean y distinguir sus elementos y componentes. Todo ello como premisa de los pasos subsiguientes en el progreso de construcción del conocimiento: el análisis y la síntesis.

CAPÍTULO 2:

Los contenidos del área de Conocimiento del Medio

1. Introducción

"Los cambios en los contenidos educativos resultan irrelevantes si no cambia la forma de enseñar".

Partiendo de la idea de un currículum abierto que tiene que ser revisado continuamente, no hay desarrollo de los contenidos sin que éstos sean discutidos y sin la renovación permanente del profesorado. Los contenidos son ideas para mejorar la enseñanza-aprendizaje tanto de los alumnos como de los profesores.

2. ¿Qué son los contenidos?

Son los medios a través de los cuales se pretende alcanzar los objetivos o intencionalidades educativas y, por tanto, no sólo se deben plantear como un problema académico sino dentro de un contexto más amplio.

Hoy día, los objetivos se dirigen hacia la participación activa del alumno en la organización de sus conocimientos.

Coll y Solé (1989) los consideran como el eje para organizar la acción didáctica. Gimeno (1988) amplía la idea pensando en la globalidad del desarrollo personal a partir de un currículum con facetas nuevas, bases culturales más amplias y dar prioridad a la socialización.

Vigotski defiende que "el desarrollo del alumno se produce al realizar aprendizajes sobre los elementos de la cultura".

Los contenidos se tienen que seleccionar en función de resolver los problemas que se plantean en el aula.

Con una adecuada selección se pretende llegar a una escuela constructiva, abierta y diseñada con la mayor participación posible.

El "aprender a aprender", proporcionando a los alumnos recursos y técnicas de trabajo frente a la concepción de contenidos centrada en los saberes, pensamientos y creencias es la idea de la renovación.

3. Selección y organización de los contenidos

Los contenidos deben ser válidos, aplicables, no discriminadores, que ofrezcan alternativas y que sean revisables y adecuados en cada momento.

Los nuevos planteamientos de selección deben surgir de un profundo análisis crítico, tanto de éste el punto de vista socio-antropológico como desde el epistemológico de cada disciplina y la necesaria ampliación de los mismos con las habilidades, normas y valores.

Esta selección y posterior organización se van adaptando a los diversos cambios educativos tanto que el sistema como de los centros o de los propios maestros según el nivel de concreción.

La estructura del conocimiento u organización de los contenidos culturales es una de las características más sobresalientes de los currículums y más determinantes de la práctica del profesor y del aprendizaje del alumno, que tiene, incluso, repercusiones en las relaciones de poder en el sistema educativo y que reclaman diversos tipos de comportamiento docente.

El cuerpo de contenidos de CC. Sociales queda estar formado por:

- Principios, hechos y conceptos relacionados con el entorno más cercano y su ampliación progresiva hacia lo más alejado.
- Las aportaciones científicas contrastadas de las materias intervinientes y la relación entre ellas.
- Las aportaciones de los medios de comunicación.
- Las manifestaciones antropológicas–culturales.

Además, deben responder a:

- La integración adecuada del alumno en la vida real.
- Conseguir una formación integral de base.
- Formar personas críticas, transformadoras, dialogantes y responsables.
- Desarrollar procedimientos, normas y valores que facilden para solucionar problemas en la vida individual y en sociedad.

En cuanto a la organización, el MEC y las Comunidades Autónomas establecen los contenidos de cada Área y desarrolla proyectos curriculares orientativos por etapas. Los profesores, a partir de estas orientaciones, serán los encargados de concretar los contenidos correspondientes a cada ciclo.

Lo que se pretende es la libertad para la selección de los contenidos de acuerdo con la realidad de cada lugar y que la secuenciación sea responsabilidad del grupo de profesores, por departamentos o ciclos, los que elaboren el trabajo frente al individualismo, la improvisación, la desconexión o imposiciones oficiales.

La selección de contenidos a la hora de organizar un programa debe tener una tendencia integradora en todas las áreas.

No podemos olvidar en la organización de programas, tanto a nivel autonómico como a nivel nacional, los llamados temas transversales tan olvidados en la enseñanza tradicional y tan necesarios en la actualidad.

4. Los contenidos en CC. Sociales

Tanto en los niveles superiores como en los de Ed. Primaria, los diseños curriculares de CC. Sociales deben tender a ser un conjunto interrelacionado de ciencias afines que puedan dar respuestas globales del hombre y su entorno; que preparen ciudadanos que sepan sus obligaciones y derechos y puedan tomar decisiones responsables, comprometiéndose con la defensa de los derechos humanos y acostumbrándose a respetar los pluralismos, a ser coherentes y ejercer un juicio crítico con el mundo de valores que hayan interiorizado. Pero deberá ser un diseño lo suficientemente flexible para atender de forma adecuada las peculiaridades de los distintos ciclos o niveles.

4.1. ¿Cómo deben ser los contenidos en CC. Sociales?

Con la Reforma, los contenidos que están adquiriendo una mayor relevancia y engloban, no sólo los conceptos, hechos y principios del conocimiento científico, sino también los procedimientos, actitudes y valores.

Los contenidos encarnan fundiciones ideológicas específicas y recoge de *Young* que las escuelas son instituciones que distribuyen, mantienen y defienden ciertas partes y modos de conocimiento y sirven para el control social.

Deberán presentarse bien organizados y no caer en el error de estar pendientes sólo de la formulación de objetivos y de las actividades sin hacer una previa secuenciación adecuada de los contenidos para el conjunto de las CC. Sociales.

4.2. CC. Sociales y Ed. Primaria

Lo que se pretende en Ed. Primaria es que los conocimientos sean un medio para el desarrollo de capacidades para la observación, comparación, análisis, etc. por medio de hechos, habilidades y destrezas, pero sin olvidar la necesidad como contenido científico de las materias sociales.

El alumno debe pensar y hacer cc. sociales pasando del modelo memorístico-reproductor a modelos activos, participativos y de opinión.

El estudio de las CC. Sociales debe iniciarse a partir del análisis del medio. La socialización y la integración en ese medio será prioritario ya que la escuela es un instrumento social al servicio de una determinada comunidad humana y el individuo no sólo se desarrolla en un ambiente sino a causa de él y a través de su interacción.

La educación social se debe enfocar hacia:

- La humanidad.
- Nuestras instituciones.
- Relación con la naturaleza y nosotros mismos.
- Preparar ciudadanos para convivir en sociedad y contribuir a la cultura en desarrollo.

En el marco de una enseñanza globalizada o interdisciplinar nos parece adecuado comenzar a trabajar en el entorno concreto de los alumnos, donde estén presentes dos aspectos:

- El componente individual, subjetivo y vivencial.
- El componente social y cultural.

4.3. La secuenciación en Primaria

Según la Reforma, cada etapa o ciclo educativo debe tener una doble significación:

A) Significación lógica:

- Considerando la naturaleza y estructura de las materias del área.
- Presentando los conceptos más generales y desde allí avanzando hacia conceptos más específicos.
- Los conceptos específicos mostraran las relaciones con los generales y entre ellos mismos.
- Lo aprendido será un conjunto integrado de conocimientos.

– Lo aprendido se almacena en la memoria incorporándolo y asimilándolo a alguno de los esquemas de existentes.

B) Significación psicológica:

– Cuando su aprendizaje exige al alumno poner en funcionamiento todas las capacidades que se pretenden desarrollar en él.

– Cuando este funcionamiento sea adecuada realmente a los estadios evolutivos por los que pasa el desarrollo de esas capacidades.

– También deberán responder a los criterios de continuidad, partiendo de los conocimientos previos, y de secuencia al considerar el grado de dificultad.

Perspectivas para la estructuración de los contenidos en CC. Sociales partiendo de las distintas posiciones actuales sobre qué enseñar en ellas:

1º Contenidos organizados según la exigencias de los conocimientos.

2º Los conocimientos partiendo del sujeto que aprende.

Tercero unos contenidos considerados como una opción ideológica.

4º La opción de la escuela radical.

Las CC. Sociales se deben responsabilizar de su incorporación real con categoría de contenidos. Todo los proyectos sobre actitudes, normas y valores se han considerado positivos pero nunca se han incorporado seriamente en los diseños. Adornan los programas y las programaciones para dar la imagen de profesor democrático y progresista. Temas como racismo, respeto, normas,... son asuntos importantes para los ciudadanos.

5. Los contenidos en la Ed. Primaria

El trabajo de las CC. Sociales en esta etapa debe tener como núcleo organizador el MEDIO, lo cercano al alumno, su entorno físico, social y cultural.

En cuanto a los núcleos de trabajo:

En este marco de enseñanza globalizada nos parece adecuado trabajar con centros de interés, desde los más cercanos al alumno hasta los más alejados.

En cuanto a la organización de los diseños de Ciclo.

Tienen que ser uniformes y organizarse de acuerdo con los intereses y las necesidades de cada comunidad autónoma, localidad o colegio, considerando los recursos disponibles y atendiendo a las características individuales de cada grupo de alumnos.

El profesor será un mero orientador, el cuerpo de contenidos se estará elaborando continuamente en la clase sin perder un orden adecuado y el alumno será la parte activa de su continua renovación.

Para trabajar temas de sociales de forma global parece interesante la realización de mapas conceptuales de forma individual o en grupo (Pág. 61).

5.1. Estructuración por ciclo

La Ed. Primaria se estructura en tres ciclos, con coherencia y significación propia pero sin perder la unidad de la etapa.

En el primer ciclo deberíamos centrarnos en los conceptos básicos, el dominio progresivo de las técnicas instrumentales, desarrollo del pensamiento infantil y la formación de la conducta y hábitos docentes y sociales partiendo de la realidad física más próxima al alumno.

El segundo ciclo se centrará en el aprendizaje del espacio percibido y el tiempo personal alejado, desde el estudio de la localidad hasta la región y los tiempos comprendidos dentro del año. Es el período de diferenciación.

En el tercer ciclo se avanza en los conceptos de Geografía para entender el espacio en su transición de lo percibido a lo concebido pensando en el desarrollo intelectual del niño y la relación con un comportamiento social responsable.

5.2. Los contenidos en los DCB. Ed. Primaria

5.2.1. Ciclos

1er ciclo: de los 6 a los 8 años.

2º ciclo de los 8 a los 10 años.

3er ciclo: de los 10 a los 12 años.

Tanto los contenidos como los demás elementos del proceso se deben secuenciar en unidades de trabajo que se corresponderán con cada uno de los ciclos. Cada unidad deberá tener coherencia en sí misma y formará el denominado proyecto curricular de ciclo.

5.2.2. Áreas

Los contenidos de aprendizaje se concretan en las siguientes áreas:

- Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.
- Educación Artística.
- Educación Física.
- Lengua Castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.
- Lenguas Extranjeras.
- Matemáticas.

Además de los contenidos y particularidades debemos incluir otras unidades de contenido que por su singularidad, actualidad e importancia par la formación integral del alumno es necesario tratarlos. Estos temas transversales o unidades de contenido son:

- Educación Moral y Cívica.

- Educación para la Paz. – Educación Sexual.
- Educación para la Salud. – Educación del Consumidor.
- Educación Ambiental. – Educación Vial.

5.2.3. Tipos de contenido

Los contenidos vienen estructurados en tres tipos:

- *Principios, hechos y conceptos*: referidos con preferencia a los conceptos básicos de espacio y tiempo que se irán adquiriendo progresivamente a lo largo de los tres ciclos.
- *Procedimientos*: considerados como contenidos y como vía de acceso a la conceptualización de la realidad tiene que ser el propio procedimiento un objeto de estudio y no sólo una técnica auxiliar.
- *Valores y actitudes*: también es novedosa su inclusión como contenidos al mismo nivel que el contenido científico de las materias.

Un mismo contenido puede aparecer repetido en las tres categorías y ello nos indica que debe ser abordado de forma convergente desde las tres perspectivas; otras veces el contenido será trabajado desde un solo punto de vista.

5.2.4. Secuenciación

Plantea el diseño curricular libertad a los centros y al profesorado para que secuencien los contenidos como se considere más oportunos teniendo en cuenta las particularidades de cada centro y las características del medio social.

Una vez reunido los profesores y después de formular los objetivos, distribuirán los contenidos a largo de los tres ciclos.

La selección de los mismos tendrá en cuenta además de las capacidades de los alumnos y el lugar de trabajo la estructura interna de las CC. Sociales y sus dificultades de aprendizaje.

Los bloques temáticos se impartirán de formas cíclicas durante los tres ciclos.

5.3. Propuestas sobre organización y secuenciación del área

- Cada curso se organiza en 15 quincenas de trabajo.
- El trabajo de cada quincena girará sobre un núcleo y a partir de él se

globalizarán o se relacionarán el resto de materias.

- Todos los núcleos globalizadores estarán relacionados con las CC. Sociales o las CC. Naturales.
- A cada bloque temático se le asignará el número de quincenas que los profesores de cada ciclo consideren oportuno manteniendo un equilibrio entre los bloques y considerando el nivel y situación socioeconómica del colegio.

CAPÍTULO 3

Orientaciones Metodológicas

1. Introducción

Las decisiones relativas al cómo enseñar constituyen uno de los elementos integrantes del currículo y que, en consecuencia, serán objeto de concreción progresiva, desde los DCB hasta las respectivas Programaciones de Aula.

Al hablar de metodología nos estamos refiriendo a la organización de toda una serie de factores y elementos que entran en juego en el proceso educativo, haciéndolo lo más adecuado y eficaz posible.

La metodología constituye el conjunto de criterios y decisiones que organizan, de forma global, la acción didáctica en el aula.

2. Aspectos generales

Uno de los aspectos más novedosos de esta Reforma, que tiene repercusión sobre el cómo enseñar, es la importancia atribuida a los contenidos escolares. La caracterización de los mismos nos ésta transmitiendo un mensaje pedagógico que no podemos soslayar: que no se puede excluir de la enseñanza sistemática ciertas formas y saberes culturales que la antigua tradición pedagógica, centrada en lo puramente cognoscitivo, dejaba a la sola y exclusiva iniciativa de los alumnos.

El docente ha de tener en cuenta que existen algunas diferencias sustanciales entre las estrategias didácticas mediante las cuales se aprende un tipo u otro de contenidos, al igual que existen diferencias en los procesos psicológicos que se desencadenan en sus respectivos procesos de aprendizaje. Diferencias que han de conducir a establecer estrategias metodológica diferenciales.

Cuando se trata de un aprendizaje conceptual, que va dirigido a la comprensión, se impone el aprendizaje significativo. Para que se produzca, las estrategias metodológicas han de organizar tanto actividades de investigación o descubrimiento como actividades de exposición.

Cuando lo que se pretende es el aprendizaje de procedimientos y de actitudes, las estrategias metodológicas han de orientarse hacia el aprendizaje por descubrimiento.

La adecuación de las estrategias metodológicas que inspiren la intervención educativa en el aula vendrá propiciada por el equilibrio que en las mismas se establezca entre las distintas coordenadas que inciden en proceso real de enseñanza-aprendizaje. Dichas coordenadas son las siguientes:

3. Principios metodológicos para el Área de Conocimiento del Medio

3.1. Han de propiciar aprendizajes significativos

El marco referencial teórico de la Reforma respecto al proceso de aprendizaje viene constituido por el *constructivismo*. Éste recomienda que se tengan en cuenta aquellos principios relacionados con el proceso de aprendizaje y advierte que deben ser estos presupuestos los que inspiren las opciones metodológicas más adecuadas y la orquestación de aquellas intervenciones educativas que resulten más eficaces en orden a la realización de un aprendizaje significativo por parte de los alumnos.

3.2. Han de partir de los conocimientos previos

La asimilación de los nuevos contenidos se va realizando a partir de los esquemas previos, convirtiendo el significado lógico científico de la realidad exterior en significado psicológico a través del proceso individual d asimilación.

3.3. Han de favorecer la interacción en el aula

El proceso de socialización constituye un factor a tener, necesariamente, en cuenta en la programación y realización de las intervenciones pedagógicas en el aula. El aprendizaje es un proceso personal y social al mismo tiempo por el que cada uno pasa al relacionarse, de modo activo, con las personas y la cultura de su entorno.

3.4. Han de adaptarse a las características diferenciales de los alumnos

Las opciones metodológicas tomadas por el profesor deben responder a las características y necesidades concretas de los distintos tipos de alumnos, de sus peculiaridades diferenciales y de sus particulares ritmos de aprendizaje.

La entrada en la Ed. Primaria coincide con el inicio de una etapa evolutiva de importantes avances en todos los aspectos, sobre todo en lo que se refiere a los procesos cognitivos, y cuya duración viene a coincidir con la permanencia del niño en Primaria.

Los rasgos característicos de esta etapa que más inciden en los contenidos y metodología de nuestra área, son los siguientes:

- Las operaciones mentales del niño van dejando de ser operaciones aisladas y comienzan a formar parte de todo un sistema operativo, aunque todavía incompleto.
- El niño no se distancia completamente aún de las perspectivas de la inmediatez, sino que sigue pegando a lo concreto, a lo real.
- A medida que va avanzando hacia el final de Primaria el egocentrismo cognoscitivo va remitiendo, dando lugar a un tipo de conocimiento objetivo y socializado.

3.5. Han de favorecer la participación de los alumnos

La metodología activa debe asegurar la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es el alumno el que construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas.

El papel del profesor consistirá en propiciar esta tarea a los alumnos, siendo un mero guía.

3.6. Han de favorecer la motivación discente

Se trata de propiciar y mantener el interés y la atención de los alumnos, como primer paso del aprendizaje significativo, a través de la percepción de utilidad de lo que éste está haciendo.

3.7. Han de ser globalizadoras

El aprendizaje significativo es un aprendizaje globalizado en la medida en que supone que el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma substantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe.

3.8. Han de favorecer la exploración e investigación del medio

Un aprendizaje significativo exige el desarrollo de las capacidades de investigación, de exploración y búsqueda de explicaciones y de soluciones a problemas reales, tomados del entorno.

Se trata, por consiguiente, de plantear un tipo de intervención educativa que desarrolle en el alumno la capacidad de trabajar de modo autónomo, aprendiendo a afrontar, lo más adecuada y eficazmente posible, los problemas con los que tiene que enfrentarse cada día.

La secuenciación metodológica de las estrategias que conducen a un aprendizaje de corte investigador en el área de Conocimiento del Medio pueden ser secuenciadas del modo siguiente:

- *Fase inicial o de preparación:*

Se trata de provocar un primer y motivador contacto con la Unidad Didáctica que se va a trabajar, con el contenido que va a ser objeto de "tratamiento didáctico".

En esta primera fase, el profesor deberá explicitar a los alumnos los objetivos concretos que se pretenden alcanzar.

- B) *Fase de investigación o de profundización:*

1º Exploración y recogida de información.

2º Tratamiento y clasificación de la información recogida.

3º Análisis–interpretación de la información.

4º Comprobación de las posibles respuestas de la investigación que se ha llevado a cabo ofrece a las preguntas, o hipótesis, formuladas en la primera fase.

5º Relación–confrontación de los nuevos conocimientos con los conocimientos previos de los alumnos.

- C) *Fase de generalización o de extrapolación:*

Se trata de que los alumnos descubran cómo los procedimientos, conocimientos y actitudes adquiridos a lo largo del desarrollo de la Unidad Didáctica en relación con un caso pueden ser aplicados a otros semejantes, para cuya resolución, ya de modo autónomo, se ha intentado prepararles.

Capítulo IV: Materiales y recursos didácticos

1. Introducción

Los recursos hay que situarlos dentro de un contexto más amplio, que trata de analizar la situación actual de la escuela y enseñanza, con el objeto de alcanzar la tan deseada renovación curricular.

El "método expositivo" es el único de los recursos que se utiliza en la práctica.

2. El concepto de recursos

La primera dificultad es encontrar una definición o un concepto claro y unívoco, de los mismos. Podríamos decir que esta dificultad es doble; por la polisemia del término y porque nos encontramos con otros términos que tienen significados idénticos o parecidos.

Rosales expone que El concepto más ampliamente extendido de recursos consiste en considerarlos como instrumentos que permiten el desarrollo del proceso didáctico mediante la facilitación de contenidos y la orientación del aprendizaje de un uso adaptado de lenguajes.

Hoy, con la Reforma, se habla más de materiales curriculares que de recursos. Los materiales curriculares pueden ser de naturaleza y amplitud muy diversa: propuestas relativas a la enseñanza de una materia o área; propuestas relativas a la manera de plantear la enseñanza con un ciclo; propuestas curriculares para alumnos

con NEE; descripción y evaluación de experiencias de innovación curricular; etc.

Gimeno entiende por materiales a cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza.

Novo diferencia entre materiales y recursos:

- Materiales: todos aquellos auxiliares didácticos que el docente utiliza en el aula.
- Recursos: son los elementos que, fuera del centro escolar, puedan ser utilizados como estructuras de apoyo para actividades de Educación Ambiental.

Zabalza distingue dos polos en la idea de recursos:

- Un polo de máxima reducción del concepto que liga su aspecto material de aparatos o materiales para la enseñanza.
- Un polo de máxima expansión que sitúa como recurso a cualquier tipo de proceso articulado o técnica, cualquier instrumento pedagógico que se emplea en la enseñanza, así como los materiales utilizados.

3. Las funciones de los recursos en el Área de CC. Sociales

Las funciones de los recursos en la enseñanza–aprendizaje de las CC. Sociales son las siguientes:

- Motivadora
- Facilitadora: contribuye a crear las mejores condiciones para la enseñanza.
- Transmisora: ésta ha sido casi la única función que en la enseñanza tradicional se le asignaba a los recursos. Transmitir significa también transferir y comunicar conocimientos y situaciones.
- Participadora: el mayor empleo de recursos fomenta la enseñanza activa y la participación del discente.
- Flexibilizadora: la abundancia de recursos y la variedad de situaciones, que éstos pueden crear facilitan las adaptaciones curriculares y partir de los conocimientos y aptitudes de cada alumno.
- Indagadora: los recursos permiten que el alumno se enfrente directamente a la ciencia, a la vida, que se plantee dudas, que trate de indagar, de investigar.
- Constructora: debemos poner en práctica la teoría del constructivismo y conseguir un aprendizaje significativo.
- Comprensora: nos ayudan a comprender mejor las CC. Sociales y el mundo que nos rodea.
- Formativa: constituyen la principal fuente de aprendizaje espontáneo, del aprendizaje de la calle, del extraescolar.

4. Los recursos de CC. Sociales en Educación Primaria

Los recursos han de estar integrados en un diseño curricular determinado.

La variedad metodológica exige una gran variedad de recursos, su empleo no sólo tiene como fin responder a dicha metodología sino, contextualizarse en un lugar y centro determinado y contribuir al desarrollo de las adaptaciones curriculares con el material más idóneo. El D.C. de Andalucía (89:94–95) dice:

- Los medios y recursos han de estar referidos al marco psicodidáctico.
- Son preferibles los medios que contiene menos opiniones y juicios de valor y por el contrario son

preferibles los que presentan muchas descripciones y una amplia diversidad de códigos.

- Son preferibles medios y recursos que posibiliten la fantasía y los simbolismos no lógicos.
- Son preferibles medios que resalten tanto el dato o el hecho objetivo como la forma de abordarlos, analizarlos y controlarlos.
- Son preferibles recursos que busquen una adecuada combinación de inmediaciones abiertas o expansivas y mediaciones cerradas o convergentes.

Además, las peculiaridades características, metodológicas de las C.C. Sociales y más concretamente las del área de Conocimiento del Medio, exige más que ninguna otra área, una considerable utilización de recursos.

Entre las características metodológicas propias del área de Conocimiento del Medio destacamos todo lo referente a indagación a partir de problemas reales, observación, experimentación,....

5. Los principales materiales curriculares

5.1. Bibliográfico

Desde hace tiempo, los libros han constituido el material curricular por excelencia.

Los libros nos proporcionan imágenes, datos, ejercicios y muchas cosas más, pero, sobre todo, es su lectura lo que nos interesa.

Entre los libros del área podemos destacar: libros de texto, libros auxiliares, libros de consulta,....

5.2. Audiovisual (MAV)

Los medios y la cultura audiovisual se han difundido enormemente impregnando todo los campos de la ciencia y del saber, llegando a constituir una de las grandes claves de la sociedad y del mundo actual.

Particular interés tienen los materiales audiovisuales en la enseñanza de las C.C. Sociales porque constituyen en sí mismo un objeto de aprendizaje del área: películas, canciones, música, grabaciones,...

5.3. Cartográfico

Los principios de localización y distribución son fundamentales para el aprendizaje de la Geografía y en el área de Conocimiento del Medio; tampoco es comprensible la Historia ni el resto de las C.C. Sociales, sin una ubicación de los hechos en el espacio, con sus correspondientes relaciones e interferencias.

La cartografía ha sido un elemento importante, tanto en la Geografía como en la Historia. Hoy, su importancia es aún mayor debido al elevado grado de intercambios del mundo actual.

Para trabajar con los distintos mapas, que es necesario conocer la función de las escalas, así como los símbolos y signos convencionales empleados. Igualmente es obligado que el alumno realice y trabaje con croquis y planos, antes de entrar en los mapas.

5.4. Informáticos

Desde el punto de vista didáctico y educativo posee una doble misión: ayudar en el estudio y trabajo de determinados temas y contar con abundantes programas educativos, de ejercicios, de juegos, etc., específicos

de Geografía, de Historia y otras C.C. Sociales.

5.5. Los medios de comunicación

Es uno de los materiales de más bajo coste y más alto alcance, si bien su empleo en la enseñanza de las C.C. Sociales es aún muy reducido.

Destacaremos su doble misión como fuente y objeto de estudio de las ciencias sociales.

5.6. Instrumental

Las C.C. Sociales y, sobre todo, la Geografía, emplean para su estudio e investigaciones el conjunto de materiales e instrumentos que, al mismo tiempo, constituye unos magníficos recurso didáctico: brújula, termómetro, barómetro, transportador, nivel, prismáticos,....

Todo este conjunto de instrumentos, presentan un gran valor educativo por los múltiples fenómenos que se pueden observar y comprobar, por las destrezas, habilidades y actitudes que desarrollan en los alumnos y por el interés que éstos tienen por los mismos.

5.7. Documental

El concepto de documento es muy amplio; en realidad sería todo lo que de cualquier manera puede revelarnos algo sobre el pasado y el presente de la humanidad.

A través del uso del material documental conseguimos el alumno se enfrente directamente con las fuentes que constituyen la base de la investigación y del conocimiento de la Historia, la Geografía o cualquier otra ciencia social.

5.8. Arqueológico

Los restos arqueológicos, constituyen otra de las grandes fuentes de la Historia, que el alumno debe conocer. Pero ampliamos el concepto arqueológico, no sólo a la historia lejana, sino también a la cercana.

Para ver piezas originales y auténticas, que nos proporcionan información fidedigna y científica del pasado, las encontraremos en los museos, exposiciones, celebraciones y, cómo no, en los propios lugares donde se han producido.

5.9. Histórico-artístico

Los edificios y monumentos que nos encontramos en ciudades y pueblos con alguna antigüedad, son los testigos más claros y conocidos de un pasado histórico. La presencia material del pasado histórico-artístico no se encuentra sólo en arquitectura y en urbanismo, sino que existen otras muchas manifestaciones, como la pintura, la escultura y la orfebrería.

5.10. Antropológico

Este tipo de material, puede ser complementario de los tres anteriores. Son los lazos que nos unen con el pasado y que tenemos que tener como referencia para el futuro, si es que queremos que éste sea próspero, pero humanizado y con identidad.

El folclore, la costumbre, las tradiciones, los juegos,... constituyen todo una cultura que no podemos ignorar.

5.11. Medio-ambiental

Todos los pueblos han vivido y viven en un medio físico o entorno, con unas características determinadas y que, evidentemente, han influido e incluyen en el modo de vida de cada uno.

En esta situación los temas de medio-ambientales, están alcanzando un interés, cada día más elevado y generalizado.

5.12. Otros materiales

Cualquier tipo de material que nos ayude a conseguir los objetivos fijados serán considerados como válidos: "el mejor material didáctico está constituido por los recursos que espontáneamente ofrece el entorno".

6 . Los trabajos de campo: visitas de estudio e itinerarios diagnósticos

El trabajo de campo constituye una fase importante en cualquier investigación, ya sea de ciencias sociales o de educación. Hemos preferido a emplear este término como un recurso de aprendizaje, pues en las escuelas e institutos, el trabajo de campo es un método de enseñanza que no hay que confundir con un trabajo de investigación. En el trabajo de campo de tipo didáctico, los alumnos sólo descubren lo que sus profesores ya saben.

6.1. La riqueza de aprendizajes

La riqueza de aprendizajes que las visitas e itinerarios proporcionan, tanto cualitativa como cuantitativamente son:

- *Motivación*: el salir de la clase, del centro, de la rutina diaria, les atrae a todos alumnos. En principio sólo les interesa la faceta de expansión y diversión, que la salida supone.
- *Aproximación a lo real*: la idea, tan tradicional como verdadera, de romper las paredes de la escuela y educar para la vida, toma cuerpo en este caso, a salir de las aulas y aproximarse a lo real, observándolo y estudiándolo tal cual.
- *Partir de conceptos e ideas claras*: si los conceptos y las ideas previas no están claras huelga continuar construyendo sobre ellas.
- *Aprender a observar*: la observación es la primera fase del proceso de aprendizaje, de integración, de entendimiento. Esta fase se centra en los elementos diversos que componen el conjunto que tenemos delante.
- *Analizar y comprender*: a partir de la observación, nos iniciamos en la segunda fase del proceso de integración, es decir, el análisis y reflexión.
- *Cultivo y práctica de destrezas*: destrezas de representación cartografía y espacial, de escalas, de mediciones,...; se practican y se ejercen en el trabajo de campo, lo que supone un bagaje experimental importante en la formación del alumno.
- *Capacidad crítica y responsabilidad*: una vez llegada la fase final debemos realizar una síntesis y una interpretación de lo visto y estudiado. Para ello tenemos que aportar nuestros propios conocimientos y opiniones sobre los asuntos tratados; a partir de ahí las concepciones e ideas de cada alumno y a través de la participación y el debate, tenemos que llegar a una interpretación objetiva.

- *Valores estéticos y emocionales:* esto puede ser otro tipo de aprendizaje, que nos proporciona las salidas y del que estamos muy necesitados de la sociedad de hoy.

