

Editorial

Pois xa ven, un novo número de Saudiña repenica xa en todos os claustros e comunidades educativas non universitarias, para o cal se xuntaron este fato de artigos e referencias vivas e próximas sobre transversalidade curricular, como é xa costume.

Unha vez máis, un esforzo de solicitudes correspondidas desde Centros de Formación e Recursos e centros, un encaixe de palillos gráfico con textos, cores, fotos e páxinas, e... estamos de novo en condicións, xa comezado o novo curso, de propoñer espazos de reflexión arredor da lectura relaxada de exemplos e informacións doutras levadas xa a cabo noutras aulas ou institucións que, cooperativamente, queren contribuír ao desenvolvemento e xeneralización da dimensión transversal do currículo máis importante, o das etapas da educación obrigatoria, co seu tan singular, universal e holístico transfondo de transmisión de valores aceptados e compartidos, ou en vías de selo, pola cidadanía dos tempos que estamos a vivir.

Saudiña, quérese pegar ao terreo de xogo real da escola actual en Galicia, e reflicte, sen filtros, o pulso vivo das actividades educativas que van tendo lugar nas aulas de aquí e agora, cos seus recursos e métodos de todo tipo. É unha achega máis á reflexión e á programación de contidos e actividades que desenvolven o currículo transversal, en calquera das súas vertentes temáticas para todas as etapas e niveis do ensino non universitario.

Como sempre, no soto común de toda esta inxente actividade educativa, os valores que se intercambian, interactúan ou cambian, e rexen os comportamentos das persoas, as actitudes transmitidas e comunicadas, a organización conxunta e a planificación do ensino polos claustros, e o réxime interior coherente de que se dota o centro, piares e cimentos todos eles da educación integral e útil para a vida de cada tempo histórico.

Tamén como sempre, un importante colectivo profesional fronte a un importante reto técnico. Ademais, unha comunidade cada vez máis organizada e con recursos locais dispoñibles para as escolas, a través de concellos e outras institucións ou entidades locais, e tamén, grandes recursos que cómpre seguir dinamizando: as familias e a súa contribución no proceso educativo.

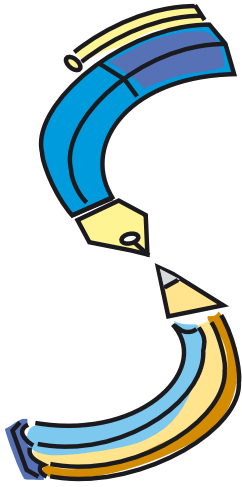
Saudiña, na mesma medida que reciba contidos dende as escolas, seguirá mostrando os esforzos e as reviravoltas que todo isto vaia comportando. Nas súas mans, a entrega número 11 de reflexións e accións en transversalidade curricular e/ou educación da cidadanía, termo este de recente ou vella aparición pero que, actualmente, se deixa ver con frecuencia en libros e mesmo en xornais,

e que denomina unha aposta clara por educar e preparar os máis pequenos membros da sociedade para seren mulleres e homes que axiña serán cidadás e cidadáns da gran cidadanía local e global á que pertencemos, e na cal se vive tomando postura e decisións informadas a cada momento, hai que “moverse” con intelixencia, e asegurar, ademais, a sustentabilidade do ambiente no que cadaquén, todos e todas as vidas, necesariamente conviven e deciden traballar por facelo, ben ecoloxicamente, ben cunha deterioración progresiva e irreversible.

O reto dos dous mil para todas as comunidades. As educativas, todas as de cada cidade, vila ou parroquia, pasan a ser axentes sociais absolutamente estratéxicos. Nisto vaimos o futuro. Urxe investir e acelerar o proceso, participando e decidindo que facer cos resultados do feito, de xeito permanente e democrático nun espazo, o escolar, de liberdade e respecto onde os individuos practican, cada día, este exercicio educativo básico por excelencia.

Sumario

La vivencia emocional en la infancia	2
Escola de pais e nais do IES Agra do Orzán	4
Cine y transversales	6
A educación viaria nas clases de educación física	8
Saúde e ambiente: facendo ciencia na aula	10
Semana “Ciencia para todos” no IES Otero Pedrayo	11
Programa coeducativo de desenvolvemento psicoafectivo e sexual	13
Vagalume Valdeorras. A transversalidade sae da escola	14
Escola rural, colexio rural	16
A aventura de pensar en comunidade	18
Eu estiven nas III Xornadas de Transversalidade e volverei ás IV. ¿Non vas vir?	20
A biblioteca escolar, un espazo para a educación, un espazo para a vida	21
A Asesoría de Bibliotecas Escolares	23
O Anxel	24
Educación para o tempo libre nas clases de lingua e literatura	26
Clases sen fume	28
Alumnado extranxero en Secundaria	30
Hoxe cocina o sol	31
O Plan de autoprotección escolar como garantía da seguridade nos nosos centros docentes	34
A interiorización dos comportamentos vinculados ao xénero no alumnado de educación infantil	36
Viaxar polo universo	36
Estudo sobre o grao de implantación da educación para o consumo nos centros de ensino non universitario de Galicia: situación actual	38
Plan de autoprotección e avaliación xeral de riscos	41
A comunidade educativa traballando nun proxecto común	42
Plan de integración de minorías étnicas e inmigrantes na provincia de Ourense	44
O Programa de educación ambiental 2004 da Consellería de Medio Ambiente	46

**SAUDIÑA**

Nº 11 – Novembro de 2004

Edita

Xunta de Galicia

Consellería de Medio Ambiente

Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible

Consellería de Sanidade

Dirección Xeral de Saúde Pública

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

Dirección Xeral de Ordenación Educativa e

Formación Profesional

Consellería de Industria e Comercio

Instituto Galego de Consumo

Tiraxe

25.000 exemplares

Consello de redacción

Ángeles Abelleira Bardanca

Esther Álvarez Fernández

Manuel Amigo Quintana

Álvaro Ariño Moure

Mª Luisa Castro Casas

José Manuel Coto Amado

Emilio Antonio García Fernández

Ángel Gómez Amorín

Julia González-Zaera Barreal

Xurxo Hervada Vidal

Francisco Maseda Eimil

Mª Jesús Muñoz Chesa

Aurora Pazos Feijoo

Florentina Peliquin Pérez

Marisé Pérez Mariño

Alicia Ratón Castedo

Begoña Rodríguez Rodríguez

Jorge Suanzes Hernández

Victor Tello Calvo

Juan José Valiela Villar

Juan Yúrs Arruga

Colaboran neste número

B. Alonso da Iglesia, Mª Jesús Arca Camba,

Amelia Areán Reigosa, Juan Bello Llorente,

Inés Ben González, Luisa M.ª del Carmen Braña Rey,

María Jesús Buitrago Rubira, Xosé Carlos Caneiro,

Purificación Carrera Castro, Cecilio Castro,

M.C. Cid Manzano, Javier Conde Vázquez,

Manuel Díaz Regueiro, Rita María Díez Rechou,

Equipo Padres y Maestros, José Fernández López,

Luis Fernández López, Carlos Ferreiro González,

M.J. García Blanco, Lidia Gómez Fraga,

Instituto Galego de Consumo, Sabela Lahuerta Mouriño,

María Lameiras Fernández, Mª Carmen Isabel López

Guerra, Remedios López Núñez, E. Nogueiras Hermida,

Cristina Novoa, Carmen Pacheco, Sílvia Palou Vicens,

Rosa Mª Picallo Gómez, Santiago Roca Marín,

Carlos L. Rodríguez Calvente, Yolanda Rodríguez

Castro, Mª de los Ángeles Ruiz-Matas García,

Rosario Souto García, Mª Helena Terrón Cobo,

Ana Mª Vázquez Fraga, Juan Yúrs Arruga

Xestión da edición e distribución

Manuel Amigo, Julia González-Zaera,

Ángeles Abelleira Bardanca, Inés Sarceda

Deseño gráfico e coordinación de impresión

Permuy Asociados

ISSN: 1138-9117

Depósito legal: C-1937/93

A editorial non se fai responsable, en ningún caso, das opinións expresadas polos autores e autoras que asinan os artigos publicados.

En www.edu.xunta.es pode vostede atopar todos os números de Saudiña editados en formato .pdf

La vivencia emocional en la infancia

Sílvia Palou Vicens
Escola Estel-Guinardó (Barcelona)

El desarrollo y la grandeza de las personas radica en su capacidad de comunicarse, de disponer de herramientas, símbolos y lenguajes que les sirvan para establecer relaciones con los demás. Esta extraordinaria capacidad aporta riqueza, complejidad y sentido a nuestro desarrollo personal. Por lo tanto, no podemos entender el crecimiento individual sin situar a la persona en un entorno, en un contexto, en una cultura. A su vez, las relaciones que establece cada persona con cada uno de estos sistemas relacionales configuran su mundo emocional, que influye en las propias creencias y valores, y que va definiendo qué emociones hay que reprimir, cuáles hay que mostrar, cuáles hay que enmascarar,...

Por lo tanto, diríamos que la vivencia emocional se produce en una realidad, vinculada a un espacio y a un tiempo. Como dice Marina (1996), los sentimientos son el reflejo del presente que proviene del pasado y que nos impulsa hacia el futuro. Los recuerdos y la memoria organizan la realidad y la percepción que tenemos de ella. Y esta experiencia puede ser individual o colectiva, pero siempre es compartida, es decir, no puede desvincularse de un entorno. Es el entorno el que nos proporciona los referentes de interpretación de las propias emociones.

PARÁMETROS IMPORTANTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE NUESTRA VIVENCIA EMOCIONAL

Buscamos unos sentimientos y eludimos otros en función de los siguientes elementos:

- El contexto en que se encuentra la persona y que le reclama la representación del propio rol dentro del grupo, y nuestra capacidad para adaptarnos a la imagen que los demás nos devuelven de nosotros mismos.
- Nuestra cultura, ya que ésta ha diseñado un determinado modelo afectivo, unas creencias, unos prejuicios,...
- Las necesidades y los deseos que mueven nuestros intereses y vínculos afectivos.
- Los modelos estéticos, de sensibilidad ambiental que nos haya proporcionado nuestro entorno y que nos alimentan nuestra capacidad de sentir y de vivir, la seducción y la espiritualidad en el marco relacional en el que nos movemos.
- Las herramientas de comunicación de las que nos vamos dotando para expresar esta experiencia emocional (lenguajes, tecnología,....).

No podemos olvidar pero, que las emociones son sentimientos internos que surgen al margen de nuestra voluntad. Por lo tanto, no deberíamos juzgarnos por el hecho de sentir

unas emociones u otras. En la vida cotidiana solemos etiquetar estas emociones de positivas o negativas, de buenas y malas, pero los sentimientos son todos lícitos y necesarios para las vivencias afectivas. Son las acciones que les siguen que pueden ser calificadas en términos éticos. Por ejemplo, es natural que ante una vivencia de falta al respeto, una persona sienta rabia. Esta emoción le protege y le da herramientas para no dejarse humillar por otro. La acción que sigue a este sentimiento, puede ser otra falta de respeto, que puede calificarse de negativa, o una acción donde la persona sepa regular su respuesta, expresando su disconformidad ante este tipo de comportamiento.

Esta capacidad de reconocer nuestros sentimientos, regularlos y expresarlos a los demás, teniendo en cuenta a demás de nuestras emociones, las de los demás, se le ha denominado, inteligencia emocional.

FACTORES QUE AYUDAN A CULTIVAR UN CRECIMIENTO EMOCIONAL ARMÓNICO

Es la inteligencia emocional, la que nos permite ir creciendo como personas autónomas, vinculadas afectivamente a un entorno y a una cultura.

Nuestra vida emocional, se alimenta constantemente, día a día, de las **rutinas cotidianas**, que nos proporcionan seguridad afectiva, y nos transmiten a través de la manera de hacer las cosas, unos valores y unas creencias, que son las que guían nuestro estado emocional y nos dan estabilidad.

Pero al mismo tiempo, la posibilidad de **cambio** excita la imaginación y nos aporta los sentimientos de autoestima, de autonomía, de crecimiento personal. Para producir estos cambios, necesitamos ejercitar dos capacidades básicas: El esfuerzo personal y la voluntad.

Des del punto de vista educativo (a nivel familiar, escolar y social) se deberían tener presentes estos factores y dejar a los niños y niñas tiempo y espacios para poder desarrollarlos. Sobre todo, en la primera infancia, donde las personas vamos construyendo nuestra personalidad, permitir a la infancia disponer del tiempo necesario para **esforzarse** y poder resolver de forma autónoma, sus propias necesidades y conflictos (acorde con sus capacidades), facilita una estructura personal sólida, basada en una autoestima real.

Se trata pues de que el niño o la niña puede vivir en su propia piel el placer, la alegría o la felicidad de conseguir la realización de un deseo ganado a pulso, o las consecuencias de un fracaso. En definitiva, la responsabilidad de la propia implicación en lo que se tiende a hacer.

Esta implicación personal en querer aprender, hacer las cosas solas, está empujada por la **voluntad**. Esta capacidad es la que nos permite proponernos metas, motivarnos para con-

seguir aquello que deseamos, o escapar de aquello que no nos conviene. Con demasiada frecuencia tendemos a incentivar a los chicos y chicas, con estímulos externos, quitando así, importancia a la motivación intrínseca de aquello que hacen. Esta actitud proteccionista, desvaloriza el esfuerzo del niño y debilita su autoestima.

Como dijo Maria Montessori, Cuando ahorras a un niño un esfuerzo que él podía hacer, cuando le ayudas mas de lo que necesita... estás impidiendo que crezca.

Encontrar la armonía entre las emociones, que nos proporcionan estabilidad, y las que nos impulsan al cambio, que nos permiten avanzar, es un reto difícil al que nos enfrentamos día a día.

CLIMA Y ACTITUDES A FOMENTAR EN LA VIDA CUOTIDIANA (FAMILIAR, ESCOLAR Y SOCIAL):

Intentando tener presentes todas estas consideraciones, podríamos resumir algunas de las capacidades y actitudes, que pueden fomentar un crecimiento emocional armónico:

Establecer vínculos afectivos y comunicativos

Las personas para poder estar tranquilas a nivel emocional necesitamos sentirnos queridos y aceptados por los demás. Esta contención nos da seguridad y fuerza para crecer.

Los primeros vínculos afectivos son muy importantes para la construcción de la propia identidad. No es suficiente que la familia ame a los hijos/as, hace falta que este afecto llegue a su piel, que lo sientan. Las acciones de maternaje, las miradas, los juegos corporales (cosquillas, balanceos, juegos ritmados,...), las actividades cotidianas (el baño, el cambio, la comida,...) y los momentos de juego, son momentos de oro para facilitar esta comunicación. Es importante que no los dejemos perder, cediéndolos a la TV, o a la prisas.

Será básica la capacidad de escucha activa desde la cuna. Creer en las capacidades comunicativas de la infancia para establecer estos lazos. Estar atentos a sus mensajes, a sus demandas, a sus ofrendas. La comunicación es siempre un acto compartido, no unívoco, que tiene en cuenta la respuesta del otro para responder. Esta escucha empática, es el verdadero canal que crea y refuerza los vínculos afectivos.

Igualmente, el exceso de vinculación y apego, puede limitar la capacidad de crecer. La sobreprotección acaba dando al niño y a la familia una sensación de insatisfacción e inseguridad emocional y una baja autoestima.

Los niños/as que no sienten estos lazos fuertes, buscan otras estrategias para reclamar nuestra atención (saltarse las normas, provocando, no comiendo...), aunque sea consiguiendo repuestas negativas (castigos, hacerse daño, ponerse enfermo...). La indiferencia es la respuesta más cruel.

Si este apego se consigue en la familia se busca fuera, en la escuela o en pandillas. Dar respuesta a estas necesidades afectivas en el

marco escolar se hace muy difícil (por no decir imposible) y esta demanda (en algunos grupos muy numerosa), llega a crear verdaderos problemas de dinámica de grupo, de dificultades personales e incluso, de desgaste personas de los profesionales.

El grupo ofrece al niño/a otro sentimiento básico para su desarrollo: el sentido de la pertinencia. Formar parte de un colectivo, ser reconocido y aceptado, tener un rol determinado en cada contexto social, nos permite sentirnos importantes, que podemos aportar a la comunidad, que somos necesarios. Encontrar un equilibrio entre el espacio individual y el colectivo es un reto importante para la armonía emocional.

Asumir las propias responsabilidades:

Para ser personas autónomas o para creer que podemos llegar a serlo, necesitamos espacios de responsabilidad y tiempos de silencio. Los contextos afectivos de los niños/as, incluso de los bebés, deben dejar tiempo para que estos puedan sentir y escuchar sus necesidades más primitivas y aprender a regularlos.

Nuestra sociedad occidental, tiende cada vez más, a dar respuestas inmediatas a todas estas necesidades, incluso antes de que los niños/as las sientan. Esta falta de espera, acostumbra a la infancia a pedir soluciones automáticas, a no buscar sus propios recursos para satisfacerlas, a no asumir sus propias responsabilidades, a no esforzarse para conseguir aquello que desean... Esta actitud de demanda da mucha insatisfacción y afecta la autoestima, ya que convierte a las criaturas en dependientes del entorno.

Experimentar la sensación de equivocarse, aceptar la frustración de no tener todo aquello que queremos es un aprendizaje necesario para la vida. Las pérdidas nos enseñan a valorar lo que tenemos. Si no se aprende de pequeño, las sorpresas que conlleva la vida, pueden ser muy difíciles de llevar de adulto.

Conocer y expresar las emociones primarias, a través de diferentes lenguajes

Las emociones primarias forman parte de nuestro material genético. Las tenemos desde que nacemos, ya que tienen como función la protección de la especie.

Todos los seres humanos necesitamos y sentimos lo mismo, pero según nuestra cultura, nuestras creencias, nuestro entorno afectivo y nuestra personalidad, las percibimos de diferente modo y las expresamos a través de diferentes códigos y lenguajes.

Estar atentos a nuestros sentimientos y a las emociones que provocamos a los demás, es una buena estrategia para establecer una buena comunicación y para conocernos mejor.

Ayudar a los niños y a las niñas a poner conciencia en aquello que sienten, a no calificar de negativas aquellas emociones que no nos provocan placer, sino poder apreciar la serenidad que produce reconocer y dejar fluir aquello que nos dice el corazón, es un aprendizaje importante para la vida sana.

Por ejemplo, es muy habitual que los mayores intentemos evitar que los niños escuchen sus sentimientos de tristeza, dándoles estímulos para distraerlos (en los periodos de adaptación de la escuela) o dándoles excusas para no dejarlos enfrentarse con este sentimiento (cuando se muere alguien, ni que sea una mascota). Estas creencias proteccionistas, impiden que las criaturas entren en contacto con esta emoción con naturalidad y encuentren formas de expresar este estado, como llorar o gritar, reconociendo así sus sentimientos y aliviándolos dejando que salgan y pidiéndolos compartir.

Si desde niños les damos la oportunidad de comunicar, a través de diferentes lenguajes, sus emociones, sus estados de ánimo, les estamos facilitando una vivencia positiva de relación sincera con los demás y con uno mismo.

Las relaciones interpersonales, son siempre un juego de percepciones. Por lo tanto, debemos tener en cuenta siempre los sentimientos que nuestras acciones provocan en los demás, que nos permita ser coherentes con nuestros sentimientos y respetuosos con los demás. Para ejercitar estas capacidades tan importantes para una buena comunicación —la empatía y la asertividad— necesitamos conocernos y saber regular adecuadamente nuestra expresión emocional.

En este sentido diremos que la educación de las emociones ha de servir de puente para aproximar aquello que queremos ser (ética), con aquello que somos (biología).

Resumiendo, diremos que desde un punto de vista educativo, favoreceremos el crecimiento emocional de los chicos y chicas, creando un clima de confianza, respeto y complicidad; ofreciendo un espacio de posibilidades expresivas, con diversidad de lenguajes y impulsando la toma de conciencia de nuestro mundo emocional, conectando: emoción, pensamiento y acción; y ofreciendo espacios de comunicación con las familias, que les permita sentirse acogida y contenidas dentro del contexto educativo, escolar y social.

PARÁMETROS IMPORTANTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE NUESTRA VIVENCIA EMOCIONAL

- Contexto
- Cultura
- Necesidades y deseos
- Modelos estéticos
- Herramientas de comunicación

FACTORES QUE AYUDAN A CULTIVAR UN CRECIMIENTO EMOCIONAL ARMÓNICO

- Rutinas. Valores y creencias
- Cambio. Esfuerzo y voluntad

CAPACIDADES Y ACTITUDES A FOMENTAR EN LA VIDA COTIDIANA (FAMILIAR, ESCOLAR Y SOCIAL)

- Establecer vínculos afectivos y comunicativos
- Asumir las propias responsabilidades
- Conocer y expresar las emociones primarias, a través de diferentes lenguajes

Escola de pais e nais do IES Agra do Orzán

Carmen Pacheco
 Presidenta da APA do IES Agra do Orzán
 Cecilio Castro
 Xefe de Estudos. IES Agra (A Coruña)

A Escola de pais e nais do IES Agra do Orzán nace no ano 2003 como froito dunha reflexión colectiva da comunidade educativa que conclúe que é necesario recuperar un espírito de participación, responsabilidade e dinamización por parte dos pais e nais, no proceso de formación integral do alumnado. Para conseguilo preténdese promover a execución de proxectos públicos, privados e mixtos que fortalezan os vínculos entre os distintos elementos da comunidade educativa e xerar un proceso de participación e socialización das familias que implicase de forma inmediata un aumento do número de socios vinculados aos proxectos difundidos pola APA.

Para iso establécéronse diferentes propostas que se inician no curso 2002-2003 e se estenden nun primeiro programa que abarcará os cursos 2003-2004, 2004-2005 e continuará con outros programas específicos en anos sucesivos. A escola de pais e nais ten, en consecuencia, un carácter indefinido. O proxecto actual ten carácter bianual. O programa actualmente en curso (2003-2005) finaliza en decembro de 2005. O lugar propio de execución é o IES Agra do Orzán e o seu contorno. Aínda así, hai diversas propostas que se desenvolven en concellos próximos ou en espazos naturais da comunidade galega.

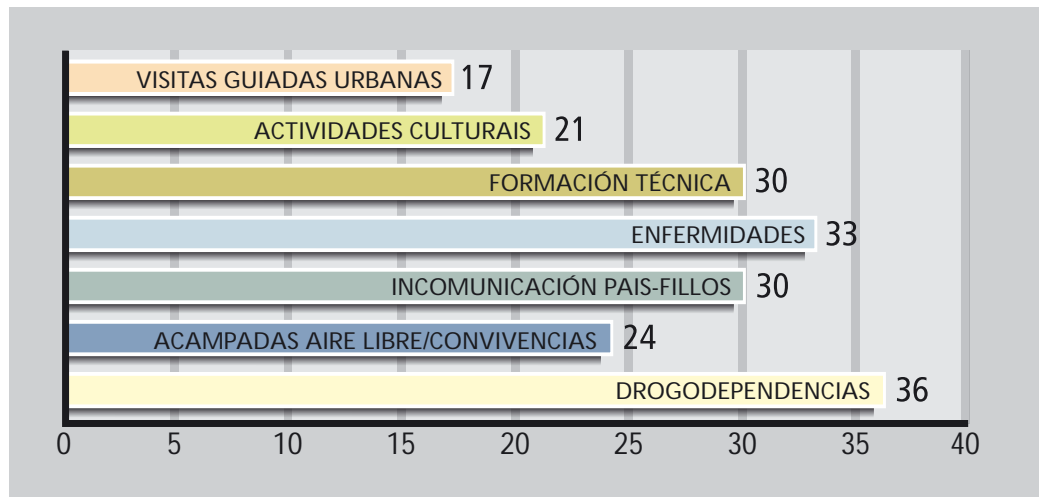
Esta escola nace para promover unha serie de obxectivos, que sintetizamos nos seguintes:

- Servir de lugar de encontro de pais e nais preocupados por un mellor desenvolvemento da educación como un concepto amplo e colaborativo, na que participan e medran xuntos pais e rapaces.
- Organizar actividades formativas para pais e nais que queiran dinamizar o centro educativo.
- Fomentar unha escola reflexiva e democrática.
- Ser unha escola de aprendizaxe aberta a todas as achegas (rapaces/as, pais, nais, etc).
- Utilizar metodoloxías activas e participativas para un intercambio de coñecementos, opinións e experiencias nun contexto integrador e socializante.

Dotar de instrumentos para mellorar as relacións cos adolescentes no ámbito familiar e no contorno.

O proxecto iniciouse constatando no curso 2002-2003 a necesidade da creación dunha escola de pais e nais. Pasouse unha enquisa á que responderon setenta familias, das cales o 73% manifestaba a súa intención de participar/colaborar coas propostas que se facían.

Das inquiredanzas manifestadas, apareceron catro grandes temas como propostas máis demandadas polas familias:



- Formación técnica (a internet, informática en xeral...).
- Tratamento das enfermidades propias da adolescencia (anorexia, bulimia...)
- Problemas de incomunicación pais-fillos e
- Drogodependencias

Outros temas como sexualidade ou cambios producidos nestas idades presentáronse con menor peso.

A partir deste momento fixéronse propostas e empézanse a desenvolver de forma precisa.

As propostas foron as seguintes:

- Formación técnica na internet e informática
- Ciclos de cine
- Xornadas culturais para pais/nais
- Conferencias
- Obradoiros específicos
- Concertos
- Teatro
- Marchas polo medio natural
- Itinerarios urbanos
- Acampadas aire libre/albergues
- Visitas guiadas urbanas
- Acampadas urbanas
- Visitas a lugares fóra da cidade

ALGUNHAS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS

Durante este curso desenvóléronse as seguintes propostas:

- No campo de formación técnica fixéronse, neste curso 2003-04 cinco cursos da Internet, en horarios de tarde. O total de pais/nais/ familiares participantes foi de 96 persoas.
- Xornadas de "Muller ante o espello". Proposta de debate sobre as realidades cotiás do mundo feminino (agresión, marxinação, esquecemento...). Neste momento está feito o deseño deste proxecto que inclúe a pais, profesores, APA e Asociación de Veciños.

As datas de realización son 26, 27 e 28 de outubro e inclúe conferencias, exposicións, concertos, mesas redondas, cine...

- Ciclos de cine. En marzo xuntouse, a cinecheo e en colaboración cos multicines

Chaplin, a pais e fillos, a prezo dun euro, na proxección do filme *Hidalgo*, que fala do proceso de integración dun americano na cultura árabe a través dunha historia de aventuras. Nese momento a película foi estrea na Coruña e tivo unha magnífica acollida. Pais, nais e fillos ían xuntos ao cine.

Para o comezo do curso próximo, ademais de continuar con estreas en cines comerciais a baixo custo (coa condición de participar conxuntamente pais-nais-fillos/as) está organizado un ciclo de cinema no IES cos seguintes filmes/curtos, acompañados dun pequeno debate a maneira dun cine forum.

- *...del Flaubert que leíste un día gris* (anorexia)
- *Hoy empieza todo* (sistema escolar en Francia)
- *Un mundo a su medida* (marxinación e solidariedade)
- *César y yo* (importancia da alimentación)
- *Mala espina* (esquizofrenia)
- *Eres mi héroe* (adolescencia e integración)
- *Las mujeres de verdad tienen curvas* (reflexión sobre moda e estética, sobre emigración e integración)
- *El efecto Iguazú* (solidariedade e cooperación)

- Actividade de sendeirismo, ecoloxía e drogodependencias. No mes de abril realizamos, en colaboración co concello de Oleiros e do CEIDE un roteiro que mesturaba diferentes elementos. Así fíxose un percorrido ambiental pola costa de Serantes-Dexo, seguido dun percorrido polas igrexas románicas da zona, dunha visita ao centro ambiental do Castelo de Santa Cruz e a un percorrido polas instalacións da "Fábrica" de Perillo. Alí tívose a primeira xuntanza sobre drogodependencias dirixida por dúas especialistas do programa de prevención do Concello de Oleiros. Pais e fillos faláron, primeiro separados e despois conxuntamente, das

diferentes visións que teñen sobre ese e outros temas do seu contorno. A valoración da xornada foi moi positiva.

- Conferencias sobre sexualidade. Realizáronse no IES e tiveron moi boa acollida.
- Colaboración e participación activa en diversos proxectos como o da *Cociña do Kiosko*. Esta experiencia exige unha descrición máis detallada

A COCIÑA DO KIOSKO

Esta experiencia de colaboración entre pais, nais, centro e barrio foi seleccionada na cuarta edición de proxectos da CEAPA —centros públicos—, entre as 36 mellores de España. De preto de mil proxectos presentados, neste momento, estanse a seleccionar os tres primeiros.

A través desta actividade pretendíase, amén de múltiples propostas específicas, promover a interculturalidade como única vía de convivencia nunha sociedade en plena transformación demográfica, servindo de lugar de encontro dos pais e nais vinculados ao centro.

É, en consecuencia unha experiencia socializadora, baseada en metodoloxías de traballo cooperativo, que se abre ao barrio a través dun percorrido polas súas cociñas e dos sabores que nos presentan.

O proxecto desenvolveuse na cidade da Coruña en tres espazos ben definidos:

- a) A aula de cociña do propio instituto
- b) As cociñas do barrio, colaboradoras co proxecto.
- c) Espazos de aula aberta, en que se desenvolveron aprendizaxes específicas.



A *Escola de Cociña* naceu a partir dunha enquisa presentada pola APA aos alumnos do IES Agra do Orzán. Nun principio naceu coa idea de desenvolver algunhas receitas de repostería ou cociña sinxela que cubrixe o que parecía unha certa demanda do alumnado. Sen ningún tipo de medios, pero con moito traballo e teimosía, foise desenvolvendo o proxecto, enriquecéndose con diversas propostas e converténdose en algo que nos sorprendeu, que nos desbordou, nun éxito clamoroso, que nos obrigou a fixar límites ao camiño do propio proxecto. Non nos quedou máis remedio que limitar a experiencia a vinte alumnos, cifra que esperamos poder dobrar en anos sucesivos, pois existe a demanda e o desexo de que se estenda é xeral dentro da comunidade educativa. Inicialmente foi a APA a que correu con todos os gastos. Durante o curso esperabamos que a través da publicidade que ofertábase para a páxina WEB confeccionada para o efecto, as grandes superficies comerciais colabora-

sen con nós, ben a través da cesión de produtos ou de achegas económicas directas. A verdade é que aínda non se ten contratado publicidade na páxina web e só a través das solicitudes de axuda formuladas a diversas empresas do sector da alimentación conseguíronse dúas pequenas achegas (Comsum/Eroski e El Corte Inglés) en forma de alimentos. O noso desexo é volver intentar a contratación de publicidade e seguir presentando solicitudes de axuda, pois só conseguindo recursos conseguiremos manter e aumentar o proxecto. Por outra parte, neste momento, podemos dicir que foi moito máis que un curso de cociña. Foi unha experiencia socializadora entre nenos nenas, pais e nais que calou entre o resto de alumnos do instituto e que, desde unha formación nas tarefas básicas do fogar, abriuse ao barrio a través dun percorrido polas súas cociñas e que formou en criterios para unha alimentación saudable desenvolvendo a creatividade dun alumnado cada vez con maior confianza na súa capacidade para crear solucións ante necesidades fundamentais, individuais e sociais. En canto á organización da escola podemos dicir que os alumnos/as estiveron unha tarde á semana cociñando diversos menús nunha instalación habilitada para o efecto. A relación xa é ampla (ensaladilla, crema de cenorias, follados, ratos...) e pode ser consultada, cos seus ingredientes, sesións desenvolvidas e receitas correspondentes, na propia páxina WEB da escola.

O programa desenvolveuse arredor de tres fases.

A primeira fase desenvolvida esencialmente na aula de cociña do instituto, tiña catro bloques de contidos:

- Práctico teóricas: iniciación gastronómica (cores, sabores, texturas...) e métodos (modos, cortes...)
- Cociña práctica: entrantes, sopas, primeiros pratos...
- Cociña para festas: sándwiches, canapés...
- A mesa: presentación, servizo...

A segunda fase pasaría por un percorrido polas cociñas do barrio. Unha ou dúas veces ao mes os alumnos/as aprenderon a cociñar nas cociñas de pais ou nais do barrio. Dado que o proxecto se iniciou este ano e dado que se estimou conveniente que os alumnos tivesen unhas aprendizaxes básicas antes de iniciar esta etapa, foi preciso atrasar o comezo desta fase ao mes de marzo. O curso próximo desenvolverase desde o comezo. As aprendizaxes centrábanse en pratos específicos e implicaron os propios pais/nais como docentes. Esta fase, que se considera vital para cumprir un dos obxectivos do proxecto ten a súa base na creación da propia *Escola de Pais e Nais do IES Agra do Orzán*.

A terceira fase é o que denominamos *Aula aberta* que presenta dúas modalidades:

- a) Aprendizaxes en contornos específicos. Estaríamos falando de aprendizaxes que teñen que ver coa capacidade do alumno/a para poder optar por unha cociña saudable a partir de desenvolver a súa capacidade de observación, interpretación e elección de produtos. Así, o grupo de alumnos/a visitou varias instalacións relacionadas coa alimentación nas cales observaron etiquetaxes en xeral, códigos

de barras, información/non información nos produtos sobre a súa orixe transxénica, comparativas de prezos... así como o establecemento de criterios para distinguir a calidade dun produto (ovos, tomate, carnes, peixes, mariscos...) a partir dunhas regras básicas de observación. Todo isto se realizou directamente nos establecementos comerciais da cidade.

- b) O concepto de *aula aberta* inclúe unha parte do proxecto que aínda que se desenvolveu na súa fase inicial, esperamos que sexa algo básico no curso próximo. Trátase de incorporar á aula de cociña do instituto persoas que vindo doutras partes do mundo nos ensinan as súas comidas e a súa forma de elaboralas. Este ano limitámonos a sentar as bases. Así elaboráronse alimentos de diversas partes do mundo. De México fixéronse *guacamole* e *tacos*, de Colombia *arepas*, do mundo árabe/mediterráneo oriental cociñouse *köfte*, e *suvlaki* de Grecia, *shishebad* de Turquía, *kichelorraine* francés...

Noutro aspecto do que entendemos como *aula aberta*, e que sería o camiño cara ao que debemos evolucionar, falamos con diversas persoas que chegaron como inmigrantes ao noso país para que veñan cociñar á nosa aula. Este é caso de Patricia Vázquez, salvadoreña de Santa Ana, coas *torritas* ao estilo do seu país. Esperamos que en cursos próximos esta sexa unha liña preferente polo carácter integrador e socializador que presenta.

Existe unha cuarta fase no proxecto, pero que non presenta un momento preciso de execución nin un tempo definido para a súa aplicación. Trátase de todo o relativo á limpeza, hixiene e aos conceptos de colaboración nas tarefas do fogar. É un contido transversal que se desenvolveu en todos os momentos. Uns e outras traballaron conxuntamente para lograr obxectivos comúns.

Como se pode observar na páxina WEB en cada xornada aparece un comentario dun alumno/a contando algo do que fixéron aquel día, dando a súa visión persoal sobre como o fixeron, que lles pareceu a experiencia e cal foi o resultado final desa actividade.

A continuación figura unha ficha na que se recollen os ingredientes, elaboración e consellos que hai que ter en conta para realizar axeitadamente cada receita.

As receitas, a súa elaboración, ingredientes... así como o programa do curso (na súa parte de aula de cociña do instituto) e os comentarios dos alumnos/as poden analizarse máis detidamente na páxina WEB:

www.rasgo.biz/lacocinadelkiosko

(en espera de ser aloxada noutro servidor).

Ademais do traballo habitual que implican as actividades previstas existiron actividades puntuais que foron propostas pola APA como un salto cualitativo na mellora da comunicación e relación entre alumnos. Así na festa final, de peche das escolas de actividades para/extrascolares cada escola amosaba a súa experiencia aos demais: os de teatro actuaban para todos, os de capoeira tamén, os de cociña cociñaban para todos... Os resultados non foron todo o desexables, pero esperamos que esta iniciativa que consideramos moi válida calle en anos posteriores.

Treinta películas para trabajar en el aula

Cine y transversales

Equipo Padres y Maestros

El Cartero y Pablo Neruda, Los lunes al sol, El Show de Truman, Secretos y mentiras, Hoy empieza todo... son algunos de los títulos que se recogen en este libro fruto del trabajo que el Instituto Padres y Maestros viene realizando desde el año 1997. Una guía que surge de la necesidad de formar alumnos críticos y creativos con el mundo de la imagen.

