

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**DIAGNÓSTICO BASADO EN EL CURRÍCULUM INTERCULTURAL DE
AULAS MULTICULTURALES EN EDUCACIÓN OBLIGATORIA**

Presentada por

EVA M^a AGUADED RAMÍREZ

Director: Honorio Salmerón Pérez

Programa de Doctorado en Psicopedagogía

**DEPARTAMENTO: MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN
EDUCACIÓN**

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada**

**DIAGNÓSTICO BASADO EN EL CURRÍCULUM INTERCULTURAL DE
AULAS MULTICULTURALES EN EDUCACIÓN OBLIGATORIA**

**Tesis presentada para aspirar
al grado de Doctora por:
Eva M^a Aguaded Ramírez**

**Dirigida por
D. Honorio Salmerón Pérez**

Granada, 18 de Marzo de 2005

Fdo. Eva M^a Aguaded Ramírez



**Departamento de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada**

D. Honorio Salmerón Pérez, Profesor Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Director de la presente Investigación para aspirar al grado de Doctora por D^a Eva M^a Aguaded Ramírez

HACE CONSTAR:

Que la tesis: Diagnóstico Basado en el Curriculum Intercultural de Aulas Multiculturales en Educación Obligatoria, realizada por D^a Eva M^a Aguaded Ramírez, reúne las condiciones científicas y académicas para su presentación.

Granada, 18 de Marzo de 2005.

Fdo.: Honorio Salmerón Pérez.

DEDICO

A mis padres, por enseñarme el valor de la tolerancia
y el respeto a los demás y a sus ideas.

A mi marido, Carlos, por compartir mis miedos y
mis angustias durante todo el tiempo
que ha durado esta investigación.

A mis amigos, que han sufrido que conmigo
el largo proceso que ha dado lugar a este trabajo.

A mi director de tesis, Honorio, que ha
sabido entender mi ritmo de aprendizaje
y que ha sabido dar orden a lo que no lo tenía.

Agradecimientos

Desde su comienzo y, dentro de lo que parece ser la tónica de este tipo de trabajo, la elaboración de esta tesis doctoral ha sido larga y enriquecedora, puesto que ha supuesto para mí un mejor conocimiento de la teoría, de la práctica y de las personas que trabajan en esta área de conocimiento.

Tanto en los inicios, durante su realización, como hasta la publicación de este trabajo, he tenido a mi lado a una persona que me ha ayudado a realizarlo: mi director de tesis doctoral, Dr. Honorio Salmerón Pérez, a quien va dirigido mi primer agradecimiento, quien me ha apoyado, me ha hecho creer en mí misma y ha compartido conmigo sus conocimientos científicos y sus valores personales.

A Leonor Buendía, por su respaldo personal y científico y por ayudarme a avanzar en mi desarrollo profesional, en el que espero seguir con la misma ilusión y constancia que, hasta ahora, me ha ayudado a mantener la cabeza siempre a flote, hasta en los momentos de más desaliento.

A todos los directores escolares, orientadores, tutores, profesores, padres y alumnos de los diferentes centros educativos de Primaria y Secundaria, que han participado en esta investigación y a todos los asistentes sociales y mediadores interculturales de los Ayuntamientos, que me han facilitado los recursos que he necesitado.

A los compañeros/as de Departamento, que me han ofrecido sus conocimientos y su apoyo y que, son la base de este trabajo y de mi continuo profesional.

A mis padres y hermanos, a mi marido y a mis amigos, a los que agradezco su comprensión y apoyo incondicional, desde siempre y, en especial, en los momentos en los que me invadía el desasosiego, porque, gracias a ellos, este trabajo está hoy en esta fase de punto y seguido profesional, académico y personal. Gracias a todos.

No son como los demás...

Cada niño o niña en el mundo nace y crece integrado en una cultura particular y, desde el momento de su nacimiento, las costumbres en las que ha nacido configuran su experiencia y comportamiento. Las personas se preocupan por socializar a sus hijos desde pequeños en una conducta aceptable para el grupo. Pero algunas culturas desarrollan culturas que llegan a ser muy perjudiciales para sus miembros, de forma que, a veces, un rasgo cultural que fue valioso en un momento anterior de la historia del grupo se va elaborando y reproduciendo hasta llegar a ser socialmente contraproducente...

En cualquier momento de la historia, los intentos de cuestionar las formas tradicionales de hacer y pensar son recibidos con desprecio y/o animadversión. Es normal que, en los momentos de cambio cultural, las conductas, que no se adecuan a las expectativas tradicionales, puedan crear confusión e incomodidad...

Es propio de la naturaleza humana dar por supuesto lo conocido y aprendido, lo que forma parte del universo mental cotidiano, sin detenerse a analizarlo...

Lucía Etxebarria, prólogo de “Nosotras que no somos como las demás”.

ÍNDICE GENERAL

	Páginas
INTRODUCCIÓN.....	VI
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	1
CAPÍTULO I: EL DIAGNÓSTICO BASADO EN EL CURRÍCULUM	2
INTRODUCCIÓN.....	4
1. EL MODELO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA BASADA EN EL CURRÍCULUM.....	6
1.1. Prácticas preferidas en la evaluación educativa.....	6
1.2. Evaluación y currículum.....	7
1.3. Procedimientos de evaluación.....	8
1.4. Elección del procedimiento más adecuado.....	11
2. LA EVALUACIÓN BASADA EN EL CURRÍCULUM Y EL DIAGNÓSTICO BASADO EN EL CURRÍCULUM.....	12
2.1. Concepto y definición.....	12
2.2. Características.....	14
3. MODELOS DE DIAGNÓSTICO BASADO EN EL CURRÍCULUM	17
3.1. DBC para el diseño de la instrucción (DBC-DI).....	17
3.2. DBC referido a criterios (DBC-RC).....	18
3.3. Medida basada en el currículum (MBC).....	20
3.4. Valoración basada en el currículum.....	21
3.5. Características comunes a los modelos.....	22
3.6. Modelos integradores.....	23
3.6.1. Modelo de Salvia y Hughes.....	23
3.6.2. Modelo de Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo.	26
3.6.3. Modelo de Shapiro y Ager.....	32
3.6.4. Modelos ecológicos.....	34
4. DIAGNÓSTICOS EN CENTROS EDUCATIVOS MULTICULTURALES.....	39
4.1. Antecedentes del Diagnóstico en Contextos Multiculturales..	40
4.2. El Diagnóstico Basado en el Currículum en Contextos Multiculturales.....	46
5. EL MODELO DE DIAGNÓSTICO BASADO EN EL CURRÍCULUM UTILIZADO EN NUESTRO TRABAJO.	47
CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	51
INTRODUCCIÓN.....	53
1. DELIMITACIONES CONCEPTUALES.....	54
1.1. Cultura.....	54
1.1.1. El contexto cultural.....	55
1.2. Identidad cultural e identidad étnica.....	57
1.2.1. La identidad como respuesta étnica.....	58
1.2.2. Despejando y aclarando conceptos.....	61
1.3. Raza y racialidad.....	61
1.3.1. Racismo.....	62
1.3.2. Prejuicio y Discriminación.	62
1.4. Etnia y etnicidad.....	62
1.4.1. Multietnicidad versus minorías étnicas.....	63
2. DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	64
2.1. Una primera aproximación al término de Educación	

Intercultural: diferenciación entre lo Multicultural y lo Intercultural.....	65
2.2. Enfoques y modelos de Educación Multicultural: el enfoque Intercultural.....	67
2.2.1. Clasificación dada por Muñoz Sedano, A. (1993).....	68
2.2.2. Clasificación dada por Del Arco Bravo, I. (1998).....	78
2.2.3. Clasificación propuesta por Bartolomé Pina, M. (1994, 1997).....	83
2.3. Definición de Educación Intercultural en la que nos situamos.....	101
CAPÍTULO III. EL CURRÍCULUM INTERCULTURAL EN CONTEXTOS MULTICULTURALES.....	105
INTRODUCCIÓN.....	107
1. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.....	107
1.1. Marco legal.....	107
1.2. Procesos a atender en el centro y en el aula para la implementación de una Educación y un Curriculum Intercultural.....	120
1.2.1. Proyecto Educativo de Centro.....	120
1.2.2. Proyecto Curricular de Centro.....	123
1.2.3. Programación de Aula.....	125
2. DEL CURRÍCULUM MULTICULTURAL AL CURRÍCULUM INTERCULTURAL.....	125
2.1. El Curriculum Multicultural.....	126
2.2. El Curriculum Intercultural.	130
2.2.1. Conceptualización del Curriculum Intercultural.....	130
2.2.2. Objetivos y contenidos del Curriculum Intercultural..	132
2.2.3. Metodología y Evaluación del Curriculum Intercultural.....	137
2.3. El contexto multicultural, tanto social como escolar.....	141
2.4. Las familias inmigrantes.....	142
2.5. El profesorado (formación y actitudes).....	142
2.6. El alumnado.....	143
CAPÍTULO IV. EL CONTEXTO MULTICULTURAL DE LA PROVINCIA DE HUELVA.....	144
INTRODUCCIÓN.....	146
1. LA SOCIEDAD ESPAÑOLA Y LA INMIGRACIÓN.....	147
1.1. La sociedad española desde 1975.....	148
1.2. Cambios en la escena internacional: de la bipolaridad y la guerra fría a la globalización jerarquizada.....	149
1.3. Evolución de la inmigración extranjera en España.....	151
1.3.1. La situación comparativa de España respecto a otros países desarrollados.....	154
1.3.2. Principales países de origen.....	155
1.3.3. Mujeres, hombres, niños, adultos, ancianos.....	158
1.3.4. La distribución provincial y regional.....	162
2. INMIGRACIÓN Y ESCUELA: EL ALUMNADO EXTRANJERO...	169
2.1. El alumnado autóctono disminuye mientras aumentan los de origen extranjero. Pero estos siguen siendo una pequeña	

minoría.....	170
2.2. Una diversidad de orígenes que no permite simplificaciones...	171
2.2.1. Foto fija de la situación actual.....	171
2.2.2. Los cambios durante la última década.....	172
2.3. Inserción diversificada según la etapa del ciclo educativo.....	174
2.4. Diferencias en la composición por sexo del alumnado.....	177
2.5. Los mapas del alumnado extranjero: diferencias entre comunidades autónomas.....	179
2.5.1. Perfiles “étnicos” por comunidad autónoma.....	180
2.6. Titularidad de los centros: ¿agravio comparativo?, ¿cargas mal repartidas?.....	181
3. LA PRESENCIA DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA EN ANDALUCÍA.....	183
3.1. Población extranjera residente en Andalucía.....	184
3.2. Evolución de la presencia extranjera en Andalucía.....	187
3.3. Procedencia de la población extranjera y su asentamiento en Andalucía.....	187
3.4. Población extranjera en Andalucía según sexo.....	189
3.5. Población extranjera en situación irregular.....	189
3.6. Población inmigrante extranjera trabajadora en Andalucía...	192
4. EL ALUMNADO INMIGRANTE EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA: LA PROVINCIA DE HUELVA.....	196
4.1. La población inmigrante en los pueblos de la provincia de Huelva.....	207
4.2. La atención educativa al alumnado inmigrante en los centros educativos de las localidades de la Zona Costa de la provincia de Huelva.....	211
SEGUNDA PARTE: LA INVESTIGACIÓN.....	214
CAPÍTULO V: LA INVESTIGACIÓN.....	215
INTRODUCCIÓN.....	220
1. PROBLEMÁTICA Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	220
1.1. ¿Por qué poner en marcha esta investigación?.....	220
1.2. ¿Qué objetivos pretendo al poner en marcha esta investigación?.....	221
1.3. Planificación de la investigación.....	225
1.3.1. ¿Qué información necesito?.....	225
1.3.2. ¿Dónde puedo localizar la información que necesito?.....	226
1.3.3. ¿Cómo obtener la información?.....	227
1.3.4. ¿Qué información obtengo?.....	228
1.3.5. ¿Qué tipo de análisis puedo realizar con la información obtenida?.....	229
1.3.6. ¿Cuáles son los resultados obtenidos?.....	231
1.3.7. ¿Qué conclusiones obtengo?	228
1.3.8. ¿Qué limitaciones tiene mi investigación?.....	231
1.3.9. ¿Qué propuestas educativas puedo realizar a partir de la información obtenida?.....	231
2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	231

2.1. Proceso de la investigación.....	232
2.2. Método de investigación.....	235
2.3. Población y Muestra.....	241
2.3.1. Población y muestra con la que se realizó la evaluación inicial.....	241
2.3.2. Población y muestra con la que se realizó la intervención.....	245
2.4. Recogida de datos.....	248
2.4.1. Análisis de documentos (Actividades de diagnóstico).....	249
2.4.2. Entrevistas.....	253
2.4.3. Cuestionarios (Actividades de diagnóstico).....	256
2.4.4. Análisis de las competencias curriculares Diagnóstico basado en el curriculum intercultural de aulas multiculturales.....	257
2.4.5. Observación.....	257
2.5 Proceso de Análisis de datos.....	258
2.5.1. Análisis de Documentos (Actividades de diagnóstico).....	259
2.5.1.1. Análisis de los Proyectos Educativos de Centros.....	259
2.5.1.2. Análisis de los Proyectos Curriculares de Centros.....	271
2.5.1.3. Análisis de las Programaciones de Aula.....	326
2.5.1.4. Análisis de los resultados académicos del alumnado (Identificación del problema).....	331
2.5.2. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS.....	334
2.5.2.1. Entrevistas a los equipos directivos (Actividades de diagnóstico).....	334
2.5.2.2. Entrevistas al profesorado (Actividades de diagnóstico).....	341
2.5.2.3. Entrevistas a los padres (Actividades de diagnóstico).....	351
2.5.2.4. Entrevistas al alumnado autóctono (Actividades de diagnóstico).....	355
2.5.3. Resultados de los cuestionarios (Actividades de diagnóstico).....	355
2.5.4. Análisis de las competencias curriculares y la intervención a través del curriculum intercultural.....	368
2.5.4.1. Primera fase de recogida de datos de las competencias curriculares e interculturales del alumnado de las aulas multiculturales Diagnóstico basado en el curriculum intercultural de aulas multiculturales y análisis del problema).....	368
2.5.4.2. Segunda fase de recogida de datos de las competencias curriculares y de las competencias interculturales del alumnado de las aulas multiculturales (Planificación y toma de decisiones y evaluación de la intervención).....	377
3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	416
3.1. Resultados de la primera parte de la Investigación.....	417
3.1.1. Resultados del Contexto (Actividades de diagnóstico).....	417
3.1.1.1. Plan Integral de la Atención al Inmigrante de la Junta de Andalucía.....	417
3.1.1.2. Acciones desarrolladas desde las Delegaciones de la Provincia de Huelva.....	418

3.1.1.3. Concreciones del Plan de Atención al inmigrante en los Ayuntamientos de Ayamonte, Isla Cristina, Lepe, Cartaya, Punta Umbría, Moguer y Palos de la Frontera.....	421
3.1.1.4. Actuaciones desarrolladas desde las Asociaciones y las ONGs de la provincia de Huelva en relación con la inmigración.....	428
3.1.2. Acciones desarrolladas desde las Delegaciones de la Provincia de Huelva.....	434
3.1.2.1. Resultados del Análisis de los Proyectos de Centros.....	434
3.1.2.2. Resultados del Análisis de los Proyectos Curriculares de los Centros.....	441
3.1.2.3. Resultados del Análisis de las Programaciones de Aula (Actividades de diagnóstico, Diagnóstico basado en el curriculum intercultural de aulas multiculturales y planificación de la intervención y toma de decisiones).....	444
3.1.3. Resultados de los Agentes Educativos.....	444
3.1.3.1. Resultados de la información obtenida de los padres y madres (Actividades de diagnóstico).....	444
3.1.3.2. Resultados de la información obtenida de los Equipos Directivos de los centros (Actividades de diagnóstico).....	447
3.1.3.3. Resultados de la información obtenida del profesorado (Actividades de diagnóstico).....	451
3.1.3.4. Resultados de la información obtenida del alumnado.	457
3.2. Resultados de la Segunda parte de la Investigación (Planificación de la intervención y toma de decisiones y evaluación de la intervención).....	463
3.2.1. Comparación de las Competencias Curriculares.....	464
3.2.2. Comparación de las Competencias Interculturales.....	502
4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	506
5. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	508
6. PROPUESTAS DE MEJORA.....	513
BIBLIOGRAFÍA.....	517
WEBGRAFÍA.....	564
ANEXOS.....	CD
ANEXO I. RELACIÓN DE CUADROS Y FIGURAS DE LOS CAPÍTULOS Y RELACIÓN DE CUADROS Y FIGURAS DE LOS ANEXOS.....	IV
ANEXO II. PLAN INTEGRAL DE INMIGRACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (Recogemos aquí el área socio-educativa, el resto se puede mirar en la página web de la Junta de Andalucía).....	XIII
ANEXO III. PLAN PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL INMIGRANTE EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA.....	XCVII
ANEXO IV. ORGANISMOS DE LA PROVINCIA DE HUELVA RELACIONADOS CON LA INMIGRACIÓN.....	CXVII
ANEXO V. ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES DE HUELVA RELACIONADAS CON LA INMIGRACIÓN.....	CLI

ANEXO VI. ENTREVISTA REALIZADA A LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS MULTICULTURALES.....	CLXXIII
ANEXO VII. ENTREVISTA REALIZADA AL PROFESORADO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS MULTICULTURALES.....	CLXXVIII
ANEXO VIII. CUESTIONARIO REALIZADO AL PROFESORADO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS MULTICULTURALES.....	CXCII
ANEXO IX. ENTREVISTA REALIZADA A LOS PADRES Y MADRES DEL ALUMNADO AUTÓCTONO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS MULTICULTURALES.....	CXCIX
ANEXO X. ENTREVISTA REALIZADA A LOS PADRES Y MADRES DEL ALUMNADO INMIGRANTE DE LOS CENTROS EDUCATIVOS MULTICULTURALES.....	CCII
ANEXO XI. ENTREVISTA REALIZADA AL ALUMNADO AUTÓCTONO.....	CCXV
ANEXO XII. CUESTIONARIO REALIZADO AL ALUMNADO INMIGRANTE.....	CCXVIII
ANEXO XIII. EVALUACIÓN INICIAL I: INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN Y EVALUACIÓN INICIAL II: INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS CURRICULARES.	CCXXIV
ANEXO XIV. EVALUACIÓN INICIAL III: EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL PROFESORADO DE LAS AULAS MULTICULTURALES.....	CCIL
ANEXO XV. CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES DEL ALUMNADO.....	CCXXXVI
ANEXO XVI. COMPETENCIA CURRICULAR PARA EDUCACIÓN PRIMARIA.....	CCXLII
ANEXO XVII. COMPETENCIA CURRICULAR PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	CCXLIV
ANEXO XVIII. DOCUMENTO BASE QUE SE HA APORTADO A CADA TUTOR DE AULA, PARA QUE, A PARTIR DE ÉL DESARROLLE SU PROPIO CURRÍCULUM INTERCULTURAL DE AULA.....	CCLVI
ANEXO XIX. CURRÍCULUM INTERCULTURAL DEL AULA DE SEGUNDO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	CCCXVII
ANEXO XX. CURRÍCULUM INTERCULTURAL DEL AULA DE CUARTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	CDXLIV
ANEXO XXI. CURRÍCULUM INTERCULTURAL DE AULA DE SEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	DXLIV
ANEXO XXII. CURRÍCULUM INTERCULTURAL DE AULA DE SEGUNDO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....	DCXLVII
ANEXO XXIII. CURRÍCULUM INTERCULTURAL DE AULA DE CUARTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....	DCXL
ANEXO XXIV. ACTIVIDADES DE CARÁCTER INTERCULTURAL REALIZADAS CON EL ALUMNADO DE AULAS MULTICULTURALES.....	DCCXXXIII
ANEXO XXV. CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LAS MATERIAS DE MATEMÁTICAS Y LENGUA CASTELLANA.....	MXLVI
ANEXO XXVI. CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LAS MATERIAS DE MATEMÁTICAS Y LENGUA CASTELLANA	MLXII

ANEXO XXVII. MATERIAL UTILIZADO EN LAS ATALs Y EN LAS AULAS ORDINARIAS, EN EL CASO DE QUE EL CENTRO EDUCATIVO NO TUVIERA ATAL.....	MCV
ANEXO XXVIII. COMPARATIVA DE LAS COMPETENCIAS CURRICULARES ANALIZADAS EN LAS FASES INICIAL, INTERMEDIA Y FINAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	MCXIV

INTRODUCCIÓN

Si atendemos a la información que se desprende de varias investigaciones que han analizado lo que piensan los educadores sobre cuáles van a ser las demandas que nuestro alumnado y ciudadanos de hoy van a tener en un futuro, nos encontramos con que, sobre todo y ante todo, estarán las siguientes: (1) Globalización del planeta); (2) Interconexión global; (3) Gran necesidad de desarrollar habilidades para establecer conexiones y contactos internacionales; (4) Exuberante explosión de la información; (5) Continuo desarrollo de aparatos e instrumentos computacionales; (6) Continuo desarrollo de programas informáticos; (7) Nuevas tensiones raciales, de género, y culturales; (8) Creciente deuda gubernamental, mayor desempleo, y aumento de la criminalidad y la violencia; (9) Presiones financieras; (10) Aumento del énfasis en la productividad; (11) Aumento del énfasis en la responsabilidad personal; (12) Reducción de las redes de apoyo social; y (13) Un futuro menos promisorio, en el que los jóvenes no tendrán las mismas oportunidades que sus padres tuvieron.

De estas demandas se desprenden cuáles van a ser las habilidades y destrezas que habrán de desarrollar, para formar parte de esa sociedad sin demasiados problemas. Entre estas destrezas y habilidades, se proponen las siguientes: comunicación, conocimiento multicultural, habilidades en idiomas, habilidades de control personal, trabajo en equipo/cooperación, creatividad, habilidad de adaptación, empatía,...

Evidentemente, los planes de estudios de las instituciones de educación deberán satisfacer las demandas del ciudadano de este siglo; por ello es importante que los planes de estudios se renueven de tal modo que nuestros estudiantes no se queden atrás en el mundo sociolaboral del futuro. Para poder cumplir con esta responsabilidad requerimos información actualizada; sólo este tipo de información nos permitirá proveer la mejor guía a nuestros estudiantes. La información provista por estudios como el presentado aquí, puede ayudarnos a determinar metas y prioridades educativas, y tipos de intervenciones necesarias para preparar a nuestros jóvenes para sus carreras en el mundo laboral del futuro, donde el profesorado tiene mucho que decir y que hacer, comenzando por entender y prestar atención a estos desafíos, para que la modernización de nuestra educación sea posible.

Debemos tener en cuenta que estas demandas están aquí ya, que ya tenemos que empezar a educar para movernos y desarrollarnos en la sociedad, puesto que ya se nos está pidiendo a los ciudadanos que en ella convivimos, contar con este repertorio de habilidades, tan necesarias para movernos en este mundo, en esta Europa tan pluricultural, en esta Andalucía donde convivimos diferentes culturas, razas, etnias, lenguas y religiones.

Por todo ello, queremos saber cómo se están cubriendo las demandas de esta sociedad multicultural desde nuestro sistema educativo, sobre todo, con una de las poblaciones de inmigrantes más populosa, como es la magrebí y, concretamente, en el contexto de una de las provincias de Andalucía, donde estos movimientos migratorios se viven con gran intensidad, Huelva.

Para analizar la puesta en marcha de estos planes educativos nos hemos propuesto realizar un diagnóstico del curriculum que se pone en marcha, en los centros educativos multiculturales de esta provincia.

Por ello, el trabajo que presentamos se ha estructurado en dos partes: una de fundamentación teórica, compuesta, a su vez, por cuatro capítulos y otra que recoge la investigación en la práctica, que consta de un capítulo.

En el primero de los capítulos tratamos de definir qué entendemos, basándonos en las aportaciones de diferentes autores, por Diagnóstico Basado en el Currículum, además de hacer un recorrido por los diferentes modelos que se han utilizado incluidos los desarrollados en contextos educativos multiculturales y, concretamente, en el modelo que nos ha servido de base para nuestro trabajo.

El capítulo dos lo hemos dedicado a la Educación Intercultural, de la que llegamos a una definición clara, que es la que hemos mantenido y utilizado en nuestro trabajo y que nos llevado al uso de un modelo concreto, para el desarrollo de la investigación en la práctica.

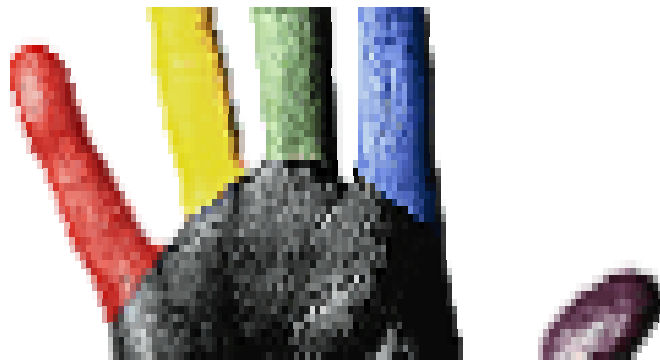
En el capítulo número tres se ha realizado un análisis sobre la puesta en marcha de un Currículum Intercultural, utilizado para el desarrollo de la Educación Intercultural, en contextos definidos como multiculturales.

Finalmente, en el cuarto capítulo de esta primera parte, hemos realizado un repaso al fenómeno de la inmigración en España, en Andalucía, hasta llegar a la provincia de Huelva y a los municipios que pertenecen a la denominada Zona Costa y, así, poder tener conocimientos suficientes a la hora de hablar de los flujos migratorios, que, según se oye en las calles y en los medios de comunicación, tanto están afectando a la vida en esta provincia.

El capítulo cinco de la segunda parte lo dedicamos al estudio empírico, en el que se expone el estudio de campo realizado, para describir, analizar, valorar e intervenir sobre la educación que se está llevando a cabo con el alumnado inmigrante magrebí en los centros educativos de Educación Obligatoria en la Provincia de Huelva.

Terminamos esta investigación con la bibliografía utilizada para la realización de este trabajo, además de una relación de páginas web utilizadas, lo que hemos dado en llamar webgrafía y cerramos con diferentes anexos necesarios, creemos, para la comprensión plena de esta investigación, con la que hemos intentado expresar, de forma simple, la realidad con la que nos hemos encontrado en los centros educativos y en los contextos a los que pertenecen, a sabiendas de que la información es mucha y el espacio es breve.

**PRIMERA PARTE:
FUNDAMENTACIÓN
TEÓRICA**



C
A
P
Í
T
U
L
O
I

**EL DIAGNÓSTICO
BASADO EN EL
CURRICULUM**



CAPÍTULO I: EL DIAGNÓSTICO BASADO EN EL CURRÍCULUM

ÍNDICE

	Páginas
INTRODUCCIÓN.....	4
1. EL MODELO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA BASADA EN EL CURRÍCULUM.....	6
1.1. Prácticas preferidas en la evaluación educativa.....	6
1.2. Evaluación y currículum.....	7
1.3. Procedimientos de evaluación.....	8
1.4. Elección del procedimiento más adecuado.....	11
2. LA EVALUACIÓN BASADA EN EL CURRÍCULUM Y EL DIAGNÓSTICO BASADO EN EL CURRÍCULUM.....	12
2.1. Concepto y definición.....	12
2.2. Características.....	14
3. MODELOS DE DIAGNÓSTICO BASADO EN EL CURRÍCULUM.....	17
3.1. DBC para el diseño de la instrucción (DBC-DI).....	17
3.2. DBC referido a criterios (DBC-RC).....	18
3.3. Medida basada en el currículum (MBC).....	20
3.4. Valoración basada en el currículum.....	21
3.5. Características comunes a los modelos.....	22
3.6. Modelos integradores.....	23
3.6.1. Modelo de Salvia y Hughes.....	23
3.6.2. Modelo de Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo.....	26
3.6.3. Modelo de Shapiro y Ager.....	32
3.6.4. Modelos ecológicos.....	34
4. DIAGNÓSTICOS EN CENTROS EDUCATIVOS MULTICULTURALES.....	39
4.1. Antecedentes del Diagnóstico en Contextos Multiculturales...	40
4.2. El Diagnóstico Basado en el Currículum en Contextos Multiculturales.....	46
5. EL MODELO DE DIAGNÓSTICO BASADO EN EL CURRÍCULUM UTILIZADO EN NUESTRO TRABAJO.	47

CAPÍTULO I. EL DIAGNÓSTICO BASADO EN EL CURRÍCULUM

INTRODUCCIÓN

La reflexión sobre los modelos que dirigen la actividad orientadora y las concepciones del profesional de la Orientación sobre el alumnado, los procesos de aprendizaje, el papel de la institución educativa y el rol del profesorado, entre otras, guiarán la recogida de información, el proceso diagnóstico y su intervención posterior.

La intervención orientadora se puede hacer desde un enfoque de prevención, correctivo o de reestructuración; en cualquiera de estos casos, el marco teórico que sustenta la actividad profesional guiará los procesos de diagnóstico e intervención; por ejemplo: desde un enfoque correctivo, para un caso de fracaso escolar, se puede pensar que el origen de este fracaso está en el propio alumno o alumna o bien se puede considerar que son un conjunto de situaciones sociales, familiares o institucionales las que están interaccionando para provocar esta situación de fracaso.

Respecto al modelo de actuación se puede afirmar, salvo excepciones, que hasta la actualidad, ha imperado un modelo de servicios con un enfoque remedial de base psicométrica o clínica; sin embargo en los documentos emanados de Educación para orientar la puesta en marcha de la orientación y la intervención psicopedagógica (MEC, 1990a), se opta por un modelo de programas a la vez que se subrayan las funciones de colaboración, consulta y asesoría del profesional de la orientación respecto al profesorado y agentes educativos.

La combinación de un modelo preventivo con un modelo remedial que subyace en los planteamientos descritos no está suficientemente detallada y puede dar lugar a problemas tanto en el diagnóstico como en la intervención psicopedagógica, ya que ambos se realizan a partir del concepto que mantenga el profesional encargado de su realización. Parece importante, para el profesional de la orientación, detallar cuál es el concepto de orientación y de intervención psicopedagógica en el que se ha de enmarcar el diagnóstico.

Por otra parte, se ha de tener en cuenta que, al poner en práctica algunos de los objetivos planteados en este enfoque de orientación por la LOGSE, tal y como son la implicación de todos los agentes educativos en el proceso orientador y la participación activa del alumnado en su propio proceso de orientación, han surgido una serie de dificultades en el profesorado de cara al diagnóstico y la intervención psicopedagógica, ya que este enfoque requiere modificar las variables sobre las que se recoge información, dejando de ser objeto de atención el alumnado considerado individualmente y convirtiéndose en objetivo prioritario el modo de encarar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los orientadores trabajan con el profesorado y equipos directivos, para crear entornos escolares que estimulen el aprendizaje. Este análisis conjunto debe incluir los recursos del propio alumnado, las ayudas específicas que puede recibir y que el profesorado debe facilitar: adaptación del currículum o de la actividad docente (A. Tapia, 1995).

Por lo importante que es para el proceso de Diagnóstico, puesto que también son objetivos que habrá de cubrir éste, pasamos a recoger los objetivos específicos que se atribuyen a la orientación e intervención psicopedagógica (Marín, M.A., 1997):

- a) *Necesidad de un profundo conocimiento de los alumnos.*
- b) *Las acciones de orientación e intervención psicopedagógica han de llevarse a cabo en un espíritu y una práctica de coordinación y de integración....*
- c) *Los programas de orientación deben estar plenamente integrados en la programación general del centro y ser, en consecuencia, asumidos por toda la comunidad educativa.*
- d) *La orientación es un proceso que se inicia en los primeros momentos de la escolaridad, se despliega de forma sistemática a lo largo de la misma y se proyecta más allá del instante en que los/as alumnos/as abandonan la institución educativa.*
- e) *Para que la acción orientadora y de apoyo alcance sus fines es precisa la colaboración de todos: profesorado, tutores/as, orientadores, equipos de sector, padres/madres, instituciones y recursos del entorno.*
- f) *La persona, el alumnado considerado individualmente, y en su contexto, es el referente básico y último de la orientación.*
- g) *Algunos de los/as profesores/as específicamente responsables de las tareas orientadoras y de apoyo deben ser profesionales específicamente cualificados.*

Si hablamos concretamente de los objetivos del diagnóstico, podríamos decir que consiste en crear representaciones de los modelos mentales del alumnado sobre el razonamiento en un área específica y de las estrategias para aplicar modelos de pensamiento a la resolución de problemas. Resnick y Resnick, (1992) apuntan que, cuando contemos con un modelo explícito para un estudiante en particular, se podrán diagnosticar los problemas más fácilmente, comprender en qué es más competente y desarrollar metodologías pedagógicas más adecuadas.

De esta forma, se intenta unir el diagnóstico a la enseñanza como un modo de obtener beneficios educativos para todos. La finalidad es ayudar al alumnado, no ordenarlo o clasificarlo. Desde esta perspectiva uniríamos la evaluación del profesorado con el diagnóstico de los profesionales de la orientación, que, en ambos casos, han de estar relacionados con el currículum y proporcionar información sobre lo que el alumnado conoce y desconoce así como qué procesos de resolución de problemas y de razonamiento puede aplicar o no. La realización del diagnóstico sería incompleta si no se acompaña de un programa de enseñanza de las habilidades o aptitudes que mide, en este sentido van los modelos de diagnóstico de los procesos cognitivos desarrollados por Sternberg (1992, 1993); Feuerstein (1980, 1993) o Das (1988,1996).

Los resultados del diagnóstico tienen, entre otras funciones, que servir de guía y conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este caso, entre sus finalidades se incluyen: la asignación del alumnado a las clases, la valoración de fuerzas y debilidades en las ejecuciones del alumnado, el control de los efectos de unidades didácticas (Resnick y Resnick, 1992). Los resultados de los tests y de cualquier otro instrumento de diagnóstico (incluyendo las valoraciones informales realizadas por el profesorado) han de servir tanto al profesional de la intervención psicopedagógica, como al profesorado, como al propio alumnado, quien puede emplearlos, por ejemplo, como

motivadores y ayudadores para la Organización de su tiempo de estudio.

Cumpliendo las características, que hemos visto que ha de cumplir el diagnóstico, según la LOGSE (1990), estaríamos de acuerdo con el enfoque de diagnóstico, que hemos planteado como punto de partida de este trabajo, es decir, el Diagnóstico Basado en el Curriculum, pero este enfoque no es único, sino que existen diferentes modelos, a través de los cuales se puede poner en marcha y que vamos a desarrollar en los puntos próximos.

1. EL MODELO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA BASADA EN EL CURRÍCULUM

Cuando hablamos de evaluación educativa o en la educación nos referimos a la práctica evaluadora en la escuela, y, cuando lo hacemos de evaluación basada en el curriculum hablamos de un modelo que da relevancia esencial al curriculum, que va ligado a las perspectivas de tratamiento de los problemas dentro de la propia aula y la detección de las necesidades del alumnado utilizando procedimientos formales e informales.

La evaluación educativa partió, en sus inicios, de concepciones médicas, para, después evolucionar a concepciones psicológicas, y seguir desarrollándose hacia concepciones esencialmente educativas que enfatizan la escuela, el aula y el curriculum junto al propio alumnado. Asimismo, el rol del maestro o educador que trabaja directamente sobre el alumnado adquiere una gran relevancia y mayor peso en el proceso evaluador, mientras que los orientadores juegan un importante papel complementario de carácter estimulador, asesor, consultor..., sin desdeñar, por supuesto, las ocasiones en que deben ejercer como expertos cualificados en la evaluación individual o grupal.

1.1. Prácticas preferidas en la evaluación educativa

La necesidad de plantear una alternativa a los procedimientos tradicionales de evaluación educativa es una realidad, que, cada vez más, se viene demandando desde los propios orientadores o profesores-tutores/as.

Estas demandas vienen justificadas por el hecho de que las prácticas tradicionales de evaluación, no cubren las necesidades, que las investigaciones sobre evaluación en los últimos años vienen planteados y que, de alguna manera, son los predictores de los cambios que hay que impulsar, como son los siguientes:

1. *Los datos a utilizar para la toma de decisiones deben estar directamente relacionados con los contextos;* en lugar de usar procedimientos de poca utilidad para el profesorado, los orientadores, profesores/as especialistas y los propios profesores/as no especialistas, deben coordinar la administración de pruebas de manera que sólo se utilicen aquellas que sirvan para mejorar la ejecución del alumnado. Para ello, las pruebas deben responder a las situaciones concretas del ambiente o contexto donde el sujeto está integrado.

2. *Se necesita tanto la perspectiva de evaluación general como la evaluación específica de nive;* en ambos casos nos estamos refiriendo a evaluación basada en el curriculum. La evaluación del rendimiento general utiliza normas de comparación con otros alumnados y no sirve para planificar la educación. Sin embargo, permite determinar el estatus del alumnado y orientar el proceso de evaluación instructiva posterior. Además

de esa evaluación general, la evaluación del nivel específico analizará las habilidades, competencias,...concretas adquiridos por el alumnado, para poder ayudar a el profesorado a planificar la instrucción.

3. *Es imperativa una concentración en el rendimiento académico en el aula;* frente a las prácticas tradicionales que siguen aplicando tests al alumnado «fuera del aula», para determinar inteligencia y rendimiento, habilidades de lenguaje y habla, y otras habilidades, la evaluación basada en el currículum toma las tareas de los currícula y su instrucción para determinar el nivel de ejecución del alumnado.

4. *Los datos objetivos de la ejecución proporcionan las bases de la toma de decisión;* el profesorado dispone de datos cuantitativos y cualitativos sobre el alumnado, para poder trabajar sobre las habilidades, competencias, rendimiento, aprendizajes... deficitarios o inadecuados del alumnado e interpretarlos.

5. *Se necesitan estrategias de evaluación de referencia múltiple;* a ser posible, se deberían utilizar tres tipos de toma de referencias evaluativas: referidas a la norma, referidas a criterio y referidas al individuo.

6. *Se requieren bases empíricas para las prácticas evaluativas:* es común encontrar posiciones e instrumentos sobre evaluación provenientes de enfoques tradicionalmente aceptados pero sin base empírica. Esto es contraproducente, pues la tecnología evaluativa debe ser derivada empírica y experimentalmente. Existe hoy una acumulación muy rica de investigaciones sobre la evaluación en las últimas décadas que debe ser utilizada para juzgar la adecuación técnica de los sistemas de evaluación utilizados.

1.2. Evaluación y currículum

La educación en las escuelas se centra en el desarrollo de habilidades, destrezas, competencias y conocimientos relacionados con el aprendizaje. Los maestros y profesorado tienen como propósito preparar a las personas para que lleguen a ser miembros socialmente competentes en la sociedad. La enseñanza se centra, así, en enseñar aprendizajes necesarios para participar en la sociedad. Esos «aprendizajes» son articulados por el currículum escolar, procurando el desarrollo del sujeto de manera integral. El currículum escolar establece qué, por qué y para qué, cuándo, cómo, a quién, por quién, con qué, cuánto y dónde se debe enseñar, además de qué, para qué, con qué... se debe evaluar.

La mayor parte del alumnado aprende a un ritmo adecuado o superior al establecido por el el Diseño Curricular Base, pero una parte relevante del alumnado presenta problemas para seguir el ritmo prefijado de aprendizaje. Estos últimos que no aprenden según la secuencia general determinada se retrasan en el progreso esperado. Cuando esto sucede, se deben poner en marcha mecanismos de remedio de la situación. Los padres/madres y profesorado, generalmente, buscan ayuda especial, para que el alumnado pueda superar las dificultades, y esa ayuda se centra en una toma de decisiones respecto a en qué intervenir, para qué intervenir, qué recursos, materiales, espacios, tiempos y evaluación se va a utilizar.

De estas preguntas se derivarán las decisiones que se tomarán respecto al agrupamiento, al nivel o grado, a la retención o promoción, a la selección, a la determinación servicios de apoyo o rehabilitación, que van a atender al alumnado, la duración del servicio, el modelo de servicio a emplear, el profesorado y la escuela la especificación de objetivos, materiales, tiempo, profesores/as y otras variables, para producir los cambios deseados en las habilidades sociales, personales, de orientación

académica o profesional, de toma de decisiones consecuentes, de lenguaje o en ese aprender a aprender, donde incluimos, como factor importante el nivel conseguido por el alumnado en los métodos de estudio.

Para que estas decisiones de intervención produzcan las modificaciones esperadas en el progreso curricular del alumnado se deben conocer cuáles son las causas del fracaso de aprendizaje del alumnado, sobre todo, aquellas que se pueden controlar, desde el curriculum en el sistema educativo y, por tanto, aquellas que pueden ser alteradas por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así que, conocer el curriculum es una necesidad absoluta para poder evaluar y enseñar, ya que la mayor parte del alumnado con problemas de aprendizaje son descritos como tales, porque no progresan en el curriculum como lo hace la mayoría de sus compañeros.

1.3. Procedimientos de evaluación

La información utilizada para tomar decisiones sobre dónde, qué y cómo enseñar, así como sobre las áreas fuertes y débiles del alumnado, se obtiene de tres fuentes generales: observaciones, pruebas e impresiones (Salvia y Hughes, 1990). Cuando hablamos de impresiones como fuente general de información nos estamos refiriendo sobre todo a la evaluación clínica, también a la entrevista y a las escalas de apreciación. Las tres fuentes generales de información comparten atributos comunes, pero también se diferencian en aspectos importantes. Por ello, vamos a analizarlas individualmente.

a) Observación

La observación es un procedimiento evaluativo que implica escuchar o mirar a una persona así como hacer juicios sobre su rendimiento. La observación permite obtener una información que no es fácil conseguir con pruebas estandarizadas; a diferencia de ellas, la observación permite realizar un análisis del problema contextualizado en la situación en la que ocurre. En el quehacer educativo cotidiano observamos continuamente al alumnado; pero para que la observación se convierta en un instrumento de evaluación «debe ser intencional frente a lo cotidiano y casual», y su finalidad reside en recoger información con un fin concreto (Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo, 1991). Fernández Ballesteros lo define así (1980, p. 135), «observar supone una conducta deliberada del observador (frente a la observación cotidiana y casual), cuyos objetivos van en la línea de recoger datos en base a los cuales poder formular o verificar hipótesis». La finalidad de la observación es captar el significado de una conducta, libremente escogida, evitando su manipulación, y que es susceptible de ser registrada a través del sistema más adecuado (Anguera, 1981).

La observación varía de manera considerable en función del grado de estructuración que tenga: puede realizarse de manera espontánea sobre las conductas naturales de uno o varios alumnos, o estructurarse en situaciones predeterminadas de manera que se incremente la conducta del alumnado (p. ej., interacción con niños no conocidos). También puede referirse a la obtención de una información sobre la actividad general del grupo-clase, o estructurarse con la observación exclusiva de ciertos comportamientos previamente definidos. El grado de estructuración puede referirse tanto a las conductas a observar como al sistema de registro a utilizar como a la interpretación de la propia observación.

El aula es el lugar donde se desarrollan las observaciones de mayor importancia en relación con el rendimiento escolar del alumnado, aun que no hay que desdeñar la observación en el patio de juegos, familia y otros lugares. Bassedas y cols. (1991) plantean unas *pautas o guión de observación* que recogen los aspectos fundamentales de la interacción del aula a la vez que permiten «captar y valorar de una forma global y relativamente rápida el comportamiento del niño». Los aspectos a observar, según la experiencia de estos autores, son:

0. Contexto de la observación.
1. Valoración general de la tarea.
2. Actitud del alumnado durante la tarea.
3. Realización del trabajo.
4. Relación alumnado-maestro.
5. Relación con los compañeros.
6. Interacción con el observador.
7. Comentarios del maestro y con el maestro.
8. Valoración global de la observación.
9. Conclusiones de la observación.
10. Orientaciones.

Si nos centramos en el currículum, la evaluación, tanto de contenidos conceptuales, procedimentales, como actitudinales resulta objeto de trabajo para esta técnica de recogida de datos, aunque, algunos autores la han defendido como más adecuada para la evaluación de los dos últimos tipos, al igual que ocurriría con los objetivos y contenidos de comunicación y lenguaje, relación interpersonal, habilidades sociales, interacción y otros (Verdugo, 1994). En cualquier caso, la utilidad para la evaluación para un tipo u otro de contenidos, vendrá dado por el tipo de observación que utilicemos, para lo cual es preciso diferenciar entre la observación sistemática frente a la que no lo es, ya que, cuando la observación es sistemática y estructurada se obtienen altos grados de precisión y exactitud, pues se predetermina en un plan previo el qué, cómo, cuándo y dónde observar. Pero tiene el problema de que puede exigir demasiado tiempo, por lo que no siempre resulta rentable. La observación no sistemática, por otro lado, parece permitir al observador obtener una conclusión más general sobre el alumnado, la situación, o el aula, pero puede tener graves problemas por su inexactitud, debido a que se observe una conducta no suficientemente representativa o mal definida. Por otro lado, cuando se utiliza una observación no sistemática existe una mayor posibilidad de sesgo.

Generalmente se propone un uso combinado de la observación sistemática y la no sistemática (Anguera, 1981; Salvia y Hughes, 1990; entre otros) de manera que las observaciones no estructuradas o no sistemáticas pueden usarse primero para generar conductas objetivo, sobre las cuales realizar después observaciones sistemáticas. En la enseñanza, el profesorado generalmente miran y observan a sus alumnados, y anotan la conducta atípica. Si el profesorado observan que esa conducta es alteradora, entonces desarrollan procedimientos más sistemáticos para verificarla. La cuestión, parece que es, valorar qué queremos evaluar y seleccionar la técnica que más aspectos positivos tenga para este tipo de evaluación.

b) Tests

Los tests son un modo de obtener observaciones sistemáticas en situaciones estructuradas o tipificadas con la finalidad de describir la conducta del alumnado. Son el instrumento de evaluación más conocido y utilizado. Los tests pueden ser diagnósticos, referidos a la norma, referidos a criterio...

A diferencia de la observación, en los tests el proceso de estandarización es clave. Las condiciones de aplicación del test, ya sean referidas a las instrucciones, al tiempo de aplicación, o a cualquier otra, siempre deben ser similares. La posibilidad de comparar al mismo alumnado en diferentes pruebas o a diferentes alumnados en la misma prueba se basa precisamente en mantener las mismas condiciones de aplicación.

Los tests con referencia normativa han sido muy utilizados en el proceso educativo. Pero no son el procedimiento exclusivo ni dominante que debe ser puesto en marcha en el aula. La observación, las entrevistas y otros procedimientos más centrados en el curriculum son procedimientos más útiles en algunas ocasiones. Desafortunadamente, la práctica educativa y psicopedagógica ha estado saturada del uso de tests psicométricos descartando otros procedimientos. Sin embargo, si queremos obtener datos para realizar un tratamiento adecuado de problemas académicos o de conducta, debemos recurrir a otras técnicas. Y esto debe ser hecho en primer lugar por el profesorado, pero también por el profesorado y técnicos de apoyo (psicólogos, pedagogos o psicopedagogos).

Para hablar de la utilidad de los tests en el proceso educativo debemos diferenciar entre los tests publicados y los que hace el propio profesorado. Estos últimos, desafortunadamente, han recibido poca atención en España. La falta de formación de el profesorado y profesionales de la educación sobre cómo construir y utilizar tests específicamente diseñados por el maestro o profesional, para su alumnado concreto, ha llevado a que sean desconocidos o poco utilizados en la escuela española.

Esta defensa de los tests realizados por el propio profesorado tiene más sentido, si cabe, dado el problema fundamental que presentan los tests publicados y que reside en el contenido del test, ya que si el contenido de un test no está relacionado y contextualizado con el curriculum que está siendo enseñado, el test es inútil para evaluar lo que el alumnado ha aprendido de la instrucción escolar (Salvia y Hughes, 1990). En estos casos, las puntuaciones del alumnado en los tests probablemente reflejan su posición en el campo normativo más que su rendimiento verdadero. Lo cierto es que, generalmente, el contenido de los tests y el contenido del curriculum no han tenido una relación estrecha. Por tanto, los objetivos y contenidos relacionados con el diseño curricular, el comportamiento interpersonal, habilidades sociales o habilidades de autoayuda requieren que la evaluación responda al contenido de la intervención a desarrollar.

Los *tests referidos a criterio*: a diferencia de los referidos a la norma que comparan la posición del alumnado con la de otros/as alumnos/as, los tests referidos a criterio comparan la puntuación del alumnado con un criterio especificado. En estos procedimientos lo importante es la tarea, y se establece un criterio (punto de corte) para considerarla superada por cualquier alumnado. Generalmente se basan en un conjunto jerarquizado de objetivos de rendimiento, donde cada objetivo es medido por una o varias tareas de evaluación.

Los tests contruidos por el profesorado ofrecen las siguientes ventajas (Salvia y Hughes, 1990): a. Se pueden construir exactamente en base al currículum que se está enseñando; b. Se pueden realizar formas múltiples e intercambiables; c. Se pueden crear instrumentos de evaluación sensibles a pequeños cambios en el rendimiento; y d. Se puede usar de manera flexible según las necesidades del profesorado. Además, las ventajas aludidas al hablar de los tests publicados con normas pueden ser alcanzadas por éstos en algunos casos, especialmente desarrollando normas locales relacionadas con el currículum. En todo caso, existe una amplia base de información proveniente de la investigación acerca de distintos aspectos relevantes en el proceso de construcción de los tests (Tindal y Marston, 1990).

c) Otras técnicas de evaluación.

Las entrevistas, escalas de apreciación y las impresiones del profesorado y profesionales son, sin duda, procedimientos habitualmente utilizados en la escuela. Las razones de su uso residen en que aportan datos del alumnado que, a veces, son difíciles de obtener por otros procedimientos. Por ejemplo, información sobre los niveles motivacionales, la persistencia de la conducta de trabajo en la tarea, o el comportamiento hacia los otros. El problema esencial de estos procedimientos es que las impresiones obtenidas son demasiado imprecisas para poder tomar decisiones educativas sobre el alumnado.

Las impresiones son útiles en los momentos iniciales de la evaluación, cuando pueden sugerir ideas, percepciones subjetivas, o explicaciones generales que ayuden a comenzar un proceso sistemático de registro de datos y unas hipótesis refinadas. El problema con este procedimiento de evaluación en educación es que el profesorado utiliza esta fuente de información de manera preferente y creen que son precisos con ella, rechazando el uso de otros procedimientos, lo que puede llevar a que el alumnado de profesores/as que basan sus decisiones instructivas en impresiones no progresen tan rápidamente como el alumnado de profesores/as que tomen sus decisiones basándose en los datos. Como dicen Salvia y Hughes (1990, p. 14), «en contra de una percepción ocasional brillante, el uso de las impresiones por la mayor parte de los educadores típicamente no resulta en una toma de decisión adecuada, probablemente porque las decisiones que ellos toman sobre el alumnado y el aprendizaje son muy complejas, y ellas mismas no permiten impresiones simplistas».

1.4. Elección del procedimiento más adecuado

Los procedimientos de evaluación más recomendables para tomar decisiones educativas sobre el alumnado que presentan problemas en el acceso o en el seguimiento del currículum -ya sean llamados éstos dificultades de aprendizaje, deficiencias, o simplemente no denominados- son los tests hechos por el propio profesorado y las observaciones sistemáticas (Verdugo, 1994). Ambos procedimientos permiten conocer la respuesta curricular del alumnado de manera precisa y al nivel de detalle que sea necesario. Las decisiones tomadas serán en base a la información específica del rendimiento en el aula y no a categorías o tipologías de trastornos del alumnado. Con ello se reduce el grado de inferencia en las decisiones educativas y los datos sirven directamente para elaborar el programa de intervención docente.

En los pasados años ochenta, diferentes autores (Blankenship, 1985; Blankenship y Lilly, 1981; Deno, 1985; Gickling, 1981; Gickling y Thompson, 1985; Howell y Morehead, 1987; Idol-Maestas, 1983; Tucker, 1985) aportaron modelos para desarrollar procedimientos de evaluación que seguían estrechamente los currícula educativos. Estos modelos han elegido el término «evaluación basada en el curriculum» para describir sus procedimientos de evaluación, como contraste con otros procedimientos tradicionales utilizados en la escuela cuya utilidad para la intervención educativa es mucho menor. A continuación exponemos detenidamente en qué consiste la evaluación basada en el curriculum o evaluación curricular, que nosotros pasaremos a denominar como Diagnóstico Basado en el Curriculum.

2. LA EVALUACIÓN BASADA EN EL CURRÍCULUM Y EL DIAGNÓSTICO BASADO EN EL CURRÍCULUM

2.1. Concepto y definición

La evaluación basada en el curriculum (EBC), más que un concepto nuevo, es un enfoque amplio que plantea unir la evaluación y la instrucción con vistas a favorecer el aprendizaje del alumnado. El término EBC comenzó a utilizarse durante la segunda mitad de los años setenta en EEUU. Posteriormente, en los años ochenta, particularmente en su segunda mitad, se publican diversas monografías, artículos y textos que sirven para difundir las distintas concepciones de esta tendencia general de la evaluación educativa (Blankenship, 1985; Cohen y Spruill, 1990; Deno, 1985; Deno, 1987; Gickling, 1981; Gickling y Thompson, 1985; Howell y Morehead, 1987; Marston y Magnusson, 1985; Salvia y Hughes, 1990; Shapiro, 1990; Shinn, Rosenfleid y Knutson, 1989; Tindal y Marston, 1990; Tucker, 1985). En España, en los años noventa se empiezan a publicar tímidamente artículos y textos que apuntan esta tendencia general de la evaluación educativa (Alonso, 1991; Báez, 1989; Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo, 1991; Fernández Fernández, 1990; Sabaté, Carrascosa, Rodríguez y Verdugo, 1991, Verdugo, 1994).

La evaluación basada en el curriculum tiene que ver con la evaluación de los aprendizajes y la conducta en el aula y se centra en aplicaciones educativas prácticas. La evaluación basada en el curriculum resalta la integración de conceptos y prácticas útiles provenientes de una variedad de fuentes o enfoques psicopedagógicos: análisis conductual aplicado, teoría de la construcción de tests, desarrollo y evaluación del curriculum y enseñanza de precisión (Salvia y Hughes, 1990). Además, los modelos ecológicos y de eficiencia educativa, junto a la evidencia procedente de la psicología cognitiva e instruccional y de la psicología social de la educación, han permitido entender el progresivo desplazamiento experimentado por el diagnóstico psicoeducativo desde los resultados del alumnado hacia el conjunto de enseñanza-aprendizaje (Meyers, Pfeffer y Erlbaum, 1985). Por ello, hoy hablamos de evaluación curricular en un sentido amplio que incluye no sólo la evaluación del alumnado y su competencia curricular en distintas áreas, sino también la evaluación de la situación de enseñanza-aprendizaje y la interacción del alumnado con esa situación (Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo, 1991; Sabaté, Carrascosa, Rodríguez y Verdugo, 1991).

Por tanto, esta tendencia denominada evaluación referida a curriculum (curriculum-based-assessment), se ubica en el marco de la evaluación formativa, porque analiza diferentes momentos del proceso de aprendizaje tomando como eje central el curriculum

o programa de enseñanza particular (Hallahan y Kauffman, 1997). Este modelo de evaluación educativo conceptualiza al aprendizaje como un proceso interactivo en el que confluyen una gran variedad de aspectos curriculares, instruccionales, individuales y ecológicos, además de los relativos a las tareas específicas a ser desarrolladas en el ámbito escolar. Por ello, la evaluación y la programación educativa han de enfocarse hacia el análisis de los diversos aspectos que pueden estar influyendo en un sistema escolar y en sus logros.

Dentro del proceso de evaluación educativa, planteamos el diagnóstico educativo, como un elemento de la evaluación educativa general, que se extiende en un continuo, desde la evaluación curricular más ordinaria, hasta el diagnóstico basado en el currículum efectuado por especialistas diferentes, que, también, se dirige se extienden a lo largo de un continuo. Por lo tanto, el diagnóstico educativo, que planteamos, no es ajeno o complementario a la escuela o al currículum escolar, sino un recurso más de ambos, en la línea de la evaluación basada en el currículum, porque no recurre básicamente a situaciones de pruebas independientes, sino a situaciones propiamente curriculares contextualizadas.

Así que, aunque, como hemos visto, existe una gran similitud entre lo que es la evaluación basada en el currículum y el diagnóstico basado en el currículum, podríamos decir que otra de las diferencias principales, es que la evaluación educativa es realizada por todo el profesorado y, por el contrario, el diagnóstico educativo sería competencia del especialista.

En este sentido, cuando nos referimos al diagnóstico basado en el currículum, estamos hablando de un concepto que implica establecer objetivos, recoger información, analizar, interpretar y valorar datos obtenidos, para tomar decisiones educativas que generan progreso en el alumnado. Dichas decisiones deben jugar un papel esencial en la elaboración de refuerzos educativos, adaptaciones curriculares grupales o individuales, tanto no significativas, como significativas y, en el caso del alumnado de Educación Secundaria, además de las medidas anteriores, se trabajará sobre la toma de decisiones en la elección de asignaturas optativas, los Programas de Diversificación Curricular o los Programas de Garantía Social, que son las formas que tenemos de atender a la diversidad, manteniendo la comprensividad, según nos propone la L.O.G.S.E..

Así que, basándonos en un buen diagnóstico, será más fácil llegar a determinar las ayudas necesarias, para posibilitar el acceso en el desarrollo del currículum.

En dicho enfoque se evalúan aspectos no centrados en déficit, sino sobre la base de detectar las necesidades educativas de los/as alumnos/as, para abordar el proceso de enseñanza necesario para cada uno. Este enfoque tiene en cuenta el contexto, la materia y las características del aprendizaje, ya que las necesidades de cada educando se basan también en la interacción con su medio, para lo cual se prevé evaluar todos los contextos circundantes (socio-familiar, escuela, aula), al igual que la detección de las necesidades derivadas de la aplicación del currículum.

Así que, la cuestión es procurar entender el diagnóstico no únicamente, como la actividad que procura resolver problemas, dificultades y/o deficiencias del alumnado, sino, también, como aquella actividad encaminada a prever y potenciar el desarrollo de capacidades para alcanzar la plenitud, de todos y cada uno de los educandos, que es la

autonomía personal (RODRÍGUEZ ESPINAR, 5., 1988), para estar en la línea de entender la interrelación entre diagnóstico y evaluación y que la evaluación necesitará del diagnóstico para realizar pronósticos que permitan prevenir, así como, pensar «lógicamente, que el diagnóstico lo es no sólo de las anomalías y problemas, sino de las capacidades y potencial de aprendizaje» (PÉREZ JUSTE, R., 1989).

Este enfoque ha ido teniendo un gran número de adeptos en los últimos años, porque un gran número de profesionales de la educación ha considerado que la mejor manera de evaluar las necesidades del alumnado es en términos de los requisitos curriculares de su contexto escolar concreto (Durkin, 1984; Thompson, 1981). Como el curriculum puede variar en gran manera de un centro a otro, de una localidad a otra, y de un país a otro, evaluar las necesidades de instrucción del alumnado en base a tests estandarizados parece no tener sentido. Por esa razón, se plantean prácticas y procedimientos distintos que permitan estructurar ese diagnóstico basado en el curriculum.

2.2. Características

Como hemos podido observar, el diagnóstico basado en el curriculum es una consecuencia del gran cambio apreciado desde una perspectiva de evaluación centrada en el diagnóstico y clasificación hacia una perspectiva de intervención. Este cambio hacia una relación más directa entre prácticas evaluativas, prácticas diagnósticas e intervención educativa dentro de la orientación psicopedagógica va teniendo cada vez más aceptación entre los propios educadores y orientadores.

El énfasis de la evaluación y del diagnóstico pasa del sujeto a las tareas curriculares y al contexto, dirigido a obtener información sobre las calidades de la intervención. De esta manera, adquiere gran importancia la evaluación y el diagnóstico directos de las distintas áreas del curriculum, junto a otros aspectos del alumnado y contexto educativo que pueden incidir en su educación. Se atiende a factores de incidencia directa en el proceso educativo como las tareas, los materiales, la organización del tiempo y otros, que desde el enfoque clásico no eran tomados en cuenta. La coherencia entre el curriculum y la evaluación es el aspecto determinante del proceso de aprendizaje para todos los estudiantes, pero adquiere gran importancia en aquellos que muestran dificultades en el aprendizaje o rendimientos bajos.

La diferencia entre el DBC(Diagnóstico Basado en el Curriculum)¹y otros procedimientos tradicionales psicopedagógicos reside en que permite la valoración del nivel de conocimientos escolares, dado que es el curriculum el que decide actualmente cuáles son éstos, además de que, para ser diagnosticados, no obliga al alumnado a enfrentarse a un test con ítems o reactivos determinados de forma genérica por el autor (Fernández Fernández, 1990). Por ello, se le da menos importancia al uso de los tests psicoeducativos usados tradicionalmente, especialmente, cuando pretendemos obtener información para la intervención educativa, los tests estandarizados se usan, pero no se enfatizan tales prácticas como ocurría desde perspectivas tradicionales.

El DBC plantea un enfoque directo en el aula para obtener información, pero es preciso aclarar que se orienta tanto a la evaluación en sí como a la propia intervención. Su sentido y utilidad está en la medida que ofrece datos para la instrucción concreta de

¹ A partir de ahora utilizaremos las siglas de Diagnóstico Basado en el Curriculum, es decir, D.B.C.

cada alumnado. Al estar la EBC y el DBC orientados primordialmente hacia la intervención, dan gran importancia a las fases del proceso de orientación, es decir, la fase de detección y análisis de necesidades, donde entran el registro, la interpretación y uso de los datos y las fases de intervención, evaluación de la intervención y el seguimiento de todo el proceso.

El énfasis del proceso evaluativo emprendido desde planteamientos del DBC tiene como referente obligado el currículum escolar real desarrollado, un diagnóstico basado en los proyectos curriculares y en las programaciones educativas. Por tanto, un diagnóstico basado en el currículum habrá de preocuparse por el «cómo» el alumnado progresa y actúa en función de sus propias características y de nuestros objetivos y acciones educativas» (Alonso, 1991, p. 10). De esta manera, el proceso de enseñanza/aprendizaje se debe planificar, ejecutar y registrar de manera rigurosa y constante, y no como una acción aislada y puntual al final del proceso educativo.

En cuanto al alumnado, el DBC, comprende a todo el alumnado y no exclusivamente a aquellos que presentan algún problema, debiendo realizarse cotidianamente como una de las partes esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje. El orientador ha de poner todo su énfasis, al igual que él, en la integración de las actividades evaluativas en los procesos ordinarios de enseñanza de el profesorado y éste debe plantearse como uno de los máximos retos educativos. La formación y especialización de los equipos psicopedagógicos en las tareas evaluadoras y diagnosticadoras a distintos niveles permitirá el asesoramiento al profesorado para lograr la progresiva incorporación de procedimientos de evaluación curricular.

El DBC, respecto a la formación del profesorado, propone que éste tenga un papel activo en la evaluación curricular del alumnado y su contexto, y tendrá que evaluar todos los factores que influyen en la ejecución con objeto de modificarlos para mejorarla. Es decir, el planteamiento de la Evaluación Basada en el Currículum debe estar planteada desde la idea de que el profesorado es la persona indicada para integrar la información de todo *el proceso* y situarla, así, frente a la evaluación tradicional que depositaba la responsabilidad en el especialista (psicólogo, pedagogo, logopeda, etc.), en el DBC y la evaluación basada en el currículum, que implica para el profesorado del aula, la importancia reside en el maestro o profesional que trabaja directamente con el alumnado. Es el profesorado quien debe valorar las necesidades educativas y hacer las propuestas de adaptación del currículum. La finalidad es que el trabajo y la información que prestan distintos profesionales tengan utilidad para el proceso de enseñanza y aprendizaje. En lugar de generar prácticas profesionales que respondan a criterios técnicos alejados de la escuela y de las necesidades del alumnado en el aula, se pretende coordinar la información diversa para desarrollar programas educativos adaptados a las necesidades de cada alumnado.

El rol que desempeñan el resto de los profesionales (psicólogo, psicopedagogo, pedagogo, es decir, el orientador) sigue siendo de gran importancia, pero se modifican algunas de sus tareas o funciones habituales. Por un lado, las evaluaciones psicopedagógicas del lenguaje, motricidad, competencia social, comportamiento o de otros aspectos, es necesaria para complementar la información procedente de evaluación académica. En algunos casos, esa información será de primordial importancia para establecer el plan educativo, particularmente cuando el alumnado muestre conductas muy deficitarias o problemáticas, así que, el profesional de los equipos de orientación

educativa (E.O.E)² o del Departamento de Orientación debe asesorar y servir de consulta de los maestros para implantar y desarrollar la evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada aula. Sus conocimientos conceptuales e instrumentales sobre el proceso de evaluación le convierten en la persona indicada para desempeñar el papel de experto que diagnostica, asesora, colabora, supervisa y ayuda, para resolver las dificultades que el profesorado encuentran en la tarea. Esta función de apoyo y estimulación es de vital importancia para que la escuela y el profesorado puedan asumir la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, que es justamente la meta de la evaluación curricular y, en concreto del DBC, que pone en marcha el orientador.

Para terminar, expondremos un cuadro resumen, que viene a resumir las diferencias más importantes entre la evaluación educativa concebida de manera tradicional y el enfoque actual basado en el curriculum

Cuadro 1.1. Enfoque tradicional y actual de la evaluación educativa

<i>Enfoque tradicional</i>	<i>Enfoque actual</i>
Afán de buscar causas y etiologías.	Delimitar necesidades educativas.
La causa de las dificultades está en el alumnado.	Las necesidades educativas están en el proceso interactivo (alumnado-situación de aprendizaje).
Estas deficiencias debe buscarlas y/o evaluarlas el especialista (médico, psicólogo).	Las necesidades educativas debe valorarlas el propio maestro, en coordinación con otros profesionales (profesorado de apoyo, equipos interdisciplinarios).
Es necesario pasar pruebas específicas para conocer sus capacidades (de acuerdo a un criterio normativo) frente al resto del alumnado de su edad.	La valoración se hará en función de la propuesta curricular para todos los/as alumnos/as y las adaptaciones individuales que requiera.
Evaluamos sólo al alumnado porque es él quien tiene las dificultades.	Evaluamos la situación de aprendizaje y al alumnado.
Evaluamos para conocer el grado de déficit y dificultades del alumnado (categorizar).	Evaluamos para conocer qué necesidades educativas tiene el alumnado y determinar el tipo de ayudas.
Evaluamos al alumnado sacándole del aula.	Evaluamos al alumnado en clase y la situación de aprendizaje.
La respuesta educativa que se da al alumnado es un programa individual que surge de sus dificultades.	La respuesta educativa que se proporciona al alumnado es el programa general, con adaptaciones en función de sus necesidades.
El programa individual requiere una atención individual de especialista.	La adaptación curricular requiere coordinación y colaboración de todos los profesionales.
El programa individual plantea objetivos, contenidos y actividades al margen del aula.	Las adaptaciones curriculares parten de la propuesta hecha para todos el alumnado.
Las ayudas se dan sólo a unos pocos, que	Las ayudas benefician a todos el alumnado

² Usamos la terminología establecida para la Comunidad Autónoma Andaluza.

son los que las necesitan.	en mayor o menor grado.
La responsabilidad de los progresos del alumnado la tienen los especialistas que desarrollan su programa (logopeda, profesorado de apoyo, etc.).	La responsabilidad de los progresos del alumnado la tiene el tutor en coordinación con otros profesionales.

Fuente: Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo, 1991.³

3. MODELOS DE DIAGNÓSTICO BASADO EN EL CURRÍCULUM

El Enfoque de la Evaluación Basada en el Currículum (EBC) y, dentro de ésta, del Diagnóstico Basado en el Currículum (DBC) provino de diferentes autores implicados en el trabajo con alumnos/as con dificultades de aprendizaje, superando así las concepciones anteriores muy vinculadas a una evaluación dependiente de los tests psicoeducativos (Blankenship, 1985; Blankenship y Lilly, 1981; Deno, 1985; Gickling, 1981; Gickling y Thompson, 1985; Howell y Morehead, 1987; Idol-Maestas, 1983; Salvia y Hughes, 1990; Tucker, 1985).

En cualquier caso, el DBC no es un enfoque con un único modelo, sino que representa un número diverso de prácticas evaluativas, que deben tener en cuenta que el DBC es un sistema para relacionar la detección y el análisis de necesidades y la intervención, que se puede poner en marcha desde diferentes enfoques o métodos de enseñanza del contenido curricular, pero que todos los modelos de DBC propuestos en la literatura científica comparten como atributo común que la evaluación debe basarse, precisamente, en aquello que ha sido o debe ser enseñado al alumnado dentro del currículum. Sin embargo, existen importantes diferencias teóricas y prácticas acerca de cómo los diagnósticos deben ser conducidos, habiéndose utilizado diferentes nombres para identificar los distintos modelos (Blankenship, 1985; Deno, 1985; Gickling, 1981; Howell y Morehead, 1987; Shinn y Rosenfield, 1989; Shinn, Tindal y Stein, 1988). Esta discriminación es crucial porque las ventajas o desventajas de un modelo no pueden ser generalizadas a los otros.

Entre los diferentes modelos que se han distinguido de Diagnóstico Basado en el Currículum, destacamos los siguientes: 1. Diagnóstico Basado en el Currículum para el Diseño de la Instrucción (DBC-DI); 2. Diagnóstico Basado en el Currículum Referido a Criterios (DBC-RC); 3. Medida Basada en el Currículum (MBC), y 4. Valoración Basada en el Currículum (VBC). Estos modelos representan las tendencias generales de desarrollo del diagnóstico basado en el currículum, con muchos aspectos comunes entre ellos, pero también con prácticas diversas dentro de cada uno. A continuación exponemos las características sobresalientes de cada uno de los modelos citados.

3.1. DBC para el diseño de la instrucción (DBC-DI)

Este modelo fue propuesto por Gickling y otros autores (Gickling y Havertape, 1981; Gickling, Shane y Croskery, 1989; Gickling y Thompson, 1985; Hargis, 1987) con el propósito fundamental de planificar la instrucción. La EBC-DI es un sistema para determinar las necesidades de instrucción del alumnado evaluando su ejecución continua en el contenido académico del aula. Además, pretende proporcionar la instrucción de la

³ Citado por Verdugo, M.A. (1994)

manera más eficaz y eficiente posible para responder a las necesidades mostradas por el alumnado (Gickling, Shanc y Croskery, 1989). La evaluación, de acuerdo con estos planteamientos, debe estar presente en todas las actividades educativas, proporcionando la información concreta a analizar para adaptar el curriculum al alumnado.

El principio básico es que «las condiciones óptimas de aprendizaje son aquellas en que las tareas instructivas contienen un apropiado margen de desafío pero están suficientemente ligadas al nivel de habilidades de entrada del alumnado para asegurar que tienen un alto grado de éxito» (Shinn, Rosenfleid y Knutson, 1989, p. 304). La clave estará en controlar la proporción entre lo conocido -aquello que el estudiante responde correctamente- y lo desconocido -aquello que el estudiante responde incorrectamente o duda- (Gickling y Thompson, 1985). De esta manera, se espera que los alumnados puedan dominar con éxito la extensión y secuencia del curriculum del aula.

Este modelo plantea que el alumnado genere un tipo de respuesta «productiva» (por ejemplo, leer en alto, escribir palabras dictadas, etc.). Las respuestas de producción tienen como ventaja, respecto a las respuestas de selección, que: *a.* facilitan la observación del proceso utilizado por los estudiantes para responder correcta o incorrectamente; *b.* los tests son construidos en poco tiempo, aunque suelen necesitar más tiempo de corrección y son menos fiables, y *c.* permiten a los/as alumnos/as dar respuestas nuevas o creativas a los problemas.

Respecto a la adecuación técnica del modelo propuesto, sus defensores aducen que debe ser evaluado en base a un paradigma de evaluación conductual dadas sus características de medición directa y específica de las conductas académicas de cada alumnado y la baja inferencia respecto a los datos obtenidos. Desde este punto de vista, el análisis de la adecuación técnica debe hacerse en función de la exactitud de la puntuación y de la validez de contenido.

Entre estos defensores del modelo, tenemos a Deno que en 1985 resumía del siguiente modo las ventajas del uso del DBC:

a) El DBC mejora la relación entre la enseñanza-evaluación, al mejorar la relación de las pruebas con lo que se está enseñando. Pero también puede detectar discrepancias entre lo que se enseña y lo que experimenta, pudiéndose convertir en un predictor de la eficacia de la enseñanza.

b) Un elemento a considerar es la evaluación de las dificultades que experimentan los/as alumnos/as, mostrando cómo pueden seguir los objetivos curriculares de sus compañeros. Es decir, su rendimiento puede medirse en los mismos términos que para el resto de los/as alumnos/as.

c) Otro elemento importante es que el lenguaje que utiliza el DBC es un lenguaje común, accesible a profesores/as y padres/madres.