6.2. Principios metodológicos

- *Globalización e interdisciplinaridad.* Lo más significativo de los itinerarios es que nos presentan las situaciones tal y como son, lo que obliga a emplear una metodología de conjunto, es decir, de globalización en los primeros niveles y de interdisciplinaridad en últimos de Primaria y, sobre todo, en Secundaria.
- *Actividades, experimentación e indagación.* Otra de las características de la metodología de campo es la actividad y el redescubrimiento por parte del alumno. El mejor aprendizaje es el que parte y se realiza por uno mismo. Esta posibilidad se nos brinda en los itinerarios de forma generosa con las orientaciones y las ayudas del profesor.
- *Relación: sincronía y diacronía.* Los principios de relación y conexión que son fundamentales en Geografía para llegar a un conocimiento más preciso de lo que son las cosas. Esta relación posee una doble referencia; una sincronía en el espacio y otra diacronía en el tiempo.
- *Diseño y organización previas.* Una vez decidido el tema central, habrá de elegir el lugar o lugares que se deben visitar, el tiempo del que se dispone y los medios que necesitaremos.
- Recursos de animación social: dinámica de grupos, participación en actividades ciudadanas, juegos y simulaciones

Le hemos denominado animación social, porque ésta puede ser su característica principal; en todos los casos citados los alumnos desarrollan sus capacidades de socialización a través de su participación y el contacto obligado con los compañeros o con otras personas ajenas al centro escolar.

Entendemos por actividades ciudadanas a todo ese conjunto de actos que se celebran en la ciudad o en el barrio donde está ubicado un centro escolar y en los que nuestros alumnos pueden y deben participar.

Por pequeña que sea una población, siempre hay una asociación de padres o de vecinos que organiza cualquier actividad durante el curso. Pero lo más frecuente es que el centro esté ubicado en una ciudad o en pueblos con una ciudad con cabecera de comarca cercana, por lo que, además, se celebran bastantes cosas más.

El fomentar la participación de nuestros alumnos está plenamente justificado. La Educación Primaria y más concretamente en el área de Conocimiento del Medio, no tiene como fin sólo conocer y comprender el mundo en que vivimos sino también que el alumno se integre en él.

Otro recurso importantísimo lo constituyen los juegos y las simulaciones, que son tipos de juegos. Partimos, como idea central, de la importancia que tiene el juego para el niño: constituye una forma de expresarse. Por otra parte, en lo que al aprendizaje se refiere, los juegos deben tener un papel destacado.

8. El empleo de los recursos

Como hemos visto, existe una gran variedad de recursos para la enseñanza-aprendizaje de las C.C. Sociales, que hemos tratado de reagrupar y sintetizar. A la hora de plantearnos su uso, hemos de tener en cuenta que, cada uno en particular requiere unas estrategias y unas técnicas específicas y diferentes de los demás. En consecuencia, surge una variedad de modos de empleo.

Lo más recomendable es emplearlos, y la práctica reflexiva nos conducirá a su uso correcto. No debemos buscar pretextos, sino eliminar los que dificultan su inclusión en el desarrollo curricular.

Capítulo 5

La evaluación del aprendizaje en el estudio del medio

1. Introducción

El término *evaluar* es un vocablo que se ha generalizado en el lenguaje coloquial y científico de nuestro tiempo. Evaluar y examinar no son términos sinónimos.

Abordaremos este complejo tema de este sus dos perspectivas:

- a) desde la perspectiva de función didáctica que realizan los profesores.
- b) Desde la perspectiva crítica.

2. Síntesis histórica

Se pueden distinguir los siguientes momentos:

- En su primera manifestación histórica, la evaluación se configura como un instrumento de selección extraescolar y, lógicamente, esa parece ser una de las funciones que ha llegado hasta nuestros días.
- La competitividad que genera tal practica hizo posible la universalización en el sistema educativo de la evaluación como forma de "estimular y controlar" al estudiante.
- Hoy se plantea la evaluación desde una perspectiva comprensiva, con objetos variados, metodología o técnica diversa y al servicio del conocimiento de la realidad y progreso de los alumnos.

El profesor Gimeno señala cuatro períodos en la evolución del pensamiento y de las prácticas de evaluación:

- Una primera fase tradicional: la de dar calificaciones al rendimiento del alumno para permitir su graduación.
- Un segundo período caracterizado por la preocupación por la objetividad de la medición.
- Un tercer momento en el que se pretende una enseñanza tecnicista basada en las teorías conductistas del aprendizaje.
- Profundizando en el tecnicismo y pretendiendo hacer esta práctica más científica se observa que esta orientación es incapaz de dar respuesta al individuo completo.

La evaluación en la actualidad se entiende "como el recurso para proporcionar información sobre los procesos que deben ser valorados después, para ayudar en la toma decisiones de quienes gobiernan e intervienen en los mismos".

Características del proceso de evaluación:

- Es un juicio de valor que recae sobre algo.
- Precisamente se ha descrito la realidad observada.
- Esa valoración considera circunstancias del objeto evaluado.
- Y esa valoración se hace habiéndose establecido criterios de valor.

La evaluación de los alumnos se entendería como "el proceso por medio del cual los profesores, en tanto que

son ellos quienes la realizan, buscan y usan información procedente de numerosas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno o sobre alguna faceta particular del mismo".

3. Concepto

Muchas son las definiciones de evaluación que podríamos exponer. De algunas de ellas se deduce:

- Que la evaluación es algo inherente a toda actividad que se realice.
- Que todo ejercicio de evaluación debe superar una serie de fases.
- Es fundamental que la evaluación sea continua para que las rectificaciones que introduzcamos no distorsionen el proceso iniciado, tal como ocurriría con una única valoración al final del trabajo.
- Con todas las dificultades que supone, la evaluación debe ser un juicio objetivo, que se puede conseguir sistematizado los ejercicios de evaluación.
- La evaluación debe siempre ayudar a progresar y nunca cada obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. La evaluación en los marcos educativos de la España contemporánea

En las leyes de educación se pone de manifiesto, que frente a una evaluación centrada en aspectos cognoscitivos y con fines exclusivos de superar niveles y acceder a otros (leyes de 1857 y 1945), se pretende que la valoración, sin olvidar los conocimientos, valore en la misma medida los procedimientos y actitudes, alcanzados o puestas de manifiesto por el alumno, así como se tenga en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos, y que la evaluación ayude a superar las dificultades y no a acrecentarlas (leyes de 1970 y 1990).

5. Fases del proceso de evaluación

- *Fase de medición*: el evaluador necesita tener mucha y contrastada información para poder emitir ese "juicio de valor".
- *Fase de valoración e interpretación*: toda la información anterior debemos/tenemos que procesarla y darle el valor que realmente nos merece.
- *Fase de contrastación de los resultados* con ese patrón ideal que el docente tiene como profesional y las expectativas que tenía antes de conocer los resultados.
- *Fase de perfeccionamiento y rectificación* del proceso en función de los resultados obtenidos.

6. Tipos de evaluación

6.1. Según el momento en que se evalúa

- Evaluación antes, llamada también inicial o predecisión. Tiene 2 aspectos principales:
 - Pertinencia del proyecto con la realidad.
 - Coherencia y congruencia internas.
- Evaluación durante la ejecución, denominada también que evaluación de gestión, evaluación continua,

evaluación concurrente, monitorización o evaluación concomitante. Permite adoptar dos tipos de decisiones:

- Continuar o no con el programa.
- Establecer si se manifiesta la formulación inicial o se redefinen los objetivos y metas propuestas y los procedimientos operativos que se utilizan.
- Evaluación ex-port (final): es la que se realiza una vez que el programa o proyecto ha finalizado. Tiene una doble finalidad:
 - Valorar el logro de los resultados generales.
 - Obtener enseñanzas y experiencias para otros programas y proyectos futuros.

6.2. Según las funciones que cumple la evaluación

La función principal de la evaluación es ver en qué medida se han alcanzado los objetivos del programa. Se proponen modalidades para evaluar las necesidades de los usuarios. De ahí surge la distinción entre evaluación sumativa y evaluación formativa; ambas aluden al papel que desempeña la evaluación, y que es criticada por algunos autores.

- *Evaluación sumativa*: hace referencia al estudio de los resultados o efectos que un programa.
- *Evaluación normativa*: hace referencia a seguimiento que se realizan durante el proceso de ejecución de un programa o proyecto.

6.3. Según la procedencia de los evaluadores

- *Evaluación externa*: aquella que recurre a evaluadores que no pertenecen, ni están vinculados a la institución ejecutora del programa o proyecto que se evalúa.
- *Evaluación interna*: es la que se realiza con la participación de personas que pertenecen a la institución o equipo promotor del proyecto a evaluar, pero no son directamente responsables de la ejecución.
- *Evaluación mixta*: es una combinación de las anteriores.
- *Autoevaluación*: la evaluación está a cargo de aquellos que están implicados directamente en la ejecución o realización del programa o proyecto.

Ahora bien, ¿Qué tipo de evaluación es la más adecuada? Existen ventajas y desventajas para una u otra opción.

6.4. Según los aspectos del programa que son objeto de evaluación

- Evaluación del diseño y conceptualización del programa.
- Evaluación de la instrumentalización y seguimiento del programa (evaluación del proceso).
- Evaluación de la eficacia y eficiencia (evaluación de resultados).

7. La evaluación en el Área de Conocimiento Natural, Social y Cultural

Lo expuesto hasta aquí es aplicable al área curricular a la que se refiere el libro; se hacía imprescindible trabajar previamente y con amplitud estos aspectos básicos generales del concepto estudiado antes de particularizar en lo referente al Conocimiento del Medio, por la complejidad de temas y los tradicionales equívocos que sobre el concepto de evaluación se han venido registrando en la "cultura docente" de los profesionales.

¿Cómo y qué hay que evaluar en el Área de Conocimiento del Medio? La Administración educativa responde, en el R.D. 1006/1991 de enseñanzas mínimas (iguales para todo el Estado y con pretensiones de homologar las enseñanzas) en los artículos 9,10,11,12 y 13 sobre aspectos generales comunes a todas las áreas del currículum de Ed. Primaria, y en el Anexo II, en la parte correspondiente a esta área, el citado R.D. aparecen 18 criterios de evaluación a tener en cuenta en el Conocimiento del Medio.

Hay que tener muy presente en la evaluación de los ejes transversales que es responsabilidad de todas las áreas del currículum pero que tienen en el área de "Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural" una especial significación como elementos básicos para una integración y desenvolvimiento en el medio escolar, local, regional,.... Es fundamental no olvidar su evaluación parcial y global en el contexto del área y de todo el currículum.

8. Instrumentos de evaluación

8.1. Preparación de un examen o prueba

Debemos evitar:

- Incluir un número desproporcionado de preguntas de tipo meramente informativo, descuidando otros objetivos.
- Insistir en un área determinada, de manera que el conjunto de las preguntas no sea representativo de la materia trabajada en clase.

Para paliar estas dificultades y que el examen sea representativo es conveniente preparar un esquema o tabla de especificaciones.

Una manera de preparar la tabla es la siguiente:

- En primer lugar hay que tener en cuenta los objetivos/contenidos pretendidos en la instrucción.
- Teniendo en cuenta los objetivos/contenidos se determina la importancia relativa de cada clase de contenido para darles en el examen una extensión proporcional a su importancia.
- Se selecciona el tipo de prueba más adecuado a la situación concreta.
- Se calcula el número de preguntas que corresponden a cada objetivo y a cada área.

8.2. Ejercicios de evaluación formativa

La evaluación formativa son pruebas que no se clasifican y los mismos alumnos corrigen. Tienen ventajas específicas; sus funciones pueden ser:

- Señalar un punto de arranque.

- Dar información al profesor.
- Dar con un ritmo de avance apropiado al nivel de la clase.
- Identificar los puntos que necesitan repaso y aclaración.
- Probablemente el mejor resultado concierne a los alumnos.
- Útil para repasar y dar a los alumnos un ejemplo de lo que será el examen.
- Se puede emplear como ejercicio de recuperación.
- Es una manera provechosa de ocupar el tiempo de clase cuando las circunstancias lo impongan.

8.3. Tipos de prueba

- *Pruebas de respuesta libre.*

Son las más fáciles de preparar; requieren un esfuerzo y tiempo mínimos por parte del profesor.

El alumno se ve obligado a organizar la respuesta resumiéndola. Estos ejercicios pueden condicionar positivamente los hábitos de estudio de los alumnos ya que aprenderán a estudiar entendiendo la materia.

Su inconveniente radica en la dificultad de corregir y evaluar estos ejercicios con objetividad.

- *Pruebas objetivas.*

Son frecuentemente mal valoradas. Algunos de los conceptos erróneos relativos a estas pruebas son los siguientes:

- El hecho de que se pueda adivinar la respuesta correcta.
- Se limitan a comprobar conocimientos y detalles de pura memoria.
- Se componen de un mosaico de piezas de información que no suelen tener relación entre sí.
- Las preguntas son con frecuencia y casi inevitablemente ambiguas.

Esto es posible en pruebas objetivas hechas pobremente, aunque hoy día se utilizan más.

Las críticas o conceptos erróneos antes mencionados suelen proceder de:

- Haber conocido solamente las modalidades de pruebas objetivas más sencillas.
- No haber estudiado y explorado suficientemente todas sus posibilidades.

Capítulo 6

La programación de unidades didácticas

1. Introducción

Una de las características fundamentales, plasmada en la LOGSE, es la adopción de un diseño curricular abierto y flexible.

El profesor ya no es un mero ejecutor de las propuestas del ministerio, sino que, individualmente y en grupo, participará activamente en el desarrollo y concreción del currículum.

- La U.D. en el diseño y desarrollo del currículum. Contextualización, concepto y elementos

2.1. Los niveles de concreción curricular

1er nivel: *el Diseño Curricular Base (DCB)*

El DCB es una serie de R.D. y Decretos que van a constituirse en el marco legal por lo que se respecta al plan de estudio a desarrollar en los centros.

Aquí encontraremos los referentes legales en torno a los elementos fundamentales de una programación: objetivos generales de etapa y de áreas, bloques de contenido, principios metodológicos y criterios de evaluación.

2º nivel: *el Proyecto Curricular de Centro (PCC)*

Representa un acercamiento importante para la realidad que la labor docente. La tarea a desarrollar consistirá ahora en concretar el currículum a la realidad del centro escolar en cuestión.

Debe entenderse como un documento de consenso de todo el Equipo Pedagógico, sería la columna vertebral que asegure la coordinación pedagógica del centro, tanto vertical como horizontal. Para la elaboración de este documento, el equipo pedagógico debe adoptar una serie de decisiones en cuanto a tareas tan importantes como: definición de los objetivos generales del ciclo, secuenciación de los contenidos, determinación de los supuestos metodológicos generales,...

Las decisiones que se han ido adoptando en el PCC serán el marco para el 3er nivel de concreción.

3er nivel: *Programaciones de aula (Unidades Didácticas)*

Con este nivel nos adentramos plenamente en la labor docente que se desarrolla en el aula, "Los acuerdos que se tomen en el centro relativos a los objetivos del ciclo se desarrollarán posteriormente en las programaciones."

El tercer nivel de concreción está constituido por la acción didáctica que se desarrolla en el aula; va a representar la traducción real y práctica que explícita las decisiones que se han ido adoptando, por distintas instancias, en los dos niveles de concreción anteriores.

Una vez establecida la planificación y distribución de los aprendizajes entre los niveles educativos que conforman un ciclo, la tarea a desarrollar consistirá en planificar y temporizar, dentro de cada nivel, los aprendizajes correspondientes, en definitiva, establecer las unidades didácticas secuenciadas. Estas secuencias van de acuerdo con los principios de aprendizaje significativo.

2.2. Concepto de Unidad Didáctica

Según el MEC, una Unidad Didáctica es "... una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje, articulado y completo. En ella se deben precisar por tanto los conocimientos, los objetivos, las actividades de enseñanza-aprendizaje y las actividades para la evaluación. Estos elementos

deben tener en cuenta los diferentes niveles de la clase y desarrollar en función de ellos las necesarias adaptaciones curriculares".

2.3. Unidades Didácticas y Globalización

Al tratar el tema de las programaciones de unidades didácticas en la Ed. Primaria, es obligado referirse a la globalización. "La organización de contenidos en esta etapa, exige un enfoque globalizador que permita abordar los problemas, las situaciones y los acontecimientos dentro de un contexto y en su totalidad " (MEC 91).

En el DCB del MEC se recogen una serie de notas distintivas sobre el "enfoque globalizador":

- La organización de los contenidos para su desarrollo en actividades, exige un enfoque globalizador que permita abordar los problemas, las situaciones y los acontecimientos dentro de un contexto y en su globalidad.
- El término globalización se refiere a la forma contextualizada en que se presenta y es percibida la realidad, particularmente por el niño de esta etapa, y a cómo nos acercamos a su conocimiento.
- La perspectiva globalizadora nos prescribe métodos concretos, da pautas para organizar y articular los contenidos en secuencias de aprendizaje, orientadas a un fin concreto con sentido e intencionalidad.

El enfoque globalizador es algo fundamental al considerar cuando se programan Unidades Didácticas para ser desarrolladas en los distintos ciclos de la Ed. Primaria.

2.4. Los elementos de la Unidad Didáctica

Los elementos que componen el DCB los podemos determinar respondiendo a cuatro preguntas fundamentales:

¿Qué enseñar?

¿Cuándo enseñar?

¿Cómo enseñar?

¿Qué, cómo y cuando evaluar?

Los elementos a contemplar en la programación de una unidad didáctica serían los siguientes:

- Objetivos.
- Contenidos.
- Actividades de enseñanza/aprendizaje.
- Actividades de evaluación.

3. Proceso para la programación y desarrollo de unidades didácticas

Consideraciones iniciales:

- Se trata de una propuesta para abordar el trabajo dentro del aula.
- Se trata de un modelo que pretende ser abierto, dinámico y flexible, y que tiene los siguientes presupuestos de partida:
 - El trabajo en el aula.
 - El modelo asume los principios de intervención educativa reconocidos en el DCB.
 - Se considera fundamental la actuación constante del profesorado.
- El modelo a sido elaborado desde la conciencia de la gran dificultad que implica el proceso de enseñanza y aprendizaje en el campo de las C.C. Sociales.

3.1. Fases de la programación de Unidades Didácticas

3.1.1. Los aspectos previos

Cuando trabajamos con unidades didácticas debemos tener en cuenta una fundamentación de partida, tendente a justificar nuestro trabajo desde las fuentes del currículum.

Aspectos previos:

- Contexto en que se va a aplicar la U.D.
- Determinación del tema central.
- Alumnado destinatario de la U.D.
- Dificultades de enseñanza–aprendizaje a considerar.
 - Proceso de conceptualización del espacio y el desarrollo de las capacidades que comporta.
 - Proceso de conceptualización del tiempo histórico, que abarca distintos conceptos relacionados con la cronología, la sucesión casual, simultaneidad,....
 - La utilización y articulación de informaciones divergentes.
 - La adquisición de ciertos valores y actitudes, tales como la tolerancia, la cooperación y el relativismo.
 - La causalidad múltiple.
- Carácter, enfoque pedagógico que va a tener la U.D.
- Vinculación de la U.D. con el PCC.

Los aspectos previos no deben entenderse como una explicación concreta cada vez que iniciamos una nueva U.D., sino como una reflexión de conjunto que hará que el nuevo proceso de enseñanza–aprendizaje que iniciemos este fundamentado.

3.1.2. Diseño de la Unidad Didáctica

Pasos a seguir:

1º Determinación del tema de trabajo.

2º Reflexión sobre las capacidades expresadas en los objetivos generales.

3º Selección y concreción de los bloques de contenido.

4º Diseño de los objetivos didácticos.

5º diseño de las actividades de enseñanza/aprendizaje. El proceso al seguir para su diseño sería el siguiente:

- Listado de posibles actividades a realizar.
- Selección y clasificación.
- Secuenciación.
- Concreción de la actividad y estructuración formal de la misma.

6º Diseño de las actividades de evaluación. La evaluación debemos entenderla como algo más, debería servirnos para:

- Mejorar el proceso de enseñanza–aprendizaje.
- Modificar el plan de actuación diseñado por el profesorado.
- Introducir los mecanismos de corrección adecuados.
- Programar planes de refuerzo específicos.
- Orientar la actuación tutorial.
- Diseñar estrategias de colaboración con los padres.

Las notas básicas sobre las actividades de evaluación deben contemplarse en la U.D. desde una triple perspectiva:

- Evaluación Inicial.
- Evaluación Formativa o Continua.
- Evaluación Sumativa o Final.

7º Previsión de recursos, materiales didácticos.

Principios necesarios a la hora de trabajar en la elaboración de U.D.:

- La U.D. ha de llegar al profesorado como clara orientación de trabajo, abierta a distintas posibilidades de aplicación.

- Debe guardar coherencia con el DCB.
- La red de contenidos del DCB, no debe cubrirse dicotómicamente mediante unidades descontextualizadas entre sí.
- Las cuestiones metodológicas deben seleccionarse en función de los contenidos.
- Debe haber una precisión temporal para la aplicación en el aula.

Capítulo 7

Paisaje y medio físico

1. Introducción

Se suelen confundir los conceptos de medio ambiente, medio natural y medio físico. Al hablar de "medio ambiente" no podemos restringir el concepto a los espacios naturales, sino que también están incluidos los aspectos socio-culturales.

El "*medio ambiente*" sería un sistema constituido por factores naturales, culturales y sociales, interrelacionados entre sí, que condiciona la vida de hombre y que constantemente son modificados y condicionados por éste; el "*medio natural*" sería todos aquellos espacios del planeta sin modificar por el hombre; y el "*medio físico*" serían aquellos elementos naturales o modificados por el hombre que determina paisajes distintos en función de las alteraciones provocadas.

2. Las relaciones del hombre con su entorno: perspectivas para su análisis

Siguiendo el esquema de estudio disciplinar propuesto por Novo, expondremos estas relaciones (medio-hombre) desde las siguientes perspectivas:

- Perspectiva antropológica:

La Antropología revela la importancia capital que han tenido los cambios ambientales en el proceso de hominización y diferenciación progresiva de los caracteres de nuestra especie.

- Perspectiva psicológica:

La Psicología nos muestra cómo los estímulos ambientales se convierten en cogniciones a través de complejos procesos en los que los modelos mentales preestablecidos, los fenómenos de conciencia, las expectativas del sujeto, actúan como mediadores y adquiere un marcado valor diferencial.

El hombre es el único animal que, sometido a las imposiciones del ambiente, negocia con él, modificándolo, adaptándolo y realizando un medio humano, cultural y tecnológico propio.

- Perspectiva sociológica:

Las relaciones del hombre con su entorno se analizan a partir del concepto de población como unidad de estudio, prescindiendo de la valoración de los comportamientos individuales.

La unidad población está dentro del conjunto de variables que constituye el *ecosistema social*:

– El medio ambiente.

- La población.
- La organización social.
- La tecnología (arte y técnica).

Este ecosistema se comprende como un sistema abierto, en equilibrio inestable, sujeto a constantes procesos de cambio y regularización, determinados por el grado de vulnerabilidad de algunos elementos del sistema frente a las influencias del exterior.

- Perspectiva histórica:

Es el análisis histórico permite abordar las cuestiones ambientales dentro de un amplio marco de relaciones espacio-temporales en el que el ya dialéctica hombre/me dio seis constituye el factor explicativo de los acontecimientos del pasado a la vez que viene condicionada por ellos.

El estudio de las relaciones del hombre con su entorno natural y urbano se enriquecen desde la perspectiva del análisis histórico, que nos ha ayudado a comprender la forma en que se han ido conformando a través del tiempo las pautas de comportamiento de los grupos humanos respecto al medio ambiente.

- Perspectiva ético-filosófica:

Las preocupaciones de la filosofía en torno a la esencia misma del ser y las relaciones del hombre con lo trascendente y con los otros hombres, se amplían, desde esta perspectiva, a la reflexión sobre las relaciones de los seres humanos con los otros organismos vivos, con la Biosfera en general.

La Tierra se ha convertido hoy en una gran aldea planetaria era que el destino de los hombres está irremediamente unido. Problemas como el hambre, la presión demográfica,... son problemas ambientales sin fronteras.

- Perspectiva político-económica:

En el análisis del impacto ambiental de los procesos productivos no pueden estar ajenas disciplinas como la Economía o la Política, sin las cuales toda estimación quedaría vacía de auténtico significado colectivo.

Si el concepto de medio ambiente remite a la idea de interdisciplinariedad, se hacen imprescindibles las aportaciones provenientes de una y otra. No se concibe la economía fuera de un contexto ideológico, como tampoco es posible interpretar un planteamiento político sin recurrir a la economía.

- La perspectiva de la salud:

Los problemas ambientales son conflictos, que terminan siempre incidiendo sobre el ser humano y las demás especies animales. Las condiciones que rodean al trabajo; la calidad del aire de las ciudades; la toxicidad de algunos alimentos, y otros factores ambientales, se convierten en condicionantes de la salud.

- Perspectiva jurídica:

La incidencia en que el marco jurídico propio de una sociedad y su problemática ambiental se puede considerar en un doble sentido:

Por un lado, las leyes configuran sistemas de relaciones que determinan formas concretas de uso y reparto de los recursos, cuya importancia que hace manifiesta en la génesis de problemas ambientales.

Por otro lado, podemos comprender como las leyes son un importantísimo instrumento para regular el uso correcto de los recursos y expresan las posibilidades de utilización de los bienes comunes y privados en tanto en cuanto que su curso afecte a la comunidad.

3. Planteamiento del estudio del Medio Natural en los currículos de la Ed. Primaria

- Ley Orgánica 1/1990 del 3 de octubre, LOGSE.
- Real Decreto 1006/91 de 14 de junio de enseñanzas mínimas para la Ed. Primaria.
- Diseños curriculares autonómicos.

En todos ellos siempre que se menciona el término "medio natural" se completa con los términos "social y cultural"; en ocasiones aparece escuetamente el término "medio" sin ningún tipo de calificativos.

4. El relieve

Es uno de los elementos que conforman el medio físico. La peculiar configuración de la superficie de la Tierra es especialmente importante por las influencias directas que tiene sobre la actividad humana (Ej. Una cadena montañosa es una barrera real que aísla a dos poblaciones).

También debemos tener en cuenta las influencias indirectas, tales como el porqué surge un desierto debido al aislamiento de los montes húmedos que el relieve impone a un llano; ...

4.1. Perspectivas de estudio

- *Perspectiva empírica:*

Aproximación a las ciencias naturales que consiste en describir todas las formaciones del paisaje tabulando sus dimensiones, formas, ángulos de pendiente y orientación, sin tener en cuenta su origen y desarrollo.

- *Perspectiva genética:*

Hace hincapié en la génesis de origen. Para hacer una descripción de relieve se necesita una breve exposición que indique la estructura de la masa de rocas subyacente, el proceso que modeló el relieve y el estado actual de desarrollo.

- *Teoría inductista, comparada o corológica:*

Según los defensores de la teoría la elaboración de una teoría general acerca del relieve y su evolución se entiende como una perspectiva final para cuando la información derivada del análisis de casos concretos haya alcanzado un nivel suficiente.

4.2. Formaciones orogénicas

Cualquier paisaje no es más que la etapa actual de una gran lucha entre las fuerzas internas que intentan aflorar partes de la corteza para crear relieves (*relieves iniciales*) y los agentes externos que los van gastando (*relieves secuenciales*).

4.3. Las formas del relieve

El Dr. Murphy emplea tres niveles o categorías:

- *Regiones estructurales*: en función de su origen geológico y composición petrográfica.
- *Regiones topográficas*: por la configuración de su superficie.
- *Regiones de erosión y deposición*: por la naturaleza de los procesos geomorfológicos a los que debe su modelado.

5. El clima

Es el segundo de los elementos que conforman el medio físico. La *climatología* es la ciencia que describe y explica el clima.

Es uno de los factores que determinan la capacidad de la tierra para alimentar a la población, ya que determina en un alto grado el tipo de suelo y vegetación propios de una región, influyendo en la dedicación que se le da a la tierra (cultivo, bosques, pastos).

Numerosos estudios avalan la tesis referida a la influencia del clima sobre la fisiología humana: determinados climas estimulan la actividad mental del ser humano.

5.1. Diferencia entre los conceptos de tiempo y clima

Tiempo es una serie de estados o situaciones más o menos estables definidos por una combinación sincrónica de meteoros que se suceden según un ritmo relativamente regular.

Clima es la serie de tiempos que la atmósfera presenta en un lugar determinado de su organización y sucesión habitual.

5.2. Clasificaciones climáticas

La clasificación más extendida es el *sistema de Köppen* que consiste en utilizar un grupo de letras para designar los grandes grupos climáticos, los subgrupos dentro de éstos y posteriores subdivisiones para explicar especiales características de temperatura y precipitación en las distintas estaciones.

Se consideran 5 grupos climáticos principales:

- A. Climas tropicales.
- B. Climas secos.
- C. Climas templados cálidos.
- D. Climas de nieve.
- E. Climas de hielo.

(Los subgrupos son 6 y las subdivisiones 11. Ver en libro)

6. La vegetación

La variación que experimenta la morfología de las plantas así como su modo de asociación, por la latitud, altura y posición, son lo suficientemente importantes en la configuración de un tipo u otro de paisaje.

Las plantas también son fuentes de recursos naturales del hombre y por esa razón, es uno de los elementos del paisaje más modificados por el propio hombre.

6.1. La relación clima-vegetación

La distribución de los grandes tipos de formaciones vegetales coincide de forma muy significativa con la de las grandes áreas climáticas.

Esto pone de relieve que el clima desempeña un papel muy importante, ya que determina las áreas de las diversas especies vegetales así como en la estructura y la dinámica de sus asociaciones.

Clasificación biogeográfica de la vegetación:.

- Zonas templada y fría.
- Zonas intertropicales.
- Regiones áridas.

6.2. La distribución espacial de las especies vegetales

El dominio de unas especies sobre otras, su forma de crecimiento, de asociación,... está condicionado por:

- El sustrato ecológico
- Las condiciones climáticas
- La fertilidad de los suelos
- El uso que hace el hombre de ellos.

Debido a su situación, variedad de climas, complejo relieve y diversidad de suelos, el territorio español presenta una rica flora.

Entendemos por *flora* las distintas especies vegetales de un territorio, mientras que *vegetación* es la distancia espacial de cada una de ellas.

Las formaciones vegetales son organizaciones naturales de seres vivos en las que las plantas no alcanzan todas la misma altura. En el caso en un bosque:

- El nivel superior lo forman los árboles.
- Hay niveles inferiores si el follaje es denso.
- Si el nivel superior es abierto y dejar pasar la luz, se desarrollan estratos inferiores (arbolillos, matas, ...)