Constatación de partida

Si, por una parte, consideramos la fascinación actual de niños y adolescentes por la imagen y, por otra, la presencia mínima de la misma en el sistema educativo español, comprobaremos la distancia abismal entre escuela y realidad. Una ausencia total en Primaria, presencia mínima en la programación de Lengua y Literatura de la ESO, para volver a la nada en el Bachillerato.

Y si echamos un vistazo, a modo de comparación, al papel que tiene la educación en y por la imagen en las programaciones curriculares de otros sistemas educativos europeos (el belga como modelo), el bochorno sería mayor.

A eso hay que añadirle la falta de formación inicial de la mayor parte del profesorado en todo lo tocante al lenguaje y pedagogía de la imagen y por la imagen. Así, el panorama educativo que ofrece la escuela española en este terreno es un tanto desértico. Es verdad que, en el terreno individual, siempre hay entusiastas que, contra vientos y mareas de todo tipo, ponen oasis en semejante paisaje.

Sentido de esta guía

Lo que pretendemos con *Cine y Transversales* es aminorar un poco esa distancia entre la presencia viva de la imagen en la realidad personal de nuestros alumnos y la ausencia en su realidad escolar. No llenar un vacío (sería pecar de pretencioso) sino achicarlo.

Dentro de las posibles variantes que la imagen ofrece a la educación (la imagen fija, la fotografía, la televisión, la publicidad, ...), nos vamos a fijar en la imagen cinematográfica, en el cine, entendido como arte (el 7º), como lenguaje que organiza imágenes, palabras y sonidos para contar historias que, muy frecuentemente, encierran una visión del mundo.

No es nuestra intención quedarnos en el mero análisis del lenguaje cinematográfico ni tampoco lo es limitarnos al "mensaje" de las películas y su potencialidad educativa de valores, convirtiendo al cine en mera disculpa para soltar una "moralina". Como aproximación pedagógica, intentamos combinar ambas facetas: la de conocer el cine como lenguaje en sus conceptos fundamentales, y la de reflexionar sobre el sentido de las historias contadas con ese lenguaje, como recurso para educar en valores.

El cine como recurso pedagógico es un medio excelente para abrir, a nuestros alumnos, ventanas al mundo, a los demás seres humanos, y al conocimiento en general. Pero también es un lenguaje que hay que aprender a descifrar y a comprender de modo más reflexivo para ser espectadores críticos y activos ante ese mundo.

Hay un ámbito en el currículo educativo español en el que el cine puede jugar un papel muy importante como recurso. Nos referimos a los temas Transversales, presentes, sobre todo, en la educación obligatoria. Los "Transversales" —educación moral, educación para la paz, para el consumo responsable, para el medio ambiente, para la salud, para el ocio...— responden a preocupaciones vivas que nuestra sociedad presenta a la escuela. El cine, como la novela o el teatro, con su lenguaje propio, es también un espejo que recoge muy vivamente esas preocupaciones. De ahí que creamos que, entre otras estrategias posibles, la del cine en la escuela puede resultar especialmente eficaz en el

"aprendizaje" de los valores humanos, personales y sociales, que contienen estos "transversales".

El modo de aproximación a las películas

El modo que hemos creído más conveniente para ayudar a los alumnos a acercarse al cine, como lenguaje que transmite sentido, tiene un doble punto de arranque: el alumno y las condiciones en que, normalmente, se puede ver una película en un centro escolar.

Cuando los espectadores vemos una película no lo hacemos desde una perspectiva en blanco. Cada uno lo hace, lo hacemos, desde unos gustos y una sensibilidad determinados, desde un fondo cultural mayor o menor, desde una visión del mundo y del ser humano que no coinciden necesariamente con la de los demás. Si es así en el caso de personas adultas, podemos imaginarnos lo que pasa en el de los alumnos de Primaria, E.S.O. o Bachillerato. De ahí que sea humanamente comprensible la multiplicidad de valoraciones de los espectadores al salir de ver una película.

Ahora bien, ciñéndonos al mundo escolar, tal diversidad tiene su origen, muchas veces, en la mala comprensión o incompreensión de la película por los alumnos. Por eso es necesario que los educadores (los que se animen a la educación en valores a través del cine), hagan lo posible por facilitar a los alumnos una mejor comprensión. Es la manera de crear entre ellos una base común que permita el trabajo en grupo, el intercambio de opiniones tras el visionado de la película.

Cada una de las treinta películas que se recogen en este libro, están elaboradas en torno a un esquema común que es el siguiente:

Ficha técnica:

Este apartado ofrece información acerca de los diferentes recursos, humanos y técnicos, que se han utilizado. Cuando se ve, exami-



na y se “degusta” una película es importante el conocer todos los entresijos que la han hecho posible. Evidentemente el montaje, la dirección, la fotografía, o el sonido no son aspectos periféricos sino nucleares.

La historia

Proporciona los hechos que hacen avanzar el argumento de la película. En pocas líneas, no más de quince, quedan reflejadas las acciones más importantes, manteniendo el orden cronológico, que permiten la comprensión del film. Su objetivo es ofrecer una primera impresión del contenido del mismo.

Antes de ver la película

Este apartado consta de una serie de preguntas o actividades que pueden realizarse de manera individual o en equipo. Es un tiempo de trabajo previo al visionado de la película que puede tener tres objetivos:

- El fundamental es proporcionar al alumno los conceptos, las claves, el lenguaje, etc. que le ayude a comprender mejor lo que va a ver. Serán fundamentalmente actividades de investigación sobre aquellos aspectos de la película que sean más relevantes. Los propios alumnos construirán los significados necesarios para interpretar la película.
- Por otra parte, el objetivo de estas actividades también es descubrir los conocimientos previos que tiene el alumno sobre el tema principal de la película y averiguar qué grado de motivación o interés le suscita el mismo. Estas actividades son más del tipo “preguntas abiertas” que nos pueden revelar qué sentimientos, actitudes, etc. tienen sobre el tema que vamos a tratar. Es una buena manera de acercarnos al contexto del alumno.
- Por último, otro de los objetivos, es simplemente despertar en el alumno el interés y el gusto por ver la película. Son actividades de motivación en las que se intenta acercar los temas más significativos de la película a la vida cotidiana del alumno.

En este apartado se procura recoger actividades que respondan a esta triple inten-

ción. No se entrará de lleno en el contenido de la película, ya que aún no la han visto. Es el momento de sugerir, motivar, aclarar... y no de adelantar.

Secuencias/escenas:

En este apartado se busca desmenuzar aspectos básicos a través del diálogo, ordenado y estructurado, sobre lo visto. Para lograrlo, nos detenemos en aquellas secuencias y escenas que por su importancia exigen un análisis más pormenorizado tanto de momentos puntuales, es el caso de las escenas, como por el conjunto de imágenes con entidad propia que queremos destacar, las secuencias.

La selección de secuencias y escenas viene dada por dos principios: bien por el interés cinematográfico que ofrecen (música, planos, fotografía,...) bien por su importancia para la comprensión de la historia.

Preguntas:

Cada secuencia/escena es identificada con una serie de preguntas con dos objetivos claros para el alumno:

- El que sea capaz de aprender a “leer” el lenguaje cinematográfico manejando conceptos y recursos filmicos.
- Un segundo objetivo orientado a la ayuda en la comprensión de la historia que acaban de ver.

Son preguntas sencillas y directas que pretenden orientar al profesor a la hora de abarcar los temas más interesantes de cada película. Con una pretendida flexibilidad, el profesor será el encargado de ajustar, adaptar y seleccionar aquéllas prioritarias en función de sus necesidades (programación).

Este bloque se nutre de la conversación, de dinámicas grupales en las que resulta fundamental la necesidad de una metodología donde espacios y tiempos ayuden a mantener un clima de participación y motivación apropiados.

Actividades de experiencia, reflexión y acción en común.

El objetivo fundamental de estas actividades es el desarrollo integral del alumno.

Habrán por tanto actividades orientadas a desarrollar cada uno de estos aspectos.

- Actividades de **experiencia**: son actividades que pretenden algo más que la pura comprensión intelectual del argumento de la película; se trata de implicar el corazón y la cabeza del alumno. En ocasiones no pueden ser de experiencia directa con la realidad que se trata en la historia, por eso se tratará de forma indirecta de estimular la imaginación, y los sentidos de los alumnos para que sean capaces de comprender el conjunto.
- Actividades de **reflexión**: muy ligadas a las anteriores puesto que toda reflexión implica alguna experiencia intelectual o afectiva. Con estas actividades se pretende que el alumno ponga en funcionamiento su memoria, su entendimiento, su imaginación y sus sentimientos para captar el significado más profundo de la realidad que acaba de ver en la película. Buscan no solo profundizar en los distintos temas sino ayudar al alumno a tomar posturas y opciones personales.
- Actividades de **acción**: con estas se pretende potenciar el crecimiento humano interior basado en la experiencia sobre la que se ha reflexionado, así como en su manifestación externa. Es decir, son actividades orientadas a interiorizar contenidos, valores y actitudes que guíen posteriormente las decisiones y las acciones de los alumnos.

El libro concluye con un breve **glosario** cuyo objetivo es proporcionar a los alumnos un vocabulario mínimo que les ayude a ser más críticos y más creativos ante la imagen.

Para cualquier consulta, sugerencia o aclaración nuestros datos de contacto son:

Instituto Pedagógico Padres y Maestros
C/ Fonseca, 8
15004 A Coruña
Tlfn: 981 21 68 60
Fax: 981 21 68 61
Email: pym@jesgalicia.org



A educación viaria nas clases de educación física

Rita María Díez Rechou
IES de Valga (Pontevedra)

INTRODUCCIÓN

A unidade didáctica sobre a educación viaria foi realizada na área de educación física, dentro do bloque de contidos correspondente ás actividades na natureza. Aplicouse ao alumnado de 3º da ESO para que coñecesen o cicloturismo como unha alternativa máis para facer deporte, tomar contacto coa natureza, a cultura, a xente, coñecer o seu contorno, relacionarse cos seus compañeiros, ocupar o seu tempo de lecer, estimular a utilización da bicicleta como medio de transporte máis ecolóxico e saudable... e adquirir uns coñecementos básicos sobre primeiros auxilios e seguridade viaria aplicables como peón, ciclista ou nun futuro condutor/a de moto ou automóbil. Destacáronse os contidos actitudinais para concienciar os alumnos/as de que a seguridade depende de todos/as e é a nosa obriga e responsabilidade respectar as normas de circulación co fin de evitar accidentes, así como prestar auxilio no caso de que estes se produzan. Ademais, os profesionais da saúde insisten cada vez máis nos aspectos positivos da práctica da actividade física e os beneficios que esta provoca no noso organismo. En definitiva, indicánnos que debemos levar unha vida sa e para iso non hai nada mellor que afastarse da cidade e a súa contaminación para pasar uns días en contacto coa natureza, realizando algunha ruta de interese coa bicicleta.

Para o desenvolvemento deste traballo tivéronse en conta varios factores: os intereses do alumnado e as súas motivacións, a dispoñibilidade de materiais e instalacións, as condicións climatolóxicas etc. e tentouse atender todos os ámbitos que conforman a educación física escolar (cognoscitivo, motor e afectivo-social).

Esta unidade didáctica tamén contribúe ao desenvolvemento doutros contidos transversais como a **Educación para a igualdade de oportunidades**, **Educación para a saúde**, **Educación para o tempo de lecer**, **Educación ambiental**, **Educación para o consumo e educación en valores**.

OBXECTIVOS

Os obxectivos didácticos propostos foron os seguintes:

- Recoñecer o cicloturismo como unha actividade de interese para establecer un mellor contacto coa natureza, coa xente e coa cultura.
- Coñecer as normas básicas do código da circulación.
- Adquirir os coñecementos básicos de socorrismo e primeiros auxilios para actuar no caso de accidente.
- Concienciarse da necesidade de respectar o código da circulación para a seguridade viaria.
- Concienciar o alumnado sobre as consecuencias dun comportamento irresponsable na circulación.

- Adoptar unha actitude de responsabilidade e prudencia ante a seguridade viaria.
- Responsabilizarse ante un accidente de tráfico, actuando conforme as normas aprendidas.
- Realizar rutas en bicicleta como actividade deportiva para a mellora da saúde e a ocupación do tempo de lecer.
- Valorar a práctica do deporte, o descanso e a alimentación como medios para mellorar a nosa saúde e a calidade de vida.
- Coñecer o contorno próximo mediante a práctica deportiva en bicicleta.
- Utilizar a bicicleta como un medio de transporte máis ecolóxico e económico.
- Valorar a incidencia negativa do consumo de alcohol na conducción.
- Establecer unha relación maior e máis estreita cos compañeiros/as a través da práctica de actividades deportivas no medio natural.

METODOLOXÍA

Partindo dos intereses do alumnado, utilizouse unha metodoloxía activa centrada fundamentalmente na asignación de tarefas e no descubrimento. Procurouse ter en conta as características dos alumnos/as, o seu nivel de coñecementos, intereses, motivacións... buscando aprendizaxes construtivas e significativas.

Coa idea de buscar un proceso educativo enriquecedor, usouse unha metodoloxía variada para acadar:

- Un ensino para un maior coñecemento de si mesmo/a, das súas limitacións e posibilidades.
- Un ensino activo, onde o alumnado teña que actuar poñendo en práctica e desenvolvendo as súas capacidades cognitivas, perceptivas e de execución.
- Un ensino emancipador, intentando que o alumno/a asuma responsabilidades e tome decisións.

Os medios utilizados para proporcionar información ao alumnado foron moi variados: descrições verbais, documentación escrita, medios visuais e audiovisuais...

ACTIVIDADES

As actividades de ensino-aprendizaxe realizadas foron as seguintes:

- Lectura das guías do ciclista, condutor de ciclomotores e prevención do comportamento ante o accidente de tráfico, realizadas pola Dirección Xeral de Tráfico. Análise do exposto nelas.
- Videofórum. Ver os seguintes vídeos realizados pola Dirección Xeral de Tráfico e realizar un debate sobre o exposto neles:
 - *Seguridad vial del ciclista*
 - *Seguridad vial y juventud*
 - *Alcohol y conducción: amistades peligrosas*.
- Elaboración de sinais de tráfico con diferentes materiais (cartolinas, cartón, táboa, polispán...).
- Xogos para aprender os sinais.
- Gimkana de bicicletas con diferentes obstáculos (conos, bancos, pneumáticos, postes...)

- Circuito natural coa bicicleta no contorno próximo ao centro.
- Mural da educación viaria.
- Realización de test de educación viaria escolar.
- Análise de noticias de prensa sobre accidentes de tráfico.
- Realizar unha parte do camiño de Santiago portugués en bicicleta (última etapa: Valga-Santiago).

DESENVOLVEMENTO

En xeral, a maioría das actividades realizadas para o desenvolvemento desta unidade didáctica foron feitas na aula, pista deportiva exterior e contorno natural próximo ao centro.

O material didáctico utilizado foi facilitado pola Dirección Xeral de Tráfico. Outros recursos como os audiovisuais, material do ximnasio... pertencentes ao centro e as bicicletas e cascos eran propios dos alumnos/as.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Poden destacarse, por atraer máis a atención do alumnado os seguintes:

A videocinta *La seguridad vial del ciclista*, distribuída pola D.X.T., desenvolve en 15 minutos os aspectos máis importantes que debe ter en conta un ciclista para unha conducción segura. A súa brevidade e o feito de que os protagonistas sexan actores novos axudan a manter a atención dos adolescentes. Miguel Indurain, un ídolo para eles, aconséllaos sobre normas básicas da circulación. Nas videocintas *Seguridad vial y juventud*, *alcohol y conducción: amistades peligrosas*. Persoas moi coñecidas como Joaquín Cortés, Cristina del Valle e Alberto Comesaña, dan consellos aos novos para que sexan responsables na conducción e no consumo de alcohol. Despois de ver estas pequenas películas establecéronse debates e sacáronse importantes conclusións.

Os test de educación viaria escolar son moi atractivos para os alumnos/as pola súa similitude cos das autoescolas, polo que a súa realización resulta moi motivadora.

TRABALLOS INDIVIDUALIZADOS

Os traballos realizados de forma individualizada comentáronse de forma grupal na aula.

Os sinais de tráfico realizados en diferentes materiais foron utilizados para a práctica de diferentes xogos e deste xeito aprendelos de forma lúdica, así como para a realización dun gran mural no que se pretendía expresar que os sinais están nas estradas, autoestradas, cidades... polo ben común da sociedade e expúxose no instituto para a concienciación xeral baixo o lema: **"A seguridade viaria é cousa de todos/as". ¡Respectádenos! ¡A modiño, o importante é chegar!**

O CAMIÑO DE SANTIAGO

Pódese dicir que a actividade máis motivadora e exitosa foi a realización do camiño de Santiago en bicicleta. Aquí puxéronse en práctica todos os coñecementos adquiridos previamente sobre a educación viaria e de forma sorprendente foron moi responsables



na condución da bicicleta e na aceptación das medidas de seguridade, como foi a utilización do casco ao que a maioría non estaban acostumados.

A situación xeográfica do instituto en Valga, tan preto de Santiago, e atopámonos no ano xacobeo foi o que nos animou a realizar esta ruta da última etapa do camiño portugués. Despois de contar coa aprobación do Consello Escolar, así como coa colaboración da vicedirección, todo foi poñerse mans á obra.

Organización e realización práctica da actividade:

Os pasos previos á realización do Camiño de Santiago en bicicleta foron os seguintes:

- Proposta da actividade por parte do Departamento de Educación Física e aprobación polo Consello Escolar.
- Autorizacións dos pais.
- Solicitar apoio de Protección Civil e Garda Civil de Tráfico.
- Buscar a colaboración de profesores acompañantes na actividade.
- Xestionar os coches de apoio.
- Realización previa do percorrido pola profesora organizadora da actividade.
- Estudo do percorrido e puntos que necesitan un maior control e apoio.
- Reunión cos alumnos/as participantes.
- Preparación dunha caixa de urxencias básica.
- Contratación dun autobús para regresar pola tarde dende Santiago a Valga e xestionar a forma de traer todas as bicicletas no maleteiro do autobús e coche de apoio do Club Ciclista de Padrón.

A organización dunha actividade tan complexa require un grande apoio para o que contamos coa axuda de Protección Civil e da Garda Civil de Tráfico que en todo momento estaba en contacto con nós para cortar o tráfico nos puntos onde teríamos que cruzar a estrada xeral para seguir novamente polo camiño, tamén nos acompañou durante todo o percorrido unha profesora cun coche de apoio que levaba as mochilas coa comida de todos/as e un membro do club ciclista de Padrón cun coche-vasoira para levar algunha bicicleta en caso de avaría. Ademais en bicicleta os alumnos/as foron

acompañados por tres profesores/as, así como por un compañeiro do persoal non docente que nos resolveu problemas de mecánica con algunha bicicleta.

O percorrido foi realizado previamente pola profesora responsable da actividade para controlar os cruzamentos, distancia e dificultade. Escolleuse o itinerario de xeito que se utilizase a estrada xeral o mínimo e cuxa lonxitude fose axeitada para a condición física de todos/as. Para unha maior seguridade e mellor control un profesor encabezaba a ringleira do grupo, unha profesora ía polo medio e outra pechábaa, evitando así que alguén se despistase nalgún cruzamento de pistas e aldeas da zona rural onde non se vise ben a sinalización do camiño.

A saída da excursión fíxose á primeira hora da mañá e regresouse pola tarde no autobús. Despois de visitar a catedral, zona monumental e comer en Santiago regresamos á casa cunha experiencia máis que contar.

É importante destacar nesta actividade a responsabilidade, o compañeirismo e a solidariedade que se desenvolveu entre compañeiros/as, así como unha relación máis próxima e íntima entre os alumnos/as e profesores/as.

A satisfacción de facer o camiño de Santiago en bicicleta encheunos a todos/as e penso que queda recollida na pregunta que moitos fan ao chegar: *profe ¿cando volvemos...?*

AVALIACIÓN

A avaliación do alumno/a realizouse tendo en conta a realización de actividades e a súa participación.

Prestouse especial atención a se mostraron responsabilidade na condución da bicicleta.

Valorouse a cooperación na recollida do material e no coidado deste unha vez que foi utilizado.

Valoráronse os traballos realizados como a análise de noticias de prensa, participación nos debates, elaboración de sinais de tráfico, lectura e comprensión das guías elaboradas pola D.X.T.

Os alumnos/as responderon a un test no cal se pretendeu avaliar o coñecemento das normas máis básicas do código da circulación. O test foi superado polo 100% do alumnado. A proba foi realizada nun ambiente lúdico xa que o tomaron como os

test propostos nas autoescolas e non o consideraron coma un exame tradicional. Isto resultou motivador para os alumnos/as que pensan nun futuro moi próximo sacar o carné de condución de moto.

En canto á avaliación da unidade didáctica hai que dicir que é moi interesante e enriquecedora para a aprendizaxe dos alumnos/as de ensino secundario. De todas as actividades realizadas a de maior interese e aceptación polo alumnado foi precisamente a máis complexa, que require dunha organización maior e unha gran responsabilidade na súa realización práctica como é mover a 25 alumnos/as en bicicleta para realizar o camiño de Santiago. A pesar de que esta actividade en concreto foi feita por un grupo reducido, no resto das actividades para o desenvolvemento desta unidade didáctica participaron todos os grupos de 3º da ESO.

CONCLUSIÓNS

A experiencia sobre a educación viaria resultou ser de interese xeral, en primeiro lugar porque son actividades novas que atraen os alumnos/as porque supón un interese inmediato para eles, xa que moitos están pensando a esta idade en poder conducir un ciclomotor ou unha moto, polo que a aprendizaxe de todo o relacionado co código da circulación implica unha motivación especial para eles.

Esta unidade didáctica supuxo unha aprendizaxe significativa na cal os rapaces mostraron unha participación cun máximo agrado tendo en conta a utilidade que lle ven na súa vida fóra das aulas.

Naquelas actividades nas cales facía falta unha responsabilidade máxima pola súa parte asumírona totalmente. Tamén é destacable o comportamento tan solidario, o compañeirismo e a relación tan estreita que se consegue nestas actividades xa que de forma especial os alumnos/as e profesores/as conviven dun xeito diferente ao habitual nas clases, axudando así a coñecerse máis e mellor.

Pódese concluir que a experiencia foi altamente positiva e gratificante en todos os aspectos que contribúen ao desenvolvemento das persoas e a unha educación integral.

A organización escolar diferenciada da diversificación e o apoio dos equipos de dirección facilita este tipo de accións educativas

Saúde e ambiente: facendo ciencia na aula

Luis Fernández López
Carlos Ferreiro González
IES de Viana do Bolo (Ourense)

No último número de *Saudiña* publicábase un artigo que semellaba o canto de cisne para os programas de diversificación curricular tal como se perfilaba a aplicación da Lei de calidade. Hoxe, por fortuna, albícase unha desexable continuidade para un sistema que garante a igualdade de oportunidades, a contextualización nun contorno e a individualización dos procesos de ensino-aprendizaxe.

Este curso tentamos integrar accións educativas dos ámbitos científicos e sociolingüístico, englobando a transversalidade no proceso. Consideramos que a integración de áreas científicas nun só bloque e as humanísticas noutra, é clave para entender os xeneralizadamente recoñecidos éxitos destes programas. Un paso máis é integrar en determinados momentos do curso os dous ámbitos e incluso outras áreas. Para isto, precisamos dunha organización de aula que permita que os alumnos dispoñan dos seus medios (libros, ordenador, materiais varios) e que a selección de profesorado por parte dos equipos de dirección sexa adecuada, isto é, que os profesores estean interesados en traballar nun programa de diversificación, que sexan, a ser posible, definitivos e que estean dispostos a traballar en equipo durante o curso ou cursos do programa.

María Jesús Estévez, Óscar Fernández, Esther García, Luis Pérez, Beatriz Vega e Claudio Rivero, preguntáronse "¿Como afectan as condicións ambientais ás enfermidades do aparello respiratorio? Foron varios meses onde se mesturaron explicacións teóricas dos profesores dos distintos ámbitos, rexistros de datos, recollida de datos climatolóxicos diarios e análise estatística. Foi, fundamentalmente, un traballo de investigación que tentou levar o pensamento científico ao traballo habitual da clase.

Antes de comezar a parte práctica os alumnos traballaron unha serie de coñecementos previos en áreas e ámbitos diversos. Na área de Xeografía estudamos os diversos climas no mundo, e con mención específica a Galicia falamos da repercusión que a climatoloxía ten na presenza e recorrencia de distintas patoloxías. Nas clases de Matemáticas aprenderon nocións básicas de estatística e desenvolvemento de gráficos en soporte informático (Excel). No eido das Ciencias Naturais e das Ciencias Ambientais e da Saúde prestouse relevante atención á anatomía e á fisioloxía do aparello respiratorio



Grupo de alumnos e alumnas do programa de diversificación curricular do IES Viana do Bolo, do curso 2003-04

humano e ás enfermidades de tipo respiratorio: orixes, causas, síntomas, tratamento e consecuencias. Por último, nas clases de Lingua manexamos estratexias acerca da formalización clara e correcta dun cuestionario, para que sexa facilmente asimilable polos receptores, independentemente do seu nivel de estudos ou marxe de idade.

Os alumnos avaliaron un grupo de 100 persoas dende os 12 aos 85 anos. Foron voluntarios dos cursos de ESO e bacharelato e familiares e amigos de fóra do centro. A cada un deles recolléuselle información básica como identificación, idade, estudos, se era alérxico ou non, se era fumador e se traballaba ao aire libre.

Para facilitarlles aos voluntarios o seguimento da súa saúde pneumolóxica, dividíronse as posibles alteracións en tres grupos:

- Grupo A. Enfermidades das vías respiratorias superiores: rinite, catarro, mucosidade
- Grupo B. Dor de garganta, afonía, amigdalite, afonía
- Grupo C. Alteracións das vías respiratorias inferiores: bronquite, pulmonía, gripe

Os voluntarios tiveron que recoller, marcando unha cruz en A, B ou C, durante 2 meses e diariamente a afección que tivesen. Se non tiñan ningún problema non marcaban nada. Os mozos investigadores, cada 10 días aproximadamente, falamos cos voluntarios para comprobar que non

se esquecían do rexistro e ao mesmo tempo solventar dúbidas que acontecesen.

Durante os mesmos días que os voluntarios seguían a súa saúde respiratoria (meses de febreiro e marzo de 2004), os alumnos do grupo de diversificación, rexistraron as temperaturas máxima, mínima e media, a presión atmosférica, a humidade relativa e a presenza ou ausencia de chuva. Realizaron esta medición diariamente, ás 13:45 horas, na caseta meteorolóxica do instituto.

Os primeiros días de abril recolleron as fichas de seguimento e realizaron gráficos en papel milimetrado sobre variación térmica e de humidade. Seguidamente introduciron os datos no ordenador da aula e fixeron o tratamento gráfico con Excel.

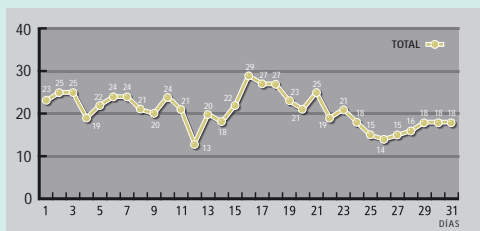
As conclusións ás que chegaron e que reproducimos tal como as escribiron os alumnos, ao rematar a investigación foron:

1. A temperatura e a humidade relativa non influíron neste experimento no aumento ou no descenso das enfermidades.
2. Si se ve con claridade que os días que choveu foron seguidos de días onde aumentaron de xeito considerable as enfermidades respiratorias. Posiblemente o feito de mollarse determinou o aumento.
3. Sería bo, de acordo con isto, que fosemos previsores sobre cando vai chover e evitar mollarnos.

4. Hai un aspecto que non pretendíamos medir que tivemos que incluír nas conclusións. En Viana do Bolo celébrase moi intensamente o entroido. Os derradeiros días de febreiro coinciden cunha tradición da vila que é botar fariña ao sexo contrario. A forma de botala é co puño ir á boca da vítima. Moitas veces a xente comenta que despois disto acontecen infeccións de zonas superiores do aparello respiratorio e tamén dos ollos. Nós, sen pretendelo, temos comprobado que isto é así, e que por tanto o costume de botar fariña no entroido en Viana do Bolo ocasiona enfermidades respiratorias.

A seguinte fase, importante en calquera traballo de carácter científico foi comunicar os resultados. En tres sesións os alumnos expuxeron co uso de transparencias os resultados aos alumnos da ESO, ademais comunicaron os resultados á Casa das Ciencias da Coruña, presentando a experiencia ao Certame Luis Freire de Investigación Científica para escolares.

Os resultados á nivel didáctico témolos claros. A ilusión e as ganas de traballar do alumnado nun experimento deseñado por eles é máximo. Non é necesario insistir na necesidade de que traballen. Os coñecementos necesarios para a investigación (media, representación gráfica, climatoloxía, etc.) é demandada por eles, non é ofrecida polo profesor. Isto provoca inmediatamente unha aprendizaxe real, eficaz e duradeira.



Enfermidades no mes de marzo: os días 10 e 11 foron de chuvia. Como vemos, foron seguidos dun pico de aumento nas enfermidades respiratorias

Por último, algo que eles nos indicaron e que nós comprobamos: esta experiencia foi unha maneira de que eles entendesen que é realmente a ciencia; coñecemento que non se consegue facilmente en sesións clásicas de ciencias nas cales nos limitamos a narrar a historia dos coñecementos que temos ata o momento, pero non practicando; e se practicamos, limitámonos a reproducir receitas de cociña.

A ciencia apréndese facendo ciencia.

Doutra banda, decatáronse de que os coñecementos das diversas áreas non son realidades illadas, senón mecanismos de aprendizaxe interrelacionados que demostran que o marco escolar nós dá unha visión global do mundo e que a clasificación do saber por ámbitos ou áreas é un construto docente e non a realidade mesma.

Semana "Ciencia para todos" no IES Otero Pedrayo

M.C. Cid Manzano, E. Nogueiras Hermida
IES Otero Pedrayo (Ourense)

¿Por que Ciencia para todos nun centro de secundaria?

Un gran número dos problemas con relevante repercusión social teñen relación coa ciencia, é o caso por exemplo da SIDA, efecto invernadoiro, os transxénicos, a clonación, o problema enerxético... Os cidadáns, para entender estes problemas e ser capaces de opinar e tomar decisións, necesitan posuír coñecementos científicos básicos. Así mesmo, os procedementos que utiliza a ciencia como a formulación de problemas, a observación, a formulación de hipóteses, o control de variables, etc. proporcionan competencias que se poden empregar a miúdo noutras situacións. A pesar da importancia da ciencia na vida cotiá, podemos constatar que se comparan os plans de estudos dos países da UE non hai ningún país que teña menos horas dedicadas ao ensino da ciencia que España. Co fin de compensar esta deficiencia docentes dos departamentos de Física e Química, Matemáticas, Bioloxía e Xeoloxía e Tecnoloxía emprendemos o proxecto de acercar a ciencia a todos/as os estudantes e docentes do centro.

Obxectivo da Semana da Ciencia para todos

- Comprender que a ciencia tamén é cultura.
- Coñecer en profundidade o traballo das persoas relacionadas coa ciencia, facendo especial fincapé naquelas vinculadas con Galicia.
- Comprender e poñer en práctica a interrelación que hai entre as distintas disciplinas científicas: bioloxía, física, informática, tecnoloxía, matemáticas, xeoloxía, química...

Actividades realizadas entre o 19 e o 23 de abril

A conferencia inaugural titulada "España con ciencia pero sen conciencia" foi impartida polo profesor da Universidade de Santiago, Manuel Bermejo, nela repasou os grandes fitos da Historia da Ciencia en España, en xeral, e en Galicia, en particular, esquecidos polos contidos das materias do currículo e descoñecidos pola maioría dos cidadáns, incluíndo os considerados cultos.

O profesor do IES de Negreira, Ramón Cid Manzano abordou o tema "O CERN (Laboratorio Europeo para a Investigación Nuclear)" no cal explicou como se investiga coas partículas elementais. Humberto



Fachada do IES Otero Pedrayo (Ourense) durante a celebración da Semana da Ciencia para todos

Michinel, profesor da Facultade de Física de Ourense, desenvolveu un tema para todos paradoxal a luz líquida, na conferencia titulada: "Da invisibilidade cuántica á luz líquida". Outras actividades foron: Obradoiro de óptica, Exhibición do calculista "Recorde Guinness" Alberto Coto.

Paralelamente durante toda a semana realizáronse demostracións experimentais como: A cinta de Moebius, Composición e descomposición da luz, Efecto estroboscópico, Efectos da presión, Equilibrios químicos, Cubo de Rubik, Tangrams, etc. Ademais de exposicións como: *Fotografía matemática*, *Alimentos Funcionais e Persoeiros da ciencia*.

ALIMENTOS FUNCIONAIS, UNHA NECESIDADE DE ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA

Esta actividade que foi desenvolvida e presentada por 20 estudantes de bioloxía de 2º de bacharelato é a que imos describir a continuación.

Xustificación

Nos últimos anos a poboación europea conmocionouse por informacións sobre certas enfermidades que crearon unha verdadeira alarma social: a encefalopatía esponxiforme ou enfermidade das vacas tolas, a pneumonía atípica, as posibles consecuencias do consumo do salmón en cativeiro e ultimamente a febre do polo. Moitos destes problemas expresan unha globalización dos asuntos sanitarios e dado que vivimos na sociedade da información, os feitos son coñecidos e

transcenden rapidamente todas as fronteiras, difundíndose e alarmando rapidamente os cidadáns. Estas novas "epidemias" transfórmanse rapidamente en problemas importantes de saúde. Son moitas veces os titulares sensacionalistas da prensa, os que fan que os consumidores se sintan en perigo de xeito inxustificadamente ante problemas cuxo nivel de risco, segundo os expertos, é reducido. Mentres, existe unha maior tolerancia cos riscos sobre a saúde asumidos voluntariamente, aínda que estes poden ser máis graves, como é o caso do tabaquismo, o abuso de alcohol ou unha alimentación incorrecta.

Hai unha década puxéronse de moda os alimentos "sen": sen conservantes, sen colorantes, sen graxa... Hoxe en día, o que está aparecendo nos andeis dos nosos supermercados son alimentos ata agora descoñecidos: leites con omega 3, margarinas con fitoesteróis, bebidas de soia, alimentos prebióticos, probióticos, simbióticos... é dicir, alimentos que conteñen compoñentes adicionais e, que na súa publicidade, indican que afectan de forma benéfica a unha ou máis funcións específicas do corpo ou reducen o risco dunha enfermidade. A este tipo de produtos, intermedios ou «fronteira» entre os alimentos tradicionais e os medicamentos chámase vulgarmente *alimentos* e cientificamente *alimentos funcionais*. O termo *functional food* xorde por primeira vez hai 14 anos no Xapón, onde na actualidade os *alimentos funcionais* gozan dunha gran aceptación e demanda.

En realidade, non estamos ante un gran descubrimento científico, pois os compoñentes funcionais que teñen efectos positivos sobre a nosa saúde (vitaminas, ácidos graxos insaturados...) sempre estiveron nos alimentos, pero é agora, cando os investigadores os están identificando e cuantificando os benefi-

cios concretos que pode proporcionar cada un deles. Así, alimentos como as froitas ou o aceite de oliva poderíanse considerar como *alimentos funcionais naturais*.

Os alimentos funcionais xorden da preocupación que ten a poboación dos países desenvolvidos de previr certas enfermidades como osteoporose, diabeite, cancro ou enfermidades cardiovasculares. As empresas de alimentación recolleron o guante e están lanzando ao mercado cada día novos produtos, moitos deles sen unha verdadeira contrastación científica. O mercado dos alimentos funcionais desenvólvese a un ritmo desenfreado, os cidadáns atópanse e comezan a consumilos, pero estando totalmente desinformados e desprotegidos.

A formación científica dos consumidores medios, e mesmo dalgúns considerados cultos, sobre este tema é tan deficiente que non resulta exaxerado dicir que estamos ante un caso claro de analfabetismo científico. Posuír un coñecemento científico básico é imprescindible para que os cidadáns sexan capaces de opinar e tomar decisións, sobre todo cando o tema que nos ocupa é a saúde ou os factores que a afectan. Os consumidores cientificamente alfabetizados son menos vulnerables á publicidade, ás noticias sensacionalistas, moito máis críticos e máis capaces de tomar decisións fundamentadas.