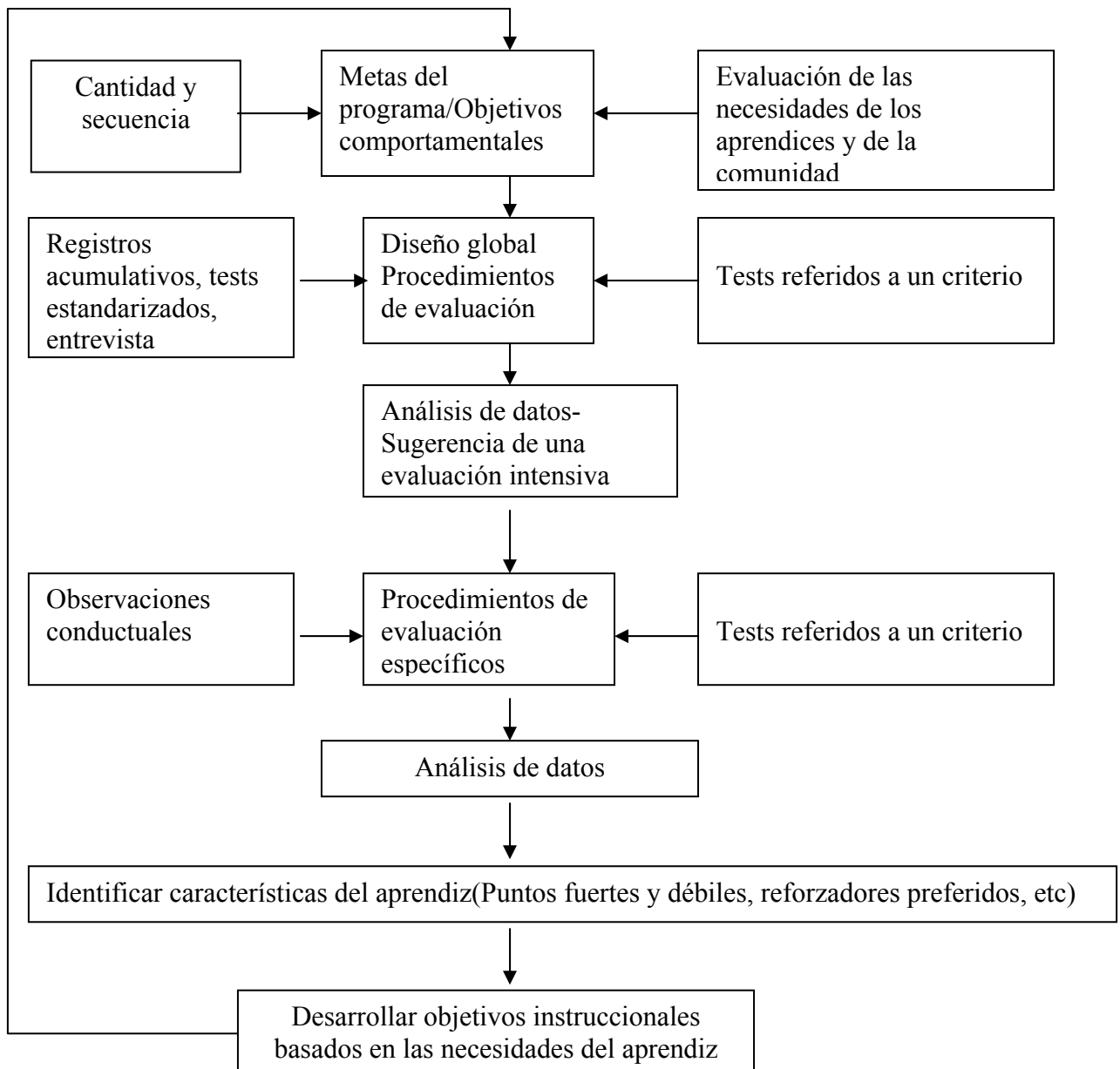
3.2. DBC referido a criterios (DBC-RC)

La DBC-RC (Diagnóstico basado en el currículum como criterio de referencia o referido a criterios) (Blankenship, 1985; Idol, Nevin y Paolucci-Whitcomb 1986), utiliza como criterios de niveles de adquisición los que se derivan de la evaluación. Este

enfoque, según Blankenship (1985), vendría representado por la siguiente definición: «la práctica de obtener medidas frecuentes y directas de la ejecución de un alumnado en series de objetivos secuencialmente organizados y derivados del currículum usado en el aula». Su principal propósito es, también, la planificación de la instrucción. Lo más destacable es el uso de medidas directas y frecuentes del rendimiento, y la organización secuencial de los objetivos. Cada objetivo instructivo se traslada a un test de rendimiento que representa el área de contenido tratado. Las puntuaciones obtenidas reflejan el dominio o no del objetivo.

Marston (1989) describe este modelo de DBC-RC como un enfoque de «tests referidos a criterio construidos por el maestro». Una propuesta de evaluación basada en los objetivos del aula correspondiente a este enfoque es la realizada por Langione (1990), que se presenta en la siguiente figura.

Figura 1.1. Enfoque de Evaluación basada en los objetivos del aula. Langione (1990).



El DBC-RC utiliza respuestas de «selección» (por ejemplo, hacer un círculo o tachar la respuesta correcta) en mayor medida que respuestas productivas. Las respuestas de tipo selectivo tienen como ventajas su facilidad para ser puntuadas y rapidez en la ejecución, con altos índices de fiabilidad. Las desventajas de las respuestas de selección son que requieren habilidades de construcción de tests más sofisticadas y que el tiempo dedicado a preparar el test puede ser muy largo.

Este modelo está centrado en evaluar los logros de conductas criterio que forman parte de un currículum particular. Estos métodos de evaluación parecen ser los más objetivos y eficaces, ya que aportan importantes datos para la toma de decisiones educativas. Desde luego, su uso no descarta la utilización de otros medios de obtención de información, puesto que un mayor número de datos hará posible el diseño de mejores estrategias educativas.

Los formatos de los tests o pruebas utilizados en este modelo varían mucho dependiendo del objetivo instructivo que se esté enseñando. De todos modos, la tendencia general es utilizar tests contruidos por el profesorado sin instrucciones estandarizadas. La longitud de los tests también depende del contenido y del tipo de ítems (de selección o de producción) así como del propósito de su administración. Si el propósito es obtener datos de evaluación de las habilidades del alumnado previamente a la instrucción para saber las habilidades prerrequisito y los posibles objetivos terminales, la evaluación será probablemente prolongada.

Un instrumento de evaluación, que cumpla con los requisitos de la evaluación referida a criterio debe tener las siguientes características: 1. Que mida directamente la ejecución del alumnado, en términos de conducta observable. 2. Que evalúe conductas relacionadas directamente con los programas educativos en vigor. 3. Que esté estructurado a partir de un análisis de tareas y permita identificar cuáles habilidades ha desarrollado y de cuáles carece cada niño. 4. Que permita determinar cambios en la conducta al ser aplicada en dos o más momentos diferentes. 5. Que su interés principal no sea comparar a un sujeto en particular con respecto a una norma, pero que posea las propiedades psicométricas correspondientes

En suma, este modelo conceptualiza al aprendizaje como un proceso interactivo en el que confluyen una gran variedad de aspectos curriculares, instruccionales, individuales y ecológicos, además de los relativos a las tareas específicas a ser desarrolladas en el ámbito escolar. Por ello, la evaluación y la programación conductual educativa han de enfocarse hacia el análisis de los diversos aspectos que pueden estar influyendo en un sistema escolar y en sus logros.

Dada la característica de ser pruebas informales las contruidas desde este modelo, la fiabilidad y validez suele ser muy baja o nula en las medidas propuestas. Únicamente la validez de contenido es el criterio técnico posible a utilizar.

3.3. Medida basada en el curriculum (MBC)

Este enfoque es descrito en la definición de Deno (1987, p. 41) como: « cualquier conjunto de procedimientos de medida que utiliza la observación directa y el registro de la ejecución de un alumnado en el curriculum local como una base para acumular información para tomar decisiones sobre la instrucción». Se enfatizan los procedimientos

utilizados y la modificación de los programas educativos puestos en marcha.

De todos los enfoques de DBC desarrollados, el de la MBC es el que presenta diferencias importantes. En lugar de dirigirse a decidir el nivel instructivo y contenido curricular a enseñar, se utiliza para evaluar los efectos de esas decisiones de planificación. Su propósito es tomar decisiones sobre el progreso del alumnado. Deno (1985,1987) pone en duda que cualquier dato diagnóstico sirva para planificar programas eficaces. Por ello, todos los programas de intervención necesitan ser evaluados continuamente y frecuentemente. Cada programa individual de instrucción es tratado como una hipótesis evaluable en el sentido de valorar si funciona.

La MBC comprende un conjunto de procedimientos de medida específicos y estandarizados que puede usarse para cuantificar la ejecución del alumnado en lectura, escritura y matemáticas. Este modelo se experimentó por primera vez en el marco de un extenso programa de investigación en el Instituto de Discapacidades de Aprendizaje de la Universidad de Minnesota bajo la dirección de S.L. Deno y P. Mirkin. La investigación inicial se trasladó eficazmente a la práctica, demostrando su eficacia repetidamente en diversas áreas curriculares (Germann y Tindal, 1985; Marston y Magnusson, 1985; Shinn, 1988; Tindal, 1988).

El modelo de Deno se basa en los siguientes principios (Shinn, Nolet y Knutson, 1990): 1. Un problema es definido como cualquier discrepancia entre lo que se espera y lo que ocurre. En el ámbito académico un problema ocurre cuando un alumnado no rinde al nivel esperado. Deno (1989) plantea que las dificultades o deficiencias son situacionales y no un «problema interno» del alumnado; 2. Existe un subconjunto de alumnos/as cuyas discrepancias entre lo que se espera y lo que se consigue son tan significativas que puede no ser recomendable para ellos seguir el ritmo de la educación general excepto si los programas son modificados. Sigue siendo un juicio de valor determinar cuando la discrepancia es tan severa que requiere servicios especiales, 3. La solución eficaz de los problemas requiere que los responsables de ello «generen muchos planes de acción posibles antes de intentar la solución del problema» (Deno, 1989, p. 11).

En la actualidad no contamos con una tecnología evaluativa suficientemente desarrollada para decir con certeza qué programa de instrucción funcionará con cada alumnado. Por este motivo, necesitamos tratar todas las intervenciones como hipótesis evaluables de manera formativa. Aquellas intervenciones que son validadas se mantienen, y aquellas que no son validadas se descartan o modifican. (Verdugo, M.A., 1994)

3.4. Valoración basada en el currículum

Al igual que los modelos anteriores, la valoración basada en el currículum pretende aportar información útil sobre el contenido de la enseñanza, pues los resultados de aprendizaje de los/as alumnos/as mejoran cuando la evaluación y la instrucción se alinean junto al currículum. Howell y Morehead (1987, p. 74) exponen que la VBC está basada en el principio de «evalúa [test] lo que tú enseñas y enseña lo que tú evalúas [test]». Por tanto, se hace corresponder directamente la enseñanza y la evaluación como aspectos indisolubles del proceso de aprendizaje escolar. La VBC se centra en las habilidades básicas (lectura, escritura, matemáticas), pero también se ha utilizado para

las áreas de habilidades sociales, lenguaje oral, e incluso las estrategias de aprendizaje.

La VBC puede conceptualizarse como un modelo de evaluación mediante Análisis de Tareas que presta gran importancia a los errores del alumnado. En la VBC las tareas curriculares consisten en «habilidades subcomponentes que los/as alumnos/as deben aprender para realizar con éxito una tarea» (Shinn, Rosenfield y Knutson, 1989, p. 309). Por medio del análisis de tareas, los subcomponentes esenciales de una tarea se determinan y se evalúa la ejecución del alumnado en esos subcomponentes. Analizando los errores cometidos por el estudiante, se identifican las habilidades componentes que no están presentes en el repertorio del alumnado, y se incluyen) en el plan de intervención (Howell, 1986).

Howell y Morehead (1987) describen un proceso básico de cuatro fases, independientemente del área de contenido, para desarrollar una evaluación curricular:

1. Encontrar hechos (evaluación a nivel de encuesta): el propósito es obtener información sobre el nivel general de ejecución académica del alumnado. Esta fase puede incluir la utilización de tests de rendimiento referidos a la norma, tests informales confeccionados por el profesorado, observaciones directas, y tareas escolares.

2. Desarrollar causas asumidas (hipotetizar): el análisis de los errores cometidos durante la fase anterior permite plantear hipótesis explicativas de las causas del rendimiento inadecuado del alumnado.

3. Observación/evaluación (evaluación a nivel específico): las hipótesis formuladas en la primera fase se evalúan con una evaluación específica de nivel o sondeo. Los tests específicos se desarrollan a partir de los objetivos instructivos a corto plazo del currículo.

4. Toma de decisiones (interpretación): la ejecución del alumnado en el sondeo se compara con las explicaciones del fallo generadas en la segunda fase. Si la hipótesis fue correcta la tarea curricular se incluirá como un objetivo instruccional para el alumnado. Si la hipótesis fue incorrecta, el ciclo de las fases 1 a 3 se repite hasta identificar las causas del fracaso para realizar la tarea.

3.5. Características comunes a los modelos

Como hemos pretendido que se observe, existen modos diversos de desarrollar un Diagnóstico Basado en el Curriculum, todos hacen hincapié en distintos aspectos del proceso evaluativo. Sin embargo, se pueden extraer algunas características comunes a la mayor parte de los modelos o submodelos existentes (Frisby, 1987): a) la evaluación del alumnado se realiza a partir de los materiales instructivos del aula; b) las pruebas o tests utilizados son de corta duración; c) se aplican medidas repetidas y frecuentes sobre el contenido curricular, y d) se grafican los datos para permitir comprobar el progreso del alumnado.

Las diferencias entre estos modelos de DBC (DBC-DI, DBC-RC, MBC, VBC) las encontramos en: la relación existente entre la evaluación y la toma de decisiones, la utilidad para tomar otras decisiones, la duración y el momento en que se produce la evaluación, el tipo de respuesta del alumnado, los formatos de los tests y la adecuación técnica de los datos.

La relación existente entre la evaluación y la toma de decisiones se establece en todos los modelos para planificar la instrucción, con la excepción del modelo de MBC,

donde se pretende supervisar el progreso del estudiante por medio de la evaluación. Por este motivo, en el resto de los modelos la mayor parte de la evaluación se desarrolla antes de comenzar la instrucción, mientras que en la MBC la evaluación tiene lugar principalmente después de la instrucción inicial. Algunos de los modelos cuentan con evidencia experimental sobre su utilidad para tomar otro tipo de decisiones: el modelo DBC-DI se utiliza para controlar indirectamente el progreso académico por medio del tiempo dedicado al aprendizaje académico; el modelo CBM también puede ser utilizado para el despistaje o filtrado de alumnos, la elegibilidad para un tipo y otro de emplazamiento y la evaluación del programa.

Los tipos de respuesta de producción son utilizados en los modelos DBC-DI y MBC, mientras que la VBC y la DBC-RC utilizan respuestas diversas, destacando las de selección. El progreso del alumnado se supervisa en todos los casos a corto plazo, excepto en la MBC, que se hace a largo plazo. Esto se debe a la consideración de cada programa como una hipótesis evaluable que requiere confirmación o negación tras un período de tiempo de aplicación. Respecto a las garantías científicas de los datos desde un punto de vista psicométrico, encontramos que la validez de contenido es evidencia suficiente en los modelos de diseño de la instrucción (DBC-DI), referido a criterios (DBC-RC), y de valoración basada en el currículum (VBC).

3.6. Modelos integradores

3.6.1. Modelo de Salvia y Hughes

Salvia y Hughes (1990) presentan un enfoque integrador producto de influencias diversas: análisis conductual aplicado, análisis curricular, evaluación basada en el currículum, aprendizaje de dominio, enseñanza de precisión y teoría de la construcción de tests. Los autores hacen referencia directa en el título del libro *Testing what is taught* a la correspondencia directa entre enseñar y evaluar que se puede considerar como una consigna identificadora de muchos de los defensores de la EBC y del DBC. El modelo de Salvia y Hughes es genérico, pudiendo aplicarse en diferentes situaciones y de maneras distintas.

Los citados autores consideran que la evaluación educativa ha de tener siete características para aportar información precisa en los procesos de toma de decisiones educativas respecto a los/as alumnos/as:

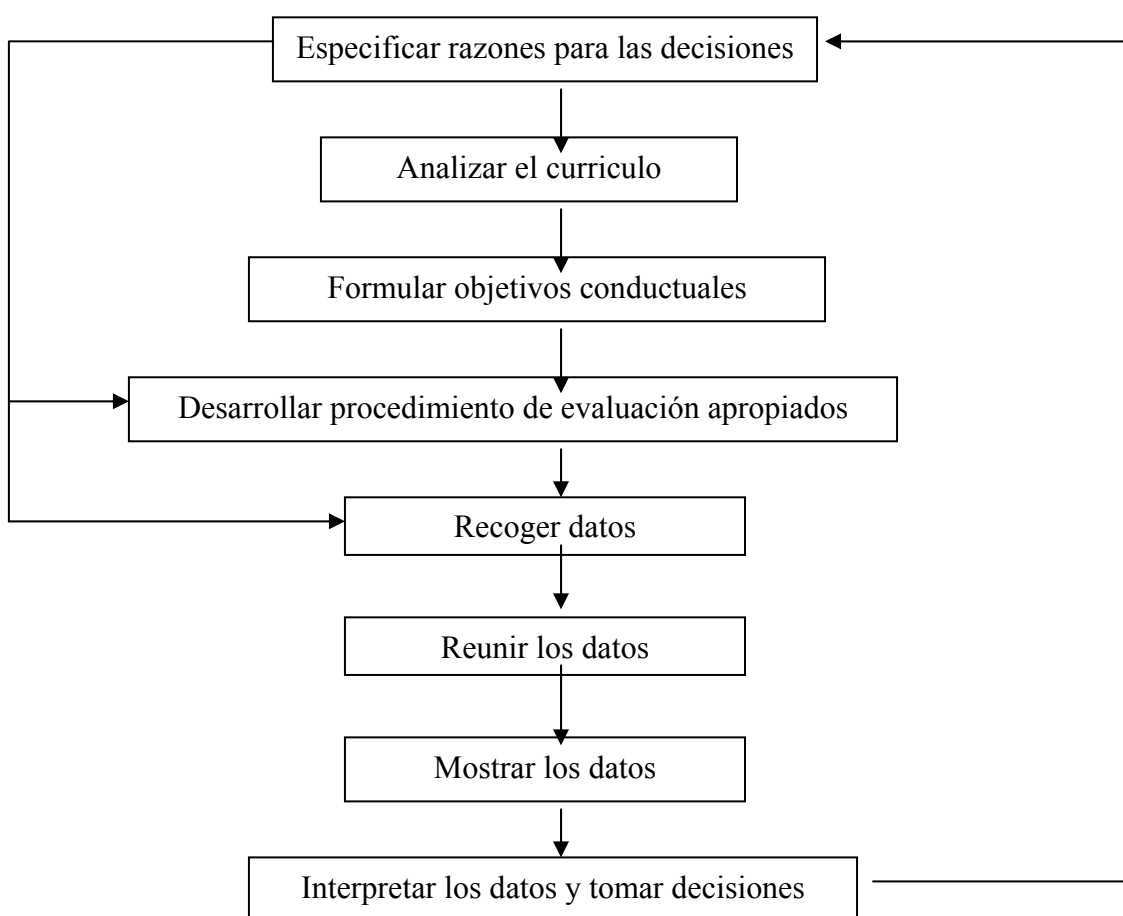
- a. *Estar directamente relacionaos con el currículum*: primero hay que especificar el currículum y luego evaluar el rendimiento del alumnado en él.
- b. *Medir directamente la ejecución del alumnado*: siempre que se pueda, debe haber medición directa (competencia social, lectura oral). Cuando no se pueda medir directamente la variable, por consistir en competencias asociadas a procesos internos (lectura comprensiva), se deben minimizar las inferencias.
- c. *Evaluar el progreso en objetivos específicos y en metas más generales*.
- d. *Evaluación continua*: evaluaciones repetidas hasta demostrar dominio del aprendizaje por el alumnado, así como retest del mantenimiento del mismo. Los materiales deben ser susceptibles de tal repetición.
- e. *Aportación de inferencias válidas sobre la modificaciones oportunas de la instrucción*.
- f. *Fiabilidad*: que permita generalizar de un conjunto de material a otros, de un

observador a otros y de un momento o tiempo a otro.

g. *Sensibilidad* a pequeños cambios importantes en la ejecución del alumnado.

Estas siete características pueden ser integradas en un modelo sistemático para la evaluación educativa, pero es preciso añadir información sobre el rendimiento del alumnado para responder a la variedad de preguntas que propician en primer lugar la evaluación. Partiendo de estos planteamientos, Salvia y Hughes (1990) proponen un modelo instructivo de ocho pasos, en el cual las decisiones en cada paso afectan a los restantes. A su vez, el modelo es dinámico porque las decisiones tomadas en cada paso pueden ser modificadas por decisiones tomadas en otros pasos y también según vaya desarrollándose la enseñanza y la evaluación. En la misma figura 1.2 se exponen los pasos de este modelo que describimos a continuación.

Figura 1.2. Modelo para la evaluación basada en el curriculum



Los/as profesores/as no deben evaluar simplemente porque hay que hacerlo, sino en función de una razón determinada, o en palabras de Fernández Ballesteros (1992), en función de unos objetivos. Por este motivo, el primer paso propuesto por Salvia y Hughes (1990) es *especificar las razones para la evaluación*. Las razones u objetivos de la evaluación deben concretarse, porque cada tipo de datos puede y ha de ser utilizado para propósitos distintos. Desde el punto de vista de la planificación de la enseñanza, los datos procedentes del diagnóstico basado en el curriculum pueden ser usados para decidir qué enseñar, cómo enseñar y dónde enseñar. Los

datos deben darnos pautas para formular los objetivos educativos, ubicar los/as alumnos/as en el currículum y supervisar su progreso. Asimismo, los datos de evaluación pueden utilizarse para alterar los métodos educativos empleados. Para ello, se ha de partir del éxito o fracaso del alumnado en la ejecución de los contenidos curriculares. Por otro lado, la evaluación puede servir para tomar decisiones respecto a prestar servicios de apoyo educativo complementarios al aula, clasificación del alumnado o ubicación escolar.

El *análisis del contenido curricular* que debe aprender el alumnado es necesario para determinar qué será o ha sido enseñado al alumnado. Usualmente el análisis del currículum lleva consigo analizar los niveles y componentes del mismo. Hablar de niveles significa hablar, tanto desde el punto de vista cognitivo (conocimiento, comprensión, aplicación...) como conductual (adquisición, generalización, mantenimiento...), de la extensión de dominio del material. Y hablar de componentes se refiere a las partes del currículum, que pueden ser infinitas.

El tercer paso, íntimamente ligado al anterior, consiste en la *formulación de objetivos conductuales*. Se refiere a la descripción de lo que los estudiantes harán para demostrar que han aprendido un componente curricular concreto.

El siguiente paso es el *desarrollo de procedimientos adecuados de evaluación*. El profesorado debe decidir cuándo y de qué manera será medido el aprendizaje y la ejecución del alumnado, y desarrollar un instrumento apropiado de evaluación. Los instrumentos pueden ser diversos (tests, pruebas, observaciones sistemáticas), así como las situaciones (estructuradas o no estructuradas). La forma definitiva de evaluar dependerá de las consideraciones siguientes: *a.* el propósito de la evaluación; *b.* el criterio utilizado para medir la ejecución; *c.* el uso de medidas directas (las más recomendables) o indirectas, y *d.* las características del alumnado (por ejemplo, si tiene discapacidades sensoriales o motoras, pobreza de lenguaje, atención lábil).

Los cuatro pasos restantes del modelo de Salvia y Hughes hacen referencia a *recoger; resumir; mostrar e interpretar los datos* Todo ello dirigido a la toma de decisiones pertinente que se había establecido en el primer paso. La toma de datos debe caracterizarse por ser rigurosa y sistemática. Además, como los datos se utilizan para realizar comparaciones (con los de otro/as alumnos/as o con los del mismo alumnado en distintos momentos) o analizar frente a un criterio (porcentaje de respuestas, tiempo de consecución...), conviene que la recogida de datos esté estandarizada. Para poder utilizar los datos obtenidos, el profesorado debe convertir los datos brutos en alguna medida de la ejecución (número correcto, porcentaje correcto, número de respuestas por minuto...) y almacenarlos de manera ordenada para su análisis.

Las tablas y los gráficos son los procedimientos utilizados generalmente para mostrar los datos: «La exhibición gráfica de la ejecución del alumnado se recomienda para tomar decisiones acerca del progreso de un/a alumno/a individual hacia una meta instructiva» (Salvia y Hughes, 1990)(p. 22). La importancia de la graficación de la ejecución y del *feedback* visual al alumno para mejorar el aprendizaje está fuera de toda duda, siendo una característica destacada de muchos programas con éxito en los ambientes educativos. Desafortunadamente, en nuestro sistema educativo no es corriente el uso de procedimientos visuales para analizar los

datos.

La interpretación de los datos y toma de decisiones con la que finaliza todo el proceso debe comenzar por verificar si los datos recogidos son apropiados para tomar la decisión pretendida. Si no fueran adecuados, se deberán tomar nuevos datos y reconsiderar el proceso seguido. Los datos suelen ser interpretados en términos del criterio establecido para tomar las decisiones. La toma de decisiones lleva al profesorado de nuevo a alguno de los pasos anteriores del modelo: especificación de nuevas razones para la evaluación, revisar el análisis del curriculum, revisar el plan de recogida de datos u otros.

3.6.2. Modelo de Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo

La reforma educativa puesta en marcha desde finales de los años ochenta, que derivó en la LOGSE, en España ha partido, de considerar el proceso educativo como un proceso interactivo. Las dificultades educativas que manifiestan los/as alumnos/as no deben ser examinadas solamente en la persona que las muestra, sino que también debe analizarse el contexto de aprendizaje y las interacciones entre el alumnado y ese contexto. La evaluación de esas dificultades o deficiencias debe, por tanto, dirigirse tanto al alumnado como al ambiente de aprendizaje. El concepto de Necesidades Educativas Especiales del Ministerio de Educación y Ciencia (1992, p. 20) establece de manera clarificadora estos aspectos:

Un/a alumno/a tiene necesidades educativas especiales, cuando presenta dificultades mayores que el resto de los/as alumnos/as para acceder a los aprendizajes que se determinan en el curriculum que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese curriculum.

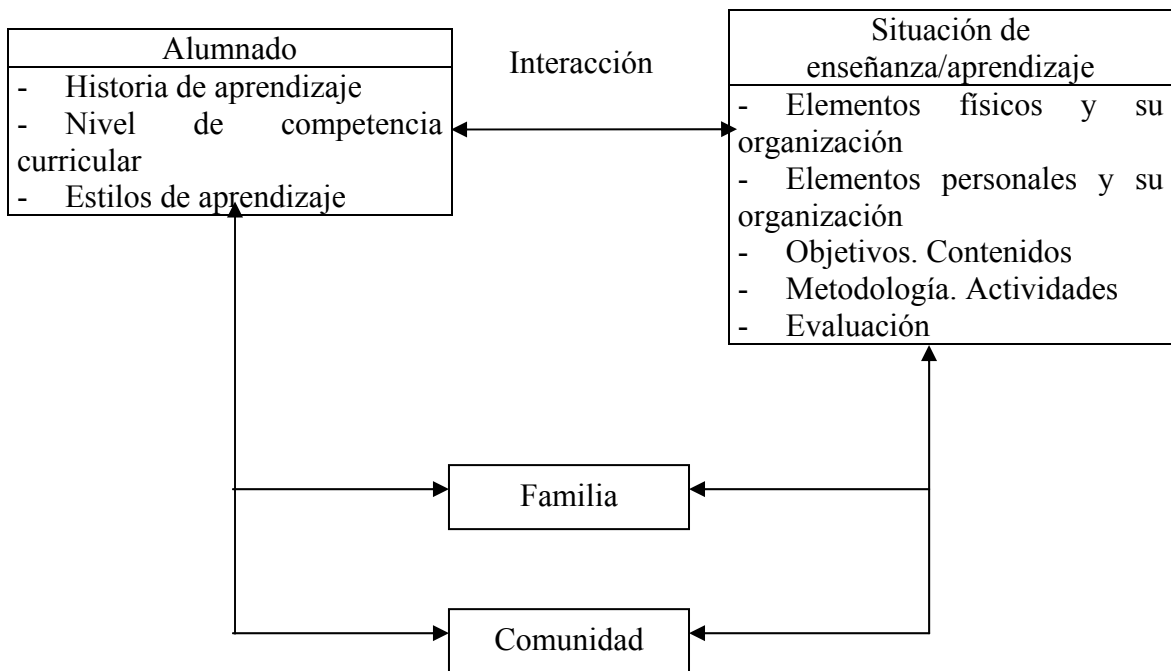
El proceso educativo requiere individualizar la enseñanza, de manera que cada alumnado reciba la respuesta educativa que precise, en función de sus necesidades particulares. La evaluación curricular y el diagnóstico basado en el curriculum analizan qué es capaz de hacer un alumnado, de manera que podamos determinar sus necesidades educativas y el ajuste que requiere en la respuesta educativa. Por tanto, para poder llevar a cabo un buen ajuste de la respuesta educativa es preciso también llevar a cabo un buen diagnóstico curriculares. Esta evaluación incluye tanto elementos referidos al propio alumnado (historia de aprendizaje, competencia curricular y estilo de aprendizaje) como a la situación de enseñanza-aprendizaje en la que está integrado (recursos personales, materiales, espaciales, etc.). Además, conviene analizar aspectos del contexto familiar y de la comunidad. En la figura 3.3 se presentan los distintos aspectos a tener en cuenta en la evaluación curricular.

La *historia de aprendizaje* del alumnado puede ser una información determinante para comprender sus dificultades y establecer las pautas de la intervención educativa. El aprendizaje ha de entenderse en este momento como producto de las interacciones previas del alumnado con el ambiente familiar, escolar y social. Tradicionalmente, era la única información que se tenía en cuenta, ignorando otro tipo de datos. En la actualidad está claro que no debe ser el dato exclusivo a manejar, especialmente para

planificar la intervención, pero sigue teniendo una extraordinaria importancia para la comprensión de las dificultades y deficiencias.

Para evaluar adecuadamente la historia de aprendizaje y la situación actual de aprendizaje es preciso analizar distintos aspectos: sociofamiliares, educativos, de desarrollo, biológicos e intelectuales, como los presentados en los cuadros 1.2 y 1.3, en los que se exponen los aspectos histórico, evolutivos del alumnado y de la dificultad manifestada y el nivel de desarrollo cognitivo y su perfil concreto en la actualidad, respectivamente. La reflexión sobre los datos obtenidos en esta fase de la evaluación lleva a plantear los por qué de las dificultades del alumnado en su rendimiento curricular, sugiriendo pautas de actuación escolar y familiar para la superación de los problemas.

Figura 1.3. Distintos aspectos a tener en cuenta en la evaluación curricular.



Diagnosticar la competencia curricular es propiamente el aspecto esencial del diagnóstico basado en el currículum, pero no debemos olvidar que conviene asumir un enfoque integrador más amplio que tenga en cuenta otros aspectos como los que se comentan en la figura 1.3, y que ahora estamos desarrollando.

Cuadro 1.2. Historia de desarrollo (Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo, 1991).

Elementos	Aspectos a evaluar	Técnicas
1.Aspectos sociofamiliares	- Características del contexto sociofamiliar - Pautas educativas r que utiliza la familia, etc.	Análisis de Documentos: Informes médicos, psicopedagógicos ₁ expedientes académicos,
2.Historia educativa	- Cómo ha sido su historia escolar - Servicios de apoyo que ha	Análisis de Documentos: Informes médicos, psicopedagógicos ₁

	utilizado	expedientes académicos,
3.Historia del desarrollo evolutivo	- Grado de retraso en su desarrollo evolutivo	Análisis de Documentos: Informes médicos, psicopedagógicos ₁ expedientes académicos,
4.Aspectos biológicos	- Existencia de dificultades auditivas, visuales y/o motrices	Análisis de Documentos: Informes médicos, psicopedagógicos ₁ expedientes académicos,

Con este Diagnóstico de la competencia curricular se pretende conocer lo que el alumno o alumna es capaz de realizar con relación a los objetivos y contenidos curriculares de su grupo de referencia. Esta competencia curricular no se refiere únicamente a capacidades intelectuales o conceptuales, sino también a capacidades afectivas, sociales y de equilibrio personal. Debemos informarnos tanto de las debilidades o incompetencias del alumnado como de sus potencialidades y competencias. Todo este proceso referido al diagnóstico del nivel de competencia de los alumnados puede estar guiado por los siguientes pasos (Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo, 1991, p. 9):

- Evaluar y situar al alumnado respecto a los objetivos del aula.
- Seleccionar los objetivos-contenidos a trabajar.
- Determinar el tipo de ayuda. Evaluación específica.
- Evaluar y hacer seguimiento durante el proceso de intervención (evaluación formativa).
- Valorar las modificaciones ocurridas en el nivel de competencia curricular del alumnado (evaluación sumativa).

Cuadro 1.3. Desarrollo actual

Elementos	Aspectos a evaluar	Técnicas
1.Nivel de Desarrollo Cognitivo	- Grado de retraso cognitivo	- Análisis de Documentos Informes
2.Perfil General de Desarrollo	- Áreas más/menos deficitarias a nivel general	- Pruebas: Inteligencia Desarrollo Conducta adaptativa - Observación

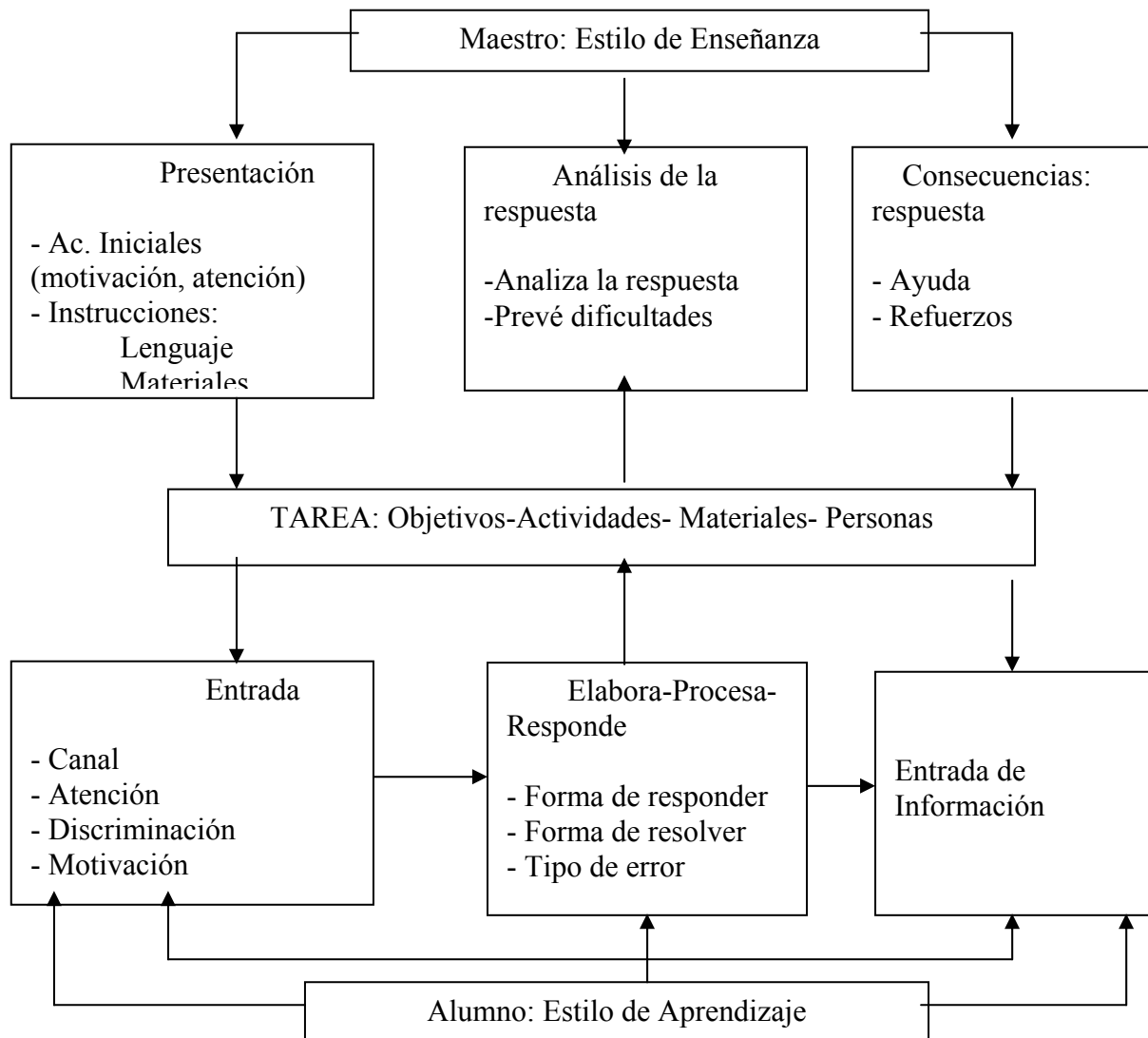
Fuente: Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo, 1991.

Junto a la competencia curricular, es preciso obtener información de aquellos factores que puedan facilitar o dificultar el aprendizaje especialmente en lo referido a la motivación para aprender y al estilo de aprendizaje de los/as alumnos/as. No nos preocupa simplemente evaluar qué hace el alumnado, sino también cómo lo hace, la manera concreta que tiene de afrontar el aprendizaje.

El *estilo de aprendizaje* está muy ligado a los estilos de enseñanza en los que el alumnado ha estado inmerso, por ello, resulta conveniente analizar en conjunto ambos aspectos. El estilo de aprendizaje son «las características individuales con las que el alumnado responde a ciertas variables del ambiente instruccional, y el estilo

de enseñanza son «todas aquellas variables que el maestro dispone para que se produzcan los aprendizajes, y es lo que configura el ambiente instruccional» (Carrascosa y cols., 1991, p. 19). La interacción de ambos estilos es la que es preciso analizar, pues no es posible entender a alumnado y su actividad cognitiva (su motivación, atención, modo de responder a las tareas, etc.) fuera del contexto concreto en que piensa y actúa (actividades, metodología, agrupamientos, etc.). En la figura 1.4. se observa esa interacción entre profesorado y alumnado en relación a las tareas educativas y su aprendizaje. Las actividades del alumnado y del profesorado están íntimamente relacionadas en cada acto de aprendizaje que ocurre en el aula.

Figura 1.4. El alumnado en relación con la tarea.



Cuadro 1.4. Estilo de aprendizaje

<i>Elementos</i>	<i>Aspectos a evaluar</i>	<i>Técnicas</i>
A. EL ALUMNADO FRENTE A LA TAREA. 1. Entrada de la información.	<ul style="list-style-type: none"> - Canal sensorial. - Discriminación (grado de sistematización de la tarea, apoyos, instrucciones, secuenciación, etc.). - Relevancia de estímulos relevantes a presentarles. - Atención (tiempo, tipo de tareas, materiales, agrupamiento, profesorado, alumnos/as, etc.). - Motivación: intereses, preferencias (hacia qué, con qué materiales, con quién). 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación. - Entrevista.
2. Manejo de la información. Respuesta.	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo responde: * Grado de motivación y atención para dar respuesta continuada. * Canal de salida: Oral, gestual. - Cómo resuelve: * Ensayo y error. Planifica la tarea. - Tipo de error. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación. - Entrevista.
B. EL ALUMNADO Y LOS MATERIALES.	<ul style="list-style-type: none"> - Modo de aproximación. - Tipo de materiales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación. - Entrevista. - Cuestionarios.
C. EL ALUMNADO Y LAS RELACIONES INTERPERSONALES.	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad: Grado y tipo. - Cooperación. - Autonomía. - Empatía. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación. - Entrevista. - Cuestionarios.

Fuente: Carrascosa y cols., 1991

Para planificar las estrategias educativas con el alumnado que presenta dificultades de aprendizaje, es preciso evaluar las variables que facilitan y entorpecen ese aprendizaje. Además de tener en cuenta el carácter interactivo del estilo de enseñanza y del estilo de aprendizaje, la mejor manera de realizar esa evaluación es analizando el tipo de relaciones que el alumnado establece, y las estrategias que pone en funcionamiento en esas relaciones. De este modo, tendremos en cuenta principalmente las relaciones del alumnado con la tarea, pero también sus relaciones con los materiales y con las personas. En el cuadro 1.4 se muestra un esquema de cómo evaluar esas relaciones.

Cuadro 1.5. Aspectos relevantes en la situación de clase

<i>Aspectos relevantes en situación de clase</i>	
Físicos	<ul style="list-style-type: none"> *Ubicación (lugar donde se realiza la clase). * Espacio físico (características, utilización y disposición del espacio interior). * Materiales. Mobiliario, equipamiento y materiales de juego y trabajo (características, diversidad, distribución...).
Personales	<ul style="list-style-type: none"> * Profesorado (número y características, formación, actitudes y expectativas. Funciones y coordinación). * Alumnos/as (número y características, nivel sociocultural, habilidades y rendimiento, déficits, actitudes...). * Relaciones interpersonales y clima social de clase..
Organizativos	<ul style="list-style-type: none"> * Normas que regulan implícita y explícitamente una situación y marcan las pautas de relación entre elementos.
Objetivos-contenidos	<ul style="list-style-type: none"> * El criterio de funcionalidad. * Planteamiento de las intenciones educativas.
Metodología y actividades	<ul style="list-style-type: none"> * Metodología (aspectos a tener en cuenta). * Actividades (planificación de actividades integradas).
Proceso de evaluación	

Fuente: Sabaté, Carrascosa, Rodríguez y Verdugo, 1991.

Además de recoger e interpretar los datos referidos a los aspectos relacionados con el propio alumnado, es preciso obtener información acerca del contexto físico y personal en que el aprendizaje tiene lugar. Los procesos de aprendizaje son indisolubles de los de enseñanza, de ahí que tienda a hablarse de procesos de enseñanza/aprendizaje como una unidad. Desde esta perspectiva, el diagnóstico del alumnado debe ser completado con un diagnóstico de su contexto de aprendizaje, de los recursos disponibles tanto materiales como personales, de la organización del aula y, sobre todo, del estilo de enseñanza del profesorado. Obviamente esta evaluación del contexto será un tanto limitada en la evaluación inicial, cobrando mayor importancia en los procesos de evaluación formativa. En el cuadro 1.5 encontramos las categorías de aspectos más relevantes a analizar en la situación de enseñanza-aprendizaje.

Dada la diversidad de los elementos a diagnosticar, así como la complejidad de algunos de ellos, los procedimientos de diagnóstico deberán ser, asimismo, variados. Al igual que los métodos y recursos didácticos de que dispone un profesorado son diversos y variados, también las técnicas o procedimientos de evaluación tendrán esas características. A menudo se requiere la convergencia de varios procedimientos. Estos pueden ser, entre otros, exámenes, situaciones-problema, entrevistas, observaciones, cuestionarios y pruebas de tipo criterial. De todos modos, la

perspectiva a tener en cuenta al evaluar estos aspectos de la clase es la autoevaluación del profesorado. Más que reclamar el análisis externo, se debe partir de la reflexión del principal mediador en el proceso educativo, así como del equipo docente. Cuando las dificultades o complejidad del proceso son mayores es cuando se debe recabar la ayuda de otros profesionales para evaluar estos aspectos.

3.6.3. Modelo de Shapiro y Ager

Shapiro y Ager (1992) elaboraron una propuesta integrando las ventajas de los diferentes modelos de DBC.

En los últimos años, se ha prestado cada vez más atención al diagnóstico de problemas sobre destrezas académicas de niños con necesidades educativas especiales. En especial, existe un claro reconocimiento de la necesidad de hacer un diagnóstico más estrechamente unido a la práctica de la enseñanza. Cuando se consolide a escala nacional el hecho de tener a más niños con leves desventajas en clases ordinarias, llegará a tener una importancia fundamental en la realización de un diagnóstico minucioso y práctico, realizado por profesores/as y otros profesionales de la educación.

Un medio de conseguir lazos más estrechos entre diagnóstico e intervención, ha sido el desarrollo de un diagnóstico basado en el curriculum (DBC, que ellos denominan CBA)⁴. El enfoque del DBC representa intentos de evaluar el rendimiento de los estudiantes y sus habilidades, directamente desde el curriculum. Diagnosticando de esta manera, el fracaso de los estudiantes para llevar a cabo ciertas habilidades, refleja áreas específicas del curriculum, en las cuales los estudiantes no habían alcanzado niveles aceptables de competencia.

Existe una confusión considerable en lo que respecta al significado exacto del DBC, a pesar de la enorme atención que el DBC ha recibido en material publicado y en la práctica durante los últimos años⁵ y multitud de definiciones⁶ y modelos diferentes⁷, cada uno de los cuales es diseñado para tratar diferentes preguntas relacionadas con la evaluación de la actuación académica. Por ejemplo, el modelo descrito por Shapiro y Lentz(1985, 1986) y Shapiro (1987, 1989) intenta estudiar preguntas relacionadas con la efectividad del ambiente académico como apoyo al rendimiento del estudiante, junto con el ajuste educativo entre la ubicación real de los materiales que se les proporciona, según su nivel dentro de su curso y la esperada.

⁴ N.T.: CBA = Curriculum Based Assessment

⁵ “Excepcional Children”, 1985; Howell y Morehrad, 1987; Shapiro 1989; Shinn, 1989

⁶ “Cualquier conjunto de procedimientos de medida que usa la observación directa y que registra e rendimiento del estudiante en el curriculum local como base para reunir información que sirva para tomar decisiones educativas”, Deno (1987, p.41)

⁷ (Gickling y Havertape, 1981; Gickling, Shane y Closberg, 1989; Gickling y Thompson, 1985; Hargis, 1987, han descrito un modelo titulado Curriculum Based Assessment for Instructional Design⁷ (DBC-ID); Blankeship (1985) e Idol, Nevin y Paulucci-Whitcomb (1986) han descrito un modelo de DBC (Criterion-referenced Curriculum-based Assessment⁷) que implica el diagnóstico de criterios de referencia; Howell y Morehead (1987) modelo de DBC (Curriculum-based Evaluation⁷), Deno, 1985, 1986; Shinn, 1989), desarrollaron el “Curriculum-based Measurement” (CBM⁷) y Shapiro y Lentz (1985, 1986) y Shapiro (1987, 1989) un modelo de diagnóstico directo de las habilidades académicas.

Este modelo se pregunta y responde a una serie de cuatro preguntas relacionadas con problemas de destrezas académicas; 1) ¿A qué nivel el ambiente educativo ayuda a conseguir un rendimiento académico exitoso?, 2) ¿A qué nivel hay una unión entre el nivel educativo del estudiante (basado en el ritmo de rendimiento) y el material del nivel del curso en el cual está actualmente el alumnado?, 3) ¿Qué ritmos de adquisición y dominio son posibles si la presentación del curriculum está cuidadosamente controlada para que el estudiante siempre permanezca dentro de los niveles de enseñanza (basados en la precisión del rendimiento más que en su ritmo), cuando aprendemos un nuevo material? y 4) ¿Hasta qué punto están las estrategias de intervención acercando al estudiante a sus objetivos a largo plazo en el curriculum?

Este modelo le otorga gran relevancia a la relación del ambiente de enseñanza y el rendimiento del alumnado. La importancia de diagnosticar el ambiente académico no puede ser exagerada. De hecho, el informe de 1982 de Panel on Selection and Placement of Students in Programs for the Mentally Retarded⁸, observó que “diagnósticos apropiados y válidos de ambientes de enseñanzas son esenciales para identificar estrategias alternativas que pueden resultar beneficiosas”(Seller, Holtzman y Messicle, 1982, p. 98). Además, este tribunal concluyó que “un diagnóstico válido del ambiente de aprendizaje es tan fundamental, como un diagnóstico válido del individuo).

El método para diagnosticar el ambiente está descrito minuciosamente en otros documentos, entre otros en los elaborados por Lentz y Shapiro, 1986; Shapiro, 1987-1989. En resumen, la información es obtenida de diversas fuentes y a través de diversos métodos.

El cuadro 1.6 proporciona una lista de algunas de las variables de importancia fundamental para diagnosticar el ambiente de enseñanza, junto con los métodos empleados. El profesorado y el/la estudiante llevan a cabo entrevistas semiestructuradas. El rendimiento del estudiante es observado directamente y ejemplos de sus trabajos son examinados. Toda esta información le permite a uno determinar el grado en el que necesitan ser alteradas las variables ecológicas que afectan el rendimiento académico. En muchos casos, los cambios en aspectos del ambiente educativo pueden dar lugar a mejoras significativas en el rendimiento del alumnado. Sin embargo, puede que sólo las deficiencias del ambiente educativo no indiquen el verdadero alcance del problemas del estudiante. Además, cualquier cambio en el ambiente educativo debería esperar hasta que haya sido resuelto el ajuste entre el nivel educativo del estudiante y su ubicación en los materiales dentro del curso.

⁸ El tribunal de selección y ubicación de los estudiantes en Programas para retrasados mentales.

Cuadro 1.6. Modelo integrador de Shapiro y Lentz

MODELO		MÉTODO
Shapiro & Lentz	<p style="text-align: center;">PASO 1</p> <div style="text-align: center;"> </div>	Entrevistas Observación directa Productos permanentes
Shapiro & Lentz Deno & Mirkin	<p style="text-align: center;">PASO 2</p> <div style="text-align: center;"> </div>	Investigaciones de Habilidades Basadas en el ritmo de aprendizaje
Gickling (DBC-ID)	<p style="text-align: center;">PASO 3</p> <div style="text-align: center;"> </div>	Precisión- Investigaciones basadas en la habilidad
Deno (CBM)	<p style="text-align: center;">PASO 4</p> <div style="text-align: center;"> </div>	Investigaciones de Habilidades basadas en el ritmo de aprendizaje

Una vez que el ambiente educativo ha sido minuciosamente examinado, es importante determinar la ubicación del nivel del curso de un estudiante, dentro de los materiales curriculares en los cuales ha sido educado el alumnado.

Para estos autores el diagnóstico no debe representar un fin en sí mismo, sino que debe ser planteado como una parte del proceso total que incluye la puesta en práctica de intervenciones derivadas del diagnóstico, así como de la medida de sus logros. La enseñanza necesita relacionarse constantemente al diagnóstico e igualmente el diagnóstico debería ser la base de la intervención.

3.6.4. Modelos de diagnóstico emergentes.

Desde finales de los años ochenta y de forma paralela a algunas de las soluciones planteadas por el DBC, son muchos los autores que abogan por un tipo de diagnóstico más complejo, que tenga en cuenta la naturaleza afectiva y social de los

problemas académicos o de aprendizaje: «Consecuentemente todas las actividades de evaluación podrían llevarse a cabo desde un punto de partida ecológico» (Zins, Curtis, Graden & Ponti, 1988). Algunas de ellas no suponen una ruptura, tal y como propone Heshusius con el paradigma anterior, pero sí las podemos considerar como producto de una situación en la que muchos elementos de los modelos anteriores han entrado en crisis. En este contexto las actividades de evaluación se diversifican utilizando diferentes procedimientos: Observación directa en clase, tests diagnósticos con criterio referencial, diagnóstico basado en el currículum y examen permanente de las producciones del alumnado, introduciéndose además el estudio de variables instruccionales. No se trata de diagnosticar al sujeto, se trata de diagnosticar el problema en un sentido más situacional.

Algunos autores han llegado un poco más allá y han señalado las variables instruccionales que dentro de su planteamiento ecológico deberían tenerse en cuenta (Zins, Curtis, Graden & Ponti (1988):

- Situación del alumnado en el currículum
- Situación esperada de los/as alumnos/as
- Oportunidades de responder en clase.
- Tiempo dedicado a practicar habilidades.
- Expectativas del profesorado y procedimientos que utiliza para situar al niño.
- Adecuación y progreso del alumnado.
- Contingencias inmediatas para completar o no el trabajo, mal comportamiento o respuestas correctas.
- Competencia de la conducta mostrada por el alumnado.
- Dedicación del alumnado a los materiales y tiempo académico.
- Retroalimentación del profesorado.
- Habilidades con deficiencias específicas. Planes del profesorado.
- Presentación instruccional y dirección.
- Estrategias motivacionales utilizadas por el profesorado.

Podemos observar cómo el listado de variables a considerar se corresponden con aquéllas que la investigación sobre la enseñanza está mostrando que influyen en la eficacia de la misma. Observándose, así mismo, un cambio en los procedimientos para recoger información en los que aparecen ahora; la entrevista al profesorado, el análisis permanente de producciones y las observaciones directas. Todo lo cual confluye en la necesidad de contemplar perspectivas más amplias que exceden a la concepción de un diagnóstico que se centra en el alumnado, para pasar a un concepto coincidente con determinadas orientaciones dentro de la investigación educativa, fundamentalmente ecológicas y constructivistas.

La influencia del constructivismo en los modelos de diagnóstico ha sido considerada por Meltzer y Reid (1994), para quienes son los cambios en las prácticas educativas los que han venido a aclarar problemas asociados a los métodos tradicionales de evaluación. La perspectiva constructivista al entender el aprendizaje como una construcción activa de los significados, desde la que se selecciona, organiza y conectan las informaciones sobre la base de los conocimientos previos, requiere una reformulación de su evaluación. Así, el propósito del diagnóstico será determinar cómo los individuos o los grupos se ajustan de la mejor manera posible al conocimiento empírico que les es transmitido, examinando la interacción entre el

conocimiento de partida del alumnado y lo que los/as alumnos/as hacen, pueden hacer o pueden hacer con ayuda. Interesa conocer lo que ocurre en el aula, no lo que le ocurre al niño comparándolo con parámetros externos. ¿Qué ha añadido el constructivismo al diagnóstico tradicional? Según Meltzer y Reid el diagnóstico educativo ha tenido que incorporar estas cinco características:

- Debe ser holístico y dinámico.
- Debe ser multidimensional y tener presente la interacción entre lo cognitivo, la motivación, la autoestima y el aprendizaje.
- Debe localizar procesos metacognitivos y estrategias de aprendizaje.
- Debe considerar las continuas interacciones que se dan entre el desarrollo del alumnado y las propuestas curriculares.
- Debe formar parte de la enseñanza.

Como hemos señalado más arriba algunos autores se refieren al «auténtico aprendizaje» como oposición a formas no holísticas, de esta expresión se deriva la de «auténtico diagnóstico». (Herman y otros, 1992; Zessoules y Gardner, 1991) o «auténticas estrategias de diagnóstico» (Picke y Salend, 1995). Para Herman y otros (1992) el auténtico diagnóstico requiere que el alumnado realice tareas complejas y con significado, basadas sobre el aprendizaje anterior, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para resolver problemas reales o auténticos. Para Zessoules y Gardner (1991) el auténtico diagnóstico tiene que responder a cuatro criterios:

1. Ser de naturaleza compleja.
2. Desarrollar la reflexión como un hábito mental.
3. Documentar la comprensión del alumnado.
4. Usar las oportunidades de evaluación en el momento en que se está aprendiendo.

Para Tellez (1996), el auténtico diagnóstico está relacionado con situaciones que implican sensibilidad hacia la complejidad de los contextos y las cualidades de las relaciones: un diagnóstico es auténtico de acuerdo con el grado en el que sea significativo y útil a profesores/as y alumnos/as en la exploración de sus prácticas. Este autor hace una distinción entre este tipo de diagnóstico y el diagnóstico «alternativo» que para él se definiría como cualquier proceso de evaluación que difiere significativamente de las formas tradicionales. También Beckley (1997) distingue entre ambos, reservando para el auténtico diagnóstico para aquel que hace referencia a una aplicación de las habilidades y del conocimiento de la misma manera que se haría en el «mundo real» fuera de la escuela.

Las formas de diagnóstico alternativo son, por tanto, más amplias y podrían caracterizarse por ser «más sensibles a las necesidades de instrucción», frente a las tradicionales; según Glaser y Siver (1994) estarían relacionadas con nociones tales como acceso, imparcialidad, transparencia y apertura, validez consecuente o sistémica, significación cognitiva, calidad de contenido, autoevaluación, evaluación socialmente enmarcada. Sus características según estos autores serían:

- La evaluación y la instrucción están fuertemente unidas.
- La evaluación se incluye en el currículum.
- El incremento de las evaluaciones de alumnos en grupo.

- El uso de las preguntas abiertas en las que se hagan aproximaciones y se den explicaciones.
- Los criterios de evaluación deben motivar y dirigir el aprendizaje del alumnado.

No todos los autores hacen esta distinción, en muchos casos aparecen auténtico y alternativo como sinónimos. Picke y Salend (1995) se referirán a formas alternativas al diagnóstico tradicional, entre ellas encontramos: el portafolio, el análisis del error, las fichas de anécdotas, análisis de fallos, pensar en voz alta, las entrevistas y cuestionarios de autoevaluación, los diarios y libros de aprendizaje, etc. Como señalan estos autores el auténtico diagnóstico se refiere a una variedad de estrategias formales e informales que sirven para recoger y registrar información sobre los/as alumnos/as, tanto sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje como sobre el producto: «los profesionales que lo practican de forma eficaz observan continuamente e interaccionan con los/as alumnos/as no sólo para descubrir lo que saben, sino cómo lo aprenden». Para que sea significativo para alumnos/as y profesores/as debe respetar los siguientes principios:

- Unir lo que están aprendiendo y lo que deberían aprender.
- Ser un proceso continuo y acumulativo.
- Estar dirigido a la práctica diaria de la escuela, siguiendo el curriculum.
- Los resultados deben estar basados sobre diferentes estrategias de diagnóstico.
- Debe desarrollarse durante experiencias reales de aprendizaje.
- Debe desarrollarse en colaboración entre alumnos/as y profesores/as.
- Sus resultados deben comunicarse a alumnos/as, padres/madres, profesionales, administradores y otros órganos.

No podemos hablar sólo de las influencias del constructivismo, aun siendo éstas muy importantes, puesto que, también los planteamientos del Diagnóstico Basado en el Curriculum o los planteamientos ecológicos, han contribuido de modo importante a centrar la atención no únicamente en el sujeto, sino que también se contemple la complejidad de las vidas y contextos de los niños y su influencia en el desarrollo. Sontag (1996) argumentaba que adoptando la teoría de Bronfenbrenner, se podía conseguir un adecuado marco de trabajo sobre el ambiente de aprendizaje y, de un modo particular, de la influencia de la familia. Esto podía ser útil, ya que pocos marcos de trabajo han servido para valorar la influencia de las situaciones, así como la influencia conjunta de la casa y la escuela en el modo en que los niños trabajan en la escuela.

En este planteamiento cobra importancia la propia percepción del sujeto, algo verdaderamente olvidado en los planteamientos tradicionales.

Otra característica importante de esta aproximación es la atención que se presta a las características de las distintas personas que interactúan con el sujeto (su personalidad, su estilo interactivo, competencia social, etc...) y su influencia en cambios en su desarrollo. Esto se enfrenta a la única consideración de estatus socioeconómico, factores étnicos, como características fundamentales del ambiente que rodea al sujeto. Pero, además, la jerarquización de los distintos sistemas ambientales que realiza Bronfenbrenner (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) nos permite analizar diferentes tipos de interacciones.

No podemos cerrar este apartado sin nombrar uno de los Enfoques del Diagnóstico Basado en el Curriculum que más relevancia está teniendo en los últimos años: el Modelo presentado por Lentz (1997)(figura 1.5), del que podemos decir que se basa en los distintos modelos de Diagnóstico Basado en el Curriculum, porque recoge características de los diferentes modelos, tal y como se desprende de las siguientes definiciones, explicadas ya en los apartados referidos a los diferentes modelos:

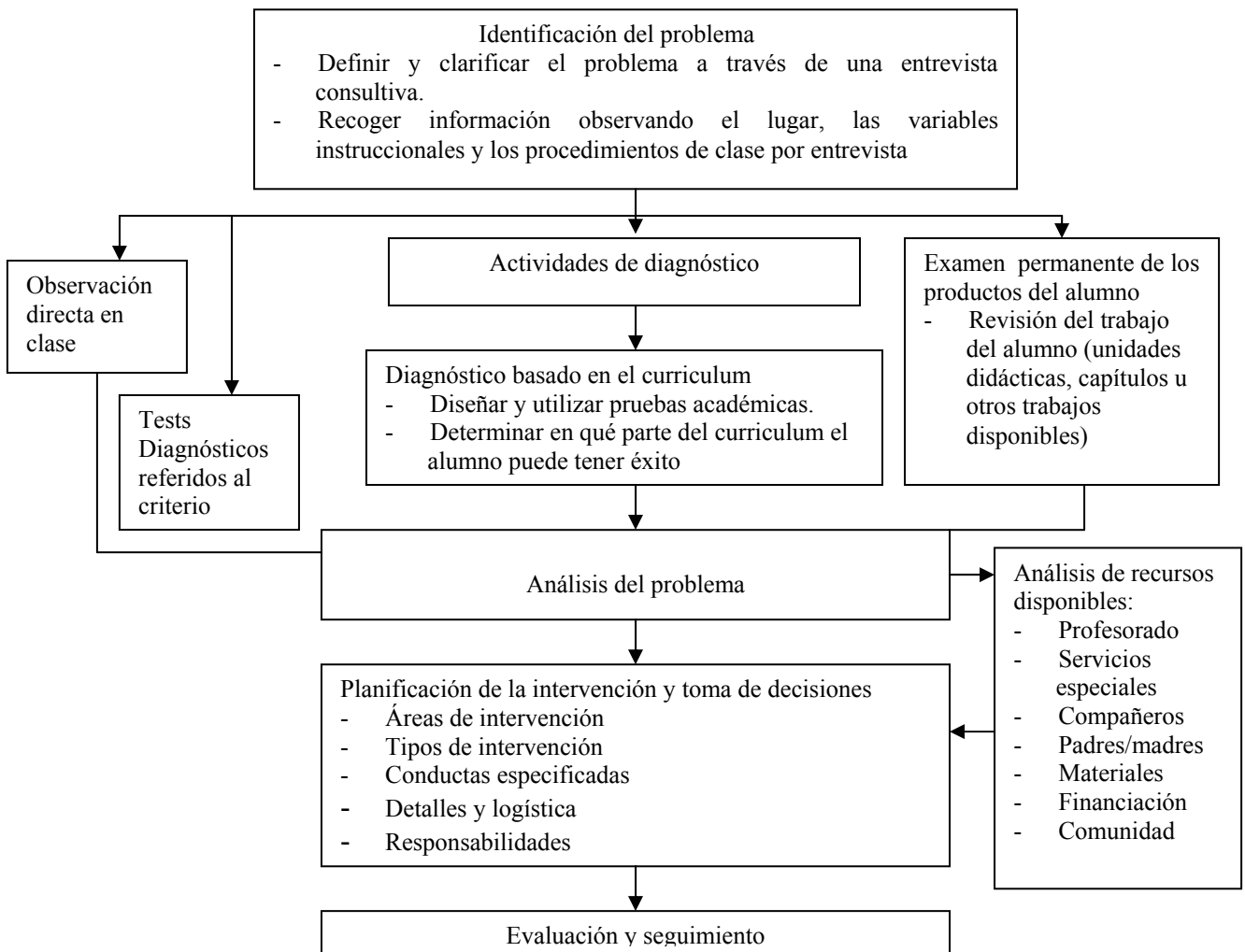
- Modelo de DBC-Instrucción Directa: Este enfoque es descrito en la definición de Deno (1987, p. 41) como: « es un sistema para determinar las necesidades de instrucción del alumnado evaluando su ejecución continua en el contenido académico del aula. Además, pretende proporcionar la instrucción de la manera más eficaz y eficiente posible para responder a las necesidades mostradas por el alumnado (Gickling, Shanc y Croskry, 1989). La evaluación, de acuerdo con estos planteamientos, debe estar presente en todas las actividades educativas, proporcionando la información concreta a analizar para adaptar el curriculum al alumnado.

- Modelo de DBC-Referido a Criterios: Su principal propósito es, también, la planificación de la instrucción. Lo más destacable es el uso de medidas directas y frecuentes del rendimiento, y la organización secuencial de los objetivos. Cada objetivo instructivo se traslada a un test de rendimiento que representa el área de contenido tratado. Las puntuaciones obtenidas reflejan el dominio o no del objetivo.

- Modelo de Medida Basada en el Curriculum: cualquier conjunto de procedimientos de medida que utiliza la observación directa y el registro de la ejecución de un alumnado en el curriculum local como una base para acumular información para tomar decisiones sobre la instrucción». Se enfatizan los procedimientos utilizados y la modificación de los programas educativos puestos en marcha.

- Modelo de Valoración Basada en el Curriculum: está basado en el principio de «evalúa [test] lo que tú enseñas y enseña lo que tú evalúas [test]». Por tanto, se hace corresponder directamente la enseñanza y la evaluación como aspectos indisolubles del proceso de aprendizaje escolar. La VBC se centra en las habilidades básicas (lectura, escritura, matemáticas), pero también se ha utilizado para las áreas de habilidades sociales, lenguaje oral, e incluso las estrategias de aprendizaje.

Figura 1.5. Modelo de Diagnóstico de Lentz (1987).



Como vemos en el esquema, este modelo no trata sólo de diagnosticar al sujeto, sino que se trabaja también sobre la situación en la que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje, planteando desde la identificación del problemas, el cual tendremos que definir y clarificar y recoger información en la situación concreta en la que se da, planificando, a posterior, las actividades de diagnóstico, que conllevará la planificación de la utilización de diferentes técnicas de recogida de datos: observación, tests, pruebas académicas, a partir de las cuales se determinará en qué parte del currículum se va a intervenir, el análisis de las tareas realizadas por el alumnado de forma permanente, una vez tengamos los datos tomados, se analizará el problemas, que nos llevará a analizar los recursos disponibles: profesionales, servicios especiales... y a planificar la intervención y la toma de decisiones, referentes a : las área de intervención, tipos de intervención, conductas específicas, detalles y logística y las responsabilidades, para llegar a la evaluación de la intervención y al seguimiento de la misma.

4. DIAGNÓSTICOS EN CENTROS EDUCATIVOS MULTICULTURALES.

El siglo XXI está siendo un siglo de mestizaje, la sociedad cada vez será más multicultural, lo que conlleva un intercambio de ideas, movimiento de personas y bienes muy intenso, y previendo esta situación, en 1991, la Comisión Europea encargó a los

distintos Estados de la Unión Europea un Informe sobre la situación de la Educación Intercultural en cada territorio y el Ministerio de Educación y Ciencia realizó el correspondiente estudio, y, desde entonces, se puede decir que, han proliferado las investigaciones sobre la Educación Intercultural.

De esos estudios se obtuvieron conclusiones que vinieron a decir que:

- Mientras que el número de alumnos de otras culturas había aumentado espectacularmente en pocos años, y la escolarización se había conseguido razonablemente, el mundo educativo, con algunas excepciones, obviaba la situación.
- Las actuaciones en el aula eran aisladas.
- Los centros no reconocían la variedad.
- Los profesores no estaban sensibilizados ni preparados.
- La formación de docentes en estos temas era prácticamente inexistente.
- Los trabajos de reflexión eran pocos y de carácter demasiado teórico.

A partir de 1992, el Ministerio de Educación, a través del Centro de Investigación y Documentación Educativa, convierte la Educación Intercultural en una línea de trabajo prioritaria, lo que lleva a que en la práctica totalidad de las convocatorias públicas de investigaciones educativas se incluyan proyectos sobre el tema, muchos de los cuales duraron años en realizarse.

La mayoría de los trabajos han sido de reflexiones teóricas, pero, comienzan a realizarse investigaciones en el campo práctico, sobre todo provenientes de provincias como Barcelona, Murcia y Almería, debido tanto a la cantidad de inmigrantes que había en estos contextos, como por la preocupación de los investigadores universitarios por saber más sobre el tema y hacer propuestas de intervención.

De esta breve historia empiezan a surgir las primeras evaluaciones y diagnósticos en los centros y aulas multiculturales.

4.1. Antecedentes del Diagnóstico en Contextos Multiculturales.

Tradicionalmente, el diagnóstico en estos contextos ha tenido como ámbito el aula y se ha centrado, casi exclusivamente, en sus características y, especialmente, en las dificultades de aprendizaje en la escuela, pero, sobre todo, en las diferencias entre “unos” y “otros”. Ello ha provocado muchas prácticas diagnósticas centradas en la *identificación*, que, poco aportan sobre cómo organizar programas educativos adecuados para el óptimo desarrollo del alumnado.

Esta identificación se ha relacionado, principalmente, con las diferencias personales, tales como actitudes, inteligencia, autoconcepto, motivación u otras, también con las diferencias familiares, tales como las creencias, actitudes, objetivos y pautas familiares y las diferencias étnico-culturales.

El diagnóstico, ha atendido a las demandas del profesorado, resolviéndose *prescripciones* de actuaciones específicas para la enseñanza encaminadas a desarrollar las áreas de mayores déficits para cada alumno/a. Sigue siendo un diagnóstico centrado en las deficiencias del alumnado, cuando la enseñanza ha de desarrollar determinadas

habilidades académicas, cognitivas o sociales, para las cuales se presenta con ciertas *debilidades*.

Sin embargo, cada vez son más frecuentes los trabajos centrados en el *diagnósticos de las escuelas*, partiendo de planteamientos de autoanálisis sobre la capacidad de las instituciones, par generar igualdad o, al menos, de reducir la producción de desigualdades. Ya Bordieu y Passero (1977) en (Pastor, C., 1997), se refirieron a la violencia simbólica, que ejerce la escuela al imponer la cultura dominante, favoreciendo a los niños que se identifican, por su procedencia social, con esta cultura y haciendo que otros tengan que adaptarse a una cultura académica extraña para ellos. Esta violencia simbólica ha de interpretarse como la acción pedagógica que impone unos determinados significados como legítimos. Reconocer que algo de esto puede producirse en nuestras aulas, supone aceptar que muchos de los alumnos/as pueden ser considerados como de educación especial por la dificultad de adaptarse a un currículum ordinario, cuando lo que hay que adaptar es la forma de aproximarse a ellos, a través de los recursos, las actividades, las estrategias del profesorado, el clima de clase y centro,..., incluso, el apoyo de otras instituciones no escolares, pero del mismo contexto social. Diagnosticar estas necesidades supone priorizar las que se generan en la interacción del alumnado con el contexto social- educativo, con el profesorado, con los compañeros, con los procedimientos y recursos para aprender, etc. Es un diagnóstico a la escuela (Bartolomé Pina, M. 1997).

Otros modelos, como el de la evaluación dinámica de Feuerstein (1979) puede ser muy efectivo, cuando se pretenda relacionar intervención y evaluación en poblaciones minoritarias, donde se precise modificar su estructura cognitiva, como encargo que le corresponde a la enseñanza (Delcros, Vr., Burns, M. S. y Vye, N. I., 1993).

Algunos instrumentos utilizados en el diagnóstico de contextos educativos multiculturales son:

a) Información sobre el profesorado y profesionales de apoyo:

1) Nombre: TMAS (Escala sobre la Actitud Multicultural del Profesorado).

Autores: Joseph G. Ponterotto, Suraiya Baluch, Tamasine Greig y Lourdes Rivera (Fordham University at Lincoln Center).

Referencia: Ponterotto, J. G. et al. (1998) Development and initial score validation of Teacher Multicultural Attitude Survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58, 1002-1016.

Objetivo: Evaluar el conocimiento y la sensibilidad de los profesionales de la enseñanza hacia cuestiones relacionadas con el multiculturalismo en las aulas.

Administración: Individual o colectiva.

Duración: 7-9 minutos.

Aplicación: Destinada a profesores y estudiantes de magisterio, que trabajen o tengan previsto hacerlo con poblaciones de diversas culturas.

Variables que mide: Compuesta por un único factor de conocimiento y sensibilidad multicultural general.

Estructura: Formada por 20 ítems, acompañados de una escala tipo Likert, desde 1 hasta 5 (totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo). Presenta resultados aceptables de consistencia interna (alfa de Cronbach 0,86) y fiabilidad test-retest (0,80), así como e validez tanto de criterio, como de constructo.

2) Nombre: EAEM (Escala de Actitudes hacia la Educación Multicultural).

Autores: Mercedes Rodríguez, F.C., Espín, J. y Marín, M^a. A. (Universidad de Barcelona).