Las formaciones vegetales no aparecen de una vez sino que a lo largo de determinado tiempo, lo invaden, se instalan y se desarrolla. Las actividades humanas, generalmente, son las responsables de la degradación o destrucción de las situaciones de equilibrio anteriores.

La preocupación por estos problemas ha impulsado a la ecología, ésta analiza las relaciones entre las comunidades vivas y su medio ambiente.

6.3. El estudio zonal de la vegetación como metodología de análisis y aprendizaje

En nuestro país, *Lázaro* e *Ibiza* distinguieron los siguientes pisos de vegetación según su altura:

- Zona litoral (0–100 m).
- Zona baja (100–600 m).
- Zona media o submontaña (600–800 m).
- Zona montaña (800–1600 m).
- Zona subalpina (1600–2000 m).
- Zona alpina (2000–3500 m).

7. Presupuestos psicológicos y ambientales en la enseñanza del Conocim. del Medio

Es muy importante conocer las fases de desarrollo mental y psíquico del niño para adecuarse mejor a su capacidad intelectual al plantearse la enseñanza de cualquier materia y, por tanto, de la nuestra.

La evolución mental del niño hay que tomarla en parte como indicativa, ya que en la educación intervienen otras variables, como el desarrollo de la afectividad, la socialización, etc., pero sobre todo una muy interesante para el trabajo de nuestra área educativa, el medio ambiente en que se desarrolla su vida.

Es fundamental tenerlo presente ya que en función del mismo, tras su observación y análisis directo, el profesor debe plantearse sus ayudas al alumno para colaborar en su progreso.

8. La observación directa, la orientación en el espacio y los mapas y escalas en el Conocimiento del Medio

8.1. La observación directa

En la Ed. Primaria el profesor debe partir de lo que el niño está acostumbrado a ver, de lo que le rodea, ha de procurar que vea todo esto como "espíritu" geo-histórico, ya que el estudio escolar del medio es un estudio desde la perspectiva de la Geografía y la Historia.

La observación debe ser el principio que ha de utilizar el profesor en el momento de trabajar cualquier materia. Los niños deben aprender al observar las realidades concretas que estén a su alcance, y otros datos y materiales. Esta observación debe ser analítica, que sirva para que se busquen las causas de los hechos, las interdependencias de los elementos que forman un conjunto, su articulación y extensión en el espacio. Habría que procurar:

- Conservar en él esta curiosidad, la necesidad de buscar, experimentar y crear.
- Alimentar, excitar y orientar estas tendencias, según las exigencias del niño y del medio.

Esta observación puede realizarse de dos maneras, en el campo y la ciudad en contacto directo con los hechos geo-históricos; o en clase, mediante el análisis y observación de documentos que el profesor les facilita, libros, estadísticas, gráficas, etc.

8.2. La orientación en el espacio

- Determinación de los puntos cardinales.

- Orientación con relación al norte geográfico, de día y por el sol.
- Orientación por el reloj.
- Orientación por indicios.
- Orientación por la estrella polar.
- Orientación con relación al norte magnético.
- Orientación del plano con brújula.
- Orientación del plano por detalles planimétricos.
- Orientación del plano por detalles de nivelación.
- Orientación de noche.

8.3. Los mapas y escalas

8.3.1. La Topografía y sus trabajos

Topografía es la ciencia que estudia, representa y describe los accidentes de una parte, relativamente pequeña, de la superficie de la Tierra.

En muchos casos no se puede conocer el terreno por observación directa.

El método plástico consiste en reproducir el terreno, tal y como es en la realidad, a un tamaño inferior, utilizando para ello maquetas de escayola, serrín, cartón, ...

Este método presenta los inconvenientes de ejecución lenta, muy voluminosos, caros y de difícil transporte.

El procedimiento gráfico es el más empleado. Consiste en representar el terreno por el dibujo de su proyección sobre un plano de referencia; en Topografía este plano es horizontal y sobre él se proyectan ortogonalmente los diversos puntos.

- Representación gráfica
 - *Croquis*: dibujos sencillos y de fácil interpretación donde se representan los detalles importantes del terreno desde el punto de vista militar , o cualquier otro.
 - *Planos*: levantamientos topográficos que representan en el papel una proporción del terreno, con todas sus particularidades de forma y detalle (Escala superior a 1:5.000).
 - *Mapas*: representan una gran extensión de terreno, levantada por procedimientos geodésicos, que no contienen más que los detalles de más importancia (montañas, ríos, valles, poblaciones,...). Se llaman también geográficas (Escala menor a 1:250.000).
- Clases de escala
- *Escala numérica*:

Escala es la relación constante entre las líneas del plano y los accidentes que representan en el terreno.

- Escala gráfica:

Es el dibujo o materialización de la escala numérica. Una vez construida, es de empleo más rápido para el cálculo de la equivalencia entre distancias en terreno y plano que la numérica.

- Curvas de nivel

Es el sistema adoptado por nuestra cartografía para representar la altimetría del terreno.

Consiste en suponer que cortamos el terreno con una serie de planos paralelos entre sí y a la misma distancia unos de otros. Estos planos imaginarios, al cortar al terreno, determinan una línea, la del perímetro, que es la que traslada al plano de proyección, se llama curva de nivel.

Estas curvas de nivel se han conformado al unir por una línea continua, en el plano de proyección, todos los puntos de igual altitud.

- Equidistancia natural

La *equidistancia* es la distancia constante entre los planos con que se corta imaginariamente el terreno.

Todos los planos suelen llevar anotada, en su parte inferior, la equidistancia entre sus curvas de nivel. Si no la llevan, no hay más que fijarse en el número que va sobre cada curva de nivel, y la diferencia entre dos consecutivos que es la *equidistancia natural*.

- Equidistancia gráfica

Es el resultado de reducir a la escala del plano la equidistancia natural. Así, en el plano 1:50.000, la equidistancia gráfica sería 0,4 mm.

- Representación de las formas del terreno

Las curvas de nivel representan exactamente la forma del terreno, puesto que éstas son el perímetro exacto, reducido a escala, de sus accidentes.

Por las curvas de nivel conoceremos la altimetría y la planimetría del terreno.

- Formas simples: los accidentes del terreno rara vez aparecen en sus formas elementales; se compone de dos o más formas simples. Estas formas simples son:

* **Entrantes:** son las ondulaciones del terreno que presentan su concavidad al observador. Se reconocen en el plano porque las curvas de mayor cota envuelven a las de cota menor.

* **Salientes:** son ondulaciones del terreno que presentan su convexidad al observador. Se reconocen en el plano porque las curvas de menor cota envuelven a las de mayor.

- Formas compuestas: se originan por la unión de dos o más formas simples.

– Mogote o colina: es la unión de dos salientes.

– Hoya, embudo o circo: es la unión de dos entrantes.

– Puerto (R): está formado por la unión de dos entrantes y dos salientes. Es la zona más alta cuando se va de

un entrante a otro.

8.3.8. Clases de distancias

- Natural o geométrica: la recta que a través del espacio los une.
- Real o topográfica: el camino más corto que sobre el terreno hubiera de recorrerse para trasladarse de un punto a otro.

Esta es la que más puede interesar desde la perspectiva de prácticas educativas.

- Horizontal, reducida o reducida al horizonte: la proyección común de las dos anteriores sobre un plano horizontal.
- Diferencia de nivel entre dos puntos: es la distancia vertical entre ambos.

8.3.9. Determinación de distancias en el plano

Podemos determinar diversas distancias del terreno por los siguientes procedimientos:

- Mecánicos: utilizando el curvímeter.
- Numéricos: su distancia reducida se determina como se vio al estudiar las escalas.

8.3.10. Determinación en un plano de la cota de un punto

Si el punto se encuentra sobre una curva de nivel, su cota será la que tenga la curva.

- Punto situado entre dos curvas de nivel.
- Señalar en el plano un punto de cota dada.
- Determinación de la diferencia de nivel entre dos puntos.

8.3.11. Perfil

El perfil es la intersección producida en un terreno por un plano vertical.

El objetivo de los perfiles de obtener las inflexiones del terreno al objeto de realizar un estudio de su relieve con fines diversos.

8.3.12. Clases de perfiles

- Perfil natural: es el construido a la misma escala del plano.
- Perfil ampliado: es el construido a una escala mayor en el plano, con un objeto de que sea más claro si el denominador de la escala empleada es muy grande.
- Perfil realzado: como generalmente existe una marcada desproporción entre las longitudes representativas y representativas de las líneas del terreno en sentido horizontal y las que acusan las diferencias de altitud entre sus accidentes, se hace preciso realzar los perfiles para facilitar el estudio del relieve del suelo. Las distancias horizontales son las mismas del plano, pero las diferencias de nivel vienen aquí aumentadas, con lo que las

distancias y las pendientes que aparecen son falsas.

– Perfiles compuestos: hemos indicado antes la necesidad de utilizar más de un plano vertical. En tal caso, se procede a la determinación de los perfiles simples, producidos por un solo plano, haciendo posteriormente la unión de los sucesivos que cada uno de los planos verticales defina, quedando de esta forma determinado el perfil compuesto.

9. Representaciones gráficas: diagramas ombrotérmicos y climogramas

En el **diagrama ombrotérmico** de *Gausson* la relación temperaturas–precipitaciones se expresa gráficamente representando las curvas de las temperaturas medias y de las precipitaciones medias mensuales sobre un sistema de coordenadas en el que los correspondientes valores de esas curvas se sitúan en el eje de ordenadas y los sucesivos meses en el de abscisas, el eje de ordenadas se desdobra, de manera que en el eje situado a la izquierda se indica la escala de temperaturas y en el de la derecha la escala de precipitaciones.

También es posible relacionar los valores medios mensuales de las temperaturas y de las precipitaciones representándolos en un sistema de coordenadas en el que los valores de la temperatura se sitúan en el eje de abscisas y los de la precipitación en el eje de ordenadas, suele denominarse **climograma**.

10. La sensibilización por los problemas medioambientales

La educación ambiental necesita de toda la información que puedan proporcionar los distintos agentes educativos. Se considera más apropiado para la formación de hábitos aquel método de enseñanza que asocie los objetivos de los distintos canales de información (teoría y práctica–vivencias).

Los métodos de aprendizaje se clasifican en 3 tipos:

- Unidireccional: se caracteriza porque la información procedente del docente.
- Bidireccional: la información circula en ambos sentidos, docente y alumnos.
- Escala del conocimiento: método bidireccional donde el escolar analiza la información recibida poniéndola en práctica en su contexto socioeconómico.

Esta última proporciona una unidad dinámica de teoría y práctica, el eje de una pedagogía dirigida a la formación de hábitos.

Una correcta educación ambiental se debe sustentar en los siguientes pilares:

- Inculcar la actitud de participación.
- Desarrollar las posibilidades de investigación.
- Infundir la actitud de evaluación constante.
- Buscar en el entorno los recursos necesarios para el trabajo.
- Captar lo emotivo y lúdico que se le asigna al medio.

Es importante que el ser humano consiga unir el respeto y amor por la naturaleza con su disfrute placentero y con la comprensión de sus mecanismos y procesos constituye la base de una ética ambientalista, que sustituya a la ideología actualmente predominante de destrucción y saqueo del medio.

El conocimiento del medio urbano

1. Introducción

En el conocimiento de las CC. Sociales el estudio del hecho urbano es uno de los temas de mayor interés y más significación porque es una realidad muy próxima y vivida por el niño, por el estudiante y por todos los ciudadanos que la habitan, porque es muy considerable del número de personas que en nuestro tiempo organizan su vida dentro de un marco urbano y porque son muchas e importantes las enseñanzas que pueden extraerse del estudio del fenómeno urbano.

El proceso continuo de construcción de la ciudad conforma un entramado de relaciones y manifestaciones de muy diverso carácter donde alcanza protagonismo y se expresa la rica diversidad de relaciones sociales. El conocimiento de la ciudad y de su pasado representado en las ruinas o monumentos, en el trazado de las calles y en su toponimia, etc. contribuye a valorarla y a obtener las claves para interpretar su presente.

2. ¿Qué es la ciudad?

Definir la ciudad no resulta tarea fácil, los elementos que la componen son tan variados y las relaciones que en su seno tienen lugar son tan intrincadas que no puede ser denominada simplemente como lo opuesto al campo. Es decir, no resulta excesivamente clara una definición basada en la contraposición con los rasgos del medio rural. "Frente a la simplicidad de los asentamientos rurales, la ciudad es un espacio heterogéneo y complejo".

2.1. Definiciones en torno a consideraciones de carácter cuantitativo

- El número de habitantes: en España se considera ciudad a aquella que tiene más de 10.000 habitantes.
- El tamaño (su expansión superficial).
- La fisonomía. Un paisaje en el que los elementos naturales están casi excluidos.
- Predominio de las actividades económicas no agrícolas. Sin embargo, en España, son más de 15 las ciudades que superan los 50.000 habitantes.

2.2. Las definiciones cualitativas

El congreso de Praga estableció que la ciudad debía reunir un mínimo de 2.000 habitantes, y entre su población activa los dedicados al sector primario no deben sobrepasar el 25%. El congreso de Argelia de 1960 eleva el mínimo de habitantes de una ciudad a 5.000.

El modo de vida urbano podemos caracterizar lo por:

- La gran cantidad de formas de conductas, necesidades, costumbres, dinamismo.
- La existencia de gran variedad de tipos de trabajos.
- El gran número de trabajadores especializados.
- El predominio del sector servicios.
- La comunicación despersonalizada.

- Escaso o nulo control social.

3. Origen y evolución de las ciudades

Las sociedades surgen y se desarrollan, y en el transcurso de su existencia tienen avances y, a veces, retrocesos en cuanto al número de habitantes, importancia política, social,....

La ciudad es una estructura viva que se transforma a lo largo del tiempo, aumentando su tamaño y cambiando su aspecto. En cada momento la ciudad tiene una forma particular que ha ido adoptando en diversas épocas y en distintos contextos culturales.

A pasado mucho tiempo desde la aparición de las primeras aldeas, hacia el año 5.500 a.C. en el sudeste de Asia, dedicadas a la agricultura asociada a la ganadería. Durante el cuarto milenio a.C. fueron surgiendo algunos poblados en las llanuras aluviales situadas en el Tigris y el Éufrates que se fueron convirtiendo en centros administrativos y servían para el intercambio, almacenamiento y redistribución de mercancías.

No obstante ha sido durante los siglos XIX y XX cuando se ha producido una evolución de enorme crecimiento en de las ciudades, fenómeno producido por el proceso de industrialización de las economías y como fruto de la inmigración que absorben.

Tras esta etapa de "condensación" de las ciudades se produce un fuerte proceso de expansión superficial de las mismas. El espacio interior de la ciudad se había venido saturando y el hacinamiento en las viviendas era la situación habitual.

En la etapa postindustrial, comienza a colonizarse la periferia de otros municipios (ciudades dormitorio, segunda vivienda, etc.), creciendo las localidades próximas a las grandes ciudades.

Algunas ciudades tienen una evolución por la que los servicios y las actividades del sector cuaternario superan a la actividad industrial. Se convierten en centros impulsores de la actividad y el crecimiento de su ámbito de influencia como centro abastecedor de bienes y servicios.

En otros contextos geográficos la sociedad a seguido un proceso de evolución más acelerado. El desarrollo de los medios de comunicación y transporte a permitido la aparición de un nuevo modelo de ciudad descentralizada y dispersa, que se extiende hasta encontrarse con otra gran ciudad próxima, por lo que varias metrópolis se unen formando un área urbana que se extiende a lo largo de cientos de kilómetros.

4. Situación y emplazamiento de la ciudad

La ciudad no se sitúa de forma aleatoria, sino que existe una racionalidad en la elección de su situación y emplazamiento.

La situación es "la posición de la ciudad en relación con los grandes conjuntos que fijan las relaciones necesarias para la realización de sus funciones".

La tipología más frecuente de sociedades en función de su situación es:

- Ciudades en encrucijada o lugares de confluencia.
- En un eje de comunicaciones.
- En zona de contacto de áreas geográficas diferentes.

- Ciudades de fachada marítima.

El emplazamiento "es el espacio concreto y material sobre el que la ciudad se asienta, es la topografía, el soporte físico que, desde el momento de la fundación y a lo largo de su historia, va a condicionar, en buena medida, su paisaje urbano y su desarrollo espacial".

La elección del emplazamiento se deriva de dos factores:

- a) La fundación que motiva el nacimiento de la ciudad.
- b) las características del medio físico.

5. La estructura y las formas de la ciudad

Las ciudades presentan diferencias y desigualdades internas. Estas diferencias las singularizan y comportan que las ciudades no sean todas iguales.

El paisaje urbano es un conjunto de gran diversidad de formas, tamaños, colores y elementos constructivos.

El plano representa una imagen simplificada de las formas urbanas, pero posibilita conocer la forma general de la ciudad y la de sus unidades básicas.

Sobre el plano la característica más sobresaliente es el entramado de las calles que ha podido mantenerse, con mayores o menores alteraciones a través del tiempo.

Entre los diferentes trazados se pueden distinguir:

- Trazados ortogonales o en damero.
- Trazados radioconcéntricos.
- Trazados lineales.
- Trazados focales.
- Trazados irregulares.

Otro elemento del paisaje urbano son los edificios, más susceptibles de sufrir modificaciones con el paso del tiempo.

Un tercer elemento de la morfología de las ciudades se relaciona con las funciones, los usos, que desempeñan sus calles y sus edificios. La función influye en la forma exterior de los edificios de manera muy clara.

La distribución de estas áreas dentro de la ciudad (centro urbano, áreas industriales y barrios residenciales) no es fruto del azar sino producto de su historia, de su desarrollo urbano o de los intereses de los grupos económicos o de planificación, y serán más o menos extensas según sea la actividad fundamental de la los habitantes de la ciudad.

- **El centro de la ciudad:** no suele ser el centro geométrico de ésta, tampoco es necesariamente del centro antiguo ni el centro de mayor accesibilidad y convergencia de todas las vías urbanas. Se caracteriza por ser el lugar donde se concentra la mayor densidad de actividades terciarias de dirección y coordinación de la ciudad.

Tradicionalmente, el centro ha sido lugar apetecido, por lo que la demanda de suelo aumenta su valor y el resultado es la especulación y la concentración. Pasó a ser el lugar donde se localizaron los bancos, las oficinas de administración pública, oficinas de empresas y profesionales liberales.

- **La zona industrial:** en algunas ciudades estas actividades se reducen a pequeñas industrias que no conforman un cinturón, ni se ubican en determinadas zonas como antiguamente. Estas industrias aparecen mezcladas con instalaciones de servicios, etc. En otras ciudades los polígonos industriales se ubican en los alrededores del núcleo urbano y, a veces, en el término de otros municipios colindantes.
- **Zonas residenciales:** Las viviendas que ocupan la mayor parte del espacio urbano. Los barrios se dividen en pobres, modestos y ricos.

Los barrios pobres están generalmente situados en la periferia, o en el centro en edificios antiguos y mal equipados, carecen de zonas verdes.

Los barrios modestos pueden estar emplazados en torno al centro, con pocas zonas verdes.

Los barrios ricos están bien organizados, son tranquilos y cuentan con abundante espacios verdes.

6. Funciones y actividades de la ciudad

La función esencial de una ciudad es la de cubrir una o varias necesidades, fundamentalmente comercial e industrial, aunque puede desempeñar otras muchas (militar, administrativa, minera, etc.), en un proceso de adaptación con la adición o pérdida de funciones. Las ciudades de cierta importancia acumulan siempre varias funciones.

Toda ciudad posee la función comercial, si bien determinadas ciudades que por su situación o por entrar en las grandes redes de circulación de mercancías, han especializado su economía y su función comercial alcanza una importancia especialmente relevante.

Toda aglomeración de cierta importancia, y en función de las expectativas de consumo que despierta, genera la creación determinados tipos de industria.

Para determinar la función o funciones de una ciudad es necesario observar los tipos de actividades a que se dedican sus habitantes.

En general, cuanto mayor es una ciudad más amplia es la gama de servicios y funciones que puede facilitar, mientras cuanto más pequeña es menos funciones y servicios puede ofrecer.

7. Características de la población urbana

- **Estructura demográfica.** La emigración es un fenómeno importante que afecta de forma diferente al medio rural y urbano. Las zonas rurales aportan emigrantes y las ciudades los reciben. Esto afecta directamente a la composición de la población de las zonas rurales y de las ciudades.
- **Sectores económicos.** La distribución de la población activa en los diversos sectores económicos es un buen elemento diferenciador entre campo y ciudad.
- **Densidad de población.** Tanto la densidad de población bruta como la neta es mayor en el medio urbano que en el rural.
- Aspectos socio económicos y culturales. Salvo excepciones puntuales, en general el nivel económico de las

ciudades es superior al de los pueblos. En el aspecto sociocultural los hábitos de convivencia de las ciudades son distintos, en las ciudades que existe mayor libertad comportamiento, menor censura social,

8. Problemas de la ciudad

- Falta de planificación.
- Problemas de abastecimiento de agua.
- Problemas de eliminación de residuos.
- Tráfico y transporte.
- Violencia, inseguridad, tensiones sociales.
- Problemas de marginación.
- Escasez de viviendas.

Otros problemas importantes son:

- Contaminación atmosférica y acústica.
- Problemas de abastecimiento energético.
- Alto coste de vida.
- Falta de zonas verdes y deportivas.
- Etc.

9. Cómo perciben los niños la ciudad. Aspectos psicopedagógicos de la enseñanza–aprendizaje del fenómeno urbano

El concepto de ciudad que tienen los niños evoluciona con la edad. Los más pequeños describen la ciudad como un sitio donde vive gente, haciendo referencia a los edificios y a los elementos aislados. Posteriormente, el niño amplía el campo de sus observaciones y también empieza a referirse a la actividad de las personas.

En el comienzo del estudio de la ciudad resulta adecuado una aproximación ideográfica propia del enfoque geográfico regional e historicista, adentrándose en la descripción de la entidad urbana, para continuar analizando y determinando las relaciones y las distintas realidades del medio urbano. En el análisis, se parte de la observación e incluso de la intuición.

En los últimos años de Primaria es factible introducir orientaciones cuantitativistas y radicales en el análisis de la ciudad, tratando de buscar ratificaciones empíricas y conclusiones deducidas de problemas previamente analizados, añadiendo los métodos cuantitativos y la crítica social a la descripción cualitativa de los fenómenos.

El estudio puede abarcar las características de su componente poblacional y el análisis de la incidencia de los poderes políticos y económicos en las políticas urbanísticas y el planeamiento de la ciudad.

Para abordar un estudio de cualquier medio urbano los planos son documentos imprescindibles. Aquí quedan plasmadas las evoluciones, el desarrollo, crecimiento y las transformaciones de la ciudad.

El desarrollo didáctico del tema aconseja y requiere el manejo abundante de material gráfico, cartográfico, estadístico, informativo–documental e instrumental, graduando su utilización desde elementos y documentos elementales y de fácil manejo, hasta otros de mayor complejidad de uso.

10. El descubrimiento de la ciudad: los croquis y los planos

Unos procedimientos y recursos fundamentales para el conocimiento de la ciudad es la confección y trabajo con croquis y planos.

- Croquis: dibujo esquemático sobre el terreno o sobre un mapa o plano previo, donde se pretende representar los elementos principales de un conjunto espacial.

Características básicas:

- Simplificación.
- Los elementos que contienen deben ser representados lo más objetivamente posible.
- Los lugares y objetos representados deben ser identificables.
- Plano: representación gráfica bidimensional de la morfología de la ciudad. Los planos se diferencian de los mapas por su escala, mayor en aquellos que en estos, no supera el 1:10.000.

Es una instantánea de las formas urbanas en un momento dado, pero es también una evidencia del pasado, de unas civilizaciones y de la evolución histórica de la sociedad. La comparación de planos de diferentes épocas es un instrumento fundamental para el estudio histórico de la ciudad. Su estudio nos ofrece una imagen completa de la misma.

Con la realización e interpretación del plano se manifiestan las ideas que tiene el niño de espacio vivido, y que están fuertemente condicionadas por las características de su pensamiento. Atendiendo a estas características habría que destacar:

- a) El egocentrismo con que el niño percibe espacio.
- b) El realismo intelectual que preside las percepciones del espacio por parte del niño.
- c) El sincretismo (incapacidad del niño para distinguir las partes del todo).

Una forma eficaz para facilitar a los alumnos la comprensión del plano, puede ser iniciar el aprendizaje sobre representaciones tridimensionales del espacio (por medio de maquetas).

11. El fomento de los valores en la sociedad urbana: solidaridad, responsabilidad y participación

El logro de una persona autónoma, libre e integrada positivamente en la sociedad no es posible sin un sistema de valores que inspire sus decisiones, sus comportamientos y sus juicios de la realidad.

No es posible imaginar una escuela sin un sistema de valores que oriente la tarea y las metas educativas.

Los valores son unas cualidades estructurales que tienen existencia y sentido en ámbitos y sistemas concretos.

La ética se preocupa de la acción de vivir, del "vivir bueno".

Consustancial a la naturaleza humana es su condición moral, ser capaz de decidir sus actos de acuerdo con los criterios éticos y de moralidad, con la idea de bien o de mal. El hombre no puede vivir sin valores. Conseguir una persona "cabal" consiste en conseguir una "buena persona", que se manifieste responsable de sus actos.

Las ciudades podrían ser diferentes a como son, siempre que quienes la habitaban tuvieran la necesaria y urgente capacitación ética y la escala de valores consecuentes para ajustar sus comportamientos a las reglas de la convivencia y el respeto.

- *Valores ético-sociales*: derecho al trabajo, respecto, tolerancia, generosidad, justicia,...

- *Valores afectivos–sociales*: responsabilidad, comunicación, amabilidad, amistad, ...

La responsabilidad–participación aporta los pilares básicos para construir una sociedad democrática, exigente y crítica, vacunada de "pasotismo".

Capítulo 9

Población y actividades humanas

1. Introducción

El estudio de la población y de las actividades económicas que ésta realiza, en un espacio geográfico y en el contexto de una sociedad determinada, constituye uno de los aspectos más interesantes de las CC. Sociales.

2. Dinámica de la población

La población de un territorio aumenta, disminuye o se estabiliza a lo largo del tiempo debido a la dinámica combinada de los tipos de movimientos:

- El *saldo vegetativo o crecimiento natural*, que es el balance existente entre nacimientos y defunciones.
- El *saldo migratorio*, es el balance entre la inmigración y la emigración.

2.1. Los movimientos naturales de la población

Son el resultado de la combinación entre las variables de natalidad y mortalidad.

2.1.1. Natalidad

Se utilizan numerosos índices para el estudio de la natalidad. El más sencillo es la Tasa Bruta de Natalidad:

$$T.B.N. = N / P \times 1.000$$

2.1.2. Mortalidad

El más utilizado de los índices es el de la Tasa de Mortalidad General

$$T.M.G. = D / P \times 1.000$$

2.2. Evolución demográfica del Occidente de Europa

Las tendencias y comportamientos demográfico están fuertemente interrelacionados con los procesos de desarrollo y modernización económica de un país o área geográfica cualquiera.

Las tasas de natalidad son más altas en los países pobres, mientras que las tasas de mortalidad son más elevadas que en los países ricos, sin embargo gracias a los avances de la medicina se mantiene relativamente bajas.

Ello explica en parte el fuerte crecimiento demográfico de los países en desarrollo. En la actualidad los países ricos parecen haber logrado controlar el crecimiento acelerado de su población. Vamos a estudiar simplíficadamente las fases de dicha evolución en el occidente de Europa.

2.2.1. Primera fase: estabilidad demográfica

Responde a una situación típica de ciudad preindustrial o sociedad agrícola.

Características y datos a tener en cuenta:

- T.N. muy elevada.
- T.M. muy elevada.
- T.N. responde a fertilidad elevada (5 niños de media por mujer).
- Mortalidad infantil elevada hasta los 7 años.
- Fuerte dependencia del medio natural.
- Guerras frecuentes.
- Estancamiento demográfico hasta mediados del siglo XVIII.

2.2.2. Segunda fase: descenso gradual de la mortalidad

Consideraciones y datos a tener en cuenta:

- T.N. altas.
- T.M. descenso gradual.
- Mayores recursos económicos.
- Primeros efectos positivos de la Revolución Industrial.
- Mejoras de la medicina e higiene.
- Mejora sensiblemente la calidad de vida (entre mediados del siglo XVIII y mediados del XIX).
- Grandes desigualdades sociales.

2.2.3. Tercera fase: reajuste demográfico

Característica fundamentales:

- T.N. desciende lentamente.
- T.M. sigue descendiendo muy lentamente.
- Se cierra el boom demográfico.
- Periodo de expansión de las mejoras sociales a todas las clases. Aumento de consumo y bienestar.
- Avances materiales considerables en todos los sectores.

2.2.4. Cuarta fase: equilibrio demográfico

Consideraciones:

- T.N. sufre altibajos, aunque se mantienen bajas.
- T.M. siguen siendo bajas.
- Las oscilaciones de la T.N. debidas a 2ª Guerra Mundial y posterior boom.
- Diferencias sociales se reducen sensiblemente.
- Los cambios en todos los terrenos han permitido controlar la natalidad y muchas enfermedades.

2.3. Aplicación del modelo europeo a otras áreas geográficas

El modelo anterior, extrapolado a otras áreas geográficas, presenta dificultades diversas para ser aplicado como tal, ya que inciden una serie de factores autóctonos que pueden alterar dicho modelo. No obstante en términos generales puede interpretarse como válido.

2.3.1. Países en vías de desarrollo

Estos países se encuentran en la segunda fase del modelo. Encontramos países donde aún no está resuelto el problema del hambre, las epidemias, las guerras, la elevada mortalidad infantil, etc. propias de la primera fase. En estos la población decrece o se estabiliza.

En este proceso es esencial la ayuda de los países desarrollados.

2.3.2. Países desarrollados

La mayoría de los países desarrollados están situados en la cuarta fase del modelo europeo, es decir, la del equilibrio demográfico. No obstante algunos se encuentran todavía en la tercera, la del reajuste demográfico.

Estos países han llegado al control del crecimiento de su aprobación después de un largo recorrido histórico.

El resultado final ha sido el control sobre la mortalidad y la fertilidad, habiendo desaparecido factores que aún atemorizan a países en desarrollo como epidemias, elevada mortalidad infantil, etc., habiendo alcanzado un importante desarrollo económico y de bienestar social.

2.4. La situación de la población española

España sigue una evolución parecida al de las sociedades avanzadas. Las tendencias generales son parecidas, pero existen diferencias en cuanto a los periodos de evolución y alteraciones puntuales dentro de ellos que se corresponden con circunstancias excepcionales y propias que confieren originalidad a nuestro modelo de evolutivo.