En canto á desprotección dicir que a normativa comunitaria sobre a etiquetaxe prohibe atribuír a un alimento propiedades de prevención, tratamento e curación de enfermidades, non obstante, aínda que a situación legal é clara, as alegacións sobre propiedades saudables son un feito tanto nas etiquetas como na publicidade. As leis sobre este tipo de alimentos por agora están pendentes de aprobación.

Actualmente comercialízanse en España arredor de 200 alimentos funcionais e os expertos calculan que representarán no ano 2005 un terzo do mercado global de alimentos. Todas estas cuestións fixéronnos formularnos preguntas como: ¿Que importancia teñen os alimentos funcionais na nosa alimentación? ¿Está o consumidor informado sobre estes novos alimentos? ¿Son realmente estes alimentos máis saudables?, ¿Cumplen o que prometen?, ¿Debemos abandonar a alimentación tradicional?...

ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS

Primeiro trimestre do curso 2003/2004

Presentación do estudo-problema

¿Que son os alimentos funcionais?, ¿Que é o omega-3?, ¿Que queremos dicir cando falamos do efecto bifidus? ¿Que é a soia...? Foron preguntas coas que tratamos de coñecer as ideas previas dos estudantes e ao mesmo tempo motivalos sobre un tema que resultou para eles moi próximo. Todos oíran falar, por exemplo, do leite con omega-3 ou dos bifidus activos, polo que estes conceptos lles resultaban familiares, pero carecían de coñecementos para interpretalos, para saber a súa repercusión na alimentación, se debiamos ou non consumilos, etc.

Formación dos grupos de traballo

Os alumnos e alumnas que voluntariamente se ofreceron, distribuíronse para traballar nos seguintes temas:

- Novos alimentos ¿Que son os alimentos funcionais?
- Tipoloxías nos alimentos funcionais.
- Historia dos alimentos funcionais ¿Por que xurdiron este tipo de alimentos?
- Tipos de alimentos funcionais en España e posibles efectos sobre a saúde.



Murais de alimentos



Exposición

- Alimentos enriquecidos
- Alimentos probióticos, prebióticos e simbióticos.
- A fibra alimentaria.
- Lexislación e etiquetaxe dos alimentos funcionais.
- ¿Necesitamos incorporar na nosa dieta os alimentos funcionais? ¿Que temos que ter en conta?

Segundo trimestre do curso 2003/2004

- Os ordenadores e en concreto a internet forman parte xa da nosa vida cotiá. O uso correcto desta ferramenta e dunha exploración adecuada é imprescindible polo que os docentes non podemos facer oídos xordos ante esta nova demanda. O profesorado debe conciliar as TIC (tecnoloxías da información e a comunicación) con outras estratexias pedagóxicas máis tradicionais.

Neste caso o alumnado buscou información sobre o tema que se ía tratar, tanto por métodos de busca bibliográfica tradicional coma usando os recursos dispoñibles na web. Neste momento do proceso o alumnado estivo moi interesado porque a aprendizaxe resultou relevante e significativa.

Cada grupo seleccionou e organizou a información recollida. O resultado da tarefa conformou un documento no cal aparece referenciada a bibliografía e as páxinas web consultadas. Ademais, a información alcanzada serviu de base en cada grupo, para a realización dun mural que foi exposto na exposición *Alimentos funcionais*, durante a semana dedicada a *Ciencia para todos*.

- Preparación da exposición *Alimentos funcionais*. Recollida de envases e publicidade deste tipo de alimentos.
- Realización dunha presentación en *Microsoft PowerPoint*, como resumo de todos os traballos realizados sobre o tema.

Mes de abril de 2004 Semana da Ciencia para todos no IES Otero Pedrayo

- Exposición *Alimentos funcionais*. Foi visitada non só polos alumnos e alumnas do centro senón por estudantes de outros institutos e colexios.
- Exposición da presentación en *Microsoft PowerPoint* para toda a comunidade educativa dos temas investigados por cada un dos grupos de traballo.

Programa Agarimos

Programa coeducativo de desenvolvemento psicoafectivo e sexual

Yolanda Rodríguez Castro*
María Lameiras Fernández
Facultade de Ciencias da Educación
(Universidade de Vigo - Campus Ourense)

O programa Agarimos é un programa coeducativo de desenvolvemento psicoafectivo e sexual que está dirixido a todos os estudantes de educación secundaria obrigatoria (de 12 a 16 anos).

Con este programa preténdese achegar unha proposta educativa, útil e innovadora para os/as docentes, na cal condensamos todas aquelas cuestións que comprometen un adecuado desenvolvemento persoal durante a adolescencia: dende a elaboración da identidade, o desenvolvemento da autoestima e as cuestións relativas ao ámbito afectivo-relacional e sexual. Todas elas de especial significación para lograr o obxectivo xeral deste programa que é favorecer o desenvolvemento integral dos/as estudantes dende un traballo coeducativo.

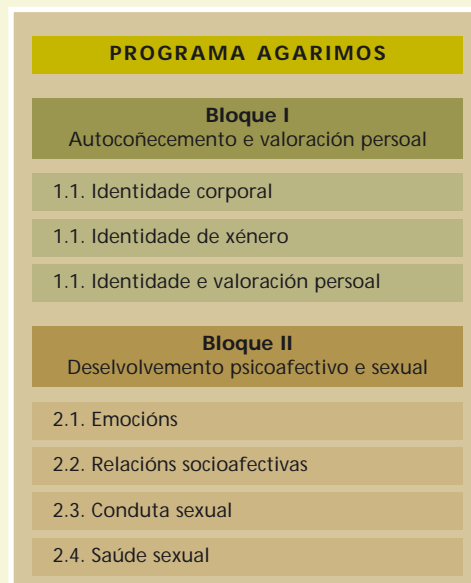
O traballo organízase no programa en torno a dous grandes bloques temáticos:

- **Bloque I** de autoconecemento e valoración persoal.
- **Bloque II** de desenvolvemento psicoafectivo e sexual.

No 1º bloque de autoconecemento e valoración persoal inténtase favorecer o desenvolvemento da identidade persoal superando as limitacións que o corpo en xeral e o corpo sexuado en particular, e os condicionantes do xénero, imponen aos nosos mozos e mozas.

No 2º bloque de desenvolvemento psicoafectivo e sexual búscase proxectar o suxeito dende o espazo do autoconecemento e valoración do eu, ao mundo relacional, social e afectivo-sexual. Para que a persoa poida transitar adecuadamente dentro das relacións interpersoais e de parella.

Figura 1. Estrutura do Programa Agarimos



Descrindo as súas partes temos:

Bloque I. De autoconecemento e valoración persoal:

- 1.1. A identidade corporal constitúe o primeiro eixe vertebrador da elaboración de identidade. Nesta área abórdanse os seguintes

temas: a formación dos órganos sexuais, os cambios físicos e psicolóxicos que acontecen durante a puberdade e a adolescencia, a imaxe corporal e a presión que exerce a sociedade sobre o corpo, avogando por un modelo de beleza esvelto, fraco e tubular, e rematamos esta epígrafe traballando sobre a alimentación.

- 1.2 Identidade de xénero, traballamos en torno aos estereotipos de xénero que fan referencia ás crenzas que as persoas temos en relación cos roles e coas condutas que mulleres e homes deberían levar a cabo, así como as relacións que ambos os sexos teñen que ter entre si; e analizamos cómo o sexismo repercute na vida das persoas no ámbito familiar, educativo e laboral. Tamén recoñecemos o papel que a orientación do desexo sexual ten na construción da identidade sexo-xenérica.
- 1.3 Identidade e valoración persoal, abordamos o desenvolvemento do autoconceito e da autoestima.

Bloque II. De desenvolvemento psicoafectivo e sexual:

- 2.1 Emocións, partimos do concepto de emocións como estados psicolóxicos complexos, relacionados cos cambios de conduta e coas formas subxectivas de experimentación das persoas, que inflúen fortemente na súa propia conduta. Pretendemos promover a adquisición da capacidade de coñecer, avaliar e interpretar as distintas experiencias emocionais como de medo, ansiedade, vergoña, celos, empatía, odio, envexa, etc.
- 2.2 Relacións socioafectivas, abordamos os temas da amizade e do amor. Na adolescencia o grupo de iguais representa o contexto relacional máis importante onde os mozos poden ser eles mesmos, liberados dos roles da familia. Entre os iguais xéstanse as relacións afectivas que lles van permitir o desenvolvemento do sentimento de pertenza.
- 2.3 Conduta sexual, partimos do recoñecemento da nosa condición de seres sexuados dende o modelo bio-psico-social e que a sexualidade se aborda como unha entidade multifactorial, multifuncional e dinámica que nos acompaña ao longo da nosa vida, reelaborándose e reestruturándose continuamente. De modo que a sexualidade nace coa vida e só desaparece con esta. Abordamos tamén o tema da autoestimulación e excitación dos órganos sexuais.
- 2.4 Saúde sexual, partimos dunha conceptualización positiva de saúde, definindo a sexualidade como unha dimensión humana fundamental para o benestar persoal a través das súas diferentes posibilidades (pracer, afecto, comunicación, procreación) que pode vivirse en relacións con diferentes graos de compromisos e cunha actitude erotofílica (positiva cara á sexualidade) e tolerante coa diversidade sexual. Nesta área centramonos tamén nos principais problemas da saúde sexual cos que se atopan os novos: os embarazos non desexados, as enfermidades de transmisión sexual e a violencia sexual.

Neste programa propoñemos a defensa dunha aprendizaxe significativa fronte á aprendizaxe memorística. Dende unha concepción do proceso educativo como activo, dinámico, interactivo e construtivo preséntase a organización didáctica.

Este programa de desenvolvemento psicoafectivo e sexual consta de 130 actividades estruturadas dentro dos bloques por áreas temáticas, e dentro delas ordénanse por ciclo recomendado de aplicación, é dicir, as actividades aparecen organizadas por gradientes de afondamento. Todas as actividades seguen unha mesma estrutura (ver táboa 1).

Táboa 1. Estrutura das actividades

- **Obxectivos:** nesta epígrafe indícanse as metas que se poden alcanzar coa actividade.
- **Orientacións para o/a docente:** explicáse a finalidade que hai que conseguir coa actividade, é dicir, expónse o punto de vista do que se parte e a onde se quere chegar cos estudantes.
- **Materiais e recursos:** inclúense as fichas necesarias para levar a cabo as actividades. Contamos con dous tipos de fichas: unhas dirixidas aos estudantes que están incluídas nun CD; e outras dirixidas aos/as docentes que aparecen no libro.
- **Exposición da actividade:** todas as actividades aparecen estruturadas por fases nas cales se lle explica ao/a docente o procedemento que hai que seguir no desenvolvemento da actividade, así como o material que hai que empregar que se presenta en fichas.
- **Temporalización:** en cada actividade especificase o tempo aproximado de duración.
- **Ciclo recomendado:** especificase o ciclo da ESO ao que a actividade vai dirixida.

O programa Agarimos deseñouse para implementalo en horario de titoría. Proponse cunha aplicación semanal durante todo o curso (de 1º a 4º da ESO), levando a cabo unhas 25 sesións de intervención de 50 minutos. En cada curso débense abordar polo menos de tres a seis actividades de cada área temática. Facendo maior fincapé no 1º ciclo, no Bloque I de autoconecemento e valoración persoal e no 2º ciclo, no Bloque II de desenvolvemento psicoafectivo e sexual.

Para avaliar a eficacia do programa é preciso levar a cabo dous tipos de metodoloxías de avaliación: a avaliación cualitativa e a avaliación cuantitativa. Nesta avaliación inclúense os axentes que participan no programa, é dicir os/as docentes, os/as estudantes e o material curricular que é o programa. Esta avaliación proponse en tres momentos: inicial, continua e sumativa. Todos os cuestionarios recomendados para levar a cabo a avaliación se recollen no CD na epígrafe de Avaliación.

Actividades con nais e pais

Partimos da idea de que a familia se debe considerar como coprotagonista do proceso educativo/formativo escolar, máxime nos aspectos que conforman este programa coeducativo, como é o desenvolvemento integral da persoa. As nais e os pais deben coñecer este programa, pola necesidade de facer converxer na mesma dirección o traballo coeducativo.

Para traballar coas nais e cos pais establecemos un total de nove sesións anuais de dúas horas, que supoñen unha temporalización dunha sesión mensual entre outubro e xuño, onde se abordan os contidos máis relevantes de cada área temática. De forma que as actividades que se traballan cos fillos, as adaptamos para abordalas tamén coas nais e cos pais.

Estudo piloto

O Programa Agarimos foi levado a cabo experimentalmente durante tres anos no IES do Couto (Ourense) con estudantes de 2º, 3º e 4º da ESO. Encontramos resultados positivos, en canto ao impacto do programa nos estudantes, xa que mellorou o seu nivel de autoestima, diminuíron as súas actitudes sexistas, e incrementouse o seu coñecemento sobre a sexualidade.

Vagalume Valdeorras

A transversalidade sae da escola

José Fernández López
Asociación Vagalume

¿Que é Vagalume Valdeorras?

É unha asociación constituída por persoas convencidas de que a sociedade, comezando por cada un de nós, pode ser máis xusta; decididos a facer a súa pequena achega a favor da igualdade social no noso medio máis próximo. Representantes de todas as ANPAS da comarca de Valdeorras, pais e profesores, forman parte dela.

Vagalume pretende colaborar no tratamento da problemática social da nosa infancia e xuventude dende unha triple perspectiva: cultural, educativa e social; buscando a implicación conxunta dos distintos axentes: centros educativos, concellos, asociacións de pais e outras.

Son os seus obxectivos específicos:

1. Constituírse nun foro permanente de debate sobre a educación e a situación social da infancia e adolescencia de risco.
2. Potenciar o intercambio de experiencias entre centros educativos e asociacións de pais, buscando a creación dunha comunidade de aprendizaxe.
3. Colaborar cos concellos na organización de actividades educativo-preventivas e sociais.
4. Levar a cabo a análise crítica daqueles factores que inciden na educación e reivindicar as mellores condicións posibles.
5. Manter unha presenza activa e divulgadora nos medios de comunicación, potenciando a conciencia solidaria.

6. Ofrecer orientación e colaboración ante situacións de desigualdade social e cultural a través da intervención do voluntariado.

PROGRAMACIÓN XERAL DE ACTIVIDADES

1. Voluntariado

Realizamos unha campaña de adhesión de voluntarios para levar a cabo os seguintes programas:

Comunidade de aprendizaxe. Apoio a alumnos con dificultades de aprendizaxe, inmigrantes, etc. En horario extraescolar. Buscamos a implicación dos pais ofrecéndolles este tempo de apoio nas actividades escolares dos seus fillos, coordinado a intervención cos titores dos centros educativos.

Encontro interxeracional. Buscamos a colaboración de persoas maiores cos centros educativos, dando a coñecer a cultura popular (xogos, contos), experiencias, etc. ás novas xeracións.

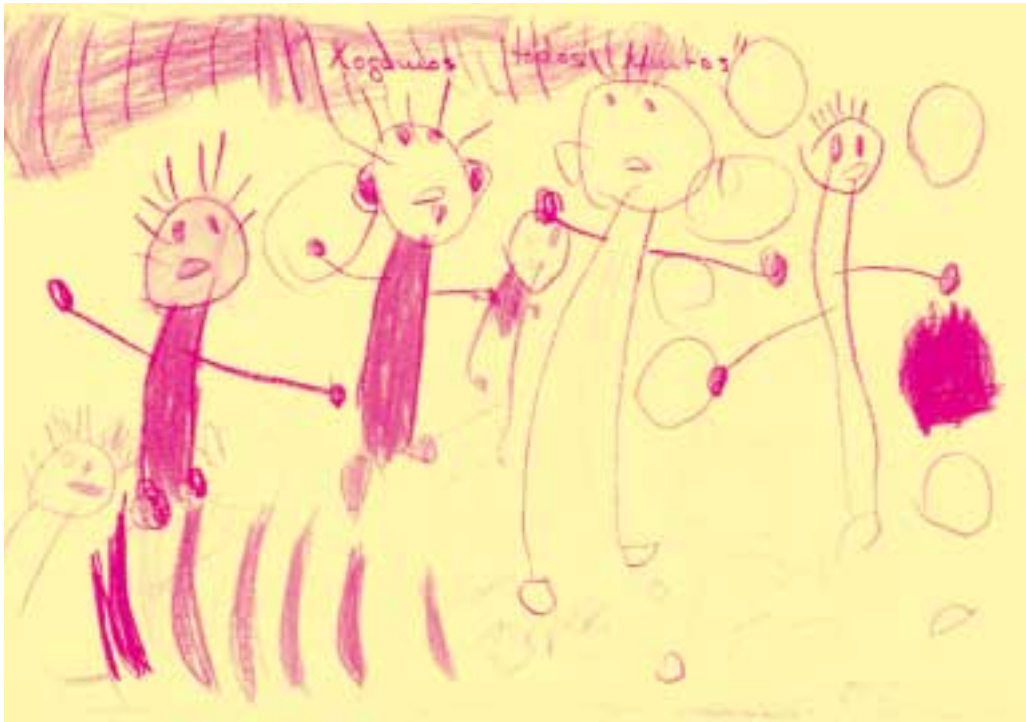
2. Encontros familia escola

O obxectivo é establecer un marco de diálogo entre pais, profesores e alumnos. Dado que sobre educación opina todo o mundo á marxe da súa formación, pretendemos que se faga coa máxima información posible, evitando as especulacións e interpretacións nesgadas, a prol dunha verdadeira calidade educativa familiar e escolar.

Consideramos necesario un debate aberto, serio e organizado en torno aos temas que máis preocupan á comunidade educativa. Pretendemos que escola e familia poidan camiñar xuntos cara a un



Annaray Codesido Isla (5 anos) CEIP Ramón Otero Pedrayo



Mila (4 anos) CEIP Virxe do Camiño (Rubiá)

obxectivo común: a formación de mozos autónomos, responsables, estables e capaces de artellar o seu propio plan de vida.

Cunha periodicidade mensual, dende xaneiro a xuño, pais, profesores e alumnos reunímonos en torno a unha proposta xenérica:

- Primeiros encontros Familia Escola: "Aprendendo a educar. Educación un compromiso compartido"
- Segundos encontros Familia-Escola: "Sentir e pensar. Familia e escola educando emocionalmente"

3. Maratón de lectura no Día das Letras Galegas

A lectura sae á rua. Non é un feito que acontece só nas escolas. Pais e fillos, os profesores, e todo o pobo en xeral participa da lectura ao aire libre. Un persoeiro destacado do mundo das letras, alguén significativo, abre cada ano esta maratón. Unha gran parte como lectores, outros como espectadores salientan ese día a importancia dos libros, a importancia da lectura como un feito social valorado. Como lembranza do acto e da importancia da lectura, o agasallo dun libro.

4. Concurso artístico-literario no Día do Libro

Xa dende comezo de curso a mediados de setembro está en cada centro a convocatoria do certame artístico-literario baixo o título xenérico de **¿Valores? ¡Valores!**

Unha actividade máis de animación á lecto-escritura na que toda a comunidade atopa un espazo para o relato da súa experiencia vital.

Pequenos e maiores atopan aquí varias modalidades de participación: o conto encadeado, os relatos das familias do libro viaxeiro, o relato individual, colectivo, as colaboracións especiais; e por suposto os debuxos dos máis pequenos.

Queremos escribir un libro entre todos que deixe o noso propósito claro, que xunte a pequenos e maiores ante un obxectivo común, contemplar e actuar na vida dende o lado máis positivo e frutífero de cada un de nós como ser humano, considerando o outro como un ser importante e significativo que dalgún xeito pode influír no noso "relato vital".

En cada certame, e como sinal da súa transcendencia, contamos coa colaboración de prologuistas tan recoñecidos na literatura galega, española e internacional, como Xosé Carlos Caneiro, Fina Casalderrey, ou Suso de Toro.

5. Xornadas socioeducativas de Valdeorras: "Nova organización educativo-social"

Si, cómpre unha nova organización educativo-social que responda ás novas exigencias, aos novos retos impostos pola sociedade da comunicación, pola sociedade do consumismo.



Alejandro Gómez Medino (5 anos) CEIP Xosé Manuel Folla Respino (Vilamartín)

A familia nuclear oriéntase cara a unha sociedade de consumo ditada polo inmenso poder das empresas que imponen un estilo de vida.

Quizais nunca se lle prestou tanta atención á infancia, pero quizais tampouco nunca se lle dedicase menos tempo por parte dos pais.

Ante esta situación cómpren novas fórmulas de actuación que pasarían por unha revisión do papel da escola, se ten que seguir existindo, en relación co seu currículo e cos obxectivos que na actualidade debe acadar, así como o papel reservado á familia e outras institucións educativas non escolares; e por unha nova filosofía na xestión dos recursos municipais, reclamando programas de intervención nos cales os concellos tomen parte activa, colaborando cos centros escolares e demais instancias formadoras.

Consideramos anacrónico o estereotipo asumido case universalmente de que a escola é a única e a mellor canle de educación e formación; e anacrónico é tamén descargar toda a responsabilidade educativa nas escolas. Reclamamos unha maior implicación e coordinación das distintas administracións e un maior protagonismo das competencias municipais que se traduzan na creación dunha verdadeira comunidade de aprendizaxe, na que a escola sexa un elemento máis, pero nin sequera o máis importante, e a familia (formada e informada) recupere o protagonismo que lle corresponde.



Curso 5º CEIP Xosé Manuel Folla Respino (Vilamartín)

Escola rural, colexio rural

Remedios López Núñez
M^a Helena Terrón Cobo
CPI Tomás Terrón Mendaña de Sobradelo
(Carballeda de Valdeorras - Ourense)

Ao comezo do curso, na materia de lingua e literatura galega, hai unha lectura que aos nosos alumnos e alumnas de 2º de ESO lles chama moito a atención. O título é "A lingua das bolboretas" do coñecido autor Manuel Rivas pertencente ao libro "¿Que me queres, amor?".

Sempre se trata de que comprendan como era a vida escolar e o que nela se desenvolvía cando os seus pais, ou mellor os seus avós, eran pequenos. Si que coñecen o aspecto físico da escola do pobo (a maioría delas reconvertidas en centros de reunións), mais non acaban de asimilar que un só mestre ou mestra fose quen de ensinar todas as áreas a rapaces e rapazas dende os seis ata os catorce anos.

Para tratar de que comprendesen mellor o que era a escola rural e as diferenzas existentes cos centros de ensino actuais, profesores dos departamentos de Lingua Castelá e Lingua Galega propuxémoslles aos nosos alumnos, como un dos obxectivos xerais para o primeiro trimestre, tratar de recrear do xeito máis gráfico posible o mundo escolar rural.

MATERIAIS

Na busca de materiais, os máis receptivos foron os alumnos e alumnas de 1º e 2º de ESO que nos trouxeron fotografías escolares ou relacionadas dalgunha maneira coa escola (1ª Comuñón, Entroido, xogos populares, acontecementos especiais...).

Pero todo este material non chegaba. En fin, houbo que cambiar de estratexia.

Decidimos contactar con mestres e mestras xa xubilados que tiñan ao seu favor a experiencia de estar nas escolas

do noso concello, e as súas vivencias quedaban plasmadas en fotografías, documentos administrativos, libros e, sobre todo, cadernos de rotación e cadernos do alumno.

Tivemos sorte. Tres mestres xubilados, D. Tomás Terrón Mendaña, Dña. Amelia Cobo Gómez e Dña. Ermitas Termenón Solís deixáronnos practicamente toda a documentación que precisabamos. A todo o anterior hai que engadir a documentación administrativa de Dña. Filomena Suárez Prieto, bisvoa da mestra Marién Moldes Cobelas.

O certo é que, revisado todo o préstamo de material, había documentación que non se correspondía coa estadía dos mestres citados no noso concello, aínda máis, a pertencente a Dña. Filomena Suárez Prieto non tiña ningunha relación coa nosa zona pero, dado o seu valor, decidimos incorporala ao noso traballo.

Aínda atopamos algo máis que engadir ao traballo. Consequimos libros de lectura e de texto que se utilizaran nas escolas, a maioría deles moi ben conservados. Chamounos a atención, sobre todo, un atlas de Xeografía do ano 1909.

Material xa tiñamos. Agora había que decidir como organizabamos o noso traballo. Decidimos facelo dividido nos seguintes documentos:

- Amelia Cobo Gómez
- Tomás Terrón Mendaña
- Ermitas Termenón Solís
- Filomena Suárez Prieto
- Fotografías
- Homenaxe
- Método
- Preparación de leccións
- Resumo cadernos de rotación
- Resumo cadernos alumnos
- Atlas



Unha vez distribuído o traballo por epígrafes, comezamos co tratamento informático. Para ser sinceras, temos que dicir que o escaneo do material non quedou como nós queríamos. O escáner que utilizamos ten xa moitos anos e o traballo resultante non saíu coa perfección desexada. A verdade é que foi moi laborioso e, ás veces, déronnos ganas de deixar todo.

Rematado, imprimímolos e expuxémoslo no centro. Isto foi o máis satisfactorio. Daba gusto ver as caras dalgún alumno/a cando descubrían que seu pai ou súa nai estaban naquelas fotos ou asinaban nun caderno de rotación. Isto deu lugar a explicacións e debates sobre a escola á que asistiron seus pais de pequenos.



Como actividade principal fíxose na aula un pequeno estudo comparativo sobre a escola rural de hai trinta anos e a escola actual. Os alumnos na casa interesáronse sobre como era un día normal de escola. A sorpresa foi grande pois, a pesar de saber que seus pais asistían a clase mais ben pouco (tiñan que traballar no campo ou ir co gando ao monte), conseguiron alcanzar uns coñecementos que eles, en moitos casos non posúen. ¿Motivo? Necesidade e interese por aprender, por saír da ignorancia, por querer saír daquel modo de vida tan difícil para uns rapaces. Decatáronse de que aqueles alumnos da posguerra, naquelas poucas horas que ían á escola, aprendían e asimilaban todo o que o mestre lles ensinaba. Non importaba ter que traballar moito antes de ir á escola, o importante era ir asimilando pouquiño a pouco coñecementos que os fixera, dentro das limitacións do momento, o máis libres posible.

Houbo aspectos que se trataron na clase a partir do traballo realizado. Foron os propios alumnos os que, a partir da información recibida e as imaxes expostas, fixeron un pequeno estudo comparativo entre a escola rural e o colexio actual.

- Unha escola cun mestre/a en cada aldea / Un colexio con moitos mestres nun pobo do concello.
- O local escola normalmente en condicións ínfimas / Centros ben construídos.
- A estufa na que se utilizaba a leña que normalmente levaban os alumnos / A calefacción en todo o centro.
- A pizarra, o pizarrín e o borrador / Os cadernos, lápices, bolígrafos, gomas.
- O caderno de rotación no que participaban só os mellores da clase / Os traballos individuais ou colectivos no ensino actual.
- Os pupitres bipersoais e bancos con mesas feitos, ás veces, polos propios pais / Mesas e cadeiras de hoxe.
- Mapas e globo terráqueo / A infinidade de materiais que temos hoxe.



- A Enciclopedia que servía para moitos cursos / Libros específicos para cada nivel.
- Escaseza de libros de lectura ou de consulta, normalmente de propiedade do mestre / A biblioteca do centro e a de aula.
- A roupa (case sempre a mesma) e o calzado (zocos no inverno e alpargatas no verán) / Exceso de roupa e calzado no roupeiro.
- O leite no recreo da mañá e o queixo na merenda que repartía o mestre debido á escasa e mala alimentación do momento / Exceso de lambetadas na actualidade.
- Os xogos no recreo (billarda, os santos, as canicas, o tríquel...) / O fútbol, os balóns e o teléfono móbil.

A partir do anteriormente exposto a motivación e o interese dos alumnos van

parellos, provocando que moitos pais e veciños visiten a exposición que se fixo. Os rostros mudaron, nostalgia, emoción contida e sentimentos de agradecemento cara a aqueles mestres e mestras que, cos seus coñecementos e sobre todo vocación, fixeron posible que acadasen unha formación que lles habería valer para o resto da súa vida.

O que comeza como un pequeno traballo de investigación no que se involucraron alumnos, pais, veciños e mestres para un mellor coñecemento do que foron as escolas na súa aldea, vai rematar na participación no concurso convocado polo Museo Pedagóxico de Galicia que tiña como obxectivo conseguir materiais para o futuro museo. A experiencia non rematou coa participación, senón que acadamos o primeiro premio na modalidade de material gráfico xunto cun centro de Curtis.



A aventura de pensar en comunidade

Lidia Gómez Fraga, M^a Jesús Arca Camba, Amelia Areán Reigosa, Rosa M^a Picallo Gómez, Rosario Souto García e Ana M^a Vázquez Fraga
Mestras de Educación Infantil, algunhas das compoñentes do grupo de traballo "Xogando a pensar" do CFR de Pontevedra

Somos un grupo de mestras que, tras asistir ao cursiño "Xogar a pensar" organizado polo CFR de Pontevedra e no que impartiron docencia Angélica Sático, Irene de Puig e Carmen Loureiro, non dubidamos en formar un grupo de traballo para seguir avanzando nesa liña. Nun primeiro momento aplicamos propostas partindo do libro *Jugar a pensar*, despois, algunha das compoñentes do grupo animouse a ir ao curso de "Profundización en el programa de Filosofía para Niños" en Madrid, coordinado polo entusiasta profesor Vicente Traver Centaño, onde se indagou no programa e textos de Matthew Lipman.

Vivenciamos a **comunidade de investigación** —entendemos por comunidade de investigación a metodoloxía, a forma de traballo cooperativa e dialóxica na que as persoas pensan criticamente, preguntan, razoan e aprenden xuntas...— como paso previo a calquera posta en práctica na aula e limos artigos e textos de autores que reflexionan sobre esta liña educativa.

O programa de FpN proposto por M. Lipman vai encamiñado a: conseguir persoas que pensen por si mesmas nun proceso solidario e cooperativo de diálogo, favorecer a actitude reflexiva, crítica, creativa e coídadosa, familiarizar os/as alumnos/as coa reflexión filosófica, convertendo a aula nunha "comunidade de investigación".

Comunidade de investigación: a súa práctica con nenos e nenas de Educación Infantil

O pracer de pensar co outro atopa na escola un anaquiño que agradablemente comparte co xogo, a danza, a plástica, a lecto-escritura, a lóxica-matemática...

É preciso sistematizar o diálogo filosófico outorgándolle un tempo e un espazo na organización da aula co mesmo rigor co que programamos as outras actividades escolares.

Como elemento motivador empregamos unha pequena marioneta, Sócrates, (é un filósofo avó de Elfie. Elfie é un personaxe protagonista dun texto de Lipman).

Nas primeiras sesións consensuamos normas para o diálogo, facemos propostas de xogos baseados na fórmula "pregunta-resposta" (puño-puñete, a pita cega, etc.) e dialogamos a partir de preguntas formuladas pola mestra despois dunha pequena introdución, por exemplo: Elfie tiña medo a preguntar na clase... ¿Que é o medo?

Despois fan preguntas que a mestra escribe no encerado. É un momento

importante para a autoestima dos nenos/as, é cando comezan a dialogar democraticamente a partir das súas preguntas. Valioso momento para introducir a lectura de texto, formulación de pre-

guntas sobre o mesmo e diálogo onde o grupo achega respostas.

Estamos a contemplar os primeiros pasos do grupo como comunidade de investigación.

Brevemente, transcribimos dúas sesións.

Exemplo: 16ª SESIÓN (03-02-2004) (Nenos e nenas de 5 anos)

1. A mestra le o conto *Blancos y Negros* de David Mckee.
2. Propón que formulen preguntas, estas son algunhas:
 - ¿Por qué se odiaban los negros y los blancos? (Eva),
 - ¿Por qué los elefantes murieron porque lucharon? (Isabel),
 - ¿Por qué los negros decidieron primero matar a los blancos? (David)
3. Dialogan sobre as preguntas.
 - **¿Por qué los elefantes negros querían matar a los blancos?**
 - Porque eran distintos. (Clara)
 - **¿Que é ser distinto?** (profesora)
 - Por ejemplo Clara tiene el mandilón verde y Neis rojo. Son distintos. (David)
 - **¿Por qué los elefantes se pelearon?**
 - Se pelearon porque querían paz. (Eva)
 - No guerra. (Kevin)
 - Tú no sabes lo que es la guerra. (Neis)
 - A ver qué es. (Eva)
 - Querían tener la paz sin los negros y los negros sin los blancos.
 - Los blancos querían la paz y los negros la guerra.
 - **¿Por qué?**
 - Porque odiar es como si los zapatos son negros y son de guerra porque los negros tienen por dentro la guerra y pelearse y no portarse bien. Y los blancos tienen la paz y también tienen por dentro portarse bien y cuando tienen una herida una gente le echa algo para que se cure. Porque el negro es el color de la guerra y el blanco de la paz.
 - O negro a ninguén lle gusta.
 - Si el blanco mata al negro es porque el odio lo tiene el negro.

Exemplo: 18ª SESIÓN (17-02-2004) (Nenos e nenas de 5 anos)

1. A mestra le o *Episodio 3, Capítulo 1 de Elfie*
2. Os nenos/as formulan preguntas que a mestra anota no encerado co nome do autor, algunhas son:
 - **¿Por que os amigos de Elfie só pensaban no mañá e non no hoxe?** (Sara)
 - **¿Por qué Elfie antes de ser mayor quería conocer su cuerpo y su mente?** (Kevin)
3. Dialogamos sobre as preguntas.
 - **¿Por qué Elfie no quería ser mayor?**
 - Porque a lo mejor le aburría el trabajo y prefería ir al cole. (Pablo)
 - Porque le gustaba la edad que tenía (Irma)
 - Porque quería saber lo que le ocurría (Andrea)
 - Porque a lo mejor le gustaba saber cómo funciona su cuerpo.
 - **¿Por qué los niños de la clase de Elfie ya se daban prisa en ser mayores?**
 - Para trabajar y tener más dinero.
 - Porque en ese momento querían ser mayores para coger dinero.



Sinalar que a lectura do conto se levou a cabo despois da celebración do Día da Paz. Nun momento dela os nenos de Primaria metían nunha bolsa branca, palabras con connotación positiva (alegría, paz, solidariedade...) e nunha bolsa negra, palabras con connotación negativa (guerra, pelexa, inimigo...). Na conversa reflíctese a asociación que os nenos e nenas fixeron: o branco é o bo e o negro é o malo. Isto lévounos a reflexionar sobre a seguinte cuestión: ¿que estereotipos estamos transmitindo na escola?

O diálogo é de pouca duración debido á idade do alumnado, por iso, propoñemos actividades encamiñadas a estimular as distintas habilidades de pensamento: de investigación, de conceptualización e análise, de razoamento, de tradución e formulación, actividades como: adiviñas, arte, danzas, dramatizacións, expresión corporal, música... habituais en calquera clase de educación Infantil, pero insistindo sempre na formulación de preguntas.

Empregamos propostas do propio Lipman, de Rodari ou da guía *Jugar a pensar*. E hai outras que son elaboradas por nós para que resulten máis atractivas. Por seren distintas, explicaremos algunhas destas:

A viaxe polos sentimentos: un tren que vai polas estacións-sentimentos. Invita a dialogar sobre o sentimento onde para. ¿Algunha vez sentíchedes ciumes?

Caixa de buscar respostas: este recurso inspírase en *La Oreja Verde de la Escuela* de Carmen Díez Navarro pois fai fincapé na escoita activa que os profesionais debemos manter en todo momento na aula. Exemplo: despois dun simulacro de incendio no que unha nena volve á aula a coller a súa mochila xorde a pregunta ¿Que é importante para nós?

Caixa de facer preguntas: caixa que recolle preguntas escritas polos nenos.

Cartas máxicas: trátase de presentar o texto que se vai tratar en forma de carta.

Estas propostas requiren un esforzo de atención grande por parte dos nenos, polo que intercalamos xogos motrices como o tren, a batedora... que funcionan como medio de "desafogo corporal" e permítennos continuar.