Referencia: Rodríguez, M. et al (1997). Elaboración de una Escala de Actitudes hacia la Educación Multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 15, 103-124.

Objetivo: Medir las actitudes del profesorado de Educación Primaria ante la Educación multicultural.

Administración: Individual o colectiva.

Duración: 9-10 minutos.

Aplicación: Destinada originariamente a profesores de Educación Primaria, preferiblemente, que trabajen con poblaciones de diversas culturas, aunque se puede extender al resto de niveles educativos.

Variables que mide: Se distribuye en cinco dimensiones: efectos que produce la educación multicultural en el alumnado, efectos que se producen en el profesorado, efectos en el trabajo del aula, papel de la escuela y una dimensión general.

Estructura: Constituida por 24 ítems, tipo Likert, desde A hasta E (totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo). Presenta buenos datos de fiabilidad (alfa de Cronbach 0,89) y validez.

3) Nombre: MTCS (Escala DE Aspectos Multiculturales de la Enseñanza).

Autora: Marshall, P. (North Carolina State University)

Referencia: Marshall, P. (1996). Multicultural Teaching Concerns: New dimensions in the area of teacher concerns research?. *The Journal of Educational Research*, 89, 371-379.

Objetivo: Evaluar la intensidad de las preocupaciones sobre el multiculturalismo de los profesores y estudiantes que trabajen o pretendan trabajar con poblaciones con diversidad cultural.

Administración: Individual o colectiva.

Duración: 11-13 minutos.

Aplicación: destinada a profesores y estudiantes de magisterio que trabajen o tengan previsto trabajar con poblaciones de diversas culturas.

Variables que mide: Contiene 4 factores: competencia multicultural del profesor, estrategias y técnicas, burocracia escolar y conocimiento de las familias/grupo cultural.

Estructura: consiste en una lista de 31 ítems, tipo Likert de 1 a 5 (no me preocupa nada en este momento a me preocupa mucho en este momento). No se presentan los oportunos datos psicométricos.

4) Nombre: MSPCCS (Escala sobre las Competencias del Psicólogo Educativo en la Intervención Multicultural).

Autores: Rogers, M. y Ponterotto, J. (Fordham University Lincoln Center)

Referencia: Rogers, M. R. Y Ponterotto, J. G. (1997). Development of the Multicultural School Psychology Counseling Competency Scale. *Psychology in the Schools*, 34, 211-217.

Objetivo: Evaluar la percepción de los profesionales encargados de la enseñanza de los futuros psicólogos educativos sobre cuáles son las competencias básicas en la intervención de psicólogos educativos con poblaciones con diversidad cultural.

Administración: Individual o colectiva.

Duración: 4-5 minutos.

Aplicación: Destinada originariamente a profesores de psicología educativa, pero puede ser administrada, asimismo, a otros profesionales relacionados con la materia.

Variables que mide: contiene un único factor de competencias básicas en la intervención de psicólogos educativos con poblaciones con diversidad cultural.

Estructura: formada por 11 ítems, tipo Likert desde 1 a 4 (muy poco a mucho). Se han encontrado buenos datos de consistencia interna (alfa de Cronbach 0,88).

5) Nombre: Guía de evaluación del clima institucional del centro.

Autor: Jordán, J.A. (1997): *Propuestas de Educación Multicultural para profesores*. Barcelona: CEAC.

Es una adaptación de la Guía de Banks (1992): *Guidelines for multicultural Education*. En *Educational Leadership*, vol 50, nº3, págs 220-250.

6) Nombre: MCI (Inventario sobre la Intervención Multicultural).

Autores: Gargi Roysircar Sodowsky, Richard C. Taffe, Terry B. Gutkin y Steven L. Wise (University of Nebraska, Lincoln).

Referencia: Sodowsky, G. R. Et al (1994) Development of the Multicultural Counseling Inventory : a self-report measure of multicultural competencies, *Journal of Counseling Psychology*, 41, 137-148.

Objetivo: Medir las competencias de cualquier profesional que trabaje en el ámbito psicológico con minorías étnicas o culturales.

Administración: Individual o colectiva.

Duración: 14-16 minutos.

Aplicación: destinado a profesionales de la psicología o psicopedagogos que trabajen con minorías étnicas o culturales.

Variables que mide: se estructura en cuatro factores: habilidades para la intervención multicultural, conciencia multicultural, interacción en la intervención multicultural y el conocimiento de la intervención multicultural.

Estructura: formada por 40 ítems, tipo Likert desde 4 a 1 (muy correcto a muy incorrecto). Los datos de consistencia interna son buenos (alfa de Cronbach, 0,86).

7) Nombre: CCCI-R (Inventario de Competencias Transculturales).

Autores: T. D. LaFromboise, H. L. Coleman y A. Hernández.

Referencia: LaFromboise, T. D. et al (1991) Development and factor structure of the Cross-Cultural Inventory Revised. *Professional Psychology; Research and Practice*, 22, 380-388.

Objetivo: evaluar las competencias necesarias de los profesionales encargados de la intervención psicológica a poblaciones multiculturales.

Administración: Individual o colectiva.

Duración: 6- 8 minutos.

Aplicación: destinado a los profesionales que trabajan en el ámbito de la intervención psicológica con minorías étnicas o culturales.

Variables que mide: dividido en tres factores: habilidades para la intervención transcultural, conciencia sociopolítica y sensibilidad cultural.

Estructura: la versión definitiva consta de 22 ítems.

8) Nombre: MAKSS (Escala de Conciencia, conocimiento y habilidades multiculturales).

Autores: M. D'Andrea, J. Daniels y R. Heck.

Referencia: D'Andrea, M. et al (1991) Evaluating the impact of multicultural training. *Journal of Counseling and Development*, 70, 143-150.

Objetivo: Analizar la percepción de los estudiantes de cursos sobre intervención psicológica con poblaciones multiculturales sobre su nivel de aprendizaje.

Administración: Individual o colectiva.

Duración: 18-20 minutos.

Aplicación: orientado a estudiantes de cursos orientados a la intervención psicológica con clientes de diversas etnias y culturas.

Variables que mide: desarrolla tres subescalas: conciencia, conocimiento y habilidad.

Estructura: consta de 60 ítems.

9) Nombre: MCAS-FormB (Escala sobre la Conciencia hacia la Intervención Multicultural).

Autores: J. G. Ponterotto, C. M. Sánchez y D. M. Magids (Fordham University at Lincoln Center).

Referencia: Ponterotto, J. G. et al (1991). *Initial development and validation of the Multicultural Counseling Awareness Scale (MCAS)*. Trabajo presentado en la Convención Anual de la American Psychological Association, San Francisco, CA.

Objetivo: evaluar las competencias básicas de los profesionales que trabajan en el campo de la intervención psicológica con población multicultural.

Administración: Individual o colectiva.

Duración: 14-16 minutos.

Aplicación: orientado a aquellos profesionales que trabajan en el ámbito de la intervención psicológica con minorías étnicas.

Variables que mide: presenta dos factores: habilidades-conocimiento y conciencia.

Estructura: la versión revisada está formada por 45 ítems. La escala presenta una pobre validez de criterio en la escala de conciencia.

b) Información de las familias.

1) Nombre: Breve entrevista a padres inmigrantes.

Autora: Ester Cole.

Referencia: Cole, E. (1996) Multicultural psychological assessment: new challenges, improved methods. En Lutter, M. G.; Cole, E. Et al *Dynamic assessment for instruction: from the theory to application*. North York, ON, Canada: Captus Press Inc.

Objetivo: ahondar en un mejor conocimiento de la historia evolutiva, experiencias pasadas y necesidades actuales del escolar de una minoría étnica o cultural.

Administración: individual.

Duración: 25-35 minutos.

Aplicación: orientada a los padres inmigrantes de estudiante de minorías étnicas o culturales.

Variables que mide: se divide en tres secciones: percepción del niño y de su escolarización, historia evolutiva y experiencia migratoria de la familia.

2) Nombre: Entrevista sobre el contexto familiar de alumnos de minorías

Autores: Flor Cabrera, Julia Espín, M^a Ángeles Marín y Mercedes Rodríguez (Universidad de Barcelona).

Referencia: Cabrera, F. Et al (1994) Diagnóstico del contexto familiar de alumnos de minorías étnicas. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 440-450.

Objetivo: caracterizar el medio familiar de ls familias de alumnos con minoría étnicas o culturales.

Administración: individual.

Duración: no disponible.

Aplicación: dirigida a padres de alumnos con minorías étnicas o culturales.

VARIABLES QUE MIDE: se estructura en siete apartados: descripción de las familias (datos que caracterizan el medio familiar, nivel de integración en el medio social próximo, valores y estereotipos culturales de los padres, datos de los hijos, expectativas educativas de los padres, nivel de integración de los padres y actitudes hacia la escuela y problemas educativos detectados por los padres).

3) Nombre: MEIM (Medida sobre la Identidad Étnica Multigrupo)

Autores: J.S. Phinney.

Referencia: Phinney, J. S. (1992) The Multigroup Ethnic Identity Measure. A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7, 156-176.

Objetivo: Evaluar el sentimiento de afirmación de la identidad cultural y el grado de interacción con otros grupos étnicos.

Administración: Individual o colectiva.

Duración: 7-8 minutos.

Aplicación: destinada a adolescentes y adultos en general.

VARIABLES QUE MIDE: incluye tres subescalas: información demográfica, identidad étnica y orientación hacia otros grupos.

Estructura: dispone de 24 ítems, tipo Likert (de 4 puntos). Los datos de consistencia interna (alfa de Cronbach) varían de 0,90 a 0,92 para la escala de identidad étnica a 6,8 a 7,4 para la orientación hacia otros grupos. Diversos estudios le otorgan una aceptable validez de constructo.

4) Nombre: QDI (Índice Rápido de Discriminación)

Autores: J.G. Ponterotto, A. Burkard, B. T. Rieger, A. D'Onofrio, A. Dubuisson, M. Heenehan, B. Millstein, M. Parisi, J. F. Rath y G. Sax. (Frdham University at Lincoln Center)

Referencia: Ponterotto, J. G. (1995). Development and initial validation of the Quick Discrimination Index (QDI). *Educational and Psychological Measurement*, 55, 1016-1031.

Objetivo: Evaluar prejuicios sutiles sobre la raza y el género.

Administración: Individual o colectiva.

Duración: 9-11 minutos.

Aplicación: orientado a adolescentes y población adulta en general.

VARIABLES QUE MIDE: compuesto tres subescalas: actitudes generales sobre la diversidad racial y multiculturalismo, actitudes afectivas en relación a la diversidad racial y actitudes general hacia los aspectos de la igualdad de sexos.

Estructura: formado por 30 ítems, tipo Likert (5 puntos). La fiabilidad del índice se ha constatado mediante el alfa de Cronbach (entre 0,80 y 0,85 en las dos primeras subescalas y entre 0,65 y 0,76 en la tercera), así como a través de un test-retest de entre 0,81 y ,90 dependiendo de la escala. También se aportan datos a favor de la validez de constructo, mediante la correlación significativa con unos instrumentos.

c) Información sobre el alumnado.

1) Nombre: Análisis de los valores del alumnado inmigrante africano y del autóctono almeriense.

Autores: Encarnación Soriano Ayala (Universidad de Almería)

Referencia: Soriano Ayala, E. (1999). La Escuela Almeriense: un espacio multicultural. Universidad de Almería. Servicio de Publicaciones. Instituto de Estudios Almerienses. Almería.

Objetivo: Conocer los valores más representativos del alumnado inmigrante, del alumnado nativo y favorecer situaciones educativas, que potencien valores positivos de ambos grupos.

Administración: individual o colectiva.

Aplicación: alumnado autóctono e inmigrante.

Variables que mide: los valores vitales, de producción y materiales, sociales, afectivos, de desarrollo o del ser, noéticos, estéticos y éticos.

2) Nombre: Análisis de valores islámicos-occidentales en la Ciudad de Melilla.

Autores: Rosario Arroyo 2000.

Referencia: Arroyo, R. (2000). Diseño y Desarrollo del Curriculum Intercultural: Los valores islámicos-occidentales. Editorial Universidad de Granada. Granada.

Objetivo: explicar y comparar en profundidad los valores, su naturaleza conceptual y empírica con la intención de incidir en esta última.

Administración: Individual o colectiva.

Duración:

Aplicación: alumnado islámico y alumnado autóctono de tercer ciclo de primaria, ESO y adultos.

Variables que mide: los valores vitales, de producción y materiales, sociales, afectivos, de desarrollo o del ser, noéticos, estéticos y éticos.

Aunque, evidentemente, nos podemos encontrar con muchos más estudios, hemos hecho referencia aquí a aquellos a los que han sido más importantes para nuestro trabajo de investigación.

4.2. El Diagnóstico Basado en el Curriculum en Contextos Multiculturales.

Hemos hecho referencia a que, entre los modelos que se han escogido para diagnosticar en contextos multiculturales, se han utilizado modelos de identificación, prescripción a las escuelas dinámicos y, por supuesto, también se han utilizado los modelos de diagnóstico basado en el curriculum, que utilizan procedimientos, propuestas de herramientas, para mejorar las decisiones a tener en cuenta por la enseñanza desde el curriculum, para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este modelo, además de partir del curriculum que tiene que conseguir el alumnado, parte del diagnóstico del contexto, de las familias y del profesorado, además, por supuesto, del alumnado.

Aunque se han realizado diferentes investigaciones que se acercan a estos modelos, no hemos encontrado, en nuestro país, estudios que utilicen el curriculum como base, aunque sí compartan con este modelo que pretenden la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje o que evalúen diferentes aspectos que afectan al alumnado, como son: las familias, el contexto y al profesorado, como puede ser la investigación que realizaron Bartolomé Pina, M. y otros, (1997) titulada Diagnóstico a la Escuela Multicultural o la tesis doctoral realizada por De Haro, I. (1999), titulada “La educación intercultural como respuesta a la diversidad en una escuela integradora”.

Aunque no nos hayamos encontrado con este tipo de Diagnóstico en contexto multiculturales, nosotros hemos tratado de desarrollar una investigación desde y en este modelo, para hacer nuestras propuestas de cambio y mejora en los centros educativos de Educación Obligatoria multiculturales de la provincia de Huelva, en las localidades de mayor concentración de población inmigrante.

5. EL MODELO DE DIAGNÓSTICO BASADO EN EL CURRÍCULUM UTILIZADO EN NUESTRO TRABAJO.

En estas décadas pasadas, muchos planteamientos sobre las que se sustentaba el edificio del diagnóstico tradicional han sido invalidados por los trabajos en psicología de desarrollo, psicología cognitiva y estudios educativos (MARÍN, M.A., 1997):

- a) Las investigaciones sobre el desarrollo ponen de relieve que éste no es uniforme ni está libre de perturbaciones, sino que tiene períodos críticos durante los cuales es más fácil o difícil aprender cierto tipo de cosas. Los instrumentos utilizados en el diagnóstico deben incorporar esta perspectiva.
- b) El auge de los estudios sobre el sistema de símbolos, que señalan que, en las culturas más avanzadas existe un segundo sistema de símbolos o sistemas notacionales tales como los números y la escritura. Todos los tests presuponen que la persona utiliza el segundo sistema de signos propio de su cultura. Estos tests suponen una dificultad adicional para aquellas personas que por cualquier motivo tienen problemas para adquirir el segundo sistema de signos de su cultura.
- c) Las investigaciones que defienden la existencia de inteligencias variadas. Entre los autores que han contribuido a desarrollar esta perspectiva se encuentran (Gardner y Sternberg. Sin embargo, los tests siguen sin analizar esa variedad de inteligencias.
- d) El reconocimiento de las diferencias individuales, una consecuencia de la teoría de las inteligencias múltiples es reconocer que en una única dimensión denominada intelecto en la que las personas pueden ser ordenadas, hay diferencias entre los individuos en sus fortalezas y debilidades y en su estilo cognitivo o forma de abordar las tareas. Desde estos planteamientos se aborda en la actualidad la investigación sobre las capacidades humanas creativas (Broadfoot, Murphy y Torrance, 1990).
- e) La necesidad de una valoración de las competencias y habilidades, así como del aprendizaje en el contexto. En este apartado se recogen dos aportaciones fundamentales. La primera hace referencia a los resultados de las investigaciones transculturales en los que se pone de relieve que los materiales de los test no están libres de cultura, por tanto los tests diseñados y elaborados en una cultura, cuando se aplican a personas de otra cultura pueden situar a éstas en desventaja respecto a las personas de la cultura original para la que fueron creados; hoy en día se posee evidencia de que expertos que fallan en tareas de cálculo o razonamiento planteadas en los test ejecutan perfectamente estos procesos en su contexto de trabajo habitual. En tales casos no es la persona quien falla sino el instrumento de medida uno de cuyos problemas es la presentación de ejercicios o tareas descontextualizadas (Poortinga, 1995). En segundo lugar se quiere resaltar que la competencia cognitiva humana es una capacidad que se manifiesta en la intersección de tres constituyentes diferentes: la persona con sus habilidades, conocimiento y propósitos; la estructura

del área de conocimiento dentro de la cual estas habilidades pueden activarse; y el tipo de instituciones y roles que juzgan cuando una ejecución es aceptable (Gardner, 1992).

Dado que conocemos todos estos cambios en la teoría y la práctica del diagnóstico, la puesta en marcha de nuestros modelos de diagnóstico han de tener en cuenta todas estas contribuciones que se han mencionado: ha de ser sensible a los estadios y trayectorias del desarrollo; tal iniciativa ha de incluir las investigaciones sobre las capacidades simbólicas en los años posteriores a la infancia, así como las relaciones entre conocimiento práctico y habilidades para el segundo sistema de símbolos; debe reconocer la existencia de múltiples inteligencias y diversos perfiles de estilos cognitivos y debe incorporar la conciencia de estas variaciones en el diagnóstico; debe poseer una comprensión de aquellos rasgos que caracterizan a las personas creativas en diferentes áreas; finalmente un diagnóstico debe conocer la influencia del contexto en las ejecuciones y prever contextos apropiados para realizar las valoraciones (Gardner, 1992).

La importancia de recoger estas características en nuestros modelos de diagnóstico radica, no sólo en el hecho de darle planteamientos propios al diagnóstico actual, sino también en el hecho de diferenciarlo de los modelos anteriores.

Así, el modelo de diagnóstico que nos propongamos en el siglo XXI habrá de tener en cuenta la validez ecológica y proponerse como objetivo prioritario el de ayudar al alumnado. Sería deseable que el diagnóstico se realizara en el mismo contexto en el que el alumnado trabaja, con materiales interesantes y motivadores, que constituyeran, además, una experiencia de aprendizaje. Los instrumentos han de estar libres de cultura o han de ser adecuados a cada uno de los grupos culturales que conforman la población objeto de intervención orientadora. Es necesario profundizar en el objeto de diagnóstico y en las variables que se seleccionan para su medición no sólo en si mismas sino dentro de unos modelos teóricos que den respuesta a las características individuales.

El proceso de diagnóstico ha de formar parte del ambiente natural de aprendizaje. Aunque, esta perspectiva no implica que no haya que tener en cuenta las informaciones dadas, al respeto por los expertos de la orientación.

Sea como fuere, el diagnóstico, al formar parte del proceso de orientación y, éste, a su vez, parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje, han de basarse en las bases teóricas que sustentan la reforma del currículum en el sistema educativo español, que son las teorías cognitivas sobre el aprendizaje, y que suponen una modificación en la conceptualización de estos procesos, afectando, por tanto, al diseño e implantación de programas de orientación y al modo de realización del diagnóstico.

Partiendo de estas premisas, hemos utilizado el siguiente esquema en nuestro trabajo:

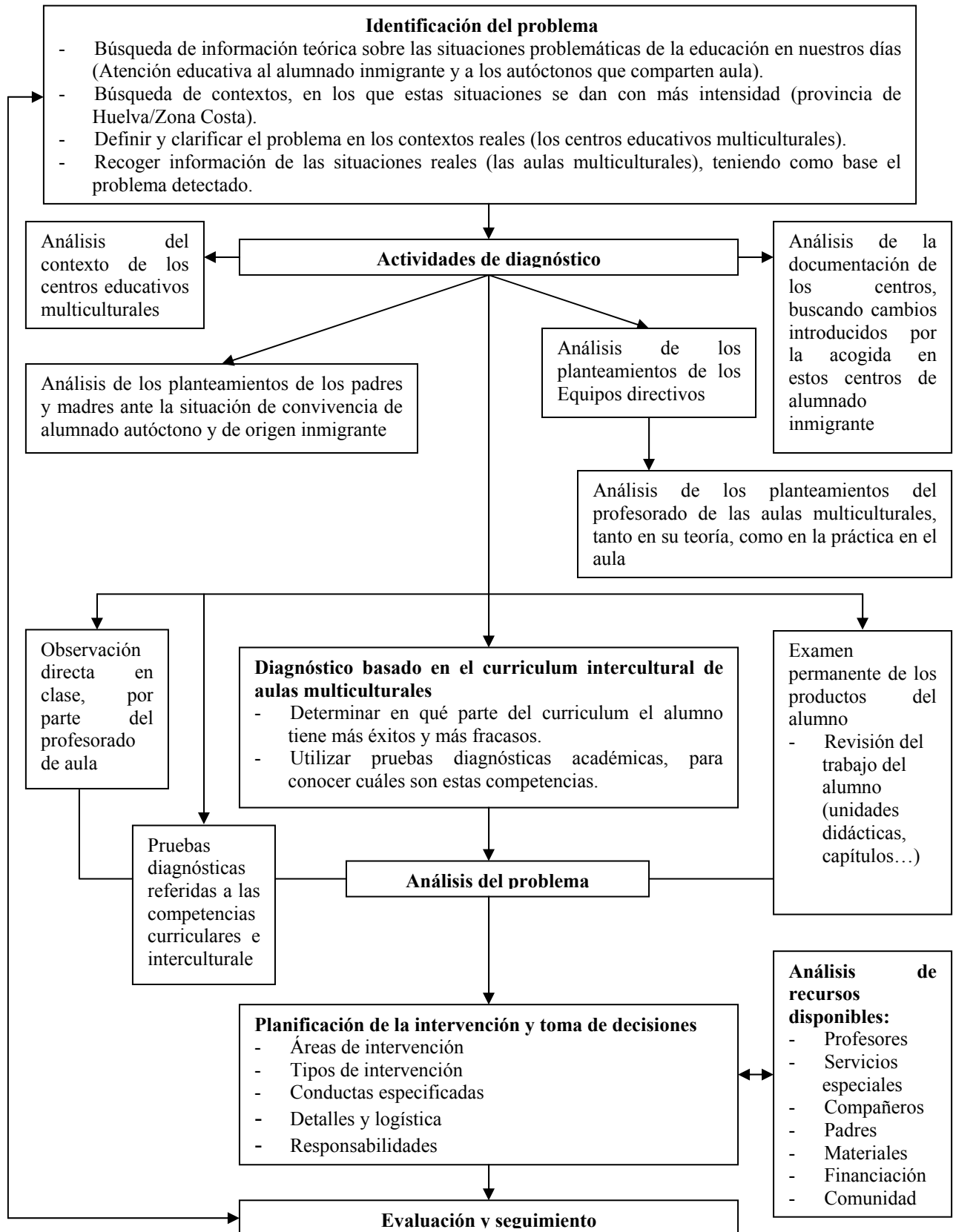


Figura 1.6. Modelo de Diagnóstico Basado en el Currículum Intercultural utilizado.

Dado que nuestro ambiente natural es el de poblaciones, centros educativos y aulas

multiculturales, el Modelo de Diagnóstico habrá de tener en cuenta esta situación, por lo que el Modelo de Diagnóstico Basado en el Curriculum Intercultural en Contextos Multiculturales utilizado, nace teniendo como base el desarrollado por Lentz(1997)⁹, pero añadiéndole en carácter multicultural y dando lugar a la figura 1.6.

Este modelo de Diagnóstico Basado en el Curriculum Intercultural en Contextos Multiculturales pretende:

- 1. Identificar el problema**, para lo que se hará una búsqueda de información teórica sobre las situaciones problemáticas de la educación en nuestros, se realizarán análisis para identificar contextos en los que estas situaciones se dan con más intensidad, para poder definir y clarificar el problema en los contextos reales y poder recoger la información desde y en estos contextos.
- 2. Utilizar diferentes actividades de diagnóstico.** Se utilizarán tantas actividades de diagnóstico como sean necesarias para identificar adecuadamente el problema. Estas actividades serán más variadas, cuantos más factores del contexto que rodean al problema tratemos de analizar, como son: el contexto propio de los lugares donde se haya identificado el problema (centros educativos multiculturales), de los planteamientos de los agentes relacionados con la situación problema (Equipos directivos, profesorado, padres y madres,...) de la documentación base de la situación problemática (documentación de los centros, documentación de las aulas multiculturales), de las situaciones reales en las que se den las situaciones que estamos estudiando (Observación directa en clase, pruebas diagnósticas referidas a las competencias curriculares e interculturales, examen permanente de los productos del alumno, revisión del trabajo del alumno...)
- 3. Planificar las intervenciones y se toman decisiones.** Una vez determinadas las necesidades de instrucción del alumnado a través de su ejecución continua en el contenido académico del aula, se habrá de planificar la intervención a través del curriculum intercultural (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) realizando en éste las modificaciones necesarias, para adaptarlos a las necesidades detectadas, haciendo que la enseñanza y la evaluación se identifiquen como aspectos indisolubles del proceso de aprendizaje escolar, trabajando, así, en la situación en la que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 4. Evaluar y continuar el seguimiento.** El proceso de diagnóstico Basado en el curriculum Intercultural habrá de seguir de forma continua, volviendo a planificar modificaciones del curriculum Intercultural, a medida que se vayan consiguiendo los objetivos propuestos y volviendo a intervenir, hasta conseguir todos los objetivos curriculares e interculturales propuestos.

⁹ Expuesto en el punto 3.2 de este capítulo de nuestro estudio.

**C
A
P
Í
T
U
L
O

II**

**LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL**



CAPÍTULO II: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

ÍNDICE

	Páginas
INTRODUCCIÓN.....	53
1. DELIMITACIONES CONCEPTUALES.....	54
1.1. Cultura.....	54
1.1.1. El contexto cultural.....	55
1.2. Identidad cultural e identidad étnica.....	57
1.2.1. La identidad como respuesta étnica.....	58
1.2.2. Despejando y aclarando conceptos.....	61
1.3. Raza y racialidad.....	61
1.3.1. Racismo.....	62
1.3.2. Prejuicio y Discriminación.....	62
1.4. Etnia y etnicidad.....	62
1.4.1. Multietnicidad versus minorías étnicas.....	63
2. DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	64
2.1. Una primera aproximación al término de Educación Intercultural: diferenciación entre lo Multicultural y lo Intercultural.....	65
2.2. Enfoques y modelos de Educación Multicultural: el enfoque Intercultural.....	67
2.2.1. Clasificación dada por Muñoz Sedano, A. (1993).....	68
2.2.2. Clasificación dada por Del Arco Bravo, I. (1998).....	78
2.2.3. Clasificación propuesta por Bartolomé Pina, M. (1994, 1997).....	83
2.3. Definición de Educación Intercultural en la que nos situamos.....	101

CAPÍTULO II: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia la humanidad, la coexistencia y la convivencia entre diferentes culturas es un hecho que se remonta a los primeros tiempos, en los que las invasiones de unos pueblos a otros, los movimientos migratorios... ponían en contacto a diferentes culturas y, consecuentemente, los fenómenos de multiculturalidad eran evidentes: conquista, asociación ente conquistadores y pueblos indígenas, introducción de una lengua, cambio del alfabeto, mestizaje, cambio de sistemas económicos, etc. (García Carrasco, 1992).

Aunque no hagamos un recorrido de todos los movimientos migratorios importantes que se han ido dando a través de los tiempos, sí que debemos hacer especial mención a los producidos, con gran incidencia, a partir de la era industrial, como son: el trasvase de población de su hábitat natural a otros pueblos y comunidades con fines económicos y laborales, que, posteriormente, se convertirían en movimientos de grandes masas entre países y que afectó, en gran medida a España, sobre todo, durante los períodos de la guerra y posguerra civil, cuando los españoles viajaban en busca de trabajo a países como Argentina, Alemania o Suiza, por nombrar los más representativos. Eran tiempos en los que, además, los españoles viajaban desde las comunidades más pobres, sobre todo, Andalucía, Galicia o Extremadura, a las más ricas Cataluña o País Vasco.

Debido a la gran cantidad de cambios que se están viviendo en los momentos actuales, en lo político, económico o social (la guerra de la exYugoslavia, los graves enfrentamientos, sobre todo, en Centro y Sudáfrica, la situación de las guerrillas en Centro y Sudamérica, las crisis económicas a las que se han visto sometidos algunos países que, tradicionalmente, han sido ricos y que se han convertido en países pobres...) nos encontramos consecuencias directas en muchos aspectos de los movimientos migratorios: países típicos de emigrantes han pasado a ser países receptores de inmigrantes o países donde antes la emigración era muy escasa se han convertido en países de los que salen o intentan salir verdaderas avalanchas de ciudadanos...

También estamos viviendo, cada vez más, que las diferencias entre el Norte rico y el Sur pobre son cada vez mayores, lo que, junto con la falsa visión que lanzan los medios de comunicación sobre la facilidad de conseguir trabajo en determinados países, presentándolos como el paraíso laboral, económico y social, para esas personas que están sufriendo, por diferentes causas, en sus países de origen, además, de las mafias que venden los viajes “a plazos”, haciendo que puedan ser más los que viajan de manera ilegal, pero más fácil para ellos...hacen que sean muchas las personas que se lanzan a un viaje, que, en muchas ocasiones, se convierte sin retorno, porque encuentran la muerte, dados los medios de transporte tan precarios que se utilizan, porque, finalmente, vienen para ser introducidos en la prostitución, sin saberlo, o porque mueren a manos de los mismos mafiosos, que les vendieron ese futuro maravilloso en otro país.

Los medios de comunicación, además de servir para presentarnos un sueño que está al cruzar la frontera, el mar o, en cualquier caso, la distancia que nos separa de otros países, nos facilitan el contacto entre las culturas, que, de otra forma, estarían distanciadas, tanto en el espacio, como en el tiempo.

Todas estas situaciones, además de otras que puedan también influir, han contribuido, en menor o mayor grado, a que la sociedad actual sea extremadamente compleja, donde existe una gran diversidad y donde los fenómenos y cambios sociales se suceden con gran rapidez. Se puede afirmar, consecuentemente, que la diversificación cultural en la sociedad de hoy en día alcanza una de sus cotas máximas.

Ante esta realidad diversa, los ciudadanos y las sociedades tienen que saber hacer frente a esta situación y tienen que mover todos los entramados, para cubrir las necesidades que surjan de esta convivencia.

1. DELIMITACIONES CONCEPTUALES.

Multiculturalidad o Educación Intercultural son términos que están relacionados y que, a menudo, se confunden, dando lugar a deficientes planificaciones en intervención educativa.

Con objeto de clarificar la posterior práctica educativa, vamos a definir términos, como: cultura (y la importancia del contexto cultural), identidad cultural e identidad étnica, etnia y etnicidad (incluidos los términos de prejuicio y discriminación) y raza y racialidad (incluyendo el término racismo)

1.1. Cultura

Con el concepto "cultura" (de una sociedad, un pueblo, un ser humano) nos referimos a algo universal interno, a la respectiva unidad de forma de todas las manifestaciones vitales de un grupo de seres humanos, y la diferenciamos de otra cultura de otro grupo que a su vez es universal interna para éste. El concepto de universalidad interna no excluye el de una cultura receptiva. Incluso, los procesos determinados de recepción también hay que verlos de manera relativa según como afecten la estructura de valores, representaciones, formas de actuar, etc. que son comunes a los seres humanos de una cultura universal interna.

En lo que conocemos de historia de la humanidad tenemos entonces que distinguir una variedad de culturas, cada una de las cuales pudo transmitir a sus miembros una totalidad de comportamiento, pensamiento, creencia. Pero aquí también cabe recordar que "cultura" designa tanto una situación estática como una dinámica. En sentido estático el concepto señala el estado, de un grupo determinado o de una persona, que por un cierto tiempo permanece constante. Con esto estamos abarcando resultados de formas de comportamiento. Recurriendo a la diferencia neoplatónica que se hizo en la reflexión sobre el concepto de "naturaleza", podemos hablar de una "cultura creata", es decir, de un estado de cultura, que hay que tratarlo bajo el aspecto de lo dado. Este concepto hay que diferenciarlo del de una "cultura quae creat", es decir, de un actuar de la cultura, que aparece bajo el aspecto de ejercicio de influencia y creación, y que por tanto es activa o dinámica.

Se entendería, por tanto, como proceso y como producto. Como principal mecanismo adaptativo de la especie humana frente a su enorme indeterminación genética en lo que se refiere a formas de vida, sistemas de relaciones y organización de la experiencia y del pensamiento. Cada cultura debe ser entendida como una propuesta global de orden frente al caos, compleja y cambiante, cuyos elementos particulares, sin

embargo, pueden parecer arbitrarios desde cualquier otra propuesta global y desde cualquier situación crítica de cambio. Un rasgo fundamental de la condición humana es, pues, la variabilidad y, por ende, la capacidad de adaptación.

En todas las culturas distinguimos también entornos de aprendizaje organizados, implícita y explícitamente, con la presencia de agentes socializadores y cuidadores, comportamientos fomentados y comportamientos sancionados, mecanismos de selección y transmisión de contenidos y habilidades culturales. En todos ellos existen expectativas, sentimientos y valores que los orientan y los organizan. Existen formas de organización social, en algunos pueblos, en las que todo el grupo y las actividades que lleva a cabo actúan como el entorno de aprendizaje infantil y otras, en las que diversos aspectos socializadores o partes diversas de esos aspectos se especializan, se segregan o se fragmentan, o incluso entran en contradicción. A lo largo de su ciclo vital, los grupos e individuos enculturados en un entorno concreto pueden pasar por situaciones de discontinuidad en sus experiencias psicoafectivas y de aculturación en los referentes culturales que originalmente aprendieron. Todo ello va conformando un bagaje cultural, eventualmente transformado, que incluye también su autoimagen, su posición y las relaciones con otros. En resumen, hacer referencia a la cultura es pensar en términos de adaptación y de aprendizaje y, por lo tanto, es pensar dinámicamente en las posibilidades humanas. Sin embargo, aquello que pueden percibir nuestros sentidos en relación con otras culturas y, en parte, también con la nuestra, son conjuntos de normas, instituciones, significados y valores por medio de las prácticas y comportamientos recurrentes de grupos de personas. Tendemos a percibir como estático y cerrado algo que por definición tiene la capacidad de ser transformable.

Al mismo tiempo, que tratamos de entender qué significa el término cultura, nos vemos imbuidos por otro concepto que está plenamente relacionado, como es la importancia del **contexto** de la cultura, puesto que despunta como un elemento muy importante en el estudio de una cultura en particular.

1.1.1. El contexto cultural.

CON, +TEXTO. (*CON: Junto a. TEXTO: Viene de la palabra latina *texere* luego *text*, que significa *paño y/o entramado, trama, tejido.*) De esta forma la palabra **contexto** se refiere al entramado o tejido de significados provenientes del medioambiente o **entorno**, que impresionan el intelecto o campo de conocimientos (¿sistema cognitivo?) de un grupo humano, como parte integrante de su cultura y su visión de mundo o cosmovisión. En otras palabras el contexto cultural es todo aquello que forma parte del medioambiente o entorno y **resulta significativo** en la formación y desarrollo de la cultura de un grupo humano específico. Por lo que:*

"Contexto es el entorno ambiental, social y humano que condiciona el hecho de la comunicación"(Fuentes,1991:49)

"El contexto no es un molde estático de representaciones culturales sino que es una "arena" activa en la cual el individuo construye su comprensión del mundo y que está conformada tanto por los contenidos culturales tradicionales, como por las necesidades y expectativas individuales y colectivas que surgen del contacto con la sociedad amplia."(Ministerio de Educación:22).

El contexto incorpora todo lo simbólico o que "representa algo para alguien bajo cualquier circunstancia", y ese alguien es capaz de interpretarlo y exteriorizar sus significados a través de su cultura de una manera completamente desapercibida para él o para ellos.

Cuando uno trabaja con la cultura de cualquier grupo humano el concepto de contexto se hace importante porque es de allí, del contexto, de donde emergen los fenómenos o presiones más significativas para la vida cotidiana, es decir, es del contexto de donde surge la cultura como un manantial que no deja de fluir. Y además, el contexto cultural es una dimensión importante cuando se estudia a la identidad cultural como elemento de la cultura étnica, como veremos más adelante.

Las diferencias entre formas culturales se originan en el *Contexto Cultural*. El *contexto* esta constituido por fenómenos que por sus características impercederas están constantemente influyendo en la formación del sentido y significados de una manera de vivir y su correspondiente visión de mundo (o mundo de vida en un sentido fenomenológico). Si la cultura es la red de significados (la malla de sentido de Max Weber y repetida por Geertz), este entramado humano de sentidos tiene existencia en el contexto de una geografía, un clima, la historia y el conjunto de procesos productivos en que se da la existencia de esa cultura. De la **geografía** y el **clima** surgen aspectos significativos para la vida cotidiana: los alimentos más comunes, que son los que se cultivan u obtienen más cerca; características de la vestimenta que se usa, condicionan los estilos arquitectónicos o de construcciones locales (casas, puentes y otras construcciones necesarias para sobrevivir en un lugar dado); accidentes geográficos que facilitan o dificultan las comunicaciones, etc. Es decir, los accidentes geográficos del lugar en que se vive: desierto, zona montañosa, de valles, pampas, etc, y el tipo de clima característico del lugar: húmedo, lluvioso, seco, frío, cálido, etc. pasan a convertirse en importantísimos proveedores de significados específicos del diario vivir para la cultura de cada lugar. Parece apropiado llamarlo el *sustrato geográfico* de lo humano.

La **historia**, proporciona la dimensión temporal de lo significativo, ligando los hechos pasados a los significados y valores que le dan su parte de sentido a las cosas del presente, o proyectándose al futuro imaginario. El contexto histórico se refiere a los aspectos significantes que provienen del pasado: mitos, costumbres, folklore, y las versiones mismas de la historia que se cuenta o se escribe, la que sirve para decir quienes somos y por qué hacemos y pensamos la vida de tal o cual manera.

Habría que agregar que el folclore son sólo prácticas que pasaron de moda como formas de la vida cotidiana, pero que por la riqueza de significados para el ser humano, continúan practicándose y reforzando la identidad local, como son las comidas, los cantos y las danzas tradicionales, las vestimentas y algunas herramientas y prácticas técnicas. Las vivencias folclóricas son practicadas en todo el mundo y en la medida que los países se adentran en la diversidad de la modernidad, las prácticas folclóricas son cultivadas y preservadas, justamente por su aporte a la definición de la identidad nacional o local que proporcionan.

Por su parte, los **procesos productivos** proporcionan los sustratos significativos restantes. Representan las transformaciones que la gente hace para vivir y

desarrollarse en cualquiera de las actividades primarias (extraer de la naturaleza para uso directo o materias primas), secundaria (la actividad fabril de transformación de la materia prima en bienes de uso y de consumo) o terciaria (los servicios de unos para otros). Estas actividades que llamamos *procesos productivos* son parte del contexto cultural, porque establecen también su parte de los significados en los ambientes en que se producen las relaciones entre la gente, con sus divisiones, uniones, estratificaciones, objetivas y subjetivas, proveyendo también su parte de significación del diario vivir.

Los elementos del contexto cultural entregan cada uno su aporte connotativo al significado común de las cosas en la vida cotidiana, estableciendo lo que se valora y con ello las normas de convivencia, es decir, lo que se debe y no debe hacer, de manera que cada lugar tiene una identidad cultural que no es similar a ninguna otra, aunque pueda haber similitud entre ellas. A esto se refiere Cardoso de Oliveira cuando dice que *"la identidad pasa a desempeñar el papel de una brújula que posiciona al grupo y sus miembros en mapas cognitivos (u horizontes) colectivamente construidos"* (Cardoso de Oliveira, 1990:146)

Al tener en cuenta los elementos nombrados: *geografía y clima, historia y procesos productivos*, se explica que el concepto de identidad cultural sea, a menudo, definido o descrito a partir de la existencia de elementos que nacen de ellos, tales como territorio común, una lengua, un conjunto de tradiciones o costumbres y sistema de valores y normas comunes al grupo étnico.

En suma, la cultura es un entramado de significados compartidos, significados que obtienen su connotación del contexto (geografía, clima historia y proceso productivos), pero que habita en la mente de los individuos dándoles una identidad cultural específica; justificándose el argumento que dice que la cultura está tanto en la mente de los individuos como en el ambiente en que ellos viven.

1.2. Identidad cultural e identidad étnica

La Identidad Cultural es la cultura "contextuada". La extrema diversidad de culturas es uno de los aspectos que más confunden a los estudiantes y estudiosos de la cultura. No se puede decir que un grupo humano es "*idéntico*" a otro, por similar, próximo o parecido que sea. En realidad, la cultura de un grupo humano es como su huella dactilar: no hay dos grupos humanos que tengan la misma cultura. De manera que la condición natural de la cultura es que ésta varía --se diferencia, cambia en poco o en mucho-- en lo que se refiere sus contenidos entre grupos humanos; por esta razón, no es posible encontrar dos comunas que sean idénticas, dos poblaciones de una ciudad, o dos regiones en el país que no muestren diferencias en los elementos que componen su cultura. Es decir, costumbres, valores, normas, lenguajes y simbolismos van a cambiar de grupo en grupo humano haciendo que cada uno de ellos exprese su propia **identidad cultural**, creando una verdadera **multiculturalidad**. De manera que, por identidad cultural se entienden *"todos aquellos rasgos culturales que hacen que las personas pertenecientes a un grupo humano y a un nivel cultural (...) se sientan iguales culturalmente"*.

Ahora bien, es verdad que las identidades de las personas de nuestro tiempo son irreversiblemente complejas, La identidad no es fija e inalterable, sino dinámica y

cambiante, ya que está en un continuo proceso de reconstrucción, interviniendo en su conformación, tanto dimensiones temporales, como espaciales.

En nuestro actuales contextos sociales, las personas sienten de forma simultánea fuertes influencias o corrientes identitarias de diversa índole: unas, por el efecto de la globalización, desde donde las fronteras de todo tipo, sean físicas o étnico-culturales, se sienten desdibujadas y se percibe su desaparición; otras, de signo contrario, son de reafirmación de las propias identidades particulares, sean nacionales, étnico-culturales o de otra índole. Es decir, las personas están inmersas en procesos identitarios contradictorios y complejos, donde no todas las identidades o grupos tienen igual consideración o situación de poder.

Dados estos conflictos, parece importante una delimitación de estos conceptos.

1.2.1. La identidad como respuesta étnica.

La Identidad Cultural también puede ser presentada como respuesta de un grupo particular para mostrar a los demás su unidad y reafirmar los valores y costumbres que establecen su diferencia con los otros miembros de su sociedad. En Latinoamérica, por ejemplo, es frecuente que sociedades vernaculares sean etiquetados como "grupos étnicos" o que ellos mismos se denominen como etnias, posiblemente debido a la influencia de las ciencias sociales francesas en sus culturas nacionales, y es a partir del concepto de etnia que se establece su identidad cultural como distinta de la sociedad mayoritaria "occidental".

Cualquier estudio de la multiculturalidad¹ debe hacerse desde una perspectiva en que la cultura del grupo humano tomado como foco de nuestra atención, debe ser estudiada desde el punto de vista del **sentido** que tienen los contenidos simbólicos mentales, tanto como un valor en sí mismo o **en interacción** con los elementos del contexto que rodean a ese grupo humano; a partir de esa dimensión cultural tendremos las claves para establecer la parte que juegan la **historia**, **el medio ambiente** y **los procesos productivos** en la sobrevivencia cotidiana --o en tiempos de conflicto o alteración de lo cotidiano-- en la formación del sentido identitario del grupo en estudio, ya sea que se le identifique como una grupo étnico o como "razas" distintas o minoritarias.

La identidad étnica ha sido conceptualizada, caracterizada y clasificada por multitud de autores, de los que nosotros vamos a hacer referencia a los siguientes:

- Gadotti, quien en 1992, nos dice que afirmar una identidad étnico cultural es afirmar una cierta originalidad, una diferencia y, al mismo tiempo, una semejanza. Y proclama que en la identidad existe una relación de igualdad que cimienta un grupo, igualdad válida para todos los que le pertenecen. Por eso, la identidad se define en relación a algo que le es exterior y que le es diferente.

¹ Para esta sección destinada a aclarar el concepto de cultura, es conveniente hacer presente que la tradición norteamericana prefiere el uso de la palabra cultura, mientras que la británica prefiere el término *sociedad*, con los consiguientes alegatos de cuál es más importante y contiene a la otra. Los franceses en cambio prefieren llamar Etnología a su propia variedad y los españoles, en su mayoría, van a depender de a qué tradición se adhieran. Estas diferencias nacionales también influyen en la manera en que se conceptualizan los grupos humanos.

- Smith (1991) propone que un grupo etnocultural se puede ver como un grupo étnico de referencia en el cual los miembros; “muestran una historia y cultura comunes pueden ser identificados, porque muestran similares rasgos físicos y valores y se identifican a sí mismos como miembros de ese grupo. La identidad étnica es la suma total de los sentimientos de los miembros del grupo sobre sus valores, símbolos e historias comunes, que los identifican como un grupo diferente. Además, la persona no pertenece al grupo étnico por elección, sino que ha nacido dentro de dicho grupo y se encuentra ligado a él a través de las emociones y símbolos”.

- Bernal y Knight (1991) sostienen que “la identidad étnica...es un constructo psicológico que consiste en las autoideas sobre uno mismo como miembro de un grupo étnico”

- Según Sodowsky y otros (1995), la identidad personal se deriva de un sentido de identificación y pertenencia a un grupo. La gente pertenece a varios grupos (género, profesional...) y, además, tiene varias identificaciones sociales. La totalidad de ellas constituye la propia identidad. La identidad étnica se considera en función de cómo un miembro se coloca en relación con un grupo étnico de referencia. Se basa en la percepción de las relaciones autoacordadas, por los miembros del grupo étnico de referencia y por el grupo cultural dominante.

- Isajiw (1990) establece ^{1u2} “ un grupo étnico es un fenómeno que posee una organización social, que provee de estructura e identidad a la comunidad étnica, un fenómeno subjetivo que proporciona a los individuos un sentido de pertenencia y comunidad, un sentido de unicidad y un significado histórico. La identidad étnica se puede definir...como una manera en la cual, la persona, de acuerdo con su origen étnico, se coloca a sí misma psicológicamente en relación con uno o más sistemas sociales y en los cuales percibe cómo los otros la sitúan a ella en relación a estos sistemas”

Según el modelo propuesto por Isajiw (1990)² la identidad étnica se puede dividir en dos aspectos, interno y externo, que caracterizan las interacciones de lo psicológico con lo social. Bajo estos dos amplios aspectos se pueden subsumir e identificar varios componentes de la identidad étnica.

Los componentes de la identidad étnica externa, de acuerdo con Isajiw, se refieren a las conductas sociales y culturales observables. Estas conductas se manifiestan en las áreas del lenguaje, los grupos de amigos, la participación en actividades del grupo étnico, los medios de comunicación étnicos y las tradiciones étnicas.

Los componentes de la identidad étnica interna aparecen subdivididos en tres dimensiones. La cognitiva se refiere a la etnicidad de la persona: autoimágenes e imágenes de su grupo étnico, conocimiento de la herencia, pasado histórico y valores de su grupo étnico. La afectiva se refiere a los sentimientos de pertenencia

² Recogido por Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (2000): Diagnóstico a la identidad étnica y la aculturación. y nombrado por Bartolomé Pina, M. en Soriano Ayala, E. (coord.) (2001).: *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*.

de una persona con respecto a su grupo étnico: simpatía y preferencia asociativa con miembros del propio grupo y de otros grupos y satisfacción con los patrones culturales del propio grupo étnico y de otros grupos. La moral se refiere a los sentimientos de las obligaciones de la persona hacia el propio grupo que se traducen en compromiso y solidaridad hacia él.

Las dimensiones interna y externa componen el conjunto o totalidad de la identidad étnica, Ambas dimensiones no deben considerarse interdependientes sino que pueden variar independientemente. Esto hace que las personas puedan presentar varias formas de identidad étnica según las distintas combinaciones que pueden originarse a partir de los componentes de las dimensiones señaladas.

A partir de este modelo, las autoras, Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (2000), realizaron un cuestionario para estudiar la identidad étnica, de cuyo estudio resultaron conclusiones como las siguientes:

- Tanto en *identidad* como en *aculturación*, se pone de manifiesto:
 - *La importancia del lenguaje.* Este aspecto presenta elevadas correlaciones con la puntuación total en variables externas. En este colectivo el árabe es utilizado en el medio familiar y religioso, en tanto que el castellano constituye la lengua mayoritaria en el aprendizaje instrumental, con los amigos, incluso en los enfados. Este alumnado prefiere oír emisoras de radio en castellano.
 - *La importancia de la dimensión afectiva.* Esta dimensión es la que presenta una mayor correlación con el resto de dimensiones. Las relaciones afectivas adquieren una gran importancia en esta etapa madurativa. Este colectivo tiene una tendencia a apreciar más los aspectos culturales magrebíes que los de aquí, excepto en la forma de vestir y en la música y danza. Las diferencias significativas a favor de la cultura magrebí aparecen en las comidas típicas, las fiestas y las cosas de adorno.
Los tres valores más importantes para el alumnado encuestado coinciden con los que también han señalado para caracterizar a las personas magrebíes: la religión, el respeto a las costumbres y el respeto a los mayores. En otros valores, como el trabajar en equipo, el colectivo se sitúa más próximo a la del país de acogida, y, en otros, como acoger a los demás, se alejan de lo que consideran que caracteriza a las personas magrebíes. No aparecen diferencias significativas en la satisfacción de este colectivo magrebí por tener amigos magrebíes o de aquí ni entre pertenecer a algún grupo u organización magrebí o de aquí.
 - *La menor influencia de la dimensión cognitiva.* Esta dimensión es la que menos correlaciona con el resto de dimensiones internas y externas.
El nivel de reconocimiento y aceptación de las normas, costumbres y creencias religiosas favorece a la cultura magrebí frente a la cultura autóctona.
El nivel de conocimiento que muestra este alumnado sobre hechos y acontecimientos históricos y culturales relevantes, tanto de la cultura magrebí como para la de aquí, es bastante bajo.
 - *La dimensión moral* es la más específica -sobre todo en identidad-; es la dimensión que menos se relaciona con la puntuación total. Los sentimientos de

solidaridad y compromiso que manifiesta este alumnado son prácticamente similares para las dos culturas. Este alumnado prefiere que su futura pareja sea magrebí a que sea del país de acogida.

Uno de los aspectos que, según las autoras, es importante del cuestionario propuesto radica en su valor diagnóstico y en las posibilidades que tiene de describir el comportamiento de las personas con relación a los distintos aspectos que conforman tanto la identidad como la aculturación, que son los anteriormente explicitados como conclusiones del trabajo.

1.2.2. Despejando y aclarando conceptos.

La primera forma de multiculturalidad es la que se encuentra entre grupos étnicos diferentes, debido a que representa al mayor *grado de disimilitud* (Asunción-Lande, 1988: 182) entre los grupos humanos en contacto. Sin embargo los grupos étnicos en contacto pueden ser de varios orígenes y características, donde los conceptos utilizados para denominar el encuentro intercultural es más que nada producto de la costumbre y no de la convención. Por un lado están los grupos étnicos formados por emigrantes de diversos orígenes: europeos, asiáticos o americanos o africanos, en este caso una de las expresiones preferidas es la de **contacto interracial**, implicando con ello que los grupos humanos en contacto provienen de países lejanos, con culturas distintas y tipos biológicos marcadamente diferentes, sugiriendo que esa diferencia es "de raza". En este caso se encuentran las sociedades de la mayoría de los países desarrollados modernos de Europa, Norteamérica y Asia.

Por otro lado están las diferencias étnicas en sociedades modernas que se han formado incluyendo a sus propias minorías de pueblos originales, como es el caso de Chile, donde es preferentemente se habla de **contacto interétnico**, porque se refiere al contacto entre la población mayoritaria, que se siente unificada en torno a la cultura occidental, independiente-mente de su origen, confrontándose con las minorías de pueblos originarios precolombinos.

Conviene entonces establecer con claridad la forma en que son usados los distintos conceptos envueltos en la multiculturalidad, comenzando por el concepto de raza y racismo.

1.3. Raza y racialidad.

Las relaciones multiculturales, a menudo, están oscurecidas por visiones de mundo excluyentes, como en el **racismo**. El concepto de **raza**, tiene una histórica referencia a las diferencias biológicas entre los miembros de la especie humana, específicamente "*la frecuencia diferencial con la que ocurren en diversas poblaciones ciertas características somáticas aparentes y transmitidas genéticamente*" (Batalla,1989:9), pero es un concepto que hace ya bastante tiempo que ha sido desechado del vocabulario científico, permaneciendo sí el de **racismo**, siendo éste un fenómeno que oscurece a las relaciones interculturales en todas partes del mundo. El uso del concepto de **raza** se originó en la Antropología Física de fines de siglo XIX, que surgió par estudiar las diferencias meramente biológicas. La **raza**, como concepto ha sido preocupación de la Sociología cuando se estudian los problemas relativos a relaciones discriminatorias del

racismo, y es preocupación de la Antropología, cuando se estudian los problemas de significados prejuiciosos o discriminatorios del **racismo** en contextos culturales; sin desconocer el importante papel de la Psicología y la Psicología Social en el estudio de reacciones emocionales intensas en los individuos y en los grupos, revelándose la importancia del concepto en investigaciones interdisciplinarias. Dado lo anterior, es importante tomar en cuenta las palabras de Bonfil Batalla cuando dice que, *"parece claro que el concepto de raza no puede usarse como sinónimo de grupo étnico, tanto por su propia ambigüedad, como por su filiación biológica, que lo hace poco pertinente para la explicación social de fenómenos sociales."* (Bonfil-Batalla, 1989).

1.3.1. Racismo.

Según Giddens (1993:291), **"racismo"** significa *atribuir con falsedad características heredadas de personalidad o de conducta a los individuos de una apariencia física particular*". De manera que, en último término, el racismo es *"una construcción cultural"* (Kottak, 1997:51-65). o *una construcción social*, o una construcción de la realidad si seguimos a los constructivistas. Los científicos sociales y los psicólogos han propuesto numerosas teorías para explicar la extraordinaria fuerza del racismo en las sociedades modernas occidentales.

En el curso de las últimas décadas, antropólogos y sociólogos han distinguido claramente entre el **racismo individual** y el **institucionalizado**. Las actitudes son tomadas como el resultado de fuerzas sociales actuando sobre los individuos. Las investigaciones de numerosos investigadores han mostrado cómo las circunstancias institucionales generan el racismo.

1.3.2. Prejuicio y Discriminación.

Es usual que en las sociedades modernas, desarrolladas, las diferencias entre grupos humanos y culturales son preferentemente denominadas de "contacto interracial", lo que explica, que se constituyan estudios de las relaciones interétnicas y se estudien conceptos como prejuicio y discriminación, que se definen como: *"el **prejuicio racial** se refiere a las opiniones o las actitudes mantenidas por los miembros de un grupo respecto a otro, (...) implica sostener puntos de vista preconcebidos sobre individuos o un grupo, basados con frecuencia en habladurías más que sobre pruebas directas, perspectivas que son reacias al cambio incluso frente a nuevas informaciones* , mientras que la **discriminación** alude a la conducta real hacia ellos, refiriéndose a las actividades que sirven para descalificar a los miembros de un grupo de las oportunidades abiertas a otros, como cuando alguien de origen asiático es rechazado por un empleo a disposición de un "blanco"(Giddens, 1993). En suma, son las diferencias culturales asociadas a las diferencias físicas visibles, las que, a menudo han servido y sirven para, o bien, resaltar la diferencia étnica, o bien, para justificar cualquier forma de discriminación.

1.4. Etnia y etnicidad

El concepto de **etnia** figura insistentemente como parte de cualquier consideración del concepto de contacto multicultural, por lo tanto también es conveniente definirlo apropiadamente.

Etnia es una palabra originaria del griego ETHNOS que se refiere a la gente de una nación o tribu, y ETHNIKOS que originalmente significaba *paganos o no griegos*, para finalmente referirse a *nacional* (de una nación). Denota seres humanos miembros de grupos raciales y lingüísticos, etc. específicos, pero es usualmente usado para denominar a las minorías, es decir, grupos culturales básicos. Por lo tanto la etnicidad se refiere a una cualidad étnica o a la afiliación o pertenencia a un grupo étnico, lo que normalmente es caracterizado en términos de cultura. Por otro lado el concepto de etnia es preferentemente usado en Europa continental, mas que nada por tradición heredada del uso del griego clásico en las lenguas europeas. No hay que olvidar que la Antropología se llama Etnología en Francia.

La mayoría de las sociedades modernas comprenden numerosos grupos étnicos diferentes. En Gran Bretaña, los irlandeses, los asiáticos, los italianos, los griegos, los inmigrantes de las Indias Occidentales, entre otros, constituyen comunidades étnicamente distintas dentro de la sociedad global. Estados Unidos y Canadá están considerablemente más diferenciados étnicamente que Gran Bretaña, incorporando comunidades inmigrantes provenientes de todos los rincones del mundo.

La etnicidad se refiere a las prácticas culturales y perspectivas que distinguen a una comunidad dada de personas, y *en la medida que los miembros de un grupo étnico interactúan entre sí, la etnicidad se convierte en el medio por el cual la cultura es transmitida*. (Betancourt y López, 1993:631). *También significa la identificación con, y sentirse parte de, un grupo étnico y exclusión de ciertos otros grupos debido a esta filiación* (Kottak, citado, pág. 34).

Los miembros de las entidades étnicas se ven a sí mismas como culturalmente diferentes de otros agrupamientos en una sociedad y son percibidos por los demás de igual manera. Muchas características distintas pueden servir para distinguir unos grupos étnicos de otros, pero las más acostumbradas son la lengua, la historia o la estirpe (real o imaginada), la religión y los estilos indumentarios o de adorno. Las diferencias étnicas son totalmente aprendidas, una cuestión que parece evidente por sí misma hasta que se recuerda cuán a menudo algunos de esos grupos han sido considerados como "nacidos para gobernar" o, alternativamente, vistos como "idiotas, perezosos congénitos", y así sucesivamente. (Giddens, 1993:288).

1.4.1. Multiétnicidad versus minorías étnicas.

Muchas sociedades en el mundo actual, tanto en el industrializado como en tercer mundo, son sociedades plurales, es decir, habitadas por múltiples etnias que, originales o no, son significativamente grandes o importantes para sus países. Según Kottak, *"En medio de la globalización, gran parte del mundo, incluido todo el Occidente democrático", está experimentando un "resurgimiento étnico". La nueva reafirmación de los grupos étnicos tradicionales se extiende a vascos y catalanes en España, bretones y corsos en Francia, galeses y escoceses en el Reino Unido, por citar sólo unos mínimos ejemplos Estados Unidos y Canadá se están volviendo cada vez más multiculturales, centrándose en su diversidad étnica"* (Kottak, 1997:42).

Las distinciones étnicas son raramente "neutrales". Estas son asociadas frecuentemente con acusadas desigualdades de riqueza y poder, así como con

antagonismos entre los grupos, donde se destacan las llamadas **minorías étnicas o grupos minoritarios**.

Normalmente las minorías étnicas se reconocen a sí mismas como una minoría dentro de una sociedad mayor, pero a ese reconocimiento ayudan las conductas estereotipadas por parte de la población mayor y el sentimiento de ser discriminados por parte de la población minoritaria y donde el concepto de razas en contacto juega un papel muy importante para justificar las diferencias imaginadas o reales, de manera tal que las minorías étnicas concentran su atención en su situación si:

1. Sus miembros son perjudicados como resultado de la discriminación, abierta o encubierta contra ellos;
2. Los miembros de la minoría desarrollan algún sentido de solidaridad de grupo o de pertenencia común, y
3. Los grupos minoritarios están en general física y socialmente aislados de la comunidad más amplia. (Ver Giddens, 1993: 290).

A su vez, la etnicidad, tomada como minoría, toma la connotación de valor de clasificación social, al identificar al de otra etnia como perteneciente a una clase social inferior, sólo por su condición étnica; es más, esta clasificación parece servir a toda la sociedad mayoritaria, incluso para los más pobres de ella, que ven al de otra etnia bajo el estereotipo de inferior social, económico y culturalmente.

2. HACIA UNA DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

La preocupación por ofrecer una educación que contemple la diversidad cultural es un fenómeno relativamente reciente y responde a diferentes causas analizadas por diferentes organismos entre los que destacamos a la UNESCO, 1983; Consejo de Europa en 1989. De entre todas estas causas propuestas, López López, M^a.C. (2002) las resume en las siguientes: la creciente democratización de los estados y el despertar de una nueva sensibilidad social, el carácter mundialista de los sistemas económicos y el fenómeno de la inmigración, el auge, sin precedentes, en el desarrollo de los medios de comunicación y nuevas tecnologías y la nueva visión de la cultura, a las que añade las numerosas y reiteradas demandas expresadas por los diferentes organismos internacionales que han venido manifestando su interés por impulsar una perspectiva internacional de la educación que evite la desaparición de las identidades plurales y trascienda, así, los límites de los propios estados desde los que, mayoritariamente, se ofrecen respuestas jurídicas a la diversidad cultural basadas en principios de asimilación o segregación, que se traducen en el horizonte normativo, a través del reforzamiento de la propia cultura y no en la creación de una cultura nueva, fruto del diálogo intercultural (De Lucas, 1995)³.

En España, los primeros trabajos que se publicaron, relativos a la educación multicultural, fueron los que se recogieron en el libro de Husen y Oppen (1984) titulado "Educación Multicultural y Multilingüe", a partir de aquí el interés, en nuestro país, por ofrecer respuestas educativas a la diversidad cultural, de forma sistemática se remonta sólo a los principios de la década de los 90, en el siglo pasado, por lo que las obras que abordan esta temática son muy recientes, pero no escasas.

³ Citado por López López, M^a C. (2001): Diversidad sociocultural y formación de profesores.

Trabajando sobre el contenido de las diferentes obras relacionadas con la educación para la diversidad cultural, tanto españolas como extranjeras, nos encontramos con una seria dificultad, puesto que no encontramos demasiada univocidad terminológica y conceptual.

Tras analizar estos trabajos, nos encontramos que se daban diferentes situaciones a la hora de definir la Educación Intercultural, sobre todo, cuando entraba en juego el término Educación Multicultural.

Esta problemática conceptual la exponemos en el siguiente punto del capítulo.

2.1. Una primera aproximación al término de Educación Intercultural: diferenciación entre lo Multicultural y lo Intercultural.

En muchos casos, lo Multicultural y lo Intercultural suelen tomarse como expresiones sinónimas⁴, sin embargo, según algunos autores (Quintana, 1992; Del Arco, 1998; Galino y Escribano, 1990; García Carrasco, 1992), cabe diferenciarlas, dando lugar a diferentes conceptualizaciones.

Trabajando sobre la diferenciación o no entre estos términos, no encontraríamos con las siguientes posiciones:

a) Los que consideran que son diferentes y hablan de Educación Intercultural y Multiculturalidad.

Si analizamos las caracterizaciones dadas por los diferentes autores antes señalados de estos dos términos, podríamos llegar a una especie de síntesis, que vendría a recoger los puntos de comunes y que nos definirían lo Multicultural y lo Intercultural como:

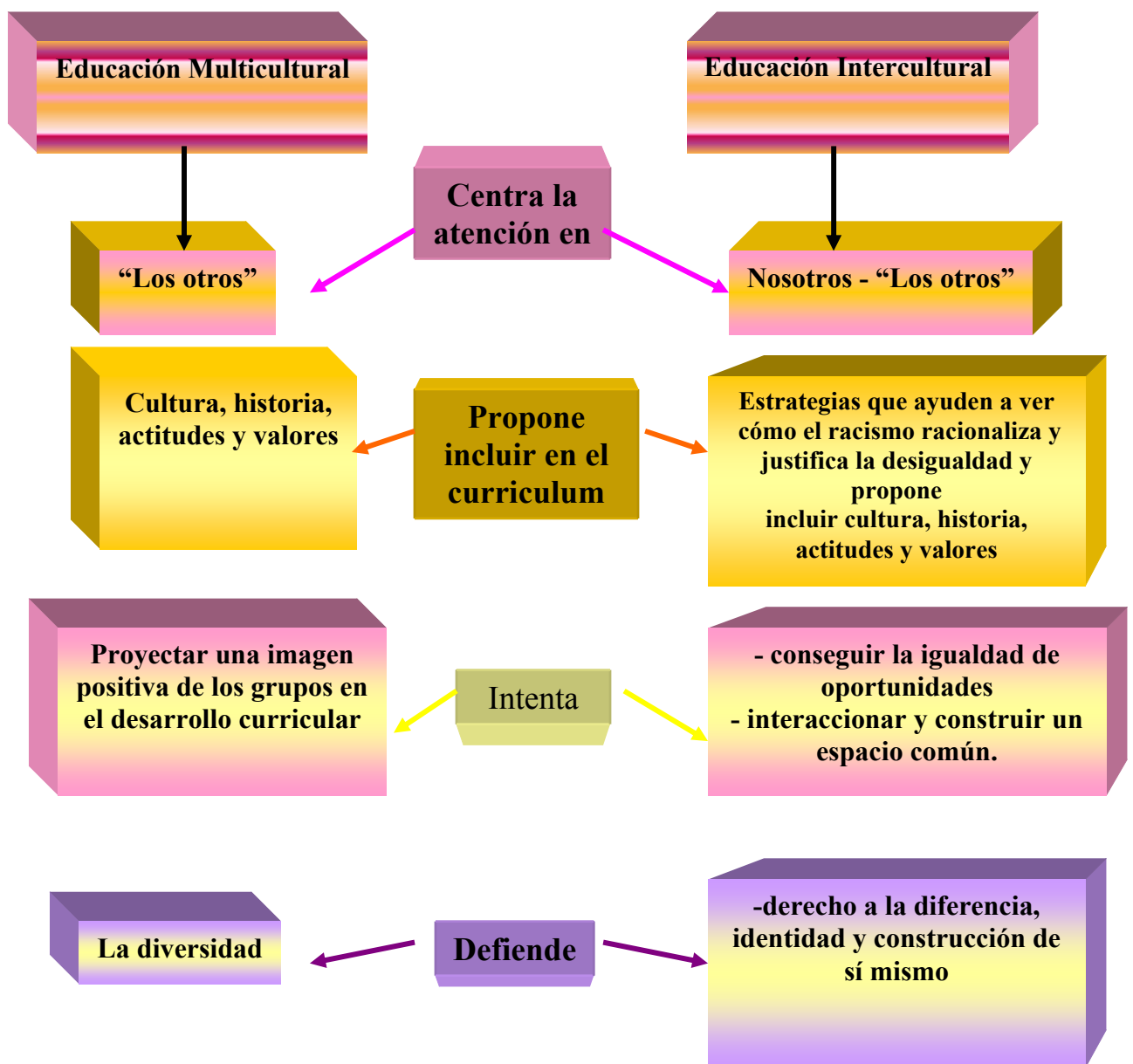
Lo Multicultural apunta a una situación dada, mientras que lo intercultural apunta ya a una solución, ya que se quiere establecer una relación activa entre culturas y actitudes interrelacionales de mutuo conocimiento, respeto y aprecio por parte de las diferentes etnias que conviven, impulsando una común comprensión y aceptación recíprocas. Así que el término multicultural o multiculturalismo describe la existencia de diferentes culturas compartiendo un mismo territorio (un mismo espacio) y en un mismo tiempo, es decir, hace referencia a la diversidad cultural existente en nuestra sociedades occidentales contemporáneas.

⁴ En gran parte de la bibliografía, que ha servido de referencia para este trabajo, estos dos términos son utilizados como sinónimos. Apoyándose que el término multiculturalismo está más extendido entre los estudio académicos anglosajones, en cambio el término intercultural está más extendido entre la tradición francesa y en Europa, en general (Molina, 1994). Esta distinción responde a una diferenciación entre las características de la diversidad cultural en Europa y en América, fundamentada en su pasado histórico y en la composición de la base social de ambas. Mientras en el mundo anglosajón existe una cultura y un idioma dominante y comunes, que sirve de referente para todos los ciudadanos, en Europa se encuentran, por razones históricas, una pluralidad de culturas dominantes. Del mismo modo, en EEUU, el porcentaje de minorías es más alto que en Europa Grañeras, M. 1998), lo que nuestra una clara diferenciación también, en cuanto a la terminología utilizada (Del Arco, I. 1998) .

Sin embargo, el concepto intercultural o interculturalismo, según el Consejo de Europa⁵, implica una interacción dinámica entre culturas. En este caso, se presenta un fenómeno de contacto y consecuentemente interferencias entre culturas diferentes. Se trata aquí, de un enfoque propositivo y global, en tanto en cuanto expresa el establecimiento de un determinado tipo de relaciones entre culturas con un intento superior de la mera constatación de la coexistencia de culturas.

La aproximación entre culturas se produce cuando existe un acercamiento, es decir, la puesta en contacto de una persona o grupo con un sistema cultural propio, con otra persona o grupo depositarios de otro sistema cultural diferente. Se produciría, entonces, una interferencia entre entornos humanos diferentes, con el siguiente proceso, implícito o explícito, de comunicación y contraste entre los sistemas culturales.

Figura 2.1. Diferencias entre Educación Multicultural y Educación Intercultural.



⁵ Esta expresión de educación intercultural ha sido adoptada por el Consejo de Europa en numerosas ocasiones.

Una distinción clara entre lo multicultural y lo intercultural sería la que, desde el IX Congreso Nacional de Pedagogía en Ceuta (1991) y, después, se reiteraría en el X Congreso Nacional de Pedagogía en Salamanca (1992), considerando el término de interculturalidad como el que mejor especifica la realidad actual. Así, cuando se hable de educación, se hablará desde un punto de vista intercultural (Educación Intercultural), dejando el concepto de multiculturalidad, cuando se trata de expresar de forma genérica una realidad sin entrar en detalle en todos los parámetros o factores a considerar, resultados de la interferencia existente en el contacto real entre culturas.

b) Los que plantean la Educación Multicultural, como contraria a la Educación Intercultural.

Bajo estos planteamientos diferenciadores, hay autores, que no proponen Educación Intercultural y multiculturalidad, sino Educación Multicultural y Educación Intercultural, cuyas diferencias vendría dada por las características que se le asigna a cada una en el gráfico 1.

c) Hay autores que, por el contrario, plantean que no son términos sinónimos, pero tampoco diferentes, sino que, más bien, consideran el hecho de que la Educación Multicultural es un término más general y plantean que la Educación Intercultural sería uno de los enfoques o modelos dentro de los diferentes que se le asignan a la Educación Multicultural.

En el siguiente punto, presentamos algunos Modelos de Educación Multicultural propuestos por diferentes autores, dentro de los cuales se observa el Modelo de Educación Intercultural.

2.2. Enfoques y modelos de Educación Multicultural: el enfoque Intercultural.

No resulta fácil ofrecer una visión clara de los diferentes modelos que pueden agruparse bajo el *epígrafe genérico* de educación multicultural. Banks (1986), Selby (1992) y Grant y Sleeter (1989) ofrecen sus clasificaciones que sólo son, en parte, coincidentes.

Además de estas clasificaciones, que hemos nombrado, por ser las más citadas, evidentemente, existen muchas más, de las que hemos seleccionado tres que hemos expuesto de forma más explícita: la realizada por Muñoz Sedano, A. (1993), quien presenta una nueva clasificación basada más bien en la ideología dominante (conservadora, neoliberal o sociocrítica), la realizada por Del Arco Bravo, A. (1998), que distingue entre los diferentes siguientes enfoques (de afirmación de la hegemonía de la cultura dominante, de primacía del reconocimiento de la pluralidad de culturas, de la primacía de la simetría cultural y del enfoque intercultural), que, según Del Arco, I. han marcado los diferentes modelos y programas propuestos en materia de diversidad cultural, por parte de los distintos sistemas educativos y la clasificación realizada por Bartolomé Pina, M. (1994, 1997), quien distingue entre diferentes enfoques (hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de origen, hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas en aspectos parciales o globales dentro del marco escolar, hacia una opción intercultural, basada en la simetría cultural, hacia una sociedad más justa

luchando contra la asimetría cultural, social y política y el enfoque global), donde sitúa los diferentes modelos.

2.2.1. Clasificación dada por Muñoz Sedano, A. (1993)

Sales y García recientemente agrupan los modelos y programas en torno a las políticas. Política asimilacionista: modelo y programas de compensación. Política integracionista: modelo y programas de relaciones humanas. Política pluralista: modelo y programas de estudios de un grupo cultural. Política intercultural: modelo y programas interculturales.