La transición demográfica parece haber entrado en su recta final, acometida con una velocidad vertiginosa, especialmente en lo que al declive de la natalidad se refiere.

El retroceso de la mortalidad en España se inicia más tarde que en otros países desarrollados, pero su evolución ha presentado una tendencia sostenida a la baja desde comienzos del siglo XX.

Respecto a la natalidad, su descenso se inicia en España de forma lenta en la segunda mitad del siglo XIX.

La mortalidad y la natalidad presentan diferencias regionales que tiene su fundamento en la evolución del grado de desarrollo cultural, económico y social que cada una de ellas ha presentado en cada momento histórico.

Podemos señalar seis periodos claros que permiten diferenciar la evolución del crecimiento vegetativo de la población española:

- *Primer período* (antes de 1900): las tasas de crecimiento natural eran bajas y con oscilaciones acusadas. La mortalidad epidémica provocada aún en 1885(cólera) una situación de crecimiento negativo.
- *Segundo período* (1900–1920): baja la mortalidad y la natalidad se mantiene alta con lo que se origina una situación favorable al crecimiento. Aún en 1918 existió una epidemia gripal.
- *Tercer periodo* (hasta la guerra civil española): los valores de crecimiento se recuperan, dando unas tasas elevadas. Estaríamos en presencia de un boom demográfico que se vería truncado por la guerra civil.

- *Cuarto periodo* (1935–1950): se van recuperando los valores anteriores para alcanzar los máximos del período siguiente. Los índices de mortalidad infantil van descendiendo.
- *Quinto período* (1950–1980): se corresponde con el gran boom demográfico de los últimos tiempos en nuestro país. Se producen los saldos vegetativo más altos de su Historia.
- *Sexto período* (a partir de 1980): las tasas de crecimiento descienden y la población española tiende a estabilizarse, aunque aún sigue creciendo de forma lenta debido a que las tasas de mortalidad son más bajas que las de los países desarrollados por haberse producido en ellos antes la situación de envejecimiento de su población.

3. Los movimientos migratorios

3.1. Causas de los movimientos migratorios

- *Causas de origen económico:*

Han sido frecuentes e intensas las migraciones provocadas por razones de desempleo y presión demográfica en los lugares de origen y por la atracción que ejercen los lugares en expansión económica con necesidad de mano de obra.

En definitiva, tratan de equilibrar las ofertas y demandas de empleo principalmente.

- *Causas de origen catastrófico:*

Son menos frecuentes y se deben a terremotos, epidemias, malas cosechas, etc.

- *Causas de origen político:*

Provocadas por la intolerancia que los hombres ejercen sobre sus propios compatriotas.

También por la intervención política se dan situaciones positivas, como cuando se promocionan determinadas regiones con reformas agrarias o procesos de industrialización.

- *Causas de origen socio-cultural:*

Las personas se sienten atraídas a determinados lugares por ansias de alcanzar mayores cotas de bienestar.

3.2. Clasificación de los movimientos migratorios

3.2.1. Migraciones interiores

Se producen dentro de un mismo territorio político ya sea provincia, comunidad autónoma o país.

Las causas más frecuentes son la búsqueda de empleo y expectativas de mejorar la calidad de vida.

Existen otros movimientos de población que son los movimientos pendulares entre habitantes de ciudades cercanas donde, por ejemplo, una ejerce de lugar de trabajo y otra de ciudad-dormitorio.

3.2.2. Las migraciones exteriores o internacionales

- Los movimientos transoceánicos e intercontinentales:

- 1ª etapa. De apogeo (siglo XIX y primer tercio del XX):

Salieron de Europa de 55 a 60 millones de emigrantes cuyo destino final era el continente americano, África del Sur, Australia y Nueva Zelanda principalmente.

- 2ª etapa. De decadencia (Primera Guerra Mundial – final de la Segunda):

Obedece a las políticas restrictivas impuestas por numerosos países receptores de inmigrantes.

- 3ª etapa. la contemporánea (a partir de los años 50):

La emigración transoceánica vuelve a crecer, pero nunca como en la etapa de apogeo.

- Las migraciones forzadas:

- La de los desplazados que son expulsados de su lugar de origen como consecuencia de ciertos acuerdos o sucesos de carácter político.
- El movimiento de refugiados que buscan asilo en un territorio distinto al de su nacionalidad o reincidencia.

- Las migraciones de trabajadores:

- Son aquellas que se producen en trabajadores de escasa cualificación y se realizan a corta o media distancia, estando provocadas por las desigualdades del desarrollo económico.

Estas migraciones se producen en varios sitios del planeta, como puede ser:

- Norteamérica atrae a emigrantes del Caribe y México.
- En África, los países del interior hacia la costa.
- Los países árabes productores de petróleo se convierten en lugar de atracción y acogida de sus vecinos más pobres.
- Europa occidental ha sido y es la zona de acogida en flujos migratorios por motivos de trabajo más importante.

4. La distribución espacial de la población

La población se encuentra desigualmente repartida sobre la superficie de la tierra, no existiendo ninguna relación directa entre la población de un país y el espacio que ocupa.

4.1. Conceptos básicos

- Densidad de población: relación cuantitativa existente entre los habitantes de un

territorio y la superficie del mismo ($d = P / S$).

Otros conceptos a tener en cuenta son los de *concentración* y *dispersión* aplicados tanto a la distribución de la población como al poblamiento. Combinando situaciones extremas de concentración y dispersión de la población y el poblamiento, pueden darse diferentes modelos:

- Población concentrada con poblamiento también concentrado.
- Población concentrada y poblamiento disperso.
- Población dispersa y poblamiento concentrado.
- Población dispersa y poblamiento disperso.

Dentro de los conceptos básicos hay que señalar también:

- Los métodos cartográficos: los principales sistema de representación son los mapas de símbolos.
- Los métodos estadísticos: sirven para el análisis de la concentración o dispersión de la población y el poblamiento. Las principales medidas utilizadas son:

El centro de población de un territorio que se corresponde con el centro de gravedad de la población de ese territorio.

El punto mediano que equivale a la mediana de una distribución lineal (dividir el territorio en dos partes iguales con igual número de asentamientos).

El centro de desplazamiento mínimo, es el punto al que todos los asentamientos de una distribución pueden llegar recorriendo las mínimas distancias.

4.2. Zonas de desigual distribución

- Zonas de concentración:
 - Asia Oriental.
 - Asia Meridional.
 - Europa.
 - Sector Noroccidental de América del Norte.
- Zonas de gran vacío demográfico:
 - Las zonas frías de ambos hemisferios.
 - Los desiertos de África.

El resto de la población del planeta vive en zonas perfectamente definidas por sus características físicas que junto a la aportación humana favorecen la aparición de concentraciones secundarias.

4.3. Factores condicionan la distribución humana en el planeta

4.3.1. Factores de tipo físico

- La latitud (Preferencia por zonas templadas).
- La altitud y el relieve (el 80% de población vive a menos de 500m sobre nivel del mar).
- Los suelos (fertilidad).
- Presencia de agua (Preferencia por zonas riberas y costeras).
- La riqueza del subsuelo.

4.3.2. Factores de tipo humano

- Factores históricos: la concentración de población en algunos lugares se puede explicar por razones históricas.
- Factores políticos: como pueden ser la colonización de otros territorios, la creación de sociedades nuevas,....
- Factores socio-económicos: las condiciones de vida creadas como resultado del aprovechamiento de fuente de energía, zonas industriales, etc.

4.4. El caso de España

España es un país con grandes desequilibrios demográficos de tipo espacial, que se empezaron a perfilar a mediados del siglo pasado con dos grupos de regiones con tendencias opuestas, unas de evolución destacada al alza (Madrid, Canarias, País Vasco y Cataluña) y otras a la baja (Castilla-León, Castilla-La Mancha, Galicia, Extremadura y Aragón).

Un estudio más detallado llevaría también a ver las desigualdades dentro de cada región y dentro de cada provincia.

5. Estructura de la población

5.1. Las pirámides de población

Son representaciones gráficas de la estructura por edades y sexos de una población en un momento determinado y al mismo tiempo una imagen de la historia demográfica más reciente de esa población.

5.1.1. Método para construir una pirámide por edades y sexos

Se trazan dos ejes, uno horizontal (número de habitantes masculinos a la izquierda del punto medio y femenino a la derecha) y otro eje vertical ha dicho punto medio con intervalos de edades agrupados cada cinco años

Se colocan los datos correspondientes a cada intervalo de edades y sexo, dibujando las barras horizontales que resultan.

5.1.2. Diversas formas que presentan las pirámides

- 1) *Expansiva o progresiva*: con alta natalidad y mortalidad, rápido crecimiento.
- 2) *Regresiva*: tasas muy bajas de natalidad y mortalidad. Envejecimiento.
- 3) *Estacionaria*: donde las proporciones entre jóvenes y adultos presentan cierta estabilidad a lo largo de todos los escalones.

5.1.3. Análisis de una pirámide de edades

Los brazos superiores suelen ser desiguales, más estrechos en el lado de los varones debido a las sobremortalidad masculina (guerras, revoluciones, ...).

Las bases de la pirámide tiene en los escalones inferiores más largos en el sector de los varones que en el de las mujeres como consecuencia del mayor número de nacimientos masculinos.

A veces las que migraciones eminentemente masculinas acelera la igualación de los sexos mientras las inmigraciones del mismo carácter la retrasan.

Una pirámide puede servir también para ver el grado de envejecimiento, madurez, juventud y rejuvenecimiento de la población, así como ciertos índices sencillos sobre población potencialmente activa, tasas de dependencia, etc.

5.2. Variaciones espaciales de la estructura por edades

Existen diferencias muy acusadas entre unos países y otros y, dentro de ellos, fuertes contrastes entre las diversas áreas que lo conforman.

Los países desarrollados y los del Tercer Mundo presentan estas diferencias claramente.

5.3. La estructura por actividades

* Conceptos básicos:

– *Población activa*: es el conjunto de personas que constituyen la mano de obra disponible, es decir, todas las personas que tienen un empleo y las que no teniéndolo lo buscan o están en expectativa de alguno.

– *Población no activa*: está formada por los menores no escolarizados, escolares, estudiantes, personas dedicadas a las labores del hogar, incapacitados permanentes para el trabajo, rentistas y retirados, jubilados y pensionistas.

– *Tasa de actividad*: es la relación existente entre el número de activos y la población total.

– *Tasa de paro*: es la relación entre el número de parados y el número de activos.

* Clasificación y evolución de la población activa:

– *Primario*: agricultura, ganadería, actividades forestales, caza y pesca.

– *Secundario*: explotación de minas y canteras y la industria en general.

– *Terciario*: transportes, comercio y servicios.

5.4. Estructuras según niveles de instrucción, de sanidad, de rentas, etc.

El nivel de instrucción sirve de indicador a la vez de otras situaciones de alguna determinada población.

Los países en vías de desarrollo tienen índices de analfabetismo muy altos.

.

Por regla general, la ignorancia va unida a la pobreza, creándose un círculo vicioso entre ambas que entraña consecuencias gravísimas a nivel de los individuos y de la sociedad en su conjunto.

6. La actividad económica

Una de las más importantes actividades humanas es la económica.

A modo de ejemplo vamos a hacer algunas observaciones referente a la población activa española de la década de los 90:

- Se eleva la edad legal de trabajar a 16 años.
- Las tasas de actividad real no alcanzan el 50% de la población potencialmente activa.
- Las tasas de paro supera el 17%(marzo de 93).
- Las tasas de actividad masculina desciende mientras suben las femeninas.
- Distribución de tasas de actividades por edades, sexos y sector.
- Retroceso del sector primario en el conjunto de la Renta Nacional.
- El sector terciario es el que mayor aportación al PIB hace.

Los tres sectores clásicos de la actividad económica son:

- *Sector primario*: comprende las actividades de producción directa de materia prima, es decir sin transformación. Los valores factores fundamentales son: el medio físico, el hombre (el esfuerzo y la técnica).
- *Sector secundario*: comprende las actividades de producción para la transformación de las materias primas (industria y construcción).

Para hacer posible la producción industrial se requieren tres elementos fundamentales:

- La materia prima.
- Los medios técnicos.
- Los recursos humanos.
- *Sector terciario*: comprende los servicios, es decir el comercio, el turismo, los transportes y comunicaciones, servicios financieros,...

El porcentaje de población activa ocupado en el sector servicios es un buen indicador del grado de desarrollo de un país, produciéndose un aumento en el sector a medida que aumenta el ritmo de crecimiento y desarrollo del mismo.

7. Las fuentes demográficas

Las dificultades para obtener datos sobre la población del planeta son mayores conforme vamos penetrando en el pasado.

Las fuentes son, a veces, incompletas o de formadas.

7.1. El estudio de la población del pasado

A través de la Demografía Histórica afrontamos el estudio de las poblaciones del pasado, anteriores al inicio de la etapa censal. Las fuentes son de dos tipos:

- *Fuentes indirectas*: proporcionan información útil como las noticias sobre el volumen de impuestos recaudado, división de las ciudades, etc.
- *Fuentes directas*: son los Registros Parroquiales, recuento generales, las listas de vecinos, etc.

7.1. El estudio de la población contemporánea

Las fuentes demográficas esenciales para el estudio de la población de los dos últimos siglos son:

- Los **Censos**: son operaciones de difícil realización y elevados costes económicos.
- El **Padrón Municipal** de habitantes y los **Registros de Población**.
- Las **estadísticas vitales**: recogen datos de matrimonios, nacimientos defunciones, ...
- Las **estadísticas de la movilidad**: recogen datos migratorios.
- **Sondeos y encuestas**: son, en realidad, censos parciales.

Existen otras fuentes demográficas de carácter secundario como son los anuarios, boletines estadísticos, etc. publicados por organismos nacionales e internacionales.

8. Solidaridad con el Tercer Mundo

Los datos de población nos han puesto en contacto con una realidad, el fuerte crecimiento de la población en los países del Tercer Mundo que contrasta enormemente con otra realidad, que es su situación de baja productividad, hambre y condiciones sociales alarmantes.

Organismos internacionales, gobiernos de diferentes países, universidades, etc. elaboran informes y más informe sobre este tema pero la situación continúa igual de sangrante o más, ya que las diferencias entre los países ricos y pobres no sólo no disminuye en términos comparativos, sino que aumentan, aunque en términos absolutos existan mejoras sustanciales en muchos de estos países.

La situación que padecen muchos de los países del Tercer Mundo viene derivada de anteriores etapas de explotación colonial, de sobrecarga financieras para pagar las deudas externas, de sistemas de producción agrícola o de extracción de minerales, destinado en su totalidad a la exportación.

Resulta chocante que territorios como América latina o África, que dedican a la producción de café, cacao... pasen hambre cuando sus productos se exportan para mejorar la calidad de vida de los países desarrollados.

La ayuda a los países en vías de desarrollo, además de ser un deber ético y moral de solidaridad encuentra otro tipo de justificaciones menos altruistas:

- La fuerte interdependencia del mundo actual respecto a los canales productivos, comerciales, financieros, etc.
- Los desequilibrios económicos son fuente de conflictos bélicos regionales.
- La solución de los problemas medioambientales requiere de acciones conjuntas de la Comunidad Internacional.
- La política exterior de los Estados es fruto de la Cooperación Internacional.

9. El diálogo social

El diálogo debe ser considerado en la Escuela como un procedimiento instrumental de gran eficacia. Su práctica debe ser un ejercicio de gran valor didáctico, es preciso acostumbrar a los escolares a resolver sus problemas mediante el mismo. Al menos en tres ámbitos debe presentarse el diálogo como el arma más eficaz

para combatir una serie de problemas:

- El diálogo internacional: las sociedades avanzadas de Europa Occidental y América del Norte viven un período de paz que se extiende a lo largo de toda la segunda mitad del siglo XX.

También hay que añadir que esta paz justifica, en ocasiones y de forma incorrecta, intervenciones armadas en otros lugares.

- El diálogo nacional: este tipo de diálogo se cita en numerosas ocasiones entre las diversidades que configuran un estado moderno. Esta diversidades suelen ser de todo tipo: geográficas, étnicas, políticas, económicas, culturales, etc.

La convivencia dentro de un mismo país exige un ejercicio organizado del diálogo.

- El diálogo social: como ejercicio de convivencia que debe envolver toda la actividad de una sociedad democrática. En la década de los noventa un problema tan preocupante como el paro (entre otros), requiere para solución de una gran voluntad de diálogo social entre diversos grupos.

El desarrollo de las actividades humanas precisa de un continuo diálogo social entre los denominados actores laborales.

El respeto de los Acuerdos y Convenios garantiza la paz laboral dentro de un sector tan importante en un país como es la población activa.

TEMA ANEXO: Filosofía de la historia

1. Concepto de historia

Hay tantas definiciones de Historia como conceptos filosóficos se tengan en el mundo, por consiguiente, no se puede hablar de un concepto único.

"La historia es la ciencia del espíritu, por eso es la primera entre todas las ciencias". (Dilhey)

A partir de aquí tenemos una serie de definiciones:

Es la forma espiritual en que una cultura rinde cuentas de su pasado.

(Huizinga)

"Es la construcción del pasado en el que subsiste la consistencia de la continuidad del pasado en el presente".
(L. Radice)

"Todo pasado repercute en el presente y se proyecta hacia el futuro".

(Jasper)

"Nuestro presente es responsable del futuro".

(A. Machado)

2. Leyes del ser histórico

- La libertad: nadie le niega la libertad a la historia excepto los deterministas, que piensan que pase lo que pase, una cosa tiene que ocurrir.

"Nos encontramos siempre obligados a hacer algo pero no nos encontramos forzados a hacer algo determinado". (Ortega y Gasset).

"La libertad en la historia es una total libertad y que siempre actúa por ser la historia realización del hombre, que es libre por definición".

(Braudel)

"La historia tiene como ley fundamental la libertad. La historia es la empresa libre del hombre, es un proceso continuo de la libertad del hombre".

(Ranke)

- La temporalidad: la historia se realiza en el tiempo, y éste le va dando todo los matices de estructura, sistemas y engranajes. Al mismo tiempo, la historia es una complejidad de valores (económicos, políticos, sociales, artísticos, ...).
- La continuidad: esta ley es una consecuencia de las dos anteriores porque la historia es un proceso continuo de la libertad del hombre.

3. Cómo entendían los griegos la historia

En la Grecia clásica, la historia se transmitía oralmente, ya que no existía al principio la escritura. Entonces se crearon los mitos para explicar la creación del mundo. La historia tiene, en esos momentos, un carácter narrativo y no científico.

Se narran una serie de hechos históricos que son la vanagloria de los pueblos.

Con **Herodoto** aparece el primer historiador, ya que hace investigaciones históricas. Nació en Asia menor, era un griego que vivía entre sabios de la época de *Pericles* (siglo V a. C.). Escribió Los nueve libros de historia para leerlos en las olimpiadas. No sólo narra la historia, sino que la explica y rechaza las fábulas. Se apoya en testimonios y empieza a investigar lo que pasó unos setenta años atrás.

Eucidides escribe "La guerra de Peloponeso". Su historia tiene un carácter más científico y se preocupaba de explicar las relaciones entre los hechos.

Polibio escribió una "Historia universal" en 40 tomos. Decía que todo régimen político tiene una época de esplendor y una época de decaimiento hasta que desaparece para dar lugar a otro régimen. Dice que en esto es un ciclo cerrado vital, por lo que no tiene libertad.

Máx. esplendor

Desarrollo Decaimiento

Nacimiento / Muerte

4. Concepciones históricas de la Historia

4.1. Concepción cíclica

Aparece en Grecia y compara a la historia con un ciclo cerrado en el que nace, se desarrolla, tiene su máximo esplendor,....

Según esto, la libertad no tiene cabida en la Historia.

4.2. Concepción lineal

Es la que dice que vamos avanzando hacia un mundo mejor. Aquí tiene cabida libertad, lo que ocurre es que existe un providencialismo, según san Agustín:

"El devenir histórico va avanzando hacia un mundo mejor, que está en la otra vida".

La historia funciona, por un lado, por la Divina providencia y, por otro, por la libertad.

Otra concepción es la **positivista** que dice que vamos hacia un mundo mejor guiados por la ciencia. Dice que el futuro será mejor que el presente

La concepción **marxista** dice que marchamos hacia un mundo mejor cuando no haya lucha de clases.

4.3. Concepciones actuales

Actualmente, los filósofos de la Historia aceptan la concepción cíclica en forma de una plataforma en espiral, pero abierta porque aquí entra en la libertad. La meta es un mundo mejor

Concepción en espiral

Los deterministas son los únicos que no admiten la libertad en la Historia.

Dentro de la concepción cíclica podemos aceptar una **concepción cíclica abierta** en forma de espiral. La de los griegos no se puede aceptar porque niega la libertad aunque actualmente se puede aceptar esta concepción que progresa de manera que cada cultura sirve de plataforma a la cultura posterior. Al no partir de 0, la historia se puede representar en forma de espiral y se puede considerar evolutiva, entonces se acepta el ciclo, pero con una meta, por lo que habrá de añadir la idea de progreso. Esta concepción era aceptada por Hegel, Toimbe,... Los elementos de la cultura no se pierden.

En el Renacimiento, la concepción de Historia va a avanzar en la Edad Media. Va a variar porque hay un descubrimiento del hombre. Se pasa del teocentrismo al humanismo. No se piensa que la estancia del hombre en la Tierra no tiene importancia, entonces se valora el aprovechamiento del tiempo en su propio beneficio.

Una de las características principales va a ser el **espíritu crítico**, este se va tener en lo político, en lo religioso y en lo social. También critica todo los documentos que se encuentran, se piensa que la historia no es una ciencia, sino que es un arte. Los filósofos más representativos son:

- Descartes:

"La Historia no es una ciencia porque no contienen verdades y es por lo que no se puede sacar ninguna utilidad de ella. El pasado y presente no están relacionados, como no existe una relación con el pasado no se puede conocer el presente".

"La Historia no dice verdades porque los documentos donde se apoya son erróneos, tanto voluntarios como involuntarios".

Los filósofos rechazan lo que decía Descartes.

- Locke:

"La experiencia es la base del conocimiento".

"Todo conocimiento procede de la experiencia".

Según Locke no hay ideas abstractas sino concretas y, como la historia se basa en hechos concretos, ésta es una ciencia.

Juan de Pabillón crea las *Paleografía*, que es el estudio de las letras antiguas para interpretar los textos antiguos.

- Hegel:

Considera la Historia como un ciclo abierto, porque tiene cabida la libertad.

Para él, la Historia se forja en el pensamiento anterior a la realización del hecho en concreto, de tal manera que, según el pensamiento que forma un hecho histórico, así serán después los resultados.

- Mark:

Es opuesto a Hegel. Está dentro de la Historia lineal, pero avanzamos hacia un mundo mejor, pero parte desde la materia y luego se lleva al intelecto.

- Positivistas:

La Historia es lineal porque avanzamos hacia un mundo mejor pero guiados por la ciencia. El futuro será mejor que el presente.

- Conte:

Niega el carácter científico de la Historia. Ésta se basa en el estudio de los documentos.

Existe una *ley histórica* que pasa por tres etapas:

- Teológica: corresponde a la sustancia del pensamiento. El hombre trata de explicar el mundo que le rodea y dice que es consecuencia de la voluntad de los dioses.
- Metafísica: corresponde a la juventud del pensamiento. Trata de explicar el mundo y la existencia del hombre. No pueden explicarlo y dicen que no han sido los dioses sino las abstracciones.
- Positiva: a la madurez del pensamiento en lo que el hombre ya no intenta explicar el porqué, ya que en es algo imposible. Pero se conocen unas leyes que rigen el mundo.

El positivismo acepta el progreso y considera que la meta de la humanidad está en el futuro, este proceso es acumulativo. Por eso el futuro es mejor que el presente.

5. El objetivo de la Historia

Los objetivos de la Historia han ido cambiando a través del tiempo. Antiguamente se estudiaba a la minoría gobernante (Reyes, gobernantes, instituciones,...), pero actualmente se estudia también a la sociedad, teniendo

en cuenta que el sujeto ha cambiado. El sujeto no es una minoría sino que es la sociedad. Ahora nos interesa los motivos religiosos, económicos, sociales,...

6. Las corrientes históricas en el siglo XX

Ha venido caracterizado por grandes antagonismos sociales y políticos que han influido en la configuración de las distintas corrientes historiográficas:

- Reaparición de las nuevas corrientes ideológicas o espirituales (Neoidealismo).
- Escuela francesa de los Annales.
- Historia económica.
- Desarrollo del materialismo económico.

Las más importantes son la 2 y la 4.

* La escuela de los Annales:

Esta corriente, junto con el materialismo histórico, es lo que más ha influido en el siglo XX y además, ha configurado el marco de las corrientes y tendencias que se desarrolla en la actualidad.

La escuela de los Annales tuvo su origen en la revista Annales: historia económica y social y recibe influencia de la historiografía francesa, sociológica, material-histórico, geografía humana. El máximo representante es **Vidal de la Blanche**. Sus aportaciones fundamentales son:

- El hombre en sociedad es considerado el objeto de estudio de la historia.
- La historia debe tener una dimensión universal. Critica las divisiones cronológicas que son arbitrarias.
- Establece distintos ritmos en la evolución temporal, así **Braudel** habla del tiempo corto (Elecciones P. Vasco), medio (coyunturas que pasan en la historia), largo (sería una estructura). Se considera fundamental la formación de hipótesis porque se considera la historia como un problema para poder debatirla y darle distintas soluciones.
- Se presta gran interés a las sociedades concretas que se encuentra en un tiempo y espacio concreto.
- Se abren vías de colaboración con otras disciplinas y con otras ciencias (geografía humana).

Capítulo 11

Los medios de comunicación social

1. Introducción

La capacidad de comunicación de los seres humanos ha sido resaltada desde los propios inicios de la civilización.

Algunos autores hacen hincapié en la enorme dimensión política de los medios de comunicación social, considerándolos una de las fuerzas políticas más poderosas, junto a los partidos, los grupos de presión y el cuerpo electoral.

2. Los medios de comunicación social en la propuesta curricular

La comunicación, unida al novedoso soporte de progreso tecnológico, infiere a la hipótesis de un presunto desplazamiento de las instituciones familiares, escolares y eclesiásticas, de su antaño función de socialización.

La escuela activa, preocupada por integrarse en el dinamismo estimulador del entorno, necesita realizar un gran esfuerzo para incorporar los elementos de transformación introducidos por los medios de comunicación.

Una vez aceptado la propuesta de incluir el estudio de los medios de comunicación social en la escuela, hemos de balizar los objetivos pretendido con la aparición de esta fenomenología implicate de una dialéctica que parece enfrentar el universo en construcción de la educación formal y normativa con la impronta de los mass-media en el mundo de enseñanza y, en especial, en el de la Ed. Primaria, donde mayor impacto puede tener los medios de comunicación de multitudes.

La propuesta de una sugerencia curricular concreta sobre los medios de comunicación, se inscribe en la importancia de integrar currículum y entorno. Para ello es necesario integrar metodologías basadas en los principios didácticos que caracterizan la enseñanza activa y enraizada en el Medio.

Los objetivos son muy claros: potenciar el contacto directo con la realidad de manera que el caudal de contenidos vertidos por los enseñantes en las escuelas sean útiles socialmente.

En el nivel formativo de la enseñanza primaria, el entorno inmediato debe ser integrado como instrumentalización de los recursos de acceso al conocimiento de los medios naturales, social y cultural.

Todo lo anterior puede quedar resumido en:

- La pedagogía de las obstaculizaciones que pone el énfasis en los perjuicios, para los niños, de los medios de comunicación.
- La actitud de recelo motivada por un "complejo de superioridad" atribuido al libro y a la expresión verbal.
- La concepción de la imagen como un mero "auxiliar", en un contexto de anarquía metodológica.
- La utilización de las imágenes como actividad "recreativa" o "extraescolar".

3. La prensa

El papel de la prensa en la escuela suele tener una vertiente más educativa que periodística.

La propia asunción de que la prensa es un producto de mercado, induce a reflexionar sobre cómo se estructura la producción informativa y quienes detentan, y con qué fines, los circuitos informativos.

Desde las propias instituciones sea reconocido el interés de utilizar la prensa en las escuelas.

Aunque resulte fácil realizar una crítica de las libertades formales expuestas en nuestra Constitución, no puede considerarse a la democracia como garantía de la elección de los periódicos en sus puestos de venta, sino que debe analizarse y de ello la escuela debe tomar conciencia, qué realidad es privilegiada a través de la prensa, la radio y la televisión; cuáles son las "cortinas de humo" que pretende tapar o manipular determinados hechos y sucesos, cuáles son los métodos de generar estados de opinión y qué secuelas plantean; quiénes detentan la propiedad de los medios de comunicación y cuáles son sus relaciones con los poderes instituidos, etc. Quizás de esta manera, y dentro del marco referencial de una escuela activa o liberadora, maestros y escolares se acerquen a los periódicos con suficiente capacidad analítica para discriminar los diferentes mensajes ideológicos y observar cómo se lleva a cabo la producción de realidad, a través de la selección de las noticias

y de su ubicación en las páginas del periódico.

Los propios periodistas son conscientes de su responsabilidad frente a los lectores.

En cuanto a la finalidad buscada con la introducción de la prensa la escuela se busca:

- Obtener más y más actuales informaciones dentro de la escuela.
- Aprender a manejar los periódicos y a obtener de ellos información y opinión.
- Adaptar a la escuela la múltiple y compleja información periodística.
- Desenmascarar los intereses que confeccionan la información mundial y nacional.
- Destruir la pasividad frente a la potencia informativa que somete a los hombres.
- Ejercitar el periodismo junto al resto de actividades literarias y escolares.
- Introducirse con los periódicos en la realidad social, política cultural, manipulada por la información.
- Participar en la lucha por la liberación de los pobres desde un ángulo estratégico de capital importancia hoy, como es la información.

Principios básicos del papel de la prensa en la pedagogía actual.:

- Psicológicos: la necesidad de apoyar el aprendizaje del alumno en las experiencias concretas de su propio medio.
- Sociológicos: necesidad de desarrollar el trabajo en equipo, estimulando la cooperación y el diálogo.
- Educativos: necesidad de conocer el niño el mundo que le rodea, para estar informado y para integrarse en el mundo de una forma crítica y abierta.
- Didácticos: existe un principio ya clásico en pedagogía: en el aprender hay que ir siempre de lo próximo a lo lejano; de lo concreto a lo abstracto.