Despois de cada sesión dedicamos un tempo á avaliación. Os nenos e as nenas avalían a súa propia actitude, a do grupo, a participación nas actividades ou algún outro aspecto que intencionadamente queiramos avaliar. Para tal fin elaboramos materiais (caras alegres ou tristes, carteis de tormenta, calma...)

Conclusiones

O programa de filosofía para nenos/as espertou en nós a necesidade dunha reflexión sobre o sentido da filosofía na vida, na escola, no feito educativo.

Introducir o **diálogo filosófico** na aula, constituír o grupo como comunidade de investigación, supón educar no pensamento crítico, creativo e coidadoso. É dedicar-lle un anaquiño do tempo escolar a pensar nas cousas da vida, a pensar no outro, a pensar co outro. Mestúrase o cognitivo co emocional, o individual co social, ingredientes para intentar resolver en comunidade os grandes interrogantes da vida e que non sempre teñen resposta.

Os máis pequenos fan preguntas a cotío. Coa filosofía para nenos o que estimulamos son aquelas preguntas que nos levan a respostas que non son únicas. Preguntas que necesitamos responder e ampliar entre todos e todas, con rigor e respecto. Deste xeito, os nenos e as nenas fan uso da escoita atenta e coidadosa, tan breve como sincera en infantil, séntense membros activos dun grupo, opinan, aprecian o respecto, medra a súa autoestima, comunícanse e crean en democracia.

Puidemos comprobar que os textos baseados no Programa Lipman provocan o diálogo filosófico porque é máis difícil que xurdan preguntas cunha única resposta. Ademais de Elfie, empregamos outros textos que xuntamos na bibliografía. Procuramos que as preguntas que formulan a partir destes textos non sexan de comprensión lectora ou que xa estean contestadas no texto.

O noso papel na aula adquire o verdadeiro sentido mediador. Xa non somos nós as que sempre preguntamos. As mestras aprendemos o auténtico significado do termo paciencia, agora sabemos de pausas, de tempos de espera, de tempo para a reflexión, de complicidade. Na aula xorde un ambiente de diálogo, de confianza, cariño e interese polo que cada un di.

A escola convértese nunha auténtica comunidade de aprendizaxe. Este proxecto axúdanos a facer do espazo aula-escola un lugar onde sentirnos acollidos e acollidas e a contribuir a que todos e todas poidamos ser mellores persoas e mellores cidadáns.

BUCAY, J. *Déjame que te cuente*. Ed. Del nuevo extremo. RBA Integral, Buenos Aires, 2002.
 Díez Navarro, Carmen. *La Oreja Verde de la Escuela*. Ediciones de la Torre. Madrid, 2002, 2ª edición.
 GUIDO VAN GENECHTEN. *¡Porque te quero tanto!* Editorial Tambre, BÉlxica 2003.
 LIPMAN, Matthew. *Elfie*. Ediciones de la Torre. Madrid, 2000.
 LIPMAN, Matthew y otros. *Poner nuestros pensamientos en orden. Manual para acompañar a Elfie*. Ediciones de la Torre, Madrid, 2001.
 LIPMAN, M., SHARP, A. y OSCANYAN, F.S. *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre, Madrid 1997.
 LIPMAN, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*. Ed. De la Torre, Madrid, 1977.
 MCKEE, David. *Negros y Blancos*. Ediciones Altea, Madrid, 1985.
 PUIG, Irene de y SÁTIRO, Angélica. *Jugar a Pensar*. Eumo-Octaedro, Colección Recursos nº 27, Barcelona, 2000.
 RODARI, G. *Gramática da Fantasía*. Ed Kalandraka. Pontevedra 1999.

Eu estiven nas III Xornadas de Transversalidade e volverei ás IV. ¿Non vas vir?

M^a Carmen Isabel López Guerra
IES Xermán Ancochea Quevedo (A Pobra de Trives)

¡Que calor! Aínda que esta noite a calor apretou, erguinme leda. Nos meus soños atopeime co recordo de días moi positivos de hai pouco máis dun ano e cos recordos de vellos coñecidos que alí atopei.

Situémonos. Era un fermoso mes de maio de 2003. Aínda é mediodía, pero xa estou no patio do meu IES, preparada física e psiquicamente para comezar a viaxe e chegar a tempo. Finalmente terei que viaxar soa. Había varios compañeiros e compañeiras que tiñan interese en asistir pero non lles foi posible. Separan o meu centro do Palacio de Exposicións e Congresos de Santiago uns douscentos quilómetros, pero cun pouco de ánimo e boa disposición faise máis levadeiro. Parece que o tempo non vai ser malo e anima a posibilidade de aprender cousas novas.

Unha axuda para a viaxe é a fermosura da nosa terra nestas datas. Quedan atrás fermosas vilas como Monforte e Lalín, e por fin xa estou na monumental e acolledora Compostela despois do meu percorrido que pasou polas catro provincias galegas.

Chego ao vestíbulo do Palacio, demasiado frío e pouco acolledor, tal vez polas súas dimensións, pero nada máis dar uns pasos xa me saen os sorrisos que atopan outros sorrisos familiares, pois alí atopo xente coñecida doutros anos. Sucédense bicos, apertas afectuosas, as típicas preguntas destes casos e a alegría de atopar algunhas persoas coas que había tempo que non coincidía e outras que aínda que as vexo máis habitualmente sempre é estupendo saudalas.

Recollemos acreditacións, tarxetas, apuntámonos ao xantar... informámonos do desenvolvemento das xornadas. Por todas partes amabilidade e boa disposición.

Tal vez a inauguración sexa o acto máis fácil de asimilar, porque se está descansada e con moitas ganas de empezar.

Os temas que se presentan para os relatores e os obradoiros son do máis suxestivo, case todos eles teñen uns fins moi concretos. Animámonos e axudarnos no día a día da nosa profesión e nas nosas actividades. Penso que a maior parte dos participantes marcámonos uns obxectivos que se sinalan como prioritarios: identificar, categorizar e priorizar as necesidades do alumnado. Que distinto sería o noso decorrer diario en diversos eidos se seguíssemos estas pautas. Pero ao mesmo tempo ¿a vida non nos resultaría máis atractiva se nós fixésemos as cousas sen pensalas "as arroutadas" (coma nun soño)?

Deste xeito rematou o primeiro día, despedímonos ata o sábado. Realmente é un grande esforzo primeiro a viaxe e logo a tarde de traballo. Estou cansa.

O sábado dá un pouco de preguiza iso de erguerse tan cedo para estar algo antes das nove e media nos obradoiros. O certo foi que cheguei con dez minutos de adianto e alí pouca xente había, pero un ratiño despois xa se vai animando. Antes de que me esqueza hai que felicitar a Emilio que está de aniversario, polo que un par de biquiños e un café.

Comezan os obradoiros, eu estou no número dous (imaxino que o nome sería interesante, porque non o lembro con claridade). Pero un primeiro interrogante asoma ao meu pensamento ¿a educación na transversalidade, iso existe, iso é posible?.

As relatoras do obradoiro gañaron ben a nosa atención, gustoume que os primeiros acordos aos que chegamos en gran grupo (obradoiro) foron que para lograr esa democracia e relacionarse hai que escoitar, aprender a escoitar e dialogar. Pero tamén temos necesidade de ser escoitados e comprendidos, cousa que non é doada pois na maioría de ocasións trabucamos a comprensión coa compaixón, nada axeitado neste mundo educativo.

Na mesa de traballo retomamos o fío do día anterior e en moitos puntos coincidían os aspectos cos do obradoiro: ser e sentirse escoitado, buscar unha madurez afectiva e emocional, pero non só busca senón lograla, que é o máis importante a fin de contas; vivenciar os valores democráticos, e dispoñer de espazos e tempos para vivir a democracia...

Tanto o momento do café de media mañá como o xantar foron do máis cordial. Intercambio de experiencias de traballo, coñecer nova xente, saber por onde andan anteriores compañeiros e compañeiras e, sobre todo, acompañarse de xente agradable que che axuda a que sexa máis levadeiro iso dunha fin de semana encerrada e traballando.

A tarde levouse ben, aínda que con máis traballo, xa que despois de xantar o que presta é un bo repouso.

Pero como o obradoiro estaba ben, seguimos intercambiando ideas, experiencias... para que o domingo tivesemos o máis claras posible as nosas conclusións.

A conferencia amena si, pero xa se fai longa, polo que nalgún momento desenganchas ou botas unha parolada co compañeiro. Moita información en pouco tempo e o disco duro empeza a non procesar.

O descanso é merecido pero aínda teño que preparar o día seguinte: a bolsa para a viaxe, algún tema pendente, etc. Logo un pequeno tente en pé e a durmir.

Xa é domingo esperando que pase pronto pois hai ganas de volver á casa e relaxarse un pouco.

Despois dun ola por aquí e por alá fomos aos obradoiros. Como tan só había unha hora e media tratamos de chegar a acordos e despexar dúbidas no que nos fose posible. O tempo foi moi escaso, unha mágoa, porque estas compañeiras traballan moi ben, e aínda que non era o obradoiro que eu pedira, quedei encantada de que me tocasse.

Das comunicacións asistín a: "... " aparecen atrancos. O problema é que xa non hai case tempo e temos que escoitar a lectura das conclusións das mesas de traballo.

As clausuras, como sempre, un mero protocolo que ás veces serve de pouco.

Non quero esquecer outros aspectos importantísimos:

- **Cyber:** ordenadores e materiais á nosa disposición, conexión á Internet, xente que axuda se aínda non estás moi posta no mundo da informática, ...



- **Exposicións:** cantidade de traballo de diferentes procedencias.

- Os organizadores, coordinadores de obradoiros, ... que cos seus nervios e horas e horas de traballo preparando todo isto, puxeron un graniño de area en cada un de nós, tratando de axudarnos un pouco a ver a nosa vida profesional e educativa, aínda que en moitas ocasións reflexionamos nese momento e ao saír esquecemos todo.

Non pode faltar tampouco unha referencia a aquelas cousas que se poderían mellorar:

- botei en falta non poder asistir a outros obradoiros e ás veces por reparo ou outras causas non debater algúns temas ou facer preguntas galegas "con retranca" nalgúns conferencias e comunicacións.

- deberíase dispoñer dun tempo en cada obradoiro para que os participantes visiten o cyber e a exposición a modiño e sen tanta xente á vez, por que os momentos de que dispuñamos eran os mesmos para todos.

- outro aspecto que cabe destacar serían as condicións acústico-sonoras das salas dos obradoiros, que polas súas características, non se poden empregar con comodidade medios sonoros, xa que se molesta os outros obradoiros.

Aínda que algunha destas cousas se me ocorreron a min, outras foron comentadas por outras persoas asistentes ás Xornadas, polo que penso que sería moi conveniente e importante tratalas, e buscar unha posible mellora.

Despois de todo isto réstame dicir que como xa asistira a anteriores xornadas, estas terceiras superáronas. As miñas palabras pódense facer extensibles á maior parte das persoas asistentes coas que o comentei.

Xa vedes, pasou un ano pero o recordo permanece fresco e moitas veces ao longo do curso, no traballo de cada día, téñome acordado de cousas que alí escoitei ou alguén comentou nunha conferencia, nun obradoiro, nun momento de lecer diante dun café.

Aínda queda algún tempo pero sei que o equipo xa anda armando o que serán as IV Xornadas de Transversalidade. Sei tamén que nesta ocasión vaise adiantar no tempo. Eu, dende logo, volverei. ¿E ti? Seguro que escoitas algo interesante e útil para o teu traballo. Animate, todos e todas estaremos encantados e encantadas de que veñas.

A polas novas xornadas. Ánimo, adiante e grazas.

A biblioteca escolar, un espazo para a educación, un espazo para a vida

Cristina Novoa
Asesoría de Bibliotecas Escolares
Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

Hai dous espazos privilexiados no centro educativo, dúas *pistas de probas* nas cales se poñen en práctica, moito máis alá das aulas, as actitudes, os hábitos e os procedementos que as nenas e os nenos van adquirindo ao longo da súa formación, na casa e na escola. Estes espazos singulares son o patio e a biblioteca escolar. Cando o territorio se expande, se modifica, as normas de xogo e as pautas de comportamento mudan tamén e a expresión, xestual, verbal, actitudinal, manifesta de xeito radical o integrados que están, ou non, os contidos e as mensaxes que a familia e a escola foron inculcando nas crianzas. Para coñecer o enraizamento no alumnado do noso labor en temas como a educación en igualdade, a solidariedade, a educación por un consumo responsable, o coidado do ambiente, a educación para un lecer saudable, entre outros, nada mellor que dar unha volta polo patio escolar, como observadores atentos, en tempos de recreo e en horarios non lectivos. Do mesmo xeito, cando os alumnos acoden á biblioteca escolar poñen en xogo toda esta bagaxe de sensibilidades (cando elixen a lectura como actividade para o tempo libre, cando comparten lecturas coa compañeira, cando respectan a opinión do compañeiro, cando coidan dos recursos de todos...), e na medida que os van adquirindo, unha serie de procedementos necesarios e útiles para a procura de fontes informativas, o tratamento da información e a selección de lecturas axeitadas ao seu gusto, ás súas finalidades.

Así como o recinto escolar ofrece momentos para a educación integral que deberíamos aproveitar, tamén a biblioteca escolar é un espazo educativo, un espazo de encontro coa palabra e a imaxe, de encontro cos outros e con nós mesmos, un lugar para a vida e un tempo para incidir no tratamento de certos contidos que nos permitan, en conxunto, acadar os obxectivos educativos que nos competen.

Dende a publicación do Manifesto IFLA/ UNESCO sobre a Biblioteca Escolar¹, no ano 1999, o modelo polo que se está a traballar dende diversos ámbitos (profesorado entusiasta, comunidades escolares no seu conxunto, administracións educativas, concellos, profesionais das bibliote-

cas públicas), dimana deste manifesto e responde a uns obxectivos concretos:

- *Apoiar os procesos de ensino e aprendizaxe.*
- *Asegurar o acceso a unha ampla gama de recursos e medios.*
- *Dotar o alumnado das capacidades básicas para usar unha gran diversidade de recursos e servizos.*
- *Desenvolver o hábito lector e fomentar a utilización das bibliotecas con finalidades recreativas, informativas e de educación permanente.*

O devandito manifesto afirma que o responsable da biblioteca debe ser un docente, integrante da institución escolar, con preparación específica, traballando en colaboración con todos os membros da comunidade educativa, vinculado a outras bibliotecas escolares e públicas, en permanente actualización da súa formación, a fin de prestar un servizo efectivo.

A moderna **biblioteca escolar** sería, pois, un *centro de recursos da información, unha mediateca, que pon ao servizo de toda a comunidade educativa os fondos documentais existentes no centro, en soporte impreso, audiovisual ou multimedia.*

A existencia dunha biblioteca escolar así entendida, ben xestionada e dinamizada, facilita a consecución dos obxectivos pedagóxicos, favorece a adquisición do hábito lector, apoia o tratamento da lectura comprensiva en todas as áreas curriculares, permite un achegamento ás tecnoloxías da comunicación e da información en actividades contextualizadas, constitúe un espazo moi axeitado para a aprendizaxe de procedementos en todas as áreas e etapas, fomenta a convivencia e o traballo cooperativo de alumnos e profesores, estimula a innovación educativa, facilita a atención ao alumnado con necesidades educativas específicas, favorece a aprendizaxe autónoma e achega os bens culturais ao alumnado que conta con menor presenza deles no seu medio familiar e social.

A biblioteca escolar non se concibe única e exclusivamente como un lugar para a lectura de ficción; tampouco é o lugar no cal se almacenan exemplares obsoletos de libros de coñecementos, dicionarios e enciclopedias; a biblioteca escolar non é un sucedáneo dunha



biblioteca pública. As necesidades educativas e formativas do alumnado de hoxe son novas e complexas: deben ser alfabetizados tendo en conta os diversos soportes para a cultura escrita e audiovisual, para a información, presentes na sociedade en que medran, onde a xestión do coñecemento é fundamental e só quen domina os recursos básicos por un uso continuado dos diversos medios e servizos, poderá moverse con fluidez nos diferentes ámbitos do estudo, o traballo e o lecer.

Manter unha biblioteca escolar en activo nun centro educativo exige de todo o profesorado unha implicación moi importante a nivel de organización pero facilita, en xusta compensación, o seu labor e facilita múltiples ocasións para traballar aspectos da súa competencia: dende a adquisición e práctica da lectura con diversas finalidades e sobre distintos soportes (papel, pantalla), ata a educación para a paz, pasando pola escritura, tamén con diversas finalidades e sobre distintos soportes; a busca de información en fontes diversas; a lectura crítica de imaxes e das diversas linguaxes audiovisuais; o desenvolvemento do xuízo crítico e persoal; a autonomía na aprendizaxe; o traballo cooperativo; o afianzamento de hábitos saudables e enriquecedores para o tempo libre; a educación ambiental; a aprendizaxe para unha convivencia harmónica, desenvolvendo habilidades sociais e recursos para unha resolución de conflitos xusta e equitativa e, en fin, todos os contidos que en discursos curriculares englobamos baixo o termo de "contidos transversais", porque *transversal* é a vida que nos atravesa, que flúe, que nos conforma, porque a biblioteca pode ser un espazo para a vida.



Fóra dun tratamento excesivamente utilitario da literatura que se dá en chamar infantil e xuvenil (que non é máis que a literatura que xa poden entender os lectores máis novos e que conecta cos seus intereses), o medio escolar ten un gran aliado nela. Permítenos achegar ao alumnado unha serie de contidos nun "contorno amigable" e enriquecedor dende os primeiros estadios da escolarización, propón modelos para a aprendizaxe das diversas técnicas de escritura de creación e constitúe un medio excelente de autoformación en aspectos ben distintos (coñecemento do mundo, coñecemento de si mesmos, desenvolvemento do pensamento, da linguaxe, da capacidade imaxinativa e mesmo da capacidade de soñar). Cando a biblioteca escolar dispón dun fondo de literatura infantil e xuvenil, suficiente, atractivo, actualizado e axeitado ás necesidades do alumnado ao que dá servizo, posibilita unha gran variedade de actividades con función pedagóxica ou de simple difusión cultural entre a comunidade escolar.

Mais a biblioteca escolar non só acolle libros de ficción, de autores actuais ou clásicos. Segundo as directrices internacionais, o 70% dos fondos documentais dunha institución deste tipo deberá estar formado por libros e outros materiais de carácter informativo, en distintos soportes (audiovisual, multimedia). Estas fontes informativas (dicionarios, enciclopedias, monografías, obras divulgativas, vídeos didácticos, coleccións de imaxes, CD-Rom audio ou multimedia...) deberán estar actualizadas especialmente naqueles ámbitos do coñecemento nos que se están a producir avances continuados (informática, tecnoloxía, bioloxía, paleontoloxía, etnografía, xeografía política, ambiente...). Unha expurgación periódica dos fondos da biblioteca escolar retirará todo o material obsoleto, deteriorado

ou inadecuado para os seus usuarios. Este recurso educativo será funcional na medida en que achegue materiais e medios suficientes para as diferentes áreas curriculares, informativamente correctos, axeitados ao alumnado en cantidade e complexidade, e organizados de xeito asequible e eficaz. A biblioteca escolar centralizada atenderá as necesidades das bibliotecas de aula que se poidan crear, mediante préstamos temporais, garantindo así a rendibilidade dos recursos, sempre mellorables, dos centros escolares, nutrindoas axeitadamente e aproveitando o necesario intercambio bibliotecario con outras bibliotecas (doutros centros, municipais...)

A organización da biblioteca baixo a responsabilidade dun docente con horario suficiente e en colaboración cun grupo interdisciplinar de membros do claustro, un *equipo de biblioteca*, non pode ser un fin en si mesmo senón que se deseñará e estará ao servizo do proxecto pedagóxico do centro nos seus máis variados aspectos, entre os que sen dúbida destacará o fomento da lectura e o uso e tratamento da información. No deseño de programas de dinamización da biblioteca escolar, cómpre ter en conta dous tipos de actividades: aquelas dirixidas á formación de usuarios da biblioteca e á adquisición de habilidades e procedementos para o acceso á información e o seu tratamento (o que se coñece como *educación documental* e que constitúe un dos obxectivos básicos da biblioteca escolar) e aquelas outras que se engloban no concepto de *fomento da lectura*.

A fin de evitar actuacións puntuais e descontextualizadas, pouco efectivas segundo a experiencia vai evidenciando, cómpre o deseño de **proxectos lectores**, integradores na medida en que atenden ao alumnado na súa diversidade e aos diferentes membros da comunidade

escolar, así como ás distintas áreas curriculares e aos chamados contidos transversais; proxectos de fomento da lectura atractivos, que recollan os gustos e as necesidades formativas do alumnado, xeradores de actividade cultural no centro educativo, coa biblioteca escolar como epicentro, e atentos a conseguir a complicidade das familias nun proceso de adquisición de hábitos lectores e de gusto polo coñecemento e o cultural que se inicia nelas ou, no seu defecto, precisan da axeitada compensación.

O deseño de programas de fomento da lectura contemplará a adquisición dos recursos básicos da lectoescritura, determinante á hora de conseguir habilidades lectoras e gusto pola lectura e a aprendizaxe; a incorporación da oralidade na actividade cotiá: contos, recitados, poemas, cancións, rimas, refráns... da tradición oral e de autores actuais; a sistematización de actividades na aula (tempos para a narración de contos, a lectura individual, a lectura en voz alta, a escritura creativa, falar de libros e de películas, lectura de poemas, recitais, audicións, xogo dramático...); o establecemento da hora de biblioteca no horario semanal de cada un dos grupos-clase; a actuación modelica do profesorado en canto lector (os hábitos tamén se aprenden por contaxio, por imitación); a participación de todo o profesorado, sexa cal sexa a súa área; a secuenciación de actividades dirixidas á adquisición de estratexias de comprensión lectora, en todas as etapas e en todos os ciclos... porque a ler se segue aprendendo sempre (textos novos, cada vez máis exixentes co lector, máis complexos, en soportes diferentes).

Nun contexto sensibilizado pola lectura resulta efectivo argallar proxectos periódicos (cada dous meses, un por trimestre, un por curso) de animación á lectura a partir dun tema, dun centro de



interese, dun xénero literario, da obra dun autor ou autora... que permita un tratamento atractivo, suficiente para todos e cada un dos niveis educativos existentes no centro, con posibilidades de traballo curricular, se non en todas, nalgunhas áreas curriculares. Ademais dunha ambientación da biblioteca que achegue misterio, atractivo, sorpresa, pistas e suxestións e dunha exposición de materiais diversos relacionados co tema elixido, incluírá materiais para o alumnado e o profesorado, propostas de traballo para as diversas áreas do currículo, e programación de actividades de distinto tipo (lecturas compartidas, presentacións de libros, sesións de vídeo, teatro, charlas, encontros con autores ou ilustradores, libro-fórum, visitas, xogos de animación, talleres de escritura creativa, actividades de carácter plástico, musical, deportivo, lúdico, etc.). O proxecto recollerá a lectura para aprender, para facer un resumo, para buscar un dato, para resolver un problema, para elaborar un traballo, pero deberá incluír necesariamente a lectura con outras finalidades, lecturas que se poderán elixir libremente e compartir, ou non, co resto do grupo.

Cando o centro educativo procura e organiza espazos e tempos para a lectura, cando se alimenta día a día o gusto pola palabra e as historias, o gusto polo coñecemento, a ansia humana de imaxinar e crear, vaise fiando un *urdido* o cal o propio alumno vai tecendo o seu tapiz, con fíos que serán máis finos ou máis bastos, pero sempre serán de cor, da cor da vida que o centro educativo non pode deixar fóra.

1. *Manifiesto sobre a Biblioteca Escolar elaborado pola IFLA (Federación Internacional de Asociacións de Bibliotecarios e Bibliotecas) e aprobado pola UNESCO no ano 1999. Pódese consultar no portal educativo, www.edu.xunta.es/portal (sección Bibliotecas Escolares).*

A Asesoría de Bibliotecas Escolares



A Consellería de Educación, dende a Asesoría de Bibliotecas Escolares, impulsa, coordina e orienta as actuacións para a reorganización e dinamización das bibliotecas escolares nos centros non universitarios da Comunidade.

Abriuse unha sección específica no portal educativo da consellería, na cal se van incorporando documentos de apoio ao profesorado que se responsabiliza deste servizo nos seus centros, e se lle dá publicidade a cantas iniciativas ou actividades relacionadas coas bibliotecas escolares e a lectura se van poñendo en práctica, incluídas as actividades de formación do profesorado neste ámbito.

A ruta de acceso é a seguinte:

www.edu.xunta.es/portal (Consellería-Dirección Xeral de Centros e Ordenación Educativa-Bibliotecas Escolares).

Nesta sección existe unha epígrafe titulada *Bibliotecas Escolares Activas* en que se pretende ir dando a coñecer as bibliotecas escolares que están a pleno funcionamento. Todos aqueles centros educativos que o desexen poderán enviar as súas colaboracións ao seguinte enderezo:

bibliotecasescolares@edu.xunta.es

Calquera outra suxestión, iniciativa ou colaboración será ben recibida. Este recuncho do portal educativo é un espazo para todas e todos os interesados en que as bibliotecas escolares sexan unha realidade.

Tamén se pode contactar coa Asesoría de Bibliotecas Escolares no teléfono 981 546 547 e no seguinte enderezo de correo ordinario:

Asesoría de Bibliotecas Escolares
(Subdirección Xeral de Centros)
Dirección Xeral de Centros e Ordenación Educativa
Consellería de Educación
Edif. San Caetano-15781 Santiago de Compostela

Por outro lado, a Consellería de Educación, a través do Servizo de Formación do Profesorado e os Centros de Formación e Recursos, ten previstas para o curso 2004-2005 unha serie de actividades relacionadas coas bibliotecas escolares, que se poden consultar no Plan Anual de Formación do Profesorado:

- **"Do falar ao ler":** xornadas de animación á lectura a través da oralidade.
 - Terán lugar en Santiago de Compostela, o 22 e 23 de outubro. Remata o prazo de inscrición o 10 de outubro.
- **Curso a distancia a través da internet: Bibliotecas Escolares**
 - Curso de 70 horas, dirixido ao profesorado responsable de bibliotecas.

- Ten como obxectivos proporcionar estratexias para xestionar unha biblioteca e utilizar a biblioteca como lugar de animación á lectura.

- **Organización da biblioteca escolar: centro de recursos da información, nivel I**

- Curso de 25 horas que se realizará na Coruña e Ourense.
- Pretende afondar no concepto de biblioteca escolar como centro de recursos da información e espazo para o fomento da lectura, coñecer en detalle diferentes aspectos da xestión técnica dos fondos e fomentar a dinamización das bibliotecas, entre outros.

- **Dinamización da biblioteca escolar: centro de recursos da información, nivel I**

- Curso de 30 h. que se realizará na Coruña, Lugo, Pontevedra e Santiago de Compostela.
- Ten como obxectivos máis específicos: identificar os diferentes aspectos da dinamización dunha biblioteca escolar e deseñar proxectos de dinamización lectora no centro educativo, atendendo ao desenvolvemento do currículo e ao asentamento do hábito lector.

- **Biblioteca escolar: os proxectos de traballo (formación de usuarios, nivel I)**

- Curso de 25 horas, que se realizará en Santiago de Compostela.
- Pretende, entre outros obxectivos, coñecer e utilizar con eficacia os recursos da biblioteca escolar e impulsar a innovación metodolóxica nas prácticas educativas e introducir o profesorado na *educación para o acceso á información*.

- **A biblioteca de centro e a biblioteca de aula, lugares para educar e informar.**

- Curso de 40 horas que se realizará en Vigo.
- Desenvolverase de xeito alternativo entre formación presencial e posta en práctica no centro, e pretende facer da biblioteca un centro de renovación permanente da educación, elaborando e poñendo en marcha un proxecto desde a biblioteca do centro.

Simultaneamente, a rede de Formación do Profesorado, a través dos seus asesores favorecerá a creación e levará a cabo a atención e seguimento de grupos de traballo que nos propios centros se formen para o deseño e posta en marcha de proxectos de reorganización e dinamización da biblioteca escolar. O profesorado interesado poderá obter maior información no Plan Anual de Formación do Profesorado, 2004-2005, nos Centros de Formación e Recursos da súa zona ou na propia Asesoría de Bibliotecas Escolares.

1 *Esta colaboración con Saudiña continuará en vindeiros números. Acolleanse suxestións e colaboracións sobre temáticas que se poden tratar no enderezo da Asesoría.*

O Andel



EMOTRIÓN

Temos nas nosas mans un xogo de cartas innovador. Estamos nun momento en que polo menos de xeito teórico, as emocións e a intelixencia emocional están de moda. Esta moda debe chegar á escola porque as emocións rexen moito máis do que pensamos tanto as nosas condutas como as nosas posibilidades de benestar. Ao mesmo tempo é un tema difícil de abordar

É interesante polo tanto esta achega dun xogo de estratexia dirixido a un público de sete anos en diante que admite distintas posibilidades tanto no número de persoas que poden participar, como en distintos niveis de xogo, ou intencións educativas ou de reflexión sobre estes temas. Tamén permiten a modificación das regras do xogo e o afondamento en estratexias de apertura, medio xogo etc.

O xogo consta dunha baralla de 36 cartas, tamaño bridge e un libriño onde se indican as regras en seis idiomas. As cartas representan o amor, odio, ledicia, tristura, furia, bondade, indecisión, fame, e o seu valor no xogo e o nome vén en nove idiomas entre os que está o galego. A lóxica do xogo baséase en comprender e compensar as emocións negativas coas positivas na procura dunha mellora polo camiño. Como apuntamento podemos dicir que se pode gañar aínda que nos toque unha mala man.

Este xogo feito en Galicia supón unha innovación e foi moi ben recibido na recente feira do xoguete de Nuremberg por persoas de moi diferentes culturas que se afacían pronto coa esencia e co sentido do xogo.

Pensamos que pode ser un útil aliado do profesorado á hora de traballar coas emotrións.

Edita Triangol Strategy. Agronovo, 71, 15280 Brión. www.triangol.com. Tlf 981 509 911. Fax 981 509 973.



ENRÉDATE CON UNICEF

Isto non é un libro e nin sequera un CD, trátase dunha páxina web elaborada por Unicef, destinada especialmente a educadores e alumnado. A páxina, www.enredate.org é o programa de Unicef que promove a participación infantil e xuvenil, no ámbito escolar, dende e para a educación para o desenvolvemento.

Nela podemos atopar artigos, actividades e recursos didácticos para traballar na aula ou fóra dela. Tamén se propoñen campañas de sensibilización acerca de temas de desenvolvemento humano e cooperación internacional.

No seu deseño presenta dous niveis: "para visitantes" e "para enredados". O primeiro nivel é de libre acceso a todas as persoas interesadas no programa, e pódese acceder ao total dos contidos e recursos especialmente dirixidos aos rapaces e ás rapazas.

No nivel " para enredados" atópanse fundamentalmente as actividades para profesorado ou centros escolares que se subscriban ao programa. Isto faise mediante un contrasinal gratuito. Pódese acceder dende aquí a recursos gratuítos adicionais, como actividades, guías e algunhas orientacións para aproveitar os contidos xerais

Se queremos utilizar na actividade didáctica esta páxina podemos facelo utilizando o soporte informático e navegando na Internet, ou na aula, cos materiais impresos a partir do presentado na páxina.

Nesta proposta, á parte do refenciado anteriormente, atópanse servizos de chat, foros (ágoras), enquisas ou xogos educativos e seccións como: dereitos en acción, mobilízate, ecomovida, con lupa, en aberto, calendario, a rotativo, en liña, etc. Os contidos están en continua evolución e ampliación.

A todas as persoas inscritas na páxina se lles envía a revista *Enredate*.

Excelente idea e material o de Unicef, tanto se es alumno ou alumna como profesor ou profesora, anímate e ENREDATE.

A páxina preséntase en catalán, eusquera, castelán, valenciano e galego.



▶ DÁ NA DIANA POLA TÚA SEGURIDADE

Material didáctico dirixido aos distintos niveis e etapas da educación secundaria.

Céntrase na análise dos aspectos da seguridade de 10 temas elixidos pola mocidade a través dunha enquisa realizada en 1.000 centros europeos.

Os temas que se tratan son os seguintes: *piercings, tatuaxes, cosméticos, cirurxía estética, teléfonos móbiles, xogos e xoguetes, motocicletas, mercar un casco, videoxogos e produtos informáticos.*

O material didáctico, financiado pola Comisión Europea, foi testado a través da Rede de Educación do Consumidor en cinco países. Consta, por cada un dos temas, dunha guía didáctica do profesor, con contidos informativos, metodoloxía, actividades e criterios para a avaliación, así como unha guía para o alumno con información e actividades prácticas.

Este material pódese descargar da páxina web do Instituto Galego de Consumo (www.igc.xunta.es)

MAJ KHETANE (máis xuntos)

Trátase de materiais interactivos, elaborados pola Comisión de Educación do programa de desenvolvemento do Pobo Xitano, para traballar esta cultura. Materiais que presentados en CD son un recurso didáctico que permite introducir nas aulas, dun xeito asequible e xeral a cultura e historia dos xitanos españois.

Estes recursos van dirixidos tanto ás persoas descoñecedoras da cultura xitana como ao propio pobo xitano, e pretende tanto a atención á diversidade do alumnado xitano como un instrumento de convivencia e educación intercultural.

O Cd ten as seguintes epígrafes: historia, cultura, conto, historietas, conversas, actividades, recursos didácticos e documentos gráficos. Todos eles moi variados, con moito apoio gráfico e moi ben escollidos e documentados.

Na epígrafe de recursos didácticos achégase información de bibliografía, textos lexislativos, px web, etc. que nos dan outras posibilidades para o tratamento e introdución da cultura xitana.

Explorar o CD proporciónanos un coñecemento e comprensión deste pobo que como pouco pode ser para os non-xitanos un inicio de camiño cara a unha sociedade intercultural

E todo isto cunha música composta dirixida e interpretada por excelentes músicos xitanos que nos introduce no seu mundo.

Material aconsellable tanto para orientadores como para o profesorado, independentemente da existencia ou non no centro de alumnado xitano.

Colabora a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de Galicia



▶ HISTORIA DAS RELIXIÓNS. TOMO 1 E 2

Historia das Relixións. Tomo 1 e 2

Calo Iglesias

Seminario Galego de Educación para a Paz

Trátase de dous libros, dentro dun proxecto de catro sobre a historia das relixións.

Son libros dirixidos a alumnado de educación secundaria pero que máis que iso son para que as persoas avancemos no coñecemento das culturas e sobre todo a comprensión do outro, camiñando cara a unha paz activa.

Son libros, que non se reducen a unha visión occidental do tema, senón que dende unha perspectiva non confesional, respectuosa e tolerante proporcionan un coñecemento das diversas tradicións e culturas relixiosas.

Unha historia das relixións que axuda a reflexionar, debater, contrastar e potenciar o espírito crítico.

Cada libro ofrece numerosas actividades e dinámicas para o traballo individual e en grupo, con propostas de xogos de roles, barómetros de valores, comentarios de textos, poemas, películas etc

Os temas tratados son:

1º libro:

- Relixión na prehistoria, con atención especial a Galicia.
- Relixión en Mesopotamia e antigo Exipto.
- O hinduísmo e budismo
- A relixión en Grecia e Roma
- O cristianismo
- Relixións precolombinas e cristianismo americano

2º libro

- A realidade en dúas dimensións relixiosa e profana
- Politeísmo
- As meditacións do feito relixioso. Mediadores.
- A actitude relixiosa. O mal. A bruxería en Galicia
- As respostas relixiosas ao senso da vida.

Todo un programa interesante para repensar temas sobre os que todos pensamos.

Educar para o tempo libre nas clases de lingua e literatura

María Jesús Buitrago Rubira
Profesora de Lingua e Literatura Española
IES Ribeira do Louro (O Porriño)

A educación para o tempo libre é un tema transversal que só se aborda en Galicia, específico da nosa comunidade educativa, que frecuentemente queda un tanto relegado quizais porque hai pouco material elaborado para traballalo, o profesorado non lle concede a suficiente importancia, ou, simplemente, descoñece todo o que se pode facer neste ámbito.

Non obstante, a partir da revolución industrial, as persoas temos cada vez maior tempo libre, especialmente nas sociedades máis avanzadas.