Analicemos, siguiendo este mismo esquema, los modelos y programas más importantes de cada uno de los enfoques políticos y sociales.

a) Enfoque: hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida.

La política asimilacionista pretende la absorción de los diversos grupos étnicos en una sociedad que se supone relativamente homogénea, imponiendo la cultura del grupo dominante. Se piensa que las sociedades avanzadas tienden hacia el universalismo, más que al particularismo, mientras que un fuerte sentimiento étnico provoca divisiones, separatismos y “balcanización”. La diversidad étnica, racial y cultural se concibe como un problema que amenaza la integridad y cohesión social.

Dentro de este enfoque y finalidad podemos situar los modelos asimilacionista, segregacionista y compensatorio.

a.1) Modelo asimilacionista.

En este modelo, para poder participar plenamente en la cultura nacional, los alumnos de minorías étnicas deben ser conducidos a liberarse de su identidad étnica, pues de lo contrario sufrirán retraso en su carrera académica. Se corre además el riesgo de desarrollar la tensión y balcanización étnica.

Se trata de una idea tradicional, que pervive entre nosotros. En abril de 1886, A. Sutherland, Secretario General de la Iglesia Metodista de Canadá, escribe una carta en la que deja explícito uno de los objetivos que tenían las escuelas-misión en Estados Unidos y Canadá para estudiantes indios, en la que señala:

“La experiencia nos demuestra que el único camino en el que los indios pueden superarse y civilizarse, es arrancándolos de sus ambientes familiares y manteniéndolos alejados de sus hogares un tiempo suficientemente largo de manera que puedan adquirir aquellos hábitos de orden, trabajo y esfuerzo sistemático, que nunca aprenderán en sus casas... El regreso a sus hogares, aunque sea temporal, tiene efectos nocivos, incluso después de uno o dos años de alejamiento, y puede dar como resultado la pérdida de todos los valores adquiridos...”

En marzo de 1981, el presidente Reagan argumentaba contra los programas bilingües de la siguiente manera:

“Es absolutamente equivocado, y va contra el concepto de América, proporcionar programas educativos bilingües que, como públicamente se ha admitido, sólo sirven para mantener la lengua materna de los estudiantes e imposibilitan la adquisición adecuada del inglés impidiendo el acceso al mercado de trabajo.”

Es frecuente utilizar programas de inmersión lingüística en la lengua del país de acogida. En California es el método preferido por los numerosos partidarios del “english only”. Cummis analiza la controversia que hay en Estados Unidos criticando la idea, ampliamente divulgada, de que la educación bilingüe atenta contra la estabilidad social de ese país y amenaza el concepto de vida americana.

No pocos docentes, muy acostumbrados a una enseñanza tradicional o escasamente formados en educación multicultural, consideran que la cultura originaria que llevan consigo los niños minoritarios es algo que entorpece, más que ayuda, a una buena “integración” en el colegio y en la sociedad. En el clásico libro de Ramírez y Castañeda se describe muy bien esta extendida teoría de la “cultura dañina”. Al referirse -en este caso- a los inmigrantes mexicanos, los autores comentan que, para muchos, “la cultura y los valores de los mexicano-americanos son la causa principal y definitiva de su bajo status socioeconómico y de sus bajos logros académicos.” En esta perspectiva, los elementos culturales de los niños minoritarios son vistos como algo que más bien interfiere en el desarrollo escolar y social de dichos alumnos, por lo que lo más conveniente es excluirlos (p.ej. la lengua) del curriculum y la vida de la escuela o -incluso- prohibirles su acceso.

a.2) Modelo segregacionista.

Paralelamente a los programas asimilacionistas se desarrollaban en algunos Estados políticas de segregación para las minorías étnicas o grupos raciales determinados. Recordemos, por ejemplo, las reservas indias y las escuelas para negros. Pueden citarse al respecto las luchas por superar esta segregación en Estados Unidos (campaña por la igualdad de derechos civiles, en especial por la apertura de todas las escuelas a la población negra) y la lucha contra el apartheid en Africa del Sur.

Se puede incluir aquí el programa de diferencias genéticas: los alumnos de grupos étnicos minoritarios tienen peores resultados escolares a causa de sus características biológicas. Se reagrupa a los alumnos según su cociente intelectual o nivel y se ofrecen programas distintos que conducen a carreras de mayor a menor prestigio.

También en la realidad española ha habido escuelas o aulas segregadas, como fueron las escuelas puente específicas para gitanos.

a.3) Modelo compensatorio.

En este modelo se estima que los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela, necesitando ser recuperados de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios.

Esta forma de ver las cosas, en la que se etiqueta al niño minoritario como “culturalmente desvalido”, tiene dos consecuencias. Por un lado, conduce directamente a los programas de educación únicamente “compensatoria”. Por otro, mueve al alumno a tener que optar bien por un rechazo de sus raíces culturales (para asimilarse al grupo mayoritario), bien por resistir conflictivamente a la cultura vehiculada por la institución escolar.

En nuestro país, la educación de inmigrantes está siendo encomendada, en muchos lugares, a los programas y profesores de educación compensatoria o de atención a alumnos con necesidades especiales. Esto lleva consigo un alto riesgo de aplicar las teorías y prácticas de educación compensatoria, ampliamente discutidas en la teoría y en la práctica.

Resaltamos aquí un grave inconveniente: etiquetar al alumno de medio socioeconómico deprimido, como alumno deficiente, atribuyendo así su falta de rendimiento a una incapacidad debida al ambiente social y familiar. La adopción mental de esta postura teórica por parte del profesor hace bajar en éste las expectativas de un buen rendimiento; la comunicación consciente e inconsciente de estas bajas expectativas produce un efecto de baja estimulación y motivación en el alumno; con lo que se produce el nefasto resultado de la profecía que se cumple por sí misma. (Efecto Pigmalión).

Otro efecto de una mala aplicación de concepciones incompletas y viciadas de la educación compensatoria, consiste en atribuir el retraso escolar a una cultura y lengua originaria que hacen rendir menos en el ambiente escolar, en el que sólo se utiliza la lengua y cultura dominante, más desarrollada y más avanzada. Los investigadores lo hacen notar al hacer referencia a la mentalidad de muchos profesores que atienden población inmigrante:

“El estatus social de la lengua de origen es tanto más evidente en su impacto cuanto que el término bilingüismo no se ha pronunciado jamás durante las entrevistas en profundidad y no directivas que hemos efectuado. La noción de bilingüismo no se halla asociada a esta población de niños que son caracterizados en primer lugar por su ineptitud: son no francófonos.”

b) Enfoque: hacia la integración de culturas.

b.1) Modelo de relaciones humanas y de educación no racista.

La integración cultural se identifica con la interdependencia entre grupos de diversas culturas, con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores, modelos de comportamientos, en postura de igualdad y de participación. Hay autores que expresamente añaden el término pluralista, para resaltar que una

integración así respeta y potencia la existencia de grupos culturales distintos dentro de la sociedad.

Para que pueda darse esta integración cultural pluralista, que posibilita un auténtico interculturalismo, se requieren unas condiciones mínimas en la sociedad: reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural; reconocimiento de las diversas culturas; relaciones e intercambios entre individuos, grupos e instituciones de las varias culturas; construcción de lenguajes comunes y normas compartidas que permitan intercambiar; establecimiento de fronteras entre códigos y normas comunes y específicas, mediante negociación; los grupos minoritarios necesitan adquirir los medios técnicos propios de la comunicación y negociación (lengua escrita, medios de difusión, asociación, reivindicaciones ante tribunales, manifestaciones públicas, participación en foros políticos...) para poder afirmarse como grupos culturales y resistir a la asimilación.

Cuando estas condiciones no se dan en la sociedad, una política integracionista que no procure instaurarlas y desarrollarlas es muy similar a una política asimilacionista.

La política integracionista se suele entender como una postura de amalgamación, que trata de crear una cultura común que recoja las aportaciones de todos los grupos étnicos y culturales. Esta idea de aglutinamiento generó en los Estados Unidos el modelo de *melting pot* (crisol), sacado de una obra teatral estrenada en Nueva York en 1908, en la cual se concibe América como una nación en la que todas las diferencias étnicas se funden en una sola entidad nacional que es superior a todas ellas por separado. La pretensión es mantener la coexistencia y el equilibrio entre las culturas minoritarias y ofrecer lo mejor de la cultura dominante para todos. La teoría del *melting pot* se halla muy extendida en la sociedad americana, como señala Bennet, y son en realidad muchos los educadores que consideran que su papel principal es conseguir que los grupos de niños y niñas procedentes de otros lugares del mundo se asimilen dentro de la cultura dominante.

El integracionismo se encuentra en una posición ambigua entre la idea progresista de la lucha por la igualdad de oportunidades y la teoría de la deficiencia, que acaba explicando los déficits de las minorías desde los propios estereotipos de éstas. Para muchos teóricos sigue constituyendo una forma sutil de racismo y una creencia en la superioridad de la cultura receptora. El mito del “*melting pot*” ha resultado ser una falacia que camufla la ideología asimilacionista, puesto que la cultura anglosajona sigue siendo la dominante y el resto de grupos culturales tienen que renunciar a sus características étnicas para poder participar plenamente en las instituciones sociales, económicas y políticas de la nación.

La política educativa integracionista aporta la búsqueda de entendimiento cultural dentro de la escuela. Su objetivo básico es el de promover sentimientos positivos de unidad y tolerancia entre los alumnos y reducir los estereotipos.

El modelo de relaciones humanas y de educación no racista articula programas que intentan la reducción y progresiva eliminación de prejuicios y actitudes racistas. (modelo 5° de Banks, 2° de Davidman). En su versión más dura, se centra en los estudiantes y profesores del grupo cultural dominante, y en sus versiones más suaves enfatiza la armonía racial, la comunicación y la tolerancia. Los programas de educación no racista y de relaciones humanas en la escuela están cercanos al modelo intercultural, si bien se centran sólo en uno de los aspectos importantes de éste. Dado que el racismo es causa de muchos problemas educativos de las minorías, se articulan programas que intentan reducir el racismo de los enseñantes de la mayoría y del material didáctico y de la convivencia escolar. El centro de interés prioritario de la acción educativa consiste en la promoción del respeto y la aceptación intergrupos. Los instrumentos de intervención más utilizados son las técnicas de cambio de actitudes y las estrategias del aprendizaje cooperativo.

Este modelo aporta un aspecto positivo importante: la búsqueda del cambio de prejuicios, estereotipos y actitudes, que es esencial en todo programa que pretenda educación multicultural e intercultural. Pero tiene una grave limitación ya que no plantea el problema de fondo: el análisis de las estructuras sociales, económicas y políticas que crean y mantienen las discriminaciones clasistas, étnicas y sexistas.

c) Enfoque: hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas.

Las luchas reivindicativas de derechos civiles y los movimientos sociales de los años sesenta dieron lugar a un proceso de no segregación y de reconocimiento de la validez de las distintas culturas. El relativismo cultural de la Escuela de Chicago y de la sociología británica contribuyeron en el campo ideológico a que surgieran nuevos modelos de educación multicultural.

c.1) Modelo de curriculum multicultural.

Se introducen modificaciones parciales o globales del curriculum para que estén presentes en la actividad escolar las diversas culturas de los grupos a los que pertenecen los diversos alumnos. Dentro de este modelo citamos algunos programas.

Programas de aditividad étnica: añaden los contenidos étnicos al curriculum escolar, sin ninguna clase de revisión o reestructuración del mismo (Paradigma 1° de Banks).

Los programas biculturales y bilingües (paradigma 4° de Banks; modelo 4° de Mauviel) parten de la hipótesis de que los niños de minorías étnicas obtienen peores resultados porque reciben la enseñanza en una lengua que no es la materna. Para mejorar el éxito escolar de los alumnos minoritarios se organizan programas que atienden las lenguas 1 (materna) y 2 (oficial o nacional) de modos diversos. En el programa de transición se reconoce la lengua materna en la escuela como paso previo a la enseñanza del idioma del país de acogida: así los años de preescolar e incluso los comienzos de primaria se atiende la educación en la lengua originaria. A mediados de los setenta y a principios de

los ochenta podían leerse encendidas defensas de este programa, basadas en supuestas razones psicopedagógicas (como es la tesis constructivista de que todo conocimiento se asimila mejor si se enlaza con lo conocido, con las experiencias previas) o en razones políticas.

En el programa de mantenimiento de la lengua materna, convive ésta con la lengua mayoritaria durante todo el período escolar obligatorio. Se estima que el desarrollo adecuado de la lengua materna del alumno inmigrante contribuye positivamente a la formación de su identidad personal, da autoconfianza y seguridad. Un buen dominio de la lengua materna contribuye significativamente a la adquisición de una segunda lengua.

La enseñanza de la lengua materna en la escuela se considera cada vez más un valor en sí mismo para el desarrollo cognitivo individual, para la capacidad de encontrar trabajo en ciertos sectores del mercado laboral en que hay demanda creciente de conocimientos de idiomas poco frecuentes y para la capacidad de mantener lazos sociales con las respectivas comunidades de inmigrantes.

c.2) Modelo de orientación multicultural.

Hay abundancia de publicaciones actuales sobre la orientación (counseling) multicultural, poco desarrollada aún en Europa. Se trata de vincular la identidad personal al desarrollo de la identidad cultural de los sujetos.

Se elaboran programas de desarrollo del autoconcepto o de la identidad étnica y cultural. El contenido étnico puede contribuir al fortalecimiento del autoconcepto de los alumnos de las minorías y simultáneamente ayuda a la preservación y desarrollo de la cultura en estos grupos.

c.3) Modelo de pluralismo cultural.

El pluralismo cultural, como ideología y como política, aboga por la defensa de todas y cada una de las culturas, su preservación y desarrollo allá donde estén los grupos culturales que las sustentan. La afirmación de la igualdad de valor de toda cultura se traduce en la convicción de que la existencia de cada cultura sólo puede asegurarse ratificando sus diferencias y particularidades con respecto a las demás. Es una lógica reacción frente al asimilacionismo uniformador, que confunde la igualdad educativa con la homogeneización cultural.

Según este modelo, la escuela debe promover las identificaciones y pertenencias étnicas; los programas escolares deben atender a los estilos de aprendizaje de los grupos étnicos y a los contenidos culturales específicos; se deben organizar cursos específicos de estudios étnicos e incluso establecer escuelas étnicas propias que mantengan las culturas y tradiciones (Modelos 8° de Banks, 3° de Mauviel, 3° de Davidman).

Conforme avanzaba en las minorías la conciencia de su identidad y el reconocimiento de sus propios valores culturales, surgió en algunos grupos la necesidad de afianzarlos a través de prácticas educativas propias que dieran lugar a grupos específicos e incluso a escuelas separadas. En ocasiones, esa

necesidad brotaba de una respuesta oficial insuficiente o de la persistencia de modelos asimilacionistas que entraban en clara confrontación con la “incapacidad” experimentada por el profesorado y el alumnado de incorporar a la cultura oficial a algunos grupos determinados. Se vuelve así, desde otra perspectiva, a la segregación como alternativa educativa. Cuando los grupos culturales poseen suficiente poder político y económico promueven la creación de escuelas específicas para quienes desean educarse en su lengua de origen. En los Países Bajos ha sido muy discutido el caso de las escuelas coránicas, de reciente creación.

c.4) Modelo de competencias multiculturales.

Gibson lo propone como modelo de educación multicultural y lo define como el proceso por el que una persona desarrolla un cierto número de competencias en múltiples sistemas de normas de percibir, evaluar, creer y hacer. Los individuos aprenden a movilizar, según las situaciones, competencias culturales diversas. Esto requiere una intensa interacción de individuos de culturas varias en la misma escuela.

Uno de los objetivos finales más nítidos de la educación multicultural consiste en preparar a todos los alumnos –mayoritarios y, fundamentalmente, minoritarios- para poder comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria; es decir, generar una auténtica “competencia multicultural”.¹⁸ Esto implica desarrollar en los diversos alumnos conocimientos (sobre las culturas en contacto), habilidades (dominio de las varias lenguas) y actitudes (positivas respecto a la diversidad cultural); cualidades, todas ellas, que les permitan participar, según situaciones, necesidades u opciones, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria u originaria.

d) Enfoque: hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural.

d.1) Críticas a la educación centrada en las diferencias culturales.

La acepción generalizada del término interculturalismo hace referencia a la interrelación entre culturas.

Los términos multiculturalismo y pluriculturalismo denotan simplemente la yuxtaposición o presencia de varias culturas en una misma sociedad.

Cuando estos términos se utilizan aisladamente comparten el mismo campo semántico. Así es más frecuente el término "multicultural" en la bibliografía anglosajona y el "intercultural" en la europea continental. Cuando ambos términos se contraponen, se hace notar especialmente el carácter normativo e intencional del término educación intercultural, significando con éste la especial relevancia de establecer comunicación y vínculos afectivos y efectivos entre las personas de diversas culturas. Es más importante analizar cuáles son los valores y fines que hay en los modelos y programas que se presentan, que el mero uso de rótulos o términos polisémicos o análogos.

Diversos autores, defensores de la educación intercultural, han señalado los “efectos perversos” engendrados por los programas que subrayan en exceso los particularismos etnoculturales y las diferencias:

- a) Encerrar a los individuos en una identidad cultural fija e inmutable que les priva de la libertad de elegir su propia “fórmula cultural”.
- b) Reforzar las fronteras entre los grupos y acentuar los riesgos de intolerancia y rechazo del otro.
- c) Acentuar las dificultades de acceso a la igualdad de oportunidades para los inmigrantes y miembros de grupos minoritarios.
- d) La perplejidad paralizante que se adueña del maestro relativista que no sabe qué es lo que debe enseñar, si quiere ser respetuoso con las culturas de los alumnos de las minorías.
- e) La estigmatización y marginalización de los alumnos de las minorías a quienes se asigna una identidad socialmente desvalorizada.
- f) La cosificación y folclorización de la cultura, que deja de ser una realidad viva.
- g) La fragmentación del curriculum bajo el impacto de reivindicaciones particularistas.
- h) La ruptura del equilibrio educativo entre desarrollo personal y socialización.

Acerca de este último "efecto perverso", hemos insistido en cómo el riesgo de despersonalización inherente en esta moda homogeneizante oculta la gran diversidad existente en los diferentes estereotipos o etiquetas. El valor de las personas humanas individuales queda diluido implícita o explícitamente en el grupo estereotipo. Así, bajo la homogeneización de "inmigrantes", "gitanos", "ancianos", "jóvenes inadaptados", etc., se solapa o evita una plural, rica y polimorfa heterogeneidad personal. Es cierto que los diferentes grupos étnicos, culturales o sociales, inmigrantes o no, poseen entidad como tales en la sociedad actual. Pero no es menos cierto que las personas integrantes de esos grupos siguen siendo personas y conservando su identidad personal como individuos. Omitir esta doble realidad o inclinarse hacia uno de los dos polos en detrimento u olvido del otro, en los planteamientos y desarrollo de análisis o acciones al respecto, entraña un reduccionismo similar al de la vieja antinomia de "nativismo–ambientalismo"; antinomia ya superada científicamente. Por lo tanto, plantear y desarrollar el tema en el cauce antinómico de individualismo o ambientalismo implica una regresión científica. "Identidad personal" e "identidad grupal" forman parte de la sociedad multicultural y multiétnica de nuestra realidad social actual. Descubrir y potenciar vías y cauces de armonización y no de separación o enfrentamiento es la clave que ha de guiar los análisis y acciones.

Desde los autores pertenecientes al paradigma o corriente sociocrítica, se hacen críticas aún más duras a los diversos programas multiculturales e interculturales. Esta corriente intenta conseguir una sociedad más justa, luchando contra la asimetría cultural, social, económica y política. Para la teoría crítica, "la educación multicultural o intercultural es una nueva forma que la ideología burguesa tiene de presentar en la escuela los temas conflictivos, aislándolos de sus repercusiones sociales y políticas, de su dimensión de poder. Es una manera de enmascarar los problemas sociales, de raza y de sexo".

Frente al tipo "liberal" de educación multicultural blanda, la teoría crítica opone una educación multicultural antirracista basada en la identificación de los grupos y problemas sociales, para entrar en un proceso de liberación y de conquista de los derechos negados tradicionalmente.

d.2) Modelo de educación antirracista.

En el modelo de educación intercultural antirracista, el racismo no es un mero conjunto de prejuicios hacia otros seres humanos, que se puede superar fácilmente por una educación no racista centrada en la modificación de actitudes y creencias. El racismo es una ideología que justifica la defensa de un sistema según el cual ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado. El racismo es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores: económicos, políticos, históricos, culturales, sociales, psicológicos, etc.

Los defensores de una Educación No-racista (neoliberal) parten del presupuesto de que la sociedad no es racista en sí y sostienen que la escuela no debe jugar un rol activo en la lucha contra el racismo, ya que este tipo de lucha se sale del ámbito escolar al ser de tipo político, ideológico... debe procurar evitar la transmisión de valores y conductas... Por otro lado, los defensores de una Educación Antirracista (sociocrítica) parten de una premisa diferente: nuestras sociedades sí que son racistas y nuestro sistema educativo es uno de los elementos reproductores de esta ideología. Consecuentes con su punto de partida, los seguidores de la Educación Antirracista afirman que la tarea principal del sistema educativo debe ser la de combatir esta ideología que subliminal y subrepticamente sigue transmitiéndose a través del proceso educativo.

d.3) Modelo holístico.

Banks incorpora en este modelo la implicación de toda institución escolar en la educación intercultural, pero subraya, además, la necesaria aportación de la escuela a la construcción social implicando a su alumnado en un análisis crítico de la realidad social y en proyectos de acción que supongan una lucha contra las desigualdades. Integra así el enfoque intercultural y el sociocrítico.

El modelo holístico de Banks supone la creación de un ambiente escolar definido por los siguientes rasgos: el personal de la escuela tiene valores y actitudes democráticas (no racistas); la escuela tiene normas y valores que reflejan y legitiman la diversidad cultural y étnica; los procedimientos de

valoración y evaluación promueven la igualdad étnica y de clase social; el curriculum y los materiales de enseñanza presentan perspectivas diversas étnicas y culturales en concepto, aplicaciones y problemas; el pluralismo lingüístico y la diversidad son valorados y formulados en la escuela; se utilizan maneras de enseñar y estilos de motivación que son efectivos con grupos de estudiantes de diferente clase social, raza o etnia; profesores y estudiantes adquieren las habilidades y perspectivas necesarias para reconocer las diversas formas de racismo y desarrollar acciones para eliminarlo.

En textos posteriores, Banks ha insistido en la dimensión crítica del curriculum que “debe ayudar a los estudiantes a desarrollar el conocimiento y habilidades necesarias para examinar críticamente la estructura política y económica actuales, así como los mitos e ideologías usados para justificarlas. También un curriculum debe enseñar a los estudiantes las habilidades de pensamiento crítico, los modos de construcción del conocimiento, las asunciones básicas y los valores que subyacen a los sistemas de conocimiento y cómo construyen el conocimiento ellos mismos”.

d.4) Modelo de educación intercultural.

Las discusiones sobre educación multicultural, antirracista, construcción crítica de la realidad social han ayudado a perfilar y mejorar un modelo que va recibiendo diversos nombres, bajo los que subyace un contenido similar: multiculturalismo verde, proyecto educativo global, educar para la ciudadanía en una sociedad multicultural. Preferimos, con otros autores, seguir denominando a este modelo con el nombre de educación intercultural.

En este modelo, la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial; la ve como un triunfo y no como rémora. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no un factor de división. Su aplicación se lleva a cabo con todo el alumnado y no sólo con el alumnado inmigrante.

Los fines de una educación intercultural son: reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social; contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad; contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas.

Podemos sintetizar los principios pedagógicos de la educación intercultural en los siguientes: formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social; reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal; reconocimiento positivo de las diversas culturas y

lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela; atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas; no segregación en grupos aparte; lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación; intento de superación de los prejuicios y estereotipos; mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minoría étnicas; comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos; gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro; participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos; inserción activa de la escuela en la comunidad local.

Como resumen, cabe afirmar que la educación intercultural designa la formación sistemática de todo educando: en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas; en incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos.

Con esta concepción plena, la educación intercultural podrá dejar de ser percibida como una necesidad marginal de las escuelas que atienden inmigrantes y minorías, y adquirirá la relevancia de ser considerada una de las dimensiones básicas de la educación general de los individuos, los grupos y las comunidades.

2.2.2. Clasificación dada por Del Arco Bravo, I. (1998)

Según Del Arco, I. el repaso dado por los teóricos a las alternativas planteadas a lo largo de la historia, en cuanto a la atención a la diversidad cultural en el terreno educativo, se pueden resumir en una serie de fases (cuadro 2.1), que algunos expertos, que se dedican al estudio de la Educación Intercultural han propuesto, siendo representativas de cuatro enfoques claves, que han marcado los modelos y programas propuestos en materia de diversidad cultural, por los diferentes sistemas educativos:

Cuadro 2.1. Respuestas educativas ante la diversidad cultural. (Del Arco Bravo, I. 1998)

Respuestas educativas ante la diversidad cultural					
Selby	Integración: Resta importancia a la diferencia cultural. La respuesta educativa tenía como objetivo la absorción cultural de los		Multicultural: (años 70)= diversidad cultural o pluralismo cultural. La escuela y el currículo deberían ser un vehículo para renovar una sociedad culturalmente diversa y pluralista. Inyección de componentes multiculturales aditivos en el programa de aprendizaje de todos los alumnos, especialmente, en centros multiétnicos.	Antirracista: (últimos años 70 y primeros de los 80). Espíritu crítico, lucha por la igualdad de todas las culturas y en contra del racismo y prejuicios.	Multiculturalistas verdes: Valoración de la diversidad y promover la igualdad. Diferentes culturas con valor en sí mismas y contribuyen al bienestar del ser humano.
Jordán	Integración: Integración de las minorías en la lengua y culturas de la mayoría.		Multicultural: Se acepta o se tolera el mantenimiento de la identidad cultural de las minorías.	Intercultural: Se reconoce el valor de otras culturas la dinámica de interrelación mutua.	
Lynch	Laissez faire: (Al final de la Segunda Guerra Mundial): se ignora pasiva y activamente las diversidades culturales. Etnocentrismo y hegemonía de la mayoría dominante.	Segregación: (años 50): marginación de minorías: aparición de “guettos”	Compensación: (años sesenta): compensar deficiencias no diferencias, para igualar oportunidades.	Multicultural: (inicios de los ochenta), se revisa el etnocentrismo y el racismo de los libros de texto, flexibilizan currícula y la enseñanza en la lengua materna. Se pretende, en el fondo, una homogeneización social.	Antirracista: (se inicia a mediados de los ochenta): el racismo, la formación y la reducción de prejuicios, son preocupaciones de las escuelas y de los planes de estudio.

Verne	Prehistórica: Escolarización se hace en la lengua y cultura de la mayoría. Las minorías resolvería privadamente sus necesidades	Compensatoria: (años 60): compensar deficiencias, no diferencias para igualar oportunidades.	Lengua de origen: Todavía dentro de una política asimilacionista, como estrategia pedagógica para aminorar el fracaso escolar.	Cultura de origen: En nombre del respeto a la diferencia.	Intercultural: Se reconoce el valor de otras culturas la dinámica de interrelación mutua.
Tovías	Asimilacionista: Ignorar la identidad de las minorías y prevalencia de una única cultura, la cultura de la mayoría.	Compensatoria: (década de los 70) aceptan la diversidad, pero tratándola como una deficiencia que hay que compensar, para igualar oportunidades.	Multicultural: Se promueven curricula más flexibles que promocien la diversidad, manteniendo la lengua materna y dando una visión “folclórica” y cerrada de las diferentes culturas.		Intercultural: Educación dirigida a todos los niños, La escuela no debe ser una reproductora del sistema: luchar contra el racismo y facilitar la participación de las diferentes culturas; perspectiva intercultural en todo el curriculum.
San Román	Segregacionista: Los alumnos de minorías étnicas no pueden convivir en la escuela con alumnos de la mayoría, porque perjudica la formación integral y moral de éstos.	Oscurantista: Es mejor que los grupos étnicos marginados no vayan a la escuela, ya que, si no perderían su propia cultura.	Especializada: Los miembros de las minorías precisan una atención exclusiva y especializada, por medio de una pedagogía adaptada.		Pluricultural: con o sin composición multiétnica, prioriza la educación para a convivencia y la tolerancia, limitando al máximo la Educación Compensatoria.

a) Enfoque de afirmación de la hegemonía de la cultura dominante: donde se otorga un puesto de relevancia a la cultura del país de acogida, cultura dominante. El curriculum no variaba, los contenidos estrategias metodológicas materiales didácticos, etc, eran instrumentos que contribuían a reproducir la cultura dominante desde un punto de vista conservador de tradiciones y discriminador con las diferencias. Este enfoque derivó en tres modelos claves de concebir la actividad educativa:

- *Modelo asimilacionista:* donde los alumnos de las minorías étnicas se debían incorporar a un sistema educativo que en ningún momento tenía en cuenta sus particularidades y sus necesidades educativas especiales. Ante esta situación es el alumno el que deberá adaptarse a la cultura escolar y a esta realidad. Emergen de este modelo algunos programas y políticas de actuación que derivan en programas de inmersión lingüística de la lengua del país de acogida.

- *Modelo compensatorio:* desde donde se considera que las diferencias culturales son un déficit. que en la mayoría de las ocasiones obstaculizan el éxito escolar de los alumnos minoritarios. Estas diferencias son percibidas como algo negativo. que resta igualdad de oportunidades al individuo y es por ello necesario establecer programas de recuperación, que igualen a la mayoría dominante estas diferencias. De este modelo de actuación surgen los Programas de Compensatoria o Programas Remedial consistentes en apoyos específicos parí el aprendizaje de la lengua del país de acogida.

- *Modelo segregacionista:* desde donde se pretende atender a la diversidad cultural a través de una especialización de la educación. Se considera que los alumnos de minorías culturales necesitan una atención diferenciada en función a las necesidades educativas especiales que presentan y por ello es necesario relegar a las minorías étnicas a escuelas especiales, donde recibirán una formación de acorde a sus características culturales. Como consecuencia inmediata de este modelo se derivan políticas de actuación que promovieron la organización de escuelas para minorías étnicas marginadas, donde, bajo las premisas de que recibirían una atención especializada en función a sus necesidades, se configuraban verdaderos guetos desde los cuales era difícil el acceso al sistema educativo de la cultura dominante.

b) Enfoque donde prima un reconocimiento de la pluralidad de culturas: se reconoce la diferencia cultural. El curriculum debería contemplar aspectos concretos de diferentes culturas para hacer conocer a los alumnos la diversidad existente Aparecen dos modelos de actuación educativa claves:

- *Modelo multicultural:* preocupación por introducir cambios en el curriculum como instrumento para contemplar la diversidad cultural. Por ello se atiende a una modificación total o parcial del mismo, introduciendo, de forma "aditiva", contenidos multiculturales, o estableciendo lo que Bartolomé (1995) llama "Programas infusionistas" de tema multiculturales perspectiva de transversalidad curricular, es decir, en ningún momento se procede una reflexión crítica sobre la diversidad cultural.

Del modelo multicultural se derivan, también, programas educativos la lengua materna como vehículo de aprendizaje y paso previo al aprendizaje de la enseñanza del idioma del país de acogida. se establecen programas de desarrollo del propio autoconcepto como mecanismo para vehicular el desarrollo de la propia identidad cultural parte de los individuos pertenecientes a minorías culturales. Sin embargo, la multiculturalidad, en la mayoría de las ocasiones, fue una cuestión a tratar en las escuelas que presentaban heterogeneidad cultural, no en centros de población educativa monocultural, donde no se atendía a un conocimiento de las diversas culturas que podían coexistir en el propio contexto social.

- *Modelo de pluralismo cultural:* se empiezan a abrir los horizontes para las diferentes culturas y se plantea el reconocimiento del derecho a la expresión de la propia identidad cultural en el ámbito educativo, a pesar de pertenecer a alguna minoría étnica concreta, Ello a nivel escolar deriva en algunos programas que proponen la separación parcial o total de los grupos en minoritarios en instituciones educativas o la posibilidad de tener curricula diferenciados. Así se puede llegar a crear escuelas orientadas a preservar la identidad cultural de un grupo o, y es lo más habitual desde este modelo, programas paralelos al programa ordinario, de mantenimiento de la propia

lengua materna, etc. Tales programas son desarrollados a lo largo de toda la escolaridad.

c) Enfoque donde primar la simetría cultural: desde esta perspectiva se opta por la idea de respeto ante la diversidad cultural, promoviendo un diálogo y comunicación entre grupos culturalmente diversos. Prima la solidaridad y reciprocidad entre culturas. Desde la escuela se deberá enfatizar en estos principio actitudinales y de valores procurando evitar la transmisión de modelos y conductas explícitamente racistas.

• *Modelo de Educación No-Racista:* considera que la dimensión ideológica del racismo no debería tratarse en la escuela, la cual no debería jugar un rol activo en la lucha contra el racismo ya que este tipo de lucha se sale de lo estrictamente escolar. Por consiguiente se realizará una revisión de los currícula para evitar la transmisión de conductas y/o valores que puedan considerarse racistas. Desde este modelo se plantean programas de a relaciones humanas en la escuela, programas orientados a valorar la diferencia y a vivir la diversidad, programas de multiculturalismo lingüístico orientados al estudio de diferentes lenguas.

d) Enfoque intercultural: que ha ido evolucionando en su propio seno desde el modelo holístico de Banks (1986), pasando por la educación antirracista y por posturas radicales desde el más puro enfoque socio-crítico.

• *Modelo de Educación Intercultural:* se aborda la interculturalidad desde una perspectiva institucional. Desde el curriculum, desde donde se respirará la filosofía intercultural. se incorporarán elementos de denuncia y lucha contra la discriminación '. el racismo, ya que desde la más pura Educación Anti-racista se denunciara. en y desde la escuela, las raíces estructurales del racismo. considerado éste como una manifestación de determinadas relaciones de poder. Así entendida la E.I. no consistiría en transmitir exclusivamente conocimientos relativos a otras culturas, sino que se pretendería ir más allá y generar en los individuos disposiciones personales profundas para comprender empáticamente al otro, aceptando y conviviendo con la diferencia vista en ellos mismos y en los demás. Desde una alternativa intercultural se valora la defensa de la igualdad frente y en la diversidad. Como dice Alegret (1992):

“Se trata de preparar a todos los individuos en la tarea de crear y de mantener las condiciones que permitan la existencia de una sociedad más justa, democrática y no-racista”

Desde la Educación Intercultural se diseñan programas de educación para la responsabilidad política. programas de educación de adultos desde un enfoque intercultural y proyectos educativos interculturales globales válidos para cualquier centro educativo, desde los que se contemplará críticamente la diferencias culturales del contexto social.

La E.I, desde el cual se sitúa este libro, rechaza el predominio de las culturas mayoritarias sobre las minoritarias y plantea que los distintos grupos que conviven en las actuales sociedades pluriculturales puedan y deban alcanzar una independencia enriquecedora basada en una valoración y enriquecimiento mutuo.

Como se ha podido constatar, la EI está estrechamente vinculada con líneas

educativas como: la educación anti-racista, la educación compensatoria, la educación para el desarrollo, la educación para los derechos humanos, etc., hasta tal punto que muchos autores no establecen diferencias, considerándolas como líneas de trabajo sinónimas, es por ello, que se quiere dedicar un apartado especial a delimitar cómo actualmente se contemplan estas líneas de actuación.

2.2.3. Clasificación propuesta por Bartolomé Pina, M. (1994, 1997).

Bartolomé Pina, M. analiza los grandes modelos desde una progresión histórica, tratando de exponer que no ha sido, ni ha supuesto en la práctica de la educación para la atención a la diversidad cultural, un proceso lineal, dado que ha ido sucediendo a lo largo del tiempo, multitud de fluctuaciones ideológicas y políticas, además de las situaciones propias derivadas de los movimientos migratorios vividos en los diversos países. Para intentar facilitar la exposición de estos enfoques y los modelos correspondientes, Bartolomé Pina, M. propone un resumen gráfico en 1994, que reproduce en un libro posterior, en 1997, en el que presenta un cuadro síntesis que permite situar los modelos dentro de los grandes enfoques o tendencias. El criterio fundamental pues, para las clasificaciones de estos modelos es su finalidad última: qué se pretende conseguir con ellos. Aparecen cinco grandes opciones:

- Mantener la cultura hegemónica de una sociedad determinada.
- Reconocer la existencia de una sociedad multicultural.
- Fomentar la solidaridad y reciprocidad entre culturas.
- Denunciar la injusticia provocada por una asimetría cultural y luchar contra ella.
- Avanzar hacia un Proyecto educativo global que incluya la opción intercultural y la lucha contra la discriminación.

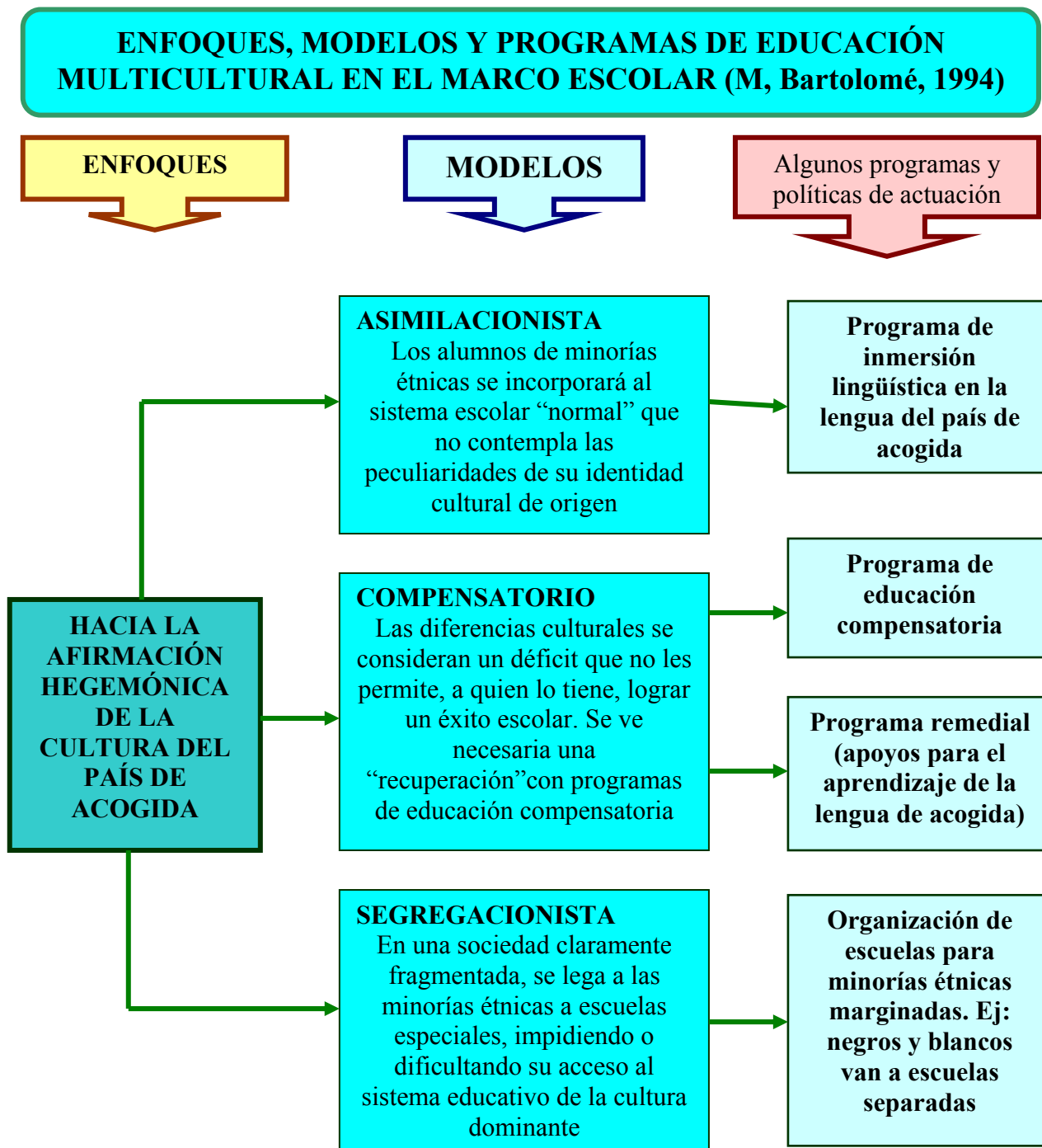
Los modelos difieren entre sí por las estrategias que utilizan para alcanzar una finalidad, por la población concreta a la que se dirigen (a todo el alumnado o sólo al de las minorías étnicas) y por la amplitud de su acción (a un aspecto o a toda la institución escolar).

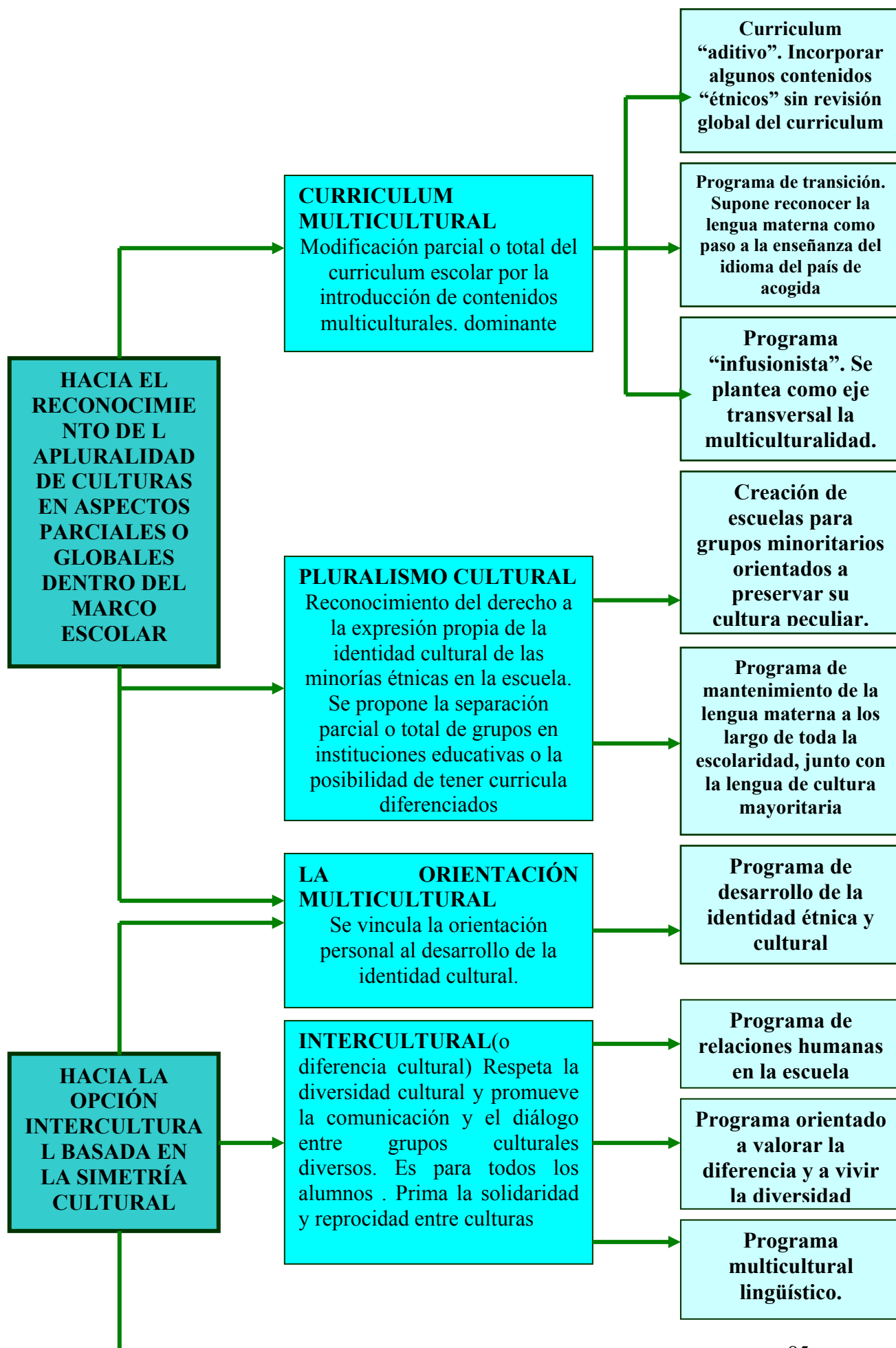
Algunos modelos pueden ser muy similares en algunas estrategias (por ejemplo, el segregacionista, el pluralismo cultural o el radical, ya que en los tres se encuentra una acción educativa realizada específicamente con minorías étnicas). Pero su contenido y sus resultados son básicamente distintos al ser distinta su finalidad. En el segregacionista hay una intencionalidad claramente marginadora, en el pluralismo cultural se pretende reconocer la identidad cultural peculiar de cada grupo étnico y en el radical, la no fusión de la población escolar se lleva a cabo para permitir al alumnado de las minorías marginadas tomar conciencia de su propia situación para poder luchar contra ella.

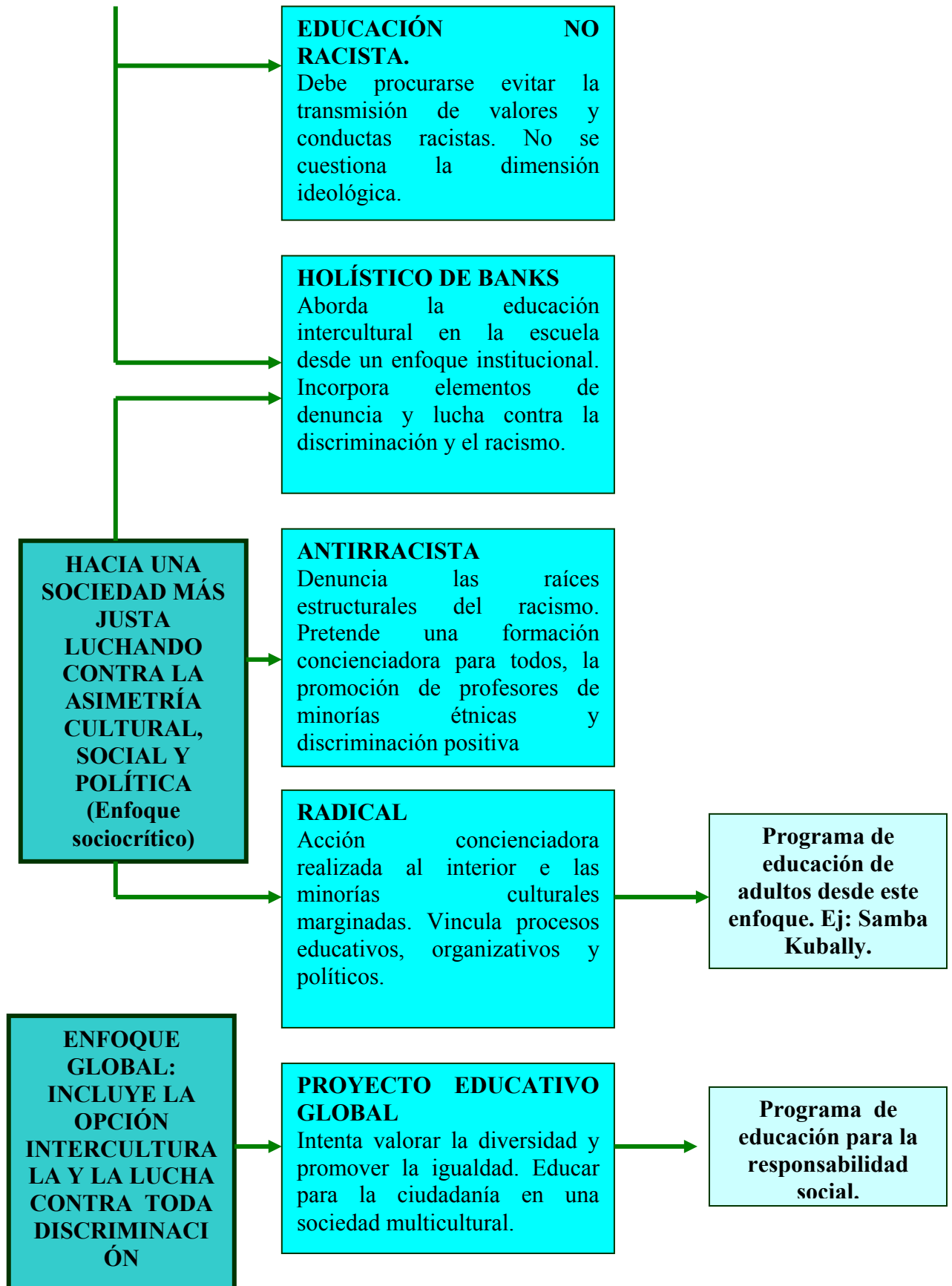
Menos fácil es la distinción entre programa y modelo. Muchos autores hablan indistintamente de uno y otro o plantean como modelo lo que es una especificación concreta de otro más general. Para facilitar la lectura se ha intentado utilizar siempre

la misma terminología, según aparece en el cuadro síntesis, aún a sabiendas de que algunos programas suelen llamarse modelos en otras publicaciones.

Figura 2.2. Modelos y Enfoques de Educación Multicultural, de Bartolomé, M. (1994).







a) Hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida

a.1) El modelo asimilacionista

Muñoz Sedano (1992, p. 48) lo sitúa dentro de políticas educativas conservadoras. Se trata de una forma de intervención educativa orientada a facilitar los procesos de aculturación en las minorías étnicas, olvidando o rechazando su cultura de origen e incorporando éstas plenamente a la cultura mayoritaria. Se identifica con la "angloconformity" americana que *"postula la necesidad de modificar la conducta de los recién llegados para que se adecue a los valores, costumbres y formas organizativas de la sociedad receptora, considerada como superior e inmutable"*. (Juliano. Ob. cit. p. 3940)

La asimilación en algunos países de Europa contó con un aliado fundamental: la existencia, dentro de las minorías étnicas, de una considerable proporción de inmigrantes procedentes de antiguas colonias. En muchos casos, el aprendizaje de la lengua de la Metrópoli y el primer troquelaje cultural" ya se habían producido. De esta forma, algunos países, como el Reino Unido o Francia desarrollaron políticas de "integración" que, con aspectos diferenciales en su concepción, se caracterizaban por su intencionalidad asimiladora. Selby (1992, p.351) describe así este proceso:

"la primera fase coincidió con la llegada al Reino Unido de los trabajadores del Caribe y Asia con sus familias en las décadas de 1950 y 1960. La palabra clave fue integración (o, de acuerdo a algunos escritores, asimilación o absorción). El mundo educativo reaccionó a la presencia de "hijos de inmigrantes" en las escuelas suponiendo que ellos, a un mismo tiempo, absorberían la "cultura dominante" y serían absorbidos por ella, sin entrar en el significado preciso de lo que se entendía por tal proceso."

No hay duda que el estilo de colonización de los diferentes países y las bases jurídicas e ideológicas que sustentaban la concepción y la praxis de la "ciudadanía" en cada uno de ellos, influyó poderosamente, en conjunción con la escuela, en el ritmo y las características del proceso de aculturación.

La capacidad asimiladora del sistema francés fue potenciada por el fuerte centralismo de su Administración y por una política de "integración" que combinaba la asimilación y la aculturación con un concepto amplio de ciudadanía y con una legislación facilitadora de procesos de naturalización, hasta fechas relativamente recientes.

En relación a la inmigración procedente de otros países europeos, hay que recordar que en los años 60, ésta se hallaba constituida mayoritariamente por una población laboral que aspiraba a "retornar" a su país de origen. Este sentido de temporalidad dificultó, en un comienzo, el planteamiento de medidas específicas. *"Se pretende únicamente que los hijos de emigrados, cuando están en el país de acogida aprendan la lengua de la cultura mayoritaria y se incorporen a los programas escolares vigentes. Los alumnos responden con gran dificultad, ajuicio de la Inspección Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia de España. las dificultades de los hijos de emigrados se asimilan por*

parte de los responsables a Las de Las clases socioculturalmente más desfavorecidas de los países anfitriones. La escuela actúa como agencia de "asimilación" metódica, por un lado, y de "diferenciación negativa", por otro. Un filtro discriminatorio, pretendidamente neutro." (Galino, 1992, PP. 258-259)

El modelo de asimilación se fundamenta en la convicción - bastante extendida en relación a otras diferencias como las de género - de que el reconocimiento de la igualdad de derechos supone la negación de la diversidad como dato real. Su consecuencia es clara: si todos "somos iguales", todos debemos ser tratados de manera "igual". La igualdad de oportunidades se interpreta desde ese enfoque. Aun, hoy día, después de tantos años de evidenciar la falacia de esa argumentación, pueden hallarse frases en el profesorado que mantienen tal actitud.

"Algunas investigaciones señalan cómo persiste una discriminación racial encubierta, manifestada estructuralmente en el porcentaje de sujetos de diferente grupo étnico que son asignados a niveles de aprendizaje, en función supuestamente del rendimiento inicial. Dado que la movilidad para cambiar de grupo es muy escasa, los alumnos asignados al grupo "torpe" obtendrán realmente unas bajas puntuaciones al concluir su escolaridad. Troyna (1992) ha llevado a cabo un cuidadoso estudio sobre este problema. la cuestión clave es que los profesores no se cuestionan las diferencias culturales que podrían estar en la base de tal desventaja académica." (Bartolomé, 1992, p. 660)

Este enfoque asimilacionista se corresponde con el programa de "inmersión" a nivel lingüístico. Se trata de introducir a los sujetos en un contexto sociolingüístico que le permita expresarse lo antes posible en la 2ª lengua sin necesidad de traducir sus pensamientos (Marín, 1991, p. 43). La inmersión como modelo de aprendizaje lingüístico había sido desarrollado con gran éxito en Canadá y con diferentes modalidades se practicó también en California. Sin embargo las condiciones socio culturales de los grupos experimentales eran muy diversas a las de muchos colectivos de inmigrantes, por lo que la adaptación no puede hacerse sin más.

En Cataluña donde el programa de inmersión se está generalizando, se observan resultados diversos de acuerdo con el nivel socioeconómico, el idioma mayoritario empleado en el contexto barrial, etc. Jordán (1992a) al referirse al tema señala:

"Parece que, en general y en estos momentos, la postura más realista consiste en escolarizar Los niños de estas minorías en catalán, intentando evitar los riesgos de un fácil bilingüismo disminuido con estrategias de carácter compensatorio (acogida, refuerzo, trato diferenciado...). Además en el caso de Los métodos de inmersión se habría de hacer un esfuerzo por generar contextos significativos para el uso del catalán a partir de elementos culturales familiares para estos niños (cuentos, juegos típicos)" (p. 170). Con todo el autor reconoce la dificultad radical del tema, es decir, la búsqueda de "cómo armonizar equilibradamente el fomento de la propia cultura y lengua catalana con el respeto y atención hacia aquellos grupos minoritarios procedentes de

coordenadas socioculturales muy diferentes."

Sin duda, en los procesos de asimilación influyen la proporción de personas de minorías étnicas a integrar, la distancia cultural entre su cultura y la mayoritaria (a nivel de lengua, creencias, valores, costumbres, etc.) el nivel social y económico que ocupa su familia, así como la voluntad colectiva del grupo por integrarse y aceptar la cultura receptora. En la mayoría de los casos no es hasta la 2ª o la 3ª generación cuando puede hablarse de una asimilación conseguida (si es que llega a suceder).

Dentro de este modelo, hay algunas variantes que suponen una respuesta parcial a las dificultades halladas.

a.2) El modelo compensatorio

Prácticamente todos los autores hablan de él. Los índices de fracaso escolar en el alumnado inmigrante eran suficientemente altos como para urgir a tomar medidas suplementarias de intervención. Por otra parte, su nivel socioeconómico los identificaba mayoritariamente con los colectivos de alto riesgo social. El déficit de habilidades cognitivas y culturales que se requerían para lograr un éxito escolar intentó suplirse con programas compensatorios que, en el caso de los inmigrantes, llegó a centrarse casi en exclusiva - aunque no únicamente - en el apoyo al aprendizaje de la lengua mayoritaria. Sobre su aplicación en Cataluña se volverá al tratar el tema de la escolarización.

Al modelo compensatorio corresponde en el ámbito lingüístico, el programa remedial. Se separa al alumnado en grupos para ciertas actividades o en clases, de un modo más permanente. Se adapta el curriculum a sus limitadas posibilidades lingüísticas esperando que, superando su "handicap" puedan incorporarse a las enseñanzas normales.

"Pero ha habido una gran pérdida de tiempo. Hasta que el alumno es capaz de seguir el curriculum en el idioma segundo ha pasado un tiempo precioso y se han desaprovechado unas oportunidades no fácilmente justificables en una buena programación educativa". (Marín. Ob. cit. p. 47)

Estos modelos no contemplan el aporte cultural de las minorías como una riqueza a mantener ni, mucho menos, a compartir. Y, sin embargo, existe un elemento positivo en todos ellos que conviene destacar frente a los modelos segregacionistas. En los procesos de asimilación no se rechaza al grupo o a la persona sino que se acepta el convivir con ella y el abrirle - con más o menos dificultades de puerta a la ciudadanía.

a.3) El modelo segregacionista

Paralelamente a los programas anteriores se desarrollaban en algunos Estados, políticas de segregación para las minorías étnicas o grupos raciales determinados. Recordemos, por ejemplo, las reservas indias y las escuelas para negros en EE.UU, por citar sólo un país.

b) Hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas

Los movimientos sociales y las luchas reivindicativas de los años 60 (en Europa estas reivindicaciones aparecen con más fuerza después de la crisis del petróleo del 73) dieron lugar a un proceso de no-segregación, por una parte, y de reconocimiento de la validez de las distintas culturas, por otra. En este sentido, el relativismo cultural de la sociología británica jugó un importante papel. Se producen entonces algunos modelos de educación multicultural que, al igual que los anteriores, siguen manteniéndose hasta nuestros días.

b.1) El curriculum multicultural

Se intenta la modificación parcial o total del curriculum escolar mediante la introducción de contenidos multiculturales. Dentro de este modelo hay dos especificaciones que han dado lugar a modos de hacer diversos: el curriculum aditivo y el programa infusionista.

El programa "aditivo" curricular (Lynch, 1983, p. 44 cit. por Selby, 1992) aparece después que las críticas al etnocentrismo de los curricula escolares hubieran puesto de manifiesto el daño psicológico que podía hacerse con ellos a los niños y niñas de minoría étnica.

Estos deberían soportar la contradicción interna de estar viviendo entre dos culturas: una, la familiar, olvidada y marginada en la escuela; otra, la escolar, extraña a sus propias convicciones, creencias e, inclusive, modo de elaborar su propio pensamiento.

Los intentos - desde los programas compensatorios - de incluir algunos temas específicos de una cultura determinada para sus miembros, resultaban insuficientes por su parcialidad. De ahí que este programa intente incluir componentes multiculturales en el curriculum para ser aprendidos por todo el alumnado. Un paso más decisivo sería el programa infusionista que pretende plantear como un eje transversal la multiculturalidad, impregnando todo el curriculum. Algunos ejemplos de este programa se encuentran en Rico Vercher (1993, PP. 23-31), o en los materiales didácticos sobre la cultura gitana, publicados por la *Generalitat de Valencia* (1991).

b.2) El modelo de pluralismo cultural

Conforme avanzaba en las minorías la conciencia de su identidad y el reconocimiento de sus propios valores culturales surgió en algunos grupos la necesidad de afianzarlos a través de prácticas educativas propias que dieran lugar a cursos e incluso a escuelas separadas. En ocasiones esa necesidad brotaba de una respuesta oficial insuficiente o de la persistencia de modelos asimilacionistas que entraban en franca confrontación con la "incapacidad" experimentada por el profesorado y el alumnado de incorporar a la cultura oficial a algunos grupos determinados. Se vuelve así, desde otra perspectiva, a la segregación como alternativa educativa. Es el caso, por ejemplo, de las escuelas para gitanos. En los Países Bajos ha sido muy discutido el caso de las escuelas coránicas, de reciente creación, que pretenden preparar más adecuadamente al alumnado de

origen árabe, para acceder a estudios secundarios, intentando superar el fracaso escolar de una parte de esta población en las escuelas públicas (Sierra, 1992, PP. 142-150). Aunque sólo el 2% aproximadamente de alumnado de origen musulmán asiste a estos establecimientos ha alertado a los holandeses que ven en ellos un peligro para una auténtica integración.

Dentro de este modelo existen algunas aplicaciones peculiares como es el caso de los ZEPs franceses (zonas de educación prioritaria)¹ creadas a partir de 1981. El informe CRESAS de 1985 recoge una buena parte de la investigación-acción llevada a cabo en esas zonas. Un objetivo era paliar las desigualdades sociales mediante una actuación educativa realizada en los medios más afectados en el fracaso escolar. La población infantil inmigrante se incluía en este programa por su alto riesgo de fracaso, no por condición de inmigrantes. Este programa - a diferencia de otros que siguen el modelo compensatorio - intentaba partir de la cultura de estos colectivos, es decir, de sus tradiciones, valores, costumbres, instituciones, formas de organizarse, etc., a través de la cual cada uno expresa y configura su propio arte de vivir.

No se puede, sin embargo, hablar de un éxito generalizado. La alta conflictividad de estas zonas llevó en ocasiones a deteriorar la imagen social de los centros educativos insertos en ellas que, intentos posteriores por parte de la Administración, han intentado mejorar.

"Para conseguir dicho objetivo el Ministerio se propone dotarlas de más bibliotecas, potenciar la enseñanza de las lenguas extranjeras en la enseñanza primaria, desarrollar bachilleratos profesionales en los centros escolares, crear talleres de informática, etc." (Ferrer, 1992, p. 116)

Correlativos a estos modelos hay dos tipos de programas lingüísticos que reconocen la importancia de la lengua materna en los procesos de aprendizaje escolar de socialización y desarrollo en general. El programa de transición supone el reconocimiento de la lengua materna como vehículo o paso imprescindible a la enseñanza del idioma mayoritario. A mediados de los 70 y a principios de los 80 podían leerse encendidas defensas de este programa, basadas en supuestas razones psicopedagógicas - como es la tesis constructivista de que todo conocimiento se asimila mejor si se enlaza con lo conocido, con las experiencias previas - o en razones políticas.

Aún en los partidarios de un bilingüismo relativamente precoz podía leerse una afirmación como ésta:

"El comienzo de la enseñanza - preescolar, aprendizaje de la lectura y escritura -debe hacerse en lengua materna. El aprendizaje de la lengua oficial debe empezarse pronto. Para distribuir el tiempo escolar y las asignaturas entre las dos lenguas, hay que alcanzar previamente una decisión sobre su función respectiva y sobre los objetivos de la educación en materia lingüística". (Siguán. 1975, PP. 17y 18)

En el programa de mantenimiento ambas lenguas, la materna y la mayoritaria, conviven en el proceso formativo. Las variantes de este programa son

múltiples, pero en el fondo lo que alienta es la voluntad de un proceso de integración que no necesita renunciar a la cultura de origen para abrirse al nuevo molde cultural.

No siempre el programa de mantenimiento se ha entendido así. También se daba - sobre todo en los inmigrantes procedentes del sur de Europa de los años 60 - el deseo de un "retorno" a su país más o menos próximo. No deseaban por ello que sus hijos olvidaran la cultura y la lengua que necesitarán quizá en el futuro. Con la crisis del petróleo la política del "retomo" fue estimulada con mucha mayor fuerza, aunque, como se ha comentado, sus resultados no fueron los esperados. Tampoco el bilingüismo que generaron las clases complementarias dadas a estos hijos de inmigrantes llegó realmente a favorecer una política de integración, ya que los gobiernos de acogida, por regla general, no otorgaron un soporte financiero y logístico verdaderamente adecuado.

Un ejemplo distinto es, sin embargo, en el modelo sueco: "Desde 1965 los inmigrantes extranjeros han gozado del derecho a la enseñanza gratuita. Así mismo se han desarrollado programas de enseñanza en la escuela para hijos de inmigrantes en su lengua *de origen*, enseñándose el sueco como segundo idioma. De la escuela maternal al ciclo secundario se imparten clases de las lenguas de origen en más de 60 idiomas para unos 60.000 alumnos." (Pla Interdepartamental. Ob. cit. p. 128) El finlandés, el griego, el esloveno y la lengua servocroata, el polaco, el árabe, el turco, el español, el persa o la lengua kurda constituyen el idioma en el que inician en Suecia algunos hilos de inmigrantes su escolaridad. La integración de la población inmigrante en el país se basa en *"la lealtad a la fórmula según la cual la reafirmación de la identidad de origen prescriba una mayor aceptación, comprensión y asimilación de la cultura de la sociedad de acogida."* (Ob. Cit. p. 130)

Ahora bien esta experiencia lingüística ha de entenderse en un contexto donde el concepto de "ciudadanía" (otorgado generalmente a quienes viven ex' territorio sueco) se impone sobre el de "nacional" y donde los procesos de descentralización administrativa han permitido tratar las cuestiones de administración a fondo, acercándose a la realidad del inmigrante e intentando facilitar su plena inserción en la vida ciudadana y política. Aun cuando los resultados están por debajo de las expectativas (aún no existe equiparamiento en las tasas de fracaso escolar o de participación en las elecciones entre inmigrantes y autóctonos), no hay duda que se han dado grandes pasos para un modelo de integración pluralista (muy cercano al que Banks denomina diferencia cultural o Marín y Galino plantean como intercultural. Todos ellos están dentro de un nuevo enfoque: el intercultural.

b.3) El modelo de orientación multicultural

Las numerosas publicaciones actuales sobre el "counseling" multicultural expresan bien la importancia de este modelo, poco desarrollado en Europa todavía (Pedersen, 1991). Se trata de vincular la identidad personal al desarrollo de la identidad cultural de los sujetos. Una especificación de este modelo se encuentra en los programas de desarrollo de la identidad étnica y cultural. La valoración de la cultura propia se ha revelado como un elemento necesario

aunque insuficiente ya que los procesos de gestación y fortalecimiento de la identidad étnica y cultural, se han revelado como suficientemente complejos para requerir estudio y apoyos específicos.

Ya Bhatnagar en un excelente artículo sobre "la educación multicultural en una perspectiva psicológica" (1984) señalaba: "El autoconcepto se refiere al elemento cognitivo de la actitud hacia uno mismo mientras que la autoestima atañe a la evaluación de ese elemento cognitivo y es de naturaleza afectiva y emocional, Además del autoconcepto y autoestima personales hay que considerar el status social y los atributos consiguientes del grupo social al que el individuo pertenece. Existe una relación figura- fondo entre el autoconcepto y la autoestima personales por un lado y la estima del grupo étnico por otro. Mientras que para un miembro del grupo mayoritario el autoconcepto y la autoestima personales son los rasgos dominantes, para los miembros de los grupos minoritarios la evaluación de los atributos y social del grupo étnico se convierte en un factor muy destacado." (p.89). De ahí - insiste este autor - que "el objetivo de la educación multicultural sea alentar una identidad que posea un equilibrio más adecuado entre identidad personal y cultural, evaluación positiva de la identidad tanto personal como cultural para que un individuo pueda funcionar eficazmente lo mismo en la sociedad integrada que en su propio grupo étnico".

Los modelos de orientación multicultural han ido evolucionando hacia enfoques interculturales. Así, aparecen algunos programas para la formación del autoconcepto y autoestima dirigidos, no a un colectivo determinado, sino a todo el alumnado de una aula multicultural. Por ello, hay que situarlos en la intersección de los dos enfoques.

c) Hacia una opción intercultural

c.1) Modelo intercultural

En este modelo "la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo aprendizaje escolar incluso para el aprendizaje de la lengua oficial; se ve como un triunfo y no como una rémora. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover particularismos culturales, sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias se consideren una riqueza común y no un factor de división.", (Muñoz Sedano, ob. Cit p.49).

Su aplicación en un ámbito determinado se lleva a cabo para todo el alumnado y no sólo para el alumnado inmigrante y como ejemplo, tenemos el modelo escolar Belga de 1982, que lo expresaba así:

- "1. Se debe apreciar, respetar y desarrollar la identidad de los diversos grupos culturales.

- 2. *la enseñanza y la educación son los medios, por excelencia, para reforzar la participación en la vida social.*
- 3. *la enseñanza y la participación deben procurar tanto la integración como la conservación de la identidad personal.*
- 4. *Abrirse a las culturas de los otros representa un enriquecimiento único para todos los alumnos incluidos, los autóctonos.*
- 5. *los profesores flamencos y extranjeros deben trabajar en equipo para formarse continuamente en esta tarea nueva y estimulante." (Camaert, 1987, cit. por Ferrer, ob. cit. p. 117)*

Este esfuerzo por promover el interculturalismo, por parte de la política de los Países Bajos, aún no está consolidado en la práctica, ya que ha de hacer frente a numerosos problemas, tal y como evidencian informes relativamente recientes (Siguán Coord, 1992)

Si nos Situamos pues, no en el plano de la práctica cotidiana, sino en el teórico o incluso en el legislativo de algunos países avanzados en esta materia parece que el modelo de educación intercultural se impone sobre los otros en documentos y textos actuales europeos.

Según Calino y Escribano (1990) éste se caracteriza por su carácter humanista; acepta las diferencias y las considera factor de maduración; desarrolla una conciencia histórica capaz de interpretar el presente desde el pasado; prima en este tipo de educación la solidaridad operativa y, sobre todo, se distingue por el cultivo metodológico del diálogo. Las metas de la educación intercultural pueden concretarse para estas autoras en:

- *"Promover la idea de que la diversidad cultural y, en su caso, étnica, es un elemento positivo para todos los ciudadanos, tanto para los miembros de los grupos mayoritarios como minoritarios.*
- *Familiarizar a cada grupo cultural con las características culturales de los otros grupos. Desarrollar el principio de que todas las culturas resultan tan válidas y significativas como la propia.*
- *Proporcionar aspectos culturales distintos a los alumnos. Ayudarles a interesarse por dimensiones pertenecientes a otras culturas como la música, la literatura, los estilos de vida de otros pueblos.*
- *Iniciar en actitudes y destrezas intelectuales, sociales y emocionales que permitan al estudiante situarse adecuadamente en una sociedad multicultural como ciertamente será la del futuro, e integrada, como la deseamos." (Ibidem, p. 17)*

Desde la definición de Clanet (1990, p. 21) del interculturalismo como *"conjunto de procesos - psíquicos, grupales e institucionales - generados por la interacción de culturas, en una relación de intercambios recíprocos y en una*

perspectiva de salvaguarda de una relativa identidad cultural de los participantes" se sugiere tanto la reciprocidad como el reconocimiento de la diferencia.

Ahora bien, resulta difícil de plantear la reciprocidad en sociedades donde la asimetría aparece tan evidente.

De alguna forma, situarse en una perspectiva intercultural, supondría aceptar que toda cultura (incluida por supuesto la dominante) "ha de entrar en un proceso desestabilizador, ser relativizada e, incluso, ser contestada en algunos de sus rasgos configuradores." (Candau, 1994, p. 19) Pero este último no es fácil que pueda darse sin un cambio radical en nuestras sociedades pluralistas.

Los principios en los que debería pues basarse la educación intercultural serían;

- 1. Respeto a la diversidad cultural y denuncia de las políticas de marginación y/o segregación hacia los inmigrantes y minorías étnicas. Como consecuencia, ha de evitarse la separación física del alumnado culturalmente diferente.
- 2. Relevancia de la educación intercultural para todo el alumnado.
- 3. Desarrollo de la misma dentro de un proyecto educativo y social global. Los problemas planteados por la diversidad étnica y cultural deben ser atendidos en ese contexto global.
- 4. Desde esa perspectiva educativa, reducción de apriorismos que tienden a jerarquizar culturas y son la base del etnocentrismo, la xenofobia y el racismo.

¿Qué es, en realidad, la educación intercultural? ¿Una utopía, un Proyecto, una opción, un desafío... o algo de todo eso en el horizonte de la nueva construcción de Europa?. En cualquier caso parece que la respuesta práctica aún está lejos de nuestras fronteras.

Muy cercano al modelo intercultural está el programa de relaciones humanas en la escuela. Para Sleeter y Grant (1988) en los programas que siguen esta tendencia la promoción del respeto y la aceptación intergrupos son el centro de interés prioritario. Los instrumentos de intervención más utilizados son los sociogramas, las estrategias del aprendizaje cooperativo y el "role playing" para promover la empatía y aceptación mutuas. (Escribano₁ 1993. p.14.)