En definitiva, la escuela debe hacer un esfuerzo para concienciarse de que ya no es "el gran centro de información". El estudio del periódico como medio de comunicación social y como fuente de recursos, puede integrarse en una propuesta curricular activa, que es un reto tanto para la escuela como para prensa.

4. La radio

La radio escolar tiene un valor incomparable como foco emisor de información y de opinión.

La incidencia de la radio en el diseño curricular de la educación tiende a potenciarse, como un instrumento de aprendizaje capaz de integrarse en el entramado de objetivos pedagógicos, formativos y educativos de la escuela abierta al medio.

Existen tres niveles de conexión entre el educando y la radio:

1º El educando como oyente.

2º El educando como destinatario de programas especializados.

3º El educando haciendo radio.

En el primero de los niveles se resaltan la magia del sonido y la importancia de la lengua.

La estimulación del educando-oyente puede ser una regla de oro de la educación en conexión con los medios de comunicación. La relación estímulo-aprendizaje es básica en la pedagogía activa.

Se plantea al educando como oyente y se involucra también al educador y a la familia, para una efectividad total de la asimilación del lenguaje.

En el segundo nivel, la queja de los educadores es sobre los escasos y poco formativos programas radiofónicos dirigidos a la audiencia infantil.

En el tercer nivel, que contempla al educando haciendo radio, encontramos tres formas de hacer radio en la escuela:

- Simular hacer radio, con medios muy limitados, propios de la escuela.
- Colaborar con emisoras profesionales.
- Realizar la propia y peculiar emisora escolar.

El mero planteamiento de una emisora escolar es todo un reto para la escuela porque incide en mayores niveles de organización, planificación y deseo de innovación pedagógica. Igualmente "salir a las ondas" requiere un conocimiento intrínseco.

Conocer qué tipos de programas pueden emitirse, qué contenidos incluirá, y qué expectativas de audiencia tiene la radio escolar, ayudaban al desenvolvimiento de una educación creativa integrando la radio en el diseño curricular, y haciéndola partícipe de una enseñanza interdisciplinar.

Los grandes objetivos planteados pueden integrarse en el DCB de Ed. Primaria, a través de la radio:

- Potenciar todo lo relacionado con el lenguaje como medio de comunicación oral–escrita.
- Desarrollar el sentido del trabajo en grupo.
- La radio es un cauce adecuado para conocer e identificarse con el medio sociocultural en el que se vive.
- Comunicar a los radio oyentes los conocimientos adquiridos sobre los medios físico y social.
- Apreciar los valores, costumbres, tradiciones, folklore, etc., y darlo a conocer a los demás a través de la radio.

5. La televisión

5.1. La televisión integrada en estudio de los medios de comunicación de masas

La sociedad actual presenta condiciones idóneas para el desarrollo de las comunicaciones de masas o sociales, que han propiciado un gran número de estudios sobre las interrelaciones entre sociedad y medios de comunicación social, señalando sobre todo la dependencia social de los medios.

Puede considerarse la televisión como el más caracterizador de los medios de comunicación de masas:

- Tiene un alcance universal, llegando a un público mucho mayor que cualquier otro medio.
- Goza de la simultaneidad, de forma que puede verse a la vez un mismo acontecimiento en todo el mundo.
- Cruza las barreras del idioma.
- Como "multimedia" recoge información textual, sonora y gráfica, vale en las nuevas vías de acceso a la información y al consumo.
- Llega directamente a los cuartos de estar de millones de hogares del mundo.
- Forma parte del entorno familiar, educativo, de ocio, de las generaciones humanas desde las últimas décadas.
- La televisión es un medio "no clasista", no está vinculada a clases sociales.

5.2. La televisión como industria cultural

- Si tenemos en cuenta que la televisión se "proyecta" sobre un público amorfo y de una gran diversidad podemos reflexionar sobre los impactos que pueden determinar tanto en la audienciacomún, como en su relación con la escuela, a través de la audiencia infantil.
-

La televisión satisface los intereses propios de una sociedad de consumo postindustrial, tan uniforme que permite un trasvase de programas de unos países a otros sin tener en cuenta el contexto social y cultural de los países consumidores.

5.3. Aspectos positivos y negativos de la televisión

* Aspectos positivos:

- Es una ventana abierta al mundo.
- Democratiza la enseñanza.
- Es paradigma de todos los poderes de la expresión audiovisual.
- Puede convertirse en una fuente excelente de conocimientos, pues tiene acceso a los mejores especialistas de cada campo.
- Es considerada una actividad seria.
- No se plantea sustituir al maestro.

* Aspectos negativos:

- Fomenta la pasividad en los alumnos.
- Puede incidir negativamente en la evaluación y actitud del maestro.
- Aporta todos los peligros inherentes a la centralización y a la información de contenidos.
- Deshumaniza la enseñanza.
- Propone un universo artificial.

– La promesa de la expresión audiovisual no permite tocar ciertos temas porque la imagen no los puede dominar, porque las secuencias rápidas no permiten un análisis detenido, por el peligro de hacer determinadas asociaciones, etc.

5.4. Los efectos de la televisión sobre comportamiento y el conocimiento de la audiencia infantil

La audiencia infantil está especialmente motivada por la presencia en la televisión de los estereotipos, perfectamente adaptados a sus "estructuras motivacionales". Para algunos autores sí queda claro que, "parece que estamos creando unas generaciones jóvenes formadas por individuos sin capacidad crítica y sin ningún punto de referencia claro".

Lo que también parece crucial es el entorno que rodea al niño cuando "ve" la televisión. Un apoyo familiar, escolar que incluso de los amigos pueden incluirse dentro de una actitud "televidente" positiva. Por el contrario, la imagen de un niño-telespectador robinsoniano, deglutiendo indiscriminadamente toda la programación, genera unos efectos negativos.

Podemos concretar en dos las modalidades básicas de los efectos de la televisión en la audiencia infantil:

- Efectos que determinan **comportamientos**: se ha perseguido estimular la actitud de los pasivos telespectadores.
- Efectos que determinan **conocimientos**: es la que más interesa para nuestros fines.

5.5. La televisión en relación a la escuela

Uno de los efectos negativos de la televisión es que las generaciones jóvenes no están capacitadas para simular tal mosaico de la programación televisiva, y como no parece que el modelo televisivo vaya a cambiar, algo que se podría hacer sería orientar la educación para proporcionar una capacidad de exposición crítica a los niños y adolescentes.

El niño español dispone de una media de exposición televisiva de unas 20 horas semanales (1.000 horas al año), ésta es una cifra superior a la presencia escolar en las aulas.

La televisión es un competidor muy fuerte del sistema educativo, en todos los niveles, pero especialmente en preescolar y los primeros niveles de la enseñanza general básica.

Ante esta competencia "desleal" el papel del maestro es, en principio, muy difícil. Todo el esfuerzo que el maestro dedica a contextualizar el aluvión de contenidos que el MEC le facilita, puede quedar en un plano manifiestamente interior a la gama cromática de la "escuela de la televisión".

La responsabilidad de la escuela frente a los medios de comunicación, y en especial de la televisión, pasa fundamentalmente por no ignorar sus defectos e intentar su tratamiento pedagógico en el marco de una escuela activa, abierta a las innovaciones, pero deparadora de una formación integral acorde con la dignidad humana.

6. Publicidad

6.1. La función publicitaria en los medios de comunicación social

Hay una convergencia entre el desarrollo de los mass-media, de la publicidad y de las consumocracias. Los efectos de la publicidad se multiplican como pueden indicar las cifras, cada vez mayores, que las corporaciones industriales, comerciales, gubernamentales, etc., dedican a la publicidad de sus productos.

La función publicitaria de los medios de comunicación tiene un doble aspecto difusor:

1. Realiza una función ideológica que propone unos estilos de vida, pensamiento y conducta, que son un compendio de los valores propios de esa sociedad.

2. Vehicula unas manipulaciones que se pueden sistematizar en:

- La aceptación como válido de lo que es el público y la sociedad aceptada.
- El empleo de elementos no verbales, ante los cuales tenemos menos recursos críticos.

En la actualidad, los niños se ven sometidos a unos estímulos psicológicos que les seguirán durante toda su vida. De este modo, los mass-medias y la publicidad difundida a través de ellos, se constituyen en agentes que contribuyen a la socialización del niño.

La publicidad es una forma de comunicación masiva que tiene por objeto persuadir y, sobre todo, conseguir un comportamiento determinado de los receptores o destinatarios de esa comunicación.

El nexo entre publicidad y sociedad de consumo viene dado desde el momento en que ya no se trata solamente de vender productos útiles, sino de establecer una "ideología" del producto, aceptándolo no como un elemento necesario, sino como un producto que proporciona la felicidad, el éxito social, y otra serie de "valores añadidos".

Como uno de los fines esenciales de la publicidad es que sus productos no pasen desapercibidos, es por lo que frecuentemente las campañas publicitarias "de choque" buscan rozar los límites permitidos de la moral social.

6.2. Los efectos de la publicidad en la infancia

El niño es partícipe de todo este proceso sin apenas hacer nada, y, por supuesto, la escuela debe ofrecer posturas críticas frente a la manipulación comunicativa.

La brevedad, dinamismo e intensidad de los anuncios atraen extraordinariamente a los niños. El niño puede jugar teniendo la televisión de fondo sin prestarle la menor atención hasta que aparece el bloque de los anuncios. Entonces, el niño queda absolutamente pendiente de los anuncios y de su "comunicación persuasiva".

También tenemos que interrogarnos acerca del hecho de la presentación de la publicidad para niños, siempre vinculada a mundos irreales y maravillosos, llenos de efectos especiales, pese a la existencia de normas reguladoras para la publicidad de los juegos.

En síntesis, los efectos de la publicidad en el niño son grandes ya que la publicidad influye en las primeras edades tanto en la creación de los sistemas de significados y valores sociales como en la creación de determinadas pautas de comportamiento.

6.3. El juego y los juguetes como objetos de deseo publicitario

Jugar es una necesidad infantil imperiosa. El juego es una actividad que proporciona al niño tanta satisfacción, se siente tan realizado, que sólo por eso ya estaría justificado el respeto y la consideración que esta actividad se merece.

La publicidad hace gala de una grandilocuente "riqueza tecnológica" que, en breves segundos, bombardea la estructura mental del niño por medio de planos muy cortos, secuencias ultrarápidas repletas de mensajes

irreales, y todo un despliegue de voces sugerentes y de efectos especiales.

En muchos casos, incluso ha logrado que el juguete educativo parezca aburrido.

El éxito social del juguete publicitario es un mensaje muy claro. El niño que accede a la posesión del juguete, también ha obtenido un "placer social", ya que actúa conforme a los mensajes emitidos: tener más amigos, poseer el muñeco de la tele, poder ver en la tele la serie de dibujos animados de la que el muñeco del niño es el protagonista, etc. De esta manera, la valoración de cierto tipo de juguetes publicitarios hará que el niño "prefiera" como amigo al compañero que más juguetes posea, y que los valore más positivamente que al niño que posea menos.

Otra cuestión es la propia valoración de los juguetes que, a menudo, defraudan las expectativas del niño. Esto se produce sencillamente porque el niño no ha podido discriminar los "aspectos engañosos de la publicidad".

6.4. Escuela vs publicidad

Los postulados de los educadores en torno al entropio de la publicidad en una teorización del conocimiento y del comportamiento en el niño, aluden a unas actitudes activas y críticas frente a la avalancha diaria de la publicidad.

¿Qué puede postularse, por parte de la escuela?

- Educar a los niños de criterios hechos para la libertad, y no para los estereotipos sociales que los medios publicitarios proponen.
- Educar en los audiovisuales, mostrando al niño cómo funcionan, cuáles son sus objetivos y cómo pueden ser analizados sus contenidos.
- Practicar una gimnasia de la atención que posibilite adueñarse de lo que se está mirando en la tele. Es decir, buscar una atención voluntaria, consciente y crítica.

7. Procedimientos

Cuestionar a los medios de comunicación social por anteponer sus propios intereses a los de la sociedad a la que dicen servir, forma parte del aprendizaje de la propia actitud lectora. Se ha de dotar a los escolares de modos operativos para sentirse capacitados ante la avalancha continua e inacabable del gran "zoco de las noticias", así como hacerlos partícipes de los peligros que la gran empresa de la comunicación supone para la sociedad, y que pueden hacerse visibles a través de las perspectivas, actuales, de la concentración empresarial.

La escuela tiene el papel esencial de demostrar la naturaleza multipluralista y conflictiva de la sociedad y ayudar a confeccionar estrategias y métodos procedimentales, en un diseño de CC. Sociales nucleado en el tándem aprendizaje-enseñanza, que genere nuevas posibilidades en las cuestiones sociales, en las que los medios de comunicación social desempeñan un papel crucial. De ahí la necesidad de plantearnos de acudir a procedimientos de indagación-investigación que conlleven hábitos, técnicas y estrategias que, a su vez, impliquen desarrollos psicopedagógicos de actitudes y valores eminentemente humanos y socialmente positivos.

7.1. Estrategias didácticas de indagación en los medios de comunicación social

La primera parte suponen definir una estructura siempre y básica, que parta de unos "materiales en bruto", para pasar, a continuación, a las técnicas didácticas concretas que se apliquen a la estrategia general procedimental, con sumo cuidado de huir de los planteamientos rigurosamente axiomáticos y de las meras técnicas repetitivas, ya que no se trata solamente de adquirir destrezas y técnicas, sino de enfocar la mirada

inquisidora del alumno ante una situación social definida.

En este sentido, la sencilla posición del análisis de una noticia a través de los medios de comunicación social, nos va a deparar, con certeza, las nociones básicas que se deben imbuir la estrategia general de la didáctica de integración e investigación.

Convertirse en inquisidores no debe adquirir el sesgo del absoluto refutatorio sino, más bien al contrario, debe armar al alumbrado de recursos reflexivos que desforesten mentalmente aquellos incendios que los discursos mediáticos puedan haber producido en su capacidad crítica.

Elaborar un dossier a cerca de un tema de candente actualidad, recuperando materiales de los medios de comunicación y, confrontándolos con la opinión pública, estaremos aunando procedimientos evidentemente activos y formativos, con la estimulación de la capacidad analítica, reflexiva, moral estética, etc.

Seleccionar textos de prensa, grabar programas de radio y televisión, nos llevaría a elaborar un selecto dossier textual que, además, nos ha llevado hacia realidades multiculturales, y por tanto, políglotas y polimórficas, que habrá necesariamente de tratar mediante otras realidades contrastables, que pueden ayudar a señalar aspectos del pensamiento divergente y a reconstruir, incluso, el edificio del imaginario colectivo, producido por la acción de los medios de comunicación social en los grupos sociales.

Los proyectos de investigación y las propias limitaciones del proyecto de enseñanza-aprendizaje en el que pretenden desenvolverse, son muy válidos para los modelos y aprendizaje de investigación. Aunar el trabajo de aula, con el trabajo de campo que requiere la cuidada selección de estrategias didácticas de indagación no es tarea fácil.

Los valores culturales socialmente admitidos pueden convertirse en obstáculos en los diseños educativos de estrategias indagatorias. Temas tan conflictivos como los relacionados con grupos étnicos, valores humanos, clichés religiosos, etc., están especialmente indicados para abrir las puertas de un debate enriquecedor del alumno y, a la vez, del profesor.

7.2. Recogida y tratamiento de la información

Las estrategias diseñadas como recursos didácticos de indagación e investigación, requieren una eficaz recogida de datos, así como su tratamiento.

La mayoría de los autores preocupados por la cuestión señala la recogida y el registro de datos, el análisis crítico, la inferencia, la contrastación, la síntesis interpretativa y el juicio de valor.

Lo que queda claro es la necesidad de realizar una adecuada planificación de la recogida datos, teniendo siempre como horizonte de los recursos de indagación, que las fuentes de información serán siempre la base documental sobre la que los alumnos sustentan sus argumentaciones.

La recogida de información debe tener en consideración la accesibilidad de los datos que se pretenden obtener y vislumbrar el procedimiento más directo aproximación a las fuentes. Igualmente, la elaboración de cuestionarios debe considerar el grado de complejidad del tema y la profundidad que desee darse a la indagación o la investigación.

8. Actitudes y valores

La exaltación sin freno de la violencia, sobre todo en la televisión, requiere un gran esfuerzo de autodisciplina y de desarrollo de rigor crítico, que ayude al escolar a salvaguardar las parcelas de veracidad y de esta objetividad que pueden hallarse en los medios.

Una de las sorpresas que un detenido, y continuado, análisis de los medios de comunicación puede depararnos, es lo alejado que, a veces, están medios de información y realidad cotidiana. A este respecto, debe ser para el docente una propuesta básica redefinir las actitudes y los valores que los escolares deben adoptar frente al vertido brutal de la violencia, en todas sus formas, a través de los cauces de los medios de comunicación y, una vez más, especialmente de la televisión.

La exigencia cada vez mayor de sensacionalismo ha mostrado la "cara de la televisión", en programas relacionados con personas desaparecidas, secuestros, violaciones a menores, etc.

La batalla se plantea entre los intereses comerciales de una sociedad de consumo, que actúa como auténtica educadora y estructuradora de hábitos mentales encaminados a determinadas opciones consumistas y alienantes, únicamente preocupada por fenómenos de competencia empresarial y de concentración industrial y comercial, y los intereses que una sociedad activa y creadora, donde la escuela debe asumir papel protagonista, en la difusión de las "armas" de la tolerancia, la solidaridad, el análisis crítico, la veracidad, la objetividad, etc., que debe primar sobre otros valores ajenos a una formación humana integral.

No es fácil generar una autodisciplina de "protección crítica" frente a los medios de comunicación, se trata de desarrollar en los escolares la suficiente capacidad para seleccionar, discriminar, desechar, analizar, etc., superando la condición pasiva de meros receptores de contenidos dispersos y acudiendo a la incentivación de las imaginación y al deseo de no ser manipulados.

Las relaciones entre el observador y lo observado pueden encauzarse de forma que no resulte una pesada carga social la presión constante de los medios de comunicación. Más que de romper una cadena, los educadores tendríamos que asumir que también la imaginería audiovisual y tecnológica puede convertirse en un cordón umbilical que nutra y sustente una sociedad cada vez más libre.

Albaicín y Alcazaba

Todo este monte que mira a la Alhambra, de la que la separa el valle del Darro, constituyó el más importante núcleo de la población en tiempo de los árabes, dividido en dos grandes barrios: Alcazaba y Albaicín.

El primero, o sea, la Alcazaba, se desarrolló en el lugar que ocupó la primitiva Ilíberis y en él existieron fortificaciones romanas y visigodas destruidas y, en parte, aprovechadas por los árabes posteriormente, pues aún aparecen restos de ellas en algunas de sus puertas de entrada. Los árabes rodearon este lugar de nuevas murallas, constituyendo la Alcazaba que Ibn al-Jatib llamó qadima o antigua, distiguéndola así de la Alhambra que era posterior; pero Mármol, apoyado sin duda en la denominación de Ibn al-Jatib, habla de otra Alcazaba yídida o nueva, al O. de la primitiva, sin que nada compruebe su existencia. Esa Alcazaba qadima se sabe que la hizo el walí de Elvira Asad b. `Abd al-Rahman al-Xaybani que, al parecer, la dejó sin terminar. Después de su muerte, ocurrida el año 765, debieron añadirse dos trozos más, uno, el más antiguo, hecho por el segundo rey zirí Habus b. Maksan (1020-1037) y el otro por su sucesor Badis b. Habus (1037-1073), monarca que consta que continuó las fortificaciones de su padre y que construyó el palacio zirí en el barrio que de él tomó nombre.

El recinto, así completado, arrancaba, pues, del castillo o puerta de Hisn Román o Hernán Román, al N. de la Iglesia de San Nicolás y bajaba hacia el E. a la plaza de Bibalbonud y, de allí, al S. a enlazar con la Iglesia de San Juan de los Reyes, donde había otras puertas; torcía luego por la acera derecha de la misma calle de San Juan, detrás de la Iglesia de San Gregorio el Bético donde estuvo la Bib al-Hassarín, subiendo hacia O., a espaldas de la Iglesia de San José y Cruz de Quirós hacia las Vistillas de San Miguel, donde estaba la Bib al-Asad, siguiendo hasta la puerta Mo-naita y, de allí, en dirección N., iba a enlazar con la puerta Nueva abierta junto a la de Hisn Román.

De este recinto quedan, a continuación de la puerta de Hisn Román, cinco torres y algunas murallas hasta la

de Bibalbonud, de la que subsisten uno de los torreones y los cimientos del otro; más abajo hay otras dos, una encima y otra delante de la Iglesia de San Juan de los Reyes y, en la calle de este nombre, trozos, ocultos entre las casas, así como detrás de la llamada Carnicería de San Gregorio, en la cuesta de este nombre y en la cuesta del Perro, algún otro resto en la Cruz de Quirós y cimientos de otra torre en las Vistillas de San Miguel. Las construcciones de la Alcazaba están hechas de piedras de río revueltas con cal y arena, y las torres, para mayor fortaleza, tienen en la parte baja de sus esquinas lajas de piedra franca de la Malahá. Las partes desparecidas pueden suplirse estudiando la disposición del terreno, pues la muralla se acomodaba a él perfectamente y, en todas partes, ha dejado huellas de su existencia.

En cuanto al Albaicín, se extiende adosado a las murallas de esta Alcazaba, entre ella y el cerro de San Miguel y puerta de Guadix, de una parte, y la de la Alacaba de la otra y aunque, en rigor, sólo puede llamarse así al espacio que existía hacia N. y E. teniendo por centro la plaza Larga, su nombre se hizo extensivo al de otros arrabales que con él lindaban, como Rabadalxeuz, Rabada Acieci, Rabadalbaida y el Bistene, cuya situación se ignora, al E., y la Xarea, Fajalauza, la Alacaba y Rabadasif, hasta la parroquia de San ildefonso, al O.

Su nombre procede de haber sido poblado, en 1227, por moros de Baeza, expulsados de allí por el Rey San Fernando al conquistar aquella ciudad, si bien, posteriormente se cambió su ortografía, hecho al que alude Juan Rufo en su poema «La Austriada», impreso en 1584, diciendo:

...Y por ser de Baeza naturales

los más de los que el sitio edificaron,

llamáronle Albaecín, y otros no tales

la e y la c en y y z mudaron.

Aquí, pues, unos; otros en casales

de la Vega y del valle se arrojaron

y muchos en las villas de la Sierra

que llaman Alpujarra en esta tierra.

Tal es, pues el verdadero significado de la palabra Albaicín, aunque Ibn al-Jatib la interprete como «barrio en pendiente o en cuesta» y, otros, como «barrio de los halconeros», apoyando aquél su opinión en la existencia de arrabales de igual nombre en otras poblaciones. Los demás barrios citados quedaron comprendidos en un solo recinto unido al de la Alcazaba, recinto que partía de las puertas de Elvira y de la Alacaba, seguía hacia la de Fajalauza, remontaba el cerro de San Miguel para enlazar con esta Ermita, que era entonces un fuerte torreón y, desde allí, con el nombre de «cerca de Don Gonzalo», bajaba a unirse con la puerta de Guadix y nuevamente con la Alcazaba, por medio de las murallas del barrio de los Axares, ya nombradas. Constituía, pues, el Albaicín, una especie de ciudad aparte y era uno de los núcleos más poblados, ricos y laboriosos de Granada. Su importancia la demuestra la existencia en él de unas treinta mezquitas, en su mayoría convertidas en iglesias cristianas, entre ellas, la suntuosa Mayor, todas con sus aljibes o fuentes públicas, muchos de los cuales subsisten y aún se utilizan. Siete años después de su fundación aumentó el número de sus pobladores, por haberse refugiado en él los moros de Ubeda, y sus vecinos, según algunos escritores, llegaban entonces a cerca de treinta mil, confirmando esta densidad de su población el viajero alemán Münzer, que lo visitó en 1494, quien escribía que sus calles eran «tan sumamente estrechas que, en muchas de ellas, por la parte de arriba se tocan los tejados de las casas fronterizas y, por la de abajo, no podrían pasar dos asnos que fueran en dirección contraria», no midiendo las mayores más de cuatro o cinco codos, con casas pequeñas, de habitaciones reducidísimas, sucias por fuera, pero muy limpias en su interior y todas

provistas de cisternas de dos cañerías, una para el agua potable y otra para las letrinas, y patios y huertos hermoseedos con estanques y pilares de agua corriente». Por su parte, Andrea Navagiero agregaba, en 1526, que eran estos barrios «muy poblados y llenísimos de casas, aunque éstas no son muy grandes, porque son de moros, los cuales tie-nen la costumbre de hacer sus habitaciones espesas y estrechas».

Bermúdez de Pedraza dice que la gente del Albaicín era tan principal que competía con la de la ciudad, y tan belicosa y levantisca que siempre salía a correr la tierra y a robar lo que hallaba, y de su influencia en la vida del reino nazarí da idea su intervención en las revueltas de su última época, en las que el Albaicín constituyó a veces como sucedió con Boab-dil el núcleo de resistencia de un rey frente a otro, apoyado por el resto de la ciudad. Des-pués de la conquista cristiana debió crecer su población, pues a él se acogieron los moros bautizados o moriscos, agrupados en Morería que fue reducto defensivo contra las imposi-ciones de los conquistadores, en el que fre-cuentemente estallaron chispazos de rebeldía, como ocurrió en 1499 y, más tarde, en 1568, al iniciarse la famosa rebelión que terminó con la deportación de los vencidos a tierras de Castilla.

Entonces comenzó la decadencia de este arra-bal, pues sus vecinos más principales pasaron al Africa y, entonces también, empezó el de-clive de sus actividades industriales, que ha-bían hecho famosos los tintes, sedas, telas, etcétera, de Granada **19**, que en el Albaicín tuvieron su más brillante foco de producción, continuada por los cristianos, que injertaron en ella un espíritu nuevo, aunque sin alcanzar a ser lo que había sido en los tiempos árabes. Des-pués de aquel suceso, la población del Albai-cm continuó en descenso, quedando vacías y abandonadas muchas de sus casas y, al apun-tar el s. XVII, sólo contaba con unos mil cien vecinos pobres. A tal grado llegó su abandono que, en 1620, dispuso el Rey que se atendiese a poblarlo, encargando a la Chancillería que diese los sitios y casas perpetuamente y sin pedir cosa alguna a quienes mejor acudieran a conservarlos y se obligaran a labrarlos y edi-ficarlos, «por no ser justo que sitio tan admira-ble y sano esté inhabitable..., porque todo aquello estaba antes edificado y poblado de casas que se han caldo» y, a pesar de que Jorquera, en 1646, apoyando su testimonio en el de Rodrigo Méndez de Silva, dice que su población alcanzaba a diez y siete o diez y ocho mil vecinos, divididos en veinticuatro colaciones, es lo cierto que, antes de mediar el siglo XVIII, esos vecinos no pasaban de mil trescientos y esa decadencia aumentó al crecer la población moderna, que dejó a esta barriada al margen de la nueva vida e hizo desaparecer, casi totalmente, sus viejas industrias y muchas de las construcciones que recordaban su abo-lengo.

No obstante, el Albaicín conserva en su con-junto, y con relativa pureza, su aspecto típico original, y su disposición urbana puede decirse que es la misma que presentaba en los tiempos moriscos, cuyo recuerdo guardan en su distri-bución interior gran parte de sus casas, con-servando bastantes de ellas restos de las deco-rationes de aquel arte. De traza exigua y construcción modesta, estas casas constituyen el testimonio más vivo y veraz de lo que fue aquel pueblo sometido, artista y artesano que, acogido al recinto amurallado de este barrio, contemplaba frente a él la silueta de la Alham-bra que se le ofrecía ya como una lejanía histórica. En estas modestas construcciones del Albaicín, encerradas en estrechas callejas, de escasa elevación y tras cuyos tapiales aso-man los frutales de sus huertos, el arte de vencedores y vencidos se mezcla y funde, ofreciéndonos estos tipos encantadores de vi-viendas, sucesoras de las árabes puras, que representan el instante inmediato a la conquis-ta de la ciudad y esos admirables cármenes casa y huerto reunidos que, asomados al paisaje de Granada, esmaltan la planta de ésta con sus masas de verdura y singularizan su conjunto con notas bellísimas e inconfun-dibles, dando título a la novela de Palacio Valdés «Los cármenes de Granada».

El barrio del Albaicín comienza, pues, al final de la cuesta del Chapiz, comprendiendo su parte más llana y principal desde la Alcazaba hasta el cerro de San Miguel. Para su visita, déjese a la izquierda la cuesta del Salvador y penétrese en el conjunto de calles que se extienden al pie de dicho cerro, por la llamada de San Martín, donde hay una casa, la número 14, que conserva un techo morisco en uno de sus cenadores y un capitel árabe del s. XIV. Junto a esta casa existió la Iglesia de San Martín, suprimida en 1508 y de la que nada queda, como tampoco del bafio árabe que inmediato a ella hubo, vendido y demolido en 1567. Otra Iglesia,

también suprimida y agre-gada como la anterior y la de Santa Inés, en igual fecha, a la del Salvador, era la de San Blas, erigida sobre una mezquita que se halla-ba en una calleja inmediata, llamada del Men-tidero. Cerca de la calle de San Martín está la de Yanguas, cuya casa número 2 es una de las más completas casas moriscas conservadas, de las que otra muy importante existe en el número 7 de la lindera calle de San Buena-ventura, en estado ruinoso. Esta de la calle de Yanguas tenía su entrada por lo que fue sala baja del edificio, conservando su arco

lejos de lazo y conserva uno de los testers y un costado, formando cenadores cuyas vigas sostienen zapatas renacentistas y, en uno de los cenadores, un aljibe con arco de herradura, pilastras dóricas y cornisa de ladrillo, adorna-do de azulejos del s. XVI. Sobre el cenador de entrada se conserva un pasillo y una sala con arco de escayola, que reproduce modelos ára-bes del s. XIV, armadura de par y nudillo con tirantes y pinturas moriscas y zócalo de azule-jos con decoración morisca, del que quedan restos; habiendo sido restaurada reciente-mente.

Volviendo a la calle de San Martín, sígase por ella hasta desembocar en la de San Luis, a mitad de la cual se encuentra el aljibe árabe llamado de Santa Isabel, porque, dominándo-lo, estuvo la Iglesia de Santa Isabel de los Abades, edificada de 1525 a 1529, en el lugar de una mezquita y destruida a mediados del s. XVII. Sobre estos lugares se levanta el cerro de San Miguel, a cuyo pie y en una pequeña explanada, a la que se llega por una vereda que corre sobre el aljibe, se encuentra la Rauda lugar desde el que se contempla un soberbio panorama; su nombre se debe a haber existido allí un cementerio musulmán («al-rawda al-`Ulya» o la alta) y una mezquita (aljama al-Rawda) habiéndose encontrado en sus alrede-dores restos humanos y piedras de sepulturas con inscripciones. El centro de la explanada lo ocupa una cruz de piedra, construida a co-mienzos del s. XVI la Cruz de la Rauda, destruida en 1932 y reedificada en 1936.