Despois de realizar o traballo e cumprir coas obrigas persoais, familiares, etc. queda un tempo que se pode empregar segundo os gustos de cada un. Porén, moi a miúdo este se desperdicia por non saber a que dedicalo ou centrarse en ocupalo co que se nos ofrece “desde fóra”, —como pode ser unha mala oferta de televisión, a continua asistencia a discotecas ou a partidos de fútbol— e non o que se elixe “desde dentro”: cultivo de afeccións que nos motiven e nos realicen, aínda que sexan moi minoritarias.

Hai un segmento da poboación que ten moito máis tempo do que quixer, por exemplo os parados e xubilados, pero non ten apenas recursos económicos para empregalo adecuadamente; polo contrario, moitos traballadores en activo e con diñeiro suficiente, ven prolongarse a súa xornada laboral máis do que desexarían e sería bo para a súa saúde, a súa vida familiar, afectiva e persoal. Entre os dous extremos, estarían situados os estudantes: non teñen un traballo extenuante nin unha longa xornada laboral nin todo o seu tempo dispoñible para facer o que queren. Ademais, están na idade idónea para adquirir hábitos de ocio creativo e saudable, que lles acheguen valores persoais e que os configuren como mellores persoas.

¿Tempo libre para que?

- O ocio é necesario para descansar da xornada de traballo: se a persoa se forza máis alá dos seus límites prodúcese unha situación de tensión e posteriormente mesmo pode chegar á depresión. Para poder render no traballo hai que saber descansar da forma adecuada e no momento oportuno. Incluso a lexislación laboral regulou os momentos de asueto para os traballadores, salvaguardando o seu dereito ao descanso.
- O tempo libre sérvenos para relacionarnos cos demais: saíndo de excursión, indo ao cine xuntos, xogando ás cartas ou charlando despois dunha comida estreitamos vínculos cos nosos familiares, amigos, veciños, compañeiros de traballo e fórmase a nosa personalidade: aprendemos a valorar outras formas de ser ou facer as cousas, a ceder nos gustos persoais, a facer favores, a defender os nosos puntos de vista...
- Tempo libre para divertirnos, para ser felices, para desconectar das preocupacións cotiás ou para coller forzas e cumprir ben coas nosas tarefas.

- Co bo emprego do noso ocio podemos activar a nosa creatividade: podemos elixir como pasar o noso tempo libre da forma que máis nos guste e cultivar diferentes aspectos da nosa personalidade e capacidades físicas ou intelectuais. Se eliximos unha actividade minoritaria pero que nos satisfai seremos máis creativos e autónomos que se nos deixamos levar polas modas imperantes ou o ocio dirixido ou consumista.
- Unha parte do noso tempo de descanso pode estar dirixida á mellora dos demais: as actividades de cooperación e voluntariado enriquecen a persoa e achéganlle un extra de satisfacción, pois axudar os demais fainos máis felices. Se isto é certo en todas as idades, quizais o sexa máis na etapa da adolescencia e mocidade en que os ideais de axuda e cooperación para facer un mundo mellor son máis fortes.

Educar para o ocio na escola

Se ben é certo que algúns dos nosos alumnos saben ben a que dedicar o seu ocio e este é de calidade, unha gran maioría conformase con deixar que pase o tempo ou sumarse aos plans dos seus amigos ou familia aínda que pouco lles dea de satisfacción persoal e mellora como individuos.

Os primeiros educadores do tempo libre deben ser os pais. O papel da familia é fundamental para educar neste aspecto: desde pequenos, os nenos ven os seus pais, irmáns maiores ou outros familiares desenvolver determinadas actividades nas súas horas de ocio, e quizais intenten imitalas sen considerar ou non a súa conveniencia, o tempo que hai que dedicarlles ou o esforzo que supoñen. Se nunha casa se ve moita televisión de forma pasiva, o neno non terá criterios á hora de seleccionar os seus programas ou canto tempo lles debe dedicar. Polo contrario, se na súa familia só se ven uns programas previamente seleccionados, o rapaz ou a rapaza saberán que non todo vale ou que non paga a pena perder o tempo nesa distracción.

Non obstante, poucas familias se preocupan todo o que deberan en ensinalles aos seus fillos a ter un ocio de calidade: nin o pensaron, non lles preocupa o tema, non reflexionaron sobre iso ou —a maioría— non ten formación adecuada para facelo. Quizais nos ensinaron moito a traballar e pouco a saber descansar.



Mercado de intercambio de libros co gallo do Día do Libro, organizado por un curso de 4º Diversificación Curricular

En calquera caso, a escola pode e debe intentar paliar esa falta de formación para o ocio, na medida das súas posibilidades, traballando este tema transversal.

En primeiro lugar, cada profesor debe facer un labor de reflexión sobre este aspecto para ver como abordalo convenientemente. Tamén o Departamento de Orientación pode desenvolver un papel importante, sobre todo, ensinándolles aos titores a tratar este tema coa clase que lle foi encomendada e proporcionándolle medios para conseguir este obxectivo. Por último, todo o claustro de profesores debe unir esforzos para contribuir a facer unha real e efectiva educación para o tempo libre.

Nas clases de lingua e literatura

Contarei aquí varias experiencias de educación para o ocio que desenvolvín nas clases de Lingua e Literatura Española en distintos cursos e que foron útiles para o tema que tratamos.

A) Os medios audiovisuais

Se algo caracteriza a nosa sociedade é a importancia dos medios de comunicación: prensa, radio, televisión, cine, a internet, rodéannos e influen en nós máis do que cremos. Por iso cómpre coñecelos o mellor posible para servirnos deles e non ao revés.

- Aprender a ler un periódico: a lectura dun xornal ou unha revista é unha boa maneira de ocupar o noso tempo de ocio. Na clase de lingua aprendemos a coñecer as seccións dun diario, os distintos tipos de linguaxe que se empregan, etc. Analizamos tamén as noticias relacionadas co ocio que se nos mostran desde as súas páxinas e comentamos o que cada unha nos pode achegar: exposicións de pintura e fotografía, festivais e concertos, obras de teatro, deportes, conferencias, espectáculos, programación televisiva, pasatempos como encrucillados, xeroglíficos, etc. Ler un xornal pode ser divertido e interesante se nos ensinan a coñecelo por dentro.
- Redactar o noso propio xornal: baseándose no aprendido sobre a prensa escrita, a clase colabora e coordínase para elaborar un diario con todas as seccións, que despois se levará á casa, repartirse no instituto, ou que lles ensinarán aos amigos. Os creadores das noticias, reporteiros, fotógrafos, maquettistas... son os propios alumnos, que poden comprobar como a creación é máis gratificante que a pasividade do que nos dan feito.

- Seleccionar noticias interesantes: os máis habituados a ler a prensa recortan nas súas casas o que lles gusta ou parece interesante dos diarios e expóñeno no taboleiro de anuncios da clase para compartilo cos demais. En ocasións, como práctica de expresión oral, coméntanse ou debátense algúns dos textos seleccionados por eles.
- Videoforum: selecciónanse películas o máis recentes posibles, que teñan interese para a formación dos alumnos e ensínaselles a ver cine, explicando as nocións máis básicas da linguaxe cinematográfica —planos, secuencias,



Representación de "As olivas" de Lope de Rueda. Grupo 3º de ESO A



Un grupo de 4º de ESO prepara un recital de poesía

escenas, elipses... —Posteriormente coméntanse entre todos fomentando o coidado da expresión oral, expoñer adecuadamente os argumentos, saber escoitar, afondar na mensaxe da película, etc.

- A televisión: ábrese un diálogo sobre este medio, cada alumno selecciona un programa e despois expón ante os compañeiros que cousas boas ou malas lles achega aos que o ven. Con esta actividade ensínase a reflexionar acerca de certos programas moi de moda que se ven pasivamente e frecuentemente só achegan contravalores. A moitos alumnos cáelles unha venda dos ollos e descobren como se lles pode manipular a través deste medio. O mesmo pódese facer con anuncios de televisión á hora de traballar o ocio e a súa relación co consumo.
- A radio e nós: o mesmo que se estudaron os diarios e a televisión, escóitanse na clase distintos tipos de programas de radio e vese que dan diversión, cultura, formación, información; estúdase tamén como é a linguaxe radiofónica, e as diferenzas entre esta e a da prensa escrita.
- Vamos á radio: aos alumnos gústalles participar en programas de radio escolar ou local, para dar a súa opinión sobre un tema. Para iso teñen que se documentar, preparalo en voz alta perante a clase, que os axudará coas súas suxestións e comentarios e posteriormente saíran en antena. O programa grávase e escoitase na clase para corrixir os erros que houberse e mellorar en futuras participacións.

B) Os libros

Practicamente todos os educadores están concienciados da importancia da lectura como medio de formación e de diversión e hai un consenso xeneralizado sobre a importancia de adquirir hábitos de lectura desde idades temperás. Non obstante, non é fácil conseguir que os rapaces lean, entre outras cousas, pola competencia de medios como a televisión, que exixen menos esforzo e están ao alcance dos nenos, xa antes de que saiban ler.

Unha importante tarefa da escola, en colaboración coa familia, é conseguir que os rapaces e rapazas teñan habilidades lectoras, sexan capaces de gozar dunha obra literaria e, na medida do posible, lean de adultos. Non podemos pretender que a toda a xente lle guste ler ou teña tempo para facelo, pero si que debemos dar a oportunidade de coñecer este medio de distracción para o tempo de ocio aos nosos alumnos, polo menos durante o seu período de escolarización.

Existen numerosos e interesantes estudos e experiencias de animación lectora, aos que non

me referirei neste lugar; só sinalarei algunhas actividades que se poden levar a cabo para fomentar o gusto pola lectura nas clases de lingua e literatura.

- Ler un libro e comparalo coa súa adaptación cinematográfica. Esta actividade fai que os alumnos lean devagar, reflexionen, comparen, volvan sobre o texto e afonden nel. Fomenta a lectura reflexiva e pausada, e se os libros se elixen ben, é unha actividade amena, que se pode enfocar como un concurso entre equipos da clase para ver quen descobre máis parecidos e/ou diferenzas entre o libro e a película.
- Faladoiro literario: os alumnos divídense en pequenos grupos, cada un le un libro e posteriormente os integrantes de cada equipo o comentan en voz alta —a modo de faladoiro— ante a clase. Desta forma, todos aprenden a valorar criticamente unha obra, a escoitar opinións diversas, e se lles gusta o que se comentou dunha obra, moitos doutros equipos animanse a lela.
- Recensión e crítica de libros: cando alguén le un libro que lle gustou fai unha breve reseña expondo por qué recomenda a súa lectura, fai un resumo e unha ficha bibliográfica do libro, pona no taboleiro de anuncios da clase e no da biblioteca. Ás veces se un texto non gustou demasiado, tamén se pode facer o mesmo para desaconsellalo. Con esta experiencia os alumnos defenden criticamente os seus puntos de vista e comparten cos demais unha experiencia de ocio.
- O mercado de libros: con motivo dunha festa, como pode ser o Nadal, ou o Día do Libro, cada alumno trae polo menos un libro que xa leu e entrégaselle un vale. Despois expóñense todos os libros (por exemplo na biblioteca do colexio, no vestíbulo, nunha aula) e os vales cámbianse por libros que trouxeron os outros compañeiros e compañeiras e que lles gustaría levar á súa casa e ler. O mercado pódese facer só entre os dunha clase, un curso, ou ben implicar incluso a todo o centro escolar, que é o máis desexable e divertido. Sen ter que gastar nada, os alumnos e alumnas pódense facer con novos libros e desprenderse dos que non lles interesen ou xa leron.
- Bookcrossing escolar: consiste en ir "abandonando" ou "liberando" libros que xa se leron, para que outros compañeiros que os encontren e se animen a deles, continúen con esta cadea. Aos rapaces gústalles encontrarse cun libro liberado nos sitios máis dispares e moitos lenos porque lles parece unha actividade nova e amena.

C) O teatro

É un excelente medio que temos para educar no ocio a través da literatura, pois desde pequenos fomos educados para ver ou escoitar historias que nos contaban antes de durmir, nunha reunión de amigos —pensemos no atractivo das historias de terror, por exemplo—, nunha sobremesa familiar...

Ainda que é certo que poucas persoas van ao teatro, non é menos certo que é un eficaz modo de pasar o noso tempo libre, quer como espectadores, quer como actores.

Desde a escola podemos potenciar este aspecto tan relacionado coa literatura -oral nas súas orixes- desde as aulas.

- Representar unha obra: hai moitas obras teatrais que xa están adaptadas para os escolares, e outras que o propio profesor pode ensinar como facelo aos alumnos. Desta maneira aprenderanse as nocións básicas do teatro, as súas regras, o seu funcionamento, etc. Ao longo do curso pódese planificar a posta en escena da obra elixida e facelo para os compañeiros, pais, etc. ao acabar este. Ainda que non todos os alumnos serán actores, todos contribuirán a levala adiante, facendo o decorado, preparando a música, a iluminación, o vestuario...
- Teatro lido: é unha alternativa á lectura individual dunha obra na casa. A lectura, que debe ser expresiva, lévase a cabo na aula, rotando os personaxes, a fin de que todos os alumnos participen na actividade. As obras cómicas e lixeiras son as que máis aceptación e interese teñen entre eles, e incluso se animan a ler outras pola súa conta fóra do horario escolar.
- Recitación: non é propiamente teatro, pero está relacionada con el. Os alumnos seleccionan unha poesía que deben preparar na casa e recitar perante a clase. Ademais, teñen que explicar por qué a elixiron: os sentimentos que lles suscita, o tema, a anécdota que se conta... O mesmo que a actividade anterior, algúns alumnos e alumnas descubren que a poesía lles pode achegar una satisfacción no seu tempo libre, ben como lectores ben como escritores.

Conclusión

Temos nas nosas mans unha gran variedade de actividades para educar no tempo libre desde a escola e deberíamos preguntarnos como facelo implicándonos non só os profesionais que quizais esteamos máis concienciados, senón facéndoo extensivo a toda a comunidade escolar, pois redundará en beneficio do noso alumnado, que terá, grazas a nós, un ocio de maior calidade, máis creativo e feliz o día de mañá.



Clases sen fume

M.J. García Blanco, B. Alonso da Iglesia
Dirección Xeral de Saúde Pública

“Clases sen fume” (*Smoke-free Class* www.smokefreeclass.info) é un concurso educativo para a prevención do tabaquismo promovido dende a Unión Europea, e dirixido aos escolares de primeiro ciclo de ESO, (12 a 14 anos), idade en que se teñen os primeiros contactos co tabaco, droga legal que tanta transcendencia ten na saúde de todos. CSF baséase no compromiso individual e colectivo (de toda a aula) de non fumar durante polo menos 6 meses, reforza o carácter voluntario da decisión de non fumar, utiliza a presión de grupo de forma positiva xerando a complicidade dun grupo de adolescentes e un adulto (titor/a), e reforza a confianza nun mesmo e nos demais, ao tempo que utiliza a recompensa-premios (locais, nacionais e internacionais) como incentivo.

A prevención do tabaquismo na escola pretende como primeiro obxectivo evitar, ou no seu defecto atrasar a iniciación no consumo de tabaco dos escolares. Tendo en conta que os primeiros contactos co tabaco adoitan producirse ao comezo da adolescencia, recoméndase reforzar as accións preventivas ao inicio da educación secundaria obrigatoria (ESO).

As avaliacións realizadas post-intervención “Clases sen fume” demostran modificacións positivas do comportamento en relación co tabaquismo entre os rapaces participantes, observándose unha diminución significativa do inicio do hábito tabáquico e un atraso na idade de inicio entre os que deciden fumar.

España iniciou a súa participación no curso 1997-1998 no concello de Barcelona, uníronse ao proxecto no curso 2000-2001 os concellos de Vitoria-Gasteiz e Cerdanyola e a provincia de Córdoba. Galicia inicia a súa participación no curso 2001-2002 desenvolvendo o proxecto como unha experiencia piloto na provincia da Coruña. Posteriormente adhírense as CCAA de Aragón, Canarias e Madrid e os concellos da Rioxa, Murcia e Granollers.¹

Ilustración 1.
Mapa de España coa participación no 2003-2004



CLASES SEN FUME EN GALICIA

No curso 2001-2002, iniciábase “Clases sen fume” como experiencia piloto na provincia da Coruña, e tras o éxito de participación alcanzada, as actividades realizadas e a valoración positiva do profesorado e dos escolares participantes, decidíase implantar o proxecto en toda a comunidade autónoma de Galicia.

Na edición 2002-2003, participaron por primeira vez todas as provincias galegas, en cada delegación responsabilizouse un técnico para realizar o seguimento do concurso (contacto cos titores, visitas aos centros participantes, remisión das follas de participación, slogans, actividades creativas...). Decídese ampliar a exigencia do compromiso de non fumar ao titor da clase participante, reforzando así o seu papel modélico e ademais cumprir uns requisitos obrigatorios poder optar aos premios finais “Clases sen fume”, como son a elaboración dun slogan e unha actividade creativa. A participación nesta edición foi a máis alta de España correspondéndolle un 29% do total.



Clases sen fume 2003-2004

A resposta á convocatoria de participación superou amplamente as expectativas conseguidas en anteriores ocasións, chegando a inscribirse no concurso 5.601 alumnos dos cales 4.575 cumpriron todos os compromisos chegando á final. Aínda nos queda un longo camiño que percorrer ata conseguir que todos os centros galegos onde se imparta o primeiro ciclo da ESO decidan participar neste proxecto de prevención do tabaquismo. Non obstante, como podemos observar na seguinte táboa, este proxecto conta cunha boa aceptación por parte dos escolares, xa que cada ano as cifras de participación foron aumentando, esperando continuar nas seguintes edicións con esta liña de ascenso.

Evolución da participación

	2001/2002		2002/2003		2003/2004	
	Inicio	Final	Inicio	Final	Inicio	Final
Centros	14	14	55	53	90	85
Aulas	41	40	137	130	233	207
Escolares	958	918	3.030	2.921	5.163	4.575

COMPROMISOS DO CONCURSO

1. Todos os escolares da aula e o seu titor comprométese a non fumar durante os seis meses que dura o concurso. Antes do inicio do concurso todos os participantes manifiestan o seu hábito tabáquico.
2. Elaboración dun **slogan**, que consistirá nun lema orientado á prevención do tabaquismo preferentemente dirixido a convencer os rapaces para non comezar a fumar, e que deberá ir acompañado dunha representación gráfica orixinal.
3. Desenvolver unha **actividade creativa** en relación coa prevención do tabaquismo, nalgúnhas das seguintes modalidades: deseño de materiais multimedia, anuncio publicitario, canción con baile, obra de teatro, xogos, revista xuvenil, periódico, cómic ou conto.
4. Desenvolver as **unidades didácticas** relacionadas coa prevención do tabaquismo propostas na guía “A experiencia de educar para a saúde na escola” Programa de prevención do consumo de drogas”, para cada curso do primeiro ciclo da ESO.

Aquelas clases que cumpren todos os requisitos participarán no **sorteo de premios** “Clases sen fume”. No curso 2004-2005 premiarase o cumprimento das datas de entrega conseguindo unha posibilidade a través duns adhesivos que se irán

incluíndo na folla de seguimento que se remitirá á finalización do concurso dando máis opcións para o sorteo final por cada prazo cumprido.

Por primeira vez no curso 2003-2004 a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria outorgou “Premios á Innovación Educativa” a cinco titores do proxecto elixidos por un xurado integrado por profesionais de ambas as consellerías que avaliaron o seu traballo de acordo cos criterios da dita acreditación. Esta liña quedou aberta para as seguintes edicións, quedando o número de premiados de cada edición pendente de concretarse para cada concurso.

En CSF 2004-2005, os titores participantes poderán optar a un novo premio se presentan ademais das outras actividades unha unidade didáctica, a gañadora será elixida por un xurado que valorará o seu carácter innovador, creatividade e orixinalidade do deseño pedagóxico, a metodoloxía utilizada e a facilidade para a súa implantación noutras aulas.

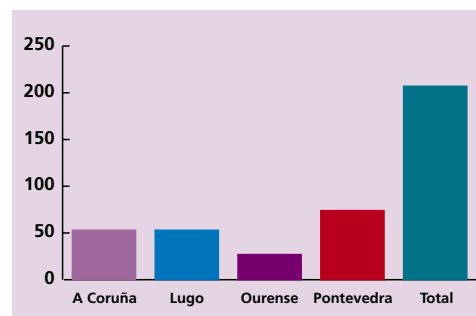
PRINCIPAIS RESULTADOS 2003-2004

Participación

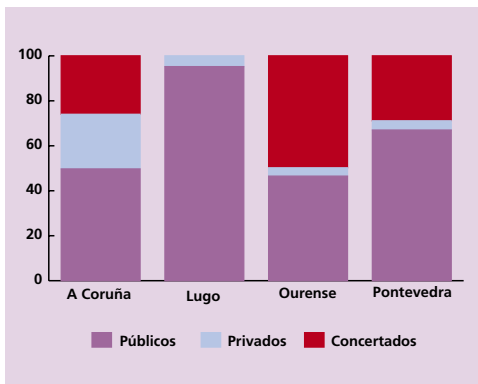
	GALICIA. CSF 2003-2004		
	INICIO outubro 03	BAIXAS durante o curso	FINAL maio 04
Centros	90	5	85
Aulas	233	26	207
Escolares	5.163	588	4.575

Nunha alta porcentaxe o motivo da baixa foi a non presentación da actividade creativa, o incumprimento de máis do 10% da clase de non fumar durante a duración do concurso foi o segundo motivo en frecuencia.

Distribución das aulas participantes por provincia



Diferentes titularidades

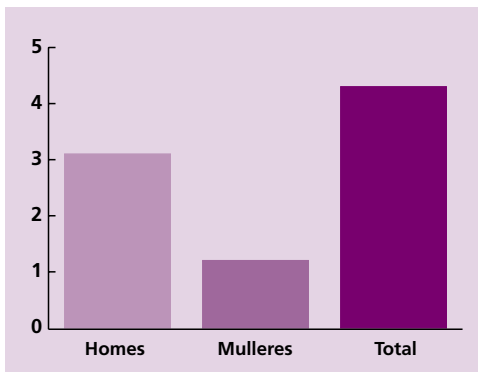


Relación co tabaco dos escolares participantes ao inicio do concurso segundo xénero e curso.

Ao comezo do concurso declaran fumar un 4,3% dos escolares correspondéndolle un 3,1% aos mozos e o 1,2 restantes son mozas. Con respecto á súa relación co tabaco podemos dividilos en tres grupos: os que declaran fumar menos dunha vez á semana, como mínimo unha vez á semana ou fuman todos os días. Sendo o grupo dos fumadores diarios o que consegue unha maior porcentaxe entre o grupo dos fumadores encontrándonos que un 0,5% destes alumnos cursan 1º, mentres que entre os escolares de 2º sobe a un 3,8%.

Se falamos de todos os participantes podemos concluir que un 18,7% de alumnos de 1º ESO experimentaron co tabaco aínda que xa non fuman na actualidade, fronte ao 26,9% dos escolares de 2º, observando unha gran diferenza en relación co curso.

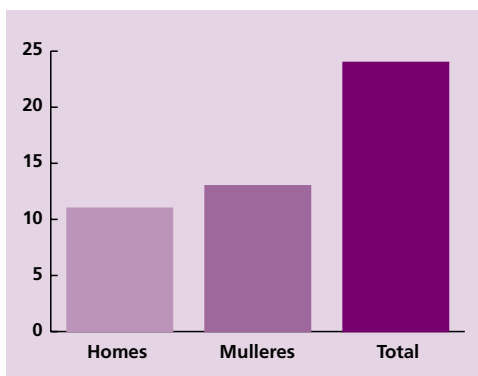
Porcentaxe de escolares fumadores ao inicio



Relación co tabaco dos titores ao inicio

Dos 203 titores que se implicaron no programa só o 11,8% (n=24) tiña algún tipo de relación co tabaco polo que podemos deducir que ser ou non fumador inflúe á hora de decidir participar no concurso. Se o estudamos por sexos deste 11,8% correspondería un 54,1% ás mulleres e un 45,8% aos homes.

Porcentaxe dos titores fumadores ao inicio

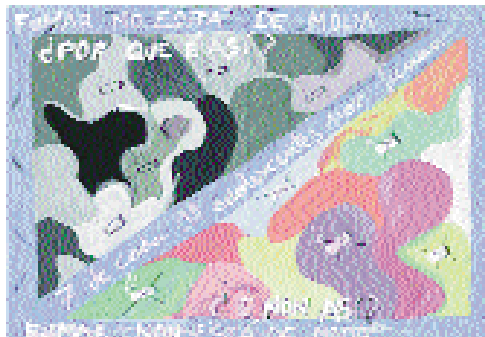


ACTIVIDADES PRESENTADAS

Slogans

Presentáronse un total de 232 slogans dos cales cada membro do xurado fixo unha preselección de acordo cos criterios descritos nas bases do concurso (claridade da mensaxe, orixinalidade...), quedando finalmente seleccionados 66, entre os que resultou elixido o gañador desta edición. Os temas elixidos polos escolares foron moi variados aínda que nunha alta porcentaxe relacionaron o tabaco coa morte ou coas enfermidades que causa o seu consumo, outro grupo importante expresaba os beneficios de non fumar, a mensaxe era positiva (o que foi máis valorado polo xurado) e moitos deles representaban a decisión de fumar ou non como unha encrucillada...

Slogan gañador: do IES As Bizocas co slogan "FUMAR NON ESTÁ DE MODA" 2º A da ESO. Premio: Viaxe de fin de semana a un parque temático (Warner Bros-Madrid).



Actividade creativa

Das 207 actividades presentadas resultou gañadora a unidade didáctica "Día lúdico contra o tabaco" presentada por 1º A de ESO do CPI de Xanceda (Mesía) da Coruña. Valorándose para a súa elección a calidade do traballo presentado, a súa orixinalidade, a implicación de todos os escolares da clase, a posibilidade de implantación noutras aulas e a divulgación da mensaxe preventiva a todo o colexio da aula participante. Premio: Viaxe de fin de semana a un parque temático (Warner Bros-Madrid).

Outorgáronse un 2º e 3º premios nesta categoría e dada a alta calidade dos traballos presentados decidiuse outorgar nove accésits.

As actividades presentadas foron moi variadas abarcando case todas as expresións artísticas posibles (teatro, poesía, audiovisuais, periódicos, cancións...)

■ 2º premio actividade creativa: unidade didáctica "El Señor de los Pitillos", aula gañadora 2º B do CPI Tino Grandío de Guntín (Lugo). Premio: diskman para cada alumno da aula gañadora.

■ 3º premio actividade creativa: obra de teatro "Cuéntame como pasó" do IES de Elviña, 1º A (A Coruña). Premio: Xogo de mesa "La Pirámide de la Salud".

■ Premio especial Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado ao telexornal "Clases sen fume" resultando gañadora a aula 2º A do colexio Divino Mestre de Ourense. Premio: estadia de cinco días no Albergue de Gandarío un programa de multiaventura.

Accésits á actividade creativa: entradas para todos os escolares das aulas gañadoras ao parque acuático "Aquadark" de Cerceda

Colexio	Curso	Tipo actividade	Título	Concello
Colexio Manuel Peleteiro	2º A	Anuncio	"O tabaco"	Santiago de Compost.
IES Xunqueira II	1º A	Folleto interactivo	"Fumar adelgaza"	Pontevedra
IES de Chapela	1º B	Unidade didáctica	"Sin humo se vive más y mejor"	Redondela
Colexio Divina Pastora	1º A	Obra de teatro	"007 contra o tabaco: O tempo esgótase"	Ourense
CPI Monte Caxado	2º B	Maqueta eléctrica	Fumador compulsivo	As Pontes
Colexio Manuel Peleteiro	2º B	Cómic	"Viaje de un pitillo por las aulas"	Santiago de Compost.
Colexio O Castro	1º A	Xogo de mesa	"Trivial "Sen fume"	Vigo
CPI Mosteiro-Meis	2º B	Canción-baile	"Envoltos en fume"	Meis
IES A Pinguela	1º A	Audiovisual	"Telexornal TV7"	Monforte de Lemos

PREMIO CLASES SEN FUME 2003-2004

Premio "Clases sen fume 2003-2004": realizouse nas dependencias da Dirección Xeral de Saúde Pública o sorteo entre todas as aulas participantes que chegaron ao final do concurso cumprindo os compromisos, resultando gañadora a clase de 2º de ESO "A" do IES Viana do Bolo (Ourense). Premio: viaxe de fin de semana a un parque temático (Warner Bros-Madrid).

Todos os alumnos e titores participantes que chegaron á fase final recibiron un diploma acreditativo da súa participación e un balón de praia impreso co logotipo do programa, como premio ao esforzo realizado.

PREMIO INNOVACIÓN EDUCATIVA: nesta edición concedéronse cinco premios á Innovación Educativa outorgados pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria en colaboración coa Consellería de Sanidade.

Nas seguintes edicións seguirase premiando con este ou con outros premios aos titores participantes no concurso que sobresaían pola súa implicación no proxecto e polo seu traballo na dinamización e participación da aula.

PATROCINADORES

A edición de "Clases sen fume 2003-2004" estivo patrocinada de forma conxunta pola Dirección Xeral de Saúde Pública e contou coa colaboración da Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado e de cinco empresas patrocinadoras: Caixa Galicia Obra Social, Fundación Feiraco, Monbús, Concello de Cerceda e Alcampo.

PRINCIPAIS NOVIDADES 2004-2005

■ Os docentes das aulas participantes poderán optar ao **Premio especial á mellor unidade didáctica**, elixida de acordo cos criterios de valoración establecidos.

■ Aquelas clases que cumpran todos os requisitos no tempo establecido polas bases do concurso, veranse recompensadas cun punto ou opción a maiores que redundará no seu beneficio á hora do sorteo, aumentando a posibilidade de levarse o premio "Clases sen fume 2004-2005".

■ A puntualidade na entrega será acreditada a través dos adhesivos que lles serán remitidos dende a delegación provincial correspondente.

FORMAS DE INSCRICIÓN

Na primeira semana de setembro todos os centros escolares que imparten o primeiro ciclo da ESO reciben información do concurso coas bases para participar nel e a ficha de solicitude para a súa inscrición.

O prazo para solicitar a participación nesta nova edición acabará o **8 de outubro**, a solicitude pódese enviar a través da páxina web <http://dxsp.sergas.es>, por correo, telefonicamente... En caso de dúbida contactar co responsable do programa de tabaco de cada delegación provincial.

Alumnado extranjero en Secundaria

Santiago Roca Marín
Asesor de Formación. CEFIRE de Elche (Comunidad Valenciana)

La Comunidad Valenciana es una de las regiones españolas donde mayor número de alumnado extranjero se está incorporando al sistema educativo. En su mayoría es alumnado procedente de Europa, aunque en la actualidad hay en torno a 60 nacionalidades. Esto configura una realidad compleja, al finalizar el curso 2003/04 había aproximadamente 60.000 alumnos extranjeros matriculados, de los cuales la mitad se encontraban en la provincia de Alicante. En algunos centros de secundaria el porcentaje de alumnado extranjero llega al 30% o lo supera. Las situaciones más complejas, por su propia estructura, se están produciendo en secundaria. Desde los propios centros educativos, desde los CEFIRES (Centros de formación, innovación y recursos educativos) y desde la Dirección General de Innovación Educativa se ha intentado orientar en el proceso de incorporación de alumnado extranjero.

ORGANIZACIÓN DEL CENTRO

La directiva de un centro de secundaria debe tener resueltas algunas cuestiones ante la llegada de alumnado extranjero al centro que facilite la incorporación de dicho alumnado y para que la organización del centro no se resienta. Una serie de preguntas que se debe hacer son:

- ¿Quién se encarga de recibir a los alumnos extranjeros, existe un Plan de acogida?
- ¿Es un alumno más que llega al centro?
- ¿Existe elaborado en el centro un programa de atención al alumnado extranjero?
- ¿Se le asigna de oficio una aula de referencia o existe un análisis para la distribución del alumnado extranjero en el centro?
- ¿Existe un programa de compensatoria o medidas de compensatoria para la atención al alumnado extranjero?

Nuestra experiencia con alumnado extranjero nos hace plantearnos que debe haber una persona responsable de recibir en el centro a los alumnos extranjeros una vez han formalizado la matrícula. Los alumnos españoles conocen cómo funciona el sistema educativo y aunque sea novedoso para ellos la incorporación a un centro de secundaria a partir de primero de la ESO, bien es verdad que su adaptación es rápida. Sin embargo, para los alumnos extranjeros todo es nuevo, la lengua, la organización, etc.; por tanto, si hay un referente al que acudir en cada momento que surja una dificultad reduce la conflictividad bastante y la sensación de estrés en los alumnos extranjeros, sobre todo en los primeros días. La sistematización de la entrada de nuevos alumnos extranjeros al centro por medio de un **Plan de Acogida** establece un protocolo que resuelve en cada momento cualquiera de las situaciones de desorientación que se produce entre el profesorado y los nuevos alumnos extranjeros. Hablamos principalmente de aquellos alumnos que no son hispanohablantes, ya que los hispanohablantes al hablar una de las lenguas oficiales pueden integrarse con mayor rapidez. En este sentido, no se puede tratar al alumnado extranjero de nueva incorporación al centro como un alumno más, de la primera impresión que perciba el chico los resultados serán positivos o negativos. La motivación y la predisposición hacia el sistema educativo y

hacia el aprendizaje de la lengua meta, castellano y valenciano en nuestro caso, va a depender en gran medida de la acogida que perciba en el centro.

No puede ser, por tanto, algo improvisado en un momento dado, debe estar estructurado desde un primer momento y preverse las situaciones. La directiva y el claustro de profesores han de trabajar en una misma línea de actuación. En esta línea de actuación, desde la organización del centro se debe estudiar en qué aula de referencia se va a incorporar al alumno extranjero. La distribución por número o por optativas puede funcionar para el alumnado español pero en el caso de los extranjeros plantea posteriormente alguna dificultad.

Una vez organizada la atención y recepción de estos alumnos extranjeros, el centro deberá atender la enseñanza de las lenguas vehiculares. Dependiendo de si hay un programa de compensatoria o no, la disponibilidad de profesores dedicados a la enseñanza de la lengua a extranjeros será mayor o menor.

Dependiendo del número de alumnos y con arreglo a la Orden de 4 de julio de 2001 de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Generalitat Valenciana se puede solicitar un **Programa de compensatoria** (+ 20% de alumnado extranjero) o **Medidas de compensación** (-20%) que permitan una atención al alumnado extranjero con desconocimiento de las lenguas vehiculares. Si se realiza un programa de compensatoria, habrá un profesor de compensatoria encargado de la enseñanza de la lengua a los alumnos extranjeros con dedicación exclusiva.

ATENCIÓN LINGÜÍSTICA

Una vez organizada la recepción y ubicación de estos alumnos extranjeros, el centro atenderá la enseñanza de las lenguas vehiculares a estos alumnos. La realización de un programa de compensatoria permite tener de uno a dos profesores de L2 (segunda lengua) a extranjeros. En todo caso, tanto el equipo directivo como los departamentos de lenguas implicados y el de orientación se formularán una serie de preguntas:

- ¿En qué lengua o lenguas atendemos al alumno extranjero?
- ¿Quién realiza la prueba de nivel?
- ¿Cómo se clasifica a los alumnos tras la realización de la prueba?
- ¿Cuántos grupos de enseñanza de la lengua tenemos por niveles?
- ¿Cuántas horas a la semana se les imparte clase de E/L2 o V/L2?
- ¿Se implican las otras asignaturas en la enseñanza de la lengua?

Dependiendo de donde esté ubicado el centro y cuál sea la lengua vehicular dominante, se atenderá al alumno en una u otra lengua. Al final del proceso de formación del alumno, ha de ser competente en ambas lenguas. En ello influirá, no obstante, la edad, el curso al que se incorpora de Secundaria Obligatoria, su lengua materna, la motivación y el prestigio que dé a la lengua meta. Es un hecho constatado en nuestra experiencia docente que no aprende con la misma rapidez la lengua un alumno inglés como un alumno ruso.