Hay que reconocer que en algunas de las revisiones llevadas a cabo en los EE.UU sobre programas educativos orientados a favorecer el cambio social y personal a través de la educación multicultural se presenta el aprendizaje cooperativo como una de las técnicas más poderosas (Sapan - Shevin y Schniedwind, 1991. PP 159-178). También hemos hallado una valoración semejante en el análisis sobre los elementos que producen una mejora en actitudes y comportamiento en los currícula orientados a la educación en clave de responsabilidad social. (Bartolomé, 1993.)

c.2) El modelo holístico de Banks. (1986, 1989)

Se trata de un paradigma multifactorial y holístico que aborda la educación multicultural en la escuela desde un enfoque institucional. Podríamos decir que constituye una síntesis de la 4ª y 5ª tendencia de Sleeter y Grant, la implicación de toda institución escolar en la educación intercultural por un lado y la aportación de la escuela a la construcción social implicando a su alumnado en un análisis crítico de la realidad social así como en proyectos de acción que supongan una lucha contra las desigualdades.

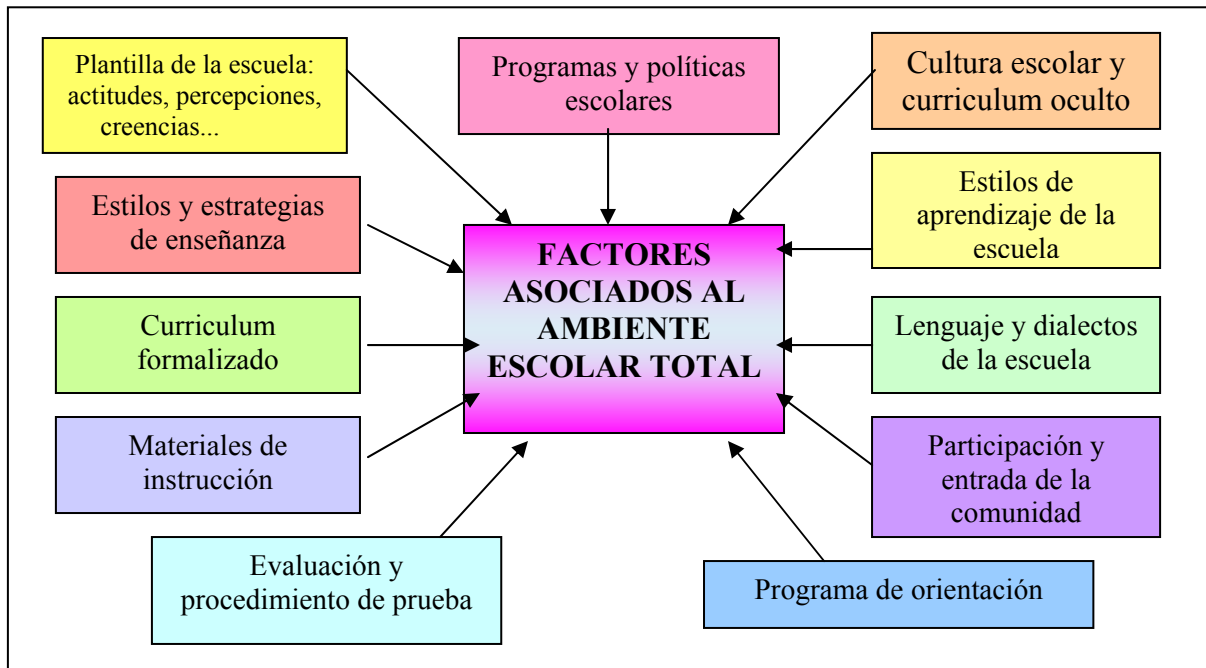
El modelo holístico de Banks supone la creación de un ambiente escolar definido por los siguientes rasgos:

- *"El personal de la escuela tiene valores y actitudes democráticas/no racistas.*
- *La escuela tiene normas y valores que reflejan y legitiman la diversidad cultural y étnica.*
- *Los procedimientos de valoración y evaluación promueven la igualdad étnica y de clase social.*
- *El curriculum y los materiales de enseñanza presentan perspectivas diversas étnicas y culturales en conceptos aplicaciones y problemas.*
- *El pluralismo lingüístico y la diversidad son valorados y formulados en la escuela.*
- *Se utilizan maneras de enseñar y estilos de motivación que son efectivos con grupos de estudiantes de diferente clase social, raza o etnia.*
- *Profesores y estudiantes adquieren las habilidades y perspectivas necesarias para reconocer las diversas formas de racismo y desarrollar acciones para eliminarlo."(1986. PP. 21-25).*

Esta concepción de la escuela como sistema social supone que, aunque los cambios hacia una educación intercultural puedan llevarse a cabo en alguno de estos factores una reforma electiva no se dará si no se contemplan los cambios necesarios en cada uno de ellos. En textos posteriores, Banks ha insistido en la dimensión crítica del curriculum, cuando se pretende que sea transformador y orientado a facilitar al alumnado- especialmente de los grupos marginados - mayores cotas de poder (*empowerment*). Un curriculum así *"debe ayudar a los estudiantes a desarrollar el conocimiento y habilidades necesarias para examinar críticamente la estructura política y económica actuales así como los mitos e ideologías usados para justificarlos. También un curriculum debe enseñar a los estudiantes habilidades de pensamiento crítico, los modos de construcción del conocimiento, las asunciones básicas y los valores que subyacen a los sistemas de conocimiento y cómo construyen el conocimiento ellos mismos."* (1991. p. 130). Banks se muestra muy crítico hacia los modelos del curriculum aditivo e incluso hacia quienes plantean la interculturalidad como un eje transversal, pero no se cuestionan críticamente el conocimiento y la política habituales o los elementos sociopolíticos que los están condicionando

estructuralmente. Por eso, para este autor, *"la toma de decisiones reflexiva y la acción personal y crítica deben ser las primeras metas de un currículum transformador."* (Irbidem, p. 131.), acercándose, a los modelos del pensamiento sociocrítico, según Muñoz Sedano.

Figura 2.3. Modelo holístico de Banks (1991).



d) El enfoque sociocrítico.

Este enfoque intenta conseguir una sociedad más justa, luchando contra la asimetría cultural social y política. A lo largo de los años 80 se ha desarrollado tanto en EE.UU como en Europa un fuerte movimiento crítico hacia la educación multicultural, tal y como venía siendo desarrollada dentro de los sistemas políticos vigentes. Los esfuerzos por llevar a cabo un currículum enriquecido por elementos multiculturales o por favorecer una educación que integrara a las minorías respetando su propia identidad y luchando contra los prejuicios existentes, parecieron, en muchos casos, bastante infructuosos. Varios factores a juicio de los que han trabajado el tema - pueden haber incidido e: ' ello.

1) La dialéctica establecida entre favorecer al máximo una trayectoria educativa común para todos los sujetos, minimizando el papel socializador de la familia y grupo étnico (un ejemplo es el adelantar los procesos de institucionalización educativa para toda la población infantil) y respetar por otra parte el pluralismo cultural en la sociedad y en la escuela, había conducido igualmente a un mantenimiento de la desigualdad económica, social y política.

"¿ Por qué, se preguntaban los educadores antirracistas en la mitad de la década de 1980, resultaba cuatro veces más difícil para un individuo negro que para un blanco obtener un trabajo al abandonar la escolaridad obligatoria, cuando poseían titulaciones equivalentes?"(Selby, 1992. p. 352)

Para otros autores críticos ni siquiera, desde la educación multicultural era posible aspirar a tal equivalencia. *"Desde ese punto de vista son importantes las llamadas realizadas por diversos autores (Forquin, 2009, 292; Camilleri, 1985, 159; Anché, 1989, 48; Lc Than Hhoi, 1991, 31) con la intención de defender una mayor implicación entre la educación intercultural y la promoción y el éxito escolar"* (Etxeberría, 1992. p. 47)

2) El restringir el racismo a un problema de actitudes y creencias no había permitido descubrir sus raíces estructurales en la sociedad, en la economía y en el mismo sistema educativo (Sarup, 1991. p. 31)

3) La degeneración de la información sobre las culturas minoritarias dada en la escuela, se había convertido en una simplificada caricatura. (Parecida a esos "souvenirs" para turistas que pretenden llevarse el recuerdo de un país). *"En toda América, de Norte a Sur, la cultura dominante admite a los indios como objeto de estudio pero no los reconoce como sujetos de historia; los indios tienen folclore, no cultura; practican supersticiones, no religiones; hablan dialectos, no lenguas; hacen artesanía, no arte."* (Sols y González Faus, 1990. p 39)

4) Se prestaba poca atención a la percepción e interpretación que de tales informaciones hacia el alumnado. Tener en cuenta esto - señala Foster (1990, p. 11) - y comprender cómo las actitudes racistas se forman e influyen las relaciones sociales y los mecanismos de percepción interpersonal y las interacciones es de crucial importancia. *"Hay que tener en cuenta que las explicaciones acerca de la transformación de las diferencias entre grupos étnicos en desigualdades no son de tipo psicológico sino de tipo ideológico."* (Alegret, 1992. p. 195)

d.1) El modelo antirracista.

Más que una revisión del curriculum el esfuerzo se concentró hacia los aspectos institucionales y estructurales de la escuela. De ahí la articulación de este paradigma con el Holístico de Banks. Las estrategias utilizadas pueden sintetizarse en:

- Una formación concienciadora del personal docente sobre el hecho social.
- Favorecer la promoción del profesorado perteneciente a minorías étnicas.
- Discriminación positiva -a nivel de recursos- a favor de estas minorías.
- Desarrollo de políticas antirracistas y denuncia y seguimiento de los casos de racismo que se han descubierto.
- A nivel de aula, las estrategias difieren si están orientadas a la mayoría dominante (para explorar sus prejuicios y comportamientos discriminatorios) o a las minorías para elevar su nivel de concienciación y autocomprensión. (Selby. Ob. cii. p. 36~365)
- Dado el carácter ideológico del racismo, Alegret - como ya hemos visto en Banks - plantea como elemento fundamental en la educación antirracista, el

análisis crítico de cómo se ha construido el conocimiento, comenzando por la "deconstrucción de lo obvio", es decir, de aquellas interpretaciones que habiendo sido presentadas como "de sentido común" no llegan a cuestionarse. (Megret, 1992 p. 105)

- Favorecer la investigación que permita un análisis desde la práctica de todos los elementos señalados anteriormente. *"En este sentido, investigaciones sobre temas tan diversos como "lagunas culturales", los fundamentos cognitivos del racismo en los libros de texto, o los Procesos de socialización en contextos multiculturales, junto a la utilización de técnicas etnográficas en las aulas, creemos que podrán ayudar a establecer los fundamentos sobre los que apoyar las propuestas que se formulan en la investigación educativa desde la EAR (Educación anti-racista)."* (Alegret, ob. cit. 106)

Véanse como ejemplos de dicha investigación el trabajo de Foster (1990) o los presentados en la obra editada por Gill, Mayor y Balir (1992). Ya se están realizando en España algunos materiales desde esta orientación que intentan afrontar el tema de "la situación de los extranjeros como objeto de estudio en las Ciencias Sociales" desarrollados por el grupo Asklepios/Cronos (Martín y Gutiérrez, 1993)

Dos investigaciones: la de Dénia, Giró y Navarro (1987) y Alegret, Moreras y Serra (1991) destacan en Cataluña para estudiar la transmisión ideológica por parte del sistema escolar.

El primer equipo pretende poner al descubierto la visión etnocéntrica latente en los manuales de Historia de enseñanza secundaria, en tanto que el segundo analiza en libros de texto de E.G.B., F.P. y B.U.P su componente racista (término comúnmente utilizado por autores como Troyna y que hace referencia a la ideología racista)¹ que puede abrir caminos futuros a comportamientos racistas.

d.2) El modelo radical

Para algunos autores este modelo se identifica con el anterior ya que ambos expresan la aplicación en un contexto educativo multicultural, del paradigma sociocrítico. Ahora bien, en nuestra definición del modelo antirracista se incluye tanto la acción educativa con las minorías marginadas como la llevada a cabo con el grupo dominante, aunque las estrategias a desarrollar sean distintas. Tiene un carácter más amplio.

El modelo radical sería una consecuencia del análisis de nuestra sociedad dentro del sistema capitalista. Según quienes defienden este enfoque, la coexistencia dentro de las mismas escuelas de grupos étnicos con estatus social diverso conducirían a la neutralización cultural y social del grupo que vive una situación real de marginación. De ahí la necesidad de una acción concienciadora y similar, por otra parte, a la llevada a cabo en la educación popular, con la única diferencia que en este último caso "las minorías" son "mayoría" (al menos en los países donde ha arraigado con mayor fuerza). Ello supone vincular estrechamente los procesos educativos y los organizativos,

dentro de un marco global o integral que acentúa la fuerza de los procesos comunicativos tanto en la producción de un conocimiento alternativo a la cultura dominante como en las luchas que reivindican una transformación del orden económico, social y cultural que está manteniendo la violencia estructural generadora de marginación. (Bartolomé, 1991).

Un ejemplo claro de este modelo se encuentra en la experiencia educativa de adultos Samba Kubally, desarrollada en Santa Coloma de Farners que tiene entre sus rasgos característicos *“ir mucho más allá de una mera institución académica: tratar de acompañar educativamente a unos colectivos de trabajadores socialmente marginados, facilitando el mutuo conocimiento y una relación colectiva transformadora del entorno. De ahí la indisociabilidad de las tareas de acogida de las más estrictamente de enseñanza-aprendizaje, así como - incorporar y asumir en el proyecto de intervención educativa la elaboración de los conflictos socioculturales cotidianos vividos por los participantes, y de manera especial los padecidos por extranjeros.”* (Anónimo. Samba Kubally. Dos historias de una escuela, 1991. p. 32.)

e) Un enfoque global

Selby concluye en el análisis de la educación multicultural en el Reino Unido con *este* enfoque. Se trata de integrar en profundidad los modelos multiculturales basados en la valoración de las diferencias con el modelo antirracista. Como señalan Craft y Klein (1986):

“Por una parte la celebración de la diversidad no es más que un apolítica de fachada paternalista, a no ser que esté acompañada de una creencia fundamental en la igualdad de las personas, sean cuales sean sus antecedentes. Por otra parte, es improbable que no sea obtenida la igualdad de logros a no ser que el sistema educativo se impregne de una sensibilidad real y fundamental hacia la diversidad y de una respuesta curricular formal. Los enfoques “multicultural” y “antirracista” no son, por tanto, alternativas, sino partes independientes de un todo, cada una de ellas no es suficiente en sí misma. (Cit. por Selby. 1992, .p 372)

e.1) El proyecto educativo global

El enfoque global da lugar a un modelo que ha ido recibiendo diversos nombres, bajo los que subyace un contenido similar: multiculturalismo verde, proyecto educativo global, educar para la ciudadanía en una sociedad multicultural. Desde este modelo se intenta al tiempo valorar la diversidad y promover la igualdad; atender al contenido multicultural pero sin dejar de incidir en el proceso y la estructura.

El aprendizaje colaborativo se considera como una de las vías fundamentales para ayudar al desarrollo de la autoestima y de la comunicación permitiendo al alumnado explorar sus propios valores, perspectivas y presupuestos. Esta educación global *“celebra las diferentes culturas en sí mismas pero también con valor extrínseco en términos de su contribución potencial al bienestar humano.”* (Selby. Ob.cit. p. 375)

En esta línea podrían situarse la educación para la ciudadanía en un contexto multicultural y pluralista (Lynch, 1992)

"Yo propongo un concepto de ciudadanía democrática para la responsabilidad local, nacional y global que esté imbuida de los derechos humanos y se oriente a una responsabilidad social." (p. 6)

Superando un concepto de ciudadanía de décadas pasadas al servicio de los intereses económicos y políticos de los grupos dominantes, intenta buscar medios pacíficos de resolución de conflictos y hallar los elementos comunes (entre los que los valores humanos juegan un importante papel) que se constituyen en base de la acción educativa.

No todos los autores sitúan el modelo de Lynch como superación de los anteriores. Para Sarup (1991, p. 32) este autor sirve como otros a una ideología liberal presentando una visión idealista y utópica de la educación, en la que el discurso sobre el poder permanece ausente.

En realidad no es el "discurso" (que puede "recuperarse" fácilmente como se ha podido apreciar en numerosos autores actuales) sino la práctica social y educativa lo que ha de analizarse tanto en éste como en otros modelos multiculturales. De ahí la importancia de conocer desde ella cuál es el modelo real imperante.

2.3. Definición de Educación Intercultural en la que nos situamos.

La situación de nuestro país, de nuestro contexto social de las migraciones y el contexto educativo, por ser una situación prácticamente contemporánea, sobre todo, lo referente a la inclusión de minorías culturales procedentes de la migración exterior, ha hecho que, aunque en otros países europeos y no europeos se hayan vivido los diferentes enfoques descritos, en España y, particularmente en Andalucía, la práctica educativa multicultural no se haya puesto en marcha tal y como se expone en la teoría.

Lo que sí podemos decir es que, por las particularidades a las que nos hemos referido, en nuestro contexto concreto, el discurso teórico se ha introducido con mucha mayor rapidez que la práctica educativa multicultural, por lo que se corre el peligro de acentuar la distancia entre teoría y práctica lo que dificultaría enormemente cualquier avance realista en este terreno. Sin embargo, el estudio de estos modelos permite contrastar dicha práctica con el horizonte utópico, para establecer con realismo procesos que faciliten el camino hacia una sociedad verdaderamente intercultural.

Y nos preguntamos ¿Cuáles son, en realidad, los modelos educativos que se están desarrollando en las escuelas donde se contempla ya el pluralismo étnico, como consecuencia de la presencia de la población infantil inmigrante, procedente de otras nacionalidades exteriores al Estado Español? ¿Cómo responden los centros a las necesidades educativas de esa población infantil? ¿Qué problemas están ya provocando en quienes viven esa situación (familias, alumnado, profesorado...)?

Sólo un diagnóstico basado en el currículum que se pone en marcha desde los centros, comparándolo con el currículum intercultural, que proponemos en el capítulo

siguiente, y que intenta responder a estas cuestiones podrá constituir un buen punto de partida para una planificación educativa intercultural.

Llegados a este punto, queremos decir, que el modelo en el que situamos, como objetivo a conseguir es en el de la Educación Intercultural, a sabiendas de que, en la mayoría de los centros analizados, con lo que nos encontramos en con cualquiera de los otros enfoques de Educación Multicultural, que hemos recogido en el Modelo propuesto por Bartolomé Pina, M. (1994), puesto que son enfoques menos elaborados, que necesitan menos preparación, actitudes, evaluaciones... por parte del profesorado, del sistema educativo y de las legislaciones educativas y políticas vigentes.

Una vez situados en este modelo, podemos describir la Educación Intercultural como:

“La Educación Intercultural no es, ni debe identificarse con la educación de niños pertenecientes a minorías étnicas, sino con la educación de todos los niños, para convivir y colaborar dentro de una sociedad pluricultural” (Muñoz, 1997).

“La Educación Intercultural supone una reconceptualización del valor de la diversidad hacia los principios de igualdad, justicia y libertad y de todo ello para establecer un compromiso permanente con las culturas minoritarias”. (López Melero, 1995).

“La Educación Intercultural es un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los alumnos” (Arnaiz y De Haro, 1995).

“La Educación Intercultural debe conceptualizarse como un conjunto de prácticas educativas diseñadas para fomentar el respeto mutuo y el entendimiento entre todos los alumnos, más allá de su origen lingüístico, cultural, étnico y religioso” (Comisión de las Comunidades Europeas, 1994).

“La Educación Intercultural debe impregnar todos los aspectos del funcionamiento del centro escolar desde las intenciones, propósitos, materiales creados y utilizados y prácticas utilizadas” (Zabalza, 1992).

“La Educación Intercultural es un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y madurez personal de todos los sujetos. Un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto a la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como respuesta al tipo de hombre y sociedad necesitada hoy en día”. (De Haro, 1999).

“La Educación Intercultural no es un simple ideal pedagógico humanista, tampoco se trata de una educación dirigida a los alumnos culturalmente minoritarios, por lo que no debe desarrollarse en sólo centros en los que haya un número significativo de alumnos minoritarios y, por último, su apuesta en marcha tampoco debe circunscribirse a unas determinadas áreas de conocimiento, dado que ninguna de ellas es neutra la perspectiva cultural” (Jordán, 1997).

“La Educación Intercultural no debe identificarse con educación dirigida a las minorías étnicas o a los sectores marginados de la sociedad, sino que debe entenderse como un enfoque global, cuyas coordenadas básicas estarán integradas por el respeto, conocimiento, comunicación, entendimiento y cooperación, entre las diversas culturas, facilitando el centro escolar los procesos de interacción e intercambio necesarios para la convivencia en paz.

La Educación Intercultural no es una asignatura, ni tampoco la responsabilidad de un profesor o de un centro concreto con unas características específicas, sino que es una perspectiva, un nuevo enfoque, que aglutina propuestas innovadoras, coherentes y conexas con los movimientos de renovación pedagógica, que presenta paradigmas alternativos a los enfoques tradicionales y homogeneizadores de la cultura y que acepta y promueve la diversidad cultural como eje vertebrador de la práctica educativa.

La Educación Intercultural abarca a toda la comunidad, basándose en el diálogo entre las diversas culturas en un plano de igualdad, que promueve en el alumnado la aceptación de la diversidad, la superación de etnocentrismos y relativismos culturales, el conocimiento y el intercambio cultural, para iniciarse en actitudes y destrezas intelectuales, sociales y emocionales que le ayuden a situarse adecuadamente en una sociedad plural. La Educación Intercultural es válida para cualquier centro educativo, indistintamente de que en él se encuentren adscritos o no alumnos pertenecientes a otras culturas, ya que la realidad de la sociedad española es de por sí plural y multicultural.

La Educación Intercultural no es un tipo de educación compensatoria, que considera al alumnado perteneciente a minorías étnicas y migrantes como cargado de déficits que hay que compensar; ni un modelo de educación segregada que atiende a éste por separado o integrado en grupos homogéneos, ya que, tales planteamientos no sólo contribuirían a su marginalidad, sino que, también traerán graves consecuencias para la convivencia y su integración en los centros escolares. La Educación Intercultural tiene como objetivos proporcionar al alumnado las competencias sociales necesarias para sus relaciones con los demás, así como el enriquecimiento multicultural propiciado por intercambios en los que tiene oportunidades variadas de comunicación y cooperación, tan necesarias en la convivencia diaria” . (Morales Puertas, M. 2000).

Además de estas definiciones y otras muchas más, que se sitúan en unos planteamientos similares, nos han servido para hacer nuestra propia definición de Educación Intercultural, que, de alguna forma, ha guiado toda nuestra investigación.

Esta definición sería la que considera que la Educación Intercultural es un proceso de enseñanza-aprendizaje (en el que no debemos dejar atrás la orientación psicopedagógica, con sus fases de detección y análisis de necesidades, diagnóstico, intervención, evaluación y seguimiento) que debe plantearse desde una visión global de la realidad mundial, el reconocimiento político de todas las culturas, el reconocimiento político de todas las culturas, una concepción dinámica de la cultura, la asunción de la diversidad étnica y cultural como algo positivo, el planteamiento de la escuela como una institución abierta y comprometida en la transformación de su entorno, el pensamiento de la escuela como algo más que una mera transmisora de conocimientos, la consideración indispensable del desarrollo de las capacidad crítica de los alumnos y el pensamiento de una formación el profesorado para la diversidad cultural, para poder fomentar el respeto y comprensión entre los individuos, los pueblos y las culturas,

facilitar los cauces y medios a través de los cuales los individuos pertenecientes a minorías puedan alcanzar su identidad cultural, asumir el respeto por los derechos del hombre como principio básico educativo, fomentar en los hombres y en los pueblos una conciencia social justa y solidaria ante las desigualdades existentes, contrarrestar los efectos que el progreso y el desarrollo tecnológico producen sobre determinados grupos minoritarios, preparar al alumnado para poder comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente, tanto en la macrocultura como en la(s) microcultura(s), para generar en el individuo una auténtica competencia multicultural⁶, conseguir la máxima igualdad oportunidades, eliminar el etnocentrismo cultural de la escuela y legitimar la presencia en la escuela de otras culturas, educar a los inmigrantes, de forma que no se produzca un desajuste entre los que les transmite su familia y lo que la escuela les enseña, presentar el aprendizaje de otros idiomas y culturas como algo positivo y no como una disciplina impuesta, eliminar entre el profesorado, los prejuicios y conductas discriminatorias con respecto a los grupos culturalmente minoritarios, garantizar el pluralismo de los sistemas educativos y de la escuela, elaborar los currícula desde una perspectiva internacional e intranacional, aumentar los lazos y relaciones entre los pueblos y naciones y fomentar el encuentro entre las personas.

Teniendo esta definición en cuenta, plantearemos las características y el curriculum que debe cumplir un centro para poder trabajar desde un enfoque de Educación Intercultural, que desarrollaremos en el capítulo siguiente.

⁶ Jordán (1992) establece que la competencia curricular, como objetivo global, se puede desdoblar en otros más concretos como:

- Cultivo de actitudes positivas respecto a la diversidad cultural presente en la sociedad, erradicando prejuicios.
- Formulación de habilidades comunicativas.
- Preparación para una comprensión y enriquecimiento mutuo entre culturas.

**C
A
P
Í
T
U
L
O

III**

**EL CURRÍCULUM
INTERCULTURAL EN
CONTEXTOS
MULTICULTURALES**



CAPÍTULO III: EL CURRÍCULUM INTERCULTURAL EN CONTEXTOS MULTICULTURALES.

ÍNDICE

	Páginas
INTRODUCCIÓN.....	107
1. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.....	107
1.1. Marco legal.....	107
1.2. Procesos a atender en el centro y en el aula para la implementación de una Educación y un Curriculum Intercultural.....	120
1.2.1. Proyecto Educativo de Centro.....	120
1.2.2. Proyecto Curricular de Centro.....	123
1.2.3. Programación de Aula.....	125
2. DEL CURRÍCULUM MULTICULTURAL AL CURRÍCULUM INTERCULTURAL.....	125
2.1. El Curriculum Multicultural.....	126
2.2. El Curriculum Intercultural.....	130
2.2.1. Conceptualización del Curriculum Intercultural.....	130
2.2.2. Objetivos y contenidos del Curriculum Intercultural.....	132
2.2.3. Metodología y Evaluación del Curriculum Intercultural.....	137
2.3. El contexto multicultural, tanto social como escolar.....	141
2.4. Las familias inmigrantes.....	142
2.5. El profesorado (formación y actitudes).....	142
2.6. El alumnado.....	143

CAPÍTULO III: EL CURRÍCULUM INTERCULTURAL EN CONTEXTOS MULTICULTURALES.

INTRODUCCIÓN.

La Educación Intercultural no aparece de forma explícita como tal expresión en los textos legales que amparan el Sistema Educativo Español, pero sí aparece contemplada como un aspecto más en el amplio campo que abarca la atención a la diversidad, y esto lo podemos ver en los diferentes textos legales que ha ido dando lugar al tipo de educación que hoy en día se pone en marcha en nuestro sistema educativo, que se desarrolla trabajando desde la diversidad cultural.

Aunque la existencia de una normativa, en este sentido, no representa ninguna garantía de cambio, sino que, con frecuencia, estamos acostumbrados a percibir cómo los cambios legislativos suelen ser consecuencia de cambios sociales, desde los que se desencadenan nuevas necesidades y demandas que se traducen en reacciones de presión ante el poder legislativo, según afirma Velasco (1998).

Aunque no confiamos en que el marco legal que vamos a presentar sea el elemento desencadenante de los cambios necesarios que posibiliten el desarrollo de la educación intercultural, sí es cierto que, para contar con una ley que apuesta por la libertad, la igualdad de los individuos y de los grupos y que se pronuncia en contra de cualquier forma de discriminación, constituye un elemento decisivo para contribuir a que el cambio que deseamos que se produzca (López, M. C. 2002).

La existencia de este marco jurídico y legal posibilita la articulación de una respuesta educativa que atienda a la diversidad, pero, para poder intervenir desde los centros educativos, hemos de hacerlo desde los diferentes documentos planteados para ello, en el que, por supuesto, juega un papel muy importante el currículum, puesto que se plantea “como el conjunto de supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., que se considera importante para trabajar en la escuela año tras año”... (Zabalza, 1988)

1. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.

1.1. Marco legal.

Haremos un breve recorrido por el marco legislativo que ampara el hecho educativo desde el punto de vista de la atención a la diversidad y, concretamente, la Educación Intercultural, puesto que el marco jurídico es uno de los pilares sobre los que se asienta la Educación Intercultural, además de que necesitamos encuadrar nuestro trabajo en el marco de ordenamiento legislativo y jurídico español.

- La Ley General de Educación: L.G.E. de 1970

Esta ley supuso un claro avance en cuanto a las preocupaciones desde la perspectiva de la educación formal, por el principio de igualdad de oportunidades ante la educación. En esta ley se establece la escolaridad obligatoria y gratuita para todos los españoles en

la Educación General Básica y en la Formación Profesional de primer grado, así mismo, el Estado garantiza la plena efectividad al principio de igualdad de oportunidades mediante la concesión de ayudas, subvenciones o préstamos a aquellos alumnos que carezcan de medios económicos y ya sea por su capacidad intelectual, aptitud y aprovechamiento intelectual prosigan sus estudios a niveles superiores. En esta ley se hace mención de la educación especial, cuya finalidad se fija en la preparación tanto de deficientes, superdotados e inadaptados sociales y aparece, sin ser mencionada, la idea de Educación Compensatoria con un carácter complementario a la acción ordinaria del sistema.

- Constitución Española de 1978.

En el artículo 44 de la Constitución se hace referencia al término de cultura, así como a las obligaciones que desde la administración y poderes públicos se tiene con relación al hecho cultural de un país.

“ Los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura, a la que todos tenemos derecho ” (Art. 44 de la Constitución Española).

En este artículo y, en concreto, en el capítulo tercero, se establece que la cultura es el principio rector dentro de la acción social y económica de un país.

- Ley Orgánica del Derecho a la Educación: L.O.D.E. de 1985.

En el artículo segundo de esta ley se plantea como un objetivo básico la formación del sujeto en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, así como en el ejercicio de la tolerancia dentro de una convivencia.

“La formación en el respeto de los derechos humanos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia ” (Art. 2º de la LODE).

Y haciendo mención explícita a lo intercultural, se afirma que uno de los fines de la educación es:

“La formación en el respeto a la diversidad lingüística y cultural de España, así como a la formación para la paz, la cooperación y solidaridad entre los pueblos.” (Art. 2º de la LODE).

- Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989):

En este libro, que después se concretará en la LOGSE, se pueden encontrar algunas alusiones a lo intercultural, expresado en términos referentes a “atención a la diversidad”, dentro del marco del sistema educativo español:

“Se persigue un tratamiento de la diversidad de los alumnos, sin incurrir en discriminaciones.”

...El desafío de definir marcos educativos comunes y capaces al tiempo de respetar y valorar positivamente la diversidad y de integrarla en ámbitos compartidos de experiencias, valores y formas de conocimiento y cultura.

...Todos los alumnos tienen necesidades especiales y precisan de integración en un medio rico en experiencias, solidario con sus peculiaridades, respetuoso con su individualidad". (Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo).

En el Libro Blanco se habla, por primera vez, de forma clara y concisa sobre la cuestión de la integración y la necesidad de atender en la escuela a los alumnos con necesidades especiales concretas. La Educación Compensatoria se convierte en una respuesta activa para contribuir a paliar las desigualdades de base debidas a circunstancias sociales, económicas, geográficas, etc. Otro punto de interés es el tratamiento que se hace de lo cultural, enfocándolo hacia la necesidad de buscar niveles de igualdad, tolerancia y excluyendo cualquier manifestación de discriminación, para que, de esta forma, se logren metas educativas fundamentales. Se atenderá a poblaciones desfavorecidas culturalmente y no sólo a niños, sino también a los adultos que no han disfrutado de la posibilidad de adquirir una formación.

- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990):

Esta ley, ya desde el título preámbulo establece que existe un apoyo explícito a la construcción de un proyecto común europeo, que exige la adaptación del individuo a la rápida y creciente expansión política, económica y cultural que nos conduce a vivir en una sociedad donde los cambios culturales, tecnológicos, científicos,... se suceden de manera vertiginosa, entrañando cada vez mayor complejidad. Se impone de esta forma la necesidad de proporcionar una educación capaz de hacer frente a esta situación que se perfila desde el nuevo marco mundial, una educación que tiene como objetivo primero y fundamental proporcionar a los niños y niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena. Esta formación plena, según se recoge expresamente en la ley, debe orientarse a conformar la propia identidad a través del desarrollo de la capacidad crítica para vivir en una sociedad axiológicamente plural y ejerce en ella la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

Más adelante y siguiendo con el análisis del preámbulo de la LOGSE, se afirma que la educación debe avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad. Se recurre, en este tipo de afirmación, al poder transformador de la educación, comprometida en la lucha contra la discriminación en base a valores y principios claramente casados con la posibilidad de una convivencia intercultural, que reivindican la necesidad de combatir la desigualdad y preocupada por garantizar la igualdad social.

Esta ley en el título preliminar establece que:

“El Sistema Educativo Español, configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en dicha ley (entre otros):

- ◆ *En pleno desarrollo de la personalidad del alumno.*
- ◆ *La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia.*
- ◆ *La formación en el respeto a la pluralidad lingüística y cultural de Europa.*
- ◆ *La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos”.*
(Título Preliminar de la LOGSE)

En el Capítulo II, destaca el artículo 13 referido a las capacidades que deben desarrollarse en la etapa de la educación primaria. Señalamos como especialmente significativos, aquellos apartados que potencien el entendimiento entre las diferentes culturas, porque se refieren a la necesidad de adquirir habilidades que permitan al niño relacionarse no sólo en su ámbito familiar, sino con otros grupos sociales, apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana actuando de acuerdo con ellos y, por último, conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, así como sus posibilidades de acción.

En este mismo capítulo hay un aspecto interesante sobre el respeto a la diversidad, referido a la metodología, que debe orientarse al desarrollo general del alumno, integrando sus experiencias y aprendizajes y respetando los diferentes ritmos de aprendizaje, lo que exige de una especial atención a las diferentes formas de vivir, pensar y actuar.

En el capítulo III expone las capacidades que deben desarrollarse en la etapa de la educación secundaria obligatoria (art. 19), de entre las que destacamos las siguientes:

- d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.
- e) Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales.
- h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.
- j) Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumentos para su formación.

El desarrollo de estas capacidades supone, además de atender a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses (art. 21), adquirir una nueva actitud moral que nos empuja a respetar y considerar todas las culturas adoptando una actitud crítica hacia todas ellas y hacia la propia también, en una búsqueda de aquellos valores que sean compatibles con un desarrollo pleno y armónico de la personalidad y con los ideales de igualdad, justicia y bienestar social.

En su título el artículo 63 (incluido en el título V: De la compensación de las desigualdades):

“1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello.

2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole”.

En este mismo título, en el artículo 64 nos dice que las administraciones educativas serán las encargadas de garantizar las condiciones más favorables que permitan contrarrestar la desigualdad que dificulta el acceso a la educación obligatoria o el progreso en los diferentes niveles.

Derivados de esta ley vieron la luz algunos reales decretos, de los que nos parece importante destacar los dos que establecían los currícula de Educación Primaria y Educación Secundaria, respectivamente.

- El Real Decreto 1344/1991 de 6 de septiembre establecía el curriculum de Educación Primaria y haciendo referencia a los objetivos que proponía, destacamos los siguientes:

f) Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos y asumir las responsabilidades que correspondan.

g) Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.

j) Conocer el patrimonio cultural, participar en su conversación y mejora y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

- En el Real Decreto 1345/1991 de 6 de septiembre, correspondiente al curriculum de Educación Secundaria Obligatoria encontramos como más relevantes para el tema que nos ocupa los apartados:

i) Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales.

k) Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conversación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

Según se recoge en las propuestas de estos dos Reales Decretos, la educación obligatoria está comprometida con el desarrollo de actitudes solidarias, tolerantes y de respeto hacia otras formas culturales. Por esta razón, se plantea la necesidad de que los alumnos participen en la vida democrática de manera responsable, lo que implica hacer uso de la capacidad crítica como instrumento para valorar las diferentes opciones y

rechazar cualquier forma de discriminación que pudiera derivarse de las diferencias individuales o sociales. Quizás el aspecto más interesante de todo lo expuesto en estos reales decretos, sea el hecho de que estas metas tienen una repercusión evidente en el resto de la propuesta que les acompaña (principios metodológicos, contenidos, criterios de evaluación), lo que supone, de alguna forma, una garantía para su traslación a la práctica.

Con la implantación de la LOGSE se establece un modelo educativo mucho más flexible, que sirva al pluralismo cultural y desde donde se consolida un tratamiento a la diversidad, partiendo de dos ejes vertebradores que conceptualizan claramente esta diversidad: la adopción del principio de discriminación positiva como elemento superador del concepto clásico de “igualdad de oportunidades” y la incorporación de los referentes culturales de los grupos desfavorecidos, para que todos los orígenes puedan hallarse reflejados en el contexto escolar. Se trata de que la propia diversidad no se convierta en desventaja para los diferentes evitando el gran riesgo en el que podría caer reproduciendo desigualdades.

Con la promulgación de esta ley se asume una orientación constructivista y significativa del curriculum y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, la aplicación de un curriculum más flexible, una ampliación de la autonomía de los centros escolares, que ahora podrán contextualizar la acción educativa a las necesidades, características y expectativas de la propia comunidad educativa.

Todo lo anteriormente expuesto es posible porque esta ley constructivista se basa en dos principios, que la hacen diferente de cualquier legislación anteriormente expuesta y que son los de “Atención a la Diversidad y Comprensividad”, tal y como se refleja en el siguiente gráfico:

Figura 3.1. Esquema sobre la Escuela que atiende a la diversidad y es comprensiva.



Cuando hablamos de Escuela Comprensiva, entendemos una escuela para todos, sin distinción de ningún tipo, garantizando el derecho a la educación de todos los individuos de una sociedad, con objeto de prepararlos para desenvolverse normalmente en la vida, lo que implica atender a la diversidad escolar en todas sus manifestaciones e

incluyéndose tanto las diferencias psicopedagógicas como las étnicas y culturales, atendiendo a cada uno de los sujetos de acuerdo con sus propias características personales y sus ritmos de evolución y aprendizaje, lo que significa que *hay que educar desde la diversidad y en la diversidad*, articulándose ésta desde diferentes niveles, que van desde el propio centro, hasta al alumno atendido individualmente, y que, por tanto, acogerá desde el Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.) y, dentro de él, el ideario, el Reglamento de Organización y Funcionamiento (R.O.F.), el Plan de Acción Tutorial (P.A.T), el Plan del Departamento de Orientación, incluyendo los tres programas a través de los que se desarrolla; el P.A.T, ya mencionado, el Plan de Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (P.A.P.E.A.) y el Plan de Orientación Académica y Profesional (P.O.A.P.); las finalidades, el Plan Anual de Centro, la Memoria Anual del Centro y el Proyecto Curricular del Centro (P.C.C.) y, dentro de él, los Proyectos Curriculares de Etapa (P.C.E.) y Proyectos Curriculares de Ciclo (P.C.Ci.), las Programaciones de Aula, en las que se podrán atender a la diversidad, respetando la comprensividad, gracias a los Refuerzos Educativos, las Adaptaciones Curriculares Grupales (A.C.G), las Adaptaciones Curriculares Individuales (A.C.I.s) no significativas y significativas, y la optatividad, los Programas de Diversificación Curricular (P.D.C.) y los Programas de Garantía Social (P.G.S.) en sus cuatro modalidades, para los centros educativos de Educación Secundaria.

- Ley Orgánica de Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. L.O.P.E.G.C.E de 1995.

Desde esta ley se ha definido a la población con necesidades educativas asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas. La ordenación de la respuesta educativa se establece por Real Decreto de las Acciones dirigidas a compensación de desigualdades en educación, promulgado de compensación concretándose las líneas a seguir para la atención del alumnado procedente de sectores geográficos, sociales y culturales desfavorecidos. Estas acciones se enfocan desde tres ámbitos:

- El primer ámbito centrado e el acceso y permanencia en el sistema educativo, mediante la ampliación de oferta de plazas en el segundo ciclo de la Educación Infantil y la distribución equilibrada entre los centros sostenidos con fondos públicos de este tipo de alumnado, evitando la concentración o la dispersión excesiva, emprendiendo, al mismo tiempo programas de seguimiento y de lucha contra el absentismo y programas de concesión de ayudas para la gratuidad de los servicios complementarios.
- El segundo ámbito de actuación regula la atención educativa al alumnado estableciendo programas de compensación de carácter permanente o transitorio con dotación de recursos complementarios de apoyo. Entre otros: programas basados en unidades itinerantes de apoyo, programas de garantía social, programas de adquisición de la lengua de acogida, programas y experiencias de mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios, etc.
- El tercer ámbito basado en las actuaciones destinadas a la calidad de educación, este decreto recoge la estabilidad y adecuación de los equipos docentes, la incentivación a la labor del profesorado, actividades de formación permanente, iniciativas de investigación e innovación y elaboración de materiales curriculares, además de fomentar la participación

del alumnado y la concesión de subvenciones y convenios con APAs , otras asociaciones y ONGs.

- La Ley de Solidaridad en Andalucía de 1999.

En Andalucía, la **Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación** ha venido a darle rango de ley a toda una serie de necesidades que en torno a la atención a la diversidad existían en nuestro sistema educativo. Supone un impulso a la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo que se concretan en el **Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes**. No obstante la ley ya plasma unas líneas claras en su Capítulo V:

“Población escolar perteneciente a minorías étnicas y culturales”

Artículo 17 Escolarización

*“Los centros con alumnado perteneciente a la comunidad gitana andaluza, minorías étnicas, culturales o inmigrantes, incluirán en sus proyectos de centro medidas que favorezcan el desarrollo y respeto de la identidad cultural de este alumnado, que **fomenten la convivencia** y que faciliten su participación en el entorno social”.*

Artículo 18 Actuaciones de compensación

- *“La Consejería de Educación y Ciencia favorecerá el valor de la interculturalidad, corrigiendo en el ámbito de sus competencias, las actitudes de discriminación o rechazo que pudieran producirse en el seno de la comunidad educativa.*
- *La Consejería de Educación y Ciencia fomentará la participación de las asociaciones de padres y madres, asociaciones no gubernamentales, voluntariado, así como la de otros colectivos sociales sensibilizados por la promoción escolar y social de este alumnado, en proyectos y experiencias de compensación educativa”.*

Además, sin mencionar la diversidad cultural, la ley prevé actuaciones concretas con los alumnos y alumnas sujetos a itinerancia por recogida de cosechas, o en desventaja en el medio rural y urbano.

El Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes (Consejería de Educación y Ciencia Febrero de 2001) es, quizás, la iniciativa más ambiciosa, en cuanto a atención educativa del alumnado inmigrante se refiere, que se haya tomado en España hasta el momento. Este Plan Andaluz parte de una gran cantidad de aportaciones teóricas y prácticas (entre ellas la experiencia que se viene desarrollando en Almería con las A.T.A.L.s desde 1994, y de manera más planificada, desde 1997).

“Recoge entre sus objetivos el de potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y el respeto a la diversidad cultural, lo que debe traducirse en la elaboración por parte de los centros educativos de Proyectos de Centro basados en la atención a dicha

diversidad y al intercambio, interacción y cooperación entre las diferentes culturas representadas por el alumnado escolarizado en el centro”.

“La educación en los valores del respeto, la tolerancia activa y la solidaridad es el mejor instrumento para erradicar las actitudes de racismo y xenofobia que con cierta frecuencia se están presentado en las sociedades del llamado primer mundo como una reacción frente al fenómeno de la inmigración”.

“La educación tiene una función primordial e importante en el desarrollo del diálogo entre culturas, contribuyendo a derribar los muros fraguados por la ignorancia, la incomprensión, la inseguridad y la falta de comunicación y solidaridad”.

Según este Plan, Andalucía se ha convertido en tierra de acogida de inmigrantes. Se ha pasado de ser exportadores de mano de obra, emigrantes con destino fundamentalmente a tierras del norte de España y países europeos en general, a ser receptores de trabajadores, muchos de ellos procedentes del Magreb y de diversos puntos de África. Esta situación implica una serie de necesidades por parte del alumnado inmigrante y para las que se articulan una serie de intervenciones para cubrir las.

Necesidades que presenta el alumnado inmigrante:

El alumnado hijo de inmigrantes sobre todo el de origen africano, asiático o del este de Europa, presenta tres características que hay que tener en cuenta a la hora de su escolarización. En primer lugar proceden de culturas diferentes a la andaluza; en segundo lugar, su lengua materna dispone de caracteres orales y escritos que distan bastante de la lengua española y , finalmente, son alumnos y alumnas que, en general, tienen necesidades educativas derivadas de situaciones de desigualdad en los ámbitos social y económico, sobre todo.

Una vez incorporado a un centro educativo se encuentra con unos condicionantes:

- El aprendizaje de la lengua vehicular de la enseñanza.
- Referentes culturales y familiares muy distantes del andaluz.
- Tener una lengua materna diferente de la que utiliza el Centro Educativo.

Objetivos, medidas y actuaciones del Plan para el alumnado inmigrante:

1. Facilitar la escolarización de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en los mismos términos que el alumnado andaluz.

Medidas:

- Divulgación entre las familias y colectivos de inmigrantes, de los aspectos básicos del proceso de escolarización y organización del sistema educativo en Andalucía y de las convocatorias de becas y ayudas al estudio.
- Campañas de sensibilización entre la población inmigrante para la escolarización de las niñas y niños en la etapa de Educación Infantil.

- Dotación de recursos humanos y materiales extraordinarios a los centros que escolaricen un número significativo de alumnado inmigrante.
- Acceso a los servicios complementarios.
- Acceso a plazas en las Residencias Escolares para que el alumnado inmigrante pueda continuar sus estudios después de cursar las enseñanzas obligatorias.
- Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las actividades extraescolares del centro.
- Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para establecer la figura mediadora intercultural.

2. Favorecer que los centros elaboren Proyectos Educativos interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.

Medidas:

- Formación y asesoramiento específico al profesorado de los centros que atienden al alumnado perteneciente a familias inmigrantes.
- Publicación de materiales de apoyo y asesoramiento para los centros y el profesorado.

3. Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.

Medidas:

- a. Creación de aulas temporales de adaptación lingüística.
- b. Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, con personal cualificado que conozca la lengua propia del alumnado.

4. Facilitar el aprendizaje de la lengua materna del alumnado para que éste no pierda la conexión con su cultura de origen.

Medidas:

- a. Apoyo a programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas.
- b. Elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante.
- c. Gestión ante los países de origen para que faciliten profesorado para que el alumnado hijo de inmigrante tengan un buen dominio de su lengua materna y para que el resto del alumnado del centro tenga opción de aprenderlas.

5. Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no solo de la comunidad educativa sino del propio barrio.

Medidas:

- a. Apoyo a los centros para que pongan en marcha procesos de reflexión y contraste sobre la perspectiva intercultural que impliquen a todos los sectores de la zona en el que se encuentra el centro.
 - b. Impulso de la participación de Madres y Padres del alumnado inmigrante en los centros docentes.
 - c. Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las Asociaciones de Alumnos y Alumnas.
6. Potenciar el desarrollo de acciones de formación integral del alumnado inmigrante adulto, incidiendo de forma particular sobre los padres y madres que han inmigrado y cuyas hijas e hijos están escolarizados en la educación básica.

Medidas:

- a. Integración de la población inmigrante en la formación básica de Adultos.
 - b. Desarrollo de planes educativos en los Centros de Adultos dirigidos a la población inmigrante.
 - c. Formación específica del profesorado de Educación de las Personas Adultas que trabaje con población inmigrante.
 - d. Establecimiento de convenios con asociaciones, organizaciones o instituciones que trabajen con población inmigrante.
 - e. Promoción de la participación de las personas inmigrantes adultas en asociaciones de alumnos y alumnas, de vecinos, culturales, etc.
 - f. Impulsar Planes de Acción Comunitaria que permitan el desarrollo de acciones de integración social.
7. Impulsar Planes de Integración Social de la población inmigrante más desfavorecida con la participación de las distintas administraciones y organizaciones sin ánimo de lucro.

- La Ley Orgánica de Calidad Educativa. L.O.C.E. de 2002.

Esta ley, según mi punto de vista, es contraproducente para la evolución que, hasta ahora, había tenido las posibilidades de poner en marcha la Educación Intercultural en los centros educativos españoles.

Aunque, no vamos a dedicarle mucho espacio, por no ser éste el lugar de debate para este tema, sí que vamos a exponer de forma breve, en el siguiente cuadro de doble entrada, por un lado y, después de un estudio pormenorizado de esta ley, las características de la LOCE y, por otro, las características de la Educación Intercultural que defendemos, de manera que queden enfrentadas las características de la ley, que hacen imposible poner en marcha la Educación Intercultural de la que ya hemos hablado.

Aunque no vamos a hacer mención aquí a todas estas características, sí vamos a exponer las más determinantes.

Cuadro 3.1. Características de la LOCE, que hacen imposible la práctica de la Educación Intercultural (Aguaded, E., 2003).

L.O.C.E	EDUCACIÓN INTERCULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> ● La jefatura de cada departamento será desempeñada por un funcionario del cuerpo de catedráticos 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuidar la seguridad socioafectiva (sobre todo en edades tempranas) que nace de saberse vinculado a una comunidad cultural concreta (p.e., narrar cuentos o leer obras literarias que evoquen sus vivencias comunitarias). - Incentivar la participación escolar de todos los alumnos, evitando cualquier marginación (p.e., dar cargos y tareas relevantes a los minoritarios). - Introducir elementos culturales de sus comunidades originarias (p.e., mediante las decoraciones escolares, o a través de menús adaptados).
<ul style="list-style-type: none"> ● "Deja de contemplar la orientación psicopedagógica como factor de mejora del sistema educativo". 	
<ul style="list-style-type: none"> ● No hay alusión alguna a los especialistas de educación especial. 	
<ul style="list-style-type: none"> ● "Medidas de refuerzo educativo", para secundaria, no en las demás etapas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar el máximo rendimiento escolar de todos los alumnos, en especial de los minoritarios (p.e., utilizar métodos de aprendizaje cooperativo). - Tener en cuenta las discontinuidades culturales entre las experiencias cotidianas de los alumnos minoritarios y las propias del currículum escolar p.e., partir de centros de interés compartidos, sobre todo en las áreas de tipo instrumental).
<ul style="list-style-type: none"> ● Se evalúa al final de cada curso lo que da poca importancia a la adquisición de conocimientos a su propio ritmo, ya que, cuando se llega al suspenso, la repetición significa que las soluciones llegan tarde. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar adaptaciones curriculares normalizadas a fin de responder a las diferentes capacidades, motivaciones y estilos de aprendizaje, sin rebajar por ello los objetivos académicos básicos (p.e., emplear métodos participativos y prácticos).
<ul style="list-style-type: none"> ● De los tres grandes ámbitos en que se integraba el trabajo de orientación educativa con la LOGSE, a saber, el plan de orientación académica y profesional, el plan de acción tutorial y el plan de atención a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sólo se conserva mínimamente y desde un punto de vista meramente técnico, el primero. Para trabajar la tutoría hay que premiarla con dinero o con incentivos profesionales. No pone a su cargo a los profesionales que en la ley aparecen como más prestigiados y preparados (los y las catedráticos/as). Algo similar podemos decir de las medidas para atender los procesos de enseñanza-aprendizaje y las medidas de atención a la diversidad, ni del profesorado que las va a aplicar. Respecto de los profesionales que han venido trabajando la orientación de forma más directa, el profesorado de psicología y pedagogía, no se les reconoce ni siquiera el derecho a ser jefe/a del departamento de orientación, rango que queda en exclusividad para los catedráticos/as. ● No asienta suficientemente el principio de no discriminación en el acceso y en el mantenimiento en el sistema educativo de los alumnos con discapacidad, cuestión que viene exigida por la legislación antidiscriminatoria de la unión europea, que hay que transponer al derecho español antes de 	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudar a descubrir las semejanzas culturales (p.e., resaltar, mediante un análisis comparativo, los aspectos comunes de lenguas y religiones). - Incentivar aprendizajes -y juegos- cooperativos (p.e., proponer trabajos de proyectos, académicos o no, donde la heterogeneidad se unifique a través de los objetivos comunes). - Conseguir la integración socioafectiva del alumnado minoritario en la dinámica escolar (p.e., vincular estos alumnos con otros autóctonos sociables, abiertos o líderes). - Capacitar para resolver positivamente los conflictos (p.e., aprender a dialogar o a discutir dilemas reales). - Facilitar la comunicación intercultural entre alumnos diferentes (p.e., utilizar técnicas de roleplaying cruzado que muestren los matices que pueden distorsionar la mutua comprensión). - Desarrollar habilidades de acción cívico-social necesarias a la hora de participar en la vida ciudadana multicultural (p.e., resolver conflictos propios de la convivencia diaria extraescolar). - Respetar y tolerar las diferentes formas de entender la vida (p.e.: creencias morales o religiosas distintas) - Valorar los aspectos positivos de otras culturas (p.e., contribuciones históricas o actuales en diferentes campos: científico, artístico, etc.).

<p>diciembre de 2003, no establece con carácter general el principio de atención a los alumnos con necesidades especiales asociadas a la discapacidad como criterio de calidad del sistema educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la apertura que facilite el enriquecimiento personal y cultural mediante la incorporación adaptada de elementos de otros modelos culturales (p. e.; el gran respeto de algunas comunidades a las personas mayores). - Empatizar -entendiéndolo como "comprender desde dentro"- con los valores, creencias y comportamientos de otras culturas (p.e., comprender la diferente visión de roles sexuales propia de otras culturas), sin que ello implique siempre aprobación. - Superar prejuicios respecto a personas y grupos étnico-culturales diferentes (p.e., evitar expresiones negativas estereotipadas hacia gitanos, judíos, magrebíes, etc.). - Potenciar el sentido crítico constructivo respecto a la propia cultura y a las demás (p.e., analizar pros y contras de algunos rasgos, desde los puntos de vista epistemológico o ético). - Identificarse con la comunidad cultural propia, aunque con espíritu abierto (p.e., tener un sentimiento equilibrado de autoestima cultural, así como un deseo de mayor autoconocimiento).
<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos con bajo rendimiento serán separados de los demás desde los 12 años 	<ul style="list-style-type: none"> - Acoger y aceptar a todo alumno de forma incondicional, en calidad de "persona", y no en cuanto miembro estereotipado de un grupo cultural determinado (p.e., atender igual a un muchacho gitano que a otro procedente de una cultura prestigiosa).
<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos con peor rendimiento y los inmigrantes que 'tengan un desconocimiento total o parcial de la lengua española' se podrán separar en 'grupos de refuerzo' a los 12 y 13 años (1º y 2º de la ESO). 	<p>a) Un planteamiento intercultural en la educación debe partir de la constatación y reconocimiento del hecho de la diversidad cultural, donde la propia interacción cultural es un hecho educativo en sí mismo. No cabe duda de que la escuela es un lugar "privilegiado" del encuentro entre culturas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Se plantean medidas segregadoras para el alumnado inmigrante y, en general, se tiende a "marginar" a los alumnos más desfavorecidos socialmente. 	<p>Es responsabilidad de la escuela que la diversidad cultural se viva desde condiciones de igualdad. Se debe cuidar el proceso educativo para que la interacción cultural produzca enriquecimiento mutuo. Favorecer un proceso en que toda la cultura sea igualmente reconocida, valorada, criticada y respetada.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Se suprime el principio de integración y normalización en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. 	<p>b) Una propuesta de Educación intercultural que favorezca el desarrollo de valores, actitudes, sentimientos y comportamientos que se enfrente a los estereotipos y prejuicios, y respeten la riqueza de la diversidad y la variedad cultural de una sociedad plural.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • No se compromete de forma decidida con la integración de los alumnos con discapacidad o extranjeros, simplificando y reduciendo de forma sorprendente la referencia a los mismos y a sus necesidades educativas, 	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudar a descubrir los puntos fuertes y valiosos de la personalidad de los alumnos socializados en culturas diferentes (p.e., una cierta habilidad musical). - Reconocer los progresos académicos de forma personalizada, con relación a las aptitudes de

<ul style="list-style-type: none">● No establece indicadores o medidores de la calidad del sistema que permitan determinar si se cumplen los principios de calidad en relación con los alumnos con necesidades especiales asociadas a la discapacidad.	partida (p.e., comentar los avances conseguidos en el dominio de la lengua del país de acogida).
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------

- Proyecto de reforma 'Una educación de calidad para todos y entre todos' (2004-2005).

Para la atención a la diversidad del alumnado, el MEC propone un modelo flexible en su documento *Una educación de calidad para todos y entre todos*, que incluiría adaptación del currículo, desdoble de grupos, materias optativas y programas de diversificación curricular desde 3º de la ESO. El documento que ha elaborado el Ministerio de Educación y Ciencia, aborda las actuaciones para atender a la diversidad del alumnado. Según especifica, estas actuaciones se desarrollarán en los cuatro cursos de la ESO, con objeto de configurar opciones y programas educativos flexibles y diversificados. En todos, se podrá recurrir a la adaptación del currículo para los alumnos que lo necesiten, a la división o desdoble de los grupos en matemáticas y lengua extranjera, y a la oferta de materias optativas, en la que se incluirá una segunda lengua extranjera.

Según se desprende del documento, a partir de tercero de ESO se organizarán las materias comunes y optativas, de modo que la oferta de materias y la posibilidad de elegir entre ellas configure un modelo flexible, que permita atender adecuadamente a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses de los alumnos y garantizar que puedan alcanzar los objetivos de la etapa. La oferta incluirá dos opciones alternativas en matemáticas y primera lengua extranjera.

El pasado año 2003-04, 389.726 estudiantes extranjeros cursaban niveles no universitarios y en el presente 2004-05 la matriculación ha alcanzado casi el medio millón. Si en Preescolar e Infantil era de 78.349 niños, la tasa más elevada se producía en Primaria con 172.888 alumnos, en Educación Especial estaban matriculados 1.436 niños, el número de estudiantes que cursaban ESO era de 108.298 y en Bachillerato y Formación Profesional la tasa de matrícula era similar, de 15.388 a 13.367, respectivamente.

Entre las propuestas para el debate, se plantea que para la escolarización de inmigrantes, por primera vez en un centro, se valorarán sus conocimientos e historial académico, es decir, que la escolarización del alumnado extranjero se realizará según su nivel y sus posibilidades, y no por edad. Además, el Gobierno creará un Observatorio de la Educación Intercultural, que hará un seguimiento de la adaptación de estos alumnos al sistema educativo. Los centros sostenidos con fondos públicos que escolaricen a inmigrantes con dificultades de integración dispondrán de los medios para favorecer su incorporación a las opciones curriculares y organizativas.

Por tanto, parece ser que volvemos a pensar en una legislación educativa que atiende a la diversidad del alumnado inmigrante, aunque, por supuesto, tendremos que seguir estudiándolo, para realizar todas las aportaciones posibles.

1.2. Procesos a atender en el centro y en el aula para la implementación de una Educación y un Curriculum Intercultural.

Los puntos de atención prioritarios que deben tener el centro y el aula, para propiciar el cambio educativo, dirigido hacia la Educación Intercultural, están en el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular de Centro y en la Programación de Aula.

1.2.1. Proyecto Educativo de Centro.

Se han realizado muchas definiciones de este término, casi todas ellas vienen a significar lo mismo, pero partiremos de la expresada por Antúnez (1987), según la cual, el PEC es un instrumento para la gestión coherente con el contexto escolar que enumera y define las notas de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución.

Los principales elementos claves a considerados en la realización de un PEC que pretenda dar respuesta a la Educación Intercultural son:

1. Análisis del Contexto

Todo PEC debe partir del conocimiento de la realidad socioeconómica y cultural del entorno de la escuela, del perfil del alumnado y de su realidad interna. Como ha señalado Yus (1996), no se trata de hacer un estudio sociológico con detenimiento del entorno del centro escolar, sino de apuntar, tras una reflexión, elementos que se consideran relevantes y que, por tanto, habría que tener en cuenta a la hora de planificar la educación. Los aspectos sobre los cuales reflexionar en centros con alumnos pertenecientes a minorías culturales o que quieran acoger los referentes educativos de la interculturalidad pueden ser:

> Respecto de la comunidad: la situación económica, laboral y sanitaria de las minorías, sus costumbres, tipo de organización social, asociaciones, escolarización y movilidad de la población. *Sería* necesario conocer también las actitudes de la población mayoritaria hacia los grupos minoritarios y, por último, no podemos olvidar a los alumnos inmigrantes de otras comunidades de España o aquéllos que proceden de contextos rurales. De esta forma, educar en el diálogo de culturas competará a todos los centros.

> Respecto del centro educativo; es necesario hacer un análisis de lo que supone en el centro la presencia de diversas culturas, si los niños inmigrantes son aceptados o rechazados por parte de sus compañeros, su índice de éxito y fracaso escolar, el número de alumnos con necesidades educativas especiales y los recursos personales y materiales de que dispone la institución educativa.

Corno se desprende de lo anteriormente expuesto, el camino correcto a la hora de elaborar un PEC intercultural reside en comenzar por conocer las características específicas de cada entorno educativo, las cuales nos llevarán a determinar nuestras señas de identidad.

“Se trata de que en todas las escuelas se analice la multiculturalidad del contexto y se conozcan los rasgos culturales, posibilitando la expresión de la propia identidad cultural y facilitando el intercambio y enriquecimiento individual y colectivo, que lleven a una valoración de la diferencia cultural y comprometa crítica y solidariamente a la comunidad escolar ante las situaciones de discriminación y marginación social y cultural” (Sales y García. 1998, 77).

2. Notas de Identidad

Tras esta fase de reflexión propiciada con la realización del análisis del contexto, el centro educativo debe definir sus señas de identidad, como son: sus características propias y su posicionamiento respecto a principios y cuestiones de relevancia educativa, es decir, explicitar el modelo de educación que el centro considera oportuno desarrollar.

De esta forma, un centro que apueste por la Educación Interculturalidad deberá explicitar, en este punto, sus principios. A modo de ejemplo (De Haro, 1999), podrá adoptar, entre otros, los principios siguientes:

- La defensa del pluralismo cultural y el compromiso contra cualquier tipo de discriminación.
- El respeto a la diversidad.
- Y el fomento de la capacidad de análisis-reflexión para lograr alumnos críticos y reflexivos.

Principios que se fundamentan en una serie de valores, que a la hora de definir las notas de identidad se deben explicitar expresando sus características. De esta forma, será mucho más fácil descender a su concreción en actividades.

Así y como afirman Lluch y Salinas (1997), los valores a desarrollar en una escuela intercultural son los siguientes:

- Valores vinculados al compromiso frente a las situaciones de discriminación, injusticia, marginación y el mantenimiento de actitudes de rechazo frente a las discriminaciones (solidaridad, colaboración, compañerismo, respeto).
- Valores relacionados con la construcción de la identidad, la estima de las expresiones culturales y la potenciación de la autoestima (tolerancia, amor a si mismo, comprensión, respeto a la diversidad, pluralismo).
- Y valores que propicien el tratamiento democrático del pluralismo cultural (espíritu crítico, rechazo de dogmatismos, igualdad de oportunidades, no adoctrinamiento).

3. Las Finalidades del Centro.

Las finalidades del centro, habrá de contener, entre otras, las siguientes:

- La preparación para participar activamente en la sociedad y la capacitación para actividades profesionales, partiendo de la igualdad de oportunidades reales de participación en el progreso social y toma de decisiones de la sociedad.
- El respeto a los derechos y libertades en el ejercicio de la tolerancia y la libertad, considerando la diversidad como un recurso para el enriquecimiento mutuo y en el reconocimiento de la propia carencia cultural.
- El respeto a la pluralidad lingüística, se realiza en la restauración de la lengua materna como fuente de identidad.
- La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad, son los valores que se pretenden captar, entre otros, con las experiencias de interculturalidad.
- La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos, se amplía en la concepción intercultural eliminando de los

aprendizajes escolares toda posición etnocéntrica y reduccionista, incluyendo como finalidad la inclusión en la escuela de todas las competencias de todas las culturas y no sólo de las competencias más valoradas por el grupo étnico dominante.

- El pleno desarrollo de la personalidad del alumno, no es posible sin el compromiso con un sistema de valores, en los que educar esos alumnos/as.
- Cubrir la formación de los alumnos/as en todas sus dimensiones (educación integral del ser humano).

4. Líneas organizativas.

El proyecto educativo, para dar cabida a la Educación Intercultural tiene que marcar las líneas organizativas del mismo en función de las finalidades, que debe ser las siguientes:

- El organigrama del centro debe ser flexible y operativo donde la jerarquía signifique responsabilidad en el ejercicio de las funciones asignadas y la elección o aceptación de un cargo signifique disponibilidad hacia la comunidad educativa y competencia para ejercer las tareas encomendadas. A su vez, el organigrama debería ser lo suficientemente flexible y extenso para dar cabida y oportunidad a todos los miembros de la comunidad educativa.
- Prever y proveer de espacios para el encuentro comunitario de los distintos individuos, que integran la Comunidad Educativa: padres y madres, alumnado de distintos niveles educativos, personal de administración y servicios; y profesores. Estos espacios deberán acomodarse para el trabajo en grupo en todas sus modalidades, la reflexión comunitaria, el diálogo, las celebraciones conjuntas y el encuentro informal.
- Articular tiempos y trabajos de descanso y distensión comunitaria para todos, imprimiendo orden flexible a las jornadas escolares del alumnado, a los horarios de los profesionales y a las iniciativas de participación de los padres y madres, otros miembros de la Comunidad y/o asociaciones; prestando a estas iniciativas la mayor atención e interés.
- Los recursos es uno de los elementos de mayor atención en la Educación Intercultural, para evitar las discriminaciones étnicas, que, de forma inconsciente puedan filtrar, Por lo tanto, un buen inventario de todo el material existente en el centro y su revisión minuciosa desde criterios de multiculturalidad debería ser tarea prioritaria de la Comunidad Educativa, para eliminar, adaptar, elaborar o adquirir los recursos necesarios, que faciliten las intenciones del Proyecto Educativo Intercultural del Centro.(Arroyo, R., 2000)

1.2.2. Proyecto Curricular de Centro.

El proceso, que nos conduce a la elaboración de un Proyecto Curricular Intercultural supone, en primer lugar, reformular todos los objetivos de nivel y de áreas del Curriculum Oficial en base al sistema de valores explicitados en los objetivos generales de cada área curricular del Proyecto Educativo Intercultural.

Además, se hace necesario la selección de los contenidos de las Áreas Curriculares, tratando de “resaltar, de los contenidos existentes en el curriculum, otros aspectos, es decir, poner de manifiesto en su explicación perspectivas culturales diferentes”. (De Haro, Arnáiz y Garrido, 1998).

Los contenidos habrán de ofrecerse desde perspectivas culturales diferentes, pero, para hacerlo la Comunidad Educativa debe embarcarse en un estudio profundo de los diferentes grupos étnicos.

Además, estas características de los contenidos habrán que trabajarse en todas las Áreas Curriculares, puesto que, aunque parezca más fácil hacerlo sólo en algunas, las materias como la Educación Física, Educación Artística, Matemáticas o Música también habrán de verse afectadas por esta visión de pluralidad cultural.

Respecto a los modelos y estrategias metodológicas del Proyecto Curricular de Centro deberá tenerse en cuenta que:

- Deben plantearse desde la “Educación en Valores”, como los dilemas morales, la clarificación de valores, la inculcación de valores y vivencias de valores en la acción educativa, la comprensión crítica de la realidad y los procedimientos de neutralidad activa.
- Los Modelos socializados y el cooperativismo o enseñanza cooperativa, deben identificarse como las formas de trabajo más adecuadas.
- La metodología de la investigación-acción debe ser la forma utilizada por los profesores, para conseguir un mejor desarrollo profesional de los mismos y organizativo del centro.

En lo que respecta a los recursos humanos, un Proyecto curricular, que pretende una Educación Intercultural, según señala Arroyo, R. (2000), no puede olvidar la necesidad para cubrir todos los objetivos, de modelos procedentes de distintos orígenes étnicos. En este sentido, habrá que utilizar, como recurso didáctico, todas aquellas personas próximas al centro que puedan cumplir esta función, bien profesores, personal de administración, padres y madres, personas de la comunidad educativa o entorno social; siendo conscientes de que incluir una persona como apoyo en el proceso de aprendizaje-enseñanza del alumnado, supone por parte de la misma, asumir una responsabilidad con respecto al logro de unos objetivos en una Comunidad Educativa que pretende la Educación Intercultural. Por lo que deberá conocer perfectamente sus funciones y el sentido de su acción educativa dentro del Proyecto Curricular Intercultural del Centro.

Con respecto a la selección y elaboración de recursos materiales para la Educación Intercultural, a parte de los criterios marcados en el Proyecto Educativo de Centro, señalar el potencial de reflexión, análisis crítico y posibilidades de expresión, que ofrecen los medios de comunicación. La utilización de estos medios, mediante la alfabetización audiovisual contribuye a la formación estética, perceptiva, el desarrollo de procesos cognitivos básicos y la mejora de competencias de comunicación en lenguaje sonoros, visuales y audiovisuales, para poder, después hacer lectura crítica de mensajes provenientes de los medios de comunicación y aplicarlas a la captación de valores favorecedores de la convivencia multicultural, como por puede ser la tolerancia, la igualdad, la diversidad...

Y, si pensamos en la evaluación, señalar que ésta debe ser cualitativa, criterial, para la toma de decisiones y para la mejora y el cambio, es decir, un Modelo de Evaluación y, por supuesto, un Modelo de Diagnóstico Basado en el Currículum, que entienda el proceso de evaluación en una serie de fases: detección y análisis de necesidades, diagnóstico, intervención, evaluación y seguimiento.

La función asignada a la evaluación en la Educación Intercultural, debe ser determinar el grado en que el alumnado avanza hacia los objetivos del Proyecto Educativo Intercultural del Centro, desde el conocimiento de sus capacidades iniciales para tomar decisiones sobre los cambios en contenidos, en metodologías, en recursos, en la organización de los espacios y tiempos y en los propios objetivos y poder tomar las decisiones de cambios que sean necesaria, para que esa consecución fuera la proyectada y, así, producir la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y del profesorado.

1.2.3. Programación de Aula.

Con la programación de aula, nos referimos a la práctica real que se hará de los Proyectos Educativo y Curricular del Centro. Esta implantación necesitará que se ponga en marcha desde la recepción y acogida del alumnado al llegar al centro, permitiendo la igualdad y la valoración de la diversidad, por lo que se necesita conocer las condiciones socioculturales y económicas del alumnado, disponer de compañeros que les ayude a conocer la escuela y el funcionamiento, acercarse a las familias con interés comunicativo, conocer la cultura del individuo, evitar la soledad y el aislamiento en el aula y en el patio, organizar el tiempo para dar oportunidad para conocer amigos y atender las diferencias, sin que éstas se planteen como problemas a solucionar.

Además, desde el aulas se deberá atender a otros procesos de desarrollo, como son:

- La creación de un clima, en el centro y en el aula, de respeto, de valoración y tolerancia, mediante la calidad afectiva de las relaciones entre los diversos miembros de la comunidad educativa, la voluntad decidida de los órganos de gobierno de dar paso hacia la Educación Intercultural y la actitud de cambio.
- La forma de resolver los conflictos que surgen en el aula y en el centro, que habrá de ser enriquecedora de manera integral para el sujeto.
- Las relaciones entre las familias y la escuela.
- La realización de actividades multiculturales, como: las fiestas culturales, los proyectos de cooperación entre diversos grupos étnicos...
- Los servicios que ofrece la escuela encaminados a la atención de las necesidades de la Comunidad Educativa: comedor escolar, biblioteca, actividades extraescolares, programas de educación compensatoria, el aula de Educación Especial.

2. DEL CURRÍCULUM MULTICULTURAL AL CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

Como ya vimos en el capítulo anterior, la definición de Educación Intercultural tiene diferentes connotaciones, dependiendo de cómo se conceptualice y se caracterice.

La Educación, para ponerla en práctica habrá de hacerse a través del curriculum, así que, también dependiendo de cómo se defina a nivel teórico la educación, será su práctica. En el campo que nos ocupa, dependiendo de cómo se conceptualice la Educación Intercultural, se definirá el Curriculum que la ponga en marcha, así que, en este punto vamos a tratar de definir en el Curriculum que nos situamos y las características de sus diferentes componentes.