En el número 12 de la misma calle de San Luis hubo otra casa morisca, ya derribada, y en el 9 se conserva otra con portada de ladrillo de arco ligeramente apuntado, da paso a un za-guán, y aunque muy desfigurada, mantiene en pie dos de sus galerías sostenidas por zapatas talladas de estilo gótico y preciosos techos en sus corredores y sala baja, con pinturas de aves y otros animales entre adornos árabes, único ejemplar de este tipo en las casas mo-nscas. Habiendo sido restaurada reciente-mente.

Otro aljibe árabe, rehecho modernamente, se halla al final de esta misma calle, e inmediata a él se encontraba la Iglesia de San Luis que, erigida parroquial en 1501, suprimida en 1842 e incorporada a la del Salvador, terminó de construirse, sobre el solar que ocupó la Aljama al-Safa, en 1526, y fue destruida por un incen-dio en las revueltas del 9 de noviembre de 1933. Su fachada, flanqueada por la torre de ladrillo, presentaba arco apuntado con horna-cina encima, ocupada por la estatua en piedra de San Luis, única imagen salvada de la des-trucción y hoy en la Catedral. En cuanto a su interior era de dimensiones reducidas y cons-taba de una sola nave con cuatro capillas en cada lado, abiertas eh el s. XIX entre los estribos de los dos arcos ojivales que cruzaban aquélla, a más del toral, decorado con un escudo del Arzobispo, Fr. Pedro Ramiro de Alva. Nave y capilla mayor se cubrían con interesante alfarjes hechos por Juan Ruiz, de los que no ha quedado resto alguno, como tampoco de sus cuadros ni esculturas. La más interesante de éstas era la del Cristo de la Luz, que la tradición refiere que se descubrió al hacer los cimientos de la Sacristía, en el fondo de una mina, de la que, al ser golpeada por los obreros, salió una voz que decía: «Cavad y encontraréis la luz», hallándose entonces un Crucifijo resplandeciente, alumbrado por una lámpara maravillosa al que, desde entonces, se rindió fervoroso culto, constituyéndose para ello una Hermandad que, en 1733, construyó la capilla a él dedicada. La devoción popular consagraba a este Cristo un setenario, conoci-do por los «siete reviernes», o sea, los siete viernes posteriores a la Cuaresma. Otra ima-gen que aquí se conservaba era la de Santa Isabel de Hungría, titular de la citada parro-quia de Santa Isabel de los Abades que, al suprimirse, se refundió con ésta de San Luis. Cerca de esta calle, se encuentra el aljibe, llamado de la Vieja y, en el s. XVII, de la Rábita, porque perteneció a la rábita Aceitu-na, con arco de herradura, y en la placeta de la Cruz de Piedra, donde la calle desemboca, hay otro aUibe árabe, junto al lugar donde se alzaba la mezquita al-Ta'ibin.

Ermita de San Miguel

Siguiendo uno de los pintorescos senderos que de aquí arrancan, se llega a esta Ermita que, en su origen, era un torreón árabe protector de la muralla que por aquí se extiende. Según la tradición, el nombre del Aceituno que ostenta esta torre se debía a haberse construido en el lugar que ocupó una Iglesia cristiana, en cuyo recinto existían una fuente y un olivo maravilloso, muy celebrado por los autores árabes **20**, pues florecía, echaba fruto y maduraba en veinticuatro horas. Andando el tiempo, la torre se convirtió en refugio de maleantes y, en

1671, fue demolida, erigiendo en su solar el Arzobispo D. Diego Escolano una Ermita, que terminó de construirse en 1673. El Santuario, que en 1753 fue ampliado, lo destruyeron los franceses en 1812, y lo reconstruyó, en 1815, el Arzobispo D. Blas Joaquín Álvarez de Palma, según traza de Diego Sánchez, terminándose en 1828 la obra, que fue ampliada con un camarín, en 1883, por el Arzobispo D. Bienvenido Monzón. La planta del templo tiene forma de cruz, el presbiterio y camarín están decorados con relieves de escayola y el resto de la Ermita es de estilo dórico. La imagen de San Miguel, hecha en 1675, es una de las mejores obras del escultor Bernardo Francisco de Mora, siendo también interesante el cuadro de Cristo y la Samaritana que pintó José de Cieza. Esta Ermita es punto de atracción de una tradicional romería que los granadinos celebran el 29 de septiembre, festividad del Santo Arcángel.

El cerro de San Miguel está dominado hacia el N. por el llamado cerro Gordo, en cuyas estribaciones se encuentran las cuevas de Revel (hoy de Ravel) y desde uno y otro se dominan magníficos panoramas.

Murallas

La Ermita de San Miguel ocupa el punto culminante de la muralla que, por aquí, cerraba el Albaicín, extendiéndose a la derecha hasta enlazar abajo con la antes citada puerta alta de Guadix y, a la izquierda, con la de Fajalauza, que ahora veremos.

Esta parte derecha es la conocida, desde comienzos del s. XVII, con el nombre de cerca de Don Gonzalo, por referir la tradición que el Obispo de Jaén D. Gonzalo de Zúñiga (1423–1456), cautivo de los moros en Granada, la había construido para rescate de su cautiverio, pero Gómez-Moreno opina que esa tradición, basada en el romance «Ya repican en Andújar...», debe de aludir al también Obispo de Jaén, y antes de Granada, San Pedro Pascual, que murió aquí prisionero en 1300 y que, para libertarse, costeó la muralla, prefiriendo luego a su propia libertad la de 300 prisioneros cristianos como premio a su obra, quedando él cautivo hasta su muerte. Confirma esta opinión el hallazgo realizado, hacia 1880, de unas inscripciones grabadas en el exterior de la muralla recién hecha ésta, en el trozo que baja a la puerta de Guadix, escritas en castellano y con letras cuyo carácter corresponde a la primera mitad del s. XIV. Aunque casi ilegibles estas inscripciones, pues muchas están borradas en gran parte, lo que puede leerse en ellas refleja ser fórmulas de las más corrientes en los documentos públicos de aquel tiempo (...«Nos don alfon. por la gr. de dios Rey de»...«Sepan todos qutos. esta cta. vyeren... esta es. ..» «baeza... vida con mucha honrra. ..»«de nos los catybos q. son del Rey...» etc.), lo que hace pensar al mismo Gómez-Moreno que debieron trazarse por alguno de los cautivos cristianos empleados en hacer la muralla, el cual quizá fuese notario por la frecuencia en el recuerdo de estas fórmulas, debiendo corresponder a la primera mitad del s. XIV, en que el Rey de Granada Abu l-Hayyay Yusuf cercó el Albaicín de murallas separándolo del resto de la ciudad, según testimonia Hurtado de Mendoza. A más de estos letreros hay también en la muralla algunas letras árabes y figuras de incorrecto dibujo, como una mano, mujeres moras con vestidos bordados, un escudo triangular con castillos y estrellas de Salomón, priapos, ciervos, perros, pájaros, peces y caballos galopando y otros animales, una fortaleza y un puente, bajo el cual pasa un barco, un caballero con lanza y escudo, y numerosas embarcaciones, que es el tema más repetido.

La otra parte de la muralla bajaba por el cerro, en dirección O., protegida exteriormente por varias torres que la interrumpían de trecho en trecho, quedando rota en su parte baja a causa de una terrible tormenta, que ocasionó numerosas desgracias, el 28 de agosto, día de San Agustín, de 1629 **21** También este trozo de muralla ofrece dibujado, aunque, al parecer, por un moro, la figura de un pavo real y un arco de herradura con dovelas y recuadro.

Esta muralla iba a enlazar con la puerta de Fajalauza o del campo de los almendros, que tiene largo pasadizo interior cubierto de bóveda apuntada, continuada interiormente en forma de ángulo para la defensa, dando paso a un barrio exterior de alfareros situado en el camino de Guadix²²

Desde la puerta de Fajalauza la muralla sigue en la misma dirección occidental, limitando las huertas llamadas de la Albérezana y del Mata-derillo.

Iglesia de San Gregorio Magno

Situada en la inmediata calle de su nombre, fue erigida parroquial en 1501, suprimida como tal en 1842 y agregada a la del Salvador. Su edificio se construyó de 1526 a 1529 y era de los más pequeños de Granada, con liso arco ojival en la fachada y una sola nave en su interior, separada de la capilla mayor por otro arco apuntado. De las armaduras que cubrían ambas, de par y nudillo con tirantes de lazo, obra de Juan Fernández, se hundió el de la nave a fines del s. **XIX** y sólo el de la capilla se conserva con algunas pinturas. Una escultura de San Gregorio, un cuadro de San Marcos, de Bocanegra, y otro de la Sagrada Familia, de Martín de Pineda, son lo único interesante de este templo.

A espaldas de él se encuentra el callejón de la Albérezana, así llamado, según un documento de 1540, porque, en tiempos de moros y hasta poco después de la reconquista, existió aquí una casa «que tenía un jardín de naranjos, que en árabe el dicho jardín se dice albeztana y no tenía otra huerta ninguna, porque toda ella estaba despoblada de árboles y, cuando el Duque de Sesa se casó con la hija del Gran Capitán, se puso allí una tela de pintar donde iban a ensayar para los regocijos de las bodas.» La casa y terrenos se convirtieron posteriormente en una feraz huerta. En el mismo callejón existía una casa morisca (la núm. 1) con patio rodeado de galerías y alberca en medio y un alfaque mudéjar en la sala principal, casa que hoy está incorporada al Convento de Madres de Cristo Rey, al que también se ha agregado la Iglesia. De la que se conserva la cúpula, interesante resto de la primitiva Iglesia, y marcada la fecha de 1797, a la que se accede por una sala de dicha casa morisca.

Bajando de San Gregorio se encuentra un aljibe árabe, llamado «de paso», cerca del cual debió existir otra mezquita y, a la izquierda, en la calle de la Estrella la casa de las Tres estrellas, así nombrada por las tres verdes de esmalte que existen en la clave de su arco apuntado de entrada; la casa immortalizada por Manuel Fernández y González **23**, en sus novelas «Los monjes de las Alpujarras» y «Martín Gil», conserva en su interior algunos restos moriscos y el recuerdo de haber sido punto de reunión de un grupo de escritores granadinos, en el final del s. **XIX**, presididos por la figura del costumbrista Antonio Joaquín Afán de Rivera. En la fachada de la casa núm. 18 de la inmediata placeta del Conde había una capilla barroca de las más bellas y pintorescas de Granada, hoy lamentablemente imitada en un edificio de nueva construcción.

Siguiendo ahora por la misma calle de San Gregorio, hasta cruzar la de Pagés o de Soto de Rojas, abierta en 1939, llegase a la Iglesia de San Bartolomé, situada en la plaza de su nombre.

Iglesia de San Bartolomé

Erigida, en 1501, sobre la aljama del de Burriana, con la citada de San Lorenzo como aneja, fue suprimida en 1842 y agregada a la del Salvador con su feligresía, que era de las más numerosas de Granada y, en su mayor parte, compuesta de labradores y sederos. El primitivo edificio se derribó en 1554, al terminarse el actual, trazado en 1542, por Francisco Hernández de Móstoles, y ejecutado por el albañil Lope Arias y el carpintero Martín de Escobar. En 1566 se hicieron por Juan Alonso la capilla bautismal y la torre, acabadas en 1570. Su portada, correspondiente a los pies del templo, se abre junto a un aljibe árabe de gran tamaño, con bóvedas esquifadas y lunetos en su mitad, que correspondía a la mencionada aljama del de Burriana. En cuanto a la torre, alzada junto a la capilla mayor, es, en unión de la de la Iglesia de Santa Ana, de las más bellas cristianas de Granada y de las más bellas obras de albañilería, con cuatro órdenes de ventanas bajo el cuerpo de campanas, con variada decoración, tallada en ladrillo como toda la construcción y, en el campanario, arcos

ornados de azulejos y discos vidriados bajo la cornisa.

El interior del templo consta de una sola nave con capilla mayor, separadas ambas por arco toral de medio punto, alzado sobre pilares redondos, hallándose a los pies la capilla bautismal, construida en alto por haberse hecho sobre el citado aljibe y cerrada por reja de madera, con escudos del Arzobispo Guerrero, obra del carpintero Melchor Fernández, que labró también el artesonado mudéjar que la cubre. La nave tiene armadura de par y nudillo con tirantes y la capilla mayor otra de nueve paños de lazo con racimos de mocárabes en el centro y las pechinas.

Para esta Iglesia hizo Miguel Cano, de 1604 a 1608, un vistoso retablo, por traza de Ambrosio de Vico, con pinturas de Juan Bautista Alvarado, que éste no pudo terminar, acabándolas Juan García Corrales. Únicos restos de este retablo son dos tablas con los Martirios de San Bartolomé y de San Lorenzo. A los lados del altar mayor hay dos esculturas de tamaño natural del titular de la Iglesia y de San Lorenzo, de comienzos del s. XVII, esta última del círculo de Alonso de Mena. Los dos altares de la izquierda de la nave, que tenían buenos frontales de mármoles incrustados del s. XVIII, y de los que sólo se conserva uno en esta Iglesia, contenían una escultura de la Candelaria, del arte de Pablo de Rojas y, el otro, una de la Virgen, procedente de la Iglesia de San José, recordando la misma escuela y actualmente en la Iglesia del Salvador. El Crucificado, procedente también del Salvador, corresponde al mismo influjo de Rojas.

En el centro de la plaza en la que se alza la Iglesia hubo una gran cruz de piedra, derribada en 1932, posteriormente rehecha y, cerca se hallaba un postigo, formando un paso abovedado, conocido por puerta de San Lorenzo, porque allí estuvo la Iglesia de ese nombre. Desde aquí la muralla que venía de la puerta de Fajalauza descendía a la ciudad en dirección a la Iglesia de San Ildefonso, de donde torcía al O. para unirse con la cerca del cementerio y campo del Triunfo.

En la inmediata calle Larga de San Cristóbal se encuentran dos aljibes árabes: uno, el llamado Colorado, con arco de herradura hace años rehecho, pues había sido destruido y, el otro, el de San Cristóbal, que es, sin duda, el que, en el s. XVI, se conocía con el nombre de aljibe de la Xarea, al que se descende por una escalera al aire libre, pues para buscar el nivel de la acequia de Alfacar hubo que situarlo a gran profundidad, probando esta obra la pericia de los moros en tal clase de construcciones; su fábrica parece corresponder al s. XII y, exteriormente, tiene gran arco apuntado con impostas, bajo el cual voltea ancha bóveda cilíndrica y, debajo, la boca del aljibe con otra bóveda de igual clase.

Junto al aljibe, situado al final de la calle Larga, que fue cortada en nuestros tiempos por la nueva carretera del Fargue, se encuentra, ya aislada del resto del Albaicín, la Iglesia de San Cristóbal.

Iglesia de San Cristóbal

Alzada sobre la cumbre del cerro de su nombre, que es uno de los más altos de Granada, y en torno al cual se agrupaba el barrio de la Xarea del Albaicín, habitado por numerosos gitanos, en cuevas abiertas en las laderas del monte. Se erigió esta parroquia en 1501, con un anejo llamado San Mateo, cuya situación se ignora, y su edificio debió levantarse en el lugar en que existió la aljama al-Xarea, a comienzos del s. XVI, empleándose en su construcción, hecha con gran pobreza, piedras procedentes de las sepulturas musulmanas. La fachada del templo tiene sencillo arco ojival de ladrillo y hornacinas encima, con la estatua en mármol, toscamente labrada, de San Cristóbal.

Interiormente sostienen su nave, cubierta de bóvedas de cruceña gótica, arcos apoyados en ménsulas, abriéndose a cada lado de ella tres capillas con arcos apuntados, y otra más, añadida de 1540 a 1559, por resultar pequeño el templo, cubriéndose entonces lo agregado a la nave con armadura de lazo. La capilla mayor, con arco toral alzado sobre columnas con capiteles platerescos y estrechas capillas laterales, tuvo una armadura octogonal muy decorada, que perdió a causa de un incendio que sufrió el templo, en 1557, rehaciendo todo lo destruido, más modestamente, como hoy lo está, el albañil morisco Juan el Baragili y el

carpintero Alonso López Zamudio. La alta torre, situada a la derecha del edificio y construida en la ampliación de 1540 y 1559, sufrió también los efectos de este incendio, que destruyó su chapitel, que estaba cubierto de hoja de lata de Milán y con un andén de amostaderas de colores debajo, siendo preciso en 1804, derribar todo su cuerpo alto por haberlo dejado ruinoso los terremotos de aquel año. El retablo mayor, alzado sobre la escalinata del presbiterio, que decoran azulejos hechos en la alfarería de Isabel de Robles, lo trazó Juan de Maeda y lo talló, de 1560 a 1561, Baltasar de Arce, lo pintó y estofó Sebastián de Perea y, por muerte de éste, en 1564, lo terminó Juan de Aragón. Efecto del referido incendio fue, en parte, renovado agregándosele el Sagrario, en 1642, por Juan de Alfaro y sustituyéndosele, a fines del s. XVIII, por el actual, en el que sólo figura en su parte central la estatua de San Cristóbal de Arce, correspondiente al primitivo. Este se levantaba sobre un basamento, con dos altorrelieves de dos Evangelistas, la estatua del titular en el primer cuerpo y, a sus lados, cuatro tableros de pintura, cerrándolo otros tres en la parte alta, de todo lo cual quedan la estatua referida y, en una de las capillas, había dos relieves del basamento y algunos trozos de cornisa, dos columnas y dos pilastras talladas y el frontón, así como el encasamiento de la estatua del Santo, hoy en el Monasterio de la Cartuja. En la misma capilla había un lienzo del Calvario, buena obra canesca del s. XVII. A causa del incendio que en ella perpetraron los revolucionarios, el 10 de marzo de 1936, se perdieron entre sus obras, una Virgen con el Niño, del tipo de las de Pablo de Rojas y, en la Sacristía, un lienzo con busto de San Ambrosio, buena pintura del s. XVII. Encontrándose en una de las capillas un Crucificado grande de Alonso de Mena, una Virgen y un San Juan, obras de hacia 1600, de Pablo de Rojas, procedentes del Convento del Angel Custodio.

En las inmediatas Escuelas del Ave María se conservaba un cuadro de la Virgen de las Angustias, del s. XVII, un Niño Jesús bendiciendo, muy repintado, y una pequeña Inmaculada, de la serie de las de Alonso de Mena, con la cabeza rehecha.

Volviendo al centro del Albaicín, por la calle de Soto de Rojas y de Pagés, llégase a la del Agua, frente a la cual está la Casa de los Mascarones, nombrada así por los que decoran su pequeña fachada y célebre por haber sido vivienda del poeta don Pedro Soto de Rojas **24**, elogiado por Cervantes y Lope, gran amigo de Góngora y Canónigo de la Colegiata del Salvador, donde fue enterrado, en 1658. La casa la construyó Soto, en el primer tercio del s. XVI, sobre unos solares que antes fueron casas de moriscos, haciendo en ella un gran jardín, que, adornado profusamente de fuentes, estatuas, pinturas y flores, describe su dueño en su obra «Paraíso cerrado para muchos, jardines abiertos para pocos». Conocida hasta el s. XVIII por Carmen de Soto, al morir éste, su albacea, el poeta Trillo Figueroa, la vendió al escultor granadino José de Mora, quien la restauró con la dirección del maestro mayor Juan de Rueda y en ella vivió hasta su fallecimiento, ocurrido en 1726.

Cerca de esta casa, en el número 6 de la placeta de los Castillas, quedan restos de techumbres moriscas, con interesantes azulejos.

Penetrando ahora en la calle del Agua, así llamada por los baños árabes que en ella hubo, pueden verse otras varias casas moriscas. La del antiguo número 27 que, al abrirse la calle de Soto, ha quedado incorporada a ésta, corresponde al primer tercio del s. XVI y todas sus yeserías decorativas están vaciadas de edificios árabes. A su entrada tiene un arco ojival de ladrillo, pequeño patio con cenador enfrente, apoyado en zapatas góticas y sala con portadilla de arco y tres ventanas decoradas encima, además de otro cenador a la izquierda con dintel pintado, apoyado en ménsulas decoradas de escayola y, en el piso alto con acceso por estrechas escaleras, un cenador con zapatas góticas y techo pintado a la morisca y alfarje con tirantes de lazo y canecillos góticos bien pintados en la sala principal. Otra casa, la número 34, que tuvo su entrada por una placeta situada al norte (donde hubo un pequeño ajimez de madera, único que subsistía en Granada) ha sido muy reformada y hoy se penetra en ella a través de su sala baja, cuyo cenador tiene un arco con estrellas en las enjutas y esta inscripción: «La dicha, la fortuna y el cumplimiento de los deseos...»; el resto del patio y las galerías de arriba tienen columnas, dos de ellas árabes, y zapatas góticas con talladas palomas y pasamanos renacentistas. La número 19 de la inmediata calle de la Mina tiene buenas zapatas y conserva la portadilla de una sala, la casa núm. 5 de la placeta Fátima, de entrada con arco y zapatas talladas en patio y en el número 22

de la de Fátima, y hoy desaparecida, había otra con arco apuntado de ladrillo en su entrada, cena-dor con zapatas góticas talladas y, en la sala, portada de arco con decoradas enjutas y arcos agallonados a sus lados, así como la número 28 de la calle de la Verónica, también desa-parecida, tenía en su sala baja portada con ventanilla encima, una de ellas con celosía y, en la sala alta, arco y puerta con antiguo cerrojo. Otra casa, de la calle de Pardo tiene viguería y zapatas góticas en su patio, portadi-lla con adornos y puerta de laceria y arcos abiertos a las alcobas de este salón y, en fin, una última casa encontraremos en el número 19 de la misma calle del Agua, que, muy reconstruida, tenía dos habitaciones con arcos decorados a la morisca, con estrellas y la palabra «Bendición» en los de las alcobas, y techos y puertas con tableros pintados, hoy prácticamente todo ello desaparecido. Por úl-timo, el número 1 de la calle de Ceniceros pudo ser una casa árabe y conservaba en una parte de ella (pues el resto es de mitad del XVI) los arcos con columnas de ladrillo y fragmentos del decorado de la sala baja, con inscripción religiosa.

Al final de la calle del Agua se conservan restos de un baño árabe, en el lugar que hoy cupan las casas números 1, 5 y 7 de dicha calle y la número 8 (antiguo 79) del callejón de la Almona. Este baño era el mayor de Grana-da, construido, al parecer, a principios del s. XIII y, en su puerta, desaparecida, así como el vestíbulo que precedía a sus dependencias, existió una inscripción alusiva a las ventajas de bañarse, que el P. Echevarría dice que se conservaba en el s. XVI. Sus diversas partes, comunicadas entre sí por arcos ojivales y es-carzanos y cubiertas con bóvedas de cañón y de esquife con lumbreras, tenían en su interior alhamas con arcos de herradura ligeramente apuntados, volteados sobre columnas con ca-piteles corintios, compuestos árabes primitivos (cuatro de estos capiteles de tiempo califales, procedentes tal vez de Medina Zahara, a juz-gar por sus inscripciones, se encuentran hoy en el Museo de Arte Hispano–Musulmán) y algu-no visigodo. Constaba, además del citado ves-tíbulo, de una habitación para desnudarse, otras para baño de vapor y reposo (de 13 m. por 7 y 13 por 3,40), otras más pequeñas con pila para baños de inmersión y, en el fondo del edificio, los hornos que alimentaban los calo-ríficos extendidos bajo el pavimento de grue-sos ladrillos, quedando numerosos restos de toda esta construcción, como la bóveda que cubría la sala lateral que se halla a un lado de la habitación principal, y los arcos que sos-tenía; igualmente son evidentes los muros di-visorios de sus estancias, así como los arran-ques de las bóvedas correspondientes a la habitación central. El espacio central se con-serva cubierto por una bóveda esquifada con lucernarios estrellados y poligonales, y al fondo se hallan arcos de herradura apuntados, en-contrándose las estancias de este lado enterra-das hasta el arranque de los arcos, habiendo desaparecido los capiteles.

La calle del Agua desemboca en la plaza Larga, uno de los centros vitales del Albaicín, que linda con la Alcazaba y comunica con ésta a través de la puerta Nueva o de las Pesás, que después veremos. A ella afluye la Alcazaba, cuesta que conduce al campo del Triunfo y que, en los tiempos árabes, afluía a la puerta de Elvira, enlazando la parte occidental del Albaicín con la ciudad, con la que, por la parte oriental, lo unían las cuestas del Salvador y del Chapiz. Al comienzo de la Alacaba hay un pequeño aljibe árabe, junto al cual estuvo la mezquita Guimdeir.

La plaza, llamada por los árabes Almajura y, a partir de la reconquista, plaza del Albaicín, se amplió en 1576, construyéndose junto a ella matadero, carnicería y lavaderos públicos 25 para el servicio de la barriada. En su centro hubo una fuente de dos pilas sobre la que los vecinos colocaron una imagen del Crucificado, y que, en 1694, por haberse secado, se cedió a los P.P. Agustinos, que la instalaron en el compás de su Convento, alzándose en lugar suyo una Cruz de piedra con una granada, que aún existía en ~J s. XVIII. Para dar culto al Cristo de la Fuente se construyó por los mis-mos vecinos, en 1752, una Ermita, que tomó el nombre del Cristo y que se conservó hasta comienzos del pasado siglo.

De la plaza Larga, a través de la calle de Panaderos (a cuyo final hay un aljibe árabe, llamado de Polo), se pasa a la plaza del Salvador, donde se halla la Iglesia de este nombre, cerca de la cual, dando frente a la placeta de los Ortigas y a la de Aliatar, existe una casa, conocida por casa de los Moriscos, con arco ojival en su entrada, patio con ma-deras talladas y sala con armadura mudéjar de lazo, casa que, probablemente, fue en la que el Arzobispo Guerrero, de acuerdo con el P. Laínez, Prepósito de la Compañía de Jesús, establecieron, en 1559, la llamada Casa de doctrina del Albaicín, para educación de los hijos de los moriscos, en la que uno

de los instructores era el célebre jesuita, P. Albotodo, morisco de raza que, por su fe, su elocuencia y su conocimiento del árabe fue uno de los más eficaces propagadores de la doctrina y la lengua de los cristianos entre el pueblo sometido. Actualmente restaurada.

Mezquita Mayor del Albaicín

La elevaron los moros de Baeza, cuando se establecieron en este lugar, y era menor, aunque más bella, que la Mayor de la ciudad. La precedía un jardín plantado de limoneros, que medía 18 m. por 13, y en sus costados se abrían dobles galerías, cada una con cinco arcos de herradura apuntados, uniendo a ambas, hacia poniente, otra nave con siete arcos, todas cubiertas con sencillas armaduras y tirantes de madera. La Mezquita tenía una extensión de 25 m. de E. a O. y 30 de N. a S., y estaba dividida en nueve naves, la central más ancha y las dos extremas más estrechas que el resto y cada una soportada por diez arcos de ladrillo apoyados en 86 columnas, según asegura el alemán Münzer. Los muros eran de tierra con lajas de piedra en los ángulos. Consagrada por el Cardenal Cisneros, en 16 de diciembre de 1499, en ella se estableció la parroquia del Salvador, en 1501, pero su mala conservación obligó a hacerle ciertas reparaciones, en 1543, continuando abierta al culto hasta el último tercio del s. XVI, en que su estado de ruina impuso la demolición, comenzando en seguida a construirse en parte de su solar la nueva Iglesia. De la Mezquita aún se conservan el patio, cuya nave occidental está completa, con siete arcos de herradura apuntados, pero sin columnas, pues éstas se sustituyeron por machones de piedra; restos de los arranques de las columnas de las galerías laterales y de sus armaduras; la pared del mediodía y los dos arcos por donde la Mezquita se relacionaba con las galerías N., apoyados en un pilar de ladrillo de tiempos cristianos, y el aljibe, que es profundísimo, todo restaurado, en 1938, después del incendio que sufrió la Iglesia, en 1936, y que causó aquí graves daños.

Iglesia del Salvador

Fue la primera de las parroquias erigidas en 1501, convirtiéndose en Colegiata por Bula de Clemente VII, de 5 de abril de 1527, con el fin de que en el Albaicín hubiese más ministros para la educación de los moriscos. En 1533 se le concedieron cuantos privilegios gozaban las demás Colegiatas españolas, adoptándose para su régimen, en 1563, los estatutos de la de San Hipólito de Córdoba y, desde 1589, los de San Salvador de Sevilla, pero conservando los ritos y ceremonias del Manual granatense. Enaltecida desde su fundación con el título de Insigne y dotada de cuantiosos bienes, sufrió muchas vicisitudes, pues resentido el edificio, en 1559, hubo que trasladar a la Iglesia de Santa Isabel de los Abades la parroquia y a la de San José la Colegiata. Aunque, desde su fundación, los canónigos se resistieron a residir en el Albaicín, especialmente desde que estalló la sublevación morisca, tuvieron que volver a este edificio una vez terminada la obra cristiana, en 1594, hasta que, en 1775, resentido de nuevo por un violento terremoto, pasaron a ocupar la Ermita del Cristo de la Fuente en la plaza Larga, luego el Convento de Santo Tomás de Villanueva y, en fin, la parroquia de San Andrés, donde estuvieron de 1756 a 1758. Expulsados los jesuitas se le concedió, por R. C. de 23 de agosto de 1769, la Iglesia del Colegio de San Pablo, donde se instaló en 1771, agregándosele entonces la parroquia de los Santos Justo y Pastor, hasta que el Concordato de 1851 extinguió como tal esta Colegiata, de la que fueron Canónigos los hermanos escultores Miguel y Jerónimo García, los literatos D. Pedro Soto de Rojas y D. José Antonio Porcel y Salablanca, y el Licenciado D. José Alcober e Higuera, director espiritual de Fr. Diego José de Cádiz.

En cuanto a la parroquia, que siguió establecida en el Albaicín, se le dieron por anejas, en 1509, las Iglesias de San Martín, San Blas, Santa Inés y San Sebastián, que ya no existen, y, en 1842, se le asignaron parte de las feligresías de las suprimidas de San Bartolomé, San Gregorio, San Cristóbal y San Luis.