En los centros de secundaria no siempre se acepta que los departamentos competentes en la

enseñanza de la lengua a extranjeros han de ser el de lengua castellana y el de lengua valenciana. A veces, desde estos mismos departamentos se puede poner trabas a este proceso. De ahí, que una vez establecido en qué lengua se va a enseñar, habrá que saber cuál es la competencia lingüística que estos alumnos tienen en dicha lengua y quién va a realizar la prueba. La competencia lingüística se mide a través de unas pruebas que evalúan las cuatro destrezas comunicativas: comprensión oral y escrita; expresión oral y escrita. Estas pruebas están estandarizadas para evitar el proceso de realización cada vez que se incorpora un nuevo alumno o al comienzo de cada curso. Las pruebas no tienen un valor absoluto, ya que una vez hecha una primera valoración y comenzado el proceso de enseñanza de la lengua se puede cambiar al alumno de nivel. Para ello, a la vez que se establecen las pruebas se tendrá previsto los distintos niveles de clasificación de las mismas según se alcancen unos objetivos u otros. Estos niveles de enseñanza de la lengua dependerán de los recursos humanos de que disponga el centro para atender al alumnado extranjero. En principio se pueden establecer cuatro niveles: 0, 1, 2, y 3 pero insistimos en que ello dependerá de los recursos de cada centro. Las horas de enseñanza de lengua serán mayor en los niveles más bajos y menor en los más altos. El mínimo aconsejable en los niveles 0 y 1 es de 10 horas. Además de estas horas exclusivas de enseñanza de L2, se debe reforzar y afianzar dicha enseñanza en las asignaturas curriculares de lengua castellana y lengua valenciana. El resto de asignaturas curriculares participarán de este proceso creando vocabularios específicos de su asignatura y afianzando estructuras.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL

- ¿Cuál es la procedencia del alumno?
- ¿Qué edad tiene?
- ¿Conocemos el sistema educativo del que procede?
- ¿Cuál es la concepción de la enseñanza en su país?
- ¿Podemos detectar otras carencias curriculares?
- ¿Existe una persona de referencia a lo largo del curso a la que puedan acudir los alumnos extranjeros?
- ¿Se trabaja en el centro la interculturalidad?

Existe una conexión muy directa entre cómo se atiende desde el primer día al alumno en el instituto y cómo responde posteriormente este.

La procedencia del alumno influirá en su concepción de la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua. Por tanto, la atención lingüística y la atención a la diversidad cultural van estrechamente unidas.

El concepto de enseñanza/aprendizaje no es un valor universal, varía según las culturas y las épocas. El conocimiento del sistema educativo del alumno extranjero puede ayudarnos a entenderlo mejor y a enseñarle. Los alumnos orientales basan su aprendizaje en la memorización de léxico y gramática; resulta, pues, difícil tareas donde tengan que representar una situación comunicativa. Los alumnos occidentales requieren un sistema más dinámico y comunicativo y menos memorístico.

Experiencias desenvolvidas no IES Fernando Wirtz da Coruña para a aprendizaxe da enerxía solar

Hoxe cociña o sol

Juan Bello Llorente (jbellolorente@yahoo.es)
IES Fernando Wirtz (A Coruña)

Este traballo é un extracto do presentado en marzo de 2004 aos Premios á Innovación Educativa sobre as Enerxías Renovables en Galicia convocados pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e o Instituto Enerxético de Galicia (INEGA) na súa primeira edición (DOG do 30 de decembro de 2003) e que foi merecedor do segundo premio.

“Hoxe cociña o sol” é o nome xenérico dun conxunto de experiencias dedicadas á aprendizaxe de diferentes aplicacións da enerxía solar e dos seus principios de funcionamento que desenvolvin dende o curso 1992-93 ata o momento actual no IES Fernando Wirtz da Coruña como profesor do departamento de Edificación e Obra Civil (entonces departamento de Delineación) e coordinador do Grupo de Educación Ambiental.

Tanto no ámbito específico da materia que imparto, como na vertente transversal do Grupo de Educación Ambiental mantívose unha evolución constante nos contidos a tratar e na investigación para reunir ideas innovadoras ou para desenvolver as propias, dando especial importancia á forma de transmitirllas ao alumnado buscando como resultado final a facilidade de asimilación de conceptos e incentivar unha curiosidade que determine nos alumnos a ansia por investigar e afondar na materia.

Baixo estas premisas, en lugar de explicar enerxía solar, propónse realizar unha comida “cociñada polo sol”, ¿cociñada polo sol?, ¿é iso posible?. Pois parece que si, e

ademais está moi boa, é increíble como se quentan as olas, e como ferve a auga, pero... ¿como se poden acadar 1300°C cun faro dun coche só con poñelo mirando para o sol?. É xusto o momento de falar da radiación solar, do efecto invernadoiro, da concentración dos raios solares nun mesmo punto, da conducción, convección e radiación como formas de transmisión da calor...

Como consecuencia desa evolución xorden posibilidades de ampliar coñecementos e contactar con xente moi capacitada disposta a contar moitas cousas e moi interesantes, é o momento das Xornadas sobre bioconstrución e enerxías renovables que se organizan anualmente e que neste momento van pola segunda edición.

A XORNADA SOLAR: “HOXE COCIÑA O SOL”

Esta é a actividade destacada dentro do proxecto para a aprendizaxe da enerxía solar, posto que por un lado é moi sinxelo de organizar e por outro é o que máis curiosidade esperta nos participantes, multiplicando o interese e as preguntas sobre os principios de funcionamento.

En canto ás datas de realización teño que dicir que na Coruña cociñei en datas que van dende o mes de marzo ata finais de outubro, aínda que a nivel docente e para garantir o éxito dunha comida completa para trinta persoas facemos as xornadas solares no mes de maio.

Na actualidade contamos con varias cociñas de baixo custo coñecidas tamén como fornos solares, un forno solar de dobre posición para inverno e verán (coñecidos como fornos 30°-60°) e unha cociña

La edad es un factor determinante en el proceso de adquisición/aprendizaje de una segunda lengua. Aunque no está realmente claro hasta que edad o si hay un limite exacto en el que se pase de la adquisición al aprendizaje o se produzca una simultaneidad de ambos; sí que es un hecho constatable que los alumnos cuanto más edad tienen plantean más resistencia en el aprendizaje de L2. Esta resistencia puede estar en una menor motivación. El tiempo de aprendizaje también es menor a mayor edad y esto influye sustancialmente. Un alumno que se incorpora en 1º de la ESO tiene mayor probabilidad de acabar con éxito la secundaria que un alumno que se incorpore en 3º de la ESO.

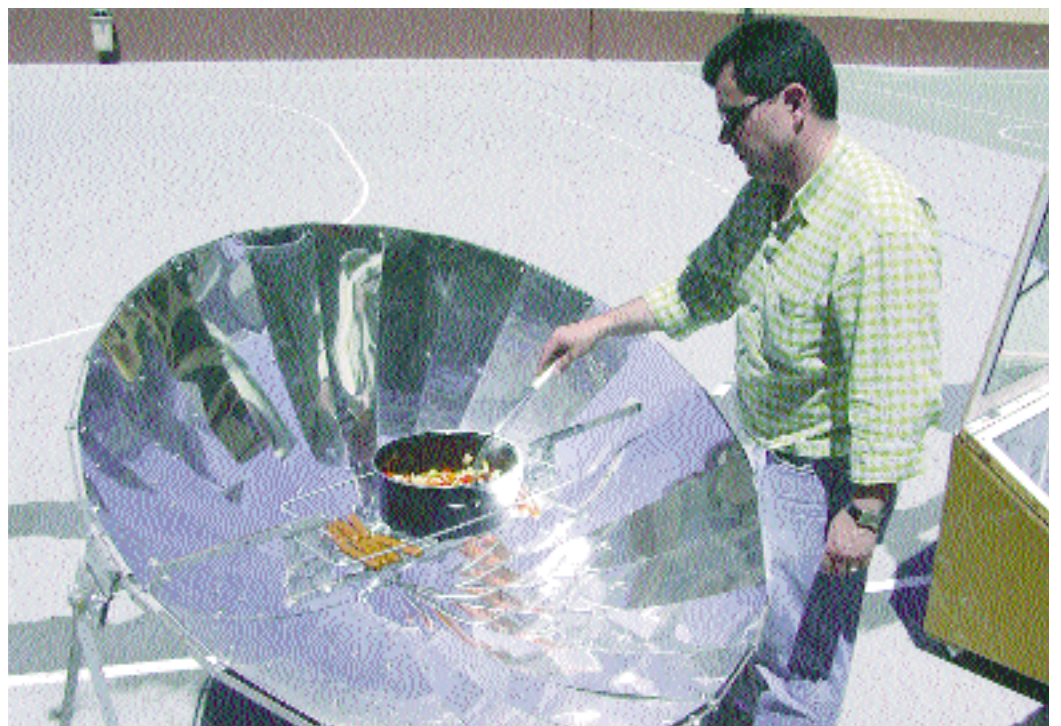
El conocimiento del sistema educativo del alumno nos ayuda a conocer los niveles curriculares del mismo y a su vez a detectar posibles carencias curriculares aunque no tenga un dominio idiomático que nos permita un análisis en profundidad. Los alumnos marroquíes que se incorporan al sistema educativo, dependiendo de su lugar de origen, pueden que no hayan estado ni escolarizados, frente a los alumnos rusos o alemanes.

La creación del **tutor de extranjeros** nos permite centrar en un profesor, que suele ser a su vez profesor de compensatoria, la resolución de muchos de los conflictos o situaciones desconocidas a las que se enfrenta el alumnado extranjero. No llega a ser un mediador pero puede realizar algunas de las funciones. Muchos de los conflictos vienen producidos por un problema de incomprensión, bien lingüística o cultural. En la mayoría de las situaciones con una negociación quedan resueltos.

El alumno extranjero no es fuente de conflicto per se, como se piensa en algunos centros. El alumno extranjero es alguien que aporta una nueva visión del mundo y una concepción diferente de la realidad. La conjunción de nuestra forma de ver el mundo y la suya puede ayudarnos a entendernos mejor e incluso a comprender determinados contenidos curriculares que intentamos explicar a nuestros alumnos españoles. Trabajar la interculturalidad es buscar nuevos caminos de encuentro, nuevas realidades que permitan una convivencia en el respeto pero también en el análisis de lo que nos aportan y de lo que tenemos. En el fondo, es la búsqueda y la construcción de una nueva realidad social basada en la negociación y en el encuentro.

BIBLIOGRAFÍA:

- Barolo, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid. Ed. Arco/Libros, SL.
- García Santa-Cecilia, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid, Ed. Edelsa.
- Gobierno Valenciano, (2001): ORDEN de 4 de julio de 2001, de la Consellería de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensatoria educativa. DOGV.
- Roca Marín, S. (2002): “Esbozo de un modelo de organización de E/LE en educación secundaria obligatoria”, en *I encuentro nacional de atención a la diversidad: educación e inmigración*. Elche. Regidoria d'Educació, Ajuntament d'Elx.
- _____ (2003a): “Currículum de español para extranjeros en la educación secundaria obligatoria: una propuesta” en *El español, lengua de mestizaje y la interculturalidad*. ASELE, XIII Congreso. Madrid.
- _____ (2003b): “El tutor de extranjeros” en *II Jornadas de innovación educativa*. CIFIRE de Elche. Generalitat Valenciana.



parabólica de concentración (esta última é comercial, non a construímos nós) así coma un asador de espetos.

Para completar a actividade e ampliar os campos de curiosidade temos outros traballos que ocupan o tempo mentres a comida se vai cociñando soa, algúns construímoslos nós e outros son comerciais:

- **Cociñas solares:** a análise do deseño, a construción e os materiais empregados para facer un enxeño que nos está a preparar a comida así como as distintas variantes e os principios de funcionamento de cada unha delas.
- **Duchas solares:** como se pode conseguir auga quente cunha sinxela bolsa para auga coa única condición de que sexa de cor negra, ou tamén cunha manguera de cor negra enrolada en espiral, e incluso cunha manguera negra na que se insiren botellas de plástico.
- **Pasteurizador solar:** como unha botella negra situada no interior dun triedro reflectante se pon a unha temperatura superior á de pasteurización.
- **Maqueta de instalación solar para quecemento de auga sanitaria nas vivendas:** observan a disposición dos elementos para captar a enerxía solar e quentar a auga, almacenala quente nun depósito e o funcionamento por termosifón.
- **Concentrador solar para altas temperaturas:** con este aparello, equipados cunhas imprescindibles lentes de protección, e coa axuda dun termómetro dotado dunha sonda de cable, propoñemos un xogo que consiste en conseguir a máxima temperatura posible situando a sonda no punto focal do paraboloide.
- **Radio solar:** aparello comercial dotado dunha pequena placa fotovoltaica e tamén cunha dinamo, pon a nota musical da xornada sen a utilización das contaminantes pilas.



- **Placas solares fotovoltaicas:** para facer pequenos ensaios de poñer en movemento un pequeno motor ou acender unha lampadiña.
- **Reloxo solar:** reprodución dun antigo reloxo solar dotado dun compás e posibilidade de inclinación da escala horaria en función da latitude do lugar.

COMO COCIÑAR CO SOL

Esta é a cuestión máis demandada cada vez que se fai a proposta de xornada solar.

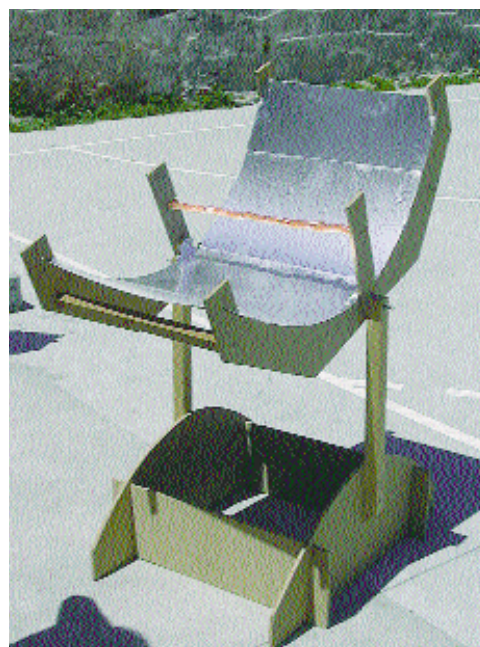
O primeiro que debemos facer é diferenciar os tipos de cociñas solares e clasificalos en dous tipos:

- Cociñas de concentración ou de alta temperatura.
- Fornos solares ou cociñas de baixa temperatura.

É importante esta distinción porque da temperatura acadada na ola depende a forma de cociñar.

As **cociñas de concentración** cunha parábola reflectante teñen moita potencia pois a superficie de captación é grande e o tamaño da ola onde se concentran os raios solares é relativamente pequeno, polo que se acadan temperaturas arredor dos 170°C que fan ferver a auga rapidamente pero pódese queimar a comida se nos descoidamos. Ademais é preciso orientar a cociña cada 15 minutos aproximadamente para seguir o movemento aparente do sol. Todo isto obriga a prestar unha atención continuada á actividade de cociñar de forma semellante a como se fai nunha cociña convencional nas nosas casas. En compensación, os tempos de traballo son semellantes aos habituais e pódese cocer, fritir ou incluso asar.

Os **fornos solares** son cociñas de baixa temperatura, arredor dos 95°C, polo que non ferve a auga e a cocción faise moito máis lenta, equivalente ao lume lento das cociñas tradicionais. Isto ten a vanta-

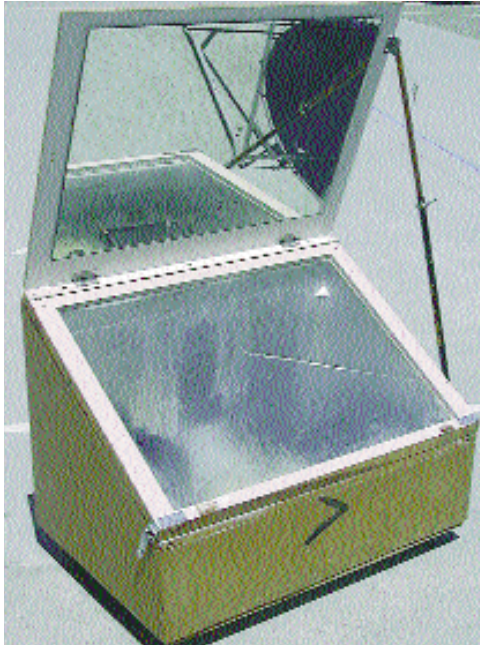


xe de que ao non ferver, a auga non se evapora e a comida non se queda seca nin se pasa e polo tanto non require de vixilancia ata o punto que un pode deixar a comida no forno ás oito da mañá antes de saír da casa e co forno na fiestra orientado ao sol do mediodía e cando chega ás tres de novo á casa ten a comida lista para comer (esta é unha experiencia comprobada persoalmente). Esta circunstancia fala do tempo que leva cociñar cun forno solar ¿moito? ¿sete horas? En realidade ¿canto tempo se dedica ao feito de cociñar? O de introducir a comida na ola e orientar a cociña. Normalmente un guiso necesita dunhas dúas a tres horas e cunha experimentación continuada comprobaremos que algunhas comidas necesitan menos tempo, pero para entón o noso interese levaranos a coñecer as características do movemento aparente do sol e chegar ao punto de situar o forno de tal xeito que só comece a quentar a partir de determinada hora porque ata entón estaba na sombra e que só cociñe o tempo previsto. Diríase que pode funcionar "programándoo" coma os aparellos máis modernos. Despois disto vén a seguinte pregunta: ¿que facemos cando se nubra? O cal ten dúas respostas inmediatas: unha é coller a ola e cociñar enriba do lume na cociña convencional, a outra é que se queremos comer algo preparado polo sol sempre podemos optar por unha ensalada e os seus indiscutibles beneficios na saúde...

Por tanto, na xornada solar só temos que estar pendentes da cociña parabólica e de cando en cando darlle unha volta á comida e un pequeno xiro para orientala, quedando o tempo dispoñible para experimentar cos outros traballos e aprender moito sobre o que o pai sol nos pode dar.

Un elemento imprescindible nas cociñas solares son as olas, que teñen que ser de cor negra e mate para ter a máxima absorción da radiación calorífica.





A CONSTRUCCIÓN DOS ENXEÑOS

Na construción dos enxeños cos que traballamos valórase especialmente o emprego de materiais de fácil adquisición, priorizando a reutilización e a reciclaxe de elementos destinados inicialmente ao lixo.

As cociñas solares de baixo custo están feitas con caixas de cartón de embalaxes de materiais que chegan ao instituto, como poden ser os monitores de ordenador; o illamento conséguese con bolas de papel de xornal.

Todo este traballo o facemos porque estamos convencidos da importancia de utilizar enerxías limpas, do aforro enerxético, da redución, reutilización e reciclaxe dos materiais e polo tanto non podemos botar por terra a maior parte deste labor docente se cando nos decidimos a organizar unha comilona solar empregamos pratos, vasos e cubertos dun só uso. Os alumnos que participan neste proxecto entenden perfectamente que o lóxico é traer da súa casa os utensilios en lugar de xerar unha morea de lixo.



A ARQUITECTURA BIOCLIMÁTICA

Entre os contidos curriculares dos ciclos formativos da familia de Edificación e Obra Civil debería figurar a Arquitectura Bioclimática como elemento fundamental nos criterios de deseño e construción, tanto en edificacións como en planeamentos urbanísticos, pois é o primeiro dos pasos para conseguir definitivamente o desenvolvemento das enerxías renovables na súa dimensión máis básica e menos custosa. É importantísimo que os futuros profesionais do deseño urbanístico e arquitectónico aprendan a valorar o aforro enerxético e a súa repercusión global tanto en aforro económico como en contribución a paliar os grandes males que ameazan o planeta, como son o requeñamento da atmosfera polo efecto invernadoiro e a choiva ácida polo consumo incesante de combustibles fósiles.

Estamos a falar de aprender a valorar e cuantificar a achega enerxética dun sol axeitado que permita climatizar os edificios, quentándoos no inverno e refrixerándoos no verán, sen a necesidade de reco-



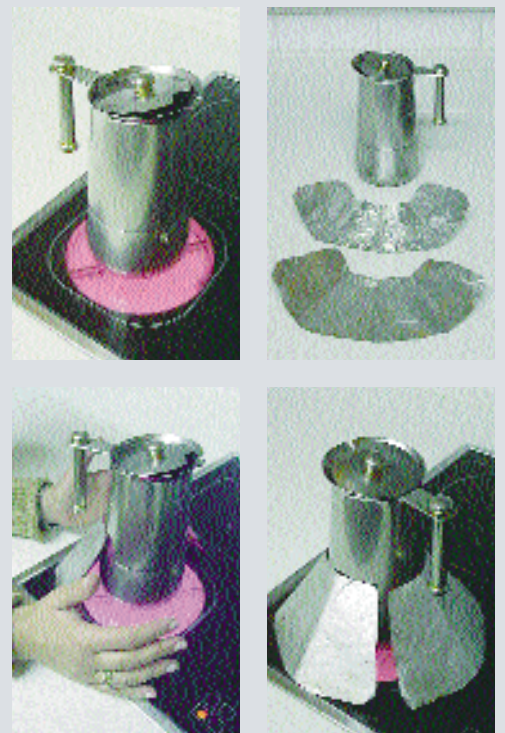
rrer a instalacións de elevados custos ambientais. De aprender a calcular a influencia da sombra proxectada por un edificio sobre o que ten detrás de tal xeito que todos teñan a oportunidade de aproveitar o sol e a súa enerxía.

O alcance das tarefas educativas nas que estamos a traballar sería aínda máis importante, pois non só ensinariamos a mellorar condutas nos propios alumnos, senón que o traballo profesional deles redundaría nos hábitos e condutas dun número dificilmente calculable de persoas.

AFORRO ENERXÉTICO

EXEMPLO DE APROVEITAMENTO ENERXÉTICO NO FOGAR: PREPARAR UN CAFÉ

Cunha simple protección feita con papel de aluminio podemos comprobar canta é a calor desperdiciada nunha tarefa cotiá, como é preparar un café.



O Plan de autoprotección escolar como garantía da seguridade nos nosos centros docentes

Javier Conde Vázquez
IES Lama das Quendas de Chantada (Lugo)

A **Constitución española**, do 27 de decembro de 1978, establece no seu artigo 15 a obriga dos poderes públicos de garantir o dereito á vida e á integridade física, como o primeiro e máis importante de todos os dereitos fundamentais. É precisamente a Constitución española onde encontra o seu fundamento político unha serie de lexislación encamiñada á protección das persoas e dos bens ante certas situacións de gran risco colectivo, que poden producir graves lesións ou a morte dun gran número de persoas, e cuantiosos danos materiais:

- Orde do Ministerio de Educación e Ciencia, do 13 de novembro de 1984, sobre **evacuación de centros docentes de educación xeral básica, bacharelato e formación profesional**.
- Orde do Ministerio do Interior, de 29 de novembro de 1984, pola que se aproba o **Manual de autoprotección para o desenvolvemento do Plan de Emerxencias contra Incendios e Evacuación de Locais e Edifícios**.
- **Lei 2/1985, do 21 de xaneiro, sobre protección civil**.
- Real decreto 407/1992, do 24 de abril, que aproba a **Norma básica de protección civil (NBPC)**.
- **Normas básicas de edificación: condicións de protección contra incendios dos edificios (NBE-CPI) de 1982, 1991 e 1996**.
- **Lei 31/1995, de prevención de riscos laborais**, do 8 de novembro.
- **Lei 54/2003, do 12 de decembro, de reforma do marco normativo da prevención de riscos laborais**.

Ante isto, a Consellería de Educación da Xunta de Galicia iniciou no ano 2001 unha campaña informativa para concienciar os centros educativos de toda Galicia sobre a necesidade de elaborar os plans de autoprotección escolar individualizados para cada centro, enviando aos centros documentación con directrices que hai que seguir e establecendo xornadas de formación para o profesorado.

Pero isto non abonda xa que é necesario un **compromiso por parte da comu-**

nidade educativa para que estes plans se poidan realizar. Un dos contidos do proxecto curricular das distintas etapas educativas, son as orientacións para incorporar a través das distintas materias os temas transversais, que no caso que estamos a tratar é a **EDUCACIÓN PARA A SAÚDE**. Como o Plan de autoprotección implica a toda a comunidade educativa, serviranos, entre moitas cousas, para establecer certas directrices de actuación no caso dunha emerxencia real, e polo tanto, todos deben ser coñecedores do Plan de Evacuación incluído no Plan de Autoprotección. É dicir, a propia implantación do Plan de Autoprotección obriga xa dunha maneira directa a coñecelo e tratar desa maneira un punto da *Educación para a saúde* como é a seguridade e hixiene no lugar de traballo.

O **Plan de Autoprotección Escolar** pretende que calquera situación das cales se poida derivar un dano ás persoas, danos ás instalacións ou degradación do ambiente, teña os menores efectos posibles para todas elas. Os **obxectivos básicos** do plan son:

- Coñecer as características do contorno onde está situado o centro.
- Identificar os riscos e perigos do contorno máis inmediato (rúa e casas próximas).
- Coñecer as características físicas e arquitectónicas do centro e das súas instalacións, analizando o perigo dos seus distintos locais, así como os medios e recursos de protección dispoñibles.
- Identificar os riscos e perigos do centro e as súas instalacións.
- Analizar a fiabilidade de todos os medios de evacuación e protección, así como das instalacións xerais.
- Previr as causas da emerxencia.
- Programar os plans de actuación fronte ás posibles emerxencias.
- Determinar as persoas organizadas, formadas e adestradas que garantan rapidez e eficacia nas accións que hai que emprender para o control das emerxencias.
- Ofrecer información a todos os usuarios das instalacións de como deben actuar ante unha emerxencia e, en condicións normais, para a súa prevención.

- Rescatar as posibles vítimas e prestarlles unha primeira axuda, ata a chegada dos medios de socorro.
- Organizar as relacións que sexan necesarias para a coordinación dos servizos externos en materia de primeiros auxilios, asistencia médica de urxencia, salvamento e loita contra incendios.
- Adquirir hábitos e destrezas de autocontrol, autoprotección e cooperación en situacións de emerxencia.
- Dispoñer dun lugar fixo e seguro que sirva de albergue aos evacuados ata a chegada dos medios de socorro.

Os **obxectivos educativos** que se deben traballar cos alumnos e alumnas, ademais do resto dos membros da comunidade educativa, son os seguintes:

- Fomentar a **cultura de prevención** en todos os aspectos que rodean o facer diario dunha persoa.
- Comprender a seguridade como parte da **Educación para a saúde**.
- Interiorizar a necesidade de desaloxar o centro nun tempo mínimo co fin de evitar posibles riscos.
- Interiorizar a necesidade dun desaloxo do centro de forma ordenada para que resulte eficaz e se eviten accidentes durante o desaloxo.
- Desenvolver actitudes solidarias e de responsabilidade en situacións de emerxencia.
- Interiorizar a necesidade de coñecer as normas xerais de evacuación de calquera edificio, co fin de evitar posibles riscos para as persoas.
- Coñecer todos os procedementos de actuación nos diferentes supostos do ámbito de actuación do plan.

É importante dicir que nos centros docentes o corpo directivo ten a responsabilidade da implantación do **Plan de Emerxencia**, e de conformidade coa lexislación vixente, toda a comunidade educativa estará obrigada a participar no Plan de Autoprotección. Pero non só estarán obrigados a participar, senón que teñen a responsabilidade de cooperar na extinción de incendios e no salvamento das vítimas dos posibles accidentes que puidesen acontecer no centro. **A eficacia do Plan de Emerxencia está directamente relacionada coa súa correcta implantación. Desta maneira, é necesario**

UN PLAN DE AUTOPROTECCIÓN ESCOLAR CONSTA DOS SIGUIENTES PUNTOS OU DOCUMENTOS

■ DOCUMENTO 1: *Avaliación do risco*

Descríbense e valóranse aqueles factores que inflúen, dalgunha maneira, sobre o risco potencial do propio centro docente, en relación coas actividades desenvolvidas dentro do centro e os medios de protección dispoñibles (situación, contorno e accesos ao edificio, medios exteriores de protección, características construtivas, resistencia ao lume e sectores de incendio, escaleiras, ocios verticais, ocupación e actividades desenvolvidas, zonas de risco especial, avaliación das distintas zonas de actividade do centro).

■ DOCUMENTO 2: *Medios de protección*

Descríbense os medios de protección do centro, técnicos e humanos, así como os que sería necesario que se instalasen, indicando o mantemento obrigatorio que se lle ten que realizar a cada medio de protección contra o lume.

■ DOCUMENTO 3: *Plan de emerxencia*

Define a secuencia de accións que se desenvolverán para o control inicial das emerxencias que poidan producirse, respondendo a preguntas como: ¿Que se fará?, ¿quen o fará?, ¿cando se fará?, ¿como se fará?, ¿onde se fará?

■ DOCUMENTO 4: *Implantación do plan de emerxencia*

É o conxunto de medidas que hai que tomar ou secuencia de accións que hai que realizar para asegurar a eficacia operativa do plan (organización e formación dos medios humanos de protección, actuacións técnicas que hai que realizar, organización dos simulacros, proceso de investigación dos incendios no caso de que sucedan).

que o centro cumpra o programa establecido no Plan de Autoprotección para que o dito documento se converta nunha ferramenta útil para calquera imprevisto grave que suceda. No caso contrario, o plan será un simple documento de adorno, realizado para cumprir a lexislación vixente pero sen ningún tipo de utilidade. Unha vez que teñamos o plan xa implantado deberemos ser capaces de **prever unha emerxencia** real antes de que suceda (documento 1 de "Avaliación do risco"), **prever a emerxencia**, dispoñendo dos medios materiais e humanos existentes (documento 2 de "Medios de protección"), **actuar ante a emerxencia** cando a pesar do anterior, faga aparición (documento 3 de "Plan de Emerxencia"). Ademais, deberá ser un "**documento vivo**", que se renove e modifique continuamente, introducindo aqueles cambios que melloren a seguridade do plan inicial.

Para conseguir a máxima eficacia na implantación do Plan de Autoprotección Escolar e para conseguir que todos os alumnos adquiren coñecementos, hábitos e destrezas no ámbito da autoprotección, convén desenvolver un programa de educación na autoprotección con carácter anual. Polo tanto, a implantación definitiva debe pasar pola aplicación real na práctica docente dun tema transversal como a **Educación para a saúde**, e neste caso, o **Plan de Autoprotección Escolar** debe ter unha incidencia

na liña metodolóxica do centro educativo xa que se terán que poñer en práctica capacidades e actitudes como: a relación co medio que rodea a todo o centro, a participación activa, a cooperación, a asunción de responsabilidades, o compromiso e a acción de toda a comunidade educativa, a resolución de problemas. Débese incidir en aspectos metodolóxicos e didácticos como na organización dos grupos de clase, a tipoloxía das actividades colectivas ou as estratexias de aprendizaxe, de maneira que os docentes deben reflexionar, e penso que están obrigados a facelo, sobre todo o anterior para facer que o plan sexa unha realidade que beneficie e proporcione máis seguridade a todos os membros da comunidade educativa.

É difícil establecer inicialmente unhas actividades formativas durante todo un curso para o plan de autoprotección, pero algunhas poderían estar baseadas en xogos de simulación, traballo de campo, debates, proxectos de traballo, ..., de maneira que durante o curso se debería **facer un exercicio de evacuación do centro** que permitise familiarizar a comunidade educativa co Plan de Evacuación establecido no centro, para que non sorprenda a ninguén cando suceda realmente, saber utilizar adecuadamente os medios dispoñibles para reducir a gravidade das consecuencias da emerxencia, e avaliar e detec-

tar as principais insuficiencias no centro, así como definir as medidas correctoras para mellorar a evacuación e a actuación no caso dunha emerxencia real.

Cando se realizou o Plan de Autoprotección Escolar do IES Ramón Otero Pedrayo de Ourense, o feito de que a sociedade en España, e polo tanto en Galicia, non tivese (e aínda non ten) unha marcada cultura prevencionista, e que no eido da autoprotección escolar non houbera nada feito, provocou que a realización do traballo se basease en coller a lexislación existente e desenvolvese da maneira máis clara posible. Tamén se utilizou outro tipo de documentación e bibliografía que falaba dos temas de autoprotección e de seguridade nos centros de traballo en xeral. A miña intención foi que isto servise de **exemplo e de guía para a realización e desenvolvemento dun Plan de Autoprotección en calquera edificio de uso docente**. Despois dese traballo, tiven a sorte de poder elaborar recentemente o do meu centro de traballo, o IES Lama das Quendas de Chantada (Lugo), sendo moi ben acollido polo Consello Escolar.

Os plans elaborados en Galicia nos centros docentes seguen sendo moi poucos, reducíndose a simples simulacros que son unha parte ínfima do que realmente supón un plan de autoprotección completo. As razóns son diversas: falta de cultura preventiva, de recursos humanos e económicos para corrir as deficiencias técnicas dos centros, etc... Penso que isto debe cambiar xa que a sociedade, e neste caso os responsables en educación, pensa que nunca sucede nada, pero cando sucede non imos estar preparados. E é nas situacións de emerxencia onde a organización, a formación, o adestramento e a coordinación dos distintos grupos que interveñen na emerxencia vai marcar a enorme diferenza entre o éxito e o fracaso, entre os grandes e os mínimos e inevitables danos, entre a vida e a morte dunha persoa, e no caso que estamos a tratar estamos poñendo en risco a vida dos nosos rapaces.

Os centros educativos galegos (e nacionais) están na cola europea con respecto á implantación deste tipo de plans, e penso que debemos ser todos conscientes de que **máis vale prever que despois lamentar**, polo que lles pido aos responsables da Administración nestes temas de seguridade que redobren os esforzos para fomentar unha **cultura de prevención** que noutros países europeos xa está consolidada, e débese empezar mellorando a seguridade dos nosos centros de ensino, educando os nosos rapaces nun contorno máis seguro, facéndoos partícipes e responsables da súa propia seguridade.

A interiorización dos comportamentos vinculados ao xénero no alumnado de educación infantil

Luisa M^a del Carmen Braña Rey
Purificación Carrera Castro
Sabela Lahuerta Mourino
Seminario "Interiorización do xénero. Educación infantil"

Na nosa sociedade o proceso de socialización de nenas e nenos é diferente. Márcaselles segundo dúas categorías: o xénero feminino e o xénero masculino, educándolos parcialmente segundo uns valores e outros. Ás mulleres asígnanselles uns roles, traballos, funcións, valores, que serán os que designan o xénero feminino, e aos homes outros roles, traballos, funcións, valores, que designan o xénero masculino.

Esta diferenciación está acompañada por unha xerarquización duns atributos por riba dos outros, e pola tendencia á concentración dos atributos máis valorados socialmente arredor do polo masculino. Neste marco de polaridade e xerarquización, o xénero feminino constrúese en oposición ao masculino, tomado como modelo dominante.

Cando o alumnado de educación infantil chega á escola xa ten comezado o proceso de interiorización do xénero e este esquema de xénero, xerárquico e discriminatorio, irase convertendo nun dos reguladores fundamentais do seu comportamento.

Na etapa de educación infantil, a maior parte do profesorado resistímonos a aceptar que "na nosa escola" se dea o sexismo e que a nosa práctica educativa, o espazo escolar, a nosa linguaxe, as nosas expectativas tocante a nenas e nenos, os materiais que utilizamos... lexítimen e reforcen as condutas vinculadas ao xénero.

Considérase que precisamente esta etapa educativa é a "menos sexista" pois xogos, rutinas, recunchos... son propostas dirixidas ao conxunto do alumnado e minorízase nestas idades tanto o papel dos comportamentos de xénero como a súa existencia e prevalencia.

Visibilizar a existencia de comportamentos vinculados ao xénero no noso alumnado pode ser un bo punto de partida para a reflexión sobre a nosa práctica educativa e para a análise do papel da escola, como espazo socializador que é, na transmisión de estereotipos de xénero e na produción e reprodución de elementos que fundamentan a construción das identidades de xénero.

Neste camiño, a elaboración dun material de utilización sinxela que nos permita obter un primeiro diagnóstico sobre a interiorización de xénero no noso alumna-

do de infantil, foi o obxectivo de traballo do seminario.

Deseñamos entón varios modelos de observación, uns individuais, outros colectivos, partindo dos diferentes momentos de actividade cotiá, tentando que puidesen ser válidos independentemente da metodoloxía de traballo do profesorado concreto. Estes primeiros modelos foron utilizados por mestres e mestras de infantil o que nos permitiu descubrir erros, baleiros, problemas de deseño e enfoque, analizar os diagnósticos obtidos, e redeseñar unha e outra vez o instrumento na procura de solventar as carencias detectadas.