2.1. El Curriculum Multicultural.

Los autores, investigadores o profesores que plantean el “Curriculum Multicultural” como un tipo de Curriculum diferente al denominado Curriculum Intercultural, exponen que el Multicultural presta especial atención no sólo a la constatación de las diferencias, sino también a la transmisión de actitudes, valores y conocimientos, que puedan llevar implícitos o explícitos estereotipos y/o mensajes erróneos respecto a la diversidad. Se puede afirmar que el “Curriculum Multicultural” es descriptivo de una situación educativa compuesta por subgrupos de diferentes culturas, que coexisten juntos y que toman conciencia de la perspectiva multicultural desde el valor de la diversidad (Arroyo, R. 2000).

Desde esta perspectiva y sintéticamente, el “Curriculum Multicultural” se caracteriza por los siguientes rasgos:

1. Describe a una situación escolar y/o social multicultural, de hecho, ya existente.
2. Valora positivamente todas las culturas.
3. Implica compromiso con valores de convivencia y coexistencia pacífica, como: respeto, aceptación, integración, diversidad, tolerancia,...
4. utiliza métodos en los que adquiere importancia la comunicación y el conocimiento de los significados entre sujetos de distinta procedencia.

En este marco teórico, el Curriculum Multicultural sucede, cuando la existencia de diferentes grupos étnicos en la sociedad y los sistemas educativos se integra en las conciencias de los sectores implicados en la educación.

En el Curriculum Multicultural, donde se vivencian y resuelven conflictos educativos de diversidad étnica, que los describe con objetividad y que plantea un contexto educativo multicultural concreto y las verdaderas coordenadas de sus carencias y aciertos, proporcionando una conciencia de las opciones y condiciones educativas más apropiadas para cumplir los fines de la enseñanza en estos contextos, esto es, la humanización o desarrollo integral del hombre.

Sin embargo, los que plantean que el Curriculum Intercultural es uno de los diferentes niveles del Curriculum Multicultural, lo hacen basándose en la diversidad de enfoques que planteábamos en el capítulo anterior desde el Modelo de Bartolomé, M. (1994), respecto a la Educación Intercultural.

Según este modelo, se entendería que, sólo los niveles quinto y sexto, planteados por Arroyo, R. 2000, de los siguientes niveles, se corresponderían con las finalidades educativas, los principios metodológicos y lo que deberían ser las prácticas del

Curriculum Intercultural, mientras todos son diferentes niveles del Curriculum Multicultural.

Cuadro 3.2. Niveles del Curriculum Multicultural.

NIVELES	FINALIDAD	PRINCIPIOS Y/O ESTRATEGIAS	PRÁCTICAS EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD ÉTNICA
1° NIVEL	Homogeneización. Facilitar la transición a los patrones culturales del grupo dominante sin contemplar las diferentes identidades étnicas de los alumnos. Equiparación socioeconómica.	Asimilación: aculturación, asimilación estructural, amalgama, asimilación identificacional, asimilación actitudinal. Compensación: Educación compensatoria. Para atender la deprivación sociocultural. Inmersión lingüística en la lengua oficial.	Uniformadoras, igualdad de derechos en detrimento de la identidad étnica, frustración para los grupos étnicos que no logran asimilarse pudiendo conducir a la inadaptación, aislamiento, marginación...
2° NIVEL	Reconocimiento del derecho a diferencias étnicas y culturales, sin entenderlas como un valor para el enriquecimiento de todos. Se ignoran las desigualdades sociales políticas y económicas.	Diferenciación con curricula especiales para cada grupo étnico con el mínimo contacto entre etnias.	Escolarización paralela y/o segregacionismo: fórmulas de control del grupo dominante o mecanismos de defensa de los grupos étnicos para conservar su identidad cultural que, pueden conducir al mantenimiento de las desigualdades sociales políticas y económicas.
3° NIVEL	Igualdad de derechos y oportunidades sociopolíticas respetando la identidad cultural de cada individuo, que es un valor para el desarrollo del propio individuo.	Integración: la diversidad existente como recurso para el enriquecimiento humano de todos sin fomentarla. Mezcla cultural en régimen de igualdad. Programas de Transición lingüística a la lengua oficial.	Disfrutar los mismos recursos culturales, asistir a los mismos centros educativos, adaptación del curriculum ordinario a las necesidades educativas de cada individuo para el logro de los mismos objetivos. Cuando la igualdad no es real se

			convierte en asimilación.
4° NIVEL	Reconocer la diversidad como un elemento enriquecedor para todos y la identidad cultural como elemento esencial en el desarrollo pleno de la persona. Sin entender que la diversidad es causa del progreso socioeconómico.	Educación multicultural global, que incorpora valores de comprensión, respeto, aprecio, aceptación de todos los grupos étnicos que integran la sociedad. Educación en actitudes y valores, incorporación de contenidos étnicos, temas transversales. Modelos lingüísticos de Mantenimiento.	El Curriculum Multicultural afecta a todos los niveles, sujetos y modalidades del sistema educativo. El pluralismo cultural es un recurso para la formación en valores y actitudes de apertura, no un fin en sí mismo.
5° NIVEL	Preservar, restaurar y extender el pluralismo cultural que permitan mayores cotas de humanización de toda la sociedad. No se reconoce aún la aportación de la diversidad étnica al progreso socioeconómico y político de la sociedad.	Educación intercultural: interacción comunicativa Inter./intra grupos étnicos en igualdad de oportunidades políticas, sociales y económicas. Programas bilingües dirigidos a determinados grupo étnicos, no a toda la sociedad.	La diversidad cultural es un valor en sí mismo, por lo tanto, no sólo se respeta, sino que se pretende mantener y fomentar. Se aplica sólo en contextos multiculturales. Se basan en los diseños oficiales, altamente impregnados por la cultura de los grupos dominantes.
6° NIVEL	Promover la adquisición de “competencias multiculturales” que el individuo pueda utilizar en contextos y situaciones culturales diversas. Se reconoce a necesidad de la diversidad cultural, para el progreso humano, político, social y económico de toda la sociedad y la posibilidad de cada individuo de participar en diversas culturas.	Elaboración del Curriculum Intercultural, por la Comunidad Educativa de cada centro escolar. Formar en todas las competencias culturales de todas las culturas que integran la sociedad.	Análisis de los conflictos en contextos multiculturales. Análisis de los valores culturales de los distintos grupos étnicos para fundamentar los Curricula Interculturales.

Como vemos en el cuadro, el primer nivel, se traduce en prácticas uniformadoras, tendentes al igualitarismo y en detrimento de la identidad personal y grupal, aplicando

Programas de Inmersión lingüística, en los que el lenguaje materno se ignora, además de Programas de Transición, con apoyos para el aprendizaje e la lengua oficial, así como Programas de Educación Compensatoria.

En el segundo nivel, aunque se reconocen las diferencias culturales y el derecho a la identidad étnica, no se reconoce como valor para el progreso mutuo, por lo que se ofrecen vías de escolarización paralelas y segregacionistas, manteniendo los mínimos contactos los unos con los otros.

En el tercer nivel se avanza hacia la igualdad de derechos o la posibilidad de disfrutar de los mismos recursos culturales y la posibilidad de asistir a los mismos centros educativos respetando la identidad de cada sujeto, manteniendo contactos enriquecedores, la idea de educar es homogeneizar. Por tanto, se integran las culturas, para formar una nueva cultura, pero no hemos de olvidar que en toda sociedad existe un grupo social dominante, por lo que la posibilidad de poner esto en marcha es, como mínimo, dificultosa.

En el cuarto nivel, se reconoce la diferencia y se entiende como necesaria para el desarrollo de todo el alumnado. Se entiende la Educación Multicultural de manera global, que debe afectar a todo el alumnado, todos los niveles y modalidades del sistema educativo, incorporando en el curriculum el pluralismo cultural como recurso para el crecimiento en valores, por lo que supone la modificación parcial o total del curriculum escolar por la introducción de contenidos multiculturales, denominándolo e identificándolo con el Curriculum aditivo, puesto que puede incorporar algunos contenidos étnicos, sin revisión global del curriculum.

Los niveles quinto y sexto, como hemos comentado anteriormente, son los que se identificarían con el Curriculum Intercultural.

Concretamente, en el quinto nivel, se trata de preservar, restaurar y extender la diversidad étnica, para poder ampliar las perspectivas de humanización de toda la sociedad, pero no se llega a admitir que esa diversidad es necesaria para el desarrollo y progreso de toda la sociedad.

En este nivel se exige la igualdad socioeconómica de todos los grupos étnicos y reconocen programas lingüísticos multiculturales, que tienen en cuenta la lengua y cultura del grupo étnico no dominante, pero que sólo se ponen en marcha para determinados grupos étnicos y no para toda la sociedad. Lo que, de alguna manera, viene a apoyar el hecho de que, desde los centros educativos, se intente compaginar las intenciones y acciones interculturales con los diseños curriculares altamente impregnados de la cultura que ostenta el poder político y económico en las sociedades.

En el sexto nivel se pretende promover la adquisición de las competencias, que el individuo pueda utilizar en situaciones culturales diversas, para el más pleno ejercicio de su libertad y desarrollo adaptativo. Se trata de que cada individuo pueda elegir su propia identidad étnica, a la vez que puede mantener contactos enriquecedores con grupos étnicos diferentes.

Se prima, por tanto, la diversidad como un valor fundamental del desarrollo humano y toda la sociedad, además de la libertad del individuo para elegir su propio bagaje y

participar en distintas culturas compartiendo sus significados. Dirigiéndose la enseñanza a todos, tratándose de transformar el currículum existente y no añadiéndole más contenidos.

2.2. El Currículum Intercultural.

Una vez llegados a este punto, igual que hicimos con la conceptualización de la Educación Intercultural y el modelo y el enfoque en el que nos situábamos, lo vamos a hacer con el Currículum que ha de poner en práctica la Educación Intercultural que defendemos, es decir, la definición de Currículum Intercultural en la que nos situamos, ante lo que debemos decir que, siguiendo el cuadro anteriormente expuesto, creemos que el Currículum Intercultural, efectivamente, se corresponde con dos de los Enfoques, dentro del marco del Currículum Multicultural, y que éstos serían los niveles quinto y sexto, ya expuestos, y que, aunque, por investigaciones realizadas anteriormente, pensamos que los centros educativos que se sitúan en un Currículum Intercultural, lo hacen en el nivel quinto, sí es verdad que la tendencia debe ser el desarrollo en el nivel sexto, por todas las bondades que, para el desarrollo del sujeto de manera integral, conlleva.

Una vez nos hemos definido, pasamos a exponer la conceptualización del Currículum Intercultural, además de las diferentes partes que lo componen.

2.2.1. Conceptualización del Currículum Intercultural.

Según Sánchez Fernández (1994), los rasgos que caracterizan el “Currículum Intercultural”, son los siguientes:

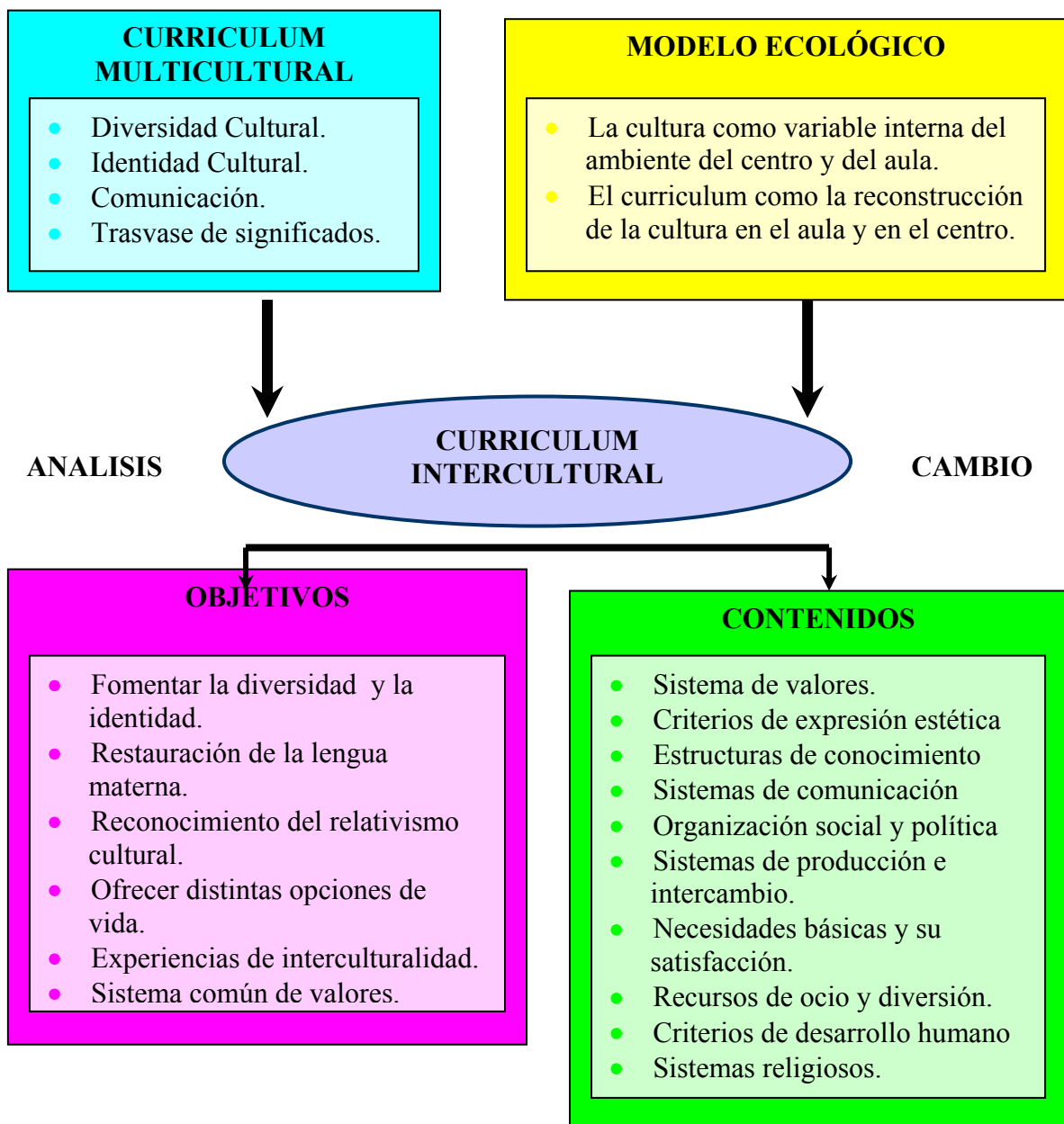
- El Currículum Intercultural debe ser superación entre la teoría educativa y la práctica curricular. Se refiere a la necesidad de conectar con cada realidad cercana para aplicar las propuestas teóricas, y que la riqueza y variedad de las situaciones de la práctica educativa sirvan para validar y enriquecer la teoría.
- El Currículum Intercultural debe priorizar la idea de proyecto. Se trata de planificar la acción educativa en base a unos presupuestos teóricos y unos referentes prácticos concretos.
- El Currículum Intercultural debe incorporar contextos escolares y no escolares. El barrio, la comunidad, y todos los agentes educativos formales y no formales (familia, asociaciones culturales, religiosas y vecinales). Deben integrarse, cada uno en el grado y forma más conveniente, y tenerse en cuenta en la elaboración, desarrollo y evaluación de las propuestas educativas que se incluyan en el documento curricular.
- El Currículum Intercultural debe comprometerse con los valores socioculturales y políticos. Ello implica debate y confrontación conflictiva y enriquecedora, si se desarrollan adecuadamente.
- El Currículum Intercultural debe albergar concepciones abiertas de los aprendizajes y de los contenidos. Se debe tener en cuenta los procesos de aprendizaje y de enseñanza explícitos y también los tácitos, a la vez que se deben ampliar los contenidos de los típicamente conceptuales a todo lo que es factible de ser conocido (procedimientos y actitudes); lo que resulta de especial relevancia en este tipo de currículum dadas las connotaciones afectivas, actitudinales y de valores que comporta la acción educativa en ambientes multiculturales.
- El Currículum Intercultural debe incorporar las características y necesidades del

alumnado: compromiso ineludible de dar respuesta a la diversidad de necesidades y problemas, que plantean la identidad étnica de el alumnado.

- El Currículo Intercultural debe considerar al profesor como un profesional autónomo que toma decisiones ante las indicaciones y respuestas que surgen de las variables de su contexto.

El Currículo Intercultural lo entendemos, según el figura 3.2, como «un marco teórico-práctico que trata de dar respuesta a los conflictos que se plantean en realidades educativa concretas de multiculturalidad desde los principios educativos, que emanan del «Modelo Ecológico». Por lo tanto se alimenta teóricamente de la toma de conciencia multicultural centrada en la valoración de la diversidad cultural y el fomento de la identidad cultural, mediante la comunicación para el trasvase de significado.

Figura 3.2. Fuentes y propuestas del Currículo Intercultural.



En su práctica, el Curriculum Intercultural debe partir, siempre, del análisis riguroso de un Curriculum Multicultural concreto.

El Curriculum Intercultural, como enfoque del Curriculum Multicultural, ya no es sólo un concepto esencialmente descriptivo de situaciones escolares multiculturales, con cierto grado de compromiso por optimizar contextos educativos y/o sociales donde se dan diferentes grupos étnicos, sino que supone una intervención curricular global, es decir, afecta a todos los elementos y dimensiones del currículum y está dirigida a todos los miembros integrantes de una sociedad con independencia de su etnia y cultura.

Por otra parte, el Curriculum Intercultural se alinea teóricamente con un modelo didáctico-organizativo de escuela, que postula la cultura como variable interna del ambiente del centro y del aula (Lorenzo Delgado, 1995) y entiende que el currículum tiene que ser reconstrucción de la cultura en el aula y en el centro, mediante la colaboración (Escudero, 1991). Esto supone a nivel práctico cambiar los procesos internos del centro y su significado, los métodos y los materiales curriculares, para dar cabida a la diversidad cultural en la enseñanza.

El Curriculum Intercultural como teoría y práctica de la enseñanza para atender la diversidad étnica y cultural, se caracteriza por los siguientes rasgos:

- 1.- Se basa en el hecho de las proximidades étnicas, bien por causas tecnológicas bien geográficas, y se afirma sobre el principio del enriquecimiento personal y el progreso cultural, como fruto de la diversidad étnica y la libertad de elección.
- 2.- Se compromete con valores de universalidad de la dignidad humana, igualdad de oportunidades y distribución equitativa de recursos, diversidad cultural, relativismo cultural, identidad cultural, tolerancia y cambio.
- 3.- Su finalidad es la renovación, la transformación y recreación cultural desde la propia identidad cultural y en la interacción e intercambio comunicativo con las demás culturas.
- 4.- Es un proyecto curricular, que se diseña e implementa como respuesta a conflictos multiculturales, para intentar superar cualquier «atisbo» de coexistencia (segregacionista, discriminatoria o racista), aunque con vocación universal, dirigido a todo el mundo.
- 5.- Parte de un análisis riguroso de las situaciones escolares multiculturales (análisis del Curriculum Multicultural) y de las culturas que permita elaborar contenidos interculturales y seleccionar recursos.
- 6.- Su propuesta metodológica está basada en la clarificación de sistemas de significado, entre los que destacan los valores, y la formación en competencias culturales diversas, esto es, se inclina por modelos «humano-críticos-simbólicos y socio- comunicativos» (Medina, 1996).

2.2.2. Objetivos y contenidos del Curriculum Intercultural.

Objetivos.

Desde el Modelo Educativo Intercultural, los currícula deben orientarse, como condición necesaria hacia las siguientes finalidades (Arroyo, 1997):

- Posibilitar la igualdad de oportunidades sociales y políticas y el progreso social desde el tratamiento adecuado de la diferencia, como fuente de identidad y de conflicto dinamizador del crecimiento en las relaciones intersubjetivas.

Esto significa que la igualdad de oportunidades real se basa, no en exigir a todos lo mismo y dar a todos idénticas mediaciones, sino, en que cada individuo descubra en él un núcleo de identidad personal y grupal, que alimente un autoconcepto independiente y potencialmente útil a la sociedad. Esta identidad es el sustrato sólido y flexible desde donde el individuo se relaciona con el otro, es decir, experimenta la alteridad, o condición de ser otro, en la que se afirma la propia identidad al entrar en conflicto con otras identidades. Son estos conflictos de valor e intereses, los que hacen crecer al ser humano cuando la relación es de intersubjetividad, es decir, profunda, sincera, reflexionada, bajo el control de las propias pasiones, afectiva y en un clima de igualdad y valoración de cualquier expresión humanizante.

- Consideración de la diversidad étnica como recurso didáctico. Se trata de reconocer la diversidad étnica en la sociedad, en el centro y en el aula, valorándola como fuente de enriquecimiento y empleándola didácticamente para el desarrollo y formación de personas abiertas y plurales. Este objetivo se hace más necesario y posible en contextos educativos multiculturales donde unas determinadas circunstancias históricas y políticas han puesto al alcance de sus miembros una amplia gama de recursos y expresiones de diversidad étnica. Esta diversidad expresada y vivida es un recurso didáctico inestimable para la captación de valores de identidad, tolerancia, respeto, apertura, comprensión... que son los que permiten la convivencia plural.

- Restauración del lenguaje materno como fuente de identidad. Una de las formas culturales privilegiadas para la expresión de la diversidad e identidad es la lengua materna, que en determinados casos será preciso restaurar para su uso didáctico. Pero este objetivo no persigue facilitar el aprendizaje académico de determinados grupos minoritarios, sino dar a conocer a todos y actualizar el lenguaje de cualquier grupo étnico como vehículo irremplazable de socialización, pensamiento cultural, comunicación y, por lo tanto, fuente de enriquecimiento para toda la sociedad.

El desarrollo del pensamiento del hombre está mediatizado por la adquisición del lenguaje, el cual depende a su vez de los procesos de socialización. El dominio de un lenguaje y su significado posibilita en el hombre el desarrollo cognitivo y la adquisición de la cultura mediante los procesos de socialización, en estos procesos, los valores son los significados más importantes y el lenguaje el instrumento más adecuado para su captación, expresión y recreación que, además, hace posible la experiencia intersubjetiva de relación con el otro en la medida que el lenguaje objetiva la experiencia compartida y la hace accesible a todos los que pertenecen a la misma comunidad lingüística, por lo que es instrumento de comunicación de significado colectivo.

- Reconocer y conocer las carencias de los distintos grupos étnicos de la sociedad de forma que se puedan completar. Pretende, este objetivo, no quedarse en la compensación de desigualdades considerando al otro en términos de igualdad, aunque sin esto no sea posible ninguna educación. La interculturalidad exige reconocer y conocer la carencia cultural de cualquier grupo humano que otro u otros

grupos étnicos pueden completar.

Se trata de asumir el concepto de déficit para todos y cada uno de los grupos étnicos, que integran la sociedad incluso, y sobre todo, del grupo o grupos dominantes; a la vez que se asume el hecho de que cada cultura puede encontrar complemento a sus carencias en las aportaciones de las demás.

Este objetivo supone un conocimiento profundo de la propia cultura y de las culturas de los demás, y una comprensión de los contenidos y jerarquías de valor de los distintos grupos étnicos para no caer en presunciones de irracionalidad con respecto a los comportamiento de los otros.

Este objetivo también supone entender que la cultura es una organización flexible y dinámica de la diversidad intracultural y que la identidad cultural se forja en la diversidad, por lo tanto necesita de ella para su crecimiento (García Castaño y Pulido Moyano, 1992).

Este objetivo, por último, no es posible sin el análisis crítico de cada cultura desde una perspectiva «etic» es decir desde la perspectiva del nativo, desde dentro de la misma.

- Ofrecer opciones a distintas formas de vivir, percibir, pensar, expresarse, conocer, sentir, relacionarse. Supone el trasvase de ideas, de recursos, de actitudes, de valores, de procedimientos, de conocimientos, de hábitos, de ritos... entre individuos. Ofrecer opciones a distintas formas de vivir, de percibir, de pensar, de expresarse acordes con un fondo común de valores compartidos, que cualquier sociedad debe mantener y fomentar a través de su instrumento transmisor y transformador: la educación.

Este objetivo pretende por un lado el desarrollo de todas las potencialidades' del ser humano en todas sus dimensiones (estéticas, afectivas, cognitivas, motrices...) ofreciendo una amplia gama de competencias culturales para que el individuo pueda elegir aquellas formas culturales más acordes con su personalidad, circunstancia, experiencia etc., incluso la posibilidad de adaptarse a los más variados contextos sociales y vivenciar plenamente la diversidad étnica.

- Ensayar experiencias de interculturalidad: apertura, trasvase, elección libre, adaptación a lo diverso. Una educación intercultural pretende que el individuo elija libremente sus propias competencias culturales para adaptarse al medio que más le satisface en el respeto a las leyes básicas que inspira cada sociedad. Pero no es posible la elección sin el conocimiento de las distintas posibilidades, y a ese conocimiento no se puede llegar con los métodos, contenidos y recursos del Currículum Oficial. El Curriculum Intercultural pretende aprovechar la variedad de posibilidades que se ofrecen de forma natural al sistema educativo en contextos multiculturales; para ensayar e incorporar experiencias de interculturalidad que facilite, en otros contextos, el proceso hacia una Educación Global Internacional, que desde instancias políticas y culturales europeas se está demandando.

Las experiencias de interculturalidad deben ser creativas y recreativas de formas culturales diversas, de resolución positiva de conflictos, de análisis y reflexión

crítica sobre los significados de cada cultura, de ejercicio de la tolerancia y el cambio, experiencias, que forjen identidades sólidas y flexibles; y que se dirijan a la captación y cambio de valores, actitudes y estereotipos.

- Sistema de valores, que garanticen los derechos y dignidades de todos los individuos implicados en la educación. En esta opción intercultural es importante señalar que «no todo vale», la educación, cualquiera que sea su orientación, debe estar en consonancia con valores que garanticen los derechos y dignidades de todos los individuos implicados en esa educación, esto nos sugiere una profunda tarea de búsqueda y consenso fundamentada científicamente.

Por último señalar, que la UNESCO en su informe mundial sobre la educación (1995a:16), advierte: «Sin unos valores compartidos no puede concebirse una acción común en el seno de las sociedades y entre las diversas sociedades. Sin la experiencia universalmente compartida de unas posibilidades plenas e iguales de educación para todos es difícil construir esos valores e instaurar una paz firme y duradera, arraigada en la solidaridad intelectual y moral del ser humano.» Y remite al preámbulo de la Constitución de la UNESCO adoptado en Londres de 16 de noviembre de 1945 en el que se establecen esos valores a compartir; la paz, la dignidad, la igualdad, el respeto, la voluntad, la justicia, la libertad, el deber, la responsabilidad, la ayuda mutua, la solidaridad, la verdad objetiva, el intercambio, la comprensión, el conocimiento, el desarrollo, la cooperación y el bienestar.

Contenidos

Los argumentos sustentadores del Curriculum Intercultural conectan con los principios filosóficos que fundamentan la educación en general, esto es, su función básica no es reproducir contenidos académicos, sino capacitar a todos los individuos con un sistema de valores, que les permita entender la sociedad y las culturas o cultura en que viven, participando en ella responsablemente para preservarlas y recrearlas. El Curriculum Intercultural, sí introduce una nueva premisa con respecto al Currículum General, y es la conceptualización de la cultura como fenómeno cambiante y polimorfo, y la necesaria simetría social, política y económica de todas las modalidades culturales de la sociedad. Por esto, en el Curriculum Intercultural nada se puede hacer si no es atendiendo a la vida real, a las costumbres de los hombres, a los problemas que afectan a todos, a los conflictos, a los valores que orientan y explican las vidas de los distintos grupos, a todas las formas de expresión, que se utilizan.

Un Curriculum Intercultural es coherente si ofrece un mapa representativo de la cultura, o culturas, que forman la sociedad a la que va dirigido. Para ello tendrá que hacerse un barrido metódico por los distintos aspectos de la cultura, o culturas.

Una selección representativa de las culturas para el Curriculum Intercultural exige determinar los parámetros o «*invariantes culturales*» (Gimeno, op.cit:125), que son los grandes núcleos en torno a los que se agrupan temas, problemas y diferenciaciones internas de la cultura o los contrastes con otras. Con esos invariantes podemos obtener una descripción, o fotografía representativa de cada cultura. Después es importante sistematizar todo esto con una finalidad educativa. Estas invariantes son:

- 1.- Jerarquías de valores y contenido de los mismos. Esta invariante incluye modalidades de valor captados, orden de preferencia en esos valores, contenidos de cada modalidad de valor.
- 2.- Criterios de expresión estética en todas las modalidades de actividad artística como la literatura, la música, la danza, las artes plásticas (pintura, escultura, diseño.. -), y concepto de belleza.
- 3.- Estructuras de conocimiento y racionalidad referidas a teorías explicativas sobre el mundo, cosmología, criterios de lógica y validez, enfoques para resolver problemas.
- 4.- Sistemas de comunicación y lenguajes: lenguaje corporal, expresiones faciales, conducta ocular, símbolos, signos y reglas gramaticales, medios de comunicación interhumana, modelos de comunicación en diversos contextos.
- 5.- Organización social y política: reflejada en reglas para las relaciones familiares, relaciones con los animales y la naturaleza, relaciones entre superior y subordinado, concepto de autoridad, concepto de liderazgo, clase sociales y movilidad social, concepto de justicia, roles y funciones sociales, preferencia por lo competitivo o la cooperación, instituciones sociales y políticas, modos de interacción entre las mismas, normas y leyes, criterios de prestigio social y fama, modelos sociales, toma de decisiones en grupo.
- 6.- Sistemas de producción e intercambio comercial, que incluye motivación por el trabajo, ritmo de trabajo, tipos de trabajos y valoración social, tecnologías de producción (herramientas y máquinas), sistemas monetarios o de trueque, concentración o dispersión de la riqueza, fuentes de riqueza, criterios de bienestar.
- 7.- Necesidades básicas y mecanismos de satisfacción como la comida, el vestido, concepto de limpieza, teorías sobre enfermedades, productos medicinales, hábitos de higiene, ritmos de vigilia y sueño, la vivienda, utensilios y mobiliario, el desplazamiento, cuidado del cuerpo, concepto de calidad de vida.
- 8.- Recursos para el ocio y la diversión entre los que se incluye el folklore, juegos, espectáculos sociales, fiestas, concepto de tiempo libre.
9. - Criterios de desarrollo humano entre los que se contemplan el concepto de locura, prácticas de relaciones de amor, expresiones de afecto, expresión de las emociones, criterios de control personal, pautas de comportamiento y relación por género, statu, profesión, parentesco, concepto de la amistad, ideales sobre educación, concepto de sí mismo, criterios de identidad grupal, ritos de paso, concepto de niñez, adolescencia y madurez, expectativas de realización humana, mitos y símbolos originarios.
- 10.- Organización del tiempo y el espacio que incluye calendario, distribución de las actividades cotidianas, tiempos de descanso y trabajo, percepción visual, movilidad geográfica, criterios de utilización y distribución de los espacios, concepto de pasado y futuro, adaptación a los fenómenos meteorológicos.
- 11.- Sistemas religiosos, que comprende el sentido de la vida individual y del grupo, las instituciones religiosas, sus ritos y celebraciones, concepto de Dios, concepto de transcendencia, normas morales, concepto de pecado, concepto de santidad, teorías sobre el bien y el mal.

Precisamente son las variaciones, que encontremos en las invariantes de los distintos grupos humanos, lo que compone la pluralidad cultural.

Estos análisis no tienen sentido si se limita a las diferencias superficiales de las distintas culturas (arte, literatura, teatro, música, juegos, cocina, vestido, ritos

religiosos...). Se hace necesario, para un Curriculum Intercultural, «una sólida comprensión de la cultura, centrada en el extenso uso de las etnografías y monografías» (Hoffman, 1996:39), que permita moldear una visión crítica «del todo» de cada cultura con una visión comparativa entre culturas para descubrir puntos en común y unidad.

Con todo, habría que señalar que «las identidades culturales giran en torno a estructuras jerárquicas de rasgos y valores» (Jordan Sierra, 1992:18) por lo que el Curriculum Intercultural se interesa, fundamentalmente, por los aspectos culturales más relevantes, aspectos que coinciden con lo más oculto a la conciencia inmediata; evitando tratamientos pedagógicos de la diversidad cultural centrados en elementos de carácter más bien accidental o simplemente folklórico (Velasco 1998). En este sentido se utiliza la metáfora del “iceberg” (Candau, 1994 y Bartolomé, 1997) para explicar la naturaleza de la cultura. De la misma forma que las 9/10 partes del iceberg están sumergidos en el agua, así también, 9/10 de la cultura quedan fuera de la percepción inmediata del sujeto, que se acerca a conocerla e incluso del que la vive o comparte.

Esta perspectiva requiere las aportaciones de la etnografía para profundizar en los esquemas de valores, que presiden las actuaciones culturales empleando métodos interpretativos-simbólicos como el «análisis de contenido» para comprender los complejos ámbitos socio-comunicativos, que configuren los contenidos interculturales.

2.2.3. Metodología y Evaluación del Curriculum Intercultural.

Metodología

El Curriculum Intercultural es un modelo teórico, que se alimenta empíricamente de las experiencias que se realizan en contextos educativos multiculturales. A estas experiencias, que forman parte de lo que se entiende por “Curriculum Multicultural”, que nos demanda diferentes acciones:

Tomar conciencia de la Multiculturalidad

Se utiliza la literatura en clase y en casa como vehículo de multiculturalidad (Wham; Barnhart y Cook, 1996, Norton 1999) para hacer así a los estudiantes más conscientes de la presencia de diversidad cultural en sus vidas. Las conclusiones de estas experiencias señalan que leer historias sobre la diversidad cultural en voz alta a los niños podría servir de catalizador para formar unas actitudes positivas hacia los miembros de distintas culturas. Al proporcionar los padres libros sobre varios temas culturales para leerlos con sus hijos en casa y éstos con los profesores en clase, se pueden ampliar los niveles de conciencia y comprensión de los distintos grupos culturales.

Otras experiencias encontradas en la literatura, también encaminadas a la toma de conciencia y sensibilización sobre la diversidad cultural, son los carteles y elementos decorativos alusivos a las diferencias culturales y a la universalidad esencial de toda cultura; también algunos libros de texto suelen presentar actividades alusivas a las diferencias culturales, si bien en muchas ocasiones ofrecen

un visión fragmentada de las culturas y transmiten los mismos estereotipos de la cultura dominante que la interculturalidad pretende combatir (Hoffman, op.cit).

Experiencias didácticas en aulas multiculturales

Este tipo de experiencias se fundamentan en estudios que vienen a confirmar que las relaciones humanas dentro del aula constituyen una condición previa para el aprendizaje de hecho, siendo e relaciones humanas factibles incluso en contextos escolares multiétnicos:

a) Johnson y Johnson (1994), al analizar los componentes necesarios de lo que sería una participación efectiva en clase, encontró los niños/as ofrecen con orgullo toda aquella información que los identifica con el grupo al que pertenecen.

b) Garmezy (1991), en términos educativos, concluye que aquellos niños que triunfan, a pesar incluso de los problemas existentes en entorno familiar y social, han adquirido técnicas sociales, incluida la empatía, comunicación, participación activa y simpatía general; pos un sentimiento de poder y autoestima, técnicas para resolver los problemas, incluida la reflexión y la perseverancia, y dirigen su comportamiento a un objetivo concreto con capacidad para planificar objetivos razonables.

Basándose en éstos y otros autores se propone crear una comunidad en clase (Beitborde, 1996). Se trata de crear grupos unidos, cuyos miembros sean conscientes de su interdependencia y que se comprendan y acepten unos a otros, que se comuniquen abiertamente, tomen decisiones conjuntamente, que resuelvan los conflictos de la forma constructiva (por medio de la negociación, la mediación, sesiones de «tiempo-muerto», mensajes personales...) y que sean responsables. El ideal de una comunidad segura y predecible sólo se alcanza a base de vivir constantes experiencias en clase.

Siguiendo algunas de estas experiencias proponemos las fases de proceso para la creación de una comunidad intercultural en el aula(Arroyo, R. 2000), que pasarían por:

FASE 1.- Potenciar el concepto que los niños/as tienen de sí mismos: para ello es fundamental:

- Que el niño/a se sienta seguro y aceptado a la hora de expresar aquello en lo que se ven diferentes.
- Hacer hincapié en la unidad y en el sentimiento de pertenencia al grupo clase.
- Para ello se sugieren pequeñas actividades como:
 - Iniciar diálogos formulando algunas preguntas del tipo: ¿quién hay en clase que haya nacido en otro país o región?.
 - Realizando pequeñas encuestas sobre las experiencias de sus compañeros de clase, o entrevistas entre parejas y presentación al resto de la clase.

FASE 2.- Introducción del concepto de cultura como fenómeno extenso y cambiante:

- Reflexionando sobre las aportaciones de cada individuo a la marcha de la clase,

responsabilidades, afectos, tareas, participación, asistencia... para llegar al conocimiento de experiencias comunes.

- Haciendo dibujos de los compañeros establecer debates sobre cuáles deberían ser los conocimientos del compañero dibujado, qué debería valorar y qué debería ser capaz de hacer para adaptarse a la cultura del aula y del centro.

- No intentando buscar siempre la respuesta que se cree será correcta desde el punto de vista del profesor, sino que el alumnado deben encontrarse a gusto charlando, debatiendo, escribiendo y conociéndose unos a otros. Este tipo de actividades reduce la tensión derivada de los posibles conflictos entre el alumnado y refuerza el aprendizaje.

FASE 3.- Reforzar la idea de que el grupo de la clase se compone de distintos individuos interdependientes, para ello se propone:

- Que el alumnado evalúen las diferencias existentes entre sus distintas técnicas y estilos de aprendizaje. Todo ello en grupos reducidos, reflexionando al mismo tiempo sobre las diferencias y las similitudes de las culturas.

- Que el alumnado traigan objetos que representen sus propias culturas, con todos estos objetos se puede formar un museo de clase como producto de esta actividad de cooperación.

FASE 4.- En grupos pequeños se pueden crear ocasiones para expresar los sentimientos de discriminación y las ocasiones en las que cada uno puede discriminar a alguien. Hablando de los sentimientos que van unidos a estas experiencias se puede llegar a la conclusión de que todos deberían ser capaces de solidarizarse con las personas que se ven afectadas por los prejuicios.

FASE 5.- Se puede preparar una exposición cultural en la que se aplique todo lo que se ha aprendido de las diferentes culturas siguiendo unos criterios de evaluación para la presentación de dicha exposición. Los miembros de los grupos pueden decidir por sí solos en qué idea se centrarían, cómo dividir las tareas, qué fuentes usar, cómo organizar las reuniones del grupo y cómo presentarían la información.

c) En esta misma línea Sánchez Palomino y Villegas Lirola (1998), pretenden hacer interculturalidad en el aula multicultural de adultos propiciando la colaboración mutua y el respeto, otorgando al mediador intercultural la responsabilidad de propiciar empatía comunicativa y revalorizando las diferentes manifestaciones culturales.

Esta experiencia educativa para hacer interculturalidad se sustenta en la formación de valores y actitudes, diferenciando tres etapas:

1ª ETAPA: se pretende conocer mejor al grupo, identificar intereses individuales y grupales y buscar información relevante para la confección de materiales, mediante la aplicación de cuestionarios y entrevistas.

2ª ETAPA: supone la elaboración e implementación de los materiales adaptados a los distintos niveles y alumnos/as considerados individualmente, aplicando metodologías de formación en valores y actitudes. Los contenidos tratados en estos materiales son: experiencias personales de los alumnos/as, las migraciones, aspectos

medioambientales, de población, de comunicación e históricos de los lugares de procedencia de los alumnos/as.

3ª ETAPA: elaboración de un proyectos de evaluación y reflexión de los resultados obtenidos donde los criterios fundamentales son el enriquecimiento cognitivos de los alumnos/as, la mejora del autoconcepto de cada alumno/a y la eliminación de estereotipos culturales.

La participación y formación de modelos procedentes de varias culturas

Se señalan algunas experiencias de colaboración con adultos para hacer interculturalidad en contextos multiculturales:

a) Se hace necesario que los profesores con un trasfondo multiétnico diferente al de la cultura dominante, actúen de modelos para los niños/as de todas las culturas, que acerquen las perspectivas de distintas experiencias a la enseñanza y el aprendizaje, y que creen comunidades escolares que reflejen los valores de la sociedad plural (Haselkorn, 1994).

Pero no es suficiente que el profesorado ofrezca modelos de la diversidad cultural de cada sociedad. Ellos no podrán mediar un Curriculum Intercultural si no son conocedores activos de contextos educativos donde se educa en la multiculturalidad.

b) La colaboración de padres/madres y representantes adultos de distinta procedencia étnica. Basándose en los análisis y revisiones realizados en la ciudad de Melilla, en su dimensión educativa-institucional, (Sánchez y Mesa, 1992; Arroyo, 1993) en los que se evidencia el mosaico cultural, que singulariza la sociedad melillense, Sánchez Fernández y Arroyo González (1995) plantean la necesidad de una seria intervención pedagógica que valore la diversidad étnica como elemento enriquecedor y de crecimiento en comprensión, respeto, aprecio y aceptación para todos los alumnos/as.

En la experiencia propuesta asume el protagonismo la colaboración de los padres/madres y representantes de las distintas culturas, en el diseño e implementación de experiencias globalizadas multiculturales, entendidas estas como un conjunto de actividades, que promueven la participación activa del niño/a en un espacio y tiempo determinados. Dichas actividades pretenden el cultivo y desarrollo de todas las dimensiones, que integran el curriculum, así como, la vivencia de valores encuadrados en las coordenadas teóricas del 'Currículum Intercultural'.

Evaluación

Para poder poner en marcha la Educación Intercultural que defendemos, la evaluación habrá de tener algunas características, como son:

❖ Es importante que sea ecléctica, en lo referente al tipo de instrumentos que se van a utilizar para la recogida de datos, puesto que, partimos de la base que, cuantos más datos diferentes, provenientes de diferentes contextos de evaluación, de

diferentes personas, con diferentes instrumentos, en diferentes momentos...más rica y más real será la información que obtengamos.

❖ A partir de los datos que hayamos tomado, debemos identificar y analizar cuáles son las necesidades del alumnado.

❖ Una vez, que sepamos esas necesidades, deberemos proponer cuál es el diagnóstico real del alumnado. Ese diagnóstico no será un cúmulo de números y frases ininteligibles para las personas que hacen la práctica educativa, sino que debe ser una propuesta de trabajo, de manera que a cada necesidad detectada, se hagan propuestas de intervención operativas, con posibilidades de llevarla a cabo desde todos los frentes.

❖ La intervención se hará, partiendo de las propuestas que se hagan desde el diagnóstico, pero se harán a través del curriculum de todas las asignaturas, partiendo de sus conocimientos previos, en el aula ordinaria del alumnado, con su profesorado ordinario y en el tiempo ordinario dedicado a las materias curriculares, con el fin de llegar a conseguir los objetivos propuestos en el curriculum, que, como hemos visto, será un Curriculum Intercultural.

❖ Durante todo este proceso, la evaluación estará presente, para poder utilizar todos los mecanismos necesarios que nos lleven a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se produzca el cambio que nos lleve a cubrir las necesidades del alumnado, ya detectadas.

❖ El objetivo básico de la intervención, en todas los niveles, etapas y ciclos educativos, habrá de ser el desarrollo integral del sujeto, que habrá de llevarlo al autodesarrollo, prestando especial interés en el sujeto como ser social, que se desarrolla en una sociedad multicultural.

❖ La evaluación será contextualizada, puesto que implicará el conocimiento del alumnado y de sus familias en su entorno inmediato, par que la propuesta de intervención o sea incongruente con las actuaciones que las familias realizan con sus hijos.

❖ La evaluación no sólo involucrará al alumnado, sino que también, lo hará con el profesorado, puesto que no todos los profesores y, menos si sus actitudes y su formación no son las necesarias, podrá trabajar a través de un diagnóstico basado en el curriculum, como proponemos. También se trabajará sobre la metodología utilizada, para ver si es compatible con la Educación y el Curriculum Intercultural, haciendo hincapié en lo referente a : principios psicopedagógicos y metodológicos, los agrupamientos, las actividades, la temporalización, el espacio, los materiales didácticos utilizados y la relación con las familias y con el entorno.

❖ Cuando hablamos de evaluación, no sólo lo hacemos de los contenidos conceptuales, sino también de procedimentales y actitudinales, que se realizará a todo el alumnado, prestando una gran importancia a cuáles son las situaciones que se viven, debido a que comparten espacio educativo y social con personas de otras culturas.

❖ Esta evaluación involucrará a toda la Comunidad Educativa, empezando por los documentos que la rigen, como a las actitudes y la formación que presentan respecto a la Educación Intercultural.

2.3. El contexto multicultural, tanto social, como escolar.

Un Curriculum Intercultural, para poder ponerse en marcha en los centros educativos donde haya alumnado inmigrante, como es nuestro caso, necesita de un

conocimiento, por parte de los profesionales que vayan a intervenir a través de él, del contexto en el que se desarrollan las personas con las que van a trabajar.

Para nuestros objetivos, es fundamental conocer situaciones como las siguientes:

- ✓ Existencia de inmigración y su distribución (estructuración o desestructuración familiar).
- ✓ Distribución de los inmigrantes en los centros educativos, existencia o no marginación y conflictos hacia el alumnado inmigrante, contacto con las familias y redes de interacciones positivas, desde los centros.
- ✓ Cambios sociales producidos por la inmigración.
- ✓ Conflictos entre personas inmigrantes y autóctonos y actos de discriminación.
- ✓ Recursos disponibles para la población inmigrante.

2.4. Las familias inmigrantes.

Otro de los factores importantes a la hora de intervenir desde un Curriculum Intercultural es la información que tenemos de las familias, puesto que, como ya se sabe, es uno de los factores más importantes en el desarrollo integral de las personas y en cómo se participa en las sociedades de las que forma parte, por lo que proponemos, que se tenga conocimiento respecto a:

- ✓ Las características económicas, culturales-formativas y socio-laborales de las familias, motivos de la emigración y características de éstos.
- ✓ La forma de vivir en el país de acogida.
- ✓ Tiempo en el país al que han emigrado, composición de las familias, relaciones de éstas con otras familias, participación en organizaciones sociales, en los centros educativos, en las actividades de ocio.
- ✓ Las culturas y formas de vivir propias de las familias de origen inmigrante.
- ✓ Problemas más comunes con los que se encuentran, niveles de expectativas para ellos y sus hijos/as y satisfacción de las mismas.

2.5. El profesorado (formación y actitudes).

Otro de los factores que nos parece importante para poder trabajar desde un Curriculum Intercultural es tener conocimientos sobre diferentes factores referentes al profesorado del centro, particularmente, aquellos que intervienen con alumnado inmigrante.

Los factores sobre los que deberíamos tener conocimiento son:

- ✓ Proceso de adscripción, organización y distribución de las diferentes minorías a las aulas.
- ✓ Apoyos específicos grupales e individualizados que se utilizan en las aulas multiculturales, tratamiento curricular de los mismos y replanteamiento de la enseñanza en general y en la enseñanza de la lengua castellana en particular. Valoración de los recursos humanos y materiales específicos para situaciones educativas multiculturales

- ✓ Conflictos entre minorías y minorías-mayorías y forma de afrontarlos. Facilitadores de la integración del alumnado de las minorías en la dinámica escolar
- ✓ Relación profesorado familias
- ✓ Valoración general de la experiencia como profesor/a en un aula multicultural; ventajas y limitaciones. Efectos que produce la educación multicultural en el alumnado, en el profesorado, en el aula y en la escuela.

2.6. El alumnado.

Respecto a este otro factor, sobre el que se desarrolla más directamente el Currículo Intercultural, nos parece importante conocer:

- ✓ Conocimientos previos, respecto a los propuestos en el currículum y necesidades detectadas en los diferentes ámbitos.
- ✓ Valores que presentan, integración/rechazo con el grupo clase.
- ✓ Expectativas/posibilidades respecto a su futuro académico, profesional, familiar y personal.
- ✓ Conocimiento del centro y de su contexto inmediato y general.
- ✓ Motivaciones educativas.
- ✓ Percepción del sistema educativo, del profesorado y del alumnado del grupo clase.

Por supuesto, podríamos seguir ahondando en las diferentes características contextuales, de las familias, del profesorado y del alumnado, sin embargo, pensamos que, si adquirimos el conocimiento de los diferentes factores y los subfactores posibles enumerados anteriormente, podremos elaborar un Currículo Intercultural, como respuesta a una Educación Intercultural, acorde con la situación real de la Comunidad Educativa y del contexto en el que está inmersa, que consiga la integración plena del alumnado inmigrante en la vida educativa, laboral y social del país de acogida.

C
A
P
Í
T
U
L
O

IV

EL CONTEXTO
MULTICULTURAL DE
LA PROVINCIA DE
HUELVA.



CAPÍTULO IV. EL CONTEXTO MULTICULTURAL DE LA PROVINCIA DE HUELVA.

ÍNDICE

	Páginas
INTRODUCCIÓN.....	146
1. LA SOCIEDAD ESPAÑOLA Y LA INMIGRACIÓN.....	147
1.1. La sociedad española desde 1975.....	148
1.2. Cambios en la escena internacional: de la bipolaridad y la guerra fría a la globalización jerarquizada.....	149
1.3. Evolución de la inmigración extranjera en España.....	151
1.3.1. La situación comparativa de España respecto a otros países desarrollados.....	154
1.3.2. Principales países de origen.....	155
1.3.3. Mujeres, hombres, niños, adultos, ancianos.....	158
1.3.4. La distribución provincial y regional.....	162
2. INMIGRACIÓN Y ESCUELA: EL ALUMNADO EXTRANJERO.....	169
2.1. El alumnado autóctono disminuye mientras aumentan los de origen extranjero. Pero estos siguen siendo una pequeña minoría.....	170
2.2. Una diversidad de orígenes que no permite simplificaciones.....	171
2.2.1. Foto fija de la situación actual.....	171
2.2.2. Los cambios durante la última década.....	172
2.3. Inserción diversificada según la etapa del ciclo educativo...	174
2.4. Diferencias en la composición por sexo del alumnado.....	177
2.5. Los mapas del alumnado extranjero: diferencias entre comunidades autónomas.....	179
2.5.1. Perfiles “étnicos” por comunidad autónoma.....	180
2.6. Titularidad de los centros: ¿agravio comparativo?, ¿cargas mal repartidas?.....	181
3. LA PRESENCIA DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA EN ANDALUCÍA.....	183
3.1. Población extranjera residente en Andalucía.....	184
3.2. Evolución de la presencia extranjera en Andalucía.....	187
3.3. Procedencia de la población extranjera y su asentamiento en Andalucía.....	187
3.4. Población extranjera en Andalucía según sexo.....	189
3.5. Población extranjera en situación irregular.....	189
3.6. Población inmigrante extranjera trabajadora en Andalucía.....	192
4. EL ALUMNADO INMIGRANTE EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA: LA PROVINCIA DE HUELVA...	196
4.1. La población inmigrante en los pueblos de la provincia de Huelva.....	207
4.2. La atención educativa al alumnado inmigrante en los centros educativos de las localidades de la Zona Costa de la provincia de Huelva.....	211

CAPÍTULO IV. EL CONTEXTO MULTICULTURAL DE LA PROVINCIA DE HUELVA.

INTRODUCCIÓN

Entre la opinión pública española se ha establecido con carácter aparentemente definitivo la idea de que España se ha convertido en los últimos años en un país de inmigración. Los flujos migratorios procedentes fundamentalmente de África y de América Latina muestran una tendencia creciente que se ha ido acentuando desde el ingreso de España en la Comunidad Europea en 1986. La imagen de España como país de inmigración se ha ido consolidando en la última década pese a tener repartidos por América Latina y Europa un millón y medio de ciudadanos con la condición de emigrantes. Objetivamente, pues, el país sigue siendo más un país de emigrantes que de inmigrantes, si bien la emigración española se ha estancado en los últimos años, recibiendo incluso contingentes de retornados. Así pues, la percepción que se tiene de España como país de inmigración no se corresponde con la realidad demográfica de los hechos, (y pero tiene la virtud y también la virtualidad) de aparentar estar a la altura de los países con los que es partenaire en el plano político, social, económico y cultural, aun cuando el porcentaje de población inmigrante extranjera en España se sitúe varios puntos por debajo de la media de aquéllos.

Aunque España sigue siendo, como decimos, un país de emigrantes, los datos muestran una realidad cambiante en los últimos cuarenta años. Como suele ocurrir con todo fenómeno migratorio, el contexto nacional y el internacional desempeñan un papel fundamental en las tendencias y en la intensidad de los flujos migratorios en períodos de tiempo tan amplios. Valga, a título de ejemplo, la política migratoria seguida por uno de los países que en los años sesenta se postulaba como importante receptor de mano de obra extranjera: la República Federal Alemana. Su gobierno firmó con el gobierno español un acuerdo sobre a inmigración, contratación y colocación de trabajadores españoles en Alemania el 20 de marzo de 1.960 para aprovechar al completo su potencial productivo en un contexto de fuerte expansión económica. La crisis del petróleo de octubre de 1.973 incitó a los países industrializados europeos a aplicar fuertes medidas restrictivas que impidieran la entrada de extranjeros procedentes de países no integrados en el Mercado Común, lo que afectó a los trabajadores españoles hasta el ingreso de España en la C.E.E.

Esta situación marca claramente las migraciones españolas hacia el exterior. Mientras que en la década de los sesenta había en España 24,7 emigrantes por cada mil habitantes, en la década de los setenta y de los ochenta se pasó a 13,1 y a 5,2 emigrantes por cada mil habitantes, respectivamente a cada período. El caso particular de Andalucía presenta una tendencia similar pero partiendo de una tasa de emigración mucho más acusada que en el resto de España. Las proporciones se sitúan en 34,8, en 20, y en 5,6 emigrantes por cada mil habitantes, respectivamente a los períodos señalados para el conjunto de España. No hay que olvidar, por otra parte, que Andalucía constituye el modelo típico de región emigrante al ocupar el primer lugar de las regiones de España, en cifras absolutas y relativas. Andalucía Oriental, cuyo período máximo de salidas se sitúa entre 1961 y 1965 perdió, como consecuencia de la emigración, su crecimiento natural íntegro e incluso vio disminuir su población absoluta. Aunque en menor volumen el proceso migratorio afectó, también, a Andalucía Occidental en donde el grueso de las salidas se sitúa entre 1966 y 1970.

No obstante, la reducción de los flujos migratorios para el conjunto de España y de sus diferentes comunidades autónomas a mediados de la década de los setenta no debe inducir a pensar que la realidad de la emigración ha desaparecido por completo en España. Sería más conveniente reconocer que una buena parte de la población ha preferido olvidar un pasado que, en muchos aspectos, tuvo tintes traumáticos para algunos. La realidad actual de la emigración española parece ocultarse bajo el manto del olvido por razones muy diversas que no ha lugar exponer aquí. Sea como fuere, el número de residentes españoles fuera de España, pese a la reducción de los flujos migratorios, sigue creciendo: en el censo de 1991 eran algo más de un millón los españoles residentes fuera de España; en 1996 superaban ya los dos millones; y ahora se sitúa de nuevo en el millón y medio. Aunque no se trate de considerar el fenómeno en términos de incremento de la emigración, aunque sí de los que deben ser considerados como emigrantes -como consecuencia de procesos de nacionalizaciones, nacimientos en el extranjero, etc.- la realidad de los números suele ser escamoteada a la opinión pública española que la desconoce y, lo que es también probable, la ignore intencionadamente.

Junto al fenómeno de la emigración han evolucionado las dinámicas de retorno de esas poblaciones de emigrantes que, aunque no han supuesto la reincorporación de todos los que se marcharon, representan quizá el único recordatorio de aquella emigración. El peso del retorno se empezó a sentir en la segunda mitad de los años sesenta y especialmente durante la década de los setenta; disminuyó durante la década de los ochenta y se observa un nuevo y lento crecimiento en años concretos de los noventa.

Para el caso de Andalucía, Sevilla, la provincia con más población, es la que recibe mayor número de retornos. Sin embargo, en términos relativos, el peso del retorno en el crecimiento de su población ha sido menor que en el resto de las provincias. Jaén, Granada, Córdoba y Almería son las provincias en las que el retorno ha tenido un mayor peso en su crecimiento demográfico. El volumen total de la población potencial que alimenta la corriente de retorno hacia Andalucía, a finales de los ochenta y principio de los noventa, supera los dos millones de personas. Hay razones para pensar que el retorno de los andaluces podrá convertirse, a finales de los años noventa y principios del nuevo milenio¹ en un factor clave en el crecimiento de la población de Andalucía.

De cualquier manera, el conjunto de reflexiones que se proponen en este trabajo están apoyadas en los datos que actualmente se poseen sobre la presencia de extranjeros en España y en Andalucía. Con dichas reflexiones, de carácter informativo y descriptivo, se pretende aproximar al lector a un mejor conocimiento de la inmigración en Andalucía. Como hemos indicado, a pesar del peso demográfico de los emigrantes en España y en Andalucía, la agenda política y de investigación mira ya hacia la inmigración extranjera.

1. LA SOCIEDAD ESPAÑOLA Y LA INMIGRACIÓN

Nuestro interés es conocer qué está sucediendo con la inmigración extranjera en España. En este capítulo intentaremos describir los rasgos mas generales del proceso migratorio. Sin embargo, no cabe adentrarse sin más en la presentación y análisis de datos, porque la inmigración no puede comprenderse si nos limitamos estrictamente a sus propios componentes. Aunque no es éste el lugar para analizar con detalle los elementos que condicionan, impulsan o limitan los distintos flujos humanos a través de las fronteras, parece necesario comenzar con un breve repaso inicial para describir el

«escenario» en el que se sitúa la inmigración extranjera, describiendo las principales características de la sociedad española y los cambios más significativos en el orden mundial.

A riesgo de presentar una visión escueta y demasiado esquemática, el análisis del contexto mundial y español quiere poner de manifiesto que la inmigración no es nunca, en si misma, «el» asunto. Si lo es será en función de las características que adoptan los demás elementos del sistema mundial y las sociedades concernidas (las de origen y las de asentamiento). Una vez señaladas estas cuestiones, en el resto del capítulo conoceremos la evolución de la población extranjera, los principales grupos que la conforman, su composición por sexo y edades, así como la distribución en el territorio español.

1.1. La sociedad española desde 1975

Este período, caracterizado a escala mundial por la crisis del modelo económico y social de posguerra y la posterior globalización bajo la hegemonía de políticas liberales, comenzó en España en condiciones especiales. El final del régimen franquista dio paso a la institucionalización de un régimen democrático, que permitió una mayor participación de la población en la vida social y política. Este proceso se vio inicialmente acompañado por una transferencia de rentas hacia los sectores de menos ingresos de la sociedad, mediante un refuerzo de los servicios públicos y de las prestaciones sociales. Sin embargo, el ciclo recesivo internacional acabó afectando a la economía española; entre 1976 y 1985 se desarrolló una dinámica de crisis que se saldó con una importante reconversión productiva. El crecimiento económico se recuperó entre 1986 y 1991, volvió a resentirse hasta 1994 y a partir de entonces se ha registrado un nuevo ciclo expansivo. Sin embargo, la visión de estas «altas» y «bajas» de las cifras macroeconómicas tienen como trasfondo importantes procesos de cambio social, que han generado un nuevo tipo de sociedad, claramente diferenciado del vigente en el período desarrollista de los años sesenta y setenta. Algunos de los cambios más significativos son los siguientes:

- Descenso de la natalidad y estancamiento del crecimiento demográfico (en torno a 40 millones de habitantes¹), envejecimiento de la población (entre 1981 - 1991, los mayores de sesenta años aumentaron en 1,1 millones de personas mientras los menores de quince años disminuyeron en 1,9 millones). En 1981, el tamaño medio de los hogares era de 3,2 personas; es decir, que las familias numerosas pasaron a constituir una excepción. También disminuyeron las migraciones interiores masivas y cambiaron los lugares de origen y destino. El número de migrantes durante la década de los ochenta se situó en un nivel algo inferior a los años cincuenta, pero cambió notablemente su composición: alguno de los actuales lugares de salida son antiguos polos de crecimiento- Guipúzcoa, Vizcaya, Barcelona o Lleida-, junto a zonas tradicionales de emigración -ambas Castillas, Galicia, Extremadura y Cantabria.

Los polos de atracción son ahora ambos archipiélagos, Andalucía, además de Madrid, la Comunidad Valenciana y provincias de la cuenca del Ebro.

¹ El crecimiento vegetativo -nacimientos menos defunciones- pasó del 7,5% en 1980 al 1,3% en 1991 y al 0,75% en 1994. Sólo a partir de 1998 se registra un crecimiento de la población, debido a la llegada de inmigrantes extranjeros (el 1-1-98, la población total era de 39,8 millones; y el 1-1-2001, de 41,1 millones).

- Fin del ciclo de emigración masiva al exterior: se pasó de 100.000 emigrantes por año en los sesenta, a unos 25.000 desde 1975 y a menos de 10.000 en 1991. Importante proceso de retomo de emigrantes desde Europa (se estiman en 650.000 los retornados desde 1975). Aun así, en 1996 las autoridades españolas contabilizaban de forma oficial la existencia de 2,1 millones de emigrantes en el exterior (el 37% en Europa y el 60% en América ²).
- A lo largo de este período se produjo la universalización de la asistencia sanitaria pública, la extensión de la edad de enseñanza obligatoria y la ampliación del sistema de pensiones y jubilaciones.
- Cambio en la estructura del empleo: disminución de los puestos de trabajo en la agricultura y en la industria, oscilación cíclica en la construcción y expansión en los servicios. (Entre 1975 y el primer trimestre de 2002, la agricultura pasó de tener el 22% al 6% de los empleos, la industria del 27% al 19%, la construcción del 10% al 12% y los servicios del 41% al 63%).
- Importante incorporación de las mujeres al mercado de trabajo; como consecuencia se produjo un incremento de las activas (2,7 millones entre 1976-2000) y un descenso de las «amas de casa» sin actividad laboral filera del hogar (-2,5 millones en el mismo periodo).
- Aparición del desempleo estructural (la tasa de paro pasó del 3,8% en 1975 a niveles superiores al 20% a finales de los ochenta y mediados de los noventa; posteriormente descendió a tasas superiores al 10%) y el empleo precario (que aumentó desde el 18% en 1987 hasta superar el 30% desde 1990), junto a un incremento constante del porcentaje de asalariados en desmedro de los trabajadores por cuenta propia (69% en 1975, 80% a comienzos de 2002).

El gráfico 4.1 muestra la evolución existente en el campo del empleo entre el año 1974 y comienzos de 2002. Pueden observarse los ciclos recesivos y expansivos siguiendo la curva de ocupación (en color naranja): en los momentos de crisis (1985, 1994), el nivel de ocupación es mínimo y la tasa de paro (en color verde) máxima. Pero -como hemos visto- a partir de finales de los ochenta la recuperación viene acompañada por el fenómeno del empleo temporal. Si sumamos las cifras de parados y de asalariados con contrato temporal, obtenemos la tasa de precariedad (en color amarillo), que aun en épocas de bonanza afecta a más del 30% de la población activa.

1.2. Cambios en la escena internacional: de la bipolaridad y la guerra fría a la globalización jerarquizada

Los procesos migratorios no pueden comprenderse únicamente desde la perspectiva del país receptor; no sólo porque también cuentan las naciones de las cuales son originarios los migrantes, sino porque los flujos de personas se enmarcan en un complejo de relaciones que trascienden las meras relaciones bilaterales, y que comprenden elementos históricos, culturales, económicos y políticos. Las siguientes son

² Véase Dirección General de Ordenación de las Migraciones (1997): *Anuario de Migraciones 1996*, pág 33, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid.

algunas de las características que configuran el actual sistema mundial:

- Tras la crisis del modelo de crecimiento de posguerra (estado benefactor) se impone una nueva estrategia, basada en el abandono de la política de *welfare* (sostener la demanda desde el gasto público) por la de *welfare* (fortalecer la oferta, subvencionando a las empresas, mientras se reducen gastos sociales).
- La desaparición de la URSS y la caída del «bloque del Este» puso fin a la guerra fría y dio paso a un orden internacional hegemonizado por EE.UU., en su condición de única gran potencia militar.
- Se fortaleció el papel de organismos internacionales destinados a dirigir las políticas económicas (Organización Mundial del Comercio, Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial) en base a los intereses de sus principales accionistas (los países más ricos del planeta). Estos han impulsado políticas (planes de ajuste, énfasis en el pago de la deuda externa, etc.) que han incrementado las distancias económicas Norte-Sur, y han generado importantes crisis sociales, uno de cuyos efectos es el desplazamiento masivo de poblaciones, sea como refugiados o como emigrantes (efecto expulsión).
- La llamada revolución tecnológica produjo un desarrollo de los sistemas de comunicación (*mass media*, telefonía, Internet, etc.) que acortan las distancias entre ricos y pobres en el terreno del intercambio de mensajes, acercando a las poblaciones del «Sur» los mensajes de abundancia emitidos desde el «Norte», sea por los medios o por los emigrados que envían remesas y reclaman a sus familiares (efecto llamada).
- El fin del modelo de «pleno empleo» en las sociedades centrales, dio lugar a políticas de restricción de la inmigración extranjera, hasta entonces fomentada en muchos de los países centrales. A partir de entonces, la inmigración es presentada como uno de los «grandes peligros» a afrontar en el siglo xxi, según los organismos policiales y militares. Se desarrollan hipótesis de conflictos internacionales basados en las «diferencias culturales», en las cuales los inmigrantes son concebidos como supuestos «infiltrados» que jugarían a favor del enemigo (efecto freno/irregularización).

Así, el orden internacional contemporáneo es representado con el concepto «globalización», que sugiere una imagen reticular, horizontal y pluriforme. Según esta visión, el mundo actual sería una enorme y complicada red, en la que todo estaría (o podría llegar a estar) conectado con todo, en un plano de creciente igualdad. Sin embargo, algunos de los rasgos que hemos señalado indican que más bien se ha producido una *mayor jerarquización* (Norte/Sur), un mayor *control* (por parte de organismos como la OMC, el FMI o el BM) y una *concentración del poder militar* (EE.UU. como única gran potencia). En este contexto, las migraciones no ocurren como un libre fluir de elementos del mundo globalizado, sino como complicados procesos situados en una estructura de oportunidades desigual: mientras existe creciente libertad para el flujo de *capitales* (que en las últimas décadas salen del *Sur hacia el Norte*, vía remesas de capital o pago de deuda externa) y de *mercancías* (especialmente de *Norte a Sur*; puesto que a las economías del Sur se les impone el desarme arancelario mientras en el Norte se mantienen las barreras proteccionistas), los desplazamientos de *personas*

están fuertemente regulados (a pesar de los lamentos respecto a las «avalanchas» migratorias, la mayor parte de los desplazados del mundo residen en otros países del «Sur». La magnitud de las migraciones tiene proporciones discretas si consideramos el conjunto de la población mundial y la situación de pobreza que afecta a gran parte de la misma; por ejemplo, los inmigrantes no comunitarios que viven en países de la Unión Europea representan menos del 0,3% de las poblaciones de sus países de origen).

1.3. Evolución de la inmigración extranjera en España

De modo general, podemos decir que se han registrado tres períodos importantes de inmigración extranjera hacia España. El primero en la década de los sesenta, durante el quinquenio 1962-1967, cuando el número de residentes se incrementó en un promedio de 12,9% anual. El segundo se extiende a lo largo de una década y media, entre 1980 y 1996, época en que la media de incremento se sitúa en un nivel algo inferior (11,5% anual). El tercero comienza en 1996 y continúa hasta hoy; es el período de mayor incremento de la inmigración extranjera, que crece en torno al 21,3% por año (véase el gráfico 4.2). Este último período parece anunciar el inicio de un nuevo ciclo, en el que la inmigración se convierta en uno de los rasgos más destacados de la estructura social española.

Residentes extranjeros en España

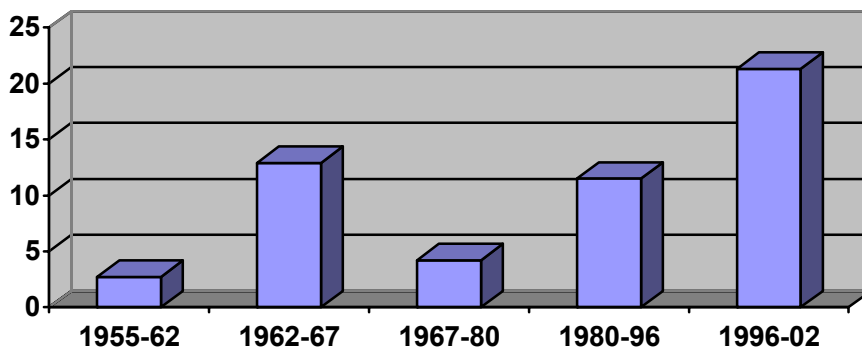


Gráfico 4.1. Residentes extranjeros. Crecimiento anual en porcentaje.

Estos tres periodos se sitúan en dos momentos claramente diferenciados de la historia de España. El primero (1962-1967) coincide con el éxodo de españoles hacia Europa durante el periodo del «desarrollismo», cuando los gobiernos franquistas abandonaron el modelo económico autárquico de posguerra por otro de crecimiento dependiente. Dicha época se caracterizó por las migraciones campo-ciudad, la emigración hacia Europa, la industrialización y un cierto desarrollo de las obras de equipamiento e infraestructuras. Los extranjeros que entonces llegaron a España tenían distintos orígenes y destinos: por un lado, en la primera mitad del periodo creció notablemente (18,6% anual) el flujo procedente del «Sur», especialmente de Marruecos; se trataba de personas que llegaban a trabajar en el sector de la construcción y en pequeñas industrias. En cambio, en los últimos años se incrementó la llegada de ciudadanos del «Norte», casi siempre europeos jubilados, que venían atraídos por la incipiente oferta de servicios turísticos, las ventajas climáticas y las diferencias favorables de renta entre sus países de origen y España. En todo caso, se trataba de cifras modestas: de 75.000 residentes en 1962 se pasó a algo menos de 150.000 en

1970.

A partir de los años ochenta, periodo en el que se empieza a hablar de España como país de inmigración, los extranjeros se encuentran con un contexto muy diferente al que vivieron los inmigrantes en la Europa próspera tras la posguerra. Aquella fue una situación que demandaba masivamente mano de obra para la industria y los servicios, en una fase de «pleno empleo» y auge de las organizaciones obreras. En cambio, el modelo social contemporáneo destaca por una creciente polarización social y la precarización de un importante sector de la población; ahora, el empleo crece en gran medida en sectores caracterizados por la informalidad y/o la temporalidad. Por otra parte, el ingreso español en la Unión Europea (entonces, CEE) y la perspectiva de la libre circulación de ciudadanos comunitarios facilitó la llegada de residentes de esa procedencia, a la vez que se implantaban restricciones para la llegada de personas de procedencia no comunitaria.

Nuestro análisis se va a circunscribir a la segunda época, puesto que es a partir de los años ochenta cuando se incrementan los flujos de inmigrantes económicos y se comienza a definir una política de inmigración por parte de las autoridades españolas. Conviene, no obstante, partir de una visión más amplia del proceso, observando la evolución de la población extranjera en el país a partir de 1955. Es importante poner de manifiesto la existencia de dos grandes flujos diferenciados de inmigración. Aunque la diversidad de orígenes es más amplia, en principio parece útil diferenciar, por una parte, los originarios de países con mayores niveles de renta y desarrollo económico que España; no existe una denominación adecuada para este conjunto, por lo que utilizaremos indistintamente expresiones entrecomilladas como «Primer mundo», países del «Norte», o países «ricos»³. Por otra parte, los extranjeros procedentes de naciones más pobres o menos desarrolladas, a las que denominaremos «tercer mundo», «Sur» o países «pobres». Esta primera distinción resulta conveniente para mostrar las distancias que han existido entre la composición real de la población extranjera en España y la percepción subjetiva de los ciudadanos autóctonos, potenciada por los mensajes de los medios de comunicación.

Residentes extranjeros en España. 1955-2002

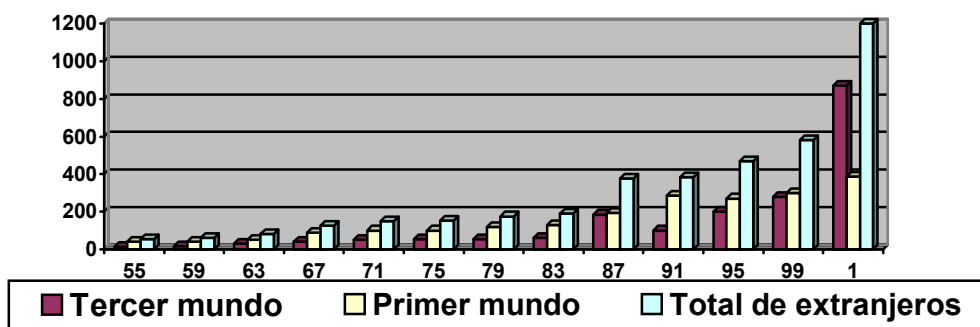


Grafico 4.2. Residentes extranjeros en España (1955-2002). En miles de personas.