El edificio árabe sirvió, como se ha dicho, para el culto cristiano, hasta fines del s. XVI, si bien, hacia su mitad se realizaron en él reparaciones, reconstruyéndose el muro que da a la plaza, algo más afuera del primitivo, haciendo Esteban Sánchez, en 1543, por traza de Siloe, su portada adintelada, de piedra policromada, flanqueada de columnas jónicas, con cartones en los ángulos del dintel y festones de frutas y entablamento con friso decorado de bichas y conchas en el centro, soportando una capilla con columnas

abalastradas y arquillo de medio punto con rosetas en las enjutas. El centro de esta hornacina lo ocupa una imagen en madera de la Virgen, obra de Diego de Siloe, regalada por éste en 1546 y depositada hoy en la Catedral. Los clavos de la puerta, semiesféricos y de hierro cincelado, los hizo Juan de Cubillana, y la torre, de ladrillo, se acabó en 1592. Otra sencilla portada, abierta en el s. XVII por la calle de Panaderos al patio de la Mezquita, tema en la hornacina que la coronaba una imagen en madera del Salvador, de arte alemán de comienzos del XVI, depositada también en la Catedral, desde 1936. La Iglesia, que parece trazó Juan de Maeda, debía tener tres grandes naves, pero quedó sin acabar a comienzos del s. XVII, terminándose sólo la central, con seis arcos de medio punto que habrían de comunicarla con las restantes y cubierta con armadura mudéjar. La capilla mayor, construida de 1565 a 1592 por el aparejador de la Catedral Juan Martínez y, a su muerte, por Juan de la Vega, era cuadrada, con arco de cantería, dos capillas a los lados y sencillo alfarje cubriéndola. La decoraba un tabernáculo moderno, que sustituyó a un retablo de fines del s. XVII, al que pertenecieron unos cuadros de San Ildefonso, San Miguel y cuatro cabezas que, tal vez, pintara Pedro de Moya, así como un lienzo de la Transfiguración que pasó luego a un altar de la nave. Otras obras de interés existentes en esta Iglesia eran las estatuas del Salvador, San Martín y San Blas, de Bernabé de Gaviria, hechas en 1604; la pequeña de la Virgen de Loreto, labrada en 1629 para el Convento de los Agustinos, por Alonso de Mena; la del Señor recogiendo la túnica, en una urna, de José de Mora, que perteneció al Convento de San Antonio; la de una Virgen de los Remedios, del estilo del mismo Mena; una tablita del Ecce-Homo, pintura atribuida al Divino Morales, y, en fin, la pila del agua bendita, que era árabe. Todo esto desapareció, al quedar la Iglesia en ruinas a causa del bárbaro incendio del 10 de marzo de 1936, del que únicamente se salvaron la imagen de la Virgen del Rosario, hecha en 1630, escultura del tipo que sucede a los de Pablo de Rojas y en cuya peana reza este letrero: «Se iço esta imagen año 1630. Se restauró año 1914», un alto relieve con busto del Padre Eterno, de Bernabé de Gaviria (1604) que debió pertenecer al primitivo retablo, y hoy en la Catedral, así como, una Virgencita del círculo de Alonso de Mena y fragmentos de la pila árabe citada 26~ La imagen de El Salvador, procede de la iglesia de la Virgen de las Angustias y es, de Pedro Duque Cornejo, también se hallan en esta iglesia un lienzo de la Santa Cena, de Pedro Atanasio Bocanegra, dos retablos procedentes de la iglesia de Santa Escolástica, así como un Crucificado conocido por el Señor de la Sangre, obra del s. XVII, y una Dolorosa arrodillada, desdichadamente restaurada al convertirla en imagen de vestir. Queda recuerdo de la Iglesia en una buena acuarela de Gerald Palmer.

Esta Iglesia, en la que el arquitecto Wilhelmi, encargado de su restauración, ha transcrito en cemento la desaparecida armadura mudéjar, era una de las dos de Granada que tenían derecho de asilo y en su claustro se colgaban los sambenitos de los moriscos penitenciados por la Inquisición que, al principio, se exponían en la Catedral, así como los de los judaizantes figuraban en la parroquia de Santiago. La plaza existente a espaldas de la Iglesia, llamada de Bibalbonud, por la puerta árabe que en ella se abría, era, en la época musulmana, centro del comercio de paños y sederías y punto de reunión de los moriscos que, en ella, alzaron el grito de rebelión, en 1568.

A la izquierda de la plaza existió el Hospital general de moriscos, llamado de la Resurrección, donado a la ciudad después de dicho alzamiento, para recogimiento de pobres mendicantes. Felipe III, en 1603, lo cedió a la Orden de Agustinos descalzos, que había pretendido ocupar la Ermita de Nuestra Señora de las Angustias, sin que se lo permitiera el Arzobispo D. Pedro de Castro. Tuvieron los frailes que vencer la resistencia de este Prelado y las de la Colegiata y parroquias vecinas, que se oponían a la fundación en este sitio, en el que, al fin, lograron establecerse, en 31 de diciembre de 1613, acomodándose provisoriamente en la enfermería morisca. A media-dos del s. XVII comenzaron los Agustinos a construir nuevo edificio, bajo el patronato del granadino y Secretario del Rey D. Antonio de Aróstegui, viniendo de Madrid a hacer la traza unos religiosos, entre ellos, Fr. Lorenzo de San Nicolás. La obra, emplazada de O. a E., se terminó en 1694, poniéndose por título a la Iglesia el de San Juan Evangelista y dedicándola a nuestra Señora de Loreto, cuya imagen hizo Alonso de Mena. El edificio era de orden dórico y tuvo un retablo de Duque Cornejo, un buen Ecce-Homo de escultura, cuatro Santos de Pedro de Mena (de los que se conservan dos en el Colegio de Agustinos de Monachil y el San Nicolás Tolentino de la actual parroquia de la Magdalena), varios cuadros de mártires descalzos de Filipinas y el Japón, pintados, por Bocanegra en 1695 para las fiestas de dedicación del nuevo templo, y otros tres de Claudio Coello, robados en 1812 por los soldados de Napoleón, quienes destruyeron,

en parte, el Convento, acabado de desahacer en 1836, ocupando hoy su solar un carmen, utilizándose sus materiales en 1838 para hacer el acueducto de San Pedro.

A un lado de la plaza existe un pequeño aljibe árabe que tenía en su ingreso un arco apuntado y bovedita esquinada con lunetos, que, en 1943, ha sido exteriormente rehecho, y al fondo se ven fragmentos de los dos torreones que flanqueaban la Bib al-Bunud o puerta de los Estandartes, así llamada, según Mármol, porque en ella se arbolaba el primer estandarte cuando se elegía nuevo Rey de Granada. Esta puerta comunicaba el Albaicín con la Alcazaba y fue demolida por el Ayuntamiento, en 1556. Adosado a uno de los torreones se halla el Convento de Santo Tomás de Villanueva, que daba frente al de San Agustín. Beaterio, en un principio, de Agustinas recoletas, se elevó a Convento en 1635, y su modesto edificio fue incendiado en las revueltas sociales del 9 de diciembre de 1933, rehaciéndose, en parte, en 1939. Conserva pocas obras de interés, si bien, de ellas deben citarse un Crucificado, probable pintura de Juan Leandro de Lafuente, una estatua de la Virgen y el Niño, llamada la Virgen de la Correa, de la primera mitad del siglo XVI, una serie de lienzos representando la Anunciación, el Nacimiento, Adoración de los Reyes y la Huida a Egipto, atribuidos a Risueño, y en clausura un Ecce-Homo, pintado por Bocanegra por encargo del Arzobispo Escolano. También pertenecía a este Convento un lienzo de la Sagrada Familia, de Risueño, que hoy es propiedad particular. En el callejón inmediato a la puerta del Convento se halla el aljibe de las Tomasas, de planta cuadrada, cubierto por bóvedas de cañón, apoyadas en cuatro gruesos pilares que forman sus naves cruzadas, y la casa núm. 17 del mismo carril de las Tomasas tiene restos moriscos, entre ellos, un alfaije adornado con pinturas.

En la cercana cuesta de las Cabras estuvo situada la aljama Cauracha y, al final del callejón llamado de los Cambrones, inmediato a San Juan de los Reyes, se encuentra el aljibe de Trillo, llamado así, desde el s. XVI, por el poeta de este apellido que junto a él vivía. Es uno de los más importantes conservados y en su frente tiene arco de herradura apuntado con enjutas de azulejos modernos que sustituyeron a los antiguos a fines del s. XIX y, bajo este arco, otro pequeño escarzano; interiormente, el aljibe tiene dos partes: una, pequeña, cubierta con bóveda esquinada con lunetos, y otra, más interior, con bóveda de cañón.

Siguiendo por el carril inmediato al Convento de las Tomasas y torciendo a la derecha, llegase a la Iglesia de San Nicolás, destruida por un incendio, en la revuelta del 10 de agosto de 1932. Fue erigida parroquial en 1501, suprimida en 1842 y agregada a la de San José. Dominaba la Alcazaba y era de las más bellas Iglesias del Albaicín, ofreciéndose, desde la plaza que ante ella se extiende, uno de los más espléndidos panoramas: la ciudad y la vega a la derecha y, al frente, la Alhambra y el Generalife, con la Sierra Nevada por fondo, siendo la panorámica típica e increíble del conjunto monumental de la Alhambra moderna iluminada a la luz de los reflectores.

La Iglesia, construida en 1525 por Rodrigo Hernández, tenía puerta de entrada con arco ojival a los pies, otra análoga a la izquierda y una tercera a la derecha, labrada en el s. XIX, en unión de unas capillas que se agregaron entonces al templo. La torre, decorada con escudos del Arzobispo Niño de Guevara, se hizo en 1543. Interiormente, constaba de una sola nave sin capilla mayor, sostenida por cuatro arcos apuntados, entre cuyos estribos se abrían capillas, cubriendo la mitad inferior de la nave techumbres de madera y la otra mitad bóvedas de crucería gótica de piedra. El retablo, hecho de 1539 a 1542 por Esteban Sánchez, con pinturas en tabla por Miguel Quintana, auxiliar que fue de los pintores Julio y Alejandro, había desaparecido hacía tiempo y de él sólo quedaba la imagen de San Nicolás, destruida en el citado incendio, así como el tabernáculo del altar mayor, que hizo Juan Salmerón, de 1797 a 1802, y un cuadro del Santo, de Melchor de Guevara, que existió en la Sala de Juntas de la Hermandad, salvándose únicamente de la destrucción la imagen de San Nicolás, obra de Juan José Salazar, terminada en 1790, al morir éste, por Juan Arrabal, discípulo de Ruiz del Peral, y la colección de tapices de Bruselas que poseía la Hermandad, que estaba depositada, desde 1928, en el Museo de la Catedral.

Al sur de la torre de esta Iglesia existió, hasta mitad del s. XIX, una casa conocida por Casa de Harmeiz, del nombre de su propietario moro, que tenía en el patio columnas con capiteles de mármol negro y

ornamentación de yeso con leyendas religiosas.

En la plaza hay un gran aljibe, muy rehecho y hace años retaurado y, al fondo de la explanada que existe tras él, está el callejón de San Cecilio, así llamado por la pequeña Ermita que, en el s. XVIII, se dedicó al primer Obispo de Granada en el lugar en que, según moderna tradición, estuvo prisionero.

Por toda esta parte corren las murallas de la Alcazaba, alzadas, como se dijo, en el s. VIII, sobre una más antigua fortaleza, por el wali de Elvira Asad b. Abd al-Rahman al-Xaybani y fabricadas con piedras de río, unidas con cal y arena. Son potentísimas y sus macizas torres constituían una defensa entonces imponderable. De unas y otras quedan algunos trozos, a partir de la puerta de Bibalbonud que acabamos de ver, a continuación de la cual se hallaba otra, la llamada por Mármol puerta del Beyz, también conocida por «portillo de San Nicolás», que debió abrirse después de poblado el Albaicín, y a la que seguía la puerta llamada de Castar **29** antes de la conquista de los árabes y, por éstos, puerta de Hisn Román o castillo del granado para unos y, según otros autores, puerta de Hernán Román, del nombre de un individuo que, cerca de ella, poseía unos huertos en el s. XVI. La puerta, en gran parte conservada, se abría entre grandes torres de defensa y la cubría una bóveda semicircular de piedra de la Malahá dando paso, en línea recta, al recinto y, a partir de ella, continuaba la muralla, de la que aún quedan restos, en dirección oeste. Esta poderosa fortificación debió ser desmantelada durante las guerras civiles del s. IX y, al llegar el XI, los Reyes ziríes alzaron otra sobre ella enlazándola con sus cimientos, quedando entonces la puerta inutilizada y elevándose otra a su lado, la Bib Cieda, llamada también puerta Nueva³⁰ y Arco de las Pesas, porque en su exterior se clavaban las decomisadas por defectuosas. La puerta que comunicaba con el Albaicín y desembocaba en la ya vista plaza Larga forma una galería en ángulo cubierta por bóvedas de cañón y una baida en el encuentro, y su arco exterior, de piedra franca, es de herradura apuntado con otro semicircular de descarga encima y, sobre él, un dintel de ladrillo. La muralla sigue desde aquí, muy completa y bien conservada, a lo largo de la Macaba, flanqueada de fortísimas torres cuadradas y semicilíndricas (las más antiguas éstas entre las musulmanas españolas) en dirección suroeste, hasta otra puerta situada en el ángulo de la Alcazaba, la Bib al-'Unaydar o puerta de las Eras, más conocida, por corrupción, desde el s. XVII, por puerta Monaita y puerta de la Alacaba. Es de las más antiguas de la ciudad, con dos arcos de herradura de piedra franca, entre los que giraban las puertas y, encima, dinteles de ladrillo. Pasados los arcos, un patio cuadrado **31**, de unos 6 metros de lado, tiene otro arco semicircular para la guardia y, por la derecha, daba paso a la ciudad. Defendía la puerta una gran torre de mampostería y un baluarte con rampas de acceso a la Alcazaba. Desde aquí, la muralla continuaba rectamente hasta la puerta de Elvira, quedando todavía vestigios de este tramo. El recinto de la ciudad, que partía de aquí hasta llegar a la Alhambra y unirse de nuevo a la Alcazaba junto a la Bibalbonud, se construyó también en el s. **XI**.

Los lugares comprendidos entre la muralla antigua y la puerta Nueva o de las Pesas y cuesta de María la Miel y callejón de Santa Isabel de una parte y, desde la plaza de las Minas hasta la de San Miguel de la otra, aproximadamente, fueron asiento del Foro y Basílica de Ilíberis, la romana Granada, que estuvo asentada en la referida Alcazaba, en distintos puntos de la cual se han hallado numerosos restos romanos. El Foro, cuyas minas se descubrieron casualmente, en 1724, al excavar una casa en la cercana placeta del Cristo de las Azucenas, eran una gran construcción pavimentada con losas de mármol de Elvira, a la que antecedió un patio en el que se alzaban estatuas y dedicatorias a los Emperadores romanos y personajes más destacados del Municipio iliberitano. Junto a él, hacia poniente, a juzgar por los restos hallados, debía extenderse el templo o Basílica. Su exploración se amplió en 1754, pero, repitiéndose el caso de la del Sacro Monte, se mezclaron con los auténticos descubrimientos las más escandalosas falsificaciones, que originaron un proceso, a virtud del cual se ordenaron cerrar las excavaciones, por ser «manantial de ficciones», y destruir todo lo apócrifo, dándose desde entonces al lugar el nombre de placeta de las Minas, donde se formó el carmen llamado de Lopera y luego de la Concepción, junto al sitio en que estuvo la llamada Casa del Tesoro, que ya Bermúdez de Pedraza señaló, en el s. XVII, como asiento de un monumento romano donde debió celebrarse el Concilio de Ilíberis. Entre lo auténtico descubierto figuran grandes fustes, basas de columnas de mármol, de piedra franca y de piedra de Alfacar, estriadas; capiteles jónicos, corintios y compuestos; trozos de mármol de revestimientos de muros; fragmentos de pinturas al fresco; parte del dintel de una gran puerta con

inscripción del siglo III; cipos con inscripciones y pedestales de estatuas de los ss. I al III, la mayoría con dedicatoria hechas por el Municipio florentino; piezas con molduras; fragmentos de relieves y estatuas, entre éstas, una colosal de mármol sin cabeza, etc. Algunas de estas piezas, entre ellas siete de las inscripciones y diversas basas y fragmentos arquitectónicos, se conservan hoy en el Museo Arqueológico provincial, pero la mayoría se han perdido.

En la misma plaza del Cristo de las Azucezas se halla el aljibe del Rey, llamado por los moros «al-qadim» (el antiguo), que se conocía por «aljibe grande de la Alcazaba» y, en la cercana cuesta de María de la Miel donde hay otro aljibe (el «`asal al-jibb» o aljibe de la miel, por el frescor y sabor de su agua) queda una casa, la núm. 9, con fragmentos de decoración morisca. En el callejón que baja hacia la puerta Monaita y plaza de San Miguel existe un acueducto que da paso a las aguas de Aynadamar, conocido por arco de las Monjas, donde durante la guerra de Sucesión, fueron ahorcados algunos imperiales.

Pasando ahora al callejón de Santa Isabel, por la frontera calle del Pilar Seco, encuéntrase a la izquierda de aquél la de la Tiña, donde está el Orfelinato de Nuestra Señora del Pilar y, antes, Hospital de la Tiña, que ocupa el lugar donde existió un palacio árabe con sus huertos pertenecientes a los Reyes moros, palacio en el cual fue reconocido Boabdil por segunda vez como monarca, en 1482, cuando se refugió en la Alcazaba. Del palacio, que debía corresponder al primer tercio del s. XV, quedan vestigios en el edificio actual, entre ellos, una sala con mirador, cuyo arco de entrada tiene tascas en su intradós, y trozos de sus adornos y de un zócalo de alicatado de azulejos. Cedido por los Reyes Católicos al Marqués de Zenete, D. Rodrigo de Vivar y Mendoza, sus descendientes conservaron el palacio hasta 1630 en que la Duquesa del Infantado lo vendió a Pedro de la Calle, cuyo hijo, el Veinticuatro de Granada D. José de la Calle y Heredia, fundó en él, en 1662, un Hospital para niños dedicado a Nuestra Señora del Pilar, modernamente destinado a Orfelinato de niñas, regido por Madres Mercedarias y ampliado por el Ayuntamiento granadino en 1939. La parte antigua del edificio cristiano corresponde al s. XVII y tiene patio con columnas y capiteles aprovechados del palacio árabe, una espaciosa capilla y, en su compás de entrada, una hornacina sobre la puerta con una imagen de la Virgen del Pilar. En el zaguán se lee una inscripción 32 relativa a la fundación, nacida de un voto hecho por el Veinticuatro La Calle cuando se encontraba en Francia, atacado de la enfermedad a cuya curación se destinó el Hospital.

Volviendo al callejón de Santa Isabel, una mezquita portada, coronada por una hornacina con una pobre imagen de Santa Isabel de Hungría, da paso al pintoresco compás que, sombreado de altos árboles y matizado de flores, precede al Convento de Santa Isabel la Real

Convento de Santa Isabel la Real

Fundado por la Reina Católica, por R. C. de 15 de septiembre de 1501, para establecerse en la Alhambra y que, por dificultades surgidas para ello, la Reina ordenó trasladarlo a estas casas que habían sido palacio de los Reyes moros, cedidas por ella y su esposo a su Secretario Hernando de Zafra, a quien se dieron en compensación otros edificios en la Carrera del Darro. Dotado cuantiosamente por D.ª Isabel, en 1504, fue su primera Abadesa D.ª Luisa de Torres, viuda del Condestable de Castilla D. Miguel Lucas de Iranzo que, habiendo tomado el hábito en Santa Clara de Ecija, con el nombre de Luisa de la Cruz, vino a Granada con veinte monjas más, en 1507, estableciéndose en el palacio citado. La Iglesia, hecha antes de adaptar el palacio a su nuevo destino, tiene portada ojival trazada por Enrique Egas, y su arco florentino, con nervios y haces de columnillas, está flanqueado de finos pináculos, viéndose sobre él las armas y divisas de los Reyes Católicos bajo un arquiteo extendido a los lados en forma apainelada y, encima, tres hornacinas vacías. A la izquierda del templo se alza la torre, construida hacia 1549, con arcos decorados en sus enjutas con azulejos moriscos. La Iglesia consta de una sola nave con capilla mayor en alto, separada de aquélla por un arco toral apuntado con capiteles de hojas. Cubre la nave una de las más bellas y antiguas armaduras mudéjares de lazo con tres pares de tirantes y pinturas platerescas y la capilla mayor ostenta otro artesonado, muestra espléndida de la carpintería gótica, con pirámides molduradas, pechinas góticas y arrocabe decorado de grutescos arcaicos, obra del primer tercio del s. XVI, sin antecedentes conocidos, que recuerda las bóvedas pendientes

inglesas y que, en la misma Granada, tiene su continuación en el crucero del Convento de la Merced y en la Iglesia de Santiago de Guadix. El retablo mayor, que costó Sor María de Mendoza, hija del Almirante D. Bernardino de Mendoza, es obra de finales del XVI, reformada en el XVIII con la agregación de su parte central. Sobre su basamento, decorado con pinturas de escudos reales y Santos franciscanos, se alzan dos cuerpos, el uno corintio y el otro compuesto, en el primero de los cuales hay estatuas de San Francisco y Santa Clara y relieves de la Adoración de los Pastores y la Circuncisión y, en el otro, pinturas de San Juan Bautista y Santa Isabel, y esculturas del Crucificado, la Virgen y San Juan en el encasamiento central, rematando el ático un frontón con el Dios Padre. Aunque se desconocen los autores de este retablo, su parte escultórica, en la que debieron intervenir dos artistas, pudiera incluirse dentro del círculo de Bernabé de Gaviria y de Pablo de Rojas.

Entre los altares de la nave, el mayor de la izquierda, decorado con columnas dóricas de ladrillo, tiene en lo alto esta inscripción: «Esta capilla y entierro es de Pedro de la Calle, beinte y cuatro desta ciudad y de sus herederos. Año de 1638» y, bajo ella, un gran lienzo del Crucificado rodeado de Santos, Papas y Martires, entre los que destacan en primer término las figuras de San Pedro y San Pablo, San Lorenzo y San Esteban, siendo esta pintura la única conocida del titular de la capilla Don Pedro de la Calle y Almarsa. A un lado se encuentra una estatua de San Francisco en la impresión de las llagas, de Pedro de Mena, y en los altares inmediatos se encuentran las estatuas de San Pedro Alcántara y San Pascual Bailón, procedentes del Convento de San Antonio, la segunda regalada por el Arzobispo Fray Alonso de los Ríos y ambas de José de Mora, de quien también son los bustos del Ecce-Homo y de la Dolorosa que se ven encerrados en urnas. Procedentes, asimismo, del Convento citado, figuran entre los cuadros, varios de Santas y Santos franciscanos, de Pedro Atanasio Bocanegra y un San Francisco de medio cuerpo, firmado por Ambrosio Martínez. La pila del agua bendita fue taza de una fuente árabe.

En cuanto al Convento, construido de 1574 a 1592 sobre parte del palacio antiguo, tiene un patio cuadrado de 21 metros de lado y siete arcos apoyados en columnas dóricas en cada frente y en sus dos plantas, con enjutas decoradas de círculos con nombres de Santos, las iniciales y escudos de los Reyes y las fechas de la construcción. Los techos de los corredores son de lazo, así como los de la escalera, naves y capilla de la enfermería, siendo también de notar por su belleza los que cubren los coros alto y bajo, especialmente el primero, hecho hacia 1540, con tirantes de lazo y dorados racimos en su almizate. En la clausura del Convento se conservan interesantes obras, entre las que destacan un alto relieve en mármol policromado de la Virgen, obra italiana del s. XVI; una pequeñísima Inmaculada, un San Juan Bautista y un San Antonio con el Niño, las tres de Alonso de Mena; una Santa Ana, la Virgen y el Niño, del XVII, muy restaurada; una Virgen sentada, de Diego de Mora; un Niño Jesús del XVII y otros varios de Pasión, de igual tiempo.

En la Iglesia de este Convento fue enterrado, en 1684, el escultor Bernardo Francisco de Mora.

A la derecha del Monasterio se encuentra la huerta de Santa Isabel que, hasta la exclaustración, fue propiedad de aquél y que posteriormente adquirió el Ayuntamiento granadino. En la huerta queda una alberca, resto único de la casa árabe que aquí hubo en el s. XVI, que debió formar parte de las donadas por los Reyes al Convento.

A espaldas de éste, en su extremo norte, se conserva un pequeño palacio árabe, conocido por Dar al-Horra o Casa de la Reina, que perteneció a la familia real granadina y que habitó la madre de Boabdil. Formaba parte del Monasterio y, en trance de desaparecer por su ruinoso estado, ha podido salvarse gracias a la cuidada restauración que, al adquirirlo el Estado español hace años, realizó el arquitecto Torres Balbás.

Constituyen el palacio, que por su ornamentación puede fecharse en el segundo tercio del siglo XV, un patio de 10 metros por 8,20 con alberquilla, alero de madera rodeándolo, con inscripción religiosa pintada en su alicer, naves en torno y, en los testeros, pórticos de triples arcos, que sólo conservan las columnas con capiteles cúbicos. En el meridional se ha perdido también el arco de entrada a la sala baja que, convertida en capilla, tiene en la parte destinada al altar alfarje de lazo sobre pechinas y en la nave armadura de tirantes

pintada. El testero norte conserva al fondo de la galería un arco de labradas albanegas que da paso a una sala, en los extremos de la cual hay alcobas con arcos y al fondo, en el centro, un mirador, cubierto éste con artesonado de lazo y la sala con sencillo techo pintado. A la derecha de la galería se encuentra la escalera que, a través de un arquito, desemboca en un corredor, en el que, sobre pilares de ladrillo, hay tres arcos de rizado intradós con albane-gas preciosamente decoradas y una alacena con arco moderno al fondo del corredor que se cubre con otro techo pintado. El centro de este corredor lo ocupa el arco de acceso a la sala, ricamente ornamentado, con pequeñas tacas en sus jambas, rodeadas de inscripciones. La sala mide 7,24 metros por 2,50 y tiene en sus extremos alcobas con amplios arcos y otro más en la de la izquierda, de comunicación con la nave lateral, cubriéndose con un alfarje de par y nudillo con tirantes y, en los paños, preciosos adornos de hojas y vástagos pinta-dos con diversos colores sobre fondo rojo que, por su originalidad, hacen de este techo el más notable entre los de su género. A los lados de la puerta de la sala hay alacenas, una de las cuales tan sólo conserva la faja decorativa que la rodeaba, con la inscripción: «La dicha, la felicidad y el cumplimiento de los deseos». Otro arco, ya perdido, se abría en el frente central de la sala, con tacas como las de la entrada y azulejos de lazo, desaparecidos en las jambas. El arco da paso a la parte alta del mirador, con balconcillo gemelo en el frente y dos sencillos a los lados, rehechos en la res-tauración y de los que únicamente el de la derecha conserva parte de las yeserías decora-tivas que cubrían las paredes. La escalera continúa hasta una torrecilla y la flanquean varios pequeñísimos aposentos con arquitos y techitos pintados. Las naves laterales tienen sencillas armaduras, con restos de pinturas algunas de ellas.

El edificio, muy completo y notable gran parte de cuyos adornos reproducen algunos del palacio de la Alhambra, del s. XIV, se alza sobre los viejos y fortísimos muros de arga-masa que sustentaron el palacio de Badis, construido por este rey zirí a mediados del s. XI, a poca distancia de las murallas de la Alcazaba, también ampliada por él, coronan-do ésta y desarrollando un extenso perímetro al oeste de la Iglesia de San Miguel, en el que quedaba comprendido el inmediato callejón de las Monjas y el corral de vecindad denomina-do Casa de la Lona, en cuyo interior quedan aún restos de sus cimentaciones.

El alcázar, que ya existía en los años 1056–1057, pues en este año fue asesinado en él por las turbas el judío Ibn Nagrela, visir de Badis, y de cuya importancia atestigua la vista de Granada de la Sala de Batallas del Escorial, en la que aparece como una de las construcciones más considerables de la ciudad, lo elogian los escritores árabes por su magnitud y sus belle-zas, describiéndolo Ibn al-Jatib y otros como algo «sin semejante en tierras de musulmanes ni de infieles». Su grandeza y suntuosidad deslumbraron a los almorávides cuando éstos lo ocuparon al conquistar Granada el año 1090, causando su estupefacción las sumas de oro existentes en él, en monedas y lingotes, y las numerosas alhajas, telas, piedras precio-sas, vasos y vidrios que decoraban sus estan-cias. Hasta los nazanes, el palacio de la Alca-zaba fue el único de Granada, pero, al fundar al-Ahmar su Reino y decidir establecer su Corte en la Alhambra, perdió su rango aunque no su importancia, como lo demuestran las numerosas construcciones que, hasta los mis-mos tiempos de Muley Hacén, se alzaron en estos lugares, pertenecientes a la familia real y a los magnates árabes, todas elevadas (o refor-madas las que ya existían) en torno al palacio zirí. Aunque los historiadores cristianos sólo alcanzaron a conocer un resto de él, todavía quedaban en tiempos de alguno Mármol, Hurtado de Mendoza, etc. varias de sus partes en pie, entre ellas, una torre rematada por una veleta con la figura en bronce de un jinete moro, con lanza y adarga, en la que aparecía este letrero: «Dijo Badis Ibn Habbus. Así ha de ser el guardian del al-Andalus». La figura giraba a impulsos del viento y los moros la llamaban «el gallo del viento», lo que dio al palacio el nombre de Casa del Gallo, con el que llegó a nosotros. Los autores árabes daban a esta figura un sentido mágico, a juzgar por estos versos, que también aparecían escritos en ella y que encerraban una trágica profecía:

«El palacio de Granada es digno de admira-ción. Su talismán voltea según las vicisitudes del tiempo y a su jinete lo mueve el viento a pesar de su solidez. En ello hay terribles arcanos, porque, después de subsistir algún tiempo, le sacudiría un infortunio que arrui-nará al dueño y a la casa».

En el recinto del alcázar hubo una pequeña mezquita donde fue enterrado el Rey Badis y, en 1149 y junto a la tumba, el caudillo Yahya Ibn Ganiyya. En el s. XIV dice Ibn al-Jatib que no quedaban restos de ese Oratorio,

pero subsistían el sepulcro de mármol de Badis y el de Ibn Ganiyya, en un nicho cerrado con una puerta para su defensa.