O material elaborado, logo destes contrastes, tomou a forma dun caderniño no que se inclúen todos os instrumentos precisos para facilitar tanto a observación como a valoración de resultados:

- Fichas de observación colectiva: para cubrir no recreo, unha para a observación de alumnas e outra de alumnos, cos seguintes bloques: ocupación do espazo, actividade que se desenvolve e agrupamento.
- Fichas de observación individual: o lugar de observación de cada nena ou neno será a aula en diferentes momentos da actividade tocante aos xoguetes, ocupación do espazo, desprazamentos, agrupamento, relación coas compañeiras e compañeiros, relación coa mestra/e e actividade cotiá.

As fichas, deseñadas con respostas pechadas, van acompañadas de instrucións para realizar as observacións, e propostas e indicacións para facilitar a valoración de resultados. Tamén se incorporan reixas nas cales reflectir os datos cuantitativos obtidos en cada un dos items analizados.

Confiamos que este material responda ao obxectivo co que foi deseñado: proporcionarlle ao profesorado de infantil un instrumento que permita, de xeito doado, recoller información sobre o comportamento do noso alumnado para cos resultados obtidos realizar un diagnóstico sobre a interiorización de xénero.

Entendemos que este coñecemento facilitará a visibilización do sexismo no contorno educativo e orientará as modificacións precisas na nosa práctica educativa na procura dun proxecto de futuro: a escola coeducadora, pois a escola coeducadora parte dunha base imprescindible en todo proceso de cambio: o recoñecemento, análise e crítica da realidade que se desexa cambiar.

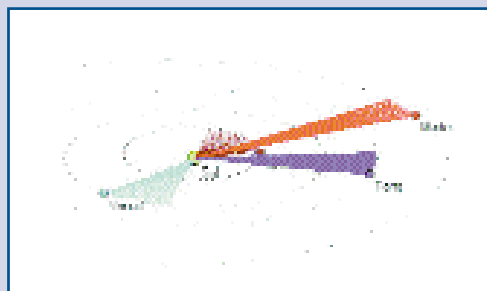
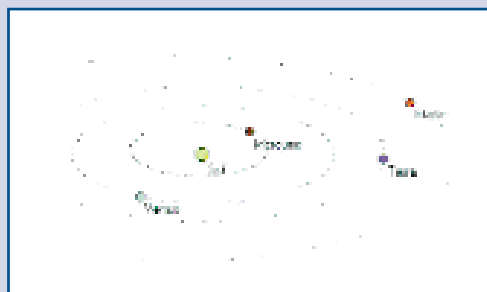
Viaxar polo universo

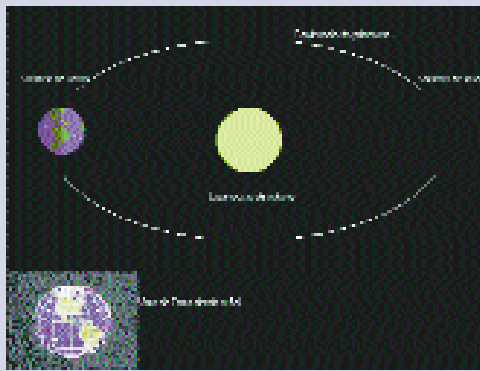
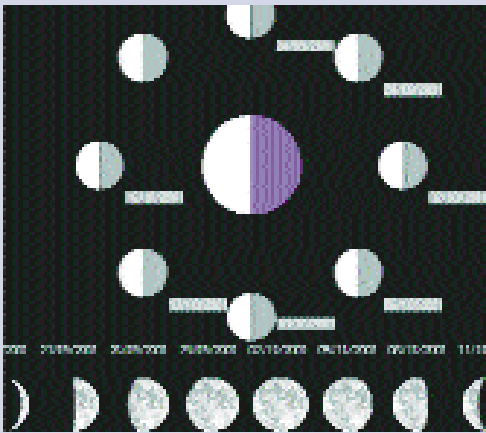
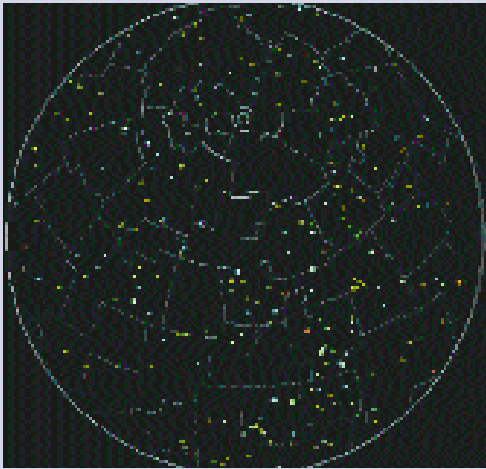
Inés Ben González, Manuel Díaz Regueiro
Editorial Allegue. www.allegue.com

"Viaxar polo Universo" é un programa de astronomía, presentado en cd-rom, que ofrece a posibilidade de familiarizarse co ceo nocturno, recoñecer e localizar estrelas, constelacións e outros obxectos celestes; profundar no coñecemento dos astros do sistema solar, interpretar as observacións e comprender fenómenos astronómicos.

A amplitude de opcións do seu menú, así como a diversidade de aspectos contemplados dentro de cada unha delas, aumentan o seu interese tanto desde o punto de vista cultural como educativo. A súa estrutura permite que o programa sexa utilizado directamente por todos os que sintan pracer viaxando polo universo, polos estudantes, ou ben ser usado polo profesorado como recurso didáctico en distintos niveis educativos.

Para os destinatarios que posúan un nivel de coñecementos básico e para o seu emprego na aula, conta cun manual que inclúe, a modo de guía, unha proposta de traballo para facilitar a comprensión do modelo heliocéntrico e a interpretación de fenómenos naturais; aspectos que consideramos que deben formar parte da alfabetización científica dos cidadáns e cidadás. Así, para un uso funcional dos modelos consideramos que non se deben omitir os aspectos ligados á observación; a secuencia de aprendizaxe debe levar o alumnado a resolver problemas de tipo empírico (¿existen regularidades no movemento observable das estrelas?), pero ligados aos de tipo teórico (¿como se deben mover as estrelas e/ou a Terra para que teñan lugar esas regularidades?). Amais da proposta didáctica, tamén suxire unha ruta de navegación a través do programa que orienta sobre as





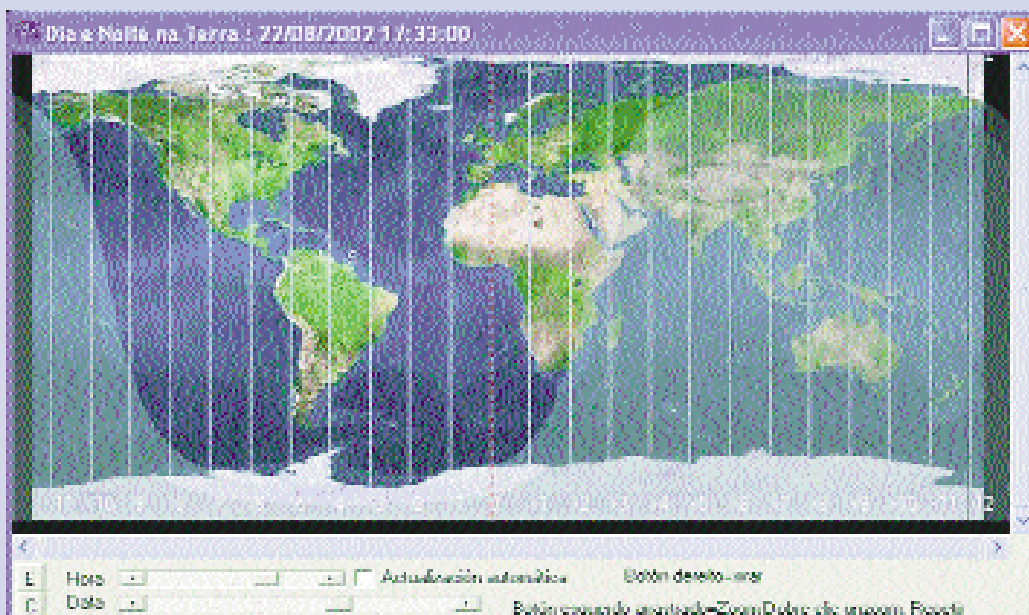
posibilidades que encerran algunhas das portas de acceso materializadas no menú.

O programa inclúe animacións que facilitan a comprensión e a interpretación de fenómenos naturais cotiáns: día-noite, estacións, eclipses e o movemento relativo da Terra, da Lúa e do Sol... Tamén se representan as tres leis de Kepler aplicadas aos planetas interiores, os vectores velocidade e aceleración dos planetas en movemento ao redor do Sol e, incluso, a dinámica dos modelos correspondentes á visión heliocéntrica e xeocéntrica do Universo.

Pódese graduar facilmente o nivel de afondamento. A modo de exemplo, permí-

tenos constatar a diferenza entre o horario local e o universal, ver en cada momento a fronteira día-noite na Terra, axustar o tempo do sistema ao reloxo atómico do NIST ou ben chegar á Ecuación do tempo.

Amais de acceder aos datos astronómicos dos planetas, para a localización no ceo nun lugar e nun momento determinado, podemos visualizar a súa imaxe. Da Lúa obteremos os datos astronómicos diarios, os relativos ás fases e á súa representación, incluídas as datas correspondentes tanto na actualidade como en anos pasados ou vindeiros. Tamén podemos consultar en que data terán lugar as eclipses.



É posible visualizar e coñecer que estrelas están en cada momento e lugar visibles no ceo e dános todas as súas coordenadas astronómicas e nome ou número de catálogo BS de estrelas brillantes, Hiparcos ou SAO (Smithsonian Astrophysical Observatory); e isto, sen máis que pulsar o rato sobre a estrela da que desexamos ter información. Pódese contemplar un mapa estelar tridimensional das 700 estrelas próximas ao Sol e ver a súa referencia ou o seu nome.

É posible consultar as coordenadas de calquera concello de Galicia, e mesmo seleccionar un deles, para realizar as observacións desde ese punto concreto.

Dános acceso á imaxe do ceo estrelado, coa representación das rexións que a UAI delimita para cada constelación, ou a ver sobreimpresas as figuras das constelacións e os seus nomes. Compróbase con facilidade a posición actual do Sol, da Lúa, dos planetas e, naturalmente, das estrelas. Conseguimos variar a magnitude destas e reducir ou ampliar o seu número.

Pero, amais, pódese optar por unha visión tipo Planisferio, e elixir a orientación na cal queremos que se nos presente, ou ben viaxar lentamente e explorar o espazo celeste tomando como referencia as coordenadas horizontais, as ecuatoriais ou as eclípticas.

Como complemento deste observatorio virtual inclúese a posibilidade de consultar un diccionario de termos astronómicos.



Finalmente indicar que o programa está editado en galego e en castelá e que, partindo do mesmo eixe, unha viaxe polo universo, o libro "Todo se move" da mesma editorial desenvolve algúns contidos de física da educación secundaria obrigatoria.

Estudo sobre o grao de implantación da educación para o consumo nos centros de ensino non universitario de Galicia: situación actual (1º trimestre curso 2003-2004)

Instituto Galego de Consumo

ANTECEDENTES

A implantación da educación para o consumo no sistema educativo ten un grande interese político e social, xa que redunda na formación de consumidores informados e críticos, sobre todo ante a ampliación da Unión Europea e dos mercados transfronteirizos. Neste senso, a avaliación dos procesos de implantación da educación para o consumo, constitúe un paso previo de cara a determinar a súa calidade e efectividade na aprendizaxe escolar. O presente estudo pretende constituír unha primeira abordaxe descritiva á súa situación real.

O obxectivo principal da investigación que nos ocupa foi investigar e describir o grao de implantación da educación para o consumo nos distintos centros de niveis non universitario da nosa comunidade autónoma, identificándose tres obxectivos específicos: a) describir a situación xeral da transversalidade nos centros da mostra; b) describir o tratamento da educación para o consumo (EC) nos centros e c) describir a participación e colaboración dos centros escolares cos organismos vinculados á EC.

PROCEDIMENTO

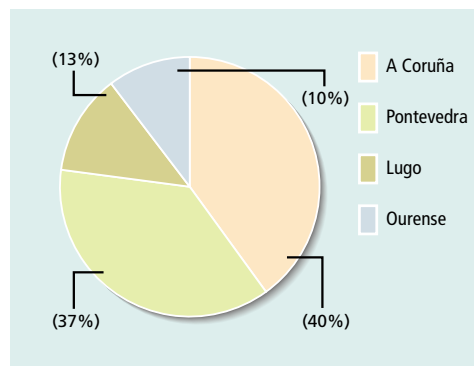
Para dar conta destes obxectivos procedeu-se á mostraxe da poboación, seguindo unha técnica polietápica. Na primeira etapa realizouse unha estratificación (con afixación) proporcional segundo o tipo de centro e a provincia. Na segunda etapa (a selección das unidades que ían participar) empregouse unha mostraxe de tipo aleatorio simple. Dispúxose dunha mostra inicial de 550 centros que ascendeu a 580, por mor da busca dunha maior representatividade nos estratos definidos.

Ficha técnica

Obtención da información	Técnica	Enquisa postal
Mostraxe	Universo	1781 centros de educación non universitaria de Galicia
	Poboación	Directiva dos centros
	Tamaño da mostra	580 unidades
	Confianza	95%
	Dispersión	P=q= 0,5
Traballo de campo	Período	1 outubro- 30 novembro 2003
	Seguimento	Chamadas de recordo e notificación postal
Análise da información		Tabulación simple e cruzada, comparación de medias...



Gráfico 1. Descrición da mostra segundo a provincia



Tipoloxía	A Coruña	Pontev.	Lugo	Ourense	Galicia
EEI (1)	41	36	6	6	88
CEIP (2)	93	80	34	29	236
Privados	40	51	12	9	113
IES (3)	36	31	13	10	90
CPI (4)	10	6	4	3	23
Centros	220	204	69	57	550

- (1) Escolas de educación infantil
 (2) Centros de ensino infantil e primario
 (3) Institutos de ensino secundario
 (4) Centro público integrado

Tras a mostraxe, elaborouse unha enquisa piloto que se testou en dez centros de ensino de Santiago de Compostela. Unha vez corrixida, enviouse por correo postal (maioritariamente, aínda que tamén por correo electrónico e fax). As preguntas realizadas dividíronse en catro bloques temáticos: preguntas xenéricas sobre a implantación das distintas transversais; preguntas xerais e específicas sobre o tratamento da educación para o consumo; preguntas sobre actividades vinculadas á EC e datos identificativos dos centros.

Para describir o grao de implantación da EC nos centros (IMPREG), establecéronse, "a priori", doce criterios de implantación desexable. Os criterios que se valoraron para unha implantación óptima foron os seguintes:

1. Priorización no PEC das actividades de EC.
2. Unha boa familiarización cos contidos que se van impartir (puntuado con 4 ou 5 en P.8).
3. Formación do profesorado nos temas de consumo.
4. Abordaxe da EC como proxecto de actividade cunha duración polo menos dun trimestre (P.11).
5. Tratamento da EC en proxectos específicos nos cales participa todo ou unha meirande parte do centro (P.12; 15 e 16).
6. Planificación das actividades que se van realizar en materia de EC dentro da programación de aula.
7. As actividades que se van realizar responden a unha planificación estruturada.
8. Continuidade do traballo na aula despois da realización da actividade.
9. Avaliación dos contidos impartidos e das habilidades adquiridas.
10. Colaboración con organismos próximos a consumo.

11. Participación en actividades vinculadas a consumo desde a Rede de Educación do Consumidor.

12. Coñecemento e/ou uso dos materiais didácticos do IGC/REDE.

Deste xeito, clasificáronse os centros en catro categorías, segundo o número de criterios reunidos por estes:

GRAO DE IMPLANTACIÓN NULO (cúmprese 0 ou 1 criterios)
GRAO DE IMPLANTACIÓN INSUFICIENTE (cúmprese ata catro criterios)
GRAO DE IMPLANTACIÓN ACEPTABLE (cúmprese de 5 a 8 criterios)
GRAO DE IMPLANTACIÓN BO (cúmprese de 8 a 12 criterios)

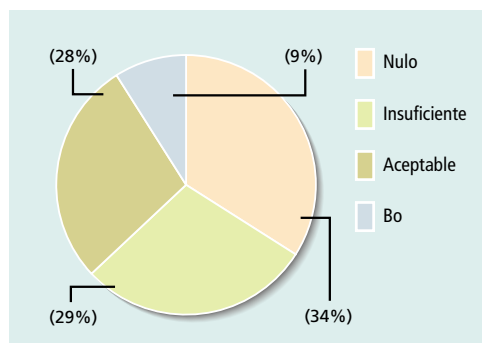
RESULTADOS

Contouse cun excelente nivel de participación, o 69,65% da mostra devolveu unha enquisa completa e válida. Para a interpretación dos datos, recorreuse a métodos estatísticos, atopándose diversos resultados significativos que se comentan a continuación:

1. O grao de implantación da educación para o consumo (IMPLEC)

Á vista dos resultados obtidos, podemos falar dun grao de implantación da EC moderado: o 57% da poboación estudada amosa un nivel **insuficiente e/ou aceptable** da IMPLEC, ademais dun 9% que amosa un nivel de implantación **bo**. Non obstante, case un terzo dos centros están nun grao practicamente **nulo**. A implantación da educación para o consumo depende de variables tales como: o *tipo de centro* (a implantación é significativamente menor nos IES); o *tipo de ensinanzas impartidas* (existe maior implantación da educación para o consumo en primaria) así como a *localización* do centro (aqueles de ámbito rural, pero sobre todo os semirurais/ semiurbanos amosan un menor grao de IMPLEC.)

Gráfico 2. Grao da implantación da EC en Galiza



2. Situación xeral das materias transversais

Os temas máis impartidos polos centros da comunidade son as de educación para a paz, educación ambiental e educación para a saúde. Amósase que os temas



transversais están implantados, xeralmente, na mesma intensidade en todos os centros, isto é, que os centros cunha implantación débil ou nula dos temas transversais presentan unha implantación semellante no caso da educación para o consumo. É de sinalar que no momento que se realiza o estudo se producían acontecementos de gran relevancia política e social como o desastre do Prestige e a guerra de Irak. Con respecto ao tratamento dos temas transversais, os centros refiren certas dificultades que xiran arredor de aspectos coma o **sobreebndamento de contidos, a falta de tempo e a carencia ou o non axeitamento dos materiais didácticos específicos**. Aquí as dificultades experimentadas dependen moito do tamaño: os centros máis grandes quéixanse máis da motivación e da colaboración dos profesores, mentres que os centros pequenos e unitarios, acusan maioritariamente, problemas derivados da ausencia ou da pouca axeitabilidade dos recursos didácticos. Salienta que o grao de implantación da educación para o consumo está estatisticamente vinculado á concreta dificultade de falta de motivación e/ou interese do profesorado (segundo os propios centros) o que nos leva a pensar que os aspectos motivacionais seguen a ser decisivos na implantación da EC. Polo que respecta aos centros que non abordaron nunca a EC, as causas aludidas son a **falta de materiais didácticos, a prioridade doutras transversais e a falta de formación do profesorado**.

Dificultade alegada	Tipo de centro
Falta de tempo	CPR, CEIP e IES
Sobreebndamento de contidos	CPI e CPR
Carencia de recursos didácticos axeitados	EEl e CEIP
Falta de formación do profesorado	CPI e EEl
Falta de colaboración do profesorado	IES
Falta de motivación e/ou interese do profesorado	IES

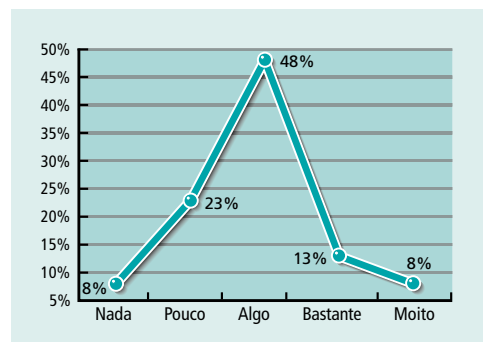
3. A educación para o consumo

O 40% da mostra afirmou ter algunha actividade vinculada á educación para o consumo, planificada ou en vías de planificación para o ano académico 2003-2004. Existe non obstante nos centros, unha per-



cepción subxectiva e maioritaria de escasa familiarización cos contidos propios da EC, sobre todo nos centros unitarios e nas escolas de educación infantil (EEI). Esta falta de familiarización relaciónase estatisticamente coa formación específica recibida polo profesorado na materia. Así, a formación específica do profesorado redonda nunha maior familiarización cos contidos propios da EC pero tamén nun maior grao de implantación dela.

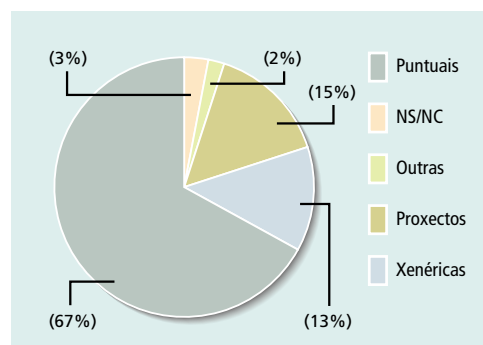
Gráfico 3. Familiarización cos contidos da EC



Segundo os centros, algunhas estratexias claves na mellora da implantación da EC, pasarían pola **edición de materiais didácticos**, unha maior **formación do profesorado** e unha maior **colaboración social e familiar**.

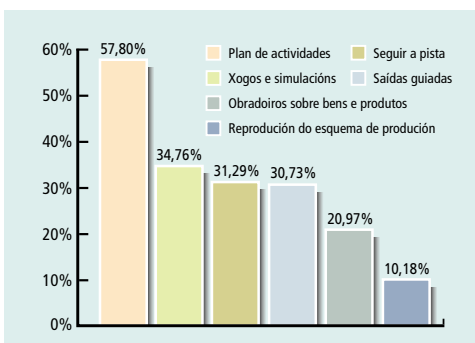
Se examinamos de cerca a abordaxe da EC nas aulas, observamos que a maioría dos centros aborda a materia de forma ocasional (62%), fronte a un 18% que afirma non tela abordado nunca e un 13% que a integrou polo menos nunha ocasión nun proxecto trimestral. Polo que respecta ao tratamento da EC, obsérvase que o 67% dos centros organiza actividades puntuais, mentres que o 15% realiza proxectos nos cales involucra a todo o centro.

Gráfico 4. Tratamento da EC



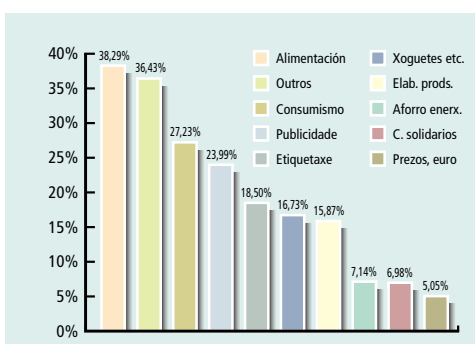
Na docencia da EC empréganse como materiais fundamentais os **libros de texto** e as **unidades didácticas de elaboración propia**, estas últimas van parellas a maiores niveis de implantación da materia. No ámbito urbano, os materiais informáticos e audiovisuais son máis empregados, e aqueles centros con bos niveis de implantación empregan maioritariamente os materiais proporcionados por organismos afíns a Consumo. As metodoloxías máis empregadas son o **plan de actividades** e os **xogos e simulacións**, aínda que existen diferenzas segundo o tipo e a localización do centro.

Gráfico 5. Metodoloxías empregadas no tratamento da EC



Polo que respecta á implicación do centro nas actividades propias da EC, salienta que a participación da totalidade do profesorado ten lugar nun 26% dos centros, mentres que no 35% participa todo o alumnado. Asemade, pódese afirmar que os niveis académicos que máis reciben actividades de EC son educación infantil e os 2º e 3º ciclos de primaria. Á hora de abordar a EC, os centros decántase por temáticas como: a **alimentación**; o **consumismo**, **marquismo** e **consumo responsable** así como a **publicidade**, fronte aos menos socorridos: consumo solidario, comercio xusto e aforro enerxético.

Gráfico 6. Temas da EC máis tratados



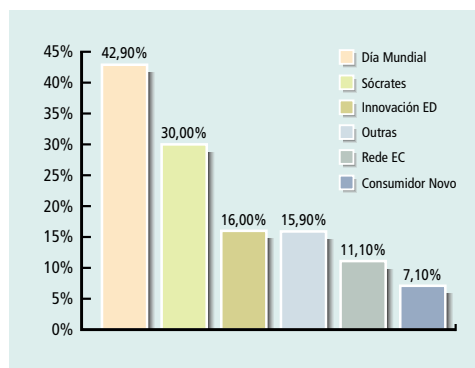
Polo que respecta ao procedemento das actividades de EC que se levan a cabo nos centros, salienta que case o 40% dos centros que as abordan, cumpre as catro fases de traballo: planificación previa, plan de traballo, traballo posterior e avaliación dos coñecementos e habilidades adquiridos. Destas fases, a derradeira é a que menos se leva a cabo nos centros da comunidade. Obsérvase igualmente que os centros onde o procedemento é máis incompleto son os

CPI, EEI, centros públicos e semiconcertados así como os de ámbito rural. Os centros mencionan que as familias participan pouco nas actividades vinculadas á EC (en torno 20%) aínda que aqueles centros que rexistran unha maior implantación da EC, mencionan maior participación (43%).

4. Actividades de centro

O 13% dos centros colabora activamente con organismos próximos a Consumo: son maioritariamente concertados e semiconcertados, de ensinanzas secundarias e de ámbito urbano. Así mesmo, a maioría destes posúe un bo nivel de implantación da EC. Obsérvase que o interese en programas europeos é moderado; maior nos centros grandes e medios, de ensinanzas a partir de secundaria, IES e CPI de ámbito urbano. En canto á participación dos centros en actividades propias da educación para o consumo, o 15% dos entrevistados afirmaron ter participado nalgunha, sendo a de maior éxito "O Día Mundial do Consumidor". A experiencia de participación foi valorada como bastante ou moi positiva pola maioría.

Gráfico 7. Programas ou actividades de participación



Presentáronselles aos centros unha serie de organismos, vinculados ou non á educación para o consumo. Os máis coñecidos coma promotores da EC foron o Instituto Galego de Consumo (82%), as Asociacións de Consumidores (81,3%) os Centros de Formación e Recursos do Profesorado (77,5%). En canto á Rede para a Educación do Consumidor, diremos que aínda é pouco coñecida polos centros da comunidade, aínda que aqueles que si a coñecen salientan como aspectos positivos a **información proporcionada**, os **materiais editados** e a **formación do profesorado**. Por último comentaremos que os materiais didácticos publicados polo IGC ao abeiro da Rede de Educación do Consumidor, aínda non son moi coñecidos, pero o 74% dos que os coñecen os utilizan no desenvolvemento das actividades, e afirman estar **maioritariamente satisfeitos** con eles.

CONCLUSIÓNS

O presente estudo amosa que a educación para o consumo está moi vinculada á evolución e implantación dos temas transversais en xeral, e que aínda depende de aspectos motivacionais do persoal docente, pero que a súa implantación podería verse incrementada de se publicaren máis materiais didácticos específicos ou difundindo en maior medida os existentes, enfatiando na formación do profesorado e animando a colaboración e participación familiar.

Cabe mencionar aquí as especiais dificultades que refiren nas enquisas os centros unitarios ou aqueles centros de ámbito rural referentes a aspectos organizativos e de recursos, aínda que aspectos como a participación, motivación e axetamento das actividades semellan ser maiores que nos centros urbanos.

É preciso sinalar que se atopou certa confusión nos centros con respecto das temáticas propias de consumo con outras de educación para a saúde e educación ambiental. Mais sendo estes temas moi próximos en canto aos contidos, non podemos determinar a partir dos datos da enquisa en que momento hai confusión e en cal simplemente solapamento de contidos. Así é preciso mencionar a confusión que se atopa entre *consumo de produtos e servizos* (EC) e consumo de substancias: alcohol e tabaco, que se encadraría dentro da prevención das drogodependencias. De feito, algúns dos centros escolares enquisados, identifican os centros de desintoxicación como organismos promotores da EC, aínda que é posible que nesta resposta tivesen influencia aspectos metodolóxicos referentes á formulación e contextualización da pregunta. Para ambos os casos, estudos posteriores determinarían o grao real desta confusión.

Por outra banda, algúns centros mencionan que as familias participan pouco nas actividades vinculadas á EC, pero parece ser, polas observacións recollidas nos cuestionarios, que esta situación se reflicte en todas as outras actividades.

As estratexias a seguir no futuro, de cara a unha máis sólida implantación da educación para o consumo poderían pasar por manter e/ ou incrementar as actividades formativas para o profesorado, publicar e difundir de xeito máis eficaz os materiais didácticos específicos así como conseguir, unha maior motivación na participación tanto do profesorado como das familias.

	Planificación previa das actividades	Alumnos que sequeun un plan de traballo	Alumnos que fan traballo posterior	Avaliación do impartido	Participación das familias
Si	68,5%	51,3%	71,5%	66,5%	21,0%
Non	30,6%	45,6%	24,6%	28,8%	76,7%
NS/NC	0,9%	3,1%	4,0%	4,6%	2,3%

Plan de autoprotección e avaliación xeral de riscos

M^a de los Angeles Ruiz-Matas García
IES de Ortigueira

A experiencia foi realizada durante o curso 2001-2002, por un grupo de traballo formado por persoal docente do centro. Tratábase de facer cumprir a normativa vixente no que se refire á seguridade dos traballadores, xa que un centro de ensino é tamén un centro de traballo.

O alto grao de participación obtido por toda a comunidade educativa: compañeiros, alumnos, persoal non docente, revelounos a inquedanza, non sempre manifesta, que sobre o tema da seguridade está a existir na sociedade, inquedanza que non se debe ignorar, senón máis ben aproveitar para tomar as medidas necesarias sen risco de seren rexeitadas.

Traballo previo

Para facer unha avaliación de riscos é necesario informar por escrito o delegado de persoal; de non existir haberá que informar o empregado de máis idade, o de menos, o de menor e máis o de maior antigüidade no centro.

Tanto a avaliación de riscos coma o plan de autoprotección requiren ser meticulosos na localización e características do centro: precísanse planos do centro, planos urbanísticos e catastrais do contorno e máis un informe meteorolóxico dos cinco últimos anos da zona xeográfica á que o centro pertence.

Avaliación de riscos

Toda avaliación de riscos debe incluír unha descrición pormenorizada dos diferentes postos de traballo, unha análise dos riscos que soporta, a súa valoración e propostas que os eliminen ou reduzan ao mínimo.

Nós seguimos *A guía de avaliacións de riscos laborais*, publicada pola Xunta de Galicia para pequenas e medianas empresas.

Este método consiste nunha secuencia de fichas nas cales:

- Se enumeran os diferentes postos de traballo do centro, con todos os riscos e enfermidades profesionais que leva asociados, utilizando a notación numérica indicada na propia guía. Nós consideramos: un posto xenérico, onde irían os riscos comúns, alumno, profesor, bedel, limpeza e secretaría.
- Se crea unha ficha específica por posto, onde, un a un, se van valorando os riscos en segundo a súa probabilidade e

CONSECUENCIA LIXEIRAMENTE DANOSA	
Probabilidade baixa	Risco trivial T
Probabilidade media	Risco tolerable TO
Probabilidade alta	Risco moderado MO
CONSECUENCIA DANOSA	
Probabilidade baixa	Risco tolerable TO
Probabilidade media	Risco moderado MO
Probabilidade alta	Risco importante I
CONSECUENCIA EXTREMADAMENTE DANOSA	
Probabilidade baixa	Risco moderado MO
Probabilidade media	Risco importante I
Probabilidade alta	Risco intolerable IN

RISCO	ACCIÓN E TEMPORALIZACIÓN
Trivial T	Non se require acción singular.
Tolerable TO	Non se necesita mellorar a acción preventiva en xeral. Débense considerar solucións máis rendibles. Comprobacións periódicas para asegurar as medidas de control.
Moderado MO	Facer esforzos para reducir o risco, cos investimentos precisos. Implantar as medidas nun período determinado. Se existe ED, revisar con precisión a probabilidade.
Importante I	Non comezar o traballo ata reducir o risco. Precisaranse recursos considerables. Se se esta a realizar o traballo, remediar o problema en prazo mínimo.
Intolerable IN	Non se debe comezar ou continuar o traballo ata reducir o risco. Se non é posible reducir o risco, debe prohibirse o traballo.

perigosidade, obténdose así unha clasificación: trivial, tolerable, moderado, importante e intolerable.

- Noutro tipo de fichas vanse propoñendo as diferentes medidas que se adoptarán en función da severidade do risco. Así para os triviais non se require acción singular, mentres que os intolerables deben paralizar de inmediato a actividade laboral.

Tras realizar o proceso, non encontramos ningún risco importante nin intolerable, por iso só suxerimos reparar as deficiencias observadas cara a que estean reparadas nunha revisión anual exixida tras a avaliación inicial. Os fallos máis importan-

tes atopados foron o deseño de portas e fiestras: unhas demasiado estreitas para o paso de tanto persoal e outras corredías, ou abertas cara a dentro. En canto á prevención de enfermidades profesionais suxerimos a oferta de cursos de logopedia entre o profesorado, xa que a afonía e o estrés están a ser as enfermidades máis características deste sector.

Plan de autoprotección

Un plan de autoprotección adecuado debe cumprir tres requisitos: prever a emerxencia, previla antes de que ocorra, e saber actuar cando faga a súa aparición. Cómpre ter en conta que a emerxencia pode involucrar a unha, ou varias persoas, é cando falamos de accidente, ou afectar a todo o centro polo que se necesita un plan de evacuación.

Para realizalo é preciso ter o consentimento do Consello Escolar. Cómpre formar diferentes equipos de actuación, cada un coas súas funcións claramente establecidas. No centro este labor informativo foi levado a cabo mediante folletos que indicaban a maneira de actuar segundo o grupo ao que pertencese cada membro, e máis outros folletos nos cales se informaban os alumnos e os seus pais que en próximas datas se faría un simulacro de evacuación. Antes de que o simulacro tivese lugar, colocáronse en cada habitación planos de situación con frechas indicativas dos camiños que hai que percorrer segundo o lugar no que estean no intre no que se produza. A data e a hora nas que tería lugar o devandito simulacro só foron coñecidas polos membros do grupo e máis o equipo directivo, que un día antes avisou a empresa que xestiona a alarma, para que non puxese en marcha os seus dispositivos. A evacuación foi exemplar. Levouse de maneira ordenada, nun tempo récord: tres minutos e medio, cando o tempo máximo permitido pola lei é de 11 minutos.

Conclusións

Experiencia moi positiva a todos os niveis, cremos que puxemos en marcha unha cultura da prevención, tanto entre o persoal, como entre o alumnado, na que termos como avaliación de riscos, enfermidade profesional, sinalización de seguridade, comezan a ter sentido real e unha concienciación da importancia que ten cumprir coas normas de seguridade no traballo tanto para a saúde individual, como para a colectiva.

A comunidade educativa traballando nun proxecto común

Educación en valores na Educación Infantil de xeito colaborativo

Carlos L. Rodríguez Calvente
CEIP San Martiño (Vilariño de Conso)

DESCRITORES: Educación infantil. Acción tutorial. Investigación na acción. Traballo en equipo. Traballo colaborativo. Deseño de materiais. Formación continua. Temas transversais.

A idea que vertebra este artigo non é outra que a expresión do significado de *Colaboración* a través das nosas prácticas educativas e como esa idea que xorde de xeito espontáneo, como se fose unha bóla de neve, ou como unha espiral (imaxe característica da cultura galega) se vai desenvolvendo e expandindo cada vez máis.

A colaboración sitúase nuns ámbitos determinados e sobre unhas cuestións determinadas, aspectos que nos levan a abordar unha dinámica concreta que xera unha serie de actuacións e consecuencias sobre as nosas propias prácticas educativas.

Nesta liña, o artigo pretende situarnos neses primeiros momentos de nacemento da actividade e nunha descrición dela, nun segundo lugar apúntase brevemente o modelo de organización que se vén realizando ano tras ano para posteriormente amosar os procesos de formación que se están a xerar no desenvolvemento da actividade e as expectativas que no grupo que conforma a convivencia se están a crear e para rematar danse unha serie de datos que constatan en opinión dos pais/nais e mestres/as participantes que o modelo da actividade Convivencia de educación infantil está a contribuir positivamente no desenvolvemento dos temas transversais nas aulas participantes.