³ Incluimos en este grupo a los países de la Unión Europea, a otros de Europa occidental (Suiza, Noruega, Islandia, etc.), y Estados Unidos, Canadá, Japón y Australia.

La caracterización de España como país de inmigración comenzó a extenderse en la segunda mitad de los años ochenta. Aunque esta denominación reconocía una realidad en ciernes, no daba cuenta de la situación en su conjunto, pues tendía a ocultar dos fenómenos muy importantes:

1) La magnitud de la población española *emigrada* a otros países, que seguía siendo bastante más numerosa que la del conjunto de extranjeros en España. En una fecha tan reciente como 1999, la cifra oficial de españoles emigrados era superior a 1.500.000, mientras que los residentes extranjeros en España apenas superaban los 800.000⁴.

2) La presencia destacada, entre los residentes extranjeros, de personas procedentes de países del «primer mundo». Éstos representaban el 72% del total en 1985 y el 53% diez años más tarde. Sólo a partir de 1997 los inmigrantes del «Sur» se convirtieron en mayoritarios, y a partir de esa fecha experimentaron un crecimiento exponencial (véase el gráfico 4.2)⁵.

Se ve cómo desde inicios de la democracia crece el número de residentes de países del Norte, mientras que la inmigración del Sur despegaba a partir de 1985 (una vez promulgada la primera ley de extranjería), crece a partir de 1991 (tras el primer proceso de regularización de personas «sin papeles») y se dispara desde 1997. El resultado, hasta la fecha, de estas tendencias es que a finales de marzo de 2002 el total de extranjeros residentes en España superaba los 1.200.000, de los cuales 870.000 procedían de países «pobres» y 388.000 de naciones «ricas».

Las cifras que venimos mencionando corresponden a personas de origen extranjero que han obtenido un permiso de residencia por parte de las autoridades españolas. Por tanto, quienes no han conseguido su regularización no aparecen consignados. Por eso, la estadística recoge con retraso, y nunca totalmente, la evolución de la población extranjera: una parte de ella «aparece» en los registros policiales cuando ya lleva un tiempo residiendo de hecho en España. En ese sentido, cabe afirmar que los extranjeros son más de lo que nos indican los datos oficiales, debido a la existencia de inmigrantes «sin papeles»; pero también a la situación de un grupo específico de personas procedentes de otros países: aquellas que han obtenido la nacionalidad española. La nacionalización supone, en el plano jurídico, la plena equiparación de derechos con los ciudadanos autóctonos y, entre otras cosas, la extinción de la condición formal de extranjero; por tanto, los nacionalizados dejan de aparecer en los registros de extranjería. Entre 1955 y 2000 han obtenido la nacionalidad española 175.000 personas, de las cuales 150.000 lo hicieron a partir de 1980. Podemos pues, agregar esta cifra a la de residentes, suponiendo que los fallecimientos no han sido numerosos, teniendo en cuenta que las poblaciones migrantes se caracterizan por su juventud.

En conjunto, pues, tenemos 1.200.000 residentes, alrededor de 150.000

⁴ A comienzos de los noventa, el volumen de las remesas económicas enviadas por españoles residentes en el extranjero ascendían a 1,4 millones de dólares, cifra semejante a la que obtenían Filipinas o Marruecos por igual concepto, aunque su importancia relativa en España era menor (representaban el 0,4% del PIB cuando en los sesenta habían aportado un 3%). Véase OIT (1992): *Migrations*, pág. 25, Ginebra.

⁵ El fuerte ascenso de los residentes del “primer mundo” entre 1985-1990 y el brusco descenso en 1990-1991 son producto de errores administrativos en los registros. La curva real habrá sido un crecimiento continuo, pero más leve.

nacionalizados y una cifra no conocida de personas en situación irregular. Sólo como cifra de referencia podemos tomar el número de personas que solicitaron su regularización en 2000-2001 y no obtuvieron la residencia (unas 280.000)⁶. Los residentes suponen, a principios de 2002 el 3% de la población española; si a estos les sumamos los nacionalizados y los irregulares estimados, la proporción se eleva hasta el 4%. Se trata de un porcentaje moderado, aunque su evolución ha crecido de forma importante en los años recientes, puesto que en 1991 eran sólo el 1%. Obviamente, los extranjeros no se distribuyen de forma homogénea en el territorio nacional, por ello en algunas provincias la tasa es mucho menor, mientras que en otras se duplica, como veremos más adelante. De todas formas, el porcentaje referido al Conjunto de España nos sirve para establecer una comparación con otros países del mundo desarrollado.

1.3.1. La situación comparativa de España respecto a otros países desarrollados

Los datos de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, que incluye a las naciones más desarrolladas)⁷ referidos a 1999 muestran que, en una lista de 22 países, España ocupa el puesto 19; en otras palabras, es uno de los países con menor proporción de población extranjera (véase el gráfico 1.4). Incluso considerando los datos de 2002, y suponiendo que la inmigración no se ha incrementado en los demás países, sólo ascendería tres puestos en la escala, permaneciendo todavía lejos de Suecia o Francia (más del 5%), más aun de Bélgica, Alemania, Austria o Estados Unidos (8% a 10%), por no referirnos a los casos de Suiza (19%), Australia (24%) o Luxemburgo (36%). Está claro que los tres últimos países constituyen casos especiales, pero si sólo tomamos como referencia los casos más cercanos, vemos que para alcanzar los niveles de Francia la población extranjera debería incrementarse en más de un millón de personas respecto a las cifras actuales. Convendría tener esto en cuenta cuando, en otros terrenos, se reclama la «homologación con los países de nuestro entorno».

La dinámica de los últimos años tiende a acercarnos a esas situaciones puesto que durante el período 1990-1999 España ha sido el tercer país europeo con mayor tasa de crecimiento de la inmigración, después de Finlandia y Grecia. En general, los países con menos proporción de inmigrantes son los que más han visto incrementado el número de extranjeros. Esto no significa que los flujos migratorios se hayan detenido en las naciones de tradición inmigratoria (como Francia, Países Bajos o Bélgica); más bien se observa que el ritmo de nacionalizaciones ha sido mayor que el de nuevas entradas.

⁶ Cualquier cálculo acerca del número de irregulares será siempre aproximado y provisional. Aproximado, puesto que no hay forma de cuantificar con precisión una población que escapa a los registros oficiales. Provisional, porque la «irregularidad» no es una condición estable, sino una situación que puede variar en el tiempo. Durante la segunda mitad de 2000 y todo el año 2001 se efectuaron diversos procesos de regularización; el balance conjunto, en diciembre de 2001, contabilizaba 615.000 solicitudes y 334.000 permisos concedidos. Por tanto, existen 280.000 solicitantes que continúan «sin papeles». A esta cifra deberían sumarse las personas que ingresaron al país con posterioridad a las regularizaciones, y restarse las que hubieran recibido el permiso de residencia a largo de 2002, mas las que han abandonado el país.

⁷ Los países miembros originarios son Alemania, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Estados Unidos, Francia, Grecia, Irlanda, Islandia, Italia, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Suecia, Suiza y Turquía. Posteriormente se adhirieron Japón, Finlandia, Nueva Zelanda, México, República checa, Hungría, Polonia, Corea del Sur y República Eslovaca.

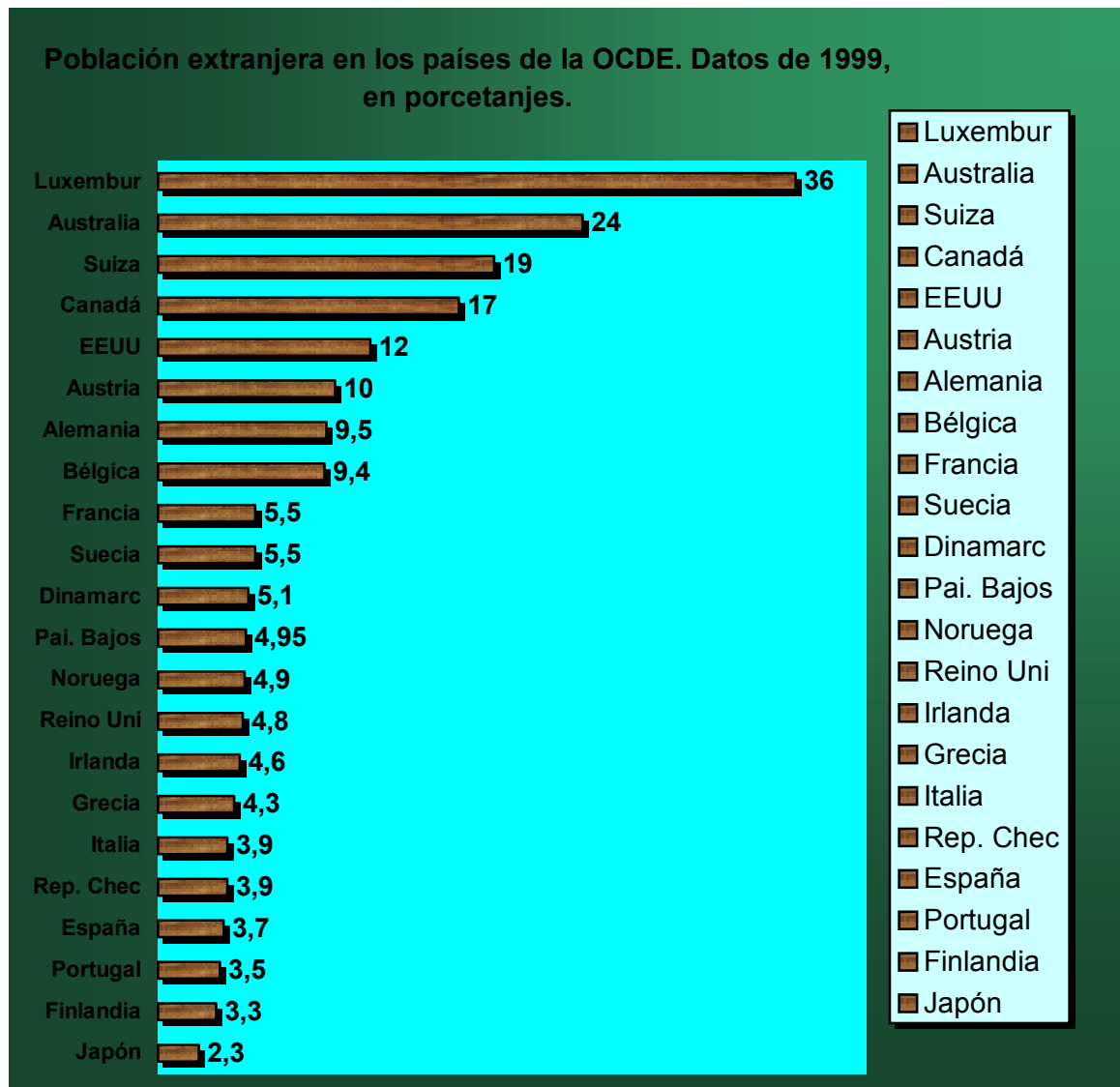


Gráfico 4.3. Población extranjera en los países de OCDE. Datos de 1999, en porcentaje.

1.3.2. Principales países de origen

El período que se inicia en 1996 y llega hasta nuestros días adquiere particular interés, no sólo por el elevado ritmo de crecimiento de la población extranjera, sino por los cambios en su composición. Su análisis es clave para conocer las dinámicas actuales de la inmigración en España. Entre diciembre de 1996 y marzo de 2002, el número total de extranjeros se duplicó largamente, pasando de 538.000 a 1.243.000; en otros términos, durante este período ingresaron más personas (705.000) que las que había hasta entonces en el país. La gran mayoría (618.000) procedía de países del «Sur».

Como resultado, los originarios del «tercer mundo» representan el 70% del total. Sin embargo, por grandes zonas de origen, el grupo más destacado sigue siendo el de ciudadanos de países de la Unión Europea (el 26,6% del total) que aventaja por muy poco a los llegados de África (26%) y de Sudamérica (24%); a continuación aparecen los originarios de otros países europeos (la mayoría del antiguo «bloque

del Este», 10%), los de Asia (8%) y de América Central (5%). Por países destacan los inmigrantes de Marruecos (por sí solos representan el 20% de los residentes) y Ecuador (el 10%), seguidos por los de Reino Unido, Colombia y Alemania (algo más del 5%), Francia, Portugal, China, Italia, Perú y Rumania (alrededor del 3% cada uno). Este panorama difiere sensiblemente del existente cinco años atrás, debido a la evolución diferenciada de los diferentes flujos.

La variación de residentes entre diciembre de 1996 y marzo de 2002, tanto en cifras absolutas como en porcentajes, ha sido notable.

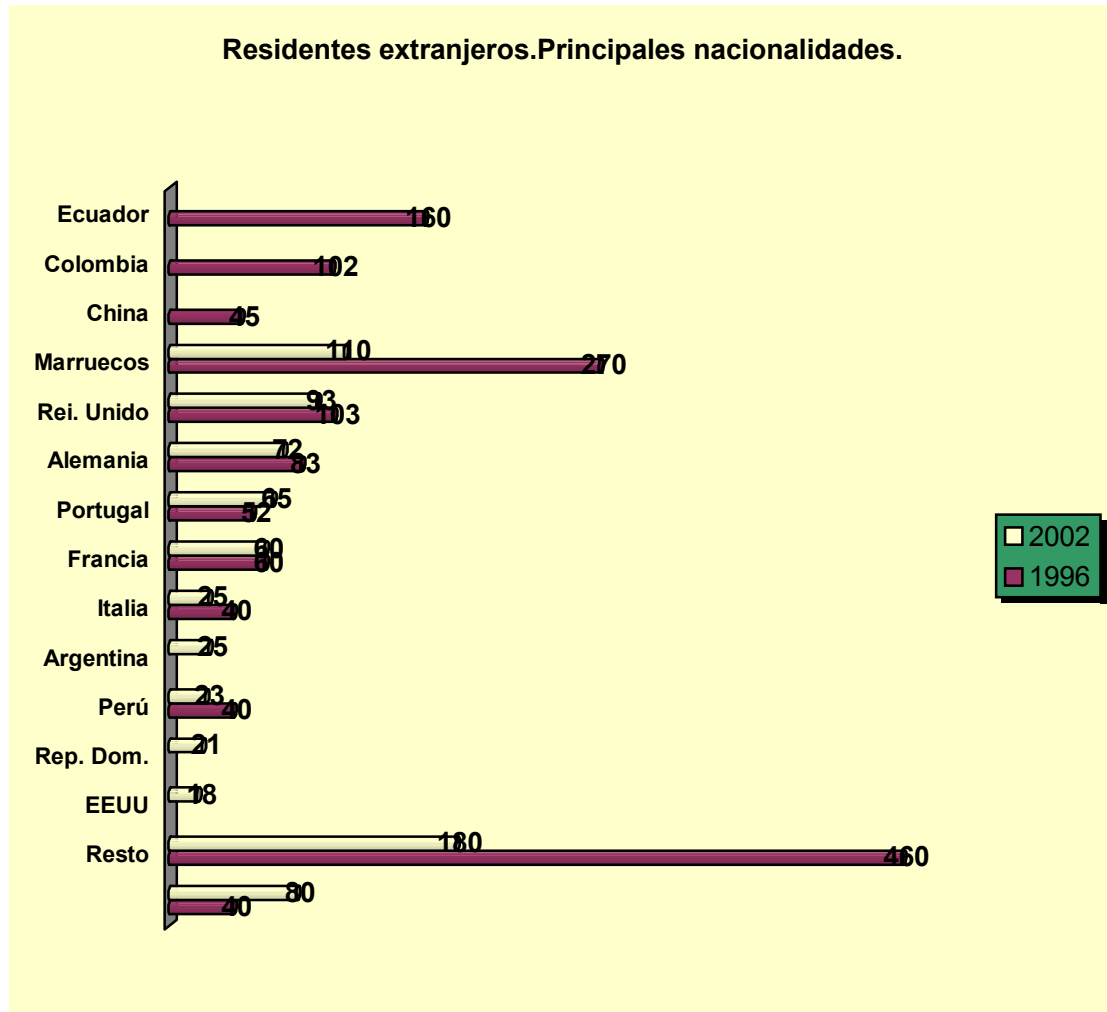


Gráfico 4.4. Residentes extranjeros. Principales nacionalidades. En miles

- En cuanto a los *números*, los grupos que más crecieron durante este quinquenio fueron sudamericanos y africanos (alrededor de 225.000 cada uno), seguidos por los europeos no comunitarios. Por nacionalidades, destacan marroquíes y ecuatorianos, seguidos por los colombianos y, a más distancia, rumanos y chinos.
- Si nos fijamos en los *porcentajes* de incremento, los índices más elevados corresponden también a los sudamericanos, que superan claramente al flujo procedente de África; en cambio, el nivel más bajo corresponde a las entradas desde la Unión Europea. Por países, las tasas de crecimiento más altas corresponden

a ecuatorianos (que se multiplicaron por más de 40), ucranianos (por más de 30), rumanos (por 25) y búlgaros (por 13). También ha sido destacado el incremento de colombianos, pakistaníes, bolivianos, rusos y polacos.

Por tanto, aunque el número de inmigrantes africanos ha crecido significativamente, durante estos cinco años de «boom» migratorio los flujos que más se han incrementado son los procedentes de Latinoamérica y de la Europa del Este⁸.

Como hemos visto, el grupo cuyo crecimiento porcentual ha sido menor es el de extranjeros procedentes de otros países de la Unión Europea.

Sin embargo, por volumen este conjunto representa aún una cuarta parte del total de residentes: a comienzos de 2002, a pesar del rápido crecimiento de la inmigración no comunitaria, uno de cada cuatro extranjeros afincados en España procede de la UE. Esta es una característica importante del modelo migratorio español, aunque no es un caso único en el contexto europeo. Los datos suministrados por el Sistema de Observación Permanente de las Migraciones (SOPEMI) de la OCDE muestran que en Luxemburgo en 1999 el 89% de los extranjeros provienen de otros países de la U.E, mientras que en Bélgica son el 62%. En ese año, en España representaban el 43%, en Suecia y Francia en torno al 35% y en los Países Bajos, Portugal y Alemania más del 25% (véase el gráfico 1.6). Como sabemos, entre 1999 y 2002 en España el porcentaje de comunitarios se redujo sensiblemente, hasta situarse en el nivel de estos tres últimos países. Por tanto, al parecer estamos en una situación similar a la de varios países de la UE; sin embargo, si vamos más allá de la mera comparación de cifras, nos encontramos con composiciones distintas de las migraciones intercomunitarias. En naciones como Bélgica, Francia, Suecia, Países Bajos o Alemania, los extranjeros comunitarios proceden, mayoritariamente, de países *menos* desarrollados, y llegaron preferentemente a mediados del siglo XX (desde Italia, Portugal o España). En cambio, en España y Portugal los comunitarios proceden de países *más* desarrollados (del «Norte»), con la excepción del flujo Portugal-España, que todavía puede ser caracterizado como un tránsito «Norte-Sur». Así, la peculiaridad española no radica en el volumen de población comunitaria, sino en el predominio de personas procedentes de países con niveles de renta más elevados que los españoles.

Respecto a estas poblaciones suele establecerse un punto específico de discusión: ¿deben o no ser considerados inmigrantes? Quienes responden negativamente a la pregunta afirman que sólo son inmigrantes quienes cambian de país buscando una mejoría en su situación económica y que la mayoría de los comunitarios llegan a España como jubilados que vienen a disfrutar de unas rentas ventajosas. Como veremos más adelante, esta afirmación no se verifica en la mayoría de los casos. Por lo demás, un concepto de inmigración como el propuesto va siempre ligado a una noción de pobreza (absoluta o relativa) y tiende a ocultar la diversidad que caracteriza a los movimientos humanos transfronterizos, que siempre han estado configurados por grupos con cualificaciones, niveles de renta y adscripciones sociales variadas.

⁸ Buena parte de éstos son nacionales de países candidatos a ingresar a corto plazo en la Unión Europea. Con toda probabilidad, rumanos y búlgaros (los colectivos más numerosos) seguirán siendo «extracomunitarios», mientras que los polacos adquirirán el estatus de Comunitarios.

1.3.3. Mujeres, hombres, niños, adultos, ancianos

El conocimiento del número, nacionalidad de origen y distribución espacial de las personas de origen extranjero no es suficiente para superar una imagen abstracta y relativamente homogénea de la inmigración. Frente al estereotipo «nacionalista» de los autóctonos, que tienden a homogeneizar de forma reduccionista a los inmigrantes a partir del dato de su nacionalidad, interesa conocer los diferentes *tipos* realmente existentes. La composición interna de cada colonia nacional, los roles dominantes y las redes de relación que se establecen conforman las microestructuras sociales a partir de las que se desarrollan las diversas estrategias de inserción de estos colectivos. En España no conocemos con la suficiente precisión y actualidad el estado civil (o grupo de convivencia) o los niveles de instrucción de la población de origen extranjero, pero sí que podemos identificar los diferentes grupos de edad y la distribución por sexos.

a) Distribución por sexo

En cuanto a la *composición por sexos*, los datos disponibles muestran que en el conjunto de la población extranjera existe un predominio de los hombres, que se ha incrementado durante los últimos años: entre 1997 y 2002 el número total de hombres creció más (126%) que el de mujeres (97%). Como resultado, ha disminuido la proporción de mujeres en el conjunto de la población extranjera; en 1992 éstas representaban el 47% del total, el 48,4% en 1997 y sólo el 44,7% a comienzos de 2002. En esta fecha había 556.000 mujeres y 680.000 hombres extranjeros; estas cifras representan, respectivamente, el 2,7% y el 3,4% respecto al total de la población femenina y masculina en España.

Sin embargo, esta distribución media esconde diferencias importantes. Por ejemplo, mientras que entre los europeos «occidentales» y los norteamericanos existe una distribución equilibrada por sexos, entre los originarios de América Latina existe una marcada mayoría femenina (56% de los residentes son mujeres); por su parte, los hombres son muchos más numerosos entre los llegados de África (69%) y, con menor intensidad, entre los asiáticos y europeos del Este (58%). El cuadro 1.3 recoge las cifras correspondientes a cada uno de los sexos, presentando los veinticinco colectivos más numerosos.

Además de su volumen absoluto, es necesario conocer cuál es la importancia relativa de los sexos *dentro de cada colonia* migrante, dado que por lo general las principales personas de referencia y redes de solidaridad se establecen con individuos de la misma nacionalidad. Desde una perspectiva de género no es lo mismo pertenecer a un grupo caracterizado por el equilibrio entre sexos (situación que, en principio, facilita la reproducción de los roles de la sociedad de origen), que a otro donde las mujeres constituyen una mayoría clara (circunstancia más propicia a un cambio de los papeles tradicionales), o a un tercero en el que las mujeres son minoría (lo que puede reforzar el control social masculino).

Conviene, pues, identificar, entre los grupos más numerosos, cuáles son los que presentan un predominio marcado de uno de los sexos. Los mayores índices de feminización los encontramos en el caso de los inmigrantes de Brasil y República

Dominicana (en torno al 70%), Guinea Ecuatorial (66%), México, Rusia, Venezuela, Filipinas, Colombia, Perú y Cuba (entre 58% y 63%). Es interesante observar que los dos grupos más numerosos de mujeres (marroquíes y ecuatorianas) no aparecen en esta relación; esto significa que son *muchas* en términos absolutos, pero *pocas* en relación a los varones de su misma nacionalidad. El predominio masculino es marcado entre los inmigrantes procedentes de Pakistán (91 de cada 100 residentes son hombres), Senegal y Argelia (más del 80%), Nigeria (70%), Marruecos, Gambia, Rumania (en torno al 65%), Italia, Bulgaria, India, Portugal y China (56% a 63%). En general, pues, los grupos con predominio femenino proceden de América Latina y los de mayoría masculina, del continente africano.

Los grupos en los que existe un claro predominio de uno de los dos sexos están, en principio, en situación más precaria debido a que encuentran mayores dificultades para reproducir las pautas relacionales y las modalidades de cooperación y solidaridad habituales en sus países de origen, en los que las estructuras familiares adoptan un papel central. Aunque las fuentes disponibles no permiten contrastarlo fehacientemente, existe un alto número de solteros y de casados cuyo cónyuge permanece en el país de origen, circunstancia que indica también mayor inestabilidad del colectivo, que conserva fuertes vínculos con la sociedad de origen y no acaba de «instalarse» en España. Las posibilidades de inserción de los casados que no conviven con su familia están restringidas por la actual normativa gubernamental, que exige la acreditación expresa de que se cuenta con empleo o recursos económicos estables y vivienda de «características y amplitud consideradas normales en la zona de residencia» para iniciar un proceso de reagrupación familiar. La situación laboral de gran parte de la inmigración dificulta el cumplimiento de dichos requisitos.

No existe un único factor que explique la diferente composición por sexo de las distintas colonias; intervienen aquí factores relacionados tanto con las sociedades de origen como con la de destino. En el caso de los residentes europeos el relativo equilibrio está relacionado con la presencia mayoritaria de matrimonios jubilados. En otros casos, lo que cuenta es la extracción urbana del contingente migrante: en algunos casos (especialmente el de magrebíes y africanos subsaharianos), el éxodo de las mujeres rurales está fuertemente estigmatizado, lo que explica el predominio de hombres en los flujos procedentes de esos medios y el carácter preferentemente urbano de las mujeres llegadas de dichos países. Junto a los factores propios de las comunidades de origen inciden los condicionantes del mercado laboral en la sociedad de destino: la mayoría de los emigrantes de Filipinas hacia otros países son hombres; sin embargo, a Italia y España llegan principalmente mujeres debido a que encuentran colocación en el servicio doméstico. Precisamente este tipo de demanda, y la política gubernamental de contingentes, para la admisión de nuevos inmigrantes, han facilitado la feminización de la inmigración procedente de países latinoamericanos y asiáticos.

b) Los perfiles de edad

Como vamos viendo, el principio, en principio, homogéneo conjunto de “los extranjeros”, se diferencia internamente en función de la nacionalidad y el sexo de las personas. A ello tenemos que agregar las diferencias de edad, que nos permiten observar la existencia de cohortes generacionales (hijos, padres, abuelos), cada una

de ellas con características y necesidades específicas. En el conjunto de la población extranjera, la población infantil, (hasta 15 años) representa el 9% de todos los extranjeros con permiso de residencia; el segmento juvenil (entre 16 y 24 años) tiene un tamaño algo mayor (13%); los adultos-jóvenes (hasta 44 años) son el contingente más numeroso, pues reúnen a más de la mitad (54%) de los residentes regulares; el grupo de edad madura (entre 45 y 64 años) supone un 16% y los ancianos el 6%. En los últimos cinco años se ha producido un incremento de la importancia de los adultos-jóvenes, en desmedro de los colectivos de mayor y menor edad; esto significa que el gran crecimiento de la inmigración posterior a 1996 lo han protagonizado principalmente quienes se encuentran entre los 25 y los 44 años, puesto que han aumentado más que los otros grupos de edad.

Los perfiles en función de la zona de procedencia muestran que los europeos comunitarios y otros originarios del “primer mundo” (norteamericanos y europeos occidentales extracomunitarios) presentan la estructura más envejecida. Por su parte, el grupo de adultos jóvenes, el que está en plena edad laboral, es mayoritario entre los originarios del Europa del Este y Latinoamérica, pero también entre africanos y asiáticos. El segmento juvenil tiene un peso mayor entre el conjunto de los originarios de países del “Sur”, mientras que los niños destacan especialmente en la estructura demográfica de los procedentes de África y Asia.

Refiriéndonos a las nacionalidades con un número significativo de residentes, podemos identificar tres grandes grupos en función de su estructura de edades.

► El primero es el integrado por los que tienen más de un tercio de menores de 25 años, es decir, presentan una pirámide demográfica con un fuerte componente infantil-juvenil. Es el caso de tres colectivos africanos (gambiano, marroquíes y ecuatoguineanos) y de uno centroamericano (dominicanos).

► El segundo está integrado por las nacionalidades en las que los adultos-jóvenes (personas entre 25 y 44 años de edad) son más del 65%.

Aquí destacan los originarios de Nigeria, Argelia, Ucrania, Pakistán, México, Ecuador, Bolivia, Brasil, Rumania y Senegal.

► El último está conformado por las colonias en las que los mayores de 45 años superan el 50%; es decir, se trata de los grupos más envejecidos. Es el caso de las personas llegadas de Suiza, Finlandia, Noruega, Dinamarca, Gran Bretaña, Suecia y Bélgica. Un grupo de envejecimiento más moderado (entre el 33% y el 49% tiene más de 45 años) está compuesto por los residentes llegados de Países Bajos, Alemania, EE.UU. y Francia.

La tabla 4.1 muestra, de forma separada, los perfiles por edad de las principales nacionalidades procedentes de países «pobres» y «ricos».

Tampoco para dar cuenta de las diferentes estructuras demográficas podemos recurrir a un único argumento explicativo. El predominio de ancianos en las cohortes de europeos parece obvio, dado el carácter de esta inmigración, compuesta originalmente por rentistas y jubilados. La fuerte concentración de personas en plena edad laboral, entre 25 y 40 años, es la nota dominante en los grupos cuya

llegada a España es más reciente, puesto que no cuentan aún con redes de apoyo y condiciones materiales para traer o formar una familia en el país de destino. La presencia de niños tiene que ver también con el grado de estabilidad de los inmigrantes: a mayor asentamiento mayor posibilidad de desarrollo de una «segunda generación»; éste es el caso dominante entre los originarios de la inmigración latinoamericana más antigua, especialmente la de los países del Cono Sur (Chile, Uruguay y Argentina). También incide la distancia geográfica entre el país de origen y España, en particular cuando la situación de los inmigrantes es precaria; en estos casos, la menor distancia podría favorecer la no emigración del núcleo familiar, puesto que el emigrante puede visitarlo con más frecuencia. En el mismo sentido operan ciertas prácticas culturales, como el papel atribuido a las abuelas en la crianza de niños; por ejemplo, entre las dominicanas de origen rural la importancia de los hogares monoparentales y la costumbre de dejar a los niños a cargo de otras mujeres de la familia facilita la emigración femenina.

	De 0 a 15 años	De 16 a 24 años	De 25 a 44 años	De 45 a 64 años	Más de 64 años
Inmigrantes de países “pobres”					
Marruecos	18,6	17,7	53,3	9,4	1,0
Ecuador	4,7	19,9	67,0	8,3	0,2
Colombia	8,0	15,8	63,9	11,3	1,0
China	12,9	19,0	55,6	10,6	1,8
Perú	7,6	13,0	59,8	16,1	3,5
Rumania	6,8	17,1	65,6	10,2	0,3
República Dominicana	14,0	18,6	54,1	11,8	1,5
Argentina	7,3	11,3	52,2	21,2	7,9
Cuba	8,6	10,3	62,8	14,9	3,5
Argelia	9,4	8,9	73,3	7,3	1,1
Filipinas	10,3	10,6	56,9	19,9	2,3
Bulgaria	6,5	12,2	64,7	16,1	0,4
Ucrania	3,6	9,7	69,3	17,0	0,3
Inmigrantes de países “ricos”					
Reino Unido	5,0	6,4	32,4	32,1	24,2
Alemania	6,1	6,2	39,6	34,3	13,8
Francia	7,4	7,7	50,0	22,1	12,8
Portugal	7,2	13,5	51,5	20,8	7,1
Italia	7,7	8,3	52,1	23,1	8,7
Holanda	6,1	4,6	40,1	29,3	19,8
Estados Unidos	6,7	9,2	39,9	25,3	18,9
Bélgica	6,1	6,1	36,2	26,6	24,9
Suecia	6,5	7,2	33,2	30,1	22,9
Suiza	3,3	3,3	19,7	15,7	38,0
Dinamarca	4,6	5,5	31,2	33,5	25,2
Noruega	6,3	5,0	23,9	36,4	28,3
Finlandia	5,1	4,2	24,8	40,8	25,2

Tabla 4.1. Residentes, según nacionalidad y grupos de edad. Distribución porcentual

c) La inmigración de jubilados europeos

A pesar de su importancia cuantitativa, la población originaria de países de la Europa occidental pasa en buena medida desapercibida para la población autóctona. El componente original de este flujo fueron personas ya retiradas del mercado laboral, rentistas o jubiladas, que fijaron su residencia en municipios de las zonas costeras españolas. Durante los años setenta se produjo un importante crecimiento de las urbanizaciones residenciales en dichas zonas, ocupadas de forma preferente o exclusiva por extranjeros. El clima, el poder adquisitivo favorecido por el cambio de moneda, la debilidad de lazos con los hijos y nietos, y el deseo de escapar de una vida fuertemente reglamentada en los países de origen, constituyeron las principales motivaciones para emigrar. Los primeros en establecerse fueron personas que previamente habían acudido a España de vacaciones. El motor de este flujo fueron las promotoras inmobiliarias, que adquirieron terrenos a los campesinos autóctonos, consiguieron su recalificación, construyeron y ofrecieron un producto generalmente no accesible para los pobladores locales. Además, la comercialización de las viviendas se realizó en el extranjero, tendiendo a concentrar la oferta de cada urbanización en un solo país, lo que produjo altas concentraciones de personas de la misma nacionalidad⁹. Así, la mayoría de esta población vive en urbanizaciones apartadas de los núcleos poblados por españoles, lo que les permite pasar relativamente desapercibidos y mantenerse al margen del trato con sus vecinos y con la administración. Una parte importante de esta población pasa tres o más meses en otro país, lo que los convierte en «turistas permanentes», o «residentes ambulantes», aunque su domicilio habitual está en España.

Las formas de vida dominantes en estas urbanizaciones y zonas urbanas son, con frecuencia, típicas de los países de origen. En muchas de ellas, la presencia de españoles no es bienvenida; buena parte de la vida económica y social se realiza dentro del ámbito de cada comunidad. Estos rasgos, característicos de comunidades étnicas cerradas sobre sí mismas no han merecido, sin embargo, la misma atención que otras concentraciones de inmigrantes provenientes del Tercer Mundo. Al parecer, la preocupación por las tendencias al gueto se refieren sólo a los trabajadores del Sur, aunque en la práctica esta es una realidad en muchos de los asentamientos ocupados por ciudadanos de origen europeo.

Por otra parte, conviene insistir en que los jubilados son sólo una parte de la población de origen comunitario. Incluso en el caso que presenta el perfil de edad más envejecido, el de los residentes suizos, nos encontramos con que la mayoría de las personas (el 62%) tiene menos de 65 años. En los demás colectivos más del 70% de los residentes tienen edad laboral o, en menor medida, son menores de edad.

1.3.4. La distribución provincial y regional

Hasta aquí hemos presentado los datos sobre población extranjera refiriéndolos al

⁹ Ronquillo, A. y Muñoz, M. D. (1998): *Estudio socioeconómico sobre los residentes extranjeros en la costa Brava*, Gobierno civil, Girona.

conjunto de España. De esta manera podemos identificar grandes tendencias y flujos, así como comparar la situación con países vecinos. Sin embargo, hemos prescindido de la variable *espacial*, lo que nos puede llevar a suponer que estamos describiendo situaciones que ocurren en todos los puntos de la geografía española. Para superar este artificio es necesario fijar nuestra atención en la distribución espacial de la población extranjera. Al hacerlo, lo primero que observamos es una pauta de *importante concentración*. Además, comprobamos que la composición de la población extranjera varía de forma significativa entre diversas zonas del país.

a) Los principales focos de concentración

En marzo de 2002, el 81% de los residentes legales vivía en seis comunidades autónomas; en esas mismas regiones residía el 63% de la población autóctona. Esto significa que la población extranjera tiende a concentrarse más que la autóctona en ciertas regiones.

- Las dos principales zonas de concentración son Cataluña y Madrid, donde vive el 47% de los extranjeros y apenas el 29% de la población total.
- Las dos regiones que siguen en función del número de residentes, Andalucía y Comunidad Valenciana, acogen a menos residentes (el 22% del total) que población autóctona (28%).
- A continuación aparecen las dos comunidades insulares, Baleares y Canarias, en las que viven el 12% de los extranjeros y apenas el 6% de los autóctonos.
- En las restantes once autonomías, la presencia migratoria tiene baja incidencia, puesto que, en conjunto, reciben al 19% de los extranjeros en tanto que vive en ellas el 27% de la población española.

Este primer panorama nos indica que el mayor volumen de extranjeros se vuelca en comunidades costeras del Mediterráneo (Cataluña, Comunidad Valenciana, Baleares y Andalucía) o del Atlántico (Canarias) y en la que incluye a la capital del Estado (Madrid).

Distribución Provincial de la población extranjera

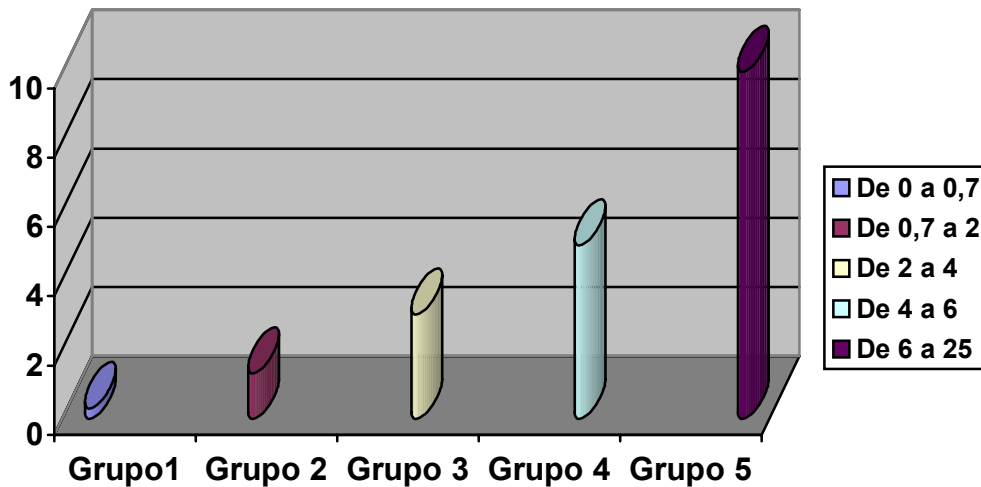


Gráfico 4.5. Distribución provincial extranjera. Marzo de 2002. En porcentaje sobre el total de extranjeros.

Por provincias, el primer lugar de la clasificación lo ocupa Madrid, que destaca claramente (23,4%) respecto a Barcelona (17,5%); en los últimos años ha aumentado la diferencia a favor de Madrid, 10 que indica que ésta se está convirtiendo en el principal foco de recepción de la inmigración. A bastante distancia aparecen Alicante, Málaga, Baleares y Las Palmas (en torno al 5% cada una) y, más atrás, Girona, Alicante, Tenerife, Murcia y Valencia (alrededor del 3%). Esta distribución numérica de los extranjeros sobre el territorio provincial queda reflejada en el gráfico 5¹⁰.

De todas formas, el número absoluto de extranjeros nos dice poco cuando no lo ponemos en relación con el volumen de la población de cada provincia. De esta manera podemos conocer un indicador de *densidad* (porcentaje de extranjeros sobre población total de cada provincia). En este caso, observamos la existencia de situaciones muy claramente diferenciadas, que se incluyen en un abanico cuyos extremos son Almería (donde casi 8 de cada 100 habitantes son extranjeros) y Córdoba (donde la proporción es apenas del 0,6%). El gráfico 6 nos muestra cuáles son los territorios donde la proporción de población extranjera es más importante. Destacan Almería y Girona (más del 7% de la población es extranjera), Baleares, Las Palmas y Melilla (en torno al 6%), Madrid, Málaga, Alicante, Barcelona y Tenerife (alrededor del 5%).

¹⁰ Los grupos están formados por las siguientes ciudades: Grupo 1: A Coruña, Lugo, Ourense, León, Cantabria, Palencia, Burgos, Álava, Guipúzcoa, La rioja, Soria, Guadalajara, Segovia, Valladolid, Zamora, Salamanca, Ávila, Cáceres, Badajoz, Huelva, Córdoba, Jaén, Ciudad Real, Albacete, Cuenca, Teruel y Huesca; Grupo 2: Pontevedra, Asturias, Vizcaya, Navarra, Zaragoza, Lleida, Tarragona, Castellón, Toledo, Sevilla, Granada y Cádiz; Grupo 3: Tenerife, Girona, Valencia, Murcia y Almería; Grupo 4: Alicante, Málaga, Baleares y Las Palmas; Grupo 5: Madrid y Barcelona.

Porcentaje de población extranjera sobre la población provincial.

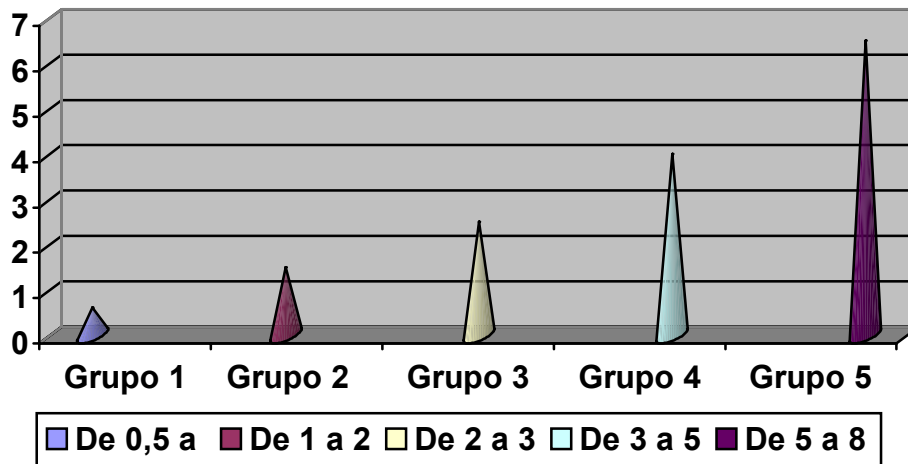


Gráfico 4. 6¹¹. Porcentaje de población extranjera sobre la población provincial. Marzo de 2002. En porcentajes sobre el total provincial.

La evolución registrada entre 1998 y 2002 indica, sin embargo, que las provincias en las que más rápidamente se ha incrementado la «densidad» de extranjeros son algunas de las que presentan valores más bajos. Tal es el caso de Albacete, Teruel, Huesca, Cuenca, Soria, Jaén, Segovia o Ciudad Real. Esto significa que -a pesar de su frene concentración- en los últimos años la población inmigrante empieza a instalarse también en zonas en las que antes estaba muy poco presente. Además, durante este periodo también se ha incrementado de forma importante la proporción de extranjeros en provincias en los que los índices ya eran altos. Ejemplo de esta situación son Melilla, Almería, Barcelona, Lleida, Madrid o Murcia. En estos casos, nos encontramos con procesos de aceleración de flujos inmigratorios ya existentes.

b) Pautas residenciales según zona de procedencia

El análisis de la distribución por nacionalidades muestra que los originarios del Tercer Mundo residen preferentemente en Cataluña y Madrid (el 54%), mientras que los procedentes del «Primer mundo» se establecen más frecuentemente en Andalucía, Comunidad Valenciana, Canarias o Baleares (el 50%).

El importante sector de población procedente de países «ricos» suele residir en zonas turísticas, próximas al mar, aunque las distintas colonias muestran preferencias diversas; las personas económicamente activas se distribuyen alrededor de estos núcleos, desarrollando una economía de servicios centrada en el propio colectivo, pero también en los grandes núcleos urbanos del país, particularmente Madrid y Barcelona. Por países de origen, destacan las siguientes pautas

¹¹ Los grupos están formados por: Grupo 1: A Coruña, Zamora, Palencia, Vizcaya, Guipúzcoa, Ávila, Badajoz, Ciudad Real, Badajoz, Córdoba, Jaén y Sevilla; Grupo 2: Pontevedra, Lugo, Ourense, Asturias, León, Cantabria, Burgos, Álava, Valladolid, Salamanca, Cáceres, Toledo, Cuenca, Albacete, Valencia, Granada, Cádiz y Huelva; Grupo 3: Segovia, Soria, Navarra, Huesca, Zaragoza, Guadalajara, Teruel, Castellón y Murcia; Grupo 4: La Rioja, Lleida, Barcelona, Tarragona, Alicante y Tenerife; Grupo 5: Madrid, Girona, Baleares, Almería, Málaga y Las Palmas.

residenciales:

- La mayoría de los *alemanes* viven en Canarias y Baleares (42%).
- Los *británicos* y *belgas* prefieren la Comunidad Valenciana y Andalucía (50% y 45%, respectivamente).
- *Holandeses* y *suizos*, la Comunidad Valenciana y Cataluña (47% y 54%).
- Los *franceses* se concentran en Cataluña, Madrid y la Comunidad Valenciana y Madrid (60%).
- Los procedentes de *Estados Unidos* prefieren Madrid, Andalucía y Cataluña (67%).
- Los *italianos*, Cataluña, Madrid y Canarias (66%).
- Un caso específico es el de los originarios de *Portugal*, que viven preferentemente en Galicia, Madrid y Castilla y León (53%).

Respecto a las principales nacionalidades del «tercer mundo» presentes en España existen los siguientes perfiles destacados:

- Una fortísima concentración en una única provincia. Es el caso de los *paquistaníes* en Barcelona (el 69%) y el de los *polacos* en Madrid (62%).
- Especial concentración en Madrid y Cataluña. Destacan aquí los *inmigrantes filipinos* (78%), *peruanos* (74%), *dominicanos* (71%) y *chinos* (61%).
- Un núcleo principal en Madrid y el resto disperso en varias provincias. Son ejemplo de esta pauta los *ecuatorianos* (46% en Madrid), que también destacan en Cataluña, Comunidad Valenciana y Murcia; los *rumanos* (44%), con núcleos en Cataluña, Andalucía, Aragón y Castilla-La Mancha; entre los *colombianos* encontramos un tercio en Madrid y otro tercio repartido entre Cataluña, Canarias y la Comunidad Valenciana.

Además, existen grupos que presentan perfiles únicos. Entre los colectivos más numerosos destacan los siguientes:

- Un tercio de la inmigración *marroquí* reside en Cataluña, y otro tercio se reparte entre Madrid y Andalucía.
- El 71% de los *argentinos* se encuentra repartido entre Cataluña, Madrid y Andalucía.
- El 57% de los *cubanos* se distribuyen entre Canarias, Madrid y Cataluña.
- Los *argelinos* presentan un foco principal en la Comunidad Valenciana (29%), y otros significativos en Cataluña, Andalucía y Aragón (39% entre las tres).

- Los *búlgaros* destacan en Madrid (35%), en Castilla y León y en la Comunidad Valenciana (34% entre ambas).
- El 75% de los *ucranianos* se distribuyen entre Madrid, Andalucía, la Comunidad Valenciana y Cataluña.
- Los *senegaleses* se concentran especialmente (54%) en Cataluña y Andalucía.

La distribución espacial de las diferentes colonias no se debe al azar, pero tampoco a ningún mecanismo de asignación automático; el proceso migratorio es un hecho social, modelado por las expectativas y decisiones de los actores implicados en él. Por ejemplo, el mayor número de marroquíes en Cataluña se explica por la existencia de antiguos núcleos de residentes en los alrededores de Barcelona y, especialmente, por el «embalse» de migrantes que pretendían cruzar los Pirineos después de 1973; a partir de estos núcleos se asentó una población que puso en marcha la cadena migratoria. La presencia mayoritaria de latinoamericanos en Madrid y Barcelona se explica, en cambio, por la importante demanda de servicio doméstico, cubierta por mujeres de dicha procedencia. La fortísima concentración de *gambianos* en Cataluña tiene su origen en una inmigración promovida por agricultores de la comarca del Maresme a comienzo de los ochenta, flujo que no continuó posteriormente y quedó reducido a dicho núcleo principal. La preferencia de los *argelinos* por la Comunidad Valenciana obedece a la proximidad, a la existencia de vías de comunicación directa con Alicante y a la presencia anterior de personas de esa nacionalidad (vendedores de temporada y algunos *piéd-noirs* llegados después de 1962).

c) Mapas «étnicos» en las principales provincias de inmigración

En el apartado anterior hemos visto la distribución de la población extranjera fijándose cómo se distribuyen los principales colectivos. Podemos, también, realizar el análisis desplazando el foco de atención a las provincias, lo que nos permite conocer cómo está compuesta la población inmigrante en cada una de ellas. Las cifras referidas al conjunto de ellas puede consultarse en el Anexo estadístico; aquí nos limitaremos a analizar las diez que reúnen mayor número de inmigrantes, para mostrar la existencia de diferentes «modelos migratorios» de orden local.

Como sabemos, en el conjunto de España existen tres grupos principales: latinoamericanos, europeos comunitarios (y otros «occidentales» no comunitarios) y magrebíes, mencionados por orden de importancia. Les siguen otros dos con similar magnitud: europeos del Este y asiáticos. En la tabla 1.2 pueden verse las variaciones a nivel provincial de este modelo. En principio, identificamos tres grandes conjuntos, en función de que el grupo predominante sea de Europa occidental (de la Unión Europea, más Noruega, Suiza, Liechtenstein, etc.), de América Latina o del Magreb. A continuación, podemos analizar los matices existentes dentro de cada uno de estos bloques:

- *Predominio de personas de Europa occidental*: Málaga, Baleares, Tenerife, Alicante y Las Palmas. Mientras en Málaga el segundo grupo es el magrebí, en las otras tres lo es el latinoamericano. El tercer lugar lo ocupan los europeos del Este en Baleares y Tenerife, los asiáticos en Las Palmas y Málaga.

Las nacionalidades más importantes son las siguientes: británicos y marroquíes en Alicante y Málaga; alemanes y marroquíes en Las Palmas; británicos y alemanes en Tenerife; alemanes y británicos en Baleares.

- *Predominio de latinoamericanos:* Madrid. Es el grupo más numeroso, que representa casi la mitad del total de extranjeros; a distancia aparecen magrebíes y europeos, con un volumen similar, casi igualados por los europeos del Este.

Las nacionalidades más numerosas son Ecuador y Marruecos.

- *Predominio de magrebíes:* Barcelona, Girona, Almería y Murcia. El segundo grupo es el latinoamericano, excepto en el caso de Girona en el que aparecen los europeos occidentales. La misma agrupación se repite en cuanto al tercer grupo: europeos occidentales en Barcelona, Almería y Murcia, africanos subsaharianos en Girona.

Las nacionalidades más numerosas en cada caso son Marruecos y Ecuador en Barcelona, Almería y Murcia; Marruecos y Gambia en Girona.

d) Nacimientos y matrimonios: ¿hay reactivación demográfica debido a la inmigración?

Uno de los argumentos habitualmente utilizados a la hora de explicar, incluso de justificar, las migraciones norte-sur es el del «aporte demográfico» de los inmigrantes. Puesto que las sociedades de destino se caracterizan, especialmente en Europa, por bajos índices de natalidad e importantes porcentajes de envejecimiento, la llegada de personas adultas-jóvenes debería tener un efecto de «rejuvenecimiento» de la pirámide de edad. No cabe duda de que en una primera etapa esto es así, pero la cuestión crucial radica en el medio y largo plazo: ¿qué sucede a medida que los inmigrantes se asientan en España?

Uno de los aspectos clave a analizar son las pautas de natalidad, comparando las de las mujeres autóctonas con las de las inmigrantes. En general, éstas (sobre todo las llegadas del «Sur») proceden de sociedades con tasas de natalidad claramente superiores a las españolas. Si, una vez emigradas, mantienen dichas pautas la consecuencia será que el rejuvenecimiento de la población no se producirá sólo por la llegada de mujeres jóvenes, sino también por el mayor número de nacimientos que se producirán. Lamentablemente, hasta la fecha no existen datos sistemáticos que permitan evaluar lo que está sucediendo.

Podemos, sin embargo, realizar aproximaciones parciales a esta cuestión, analizando las cifras de nacimientos registrados en España, en función de la nacionalidad de la madre. Los últimos datos disponibles corresponden al año 1999, durante el cual el 4,9% de los nacimientos correspondieron a madres de nacionalidad no española (18.500 sobre 380.000). Este porcentaje es superior al que tienen las mujeres extranjeras respecto al conjunto de la población femenina española (2,7%); por tanto, parece claro que la tasa de natalidad de las inmigrantes está siendo mayor que la de las autóctonas. Sería importante matizar más el análisis tomando en consideración la nacionalidad de las madres, para identificar las

diferencias entre colectivos nacionales, pero tales datos no están disponibles.

La aportación demográfica de la inmigración, a partir de los nuevos nacimientos, presenta valores muy diferenciados en función de la provincia. Tales diferencias se deben: a) a tasas de natalidad elevadas entre las extranjeras, b) a tasas bajas entre las mujeres autóctonas, o c) a diversas combinaciones entre ambos factores. La cifra más alta se registra en la ciudad de Melilla, en la que casi un tercio de los nacimientos se produjeron de madres extranjeras. Valores muy superiores a la media estatal se registran también en Girona y Ceuta (en torno al 13%), Baleares, Madrid (9%), Lleida, Tarragona, Las Palmas y Barcelona (7%), Tenerife, La Rioja o Almería (en torno al 6%) (véase el gráfico 1.8). En el extremo opuesto de la escala aparecen las provincias en las que la aportación de nacimientos de las extranjeras no llega al 1%; Jaén, Córdoba, Albacete, Huelva y Ciudad Real.

Estas cifras, referidas a un único año, no nos permiten identificar tendencias de cara al futuro. En cambio sabemos, por la experiencia en países de antigua inmigración, que las tasas de natalidad de las inmigrantes tienden, con ~ tiempo, a equipararse con la de las mujeres autóctonas. Si dicha tendencia se verificase también en España, el «rejuvenecimiento» demográfico sólo se produciría durante unos pocos años. Sin embargo, podría prolongarse en la medida en que siga produciéndose una llegada importante de mujeres en edad de procrear. En sentido contrario podría operar la proliferación de parejas mixtas, compuestas por autóctonos e inmigrantes. En dicho caso puede suponerse que existe un cierto distanciamiento de los extranjeros respecto a su comunidad de origen, puesto que entablan convivencia con una persona española, lo que también se traduciría en la adopción de pautas de natalidad próximas a las existentes en esta sociedad.

Existen datos referidos a los matrimonios en los que al menos uno de los contrayentes es extranjero, aunque no podemos saber cuántos de estos eran residentes en España y cuántos han llegado al país con motivo de su boda. Sólo podemos consignar que durante el año 1999 se produjeron alrededor de 10.000 matrimonios «mixtos» (entre español y extranjera, o entre española y extranjero) y casi 1.200 entre extranjeros. A partir de estos casos podemos identificar unas ciertas preferencias en función del sexo de los cónyuges españoles:

- los hombres autóctonos se han casado preferentemente con mujeres latinoamericanas y europeas; las nacionalidades más habituales son: colombianas, marroquíes, brasileñas, alemanas, británicas y dominicanas; y
- las mujeres españolas han formalizado el vínculo especialmente con varones europeos y africanos; las nacionalidades más frecuentes son marroquíes, ingleses, alemanes, italianos, franceses y portugueses.

Sin embargo, las parejas «mixtas» son -al menos hasta ahora- casos minoritarios, pues lo dominante es la existencia de matrimonios «monoétnicos», formados por personas de la misma nacionalidad, sea en la sociedad de origen o una vez que ambos integrantes residían en España. Por tanto, en el corto y medio plazo, la evolución de las pautas de natalidad de las inmigrantes dependerá de las que adopten las que viven en pareja con varones de su misma nacionalidad.

2. INMIGRACIÓN Y ESCUELA: EL ALUMNADO EXTRANJERO

La presencia creciente de inmigrantes extranjeros en España no se limita sólo a personas adultas: una parte importante de los recién llegados son menores de edad. Además, de las migraciones familiares y de la constitución de nuevas parejas en la emigración deriva el nacimiento - en suelo español- de hijos de extranjeros, muchos de los cuales conservan la ciudadanía originaria de sus padres. Estas generaciones jóvenes, procedentes directa o indirectamente de la inmigración, constituyen poblaciones nuevas que han de insertarse en las instituciones del país de residencia, entre las cuales destaca el sistema escolar.

El proceso de escolarización es uno de los elementos clave a la hora de configurar las modalidades de socialización e inserción social de estas nuevas generaciones. En las aulas, los hijos de inmigrantes pueden acceder - con más facilidad que su padres- al aprendizaje de los códigos básicos de la sociedad española (incluidas las lenguas autóctonas) e iniciar un proceso de cualificación formalizado. En la medida en que el sistema escolar está encargado de inculcar los valores básicos que definen la ciudadanía, según el estándar dominante, es un vehículo de reproducción social que pone énfasis en los valores autóctonos. Por otra parte, la creciente diversidad del alumnado y los recientes desarrollos legislativos tienden a prestar más atención a la convivencia intercultural, y a tomar en cuenta las realidades sociales específicas del alumnado. De esta manera, el sistema escolar español se mueve entre la inercia de reproducir lo existente y la apertura -incipiente y con muchas dificultades- hacia las aportaciones de un alumnado social y culturalmente diverso.

Nuestro objetivo en este capítulo es mostrar las características de la evolución del alumnado extranjero en el sistema escolar no universitario, a lo largo de una década. Se trata de prestar atención no sólo a su magnitud sino también a sus características diferenciadoras, como la nacionalidad, el sexo, el lugar de residencia del alumnado o su inserción en el sistema escolar (nivel educativo, titularidad del centro).

Para ello utilizamos las estadísticas elaboradas por las administraciones educativas autonómicas, referidas al alumnado extranjero, y publicadas por el Ministerio de Educación, anualmente, en las *Estadísticas de la Educación en España*. Estos datos tienen algunas limitaciones¹², pero las ventajas de conocerlos y analizarlos son evidentes, puesto que nos permiten trascender las imágenes impresionistas, derivadas de nuestra experiencia particular y/o del impacto de los mensajes mediáticos, para elaborar un panorama más global y «objetivo».

2.1. El alumnado autóctono disminuye mientras aumentan los de origen extranjero. Pero estos siguen siendo una pequeña minoría

La natalidad en España ha descendido de forma notable durante los últimos veinte años. Una de las consecuencias de este cambio en los comportamientos demográficos ha sido una disminución de la población en edad escolar. Dicha tendencia queda reflejada en la evolución del total de alumnos matriculados en las enseñanzas no universitarias

¹² Se trata de datos elaborados en cada uno de los centros educativos, por personal no especializado en registros estadísticos; y no siempre está clara la definición de «extranjero» que se aplica. Además, la recogida y sistematización de datos se realiza en cada una de las administraciones autonómicas, lo que no siempre garantiza homogeneidad de criterios. Por lo demás, los datos disponibles se refieren exclusivamente al alumnado, sin consignar información referida a sus circunstancias social y familiar.

entre los cursos 1991-92 y 2001-02. La cifra pasó, en números redondos, de 8.200.000 alumnos a 6.630.000; es que en diez años se produjo una disminución de 1.575.000, cifra equivalente al 19,2% del alumnado existente en 1991. Puesto que la natalidad en la sociedad española continúa siendo una de las más bajas del mundo, esta tendencia decreciente continuará a corto y medio plazo.

Mientras tanto, durante el mismo periodo analizado se ha observado la tendencia opuesta entre el alumnado de nacionalidad no española, cuyo número ha experimentado un crecimiento continuo e importante: pasó de 36.600 a 201.500, evolución que supone un aumento del 450%. Las cifras nos indican, además, que dicho incremento se aceleró a partir del curso 1997-98 y, especialmente, del 1999-00 (la cifra total se duplicó durante los siete cursos comprendidos entre 1991 y 1997 y volvió a duplicarse en los cuatro siguientes). En otros términos, el número de alumnos extranjeros aumentó de forma continua en la última década, pero especialmente en los años recientes, lo que permite suponer que la tendencia alcista continuará en los años próximos.

Sin embargo, las dos tendencias contrapuestas (disminución del alumnado autóctono e incremento del extranjero) están lejos de anunciar un «reemplazo» de alumnado español por el procedente de la inmigración. Puesto que hemos partido de magnitudes tan diferentes (más de ocho millones de españoles, menos de 40.000 extranjeros), en la última década el porcentaje de niños y niñas procedentes de la inmigración ha pasado de ser el 0,4% de la matrícula total (en 1991-92) a un todavía modesto 3% (en 2001-02). Como puede observarse se trata de cifras moderadas, al menos desde la perspectiva del conjunto del sistema escolar estatal (aunque, como veremos, los porcentajes resultan bastante mayores en determinadas zonas).

La lectura de estos datos, y las tendencias que configuran, permiten elaborar las siguientes observaciones:

- De mantenerse las actuales dinámicas demográficas y migratorias, la presencia de alumnado de origen extranjero puede constituir un paliativo a la disminución de matrículas y, con ellas, a la posible pérdida de plazas docentes.
- La lentitud de las administraciones públicas y del sistema escolar para afrontar la nueva situación de diversidad en las aulas, detectada en diversas investigaciones, podría excusarse en función de la limitación cuantitativa del fenómeno.
- No obstante, la presencia creciente de alumnado extranjero, sumada a la falta de preparación específica del profesorado, puede generar vivencias de agobio y rechazo por parte de una parte de los docentes, que resienten la «carga» extra que se les presenta.

2.2. Una diversidad de orígenes que no permite simplificaciones

Por el momento nos hemos limitado a comparar al alumnado autóctono con otro colectivo al que hemos designado con el rótulo «extranjeros». Dicha designación es puramente negativa (puesto que estamos refiriéndonos a un conjunto cuyo único rasgo común es el de ser no españoles) y tiende a reunir bajo una misma etiqueta a poblaciones con características sociales bastante diferenciadas. Si abusamos de este enfoque no hacemos más que contribuir a la construcción social (etnocéntrica) de una

entelequia -el “colectivo inmigrante”- que no existe más que en la visión uniformizadora de los autóctonos y de las instituciones estatales.

Entre las diferencias que atraviesan al alumnado extranjero es importante tener en cuenta, en primer lugar, *la zona de origen y la nacionalidad*. Veamos qué podemos saber al respecto, analizando la foto fija que nos ofrece la composición del alumnado en el curso 2001-02. Más adelante veremos qué procesos de cambio han conducido a configurar dicha situación.

2.2.1. Foto fija de la situación actual

Empecemos por considerar la composición de este alumnado en función del continente de procedencia. Nos encontramos con que existen tres zonas principales: los niños y niñas llegados de América constituyen el 47% del total; los de los diversos países de Europa son el 25%; y los de África, el 24%. A gran distancia aparece un núcleo minoritario integrado por los llegados de países de Asia (6%).

Analizando con algo más de detalle podemos identificar mejor a los tres principales grupos; son los procedentes de países sudamericanos (40%), norteafricanos (20%) y europeos comunitarios (16%). Conviene, pues, destacar la presencia de niñas y niños de países de la Unión Europea, que no suelen ser percibidos como *inmigrantes*, pero sin ninguna duda aportan importantes rasgos de *diversidad* a las aulas. En conjunto, estos tres grupos aportan el 76% del alumnado extranjero. A continuación aparecen los colectivos provenientes de otros países europeos (10%), Asia (6%), América Central (5%), África subsahariana (4%) y América del Norte (1%).

Una tercera aproximación, más pormenorizada, nos informa de cuáles son las principales nacionalidades del alumnado extranjero. Aquí constatamos la importancia destacada de los procedentes de Marruecos, Ecuador y Colombia. A distancia figuran ingleses, argentinos, alemanes, dominicanos, rumanos, peruanos, chinos y franceses. Estas once nacionalidades reúnen el 68% del alumnado extranjero. Para llegar hasta el 80% tenemos que considerar otras diez nacionalidades. El análisis de estas cifras nos permite obtener dos primeras conclusiones:

- 1) existen tres grupos destacados: las niñas y niños de origen marroquí, ecuatoriano y colombiano que, en conjunto, aportan más del 40% del alumnado extranjero; y
- 2) el 56% restante está compuesto por una amplia gama de nacionalidades, lo que da muestra de la diversidad de orígenes existente, y remite a diferencias de orden lingüístico, cultural, religioso o social.

2.2.2. Los cambios durante la última década

Hasta aquí la foto fija, elaborada a partir de los últimos datos disponibles. Este panorama de diversidad nacional ha sido el resultado de un proceso con *evoluciones diferenciadas* de los distintos grupos. Para valorar los ritmos de crecimiento de cada uno, tomamos como referencia las cifras del curso 1991-92 a las que asignamos el valor 100. Para el conjunto de los extranjeros, el índice alcanzó el valor 549,7 en el curso 2001-02; esto significa que el conjunto del alumnado se multiplicó 5,5 veces.

Evolución del alumnado extranjero, según zona de procedencia

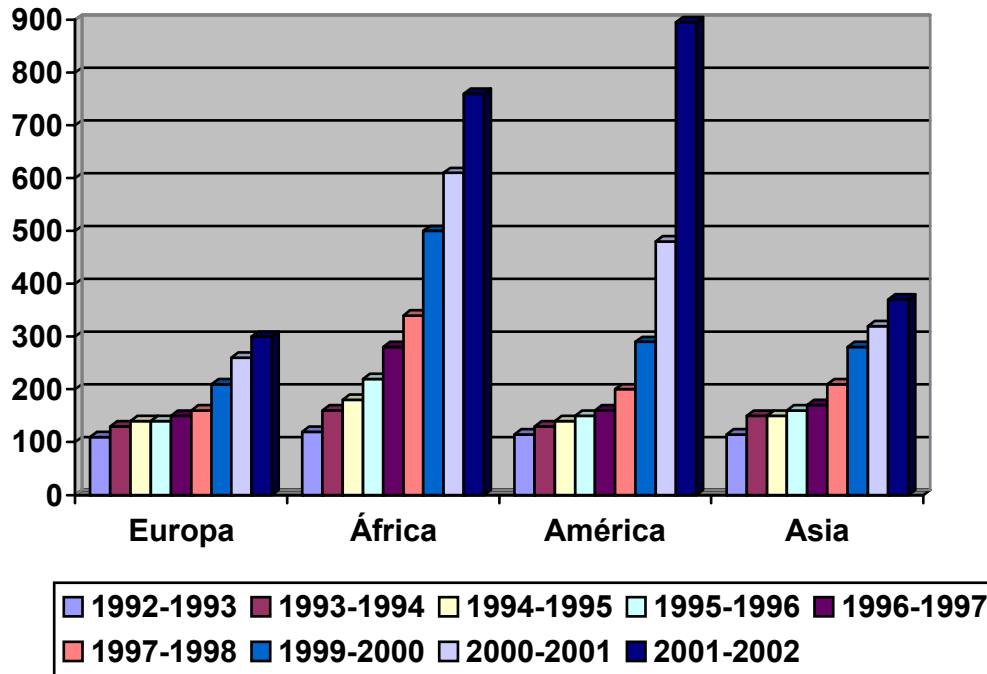


Gráfico 4.7. Evolución del alumnado extranjero, según zona de procedencia. Cursos 1991-92 a 2001-02.

Tomando como referencia este valor promedio del conjunto de extranjeros, identificamos a los grupos que han crecido a un ritmo mayor y los que lo han hecho en menor medida;

- ▶ Crecieron *más*: latinoamericanos (índice 2001-02 = 1.011), otros europeos (887) y africanos (770).
- ▶ Crecieron *menos*: norteamericanos (214), europeos comunitarios (217) y asiáticos (360).

Esta evolución disímil muestra que los incrementos mayores corresponden al alumnado extracomunitario, especialmente al llegado de América Latina, el Magreb y Europa del Este.

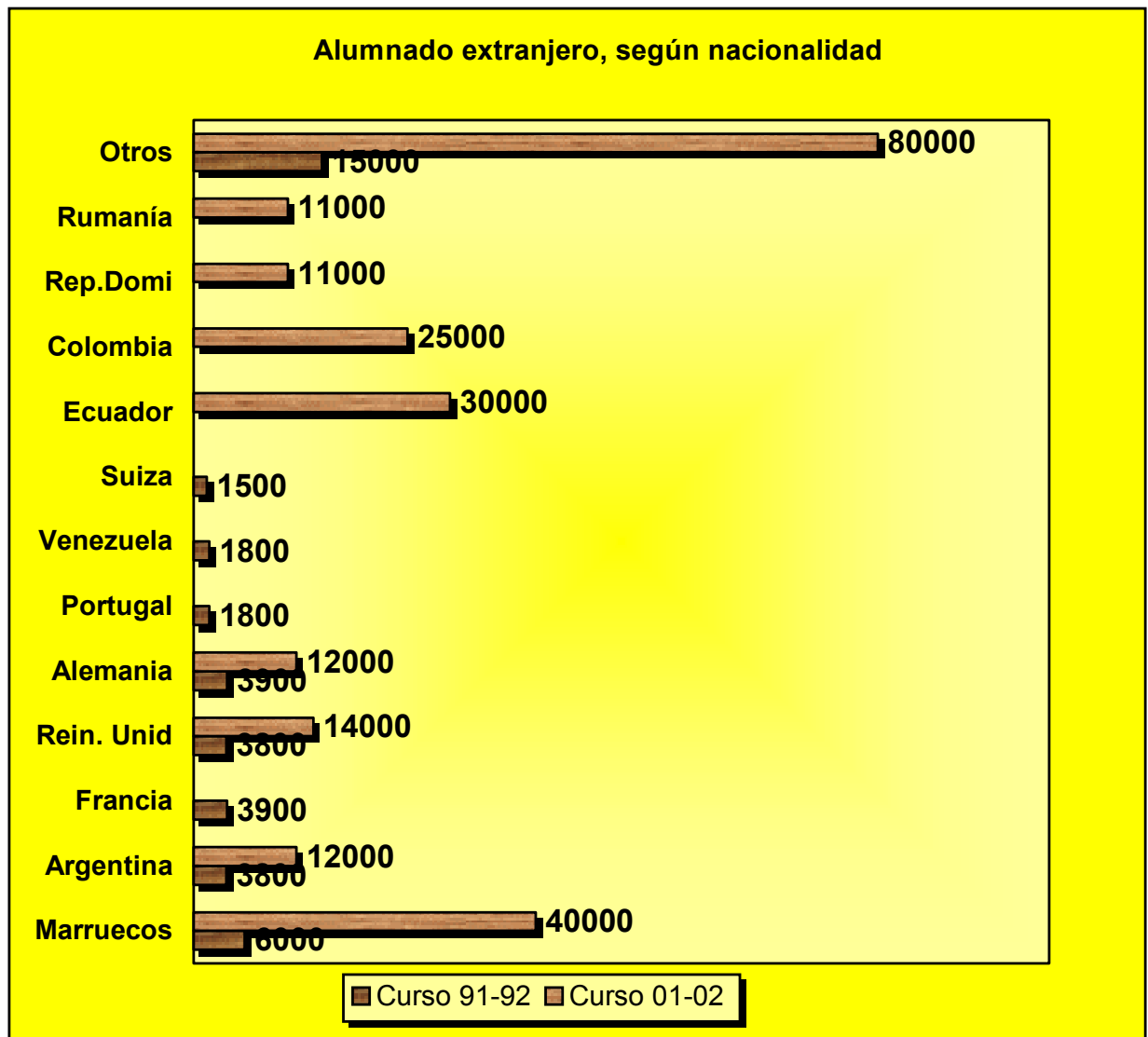


Gráfico 4. 8. Alumnado extranjero, según nacionalidad.

Como resultado de esta evolución, desde el comienzo del curso 1991-92 *ha cambiado la composición del alumnado extranjero*. Entonces el grupo más numeroso procedía de los países que integran el Espacio Económico Europeo (EEE), seguidos por los latinoamericanos. El *ranking* de nacionalidades con más número de alumnos estaba encabezado por: Marruecos, Argentina, Francia, Reino Unido, Alemania, Portugal, Venezuela, Suiza, EE.UU. e Italia. Diez años más tarde, como hemos visto, los latinoamericanos han superado a los procedentes del EEE, y los africanos se han acercado al volumen de estos últimos. La lista por país de origen sigue encabezada por Marruecos, pero han desaparecido de los diez primeros lugares Venezuela, Suiza, EE.UU. e Italia, y han retrocedido las demás nacionalidades de la Unión Europea, en tanto que aparecen Colombia, la República Dominicana, Ecuador, Perú y China. Por su parte, el alumnado argentino retrocedió posiciones hasta 1999-00, pero en los dos últimos cursos volvió a incrementarse. El gráfico 4.8 muestra la composición nacional del alumnado extranjero al comienzo y al final del periodo que estamos analizando.