Iglesia de San Miguel

Preside la plaza de su nombre y fue parroquial hasta 1842, en que, suprimida, se agregó a la de San José. Se erigió sobre una mezquita, en 1501, y se construyeron, de 1528 a 1539 su mitad superior, por el albañil Antonio Fernán-dez y el carpintero Gil Martín y, la inferior, de 1551 a 1556 por el albañil Alonso de Villa-nueva y el carpintero Gabriel Martínez.

La portada debió trazarla Siloe, ejecutándola los canteros Juan de Alcántara y Pedro de Asteasu, de 1555 a 1556, con arco semicircu-lar enmarcado en columnas corintias adosadas a pilastras y escudos del Arzobispo Guerrero en las enjutas y, encima, capillita con la esta-tua del titular, hecha en 1558 por Toribio de Liébana, flanqueada de óculos sostenidos por angelotes. Al lado izquierdo del templo labró el mismo Asteasu otra portada adintelada con pilastras corintias y, sobre su entablamento, un medallón entre volutas con un relieve de la cabeza de San Pedro.

El interior de la Iglesia, cerrada al culto por ruinosa, tiene naves con capillas laterales, despojadas de casi todas sus obras, algunas de las cuales han pasado a otras Iglesias. La parte primitiva del templo está dividida en tramos desiguales por tres arcos apuntados que apo-yan en ligeras columnas, sirviendo el tramo primero de capilla mayor, que está cubierta con alfaije mudéjar ochavado pintado a lo plateresco y los otros dos tramos con techos de faldones. El resto, construido después, es aná-logo en cuanto a la forma de las capillas y los arcos (tres a la derecha y dos a la izquierda), pero carece de éstos en la nave, cubierta hasta la entrada por un artesonado mudéjar. Para la capilla mayor hizo un retablo, de 1559 a 1561, el discípulo de Siloe Tomás de Morales, con pinturas de Juan de Palenque, que constaba de dos cuerpos rematados por un semicírculo con una pintura del Padre Eterno, y el banco, columnas abalaustradas, cornisamento, etc., cubiertos de relieves, todo perdido hoy. En el siglo XVIII se sustituyó este retablo por el actual, obra de Blas Moreno, hecho en 1753, decorado con ángeles por Torcuato Ruiz del Peral, de quien también es la imagen de San Miguel. En el crucero había otros retablos de fines del XVI, en uno de los cuales figuró la imagen de Cristo atado a la columna que, atribuida a Siloe, se halla en la Iglesia de San José. En las capillas de los lados de la mayor, tablas del Entierro de Cristo y del Cristo de la Paciencia, restos del retablo primitivo. En cuanto a las capillas de la nave, la primera de los pies a la derecha es la bautismal, estaba decorada con un cuadro de la Virgen y el Niño; la segunda, dedicada al Cristo de la Reden-ción, tiene pinturas decorativas al fresco; en la tercera había una réplica de la copia que Cano hizo de la Dolorosa de Becerra, un Jesús con la Cruz y un lienzo del Crucificado y, encima, un Dios Padre (del mismo retablo antiguo) y la cuarta, dedicada a la Virgen de la Salud, cuya imagen pasó a la Iglesia de San José, tenía un San Joaquín y un San Roque y, en lo alto, dos pequeños lienzos granadinos de la Anuncia-ción y la Visitación. De las capillas de la izquierda, la primera corresponde a la torre y la segunda a la portada lateral del templo; a la tercera, que es la del Cristo del Olvido deco-rada al fresco, en 1729, por Martín de Pi-neda, perteneció la estatua de San Juan Capistrano, de José de Mora, que, procedente del Convento de San Antonio, guarda hoy la Capilla Real y, en fin, la última, dedicada al Cristo de la Paciencia, conservaba un cuadro murillesco del Ángel de la Guarda.

En esta parroquial, que fue una de las más pobladas del Albaicín y en la que vivían mu-chas familias principales de Granada, fueron sepultados los pintores Pedro Atanasio Boca-negra, en 1689, y Juan de Sevilla en 1695, y los escultores Diego de Mora, en 1729, Agus-tín de Vera y Moreno, en 1760, y Felipe González, en 1810.

Junto a la portada lateral de la Iglesia está el aljibe que correspondía a la Mezquita, obra del s. XIII, con arco de herradura apuntado sobre fustes de columnas romanas, y en la misma plaza de San Miguel en la casa llamada el Corralón, deshecha a fines del s. XIX, y actualmente restaurada, es del siglo XVI, con patio de proporciones cuadradas y galerías laterales, que en planta alta es de pies dere-chos, con zapatas y baranda abalaustradas de madera. Conserva dos puertas con decoración de yesería morisca, que cubren las arquivoltas,

albanegas y alfiles de sus arcos, teniendo cubiertas de laceria igualmente morisca. Un Crucifijo de piedra, alzado en el XVII, ocupa el centro de la plaza, inmediata a la cual se encuentra el lugar llamado Vistillas de San Miguel, desde el que se dominan la ciudad y la vega en toda su amplitud. Su pretil está elevado sobre la muralla que, procedente de la cuesta de San Gregorio, corre por aquí, donde se abría la Bib al-Asad o puerta de León y, después, portillo de San Miguel, el cimientito de cuya torre, obra del s. VIII, sirve de base al mirador. La muralla cruzaba el callejón de Lona hasta enlazar con la puerta Monaita, que se divisa a la derecha. Al pie de estas murallas, por la ladera del monte de la Alcazaba que, desde aquí, va a morir en la calle de Elvira extendida al pie, tuvieron su asiento los soldados de la tribu de los Zenetes, que constituían la guardia del palacio del Rey Badis, conservando este recuerdo el barrio y calle principal de él, llamados Zenete, donde, en 1517, se construyó un aljibe, conocido por aljibe de Cuevas.

Volviendo a la plaza de San Miguel, sígase por la inmediata calle de los Oidores, así nombrada porque en ella tuvo su primitivo asiento la Chancillería y en ella continuaron viviendo luego muchos de sus ministros u Oidores. En esta calle existió, hasta 1877 en que fue derribada, la casa árabe llamada Casa de las Monjas y también de las Beatas, por haberla habitado algún tiempo las monjas del Angel, al desaparecer su Convento durante la dominación francesa. La casa, a juzgar por algunas de sus inscripciones, debió hacerse en tiempos de Muley Hacán y era de las más notables de Granada, conservándose su recuerdo gracias a dos cuadros de los artistas granadinos Julián Sanz del Valle y Manuel Gómez-Moreno. Constaba de un patio con alberquilla en el centro y fuentes en los extremos y, en su frente principal, galería de tres arcos de tallada arquivolta y celosía encima, rodeada de adornos e inscripciones, elementos decorativos que también aparecían en los arcos de las alcobas del interior. Al lado izquierdo de la galería, otro arquillo daba salida al zaguán que, juntamente con la nave de ese lado, era la parte árabe conservada del edificio, pues el resto de él se construyó después de la reconquista, a cuya época correspondía el corredor de encima del pórtico, que tenía balaustrada de madera, pilares con zapatas góticas y techo de lazo con pinturas renacentistas; este corredor daba acceso a otra sala, con arco decorado exteriormente a la morisca y, en su interior, a la romana. La nave oriental, añadida también en la época cristiana, tenía un corredor volado sobre zapatas dobles y una sala con arco de yeso decorado de estrellas en las albanegas y armadura mudéjar con tirantes, esto aparte de otros elementos moriscos, góticos y renacentistas, en gran parte recogidos en el Museo Arqueológico provincial al ser derribada la casa, señalada por algunos como vivienda del pintor Juan de Sevilla, cuyo contemporáneo, el también pintor Pedro Atanasio Bocanegra, vivió y murió en otra casa que existió en la esquina de la calle del Clavel, junto a la que hoy lleva su nombre.

Al final de la de los Oidores estuvo la Casa de los Toribios, solar de los Condes de Benalúa, construida en 1540 por D. Cristóbal Pérez de Cañaverál, con portada plateresca, patio con columnas de mármol rematadas por capiteles corintios y artesonado mudéjar en la escalera. En ella se instaló en el s. XVIII un hospicio de niños llamado de la Divina Providencia y, vulgarmente, de los Cayetanos, convertido en 1783 en correccional, inspirado en el que erigió en Sevilla el Hermano Toribio de Mier, por lo que, desde entonces, se conoció esta casa con el nombre de Casa de los Toribios. Después fue asiento del Asilo de niños de la Asunción hasta que, trasladado éste a su nuevo edificio, pasó a poder de particulares, y fue derribado en el segundo decenio de este siglo, edificándose de nuevo sobre su solar, en el que quedaban restos de un pequeño baño árabe.

Iglesia de San José

Esta parroquial, correspondiente a la erección de 1501, se estableció en el lugar que ocupaba la aljama al-Murabitin o mezquita de los morabitos o ermitaños, una de las más antiguas de Granada (ss. VIII al X), bendecida por el Arzobispo Fr. Hernando de Talavera, en 7 de enero de 1492, y derribada en 1517 para construir el templo cristiano.

De la mezquita sólo se conserva el alminar, hoy torre de la Iglesia, que era análogo, aunque algo más antiguo, que el de la Mezquita mayor de la ciudad y que, además, es el único conocido en España anterior al tipo almorávide. Está situado al noreste del templo y muy desfigurado por el cuerpo de campanas agregado por los cristianos, pero, en 1935, se le despojó del enlucido moderno que cubría su primitiva e interesante fábrica.

Este es de lajas de la Malahá, alternadas de frente y de canto, y su parte baja de grandes sillares de piedra unidos con yeso. Su planta mide 5,80 metros de lado y en su interior sube la escalera, iluminada de saeteras, en torno a un machón central, en cuya mitad aparece tallado en la piedra un arco de herradura también sin do-velas, que serviría de balcón y que es el más antiguo de este tipo conservado en Granada. Al pie de la torre, y como correspondía a la Mezquita allí existente, hay un aljibe árabe. El edificio cristiano se construyó, en 1525, por Rodrigo Hernández, conforme al gusto ojival, y su exterior es de una gran modestia, presentando una portada de piedra de Elvira, hecha por Luis Arévalo antes de 1756, con sencillo arco semicircular sobre columnas dóricas y hornacina encima con la estatua del Santo titular.

Interiormente, su nave central, sostenida por cuatro arcos el último de ellos con escudos de los Reyes Católicos y del Arzobispo D. Antón de Rojas, está flanqueada de otros ocho arcos que dan paso a capillas. De 1540 a 1549 se le agregó otra de éstas a los pies, destinada a coro, con arco semicircular y artesonado de casetones hexagonales y octo-gonales tallado por Domingo de Frechilla. Sobre ella corre una tribuna que estuvo cubier-ta con armadura mudéjar, así como la nave lo está con armadura de faldones. El arco toral, apuntado y apoyado en columnas góticas, se decora con escudos del regidor de Granada D. Pedro Carrillo de Montemayor y de su esposa Doña Leonor Manrique, que fue quien edificó la capilla mayor, que ostenta artesonado mu-déjar de lazo con racimos de mocárabes apo-yados en pechinas góticas y arrocabe tallado con adornos platerescos y escudos de los fun-dadores, todo dorado y pintado. Por el friso corre, en letras alemanas, la inscripción si-guiente: «Esta cap. mandó hr. y dotar la m. m. s. d. leonor manrique para sepultura del m. m. s. p.º carrillo de Mont. mayor su marido y suya, donde también está d. Martín cord. su lijo a quien dios en la flor de su juvent. quitó la heredad tpral. por dalle la eterna, acabóse año md. xxv». En las paredes, y dentro de coronas, aparecen repetidos los escudos de los funda-dores. El primitivo retablo de esta capilla fue sustituido por el actual, diseñado por Ventura Rodríguez, ejecutado, en 1788–89, por Francisco Vallejo, y pintado, en 1820, por Manuel González. Sus columnas corintias soportan un desmesurado entablamento, sobre el cual se alza un enorme medio punto cuyo centro ocu-pa una escultura del Crucificado del estilo de Pablo de Rojas y en los intercolumnios hay relieves de las Adoraciones de los Pastores y los Reyes, tallados por Jaime Folch. En el centro del retablo se venera la imagen de San José con el Niño, de Ruiz del Peral. En un lateral de la capilla mayor, luce la imagen de la Purísima, obra probable de Diego de Mora. A los lados del altar se encontraban las estatuas de San Miguel, de Juan de Salazar, y San Rafael, de Ruiz del Peral. El resto de la capilla lo decoró, hacia 1820, el escenógrafo Francis-co Aranda Delgado, encuadrando dos lienzos, de la Adoración de los Pastores, de imitación murillesca, por García Melgarejo, y de la Piedad, por Melchor de Guevara.

De las demás capillas, la primera de la derecha a los pies del templo corresponde con el anti-guo cementerio parroquial; la segunda tiene bóveda de crucería y en su retablo, labrado por Francisco Vallejo en 1794, se encuentra la imagen de vestir de la Virgen de la Aurora, y a los lados, estatuillas de San Crispín y San Crispiniano hechas para la Hermandad de los zapateros; la tercera capilla conservaba tres retablos, de la Iglesia de San Gregorio el Bético, ocupando el central otra Virgen de vestir de la Aurora, y hoy se venera un esplén-dido Cristo a la columna de Diego de Siloe, que perteneció a la Iglesia de San Miguel y, junto a él, una imagen de San Cayetano, obra ésta, al parecer, de Felipe González, muy influida por el arte de Ruiz del Peral y proce-dente de la Iglesia de San Gregorio, y una imagen de San Francisco Caracciolo, hecha en 1762 por Sánchez Sarabia para la citada Igle-sia de San Gregorio con motivo de las fiestas de la beatificación del Santo y, en fin, en la última hay un lienzo de la Inmaculada del estilo de Alonso Cano, y en un lateral cuelga un interesante lienzo de Cristo muerto adorado por los ángeles, firmado en el envés en 1668, por Felipe Gómez de Valencia. De las capillas de la izquierda, la primera, correspondiente al baptisterio, tiene reja de madera coronada de adornos platerescos y una pobre e~tatua de San Nicolás de taller granadino de fines del XVII y dos urnas talladas y doradas con un busto de Ecce-Homo y de la Virgen de las Angustias, y en la tercera (pues la segunda corresponde a la puerta del templo), cubierta con bóvedas de crucería con dos medallones en relieve de las cabezas de San Mateo y San Juan Evangelista, hay un retablo con una imagen de San José y el Niño, hecha en 1799 por encargo de la Hermandad de Jesús y Maria, por Felipe González, y al que recién-temente, en 1962, se le ha añadido una imagen de la Virgen, hecha por F. López Burgos, y existiendo a los lados del retablo, dos pe-queños orantes de medio cuerpo sobre peanas doradas, representando ánimas del

Purgatorio y, en uno de los lados, otro retablillo del primer tercio del s. XVI, deshecho en el **XIX**, cuyo encasamiento central ocupaba una tabla de la Asunción, y a los lados tema otras de los Evangelistas, todas perdidas hoy, quedando del retablo únicamente dos de las cuatro co-lumnas, la cornisa con tallas y el zócalo, en el que, en medallones, aparecen los retratos de los patronos ocupando hoy el encasamiento central, una imagen de San Antonio, de Pedro de Mena, hallándose en el otro lateral un retablito de gusto plateresco encuadrando ta-blas de arte italiano, con la Virgen del Pópulo en el centro, encima el Bautismo del Señor y, a los lados, Santo Domingo y Santa Catalina de Sena. En cuanto a la cuarta capilla, que tiene armadura de lazo y se reformó hace unos años, la fundó el Doctor Alonso Núñez de Salazar y su frente lo ocupa la admirable escultura del Crucificado de José de Mora, que perteneció a la Iglesia de San Gregorio el Bético y que es el más bello de los Crucificados andaluces. En el lado derecho de la capilla hay un pequeño retablo de ángeles ocupando el centro y, enci-ma, el Calvario y, a los lados, la calle de la Amargura y San Miguel y la Piedad y las Santas Catalina y Bárbara, pinturas todas, como las de la capilla de Pulgar del Sagrario, del círculo de Machuca, o más bien, del de Juan Ramírez, si es que no son de ese mismo pintor. Frente a éste, hay otro retablillo de estilo gótico, dividido por pirámides en pe-queños encasamientos, con guardapolvos ta-llados y tablas con pinturas de la Asunción y el Calvario en el centro y, a los lados, la Flage-lación y la Quinta Angustia, el Nacimiento de la Virgen con Santa Catalina mártir y la Visi-tación con Santa Catalina de Sena, el martirio de San Bartolomé y la Predicación del Bau-tista y, en estas dos últimas, las orantes de los patronos, pinturas todas atribuidas al flamen-co Pedro de Cristo, que residió en Granada, de 1507 a 1530. Ante el retablo hay una estatui-lla de San Sebastián, de arte alemán de fines del s. XV, modernamente repintada y existió otra, también gótica, de San Bartolomé, hace tiempo desaparecida.

La capilla de los pies del templo en la que estuvo el retablito de la Virgen del Pópulo, y del cual se perdieron dos tablas que adornaban el banco, preside esta capilla una imagen de la Asunción de la primera época de Alonso de Mena, así como dos lienzos, una Visión de San Nicolás de Tolentino, firmado por Bocanegra en 1674, y uno de gran tamaño, de Nuestra Señora de la Antigua, copia del existente en Sevilla, mandada hacer por la familia de los Núñez de Salazar, a pintores enviados a aque-lla ciudad, a comienzos del s. XVI.

En la Sacristía existen, entre otros cuadros, una Virgen con el Niño, copia análoga a la de la Iglesia de San Andrés, de vn original per-dido de Cano, hecha por Miguel Pérez de Albar y regalada por éste a la Iglesia, en 1664; un lienzo de San Nicolás, probablemente de Risueño, y un Crucifijo pintado, de Gómez-Moreno. Una cruz de bautismo, con peana árabe de azófar, adornada a cincel, e inscrlp-ción cursiva, que decía: «Felicidad y prospe-ridad», y un cáliz con las armas del Arzobispo Rojas, del platero Bartolomé Hermosilla, del primer tercio del s. XVI, son objetos perdidos hace tiempo.

En esta Iglesia están enterrados el escultor Torcuato Ruiz del Peral (muerto en 1773) y los pintores Felipe Gómez de Valencia (muer-to en 1679) y Miguel Pérez de Albar, discípulo de Juan de Sevilla, cuyo epitafio, desaparecido al reformar la capilla de los Salazares, donde se hallaba, decía así: «Aquí yase Miguel Pérez de Albar, varón de exzelentes virtudes, natural de Tudela, murió el 15 de agosto de 1697».

Detrás de la Iglesia se encuentra la Casa del Almirante de Aragón, hoy Asilo de San José, construida en el s. XVI por D.a Leonor Manrique, con portada adintelada flanqueada de columnas jónicas y, en el interior, algunos artesonados interesantes y una portadilla con el escudo de los Mendozas. El Asilo lo fundó, en 1874, el Arzobispo D. Bienvenido Mon-zón, para la educación de niños pobres, ha-biéndose ampliado para niñas, en 1886, por el Arzobispo D. José Moreno Mazón, con el Asilo de la Asunción que, en un principio, se instaló en la Casa de los Toribios, trasladán-dose después junto al Asilo de San José y dependiendo de esta fundación, que es suce-sora de la que, en 1612, se estableció en las casas de la encomienda de D.a Elvira Carrillo, que ocuparon primero las monjas Capuchinas y que fue autorizada por el Arzobispo Fr. Pedro González de Mendoza.

En una casa frente a la Iglesia hubo, hasta hace pocos años que se adquirieron para el Museo Nacional de Arte Hispano-Musulmán, cuatro columnas árabes con interesantes capi-teles de fines del s. IX, quizá traídas de Córdoba, y la casa núm. 5 (antiguo) de la cercana calle de Bravo tuvo restos en su sala baja de una portada

árabe con ornamentación de finales del XIII o comienzos del XIV y, en fin, en otra casa la núm. 5 (antiguo) de la calle de Babolé hay otros restos ojivales y moriscos, un techo mudéjar y zapatas y balaustres del Renacimiento. En esta plaza de San José, casa núm. 3, vivió y murió, en 1918, el pintor y arqueólogo granadino D. Manuel Gómez-Moreno González, atestiguándolo así una lápida en su fachada.

Descendiendo por la cuesta de San Gregorio, al final de una de sus afluentes, está la placeta de Porras en la que existe un palacio, con bella portada plateresca, conocido por Casa de los Porras, adquirido por el Estado, en 1944, y recientemente restaurada, la casa se desarrolla en torno a un bello patio con balaustrada de madera. En la galería de la planta primera son interesantes, asimismo, algunas de sus puertas y postigos.

Inmediata a esta casa se encuentra el Carmen de los Cipreses, en el que se reunían Angel Ganivet y otros intelectuales granadinos a fines del pasado siglo; y, en la misma cuesta de San Gregorio, cerca de la portería del Convento inmediato, se encontraba otra de las puertas de la Alcazaba, la puerta de los Estereros Bib al-Hassarín, conocida con el nombre de «arquillos de la Alcazaba». Desde ella, bajaba la muralla, por la izquierda, hasta la calle de San Juan de los Reyes, continuando a la plaza de este nombre y, por la derecha, subía por la cuesta del Perro y Cruz de Quirós a las vistillas de San Miguel, para enlazar con la Bib al-Asad o puerta del León, ya citada.

Iglesia de San Gregorio Bético

Ocupa el lugar donde, según la tradición, se enterraba a los cristianos en tiempos árabes y donde existía una mazmorra en la que fueron sepultados muchos mártires, como los Santos Juan y Pedro, de la Orden de Menores, quienes, desde la Alhambra, fueron arrastrados hasta aquí atados a las colas de unos caballos por predicar el Evangelio. Los Reyes Católicos mandaron alzar en este sitio una Ermita, dedicada a San Gregorio, Obispo de Iliberis, de la que era gran devoto el Arzobispo Talavera y, en 1593, el Municipio que ejercía patronato sobre ella dispuso su reconstrucción, terminada en 1596. En 1562 se cedió a la Congregación de Clérigos Menores de San Francisco Caracciolo establecida en Granada desde 1638 en la calle de Elvira y, en 1649, en el Campillo, dándosele licencia para la fundación, en 1686, ampliándose el templo en 1695 y agregándose luego la capilla mayor y la torre. Durante la exclaustación sufrió grandes daños y, en 1887, fue restituido al culto, instalándose en él la Comunidad de monjas de Sancti Spiritus, cuyo Convento había destruido la desamortización. El mal estado del edificio y las revueltas sociales del 10 de marzo de 1936, que incendiaron parte de él, obligaron a sus habitantes a abandonarlo, siendo restaurado en 1938 por el Ayuntamiento y reintegrado, en 1941, a la Comunidad que, al año siguiente, se fundió con la del Monasterio de la Piedad, ocupándolo entonces otra Comunidad de monjas Clarisas. La fachada de la Iglesia tiene una simple portada de piedra de Elvira de gusto jónico con arco semicircular decorado con granadas en las enjutas y, encima, en una capillita, la imagen del titular y tablero con inscripción alusiva a la reconstrucción de 1596. El interior ofrece escaso interés, decorando la bóveda del crucero unas mediocres pinturas al fresco y, en cuanto a sus obras de arte, que eran escasas, han pasado al Convento de la Piedad y algunas de las que poseía la Iglesia antes de la exclaustación se encuentran, como hemos visto, en la parroquial de San José, y de otras sólo tenemos referencias: así sucede con un pequeño San Miguel, de Mora, que hubo en la escalera del claustro, y con un retrato del P. Agustín Adorno, fundador de los Menores, firmado por Benavides en 1721. De la Congregación de esta Iglesia formó parte el célebre escritor y arqueólogo P. Juan Velázquez de Echevarría.

A partir de la Iglesia, la cuesta de San Gregorio toma el nombre de Calderería, yendo a desembocar a la calle de Elvira y, por la izquierda, otra pequeña cuesta la Calderería vieja conduce a la placeta de San Gil, antigua de al-Hattabín o de los Leñadores, que enlaza, a su vez, con la plaza Nueva, cuya imagen de otro tiempo, salta a la portada de la reedición de esta «Guía» de la ciudad por constituir no sólo el punto de partida de estos itinerarios, sino el centro urbano más vivo de la Granada artística e histórica, en donde se funden los estilos arquitectónicos, de una Granada llena de contrastes, y final también de nuestro recorrido por la ciudad.

Valoración sobre la evolución del Albaicín y la Alcazaba

El Albaicín y la Alcazaba forman dos barrios típicos de la ciudad de Granada. Fue el más importante núcleo de la población árabe y debido a su amurallamiento y a su interés histórico, estos barrios apenas ha cambiado desde tiempos pasados.

Uno de los mayores problemas con lo que se han encontrado estos dos barrios es que su emplazamiento dentro de la muralla no les ha permitido extenderse, no han podido crecer, ya que el amurallamiento protegía a los que allí vivían de las invasiones. El trazado de las calles es irregular y en el empedrado de estas son típicos de tiempos pasados.

Otra cosa por la que estos dos barrios apenas han evolucionado es por qué son de un interés histórico muy importante: tiene restos de fortificaciones romanas y visigodas así como otras construcciones de los tiempos árabes. El no tener un orden determinado entre sus calles es todo un símbolo de barrio antiguo, así como las antiquísimas fachadas que lo constituyen. El Albaicín es el barrio de las cuevas por lo que podemos afirmar que es un barrio poco usual dentro de esta ciudad, así que no es de extrañar que su conservación sea muy importante dentro del casco histórico de la ciudad.

También destacamos la gran cantidad de ermitas, iglesias, mezquitas y conventos que existen en su emplazamiento. La mayoría fueron construidas durante el siglo XVI y durante los siglos posteriores ha sido reformadas según las necesidades que imperasen. Es de relevante importancia los restos de torres que hoy día se conservan.

Para terminar diremos que es una de las zonas de Granada más bellas por su increíble y hermosa vista que tiene de la Alhambra, así como una distribución sinuosa y desigual de su trazado.

1

331

La escuela rural (ER) desde la Ley Moyano hasta 2000

La escuela rural desde la LGE hasta LOGSE (1990)

La escuela rural desde 1939 hasta la LGE (1970)

La escuela rural desde la Ley Moyano hasta 1939

La escuela rural desde la LOGSE hasta 2000

El futuro de la escuela rural

Desde la LGE hasta el R.D. de Educación Compensatoria de 1983

Desde el R.D. de Educ. Compensatoria (1983) hasta la LOGSE (1990)

Educación Comparada

Historia de la Educación

Teología de la Educación

Filosofía de la Educación

APLICACIÓN ESPECÍFICA

NORMATIVA

FUNDAMENTACIÓN

Sociología de la Educación

Economía de la Educación

Biología de la Educación

Psicología de la Educación

Pedagogía Diferencial

Pedagogía General

Organización Escolar

Didáctica

Planificación Educativa

Orientación Educativa

Sistema socio-cultura político

Subsistema socio-cultural próximo

Subsistema educativo

Subsistema escolar

Centro Educativo

Etc.

Matemáticas

CENTRO DE INTERÉS

Lengua

Conoc. del Medio

Consejo Escolar

PROFESOR

(DIRECTOR)

APOYO / ASESORÍA

AMPAS

Aula: alumnos

Trabajo individual

DONCENTE

ANEE

ANEE

A

R

M

A

R

I

O

Trabajo en grupo

Armario / estantería

Consejo Escolar

Apoyo / asesoría

AMPAS

Director (Prof. n°3)

Aula de Ed. Infantil y 1er ciclo de Ed. Primaria

(Prof. n°1)

Aula de 3er ciclo de

Ed. Primaria

(Prof. n°3)

Aula de 2º ciclo de

Ed. Primaria

(Prof. n°2)

CRA o CPRA

Escuela B

Escuela A

Escuela C

Escuela

E

Escuela D

Escuela

B

Escuela

A

CRA o CPRA

Escuela

C

Escuela

D

Escuela

E

D

C

A

B

Centro de

FP

Escuela de

4 unidades

Escuela de

2 unidades

Escuela

Unitaria

APOYOS

Consejo Escolar

del AE

Comisiones

Claustro

Junta de Delegados de Alumnos del AE

Director

del AE

AMPA

- PAS
- Admin.

Apoyos del AE

Secretario

Jefe de Estudios del AE

Departamentos del AE

(Didácticos o de Orientación)

Equipos Docentes del AE

IES

CRA 8 u.

CRA 5 u.

FP

4 unid.

EU

2 unid.

ALUMNOS

Infraestructura

Orientación

Didácticos

Departamentos

Jefe de Estudios

Jefe de departamento de Matemáticas.

Jefe de departamento de Lengua

Jefe de departamento de Ciencias

Profesor

Profesor

Profesor

Profesor

Profesor

Profesor

Departamento de Lengua

Leng. Española Leng. Inglesa Leng. Francesa Etc.

Lectura Escritura Morfología Etc.

DEPARTAMENTOS

Coord.

Ed. Infantil

Coord.

2º Ciclo de Pr

Coord.

1° Ciclo de Pr

Profesor

Profesor

Profesor

Profesor

Profesor

Profesor

Jefe de Estudios

Departamento de Matemáticas

Equipo Docente

De 1° ciclo

Tutor de 2°

COMISIONES

CONSEJO ESCOLAR

CLAUSTRO

DIRECTOR

APAs

ASESORÍA

APOYO EXTERNO

JEFE DE ESTUDIOS

SECRETARIO

EQUIPO DOCENTE

PAS

ED. PRIMARIA

ED. INFANTIL

Coordinador

Coordinador

Coord. 3er ciclo

Coord. 2º ciclo

Coord. 1er ciclo

3º

1º

2º

Tutores

Tutores

Tutores

6º

5º

4º

3º

2º

1º

Concepto tradicional

ALMA:

educación intelectual (Espíritu)

CUERPO:

Educación Física

(Músculos)

Dualidad

Son funciones independientes respecto a la persona

Concepto actual

Unidad psicosomática

(Mente–cuerpo)

Educación integral

Persona

Funciones interdependientes

DBB

LOGSE

Enseñanzas mínimas

ESTADO

NIVEL 1

Comunidades

Currícula

CC.AA.

Comunidad Educativa

Proyecto de Centro

(PC)

NIVEL 2

Grupo–Clase

Programas de aula

NIVEL 3

N.E.E. poco significativas

NIVEL 4

Adaptaciones Curriculares

N.E.E. muy significativas

NIVEL 5

Adaptaciones

individualizadas

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Principio de aprendizaje

Peculiaridades de los contenidos del área específica

Proceso de enseñanza– aprendizaje

Peculiaridades psicológico–evolutivas de los alumnos

Otras variables, a veces imprevistas hasta última hora

Características de cada centro escolar