A **convivencia de educación infantil** é unha concentración de nenos e nenas de colexios de distintas bisbarras nun día de festa planificada e programada dende unha perspectiva educativa. Esta concentración realízase despois de desenvolver previamente unha unidade didáctica nas tres semanas previas á súa realización. Nesta concentración desenvólense distintas actividades para nenos de educación infantil e primeiro ciclo de ed. primaria, deseñadas por seminarios permanentes de mestres de ed. infantil dende un centro de interese común que se sitúa sempre no desenvolvemento dunha temática transversal. Na liña das propostas de autores como Yus (1997), Palos (2000) e levadas a termo no ámbito de cada aula participante polos/as mestres/as tutores/as e pais e



nais dos alumnos/as. Estes participan activamente no deseño de xogos, obradoiros e contacontos organizándose equipos colaboradores en cada aula participante.

A convivencia de educación infantil leva desenvolvéndose no noso país dende o ano 1997. As súas orixes sitúanse ao sur, en terras estremeñas, no ámbito do Centro de Profesores de Zafra, Badaxoz. A súa xénese en Galicia prodúcese de xeito espontáneo, no contexto dun curso de intercambios de experiencia no Cefore do Barco de Valdeorras (Ourense). Nun primeiro momento non eramos conscientes da dimensión que ao longo destes anos ía ir adquirindo a actividade. Porque cuantitativamente supuxo un incremento constante no número de participantes, e a nivel cualitativo os procesos desenvolvidos a partir dela, fóronse dotando paulatinamente dun maior grao de complexidade.

Pero quizais nese xurdir espontáneo é onde a actividade vai adquirir a súa personalidade e idiosincrasia e a partir da espontaneidade se situará nun proceso orixinado a partir dunha certa maneira de entender e levar a termo as nosas prácticas educativas.

Nestas ideas de partida situaríanse os seguintes vieiros de reflexión:

■ **A función orientadora e titora da/o mestra/e de educación infantil:** neste sentido o/a profesional de educación infantil ten a misión de introducir os nenos/as no contexto da escola, no seu

mundo de relacións e velar que este proceso se realice axeitadamente, aínda máis da mellor maneira posible.

■ **O concepto de comunidade educativa e a súa posta en práctica no contexto da clase:** a comprensión da comunidade educativa como un conxunto de persoas que colaboran e se implican nun proxecto común, neste sentido como profesionais de educación infantil entendemos que o fomento e a creación de espazos de comunicación e traballo nunha idea común, favorece a aparición de actitudes de implicación e colaboración no conxunto das relacións da comunidade educativa.

■ **A transversalidade: o desenvolvemento dunha educación comprometida coa sociedade e que fomenta espazos de reflexión** para a súa mellora a partir do propio proceso educativo e educador. Nesta liña o desenvolvemento dos temas transversais en educación infantil constitúe unha materia pendente no desenvolvemento curricular galego e na lexislación que o desenvolve. Porque a diferenza doutras comunidades, que teñen lexislación explícita ao respecto, no caso do currículo galego as referencias son cando menos imprecisas. Pero con todo, o/a profesional de educación infantil sabe que nesta etapa educativa a persoa conforma a súa personalidade e adquire e xera valores e xeitos de entender a vida que co paso do tempo irá desen-

volvendo. É por isto que a consideración e fomento dos temas transversais na educación infantil é unha cuestión importante e que cómpre ser tida en conta pola persoa que desenvolva a función titorial e orientadora, a mestra ou mestre de educación infantil.

A organización da **Convivencia de educación infantil** ilústrase dun modo simple coa seguinte frase: *Todo un ano de traballo para un día de actividade*. En realidade isto non pode ser doutro modo porque durante o curso os seminarios articulan unha serie de relacións en que se fundamenta o bo desenvolvemento da xornada e nelas se activa a participación da comunidade educativa. A toma de decisións realízase dun xeito colaborativo e implicando unha repartición especializada das responsabilidades e funcións. A convivencia de educación infantil non existiría sen o traballo en equipo e colaborativo de numerosas persoas, tantas como uns douscentos mestres/as de educación infantil e doutras especialidades, un número aproximado de setecentos cincuenta nais e pais (estes últimos en menor medida). Ese traballo comeza nos seminarios que van dando forma cada ano ao proxecto que se vai desenvolver, continúa co traballo dos mestres/as-titores/as no desenvolvemento das ideas en cada aula e a estas actuacións se súmanse os pais e as nais que participan na actividade. Sen todos eles/as non sería posible o desenvolvemento desta idea que sempre é dinamizada pola presenza dun centro de interese de carácter transversal. Os seminarios permanentes de educación infantil son dinamizadores deste proceso.

A convivencia promove procesos de formación na acción a distintos niveis e en distintos sectores da comunidade educati-

va en liñas xerais. Estes procesos caracterízanse por ser dinámicos e variados, segundo os aspectos que se consideren. Os niveis de formación situariámolos nos seguintes ámbitos:

- No ámbito das persoas participantes, situariamos os seguintes niveis:
 - Persoas que integran os seminarios permanentes.
 - Mestres/as tutores/as.
 - Pais e nais participantes.
 - Nenos e nenas.
- No ámbito do contexto educativo galego coa publicación da unidade na colección "cadernos de ensino", nestes últimos anos estase a chegar a todos os centros de Galicia.
- Con respecto aos sectores da comunidade educativa afecta a súa totalidade.
- No ámbito dos temas tratados:
 - Temas transversais.
 - Deseño de materiais.
 - Deseño de actividades.
 - Didáctica da educación infantil.
 - Acción titorial.
 - De organización escolar.

4. Cholo e Nela. A comunidade educativa traballando nun proxecto común

Dende un primeiro momento a convivencia de educación infantil sustentouse en modelos propios da investigación acción na liña de Elliot (1988) Carr, Kemmis (1988) e outros autores.

En realidade o desenvolvemento na práctica responde a un proceso que se podería representar graficamente como unha espiral que vai incorporando sucesivos elementos na súa dinámica de expansión. Neste sentido, na espiral situaríase o



conxunto da comunidade educativa que desenvolve ano tras ano un conxunto de ideas para dinamizar a formación e o desenvolvemento de capacidades dos seus nenos e nenas.

Así deste modo unha actividade espontánea, como a convivencia, foise dotando dunha filosofía e dun discurso no que existe, decididamente, dende os procesos de formación e reflexión na acción unha preocupación polas nosas prácticas educativas, un interese dinamizador da acción titorial e unha preocupación polo tratamento deses temas que preocupan á sociedade e que se chamaron transversais.

Para concluír dicir que a evolución da propia actividade motivou a realización dun estudo sobre ela para ver en ¿que medida contribuía a desenvolver os temas transversais nas aulas participantes? Neste sentido as respostas obtidas amosan que os mestres/as participantes valoran positivamente a convivencia de educación infantil como unha actividade que contribúe ao desenvolvemento dos temas transversais nas nosas aulas, dun xeito colaborativo e participando todos os sectores da comunidade educativa ou dito doutro modo: **Cholo e Nela dinamizan a comunidade educativa para traballar nun proxecto común.**

BIBLIOGRAFÍA

- CARR, W & KEMMIS, S: *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Ed. Martínez Roca. Barcelona 1988.
- ESTEBARANZ, MINGORANCE, MAYOR: *Redes Profesionales para la Innovación en la Educación Infantil*. Revista Fuentes Nº2. Facultade de Ciencias da Educación. Sevilla. 2000
<http://www.cica.es/~revfuentes/num2/grupos.htm>
- PALOS, J: *Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículo*. ICE Universidade de Barcelona. Ed. Horsori. Barcelona 2000.
- YUS, R.: *Temas Transversais: Cara a unha nova escola*. Ed. Graó. Barcelona 1996.



Plan de integración de minorías étnicas e inmigrantes na provincia de Ourense

Xosé Carlos Caneiro, coordinador
CEIP de Oimbra (Verín)
IES Taboada Chivite (Verín)

O curso dos tempos mudou o perfil demográfico de España. Algunhas das súas comunidades ou provincias foron transformadas en zonas de masiva afluencia (e influencia) de inmigrantes e outras, de características socioeconómicas diferenciadas, en zonas receptoras en menor medida pero, sen dúbida, en progresivo e irreversible aumento inmigratorio. Este fenómeno, de signo ascendente e continuo, resulta novo na península, acostumada por mor das circunstancias históricas a ser *exportadora* de traballadores e non receptora deles. Galicia non queda á marxe deste proceso e contempla como este *novo leito* poboacional debuxa os contornos, e o futuro, do novo século. E non só iso, sendo Galicia unha comunidade *exportadora* dende o século XIX, encóntrase neste momento recibindo unha gran cantidade de emigrantes que retornan á súa terra, con fillos que descoñecen a cultura, incluso o idioma, do lugar de orixe dos seus antepasados. Se a isto unimos que Galicia é asentamento de grupos étnicos (maioritariamente xitanos) que amosan certas dificultades de integración cultural, encontrámonos con tres vertentes dun suceso diacrónico que está transformando a nosa realidade social.

Todo proceso demográfico se reflicte irremediabilmente na escola e, neste caso, o reflexo, pola súa contundencia, invita á comunidade docente á reflexión e á posta en marcha de mecanismos que garantan a óptima integración dos inmigrantes (incluídos tamén os retornados) e grupos étnicos no sistema educativo. Todo ten resultado rápido, case veloz, e a medida que pasan os anos percatámonos das disímiles características dos inmigrantes e, sobre todo, da falta de instrumentos que lle garantan ao profesorado un punto de apoio do que partir. As necesidades son moitas e podémolas enumerar dun modo discreto pero sempre insuficiente:

- Formación específica de docentes especializados en labores integradores de inmigrantes, retornados e grupos étnicos.
- Materiais óptimos para a integración dos alumnos con inadaptación curricular ou procedentes de realidades sociais ou educativas disímiles.
- Equipos de traballo estables nas diferentes zonas educativas.

- Coñecemento de experiencias individuais de docentes (ou centros de ensino) que abordan dende hai anos esta problemática.
- Elaboración de protocolos de actuación educativa.

Podemos citar máis necesidades pero todo o exposto resulta dabondo para alertar as institucións educativas. Desa alerta xorde PIMEI (Plan de Integración de Minorías Étnicas e Inmigrantes) como un proxecto experimental, específico, para abordar esta problemática. A realidade empúxanos a crer que este plan piloto non é só pertinente ou adecuado, senón tamén urgente. É dicir: absolutamente necesario. Os centros de ensino teñen que enfrontarse a unha realidade para a que non están preparados: nin os docentes, nin os corpos directivos. A mudanza da realidade social, educativa e económica das comarcas da provincia ourensana é evidente e palpable. Pero non só iso, esa mudanza resulta tamén progresiva e imparable. Esta progresión mantén taxas de alumnado inmigrante que, inescusablemente, vai variar os métodos e as formas de enfrontarnos ao feito diferencial. Se a esta realidade engadimos a presenza numericamente inalterable das minorías étnicas (principalmente etnia xitana) debemos concluir que as propostas educativas baseadas na interculturalidade comportan novos modos administrativos, estruturais e curriculares, é dicir, uns novos esquemas básicos de actuación educativa. Nesa dinámica nace PIMEI, un plan de integración de minorías que ten como fin servir de instrumento facilitador de canles de adaptación (administrativas, estruturais e curriculares) ante os novos tempos que vivimos.

PIMEI na provincia de Ourense (Plan de Integración de Minorías Étnicas e Inmigrantes) quere ter en conta unha triple realidade de colectivos desfavorecidos, e non só inmigrantes. Os inmigrantes son unha parte preponderante deste proxecto experimental, pero non o único vector no que se dirixen os seus obxectivos, compartidos en multitude de ocasións por grupos étnicos minoritarios e por grupos de persoas retornadas á súa terra de orixe. Polo tanto, o enfoque inicial do proxecto diseciónase en propostas compartidas polos tres colectivos e outras, de contido alternativo, dirixidas na dirección de solventar os problemas específicos de cada grupo. Debemos sinalar, en primeiro lugar, que o plan experimental levado a cabo nesta provincia (PIMEI) é moito máis ambicioso,

intercultural e solidario, que o que corresponde a un plan destinado unicamente a solventar os desequilibrios entre poboación inmigrante e poboación autóctona, plans xa elaborados con maior ou menor éxito por outras comunidades autónomas. É dicir: intentamos abranguer un abano social amplo que responde ás necesidades detectadas globalmente no sistema de ensino e non, simplemente, a un colectivo disímil e moi diferenciado.

PIMEI, como plan experimental, parte da certeza de reforzar en determinados centros o profesorado de apoio e integración, dotando de maior número de profesores algúns centros da provincia; así aparece a seguinte dotación docente implicada directamente no plan:

- Un profesor CEIP Princesa de España de Verín.
 - Un profesor CEIP Irmáns Villar de Ourense, compartido co IES Otero Pedrayo, tamén de Ourense.
 - Un profesor para o IES Taboada Chivite de Verín, que exerce tamén como profesor coordinador do programa.
 - Un profesor para o CEIP Manuel Sueiro de Ourense, compartido co CEIP Virxe de Covadonga de Ourense.
 - Un profesor para o CPI de Maside.
- Ademais disto, o plan conta con profesor de apoio á lingua e cultura portuguesa nos seguintes centros:
- CEIP Augusto Assía da Mezquita.
 - CEIP de Oimbra.
 - CEIP de Casaio (Carballeda de Valdeorras).
 - CPI Terrón Mendaña de Sobrado (Carballeda de Valdeorras).
 - CEIP Otero Pedrayo do Barco de Valdeorras.
 - CEIP Condesa de Fenosa do Barco de Valdeorras.
 - CEIP Manuel Respino da Rúa.
 - CEIP de Mariñamansa, Ourense.
 - CEIP Manuel Luís Acuña de Ourense.

Encontrámonos con tres tipos de realidades, pola súa vez susceptibles todas elas de seren subdivididas, especialmente a poboación inmigrante. Os grupos étnicos minoritarios (maioritariamente xitanos), os retornados (entendendo por tales a aqueles galegos ou fillos de galegos non escolarizados na nosa escola)

e inmigrantes (diferenciados, grosso modo, en tres tipoloxías: portugueses, hispanos, non hispanos).

Os inmigrantes portugueses non presentan a estas alturas problemas serios de adaptación por contar cun plan particular, negociado co goberno portugués, para atender as súas necesidades. Os outros dous grupos, de condición económico/social similar, presentan graos diversos á hora de integración escolar en función do seu nivel lingüístico e comunicacional. Polo tanto os esforzos da comunidade educativa irán dirixidos, en primeiro lugar, a paliar as carencias idiomáticas garantindo unha atención intensiva á lingua. En PIMEI partimos desta primeira certeza. A segunda, e que estrutura o noso traballo durante o curso 2003-2004, fundaméntase na necesidade de coñecer e diagnosticar a situación real da provincia e as tendencias (actuais e futuras) da inmigración, os grupos étnicos e os inmigrantes retornados. Dividimos a provincia en cinco áreas para facilitar e homoxeneizar os grupos de traballo e as características da poboación inmigrante. Así xorden:

- área da capital provincial.
- área das comarcas de Monterrei.
- área das comarcas de Valdeorras.
- área das comarcas da Limia.
- área das comarcas do Ribeiro e Arenteiro

A partir de aquí mantemos reunións periódicas. Unhas de raíz xeral, con diversos representantes de toda a provincia (incluída a capital, evidentemente) á que asisten dende o delegado provincial de Educación, inspectores, coordinador, profesorado directa ou indirectamente implicados (profesores do plan portugués, asesores pedagóxicos, orientadores escolares, etc.); outras de ámbito xeográfico reducido (correspondéndose coas diversas áreas) para coñecer os condicionantes da inmigración zonal, ás que asisten representantes relacionados co ensino intercultural, ensino a desfavorecidos, educadores e asistentes sociais ou, exclusivamente, docentes relacionados coa poboación inmigrante. Dende esta perspectiva individualizada elaboramos diversos obxectivos de canalización integradora para o vindeiro curso, algúns deles plasmados xa neste 2003-2004. Damos conta dalgúns destes obxectivos:

- Reducir os niveis de absentismo escolar.
- Rebaixar as taxas de abandono prematuro do sistema escolar.
- Incrementar, segundo as necesidades e as dispoñibilidades, as accións de reforzo que os centros viñan prestando a estes grupos, fundamentalmente nas materias instrumentais.
- Relacionado co anterior, pero referido ao ámbito da comunicación oral, activi-

dades de apoio para alumnos inmigrantes con dificultades para "entender" os idiomas galego ou castelán.

- Incorporar ao programa outros centros con experiencias de interese no tratamento destes alumnos.
- Buscar apoio e asesoramento doutras institucións interesadas na integración destes alumnos.
- Acción formativo social.
- Fomentar no centro educativo os valores de tolerancia e de respecto entre os distintos membros ou grupos sexan *alumnos, pais ou persoal non docente*, que constitúen a comunidade escolar, con especial referencia ao respecto debido á identidade cultural de cada un deles.

Algúns obxectivos son propios do ámbito organizativo e pretendemos traballalos de modo efectivo no próximo curso:

- Creación de equipos docentes, en cada centro, encargados de fixar os criterios básicos de adscrición á aula.
- Previsión dun plan de aprendizaxe da lingua (galego e español) específico en cada zona segundo a orixe migratoria, para o que será necesario crear equipos de traballo estables.
- Medidas de adaptación nos centros, palpables en profesorado de apoio, para alumnos con déficit de coñecementos e adaptación curricular.
- Elaboración, por parte dos departamentos didácticos, dunha metodoloxía de ensino a inmigrantes conforme a realidade do seu centro de traballo.
- Estimulación de proxectos de traballo, en diferentes centros educativos, dedicados ao ensino de inmigrantes.
- Crear nos CEFORES unha sección de materiais pedagóxicos utilizables polos profesores que se enfronten á realidade inmigratoria.

A realidade da provincia non é homoxénea. Así encontramos modos de traballo aptos para determinadas zonas que, por motivos de alumnado ou condicionantes sociais, non poden aplicarse noutros lugares. Zonas con problemática específica que convén ser tratada dende dentro (analizando directamente as carencias e solucións, as iniciativas individuais, os condicionantes socioeconómicos e culturais...) e non con análises externas e xerais que poden non incidir na resolución do conflito de cada zona. Por ese motivo dividimos a provincia en cinco "territorios educativos" que, salvo pequenas diferenzas localistas, poden ser diagnosticados e tratados educativamente dun modo homoxéneo. Os obxectivos que pretendemos conseguir son os seguintes:

Obxectivos de ámbito familiar e social

- Entrega de documentación clarificadora do noso sistema educativo ás familias na que se recolla dende os calendarios escolares aos regulamentos de réxime interno ou PEC de cada centro.
- Elaboración dun protocolo de acollida en cada centro con alumnado inmigrante no que se recolla dende a avaliación inicial e os criterios avaliativos ata a información necesaria que debemos exixir aos inmigrantes (vacinas, estudos, nivel sociocultural...)
- Actividades de tempo libre para as familias que poidan funcionar como unha escola de pais e nais, práctica e efectiva.
- Poñer en marcha un plan de integración dos diversos axentes sociais que prestan apoio aos inmigrantes: sindicatos, asociacións de inmigrantes, educadores sociais dos concellos...

Obxectivos xerais referidos ao alumnado

- Evitar concentracións ou "ghetos" inmigrantes e fomentar a interculturalidade entre os alumnos.
- Facilitar a súa integración en actividades extraescolares que fomenten a diversidade.
- Atención particular, e intensa, a alumnas procedentes de culturas que marxinen a persoas de sexo feminino para que non se reproduzan na escola modelos sociais diferenciadores.
- Programación de actividades que promovan o intercambio cultural para fomentar o clima de convivencia, solidariedade e respecto propios do noso sistema educativo.

Obxectivos xerais de ámbito docente

- Desenvolver accións formativas do profesorado, dende a propia necesidade dos centros, para dar resposta á escolarización do alumnado inmigrante.
- Procurar estratexias de traballo de aula para acadar a plena integración do alumnado inmigrante.
- Creación de grupos de traballo para abordar a problemática inmigrante.

A experiencia de PIMEI na provincia de Ourense ten sido satisfactoria. O vindeiro curso escolar, ao abeiro da Orde da Consellería de Educación de atención ao alumnado inmigrante, a dotación profesoral será incrementada e algúns destes obxectivos cumpridos na súa integridade. Deste modo, os alumnos retornados, inmigrantes e minorías étnicas estarán plenamente integrados no sistema escolar galego.

O Programa de educación ambiental 2004 da Consellería de Medio Ambiente

Juan Yúrs Arruga

Xefe de Servizo de Formación e Divulgación Ambiental
(Consellería de Medio Ambiente)

Con anterioridade ao ano 1998, de creación da Consellería de Medio Ambiente, leváronse a cabo na Comunidade Autónoma de Galicia actuacións baseadas en campañas de sensibilización, edición de materiais e actividades de formación permanente do profesorado, grazas á actuación das Consellerías de Educación e Ordenación Universitaria, Agricultura, Pesca e a Subsecretaría Xeneral de Protección Civil. A aparición dunha nova consellería trouxo consigo a articulación de todo o proceso, e a creación de plans e posteriormente programas cada vez de maior dimensión. Por outra banda, mantivéronse e mesmo ampliáronse os nexos entre as diferentes institucións da Xunta de Galicia para acadar, como consecuencia, programas perfectamente solventes e cohesionados.

A Consellería de Medio Ambiente dispón actualmente dun Programa de educación ambiental que, recollendo as recomendacións da EGEA (Estratexia Galega de Educación Ambiental) do ano 2000, e recompilando todas as actuacións das súas diferentes direccións xerais, aséntase sobre 4 pilares básicos ou instrumentos: a divulgación, a formación non regrada, a información e a participación. Os obxectivos fundamentais do programa son:

- Promover a cultura ambiental por medio dunha actividade directa de educación ambiental.
- Proporcionarlles aos colectivos interesados información relevante, actualizada e adaptada aos diversos destinatarios.
- Promover a reflexión e o debate sobre os principais problemas ambientais, incitan-

do á adquisición de boas pautas de conduta ambiental, tanto no plano individual coma no colectivo.

- Formar e informar os distintos interlocutores sociais, económicos e das administracións públicas sobre os obxectivos da política comunitaria de ambiente e sobre as súas responsabilidades e posibles contribucións con respecto a ela.

INSTRUMENTOS DIVULGATIVOS

Orientados fundamentalmente á sensibilización, á adquisición de boas prácticas ambientais, e ao desenvolvemento de determinadas habelencias específicas, débúllanse como segue:

As conferencias, obradoiros, xogos de simulación, e exposicións, probablemente sexan as actuacións máis emblemáticas da consellería, e as que, ata a actualidade, teñen maior vixencia (desde o ano 2000). Os contidos, organizados por modalidades, tratan temática ambiental (interpretación da paisaxe, funcións do bosque, os ríos galegos, espazos naturais, enerxías renovables, meteoroloxía e climatoloxía, a auga, desenvolvemento sustentable, Axenda 21, etc.) e dirixense a concellos, centros docentes, asociacións, colectivos sociais e organizacións sen ánimo de lucro. Fanse públicos a comezos de ano a través da páxina web da consellería (www.xunta.es/conselleria/cma/CMA04d/CMA04de/p04de03_2004.htm) e tamén son informados por correo os devanditos destinatarios. Os datos no ano 2003 incorporan máis de 660 actuacións en toda Galicia e case que 27.000 participantes.

Entre as exposicións figuran as de "Un mundo de auga" e a de "Descubriendo o tempo".



A Ciberaula é unha exposición itinerante e interactiva sobre temáticas do contorno de Galicia. Combina unha mostra de paneis cunha rede informática que dá soporte a diversos programas educativos nos que os asistentes poden interactuar libremente con pantallas gráficas, vídeos e xogos relacionados co ambiente e realizar unha visita virtual por distintos hábitats rurais e urbanos, así como coñecer as diferentes especies que os habitan.

A Consellería de Medio Ambiente tamén dispón de diferentes espazos para desenvolvemento de actividades ambientais máis preto do medio natural. Así, a Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible conta con catro equipamentos inscritos no Rexistro de Centros de Educación Ambiental, e que están situados en zonas destacadas da xeografía galega como son O Veral (Lugo), Chelo (Coirós – A Coruña), Moreda (Folgozo do Courel) e os Ancares (Campa da Braña – Cervantes).

A Dirección Xeral de Montes e Industrias Forestais conta con tres aulas forestais emprazadas en San Xoán (Guitiriz), Os Trollos (Bóveda) e Os Milagres (Maceda).



A Dirección Xeral de Conservación da Natureza posúe as aulas de natureza do Cabalar (As Pontes) e San Xulián de Cotoredondo (Pontevedra) e os Centros de Interpretación de Corrubedo, A Siradella, Monte Aloia, Illas Cíes, Ribeira do Louro, Xurés-Baixa Limia, Montes do Invernadeiro e Fragas do Eume; en total, dúas aulas e oito centros.

Nunha e noutros levanse a cabo actividades ambientais relativas ao contorno onde están situadas, así como visitas guiadas complementarias.

Tanto nos formatos de conferencias, talleres, xogos de simulación e exposicións, así, como nas visitas ás aulas, o servizo prestado e de balde, agás os desprazamentos. No caso da ciberaula, os solicitantes cobren unha parte do custo da actividade.

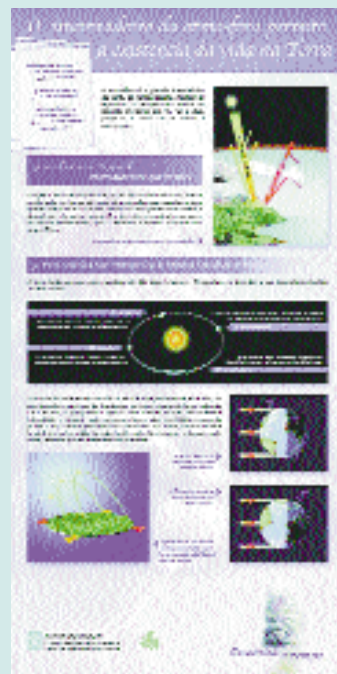
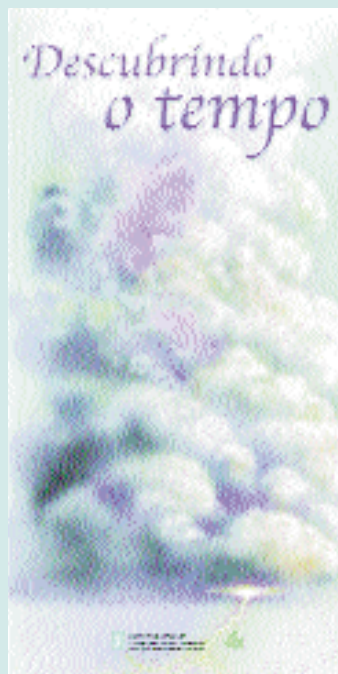
A aula de natureza itinerante ou "bus ambiental" constitúe unha aula que, instalada no interior dun autocar, percorre pobos e vilas de Galicia, e que consta dunha serie de materiais divulgativos e educativos para seren examinados e consultados polo público en xeral, cun equipamento informático que permite non só o acceso a programas educativos de temática ambiental, senón que tamén proporciona información –en tempo real– da predición meteorolóxica, das mareas, da incidencia da radiación ultravioleta da zona, e do pronóstico do tempo para o Camiño de Santiago.



O Programa Plis-Plas é un programa infantil que se desenvolve conxuntamente coa Radio Galega, e que invita o alumnado de educación infantil e primaria a converterse, desde os seus centros docentes, en "detectives verdes" adoptando actitudes positivas de cara a coidar o medio natural. As actuacións levadas a cabo fanse públicas mediante a revista "Plis-Plas" e no programa radiofónico da Radio Galega que se emite os luns ás 19 horas. (<http://www.crtvg.es/rtg/programa/plis-plas/inicio.htm>).



Actualmente estase a traballar no deseño de inventarios ambientais por concellos, que se desenvolverán a partir de outubro do ano 2004, e nos que participará alumnado das ensinanzas obrigatorias do Sistema Educativo de Galicia.



INSTRUMENTOS DE FORMACIÓN NON REGRADA

Cursos para xestores de centros de educación ambiental

Os obxectivos destes cursos son:

- Proporcionar formación para exercer como xestores de centros e instalacións de educación ambiental.
- Coñecer e aplicar a normativa existente en educación ambiental
- Proporcionar ferramentas para a xestión integral e para o desenvolvemento das actividades dun centro de educación ambiental.
- Formar a outros na aplicación da Carta Galega de Calidade dos Centros de Educación Ambiental.

Cursos de formación de profesorado non universitario

Xurdidos da colaboración entre a Consellería de Educación e a de Medio Ambiente, e figurando no Plan Anual de Formación do Profesorado da primeira, inclúen os temas:

- Uso e aproveitamento do bosque
- Fundamentos de meteoroloxía e climatoloxía
- Residuos domésticos e a súa xestión
- Espazos naturais e biodiversidade
- Educación ambiental como ferramenta clave de futuro
- Boas prácticas ambientais

Cursos para alumnado universitario, orientados ao alumnado de últimos cursos da universidade, ou que teñan que levar a cabo formación en centros de traballo (FCT), en colaboración co Consello Social da Universidade de Santiago:

- Curso sobre administración pública e ambiente.
- Curso sobre desenvolvemento sostible e produción limpa.

Os Ecocircuitos. Dirixidos a alumnado non universitario, consisten en actividades formativas que grupos de alumnos e alumnas levan a cabo en diversos equipamentos e centros de educación ambiental. No ano en curso desenvólvense actividades, adaptadas aos diferentes niveis educativos, en:

- Escola de Agricultura Ecolóxica de Vila-santar (obradoiros de produtos lácteos, de gandería, de reciclaxe e de horto ecolóxico).
- Aula de Natureza de Chelo (obradoiros sobre a auga e sobre a vexetación da ribeira).
- Parque Eólico Experimental de Sotavento (obradoiros sobre enerxías renovables e itinerarios didácticos –Rota do vento e Rota das pedras).



V Xornadas Galegas de Educación Ambiental. Tras as IV Xornadas de 1999, e logo de seren substituídas temporalmente polo "Foro virtual Galicia de Educación Ambiental", tentárase de levalas a cabo o 8 e 9 de abril do ano 2005. Organízanse conxuntamente coa Consellería de Educación.

INSTRUMENTOS INFORMATIVOS

Páxina web da Consellería de Medio Ambiente, con información xeral de noticias da consellería, convocatorias, actividades, regulamentación, recoñecemento de interese ambiental de actividades, etc.

Sistema de Información Ambiental (SIAM), que supón unha plataforma que proporciona información á comunidade sobre:

- Aerobioloxía, meteoroloxía e climatoloxía, predición en tempo real, mareas e información sobre radiación uv.
- Cartografía ambiental.
- Lexislación ambiental (Ambilex).

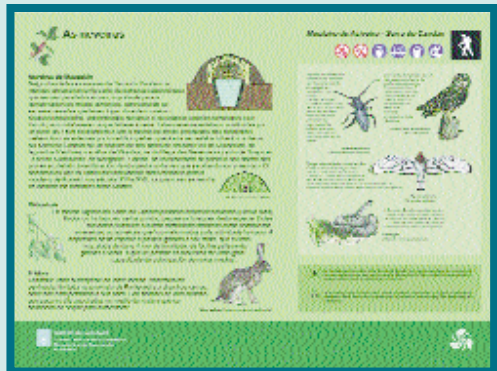


Publicacións. Durante o ano pasado publicáronse nove obras con máis de 67.000 exemplares de tiraxe, así como trípticos e folletos informativos varios.

INSTRUMENTOS PARTICIPATIVOS

Observatorio Galego de Educación Ambiental (OGEA)

Órgano Colexiado creado conforme o Decreto 78/2001 e modificado polo Decreto 218/2002, de carácter consultivo para o desenvolvemento da educación ambiental en Galicia, así como para levar a cabo o seguimento e avaliación da Estratexia Galega de Educación Ambiental. Nel están representados as consellerías de Educación e Ordenación Universitaria, a de Pesca e Asuntos Marítimos, a de Inno-



vación, Industria e Comercio, a de Sanidade, a de Medio Ambiente, a de Asuntos Sociais, as tres universidades galegas, a FEGAMP, a Sociedade Galega de Educación Ambiental, as asociacións protectoras do ambiente, as asociacións sindicais, a Confederación de Empresarios de Galicia (CEG), e expertos de recoñecido coñecemento no eido da educación ambiental.



Axendas 21

A Axenda 21 Local comézase a aplicar no ano 2003 con carácter piloto en nove concellos e mancomunidades, continúaase este ano cunha ampliación a 79 máis. A finais deste ano 2004 está previsto o inicio dunha implantación piloto da Axenda 21 Escolar.

No pasado mes de xuño comezou a facerse un **inventario de actuacións en materia de educación ambiental** entre os centros docentes de ensinanzas non universitarias, coa finalidade de levar a cabo, ao longo do ano 2005 un encontro e intercambio de experiencias en educación ambiental.

COLABORA COAS TÚAS EXPERIENCIAS. APRENDE DOUTRAS EXPERIENCIAS

Nos próximos meses desenvolveranse as xornadas **Equilibrio e trastornos alimentarios en escolares**, as **V Xornadas sobre a transversalidade na educación**, as **Xornadas sobre conflictividade e convivencia na escola**, **"A aprendizaxe da democracia"**, e as **V Jornadas gallegas de educación ambiental**. Pretenden ser espazos abertos para presentar experiencias de aula relacionadas con estas temáticas.

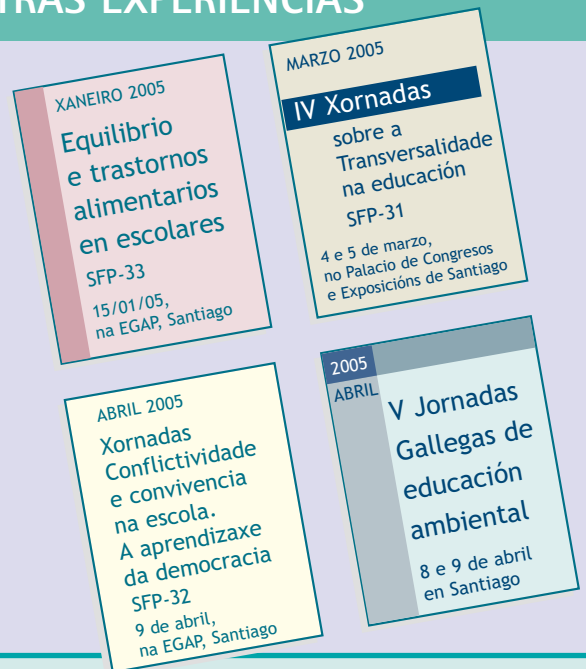
Dende Saudiña, queremos animarte a participar e solicitamos que nos envíes as túas experiencias para expoñer nas Xornadas, ao seguinte enderezo: saudiña.dxsp@sergas.es

Para máis información:

Ángeles Abelleira Bardanca
Asesora Especialista de Calidade na Formación Permanente
Servizo de Formación do Profesorado
D.X. de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais
Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
981 546 514 / 06 Fax 981 546 551

www.edu.xunta.es
www.siam-cma.org
www.xunta.es/conselle/cma/gl/CMA04d/p04dActividades.htm

Julia González-Zaera Barreal
Asesora Técnica
Servizo de Coordinación e Calidade da Saúde Pública
Dirección Xeral de Saúde Pública
Consellería de Sanidade
981 542 909 Fax 981 542 970



Saudiña

Periódico dos temas transversais do currículo

Consellería de Medio Ambiente
Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible
Edif. Advo. San Lázaro s/n. 15703 Santiago de Compostela
Consellería de Sanidade
Dirección Xeral de Saúde Pública
Edif. Advo. San Lázaro s/n. 15703 Santiago de Compostela
Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional
Edif. Advo. San Caetano. 15703 Santiago de Compostela
Instituto Galego de Consumo
Praza de Europa 10 A-2º. Área Central - Políg. As Fontiñas
15703 Santiago de Compostela
saudiña.dxsp@sergas.es

É DOADO:

escribir, fotografar,
remitir por calquera
medio...

e publicar no SAUDIÑA

En www.edu.xunta.es pode vostede atopar todos os números de Saudiña editados en formato.pdf