2.3. Inserción diversificada según la etapa del ciclo educativo

Según lo que acabamos de exponer, la población designada como «alumnado extranjero» dista de ser homogénea en función de su origen. Más adelante veremos otras diferencias, basadas en el sexo del alumnado, pero aquí nos vamos a detener en algunas de las *diferencias internas del sistema escolar*, en concreto la que se estructura en los distintos ciclos educativos. A partir de la última reforma educativa (LOGSE, 1990), la enseñanza no universitaria que quedó estructurada de la siguiente forma:

- Enseñanza Infantil: de 0 a 5 años; seis cursos agrupados en dos ciclos (no obligatoria).
- Enseñanza Primaria: de 6 a 11 años; seis cursos agrupados en tres ciclos (obligatoria).
- Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO): entre 12 y 15 años; cuatro cursos, divididos en dos ciclos (obligatoria).

Por tanto, la enseñanza obligatoria comprende diez cursos, comprendidos idealmente entre los 6 y los 15 años de edad. A partir de este ciclo aparece una oferta variada, que podemos incluir bajo el rótulo de «secundaria no obligatoria», que comprende las siguientes opciones:

- Bachillerato: 16 y 17 años; dos cursos.
- Formación Profesional de Grado Medio; 16 y 17 años; dos cursos.
- Formación Profesional de Grado Superior: 18 y más años; dos cursos; se accede con el título de bachiller, o superando pruebas de acceso, teniendo más de 20 años.

Además de las reseñadas existen las siguientes modalidades:

- Enseñanzas de Régimen Especial (artísticas, de idiomas, deportivas).
- Educación especial: para alumnos con discapacidades psíquicas, físicas o sensoriales, o con trastornos graves de conducta. Estos pueden estar escolarizados en centros especiales, en unidades especiales dentro de centros normalizados, o bien en aulas ordinarias, recibiendo apoyo especializado.
- Programas de Garantía Social: para mayores de 16 años que no han completado la ESO; ofrece formación laboral, con opción a ingresar en FP a través de una prueba.

El grueso del alumnado extranjero cursa estudios primarios (44%), el segundo bloque lo forman los que acuden a la ESO (27%) y más atrás los alumnos de Educación Infantil (19%). Son muchos menos los que se encuentran en los niveles secundarios no obligatorios (4% en los diversos bachilleratos, 3% en Formación Profesional y Garantía Social). Estos datos, en sí mismos, nos indican una fuerte presencia en los niveles de educación obligatoria (Primaria y ESO) y una muy discreta en las diferentes modalida-

des de la secundaria no obligatoria. Esta circunstancia se debe, en buena parte, a que muchos jóvenes no continúan estudiando al acabar la ESO; pero esta última circunstancia se verifica también entre el alumnado autóctono; por tanto, necesitamos saber si la tendencia al abandono es similar o existen diferencias. Una forma de hacerlo es observando la proporción de alumnos extranjeros sobre la matrícula total, en cada uno de los niveles educativos¹³.

Los trazos del gráfico 4.9 indican que ya en el curso 1991-92 la proporción de extranjeros sobre el alumnado total era el doble en Primaria e Infantil (entonces EGB y Preescolar) que en la enseñanza secundaria (bachilleratos y FP). A partir de entonces esa proporción ha continuado incrementándose en todos los ciclos educativos, pero lo ha hecho con más intensidad en Primaria y en Preescolar que en la educación secundaria no obligatoria. El incremento de la matrícula en ESO, todavía no puede evaluarse debidamente, ya que en buena parte se debe a la progresiva implantación de esa modalidad educativa durante los últimos cursos. Existen dos etapas educativas que tienen especial significación. Por una parte, la importante escolarización en la Enseñanza Infantil, no obligatoria, muestra que el sistema escolar español está siendo utilizado de forma muy importante por las familias migrantes con niños pequeños. Por otra parte, el crecimiento del volumen de alumnado adscrito a programas de Garantía Social da cuenta de un fracaso escolar en el nivel de la ESO. Desde el curso 1997-98, la proporción extranjeros/españoles es mayor en Garantía Social que en Bachillerato y Formación Profesional; lo que significa que el «índice de fracaso» en la etapa secundaria es mayor para los inmigrantes.

¹³ Otro método, de carácter más limitado, lo hemos ensayado en una reciente investigación basada en una encuesta a familias marroquíes y dominicanos; a partir de ésta comparamos sus tasas de escolaridad por grupos de edad con la media española en el curso 2000-01. Encontramos que la escolaridad es prácticamente absoluta para todos los grupos, *inmigrantes* y autóctonos, en la cohorte de edad obligatoria (6-15 años) y también es elevada en el tramo inferior (3 a 5 años). Sin embargo, la tasa baja entre los inmigrantes a partir de los 16 años: están escolarizados en torno al 66% de los marroquíes y dominicanos entre 16 y 17 años (frente a un 85% de los españoles), y en torno al 35% de los que tienen entre 18-20 años (media española del 61%). En el tramo superior (21 a 24 años), sigue estudiando un tercio de la población española, alrededor del 20% de los marroquíes y casi ningún dominicano. véase Colectivo Ioe (2002): *Inmigración y género en (a escuela española*, CIDE, Madrid.

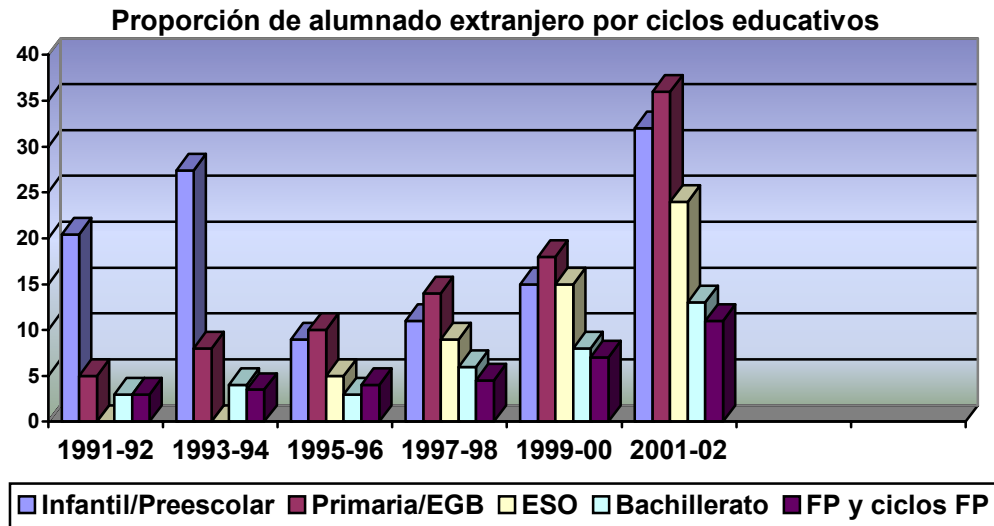


Gráfico 4.9. Proporción de alumnado extranjero por ciclos educativos. Evolución 1991-92/2001-02, en tanto por mil.

No sabemos en qué medida estamos ante un proceso coyuntural de ajuste o ante la aparición de una pauta duradera, que puede resultar preocupante si se mantiene en el futuro.

En todo caso, de lo dicho anteriormente podemos extraer dos conclusiones principales:

- el volumen del alumnado extranjero está creciendo, especialmente en los últimos años,
- pero su importancia numérica dentro de las aulas es aún limitada: algo más del 3% de la matrícula en Infantil y Primaria y apenas un 1% en la enseñanza secundaria no obligatoria.

Por tanto, cuando en ocasiones se habla de «hacinamiento» de extranjeros, o de «colegios para inmigrantes» hay que tener en cuenta que se trata de Casos específicos, que se registran en algunas de las zonas con mayor presencia de poblaciones inmigrantes, pero no de la norma habitual. Por lo demás, los análisis alarmistas suelen referirse sólo al alumnado de determinada procedencia, puesto que no son frecuentes los comentarios referidos a «concentraciones preocupantes» de alumnos procedentes de países de la Europa comunitaria (a veces con la excepción de Portugal) o de América del Norte.

En ese sentido, conviene tener en cuenta que la comparación entre extranjeros y españoles oculta las diferencias existentes entre distintos grupos de alumnado de origen inmigrante. Si queremos tener en cuenta las que se producen en función de la nacionalidad, tenemos que recurrir a los datos del curso 1999-00, último para el que contamos con información detallada. Las cifras muestran, por una parte, indicios de la composición demográfica de estas poblaciones y, por otra, la tendencia a continuar o no

estudios más allá de la etapa obligatoria. En cuanto a lo primero:

- Las poblaciones más jóvenes, concentradas en la Educación Infantil, son las originarias de Filipinas, Polonia, Argelia, Ecuador, Rumania, Marruecos, Italia o India. Podemos suponer, pues, que se trata de familias jóvenes que acaban de llegar al país con niños pequeños o que los han tenido una vez radicadas en España. En cambio, las que menos niños y niñas tienen en esta etapa son Suiza, Guinea Ecuatorial, Venezuela o Argentina.
- Los máximos porcentajes de alumnos en la Educación Primaria corresponden a rumanos, pakistaníes, argelinos, ecuatorianos y cubanos (en torno al 50%); en cambio, las cifras más discretas son las de suizos, venezolanos, argentinos y franceses (por debajo del 10%). Precisamente los primeros pertenecen a los colectivos cuyo número de residentes ha crecido en los últimos años, por tanto, se trata de flujos con un importante componente familiar, puesto que crecen los niños en edad escolar. En cambio, los segundos corresponden a contingentes que no están aumentando de forma significativa en los últimos años (con la excepción parcial de los argentinos); por lo tanto, no están entrando niños pequeños, sino que crecen los que ya residían en el país y se escolarizan en etapas superiores del ciclo educativo.
- En la ESO se concentra especialmente el alumnado procedente de Argentina, República Dominicana, China y Venezuela. Por el contrario, los menos presentes provienen del «primer mundo» (Reino Unido, Italia, EE.UU., Países Bajos), de Rumania y México.
- La presencia en Bachillerato es un indicador doble: en primer lugar señala la presencia de una «segunda generación» más próxima a la juventud que a la infancia; en segundo lugar, indica en qué medida los hijos de extranjeros se sitúan en la educación secundaria no obligatoria, con perspectivas de continuar sus estudios durante algunos años más. En ese sentido aparece una diferenciación clara: las nacionalidades que más se agrupan en este ciclo educativo son del «primer mundo» (Canadá, Suiza, EE.UU., Alemania) o de Sudamérica (México, Venezuela, Argentina). En cambio, los menos presentes coinciden con algunos de los grupos de inmigración económica más numerosos: Marruecos, Pakistán, Argelia, Rumania, República Dominicana, Ecuador y Filipinas, además de Portugal.

2.4. Diferencias en la composición por sexo del alumnado

La composición por sexo del alumnado autóctono es equilibrada: en 1991-92 se repartía al 50% entre los dos sexos y en 1999-00 había un 51% de niños y un 49% de niñas, proporciones que se ajustan a una ligera mayoría demográfica de los varones. En cambio, en el alumnado extranjero ha existido tradicionalmente un cierto predominio de los varones que ha tendido a disminuir en los últimos cursos: ellos representaban el 53,6% en 1991-92 y pasaron a ser un 52% en 1999-00. Esta mayoría masculina era especialmente destacada, en 1991-92, entre africanos (58,6%) y asiáticos (56,2%), pero nueve años después los africanos han visto reducida la proporción de varones hasta el 55,8% y los asiáticos hasta el 52,4%.

El ritmo de crecimiento del alumnado masculino ha sido del 163% durante los nueve cursos analizados (el 226% los del «tercer mundo» y sólo un 71% los del «primer mundo»), mientras que el de las niñas fue del 180% (250% y 85%, respectivamente). Es decir que a lo largo de la década de los años noventa han aumentado tanto los varones

como las mujeres, pero estas últimas lo han hecho de manera más acusada, lo que ha contribuido a un reequilibrio entre los dos sexos.

La comparación entre alumnado autóctono y extranjero, en función del sexo, muestra que los varones inmigrantes han pasado de representar el 0,5% (1991-92) al 1,5% (1999-00) sobre el total de niños escolarizados, mientras que las niñas han evolucionado desde el 0,4% al 1,4%, respectivamente.

Si nos fijamos sólo en las nacionalidades más importantes podemos identificar (inicialmente) tres grupos diferentes según el reparto por sexos;

- ◆ **Predominio masculino.** Los alumnos de procedencia marroquí presentan un grado de masculinización bastante acusado (+24,8% en el conjunto de la escolaridad no universitaria), tasa esta última que tiende a incrementarse a medida que se avanza en el nivel escolar: 10% en Infantil, 17% en Primaria, 36% en ESO y 47% en Bachillerato.
- ◆ **Predominio femenino.** Se caracteriza por la mayor feminización de su alumnado, en general y de forma más pronunciada en la Educación Secundaria. El caso más claro de esta tendencia lo ofrecen los escolares procedentes de República Dominicana (4.071 escolares en el curso 1999-2000): las mujeres son un 7% menos que los hombres en la etapa de Educación Infantil, se equilibran con ellos en Primaria y son muchas más en Educación Secundaria (+18% en la ESO y +63% en la Secundaria no obligatoria).
- ◆ **Equilibrio entre sexos.** Este modelo es típico del alumnado europeo, sudamericano y autóctono. Sobre la base de un equilibrio entre los dos sexos en el conjunto del alumnado, las mujeres están ligeramente menos presentes en los niveles de enseñanza obligatoria (en torno al 5% menos que los varones) y más representadas en los niveles no obligatorios posteriores a la ESO (en torno al 10% más que los varones). En particular, están significativamente más representadas en Bachillerato (+26% las de la Unión Europea y +17% en el caso de Sudamérica) y menos en Formación Profesional (-24% y -4%, respectivamente).

No sabemos si la existencia de estas tres agrupaciones de países en función del sexo es un rasgo duradero o si, más probablemente, se trata de una situación coyuntural que tiende a modificarse con el paso del tiempo. Para dilucidar esta cuestión habrá que esperar hasta contar con datos de los cursos siguientes. Por otra parte, es importante señalar que estas diferencias no obedecen a prácticas de no escolarización en España de niños de uno u otro sexo: lo que ocurre en las aulas refleja los mismos equilibrios o desequilibrios que se registran en la composición de los principales grupos inmigrantes menores de edad. Esto quiere decir que la explicación al predominio masculino o femenino, en determinados grupos, debe buscarse en las pautas migratorias familiares, que pueden optar por traer a España más a los hijos de un sexo que a los del otro¹⁴.

¹⁴ En la escuela a familias marroquíes y dominicanas de Madrid y Barcelona, a la que ya hemos hecho referencia, la tasa de escolaridad de las mujeres de esos colectivos es casi plena en el tramo de edad que coincide con los ciclos de enseñanza obligatoria (6-15 años). A partir de los 16 años, las tasas descienden en los dos grupos, si bien las mujeres presentan cifras más elevadas que los varones: 5 puntos más en el colectivo dominicano y 14 puntos más en el marroquí. Véase Colectivo Ioé *Inmigración y género en la*

2.5. Los mapas del alumnado extranjero: diferencias entre comunidades autónomas

Hasta aquí nos hemos referido al alumnado extranjero tomando como unidad el conjunto del territorio español. Como es sabido, la distribución de la población extranjera no es geográficamente homogénea, sino que existen zonas de especial concentración, entre las que destacan las comunidades autónomas de Madrid, Cataluña, Andalucía (especialmente las provincias de Almería y Málaga), Baleares, Canarias, Comunidad Valenciana (Alicante y Valencia) o Murcia.

La distribución del alumnado responde, en parte, a dicha distribución general. Por comunidades autónomas, las principales concentraciones se dan en Madrid (28,5%), seguida por Cataluña (17%) y la Comunidad Valenciana (12%); más atrás, Andalucía (10%) y Canarias (7%). En este aspecto ha habido un cambio importante: Cataluña fríe durante años el principal centro, hoy lo es Madrid. En los últimos diez cursos el crecimiento del alumnado inmigrante en Madrid fríe más del doble que en Cataluña, partiendo ambas desde números altos. Sin embargo, los crecimientos más importantes se produjeron entre las comunidades que tenían poca matrícula de extranjeros: Murcia los multiplicó por 36, Castilla y León por 20, La Rioja y Extremadura por 10 o más; Castilla-La Mancha, Cantabria y Madrid por más de 7. Los incrementos más bajos se registraron en Galicia, Ceuta y Melilla (que apenas duplicaron la matrícula), Cataluña, País Vasco y Asturias (que la triplicaron).

Si nos fijamos en el nivel provincial, los dos ámbitos más destacados son Madrid y Barcelona, aunque sus respectivos papeles han cambiado entre 1991 y 2002: la primera ha incrementado su peso sobre el total nacional (de 20,3% a 28,5%), mientras que la segunda lo ha visto claramente reducido (de 22,3% a 12,2%). Aparecen después Alicante (con el 6% del alumnado extranjero), Baleares, Valencia, Murcia y Las Palmas (4% cada una). Siguen Málaga y Tenerife por encima del 3%), Girona y Almería (más del 2%). Las demás provincias acogen a menos del 2% del alumnado extranjero escolarizado en España.

Las provincias que muestran mayor crecimiento porcentual son aquellas donde la inmigración, y su incidencia en el sistema escolar, era muy reducida en 1991; debido a ello, incrementos numéricos modestos se convierten en importantes variaciones porcentuales. Provincias de ambas Castillas, como Albacete, Toledo, Ciudad Real, Cuenca, Soria y Zamora incrementaron su matrícula por 20 o por 30, igual que Cáceres, Murcia y Teruel. También fueron significativos los incrementos en La Rioja, Huesca, Salamanca, Segovia, Palencia y Ávila, Almería o Huelva. También se produjeron incrementos superiores a la media en provincias donde ya existía una presencia más numerosa de alumnado extranjero, como Madrid, Las Palmas o Baleares. Los incrementos inferiores al promedio estatal se registraron en todas las provincias gallegas, en Ceuta y Melilla, varias provincias andaluzas¹⁵. (Málaga, Granada y Cádiz), las tres del País Vasco, tres catalanas (Barcelona, Girona y Tarragona), dos valencianas (Alicante y Valencia) y Tenerife, Asturias o León.

La proporción entre alumnado extranjero y autóctono es del 3% en el conjunto del

escuela española.

¹⁵ Para Andalucía no existen datos desglosados por provincias hasta el curso 1993-94. Por ello, la tendencia en estos casos la establecernos comparando la evolución a partir de esa fecha.

país, pero este promedio varía de manera importante entre provincias. Las que tienen mayor porcentaje de alumnado extranjero son Madrid, Baleares y Girona (6 de cada 100 alumnos), Alicante y Melilla (5%). En el extremo contrario, destacan Jaén, Badajoz, Córdoba, Sevilla y A Coruña (en torno al 0,5%). Se pone de manifiesto que la importancia numérica, y la magnitud de los recursos que deben destinar las administraciones educativas, varían de forma significativa en función del territorio.

2.5.1. Perfiles “étnicos” por comunidad autónoma

Más allá de la evolución cuantitativa del conjunto, en cada una de las regiones se han ido configurando composiciones específicas del alumnado extranjero en función de su origen. Un análisis detallado exigiría analizar lo que ocurre en cada provincia, fijándonos en las nacionalidades más representadas; sin embargo, esto nos llevaría a un nivel de detalle demasiado prolijo, que haría difícil identificar las grandes diferencias, por lo que aquí nos limitamos a mostrar lo que sucede en cada

ZONA DE ORIGEN							
Comunidad Autónoma	América latina	África	Unión Europea	Resto de Europa	Asia	América del Norte	Oceanía
Andalucía	25,0	26,8	30,3	9,8	5,3	2,7	0,2
Aragón	42,1	28,2	8,6	14,3	4,7	2,1	0,0
Asturias	65,6	6,6	11,1	9,0	3,4	4,3	0,2
Baleares	35,7	19,2	34,7	6,0	3,5	0,8	0,1
Canarias	41,4	10,2	32,9	4,4	10,0	1,0	0,1
Cantabria	58,3	6,1	12,3	14,0	4,3	4,9	0,1
Castilla y León	39,4	17,5	16,1	19,0	4,9	2,9	0,1
Castilla-La Mancha	45,8	31,4	5,1	13,6	3,0	0,9	0,1
Cataluña	37,0	39,4	8,3	7,4	6,5	1,5	0,0
Comunidad Valenciana	38,5	15,3	25,6	14,5	4,5	1,4	0,1
Extremadura	15,6	68,7	9,5	2,8	2,7	0,6	0,0
Galicia	55,4	10,7	20,2	8,4	2,9	2,1	0,2
Madrid	53,6	19,8	8,1	10,4	6,4	1,7	0,1
Murcia	46,5	36,1	7,7	6,8	2,4	0,5	0,0
Navarra	63,2	13,8	10,6	9,6	1,4	1,5	0,0
País Vasco	49,2	19,9	15,7	7,0	5,6	2,5	0,1
La Rioja	46,2	26,8	6,7	11,8	8,1	0,2	0,0
Ceuta	2,2	88,1	4,4	2,2	3,0	0,0	0,0
Melilla	0,3	94,3	3,5	0,3	0,3	1,4	0,0

Tabla 4.2. Alumnado extranjero, según zona de origen, por comunidad autónoma. Curso 01-02 una de las comunidades autónomas, tomando como referencia la zona de origen (continente o subcontinente). La información queda recogida en la tabla 4.2, en la cual pueden identificarse perfiles claramente diferenciados:

- El predominio del alumnado latinoamericano es evidente en Asturias, Navarra o Cantabria, además de Galicia y Madrid.
- Los africanos son la mayoría absoluta en Ceuta y Melilla, pero también en Extremadura. En Cataluña, Murcia y La Mancha son alrededor de un tercio.
- Los alumnos originarios de países de la Unión Europea no predominan en ninguna región, pero suman en total a un tercio de la matrícula en Baleares, Canarias y Andalucía, y el 25% en la Comunidad Valenciana.
- Los «otros europeos», mayoritariamente procedentes de los antiguos países del Este, destacan en Castilla y León (el 20% de los extranjeros), Comunidad Valenciana, Aragón, Cantabria y Castilla-La Mancha (el 14%)
- Los alumnos procedentes de países asiáticos tienen mayor presencia en Canarias (10%), La Rioja, Cataluña y Madrid.

2.6. Titularidad de los centros: ¿agravio comparativo?, ¿cargas mal repartidas?

La organización del sistema educativo español introduce otro elemento de diferenciación interna en función de la titularidad de los centros educativos. Pueden distinguirse tres bloques importantes: los centros de titularidad pública, los de titularidad privada que funcionan de forma concertada con el Estado (desarrollan el currículum oficial y reciben subvenciones públicas) y los privados no concertados. La información estadística incluye a los dos primeros grupos (que tienen obligación de suministrar información a las administraciones educativas) que son los que escolarizan a la inmensa mayoría del alumnado.

Atendiendo a la titularidad de los centros se observan diferencias importantes entre autóctonos y extranjeros: durante el curso 2001-02, los centros públicos recibieron al 67,6% del alumnado español y al 80,9% de los extranjeros. Dicho a la inversa: los centros privados acogen al 32% de los autóctonos y al 19% de los alumnos de origen inmigrante. Estas diferencias se registran en todas las etapas del ciclo educativo no universitario. En el gráfico 4.10 puede verse cómo el índice de extranjeros por cada 1.000 alumnos en los centros públicos duplica al de los privados en Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, precisamente las que reúnen al grueso del alumnado extranjero.

Alumnado extranjero or cada 1000 matriculados, según etapa educativa.

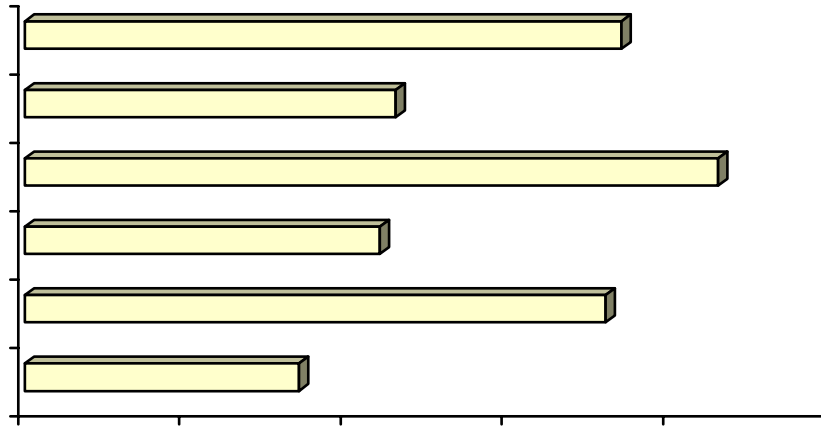


Gráfico 4.10. Alumnado extranjero por cada 1000 matriculados, según etapa educativa. Curso 2001-02, en tanto por mil.

Además, estas diferencias tienden a incrementarse. En el curso 1996-97 acudían a centros públicos el 69,5% de los alumnos españoles y el 73,5% de los extranjeros. Al cabo de seis años, en el curso 2001-02 los porcentajes eran, respectivamente, 67,1% y 80,9%. Esto significa que hay una proporción menor de españoles en la educación pública (-2,3 puntos), mientras que aumenta la del alumnado extranjero (+7,5). Dicho en otros términos: aunque la mayor parte de ambos colectivos está escolarizada en centros públicos, la tendencia de los autóctonos es a «moverse» hacia los centros privados, mientras que la de los hijos de inmigrantes se dirige más hacia los de titularidad pública.

No obstante, también en este caso el rótulo «extranjeros» nos oculta la existencia de diferencias importantes dentro de este grupo de alumnos.

Los que en mayor proporción se dirigen al sistema público (o eluden acudir; o son rechazados por los centros privados) son los africanos (el 90%), seguidos por los europeos no comunitarios y los latinoamericanos (en torno al 80%). Los procedentes de Asia y la Unión Europea superan por poco al alumnado autóctono¹⁶, en tanto que los de Oceanía y América del Norte son los que acuden en mayor proporción a centros privados concertados (alrededor del 40%).

Desde el punto de vista territorial existen también importantes diferencias en función del reparto entre centros públicos y privados. La casi totalidad de los alumnos

¹⁶ El índice de alumnos en centros públicos es relativamente alto debido a la incidencia del alumnado portugués, que acude en proporción importante a los mismos. Excluyendo a este grupo, el resto de los comunitarios acude a los centros públicos en menor proporción que el alumnado español.

extranjeros acude a centros públicos en Melilla, Extremadura o Ceuta; y también son importantes las cifras en Andalucía, Galicia, Cataluña o la Comunidad Valenciana. En el otro extremo, un tercio del alumnado extranjero asiste a centros privados en el País Vasco, La Rioja o Cantabria, y las cifras son también considerables en Madrid, Navarra o Aragón.

Estas diferencias no tienen una explicación única, ya que existen diferentes factores cuyo peso varía en cada una de las regiones; entre ellos destacan: la composición de la oferta de centros, las políticas educativas en cada autonomía, o la composición del alumnado extranjero y la situación económica de sus familias.

Pero, ¿qué es lo que late tras la pregunta de cómo se reparte el alumnado de origen inmigrante entre centros públicos y privados? Tal como están planteadas las cosas en este momento, da la sensación que existe una polémica acerca del reparto de una carga, de un problema, de un alumnado no querido por los centros escolares. Parece claro que la repentina llegada a las aulas de un número creciente de niños y niñas llegados de otros países y culturas genera dificultades al profesorado y a la organización de los centros, puesto que no se cuenta con la preparación adecuada (reciclaje y adecuación profesional de los docentes) ni con los medios necesarios. Por otra parte, más allá de algunas líneas directrices generales a favor de la «atención a la diversidad», en muchos casos no existen políticas ni recursos que favorezcan la adecuación del sistema escolar a la nueva realidad. En ese contexto predominan las acciones improvisadas, que pueden dar pie a actitudes de rechazo hacia la «invasión» (ya hemos visto que su volumen es limitado) de las aulas por el alumnado extranjero.

En esta situación, los alumnos inmigrantes aparecen como problema más que como aportación, como elemento de diversidad enriquecedora, o incluso como garante del mantenimiento de la matrícula y de las plazas docentes. Sería importante superar esta visión negativa y potenciar las posibilidades de elección de centros por parte de las familias extranjeras, tal como se pretende respecto a las autóctonas. Porque puede que, a pesar de las pretensiones de «distribuir equitativamente el alumnado entre centros», sus familias tengan otras preferencias.

3. LA PRESENCIA DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA EN ANDALUCÍA

Los especialistas coinciden en señalar la dificultad para tener un conocimiento de la población extranjera, por varias razones. Una de ellas tiene que ver con el hecho de que la diversidad de las fuentes ofrece panorámicas diferentes: cada una de dichas fuentes "cuenta" personas diferentes, lo que no impide que en los que "cuentan" unos se encuentren los "contados" por otros. La segunda concierne a las deficiencias de las llamadas estadísticas oficiales sobre extranjeros: en la mayoría de los casos, por ejemplo, se trata de fuentes generadas desde la administración central del Estado que no permiten los datos desagregados para poder estudiar con detalle determinadas variables. Por ello, las fuentes para el estudio de la población extranjera requieren un mínimo análisis y un trato cauto y cuidadoso. Dado que no existe una única fuente de referencia se hace necesario recurrir a diversas fuentes para conseguir una aproximación global que pueda considerarse aceptablemente representativa. En el presente trabajo se han utilizado fundamentalmente cuatro grupos de fuentes estadísticas: el registro de residentes extranjeros, el censo y el padrón de habitantes, la estadística de permisos laborales a extranjeros junto con las altas laborales de la Seguridad Social, y los datos

estadísticos de escolarización del alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz.

El Servicio de Estadística de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía elabora los datos del sistema educativo obligatorio a partir de los datos provinciales de cada Delegación. Datos que, a su vez, son recogidos de los informes estadísticos que cada centro escolar remite al inicio de cada curso. Este procedimiento plantea dos problemas que importa tener en cuenta a la hora de valorar los datos:

- Los datos facilitados por los centros escolares al principio de cada curso impide el registro de inscripciones que a lo largo del curso se producen en determinadas zonas del territorio andaluz. Por sus características, se trata de una población con un alto grado de movilidad en ciertas zonas y en ciertas épocas del curso escolar.
- Los datos facilitados por los centros escolares no aseguran el registro de toda la población extranjera ya que la escolarización de un menor en edad escolar no obliga a su identificación como extranjero. No obstante, en los últimos diez años se ha mejorado sensiblemente en este terreno, sobre todo cuando se comparan los datos de menores extranjeros facilitados por la Dirección General de la Policía con los datos de escolarización.

Para el caso de los datos de estudiantes universitarios, el Consejo de Universidades facilita anualmente el número de extranjeros en cada universidad (pública y privada) distinguiendo a los de procedencia comunitaria. Tales datos carecen, sin embargo, de variables fundamentales tales como la nacionalidad de procedencia y el sexo que deben solicitarse a cada Universidad.

3.1. Población extranjera residente en Andalucía

Con las fuentes de datos existentes y, a pesar del tono alarmista, con que demasiado frecuentemente, los medios de comunicación tratan los temas demográficos, en general (el fuerte descenso de la natalidad), y la presencia de inmigrantes no comunitarios, en particular (ante la imperiosa necesidad de cubrir con mano de obra extranjera determinados puestos de trabajo), estamos aún lejos de poder realizar análisis rigurosos, más allá de la proyección de tendencias que pueden, por lo demás, acelerarse, acentuarse o contrarrestarse con decididas políticas sociales.

A pesar del incremento de extranjeros en España con respecto a la población nacional en la década de los noventa -incremento que empezó más tímidamente en los años ochenta aunque la presencia de determinados colectivos de extranjeros era ya notable en décadas anteriores-, en comparación con los países de nuestro entorno europeo, el porcentaje no es muy significativo (la media europea se sitúa por encima del 5% y España en el año 2001 no se alcanzaba el 3%). De entre las Comunidades Autónomas, las cuatro (dejamos de lado ahora el caso de Melilla y Ceuta por su situación fronteriza y en territorio africano, lo que las sitúa en un posición de contacto y presencia extranjera explicable por otras razones) que mayor presencia relativa de población extranjera tienen en 2001 son: en primer lugar las Islas Baleares con el 5,81 % de extranjeros con permiso de residencia; en segundo lugar las Islas Canarias con un 4,98%, Cataluña con un 4,49% y Madrid con un 4,41 %. En comunidades como las de Asturias, Galicia y País Vasco, la proporción no alcanza siquiera el extranjero por cada

cien habitantes.

No podemos ocultar que los porcentajes han aumentado. En menos de diez años la presencia relativa de extranjeros se ha duplicado en el conjunto del Estado -de menos de un 1 % en 1 991 a más del 2% actualmente- pero, como ya decíamos, aún lejos del peso que tiene en países limítrofes de la Unión Europea.

En Andalucía, sólo muy recientemente se han empezado a registrar porcentajes de extranjeros por encima de un dígito sobre la población andaluza: del 0,9% en 1991, al 2,15% en 2001. En cualquiera de los casos, inferiores a los marcados por la media nacional. Tales porcentajes pueden verse incrementados en estudios realizados por localidad donde, en determinadas épocas del año o durante todo el año, la presencia de extranjeros inmigrantes se hace especialmente "significativa". Así es el caso de Almería que en el año 2001 refleja que la presencia de población extranjera alcanza ya el 8,3% y en Málaga, en el mismo año, alcanza el 4,83%. Huelva tenía ya más del 1% de población extranjera y se situaba como cuarta provincia en importancia en Andalucía, pero por debajo de la media de la comunidad.

Pero estos detalles que comentamos resultan aún más importante si observamos los datos que nos presenta la Tabla 4.3.

En dicha tabla podemos ver el peso de la población extranjera en Andalucía y en cada una de sus provincias con respecto al total de extranjeros en España, y de manera similar hacerlo con el Conjunto de la población del Estado. De dicha comparación notamos que tan sólo dos provincias indican porcentaje negativo: el peso de la población extranjera en Málaga y Almería es más importante que el peso del conjunto de la población con respecto al conjunto de España. Si la referencia es Andalucía y no el conjunto de España las diferencias resultantes para las misma provincias es aún mayor: mientras que en Málaga se concentran el 40,06% de los extranjeros residentes en Andalucía y en Almería el 26,76%, la población de ambas provincias supone en el conjunto andaluz el 1 7,83% y el 6,93% respectivamente. Diferencias todas éstas que nos hablan de una desigual distribución de esta población extranjera.

En definitiva, crece la presencia de extranjeros pero en modo alguno puede hablarse de "invasión" o de "avalancha", como algunos discursos mediáticos se empeñan en afirmar, tal y como muestran los datos que se están analizando. Dicho esto, y una vez constatado el crecimiento, conviene hacer un análisis más detallado de esta "nueva" presencia de población extranjera en España que ahora ya es percibida, tratada y observada por la opinión pública en clave no de población "extranjera" sino de población "inmigrante".

Tabla 4.3. Población extranjera y Conjunto de población en España y comparación de porcentajes de una población sobre otra (datos de España y Andalucía)

	1 ¹⁷	2 ¹⁸	3 ¹⁹	4 ²⁰	5 ²¹	6 ²²	7 ²³	8 ²⁴
E s p a ñ a	1.109.060	100		40.409.330	100			
A n d a l u c i a	157.157	14,17	100	7.315.134	18,1	100	3,93	
A l m e r i a	42.061	3,79	26,76	507.013	1,25	6,93	-2,54	- 19,83
C á d i z	11.952	1,08	7,61	1.114.237	2,76	15,23	1,68	7,63
C ó r d o	3.987	0,36	2,54	766.200	1,9	10,47	1,54	7,94
G r a n a	12.593	1,14	8,01	820.930	2,03	11,22	0,9	3,21
H u e l v a	6.148	0,55	3,91	453.843	1,12	6,2	0,57	2,29
J a é n	5.570	0,5	3,54	647.833	,16	8,86	1,1	5,31
M á l a g a	62.957	5,68	40,06	1.304.649	3,23	17,83	-2,45	22,23
S e v i lla	11.889	1,07	7,57	1.700.429	4,21	23,25	3,14	15,68

* Datos a 31/12/2001. **Proyección del INE (2001)

Fuente: Elaborado por García Castaño, F. J. y Márquez Lepe, E. A partir de datos del *Anuario de Extranjería* del Ministerio del Interior y del Instituto nacional de Estadística.

¹⁷ Población extranjera en España

¹⁸ Porcentaje sobre total de población extranjera en España

¹⁹ Porcentaje sobre total de población extranjera en Andalucía

²⁰ Población en España

²¹ Porcentaje sobre total de población en España

²² Porcentaje sobre total de población en Andalucía

²³ Diferencias entre % extranjeros y población España

²⁴ Diferencias entre % extranjeros y población Andalucía

3.2. Evolución de la presencia extranjera en Andalucía

En menos de diez años la población extranjera en España ha pasado de 360.655 en 1991 a 1.109.060 a finales de 2001. Para el caso andaluz esta misma tendencia de crecimiento se mantiene. A pesar de que la población extranjera residente en Andalucía se ha venido manteniendo en un constante 13% sobre el conjunto de la misma población para todo el Estado, esto la sitúa en la tercera Comunidad en número de extranjeros; por detrás de Cataluña que ha pasado de tener el 16% en 1991 al 25,6% en 2001, y de Madrid que ha registrado una evolución negativa: del 22% al 20% respectivamente a dichos años²⁵. Este porcentaje mantenido ha ido de la mano de un crecimiento igualmente sostenido que ha supuesto que la presencia extranjera se multiplicara por dos en Andalucía en diez años pasando de 48.722 en 1991 a 157.157 a finales de 2001.

Pero este crecimiento debe ser estudiado con mayor detalle acudiendo a los datos segregados por unidades provinciales ya que, al igual que para el conjunto del Estado, en Andalucía no ha sido homogéneo el crecimiento en todas las provincias y, menos aún, su distribución. La mitad de la población extranjera en Andalucía se concentra en la provincia de Málaga (duplica su población de extranjeros en los últimos años), pero también se da el crecimiento muy significativo de otras provincias (Almería a multiplicado por siete su población extranjera pasando de algo más de seis mil extranjeros a más de cuarenta y dos mil). Por su parte, Huelva ve como en cinco años a duplicado su presencia de extranjeros pero tan sólo en el año 2001 superaba las 5.000 personas de este colectivo.

3.3. Procedencia de la población extranjera y su asentamiento en Andalucía

Un dato que aporta nueva luz sobre el origen de los extranjeros que están alimentando las cifras de dicho crecimiento es el lugar de procedencia por países y continentes. Las nacionalidades que más han crecido -y lo han hecho de forma significativa frente al resto de las procedencias- son las de origen europeo y las de origen africano.

Pero no son precisamente los ciudadanos de países que no pertenecen a la UE, en el caso de los extranjeros procedentes de países europeos, los que provocan dicho crecimiento: es verdad que su número está próximo a duplicarse, pero no es menos cierto que representan sólo el 15% de los extranjeros europeos en Andalucía. Llama especialmente la atención el caso de los finlandeses que han multiplicado por cuatro su presencia en los últimos años, y el de los británicos y alemanes que han visto aumentar sus colonias en cerca de un 20%. Con respecto a la población de procedencia africana, el incremento de la misma se debe en un 80% de 105 casos a la que tiene por origen Marruecos. De manera muy resumida se debe indicar que las nacionalidades más importantes en Andalucía por orden de importancia según volumen de presencia a finales de 2001 eran: Marruecos (con 39.279 personas), Gran Bretaña (con 23.100 personas), Alemania (con 8.212 personas) y Ecuador (con 7.757 personas).

Pero una buena comprensión de lo que supone el fenómeno de la inmigración extranjera exige que, en la medida de lo posible, distingamos aún más entre procedencia

²⁵ Se debe recordar que según los datos del INE Cataluña concentra el 15% de la población total en España, Madrid el 12% y Andalucía el 18%.

y asentamiento. Hemos indicado cómo se distribuye esta población extranjera en el conjunto de las provincias andaluzas; también hemos identificado la procedencia por continentes en su conjunto; nos toca ahora detallar dichas procedencias en cada una de las provincias. Ello nos permitirá identificar mucho mejor cómo las características de esta población extranjera están relacionadas con los asentamientos y ello nos indicará una buena manera de proceder en su estudio cuando se trate de conocer con detalle las formas de vida de cada uno de estos grupos.

En este sentido, se debe indicar que Málaga concentra la mayoría de los extranjeros pero lo hace de manera más significativa cuando su procedencia es europea, americana, asiática o de Oceanía. En el caso de Almería la mayor concentración la provocan los de origen africano. Junto a ello debemos indicar que en los dos últimos años de registro (2000 y 2001) la población de origen americano se ha incrementado sensiblemente en el caso de Almería y en el último año de registro se ha visto decrecer la población africana en esta misma provincia y ello pueda estar ligado al rechazo creciente (muy ligado dicho rechazo a los acontecimientos de El Ejido en Febrero de 2000) del empresariado sobre la población magrebí en los mercados laborales agrícolas de esta provincia y la promoción por la contratación de población latinoamericana (en el año 2000 el 18,43% de los latinoamericanos residentes en Andalucía se encontraban en Almería, un año más tarde ese peso ha crecido hasta suponer un 25,18%²⁶). Por su parte, Huelva ve como crece de manera significativa la población extranjera procedente de África, de América Latina y del Este europeo.

Esta concentración en dos provincias de la población extranjera marca claramente una de las pautas importantes en el fenómeno inmigratorio que estamos presentando para el caso de Andalucía. Entre Málaga y Almería reunían algo más de siete de cada diez de los europeos asentados en Andalucía en 1997 y mantienen esta tendencia con ligeros incrementos en 2001, pero de esos siete europeos, seis están en Málaga. Si detallamos aún más las nacionalidades podemos encontrarnos con que en los dos últimos años de registro que estamos utilizando (2000 y 2001) las cosas han cambiado sustancialmente para el caso de los extranjeros procedentes de la Europa del Este: en el 2000 los europeos del este suponían en Almería un 30,85% del total de la comunidad andaluza (36,49% los residentes en Málaga), un año después ya suponen en Almería el 44,48% de los residentes de tal procedencia de Europa del Este en el conjunto de Andalucía.

Para el caso de procedencia africana, estas dos provincias están alcanzando en 2001 casi siete de cada diez de los africanos que se encuentra en Andalucía (han pasado de concentrar a un 62,74% entre ambas provincias en 1997 a un 67,2% en 2001), pero en este caso cinco de los "casi siete" se encuentran en Almería. Insistimos en que el ritmo de crecimiento de población de origen africano en Almería venía manteniéndose desde la década de los noventa del pasado Siglo a un importante ritmo y en el año 2001 se ha producido el primer descenso: en 1997 el 39,45% de los africanos asentados en Andalucía se encontraban en Almería, este porcentaje ha crecido anualmente hasta situarse en el 52,59% en el año 2000 para decrecer por primera vez al 50,8% en 2001 (no se trata de que haya decrecido el número de extranjeros de origen africano, sino que el ritmo de crecimiento para el caso de Almería se ha visto reducido sin que ese mismo ritmo haya mermado en el resto de las provincias; deberemos seguir tal detalle en los

²⁶ Para comprender mejor este cambio de preferencia de nacionalidad puede consultarse el trabajo de A. Izquierdo y otros (2002) sobre la preferencia de inmigración latinoamericana en España.

próximos años para observar si se trata de un dato coyuntural o de una verdadera tendencia).

3.4. Población extranjera en Andalucía según sexo

Para concluir con las características de la población extranjera en Andalucía debemos indicar algún dato sobre la misma según su distribución por sexo.

Decir que en el conjunto de Andalucía no se da el equilibrio demográfico dado que las mujeres representan sólo en 1999 y según datos del *Anuario de Extranjería* el 44,6% de la población extranjera. La evolución de los últimos tres años no indica ningún crecimiento, por el contrario se ha visto decrecer el porcentaje de mujeres extranjeras (en 2001 el porcentaje en Andalucía era de 41,63%). De nuevo este dato debe de ser leído provincialmente dado que si bien en Málaga la mujeres extranjeras representan el 50% (dato mantenido en los últimos tres años), en Almería sólo alcanzaba el 27,43% del conjunto de la población extranjera en 1999 y baja al 25,31% en 2001. Ello ya nos indica la relación existen entre nacionalidades de procedencia de la población extranjera en Andalucía, sector laboral en que se encuentra insertados y provincia en la que residen: por un lado, tendríamos el modelo de trabajadores del sector agrícola (varones de origen africano y, en menor medida, latinoamericanos y del Este de Europa que se asientan mayoritariamente en Almería, Jaén y Huelva) y, por otro lado, trabajadores y rentistas del llamado Primer Mundo asentados en las zonas de la costa y en el "centro" de la comunidad (el caso de Málaga, especialmente, y de Sevilla, en menor medida). Aunque se debe advertir siempre que esta norma que establecemos es sólo de tendencia, pues en cada provincia podemos ver representados cada uno de los grupos a los que aludimos en mayor o menor medida.

3.5. Población extranjera en situación irregular

Hasta aquí hemos presentado una descripción panorámica de la presencia de población extranjera en Andalucía. Como ya hemos indicado al hablar de las fuentes nos hemos estado refiriendo constantemente a esta población que se encuentra en España con su correspondiente permiso de residencia. Es a partir de dicho dato que se pueden elaborar las estadísticas presentadas, pero ello no siempre refleja la realidad de la inmigración ni de la presencia de extranjeros en España para nuestro caso. El panorama lo completaría, en la parte que ahora nos interesa, el análisis de la población extranjera que se encuentra en situación irregular, los llamado por muchos medios de comunicación y por la opinión pública en general los "ilegales". Pero como también hemos mencionado, por la propia naturaleza de los flujos migratorios irregulares es muy difícil someterlos a la observación y al análisis estadísticos:

(...) de forma que cualquier estimación resulta poco exacta y permite que se hallen en circulación hipótesis poco rigurosas, derivadas de expectativas teóricas o aspiraciones profesionales que de una observación precisa de la realidad (Aragón Bombín y choza Pedrero 1993, 24-25).

Estas dificultades se hicieron muy evidentes en España para la investigación a finales de la década de los ochenta del pasado Siglo cuando diversos estudios trataron de cuantificar el volumen de población extranjera en situación irregular en España. En los años en los que empezó a crecer tímidamente la presencia de población extranjera se intentó analizar el fenómeno a partir de diferentes métodos. Entonces el Colectivo IOE

estimó en 366.500 los extranjeros en situación irregular en España, cuando se desarrolló la primera regularización (1 985-86) tras la publicación de la primera Ley de Extranjería que tan sólo dio lugar a 43.181 solicitudes, muy lejos como puede observarse de la estimación realizada. En 1989 el profesor Antonio Izquierdo presentó tres hipótesis que calculaban el número de población inmigrante en situación irregular: hipótesis baja, que suponía 81.000 extranjeros; hipótesis media, que suponía 1 25.000 extranjeros; e hipótesis alta, que suponía 240.000 extranjeros (todas ellas elaboradas a partir de los datos de la regularización de 1985-86). Por su parte y también en 1989, el equipo PASS levanto un mapa de inmigrantes en situación irregular en España por encargo de la Dirección General de Migraciones, y presentaron una horquilla que indicaba entre 1 70.000 y 260.000 los extranjeros en situación irregular. Como puede verse cifras distantes que, a pesar del rigor de los trabajos realizados, no nos permitían presentar con claridad una descripción de la realidad del fenómeno.

Hoy, sin el desarrollo de este tipo de estudios, se viene utilizando como una cierta medida de la irregularidad los datos que aportan los procesos de regularización. Si bien no hablan del volumen de población extranjera en situación irregular, si nos dicen el volumen aproximado que había (no todos los extranjeros en situación irregular acceden a la solicitud de regularización, entre otras posibles razones por no cumplir los requisitos). Con esta aclaración pasamos a comentar brevemente los datos para Andalucía de las dos regularizaciones más importantes de población extranjera habidas en España, si se tiene en cuenta el número de solicitudes presentadas: la de 1991 y la de 2000.

Tabla 4.4. Datos básicos de la Regulación de 1991 en Andalucía

	1 ²⁷	2 ²⁸	3 ²⁹	4 ³⁰	5 ³¹	6 ³²	7 ³³	8 ³⁴
Almería	2.585	531	3.116	24,38	2,43	5.354	8.470	36,79
Cádiz	976	166	1.142	8,94	0,89	4.242	5.384	21,21
Córdoba	206	34	240	1,88	0,19	1.102	1.342	17,88
Granada	760	306	1.066	8,34	0,83	4.434	5.500	19,38
Huelva	540	45	585	4,58	0,46	1.727	2.312	25,30
Jaén	372	182	554	4,33	0,43	669	1.223	45,30
Málaga	3.943	494	4.437	34,72	3,46	26.251	30.688	14,46
Sevilla	988	652	1.640	12,83	1,28	4.943	6.583	24,91
Andalucía	10.370	2.410	12.780	100,00	9,98	48.722	61.502	20,78
España	109.135	18.933	128.06		100,0	360.655	488.723	26,20

Fuente: Elaboración de García Castaño, F. J. Y Márquez Lepe, E. a partir de *Anuario de Extranjería* (1 993) y Aragón Bombín y Choza Pedrero (1993)

²⁷ Permisos concedidos

²⁸ Permisos denegados

²⁹ Total de solicitudes

³⁰ % sobre Andalucía

³¹ % sobre España

³² Extranjeros con Permiso Residencia. 31/12/1991

³³ Regulares + Solicitudes

³⁴ Solicitudes sobre regulares

En ella observamos que del total de las solicitudes presentadas en Andalucía (12.780) fueron concedidas el 81,1% (muy próximo al 85% concedido en el conjunto del Estado). También observamos que el mayor volumen de solicitudes se realizaron en Málaga y Almería pero con importantes diferencias entre una y otra provincia: mientras Almería contaba con el 10,99% de la población extranjera residente en Andalucía alcanzó 3.116 solicitudes, que suponían el 24,38% de las solicitudes presentadas en la misma Comunidad; por su parte, Málaga tenía el 53% de población extranjera del conjunto de Andalucía y alcanzó un 34,72% de las solicitudes, porcentaje que con ser alto evidencia las diferencias entre extranjeros y solicitudes del caso de Almería. Esta diferencia es la que nos muestra que la comparación entre población extranjera regular e irregular en cada provincia tenga especial incidencia en el caso de Almería, donde cerca de 38 extranjeros de cada 100 se encontraban en situación irregular antes del proceso, si sólo tenemos en cuenta a la población extranjera residente y a la solicitante de regularización. Este mismo dato para Málaga desciende a 24 extranjeros de cada 100; se hace muy significativo en el caso de Jaén que suponía que de cada 100 extranjeros 45 estaban en situación irregular con el método de calcular presentado.

Nueve años más tarde se realiza una nueva regularización tras la publicación de la reformada Ley de Extranjería, conocida como la Ley 4/2000, posteriormente modificada en la Ley 8/2000. Los datos que ahora poseemos de esta reciente regularización (ver Tabla 3) nos matizan lo que ya sabíamos de la anterior "gran" regularización que acabamos de comentar. Ahora es Almería la que lidera las solicitudes en Andalucía³⁵, siendo prácticamente cinco solicitudes de cada diez presentadas en Andalucía de dicha provincia, y ello a pesar de que a finales de 1999 no alcanza los dos extranjeros de cada diez de los residentes en Andalucía (Málaga concentraba casi cinco de cada diez extranjeros residentes en la comunidad y sólo alcanzó el 24% de las solicitudes de la regularización de toda Andalucía, es decir, menos de tres de cada diez). Ahora también nos encontramos con un volumen de denegación mucho mayor (el 34% han sido denegadas), lo que en cierta medida ha dado lugar a una nueva regularización "por motivos de arraigo" en 2001 tras presiones y encierros del propio colectivo inmigrante. También observamos el peso de esta provincia andaluza (Almería) sobre el conjunto del Estado en lo referente a las solicitudes presentadas: en 1991 suponían las solicitudes de Almería un 2% de las presentadas en el conjunto del Estado y en 2000 suponen ya el 8,44%. Por último, se observa el peso de la irregularidad en cada provincia si admitimos, no sin las prudencias ya mencionadas, que los solicitantes eran extranjeros en situación irregular en la provincia en la que solicitaron "los papeles". De nuevo Almería se coloca en primer lugar del volumen de irregularidad siendo ya más de cinco de cada diez los extranjeros que se podrían encontrar en tal situación. La media andaluza se sitúa en un 27,78%, por encima de la media española, y ahora sólo Huelva, además de la ya mencionada Almería, la que supera dicha media.

³⁵ Hay que tener presente que el dato de mayor presentación de solicitudes en una provincia que en otra no debe leerse exclusivamente como una mayor presencia de población irregular en dicha provincia, al comprobarse en el proceso que algunas personas presentaban la solicitud en un lugar diferente al de su residencia, posiblemente bajo la expectativa de que una provincia podría conceder más permisos que otra sobre la base de la arbitrariedad en el comportamiento administrativo de cada lugar.

Tabla 4.5. Datos básicos de la regulación de 2000 en Andalucía

	1 ³⁶	2 ³⁷	3 ³⁸	4 ³⁹	5 ⁴⁰	6 ⁴¹	7 ⁴²	8 ⁴³
Almería	9.721	9.312	20.788	49,52	8,44	18.503	39.291	52,91
Cádiz	818	424	1.362	3,24	0,55	10.126	11.48	11,86
Córdoba	402	170	660	1,57	0,27	3.280	3.940	16,75
Granada	1.617	1.328	3.041	7,24	1,23	9.114	12.155	25,02
Huelva	932	627	1.671	3,98	0,68	3.79	5.460	30,60
Jaén	842	245	1.269	3,02	0,52	3.267	4.536	27,98
Málaga	5.097	4.967	10.459	24,91	4,24	53.093	63.552	16,46
Sevilla	1.804	698	2.729	6,50	1,11	7.957	10.686	25,54
Andalucía	21.233	17.771	41.979	100	17,04	109.129	151.108	27,78
España	138.490	84.810	246.392		100	801.329	1.047.721	23,52

* Incluye, además de las concedidas y denegadas, las archivadas y las que se encuentran en trámite

Fuente: Elaborada por García castaño., F. J. Y Márquez Lepe, E. a partir del Anuario de Extranjería (2000)

3. 6. Población inmigrante extranjera trabajadora en Andalucía

Los datos que registran la población trabajadora extranjera aportan importantes matices a los datos analizados hasta aquí para entender a quién va dirigida la categoría de "extranjero" y la de "inmigrante" en Andalucía. Valga saber que de la misma manera que no todos los trabajadores extranjeros cuentan con un permiso de residencia y/o de trabajo, y ello no les impide trabajar, no todos los extranjeros con permiso de residencia se encuentran trabajando con el correspondiente permiso de trabajo. En 1994, 1996 y 1999, el número de trabajadores extranjeros con permiso de trabajo en España (no se cuentan los comunitarios) era de 121.780, 166.940 y 199.753 para cada uno de los años indicados. El 46,3%, el 47% y el 50,4% de dichos trabajadores era de algún país africano.

Dicho de otra manera, cuando se habla de población extranjera trabajadora (con permiso de trabajo), se piensa mayoritariamente en población de origen africano, cuando en realidad es la población europea la que representa el mayor peso demográfico. Luego comprobaremos que si se cuentan los extranjeros en posición laboral a partir de las altas en la Seguridad Social, de nuevo serán los europeos los que representarán el colectivo más importante.

Si los anteriores datos se analizan añadiendo la variable sector laboral según la nacionalidad y/o procedencia, la supuesta homogeneidad del colectivo extranjero (en su acepción jurídica) o inmigrante (en su acepción económica/cultural) se rompe en

³⁶ Solicitudes concedidas

³⁷ Solicitudes denegadas

³⁸ Total de solicitudes

³⁹ % sobre Andalucía

⁴⁰ % sobre España

⁴¹ Extranjeros con permiso de residencia. 31/12/1999

⁴² Regulares + solicitudes

⁴³ % solicitudes sobre regulares

múltiples matices. Por ejemplo, se sabe de la existencia de una gran bolsa de trabajadores en el sector servicios que no permite detectar con claridad el ámbito laboral en el que se encuentra el trabajador o trabajadora. Para el caso de los africanos hay que decir que tienen una significativa inserción en el sector agrícola -muy posiblemente en el sector de recogida de frutos de trabajo temporal-, pese a tratarse de un sector laboral que cuenta con importantes bolsas de economía sumergida, lo que se refleja en la no contratación documentada de todos los efectivos necesarios. Para el caso del sector de la construcción, con similar situación de precariedad laboral, son de nuevo los africanos los que tienen una importante presencia junto con los procedentes de países europeos no comunitarios.

Si a estos datos se les añade la información de población trabajadora extranjera con permiso de trabajo por comunidades autónomas, se observará de nuevo que la distribución es muy desigual. Entre el 60% y el 70% de esta población trabajadora se concentra tan sólo en tres comunidades: Madrid, Cataluña y Andalucía (según datos de 1999 del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales). Estos mismos datos manifiestan una tendencia de crecimiento en los tres últimos años especialmente para el caso de Andalucía y de Murcia.

Si esta es la situación general para el conjunto del Estado, para el caso de Andalucía los datos disponibles permiten observar alguna especificidad importante. Al igual que para el conjunto de España en donde el crecimiento de población trabajadora extranjera en los últimos años mantiene una tendencia progresiva pero constante, en Andalucía se aprecia un incremento de dicha población, pero con tasas aún más importantes. Tal y como refleja la Tabla 6 el incremento se produce a razón de un 20% anual, frente al 10% del conjunto del Estado. Un incremento que de nuevo se refleja de manera desigual por provincias, pero desde un ángulo distinto a como se observaban los datos demográficos más arriba presentados. Ahora es Almería la que registra al 44% de los trabajadores con permiso de trabajo, frente al 20% que registra Málaga (no hay que olvidar que los permisos de trabajo para extranjeros no son necesarios para el caso de los ciudadanos de la Unión Europea, lo que explica, en parte, este cambio en la ubicación de la población extranjera). El resto se reparte entre un total de seis provincias andaluzas.

	1997	Total 1998	1999	1997	C.ajena 1998	1999	1997	C.propia 1998	1999
Almería	7.449	9.062	10.610	7.262	8.878	10.428	187	184	182
Cádiz	924	1.057	1.131	686	820	871	238	237	260
Córdoba	576	663	745	431	523	618	145	140	127
Granada	1.218	1.424	1.773	643	848	1.160	575	576	613
Huelva	927	1.163	1.407	838	1.066	1.321	89	97	86
Jaén	672	946	1.479	546	824	1.356	126	122	123
Málaga	4.278	4.661	4.989	3.006	3.447	3.890	1.272	1.214	1.099
Sevilla	1.329	1.533	1.890	937	1.166	1.517	392	367	373
Andalucía	17.373	20.509	24.024	14.349	17.572	21.161	3.024	2.937	2.863

Tabla 4.6⁴⁴. Evolución de la presencia de permisos de trabajo a población extranjera en Andalucía y tipo de permiso por provincias

⁴⁴ Fuente: Estadísticas laborales del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Por último, se observa un ligero descenso en los trabajadores por cuenta propia en el conjunto de Andalucía. Esta tendencia se rompe en el caso de Cádiz y, especialmente, en el caso de Granada, donde el incremento de los efectivos por cuenta propia se mantiene en los tres últimos años, lo que está sin duda relacionado con la venta ambulante. En el caso de Huelva observamos igualmente el crecimiento (en tres años casi duplican los efectivos) y el peso mayor de los trabajadores por cuenta ajena que por cuenta propia.

Otra cuestión que importa resaltar en lo referente a la cuestión laboral tiene que ver con la presencia de trabajadores y trabajadoras extranjeros. Además del crecimiento del colectivo de mujeres, se produce un cambio en la tendencia al crecimiento generalizado en el conjunto de Andalucía: ahora es Málaga la que concentra a cerca del 40% de las mujeres extranjeras con permiso de trabajo, mientras que sólo representan el 19% en Almería y el 15% en Sevilla. Si, en el conjunto de España y de Andalucía, se observa una tendencia al aumento de la población trabajadora femenina -en España son algo más de tres de cada diez las mujeres extranjeras con permiso de trabajo; en Andalucía son algo más de dos-, cada una de las provincias andaluzas lo refleja de manera desigual. En Almería, por ejemplo, apenas un 10% del conjunto de los trabajadores extranjeros con permiso de trabajo son mujeres mientras que, en Málaga, representan el 48%. La importancia de estos datos reside en que ofrecen nuevas pistas sobre los sectores laborales en los que se inserta la población trabajadora extranjera y, sobre todo, los mercados demandantes de mano de obra que, para el caso que nos ocupa, se reducen a los del servicio doméstico y ciertos ámbitos del sector de la hostelería para la ciudad de Málaga.

No cabe la menor duda de que todos estos datos se verán sustancialmente enriquecidos y permitirán diferentes ángulos de análisis cuando se pueda explotar mejor la información de afiliación a la seguridad social donde si aparecen los trabajadores extranjeros de la Unión Europea (especialmente cuando dispongamos de datos pormenorizados en diferentes épocas del año, dada la estacionalidad de muchos de los mercados laborales en los que se insertan estas poblaciones extranjeras). Con los datos que hasta ahora contamos podremos realizar una primera aproximación a determinadas cuestiones laborales de la población extranjera.

La Tabla 4.7 nos muestra esta misma evolución citada para el caso de los trabajadores extranjeros dados de Alta en la Seguridad Social en el Régimen General (junto en este caso con el del Carbón y el del Mar y otros no clasificados) y en el Régimen Agrario. Obsérvese el especial crecimiento de este Régimen que en el conjunto de Andalucía y en cada una de las provincias multiplica por tres, y en algunas provincias por más, las Altas en el paso de estos últimos tres años. Aquí Huelva muestra un crecimiento muy importante (dejando de lado las cifras de Almería) que pasa a ser la segunda provincia Andaluza en trabajadores extranjeros de Alta en la Seguridad Social en el Régimen Agrario.

Tabla 4.7. Evolución de la presencia de trabajadores extranjeros en altas en la Seguridad Social por Regímenes (1)

Régimen General y otros						
	20/2/99	31/3/00	31/12/00	31/10/01	11/1/02	31/3/02
Andalucía	20.708	18.690	19.673	27.541	29.757	32.585
Almería	1.733	4.074	2.860	4.769	5.758	6.296
Cádiz	1.581	1636	1.519	2.012	2.215	2.148
Córdoba	417	591	580	762	822	893
Granada	1.361	1183	1.301	1.684	1,991	2.081
Huelva	551	810	624	811	833	877
Jaén	292	498	436	601	719	754
Málaga	13.143	8.191	10.102	13.962	14.230	15.968
Sevilla	1.630	1977	2.251	2.943	3.189	3.568

Régimen Especial y Agrario						
	20/2/99	31/3/00	31/12/00	31/10/01	11/1/02	31/3/02
Andalucía	9.908	12.351	16.494	22.577	25.208	28.951
Almería	7.686	9.647	12.580	17.070	19.382	20.268
Cádiz	84	84	123	187	194	217
Córdoba	99	129	170	230	252	337
Granada	233	299	608	963	1.106	1.445
Huelva	1.024	1.054	1.493	2.137	2.123	3.869
Jaén	408	637	693	890	936	1.437
Málaga	200	318	502	631	724	804
Sevilla	174	183	325	469	491	574

Fuente: elaborada por García Castaño, F. J. y Márquez Lepe, E. a partir del Anuario de Extranjería del Ministerio del Interior de 1 Ortiz (2002a y 2002b) y de Indicadores de 10 Inmigración in' 6 y o' 10)

Apreciación similar de crecimiento podemos hacer en el caso del Régimen Especial de Empleadas del Hogar (ver tabla 4.8), aunque en este caso los números no son tan importantes; también para el caso del Régimen Espacial de Trabajadores Autónomas que ve cómo crece lentamente en el conjunto de Andalucía aunque aquí sí marca una tendencia más rápida la provincia de Granada que ve cómo duplica sus efectivos en este sector en los últimos tres años.

Otro dato de importancia es el porcentaje de mujeres extranjeras en alta en la Seguridad Social. Aunque cada año se observa ligeros aumentos, tanto la media de Andalucía (31,54% mujeres frente al total) como la de la totalidad de las provincias está lejos de igualar al porcentaje de varones. Especial diferencia muestran provincias como Almería, Jaén y Huelva, provincias que acogen mayoritariamente a la población que se identifica con el llamado Tercer Mundo, aunque debe aclararse que también se trata de provincias que ofrecen mano de obra para sectores de trabajo agrícola y temporal, que suele rechazar muy habitualmente la mano de obra femenina. Por el contrario, provincias como Málaga y Sevilla, equilibran algo más la presencia entre sexos.

Tabla 4.8. Evolución de la presencia de trabajadores extranjeros en altas en la Seguridad Social por regímenes(2)

Régimen Especial Empleados Hogar						
	20/2/99	31/3/00	31/12/00	31/10/01	11/1/02	31/3/02
Andalucía	1.850	2.413	2.530	3.088	3.299	4.173
Almería	63	75	63	121	145	182
Cádiz	91	151	155	194	199	249
Córdoba	55	79	106	161	168	229
Granada	157	243	266	326	346	410
Huelva	32	84	64	83	81	82
Jaén	29	63	75	132	131	158
Málaga	1.031	1.198	1.205	1.382	1.468	1.846
Sevilla	392	520	596	689	761	1.017

Régimen Especial Trabajadores Autónomos						
	20/2/99	31/3/00	31/12/00	31/10/01	11/1/02	31/3/02
Andalucía	8.088	9.279	11.491	13.064	12.841	13.614
Almería	650	842	899	1.070	1.029	1.103
Cádiz	619	756	858	1.022	993	1.039
Granada	160	163	190	245	245	244
Huelva	704	727	1.046	1.286	1.255	1.348
Jaén	201	187	223	252	247	268
Málaga	105	154	179	243	223	249
Sevilla	5.036	5.635	7.127	7.879	7.786	8.285
Andalucía	613	815	969	1.064	1.063	1.078

Fuente: elaborada por García Castaño, F. J. y Márquez Lepe, E. a partir de Anuario de Extranjería del Ministerio del Interior, de Ortiz, J. (2002a y 2002b) y de Indicadores de la Inmigración (nº 6 y nº 10)

Por último, seguir insistiendo en el desigual reparto de población extranjera en lo referente a su presencia en los mercados laborales cuando se tiene como variable los datos provinciales. Almería y Málaga sumaban conjuntamente a finales de 2000 el 70,41% de la población extranjera estaba dada de alta en la seguridad social de toda Andalucía, un año después era ya el 71,05%.

4. EL ALUMNADO INMIGRANTE EN LA COMUNIDAD AUTONÓMICA DE ANDALUCÍA: LA PROVINCIA DE HUELVA.

Hasta ahora, hemos venido trabajando con los datos obtenidos hasta el curso 2002, es decir, con los datos que nos ofrecían las diferentes fuentes consultadas, sin embargo, cuando fuimos visitando los diferentes organismos y, concretamente los diferentes centros educativos en los que hemos realizado nuestro estudio, nos parecía que esos datos estaban muy alejados de la situación que veníamos observando, por lo que, en un intento último de aproximación a la realidad, nos propusimos obtener los últimos datos manejados por la Junta de Andalucía y que nos acercaban más a la observación directa realizada en nuestra investigación.

De esta forma, nos encontramos que, efectivamente, el número de alumnado de un año a otro varía tanto, que es realmente importante conseguir los, tal y como podemos observar en la siguiente tabla:

1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03
3.724	4.254	5.092	6.239	10.987	14.497	22.494	34.775

Tabla 4.9. Evolución del alumnado inmigrante escolarizado en Andalucía

En esta tabla observamos como en el transcurso de siete años hemos triplicado el número de alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza, pero, además, cómo el verdadero incremento ha sucedido en los tres últimos cursos escolares, años en los que se han matriculado 68,4% del alumnado extranjero.

Este aumento se ha dado en todas las ciudades de la Comunidad Autónoma Andaluza, aunque, como observamos en la tabla 4.10., no ha sido en la misma proporción.

	2001/02	2002/03	Diferencial	% Dif.
ALMERÍA	5.478	9.760	4.282	78,17
CÁDIZ	2.141	2.150	9	0,42
CÓRDOBA	829	1.487	658	79,37
GRANADA	2.123	3.588	1.465	69,01
HUELVA	1.169	2.085	916	78,36
JAÉN	682	1.174	492	72,14
MÁLAGA	8.022	11.576	3.554	44,30
SEVILLA	2.050	2.955	905	44,15
ANDALUCÍA	22.494	34.775	12.281	54,60

Tabla 4.10. Alumnado extranjero de la comunidad autónoma de Andalucía. Diferencial en el curso escolar 2003/2003 respecto al curso escolar 2001/2002.

Cuando revisamos los datos de esta tabla, observamos que excepto en las ciudades de Cádiz, Málaga y Sevilla, el aumento de alumnado extranjero está muy por encima del 50% del curso 2001-2002 al 2002-2003 y que, aún así el diferencial de la Comunidad también está por encima del 50%, a pesar de tener el leve aumento de la ciudad de Cádiz, donde sólo se matricularon 9 alumnos/as en este año escolar.

Además de estos datos, hemos considerado importante recoger otras informaciones que vengán a completar las ya obtenidas y poder tener, así, una mejor y más certera visión de aquello que está sucediendo en la Comunidad Autónoma Andaluza con el alumnado inmigrante escolarizado en los centros educativos de todas las ciudades y, concretamente, en la provincia de Huelva.

Para conseguir este objetivo, y dadas las informaciones que nos aseguran que, por diferentes situaciones, el alumnado inmigrante se matricula, en gran medida, en centros educativos privados de la Comunidad Andaluza, quisimos saber cuál es la proporción de alumnado matriculado en estos centros y que se recoge en la tabla 4.11.

	Centros Públicos		Centros Privados		Nº TOTAL
	Total	%	Total	%	
ALMERÍA	9.595	98,3	165	1,7	9.760
CÁDIZ	1.956	91,0	194	9,0	2.150
CÓRDOBA	1.332	89,6	155	10,4	1.487
GRANADA	3.139	87,5	449	12,5	3.588
HUELVA	2.033	97,5	52	2,5	2.085
JAÉN	1.037	88,3	137	11,7	1.174
MÁLAGA	10.198	88,1	1.378	11,9	11.576
SEVILLA	2.593	87,7	362	12,3	2.955
ANDALUCÍA	31.883	91,7	2.892	8,3	34.775
PUBLICA	91,7				
PRIVADA	8,3				

Tabla 4.11. Diferencial del número de alumnos extranjeros Pública-Privada. Cursos 2001/02-2002/03

En esta tabla observamos como, aunque el número de alumnado inmigrante matriculado en los centros público de la Comunidad Andaluza es mucho más elevado, no podemos olvidar que entre los diferentes centros privados se distribuyen un total de 2.892 alumnos/as, lo que supone un 8,3% y, que, desde luego, habrá que tener en cuenta, no sólo a la hora de elaborar los planes de estudio de estos centros, entre otros indicadores, sino también, cuando se evalúe la capacitación del profesorado de estos centros, para cubrir las necesidades del alumnado que a ellos asisten.

En este intento de conocer cómo ha evolucionado la escolarización del alumnado inmigrante en los centros educativos de la Comunidad Autónoma Andaluza, hemos considerado importante saber cuál es la distribución de alumnado por continentes, tal y como se recoge en la tabla 4.12.

CONTINENTE	ALMERÍA	CÁDIZ	CÓRDOBA	GRANADA
U. EUROPEA Y E.E.E.	1.264	570	87	697
ASIA	232	143	89	169
ÁFRICA	4.322	718	408	1.051
EE.UU. Y CANADA	21	128	8	35
RESTO DE AMÉRICA	2.173	440	659	1.168
OCEANÍA	9	10	3	2
No consta	6	16	13	22
TOTAL	9.760	2.150	1.487	3.588

CONTINENTE	HUELVA	JAÉN	MÁLAGA	SEVILLA	TOTAL	%
U. EUROPEA Y E.E.E.	200	64	4.824	289	7.995	22,99
ASIA	54	154	670	283	1.794	5,16
ÁFRICA	959	344	1.729	839	10.370	29,82
EE.UU. Y CANADA	3	5	143	61	404	1,16
RESTO DE AMÉRICA	485	429	3.278	1.196	9.828	28,26
OCEANÍA	0	0	12	1	37	0,11
No consta	12	5	5	67	146	0,42
TOTAL	2.085	1.174	11.576	2.955	34.775	100,00

Tabla 4.12. Alumnado extranjero por continentes. Curso 2002/03.

Otros datos que nos ha parecido interesante conocer han sido los referentes a cómo se distribuye el alumnado inmigrante, según el sexo al que pertenezca.

Este dato, aunque, en principio, no sea determinante para nuestra investigación, sí nos parece relevante, sobre todo, teniendo en cuenta que, no en todos los países ni en todas las culturas se considera igual de importante la preparación y la escolarización de los niños y de las niñas y esto, en un país como España, donde la escolarización es obligatoria, nos parecía un dato importante.

La información que hemos recogido a este respecto queda reflejada en la tabla 4.13.

	ALUMNOS		ALUMNAS		Nº TOTAL
	Total	%	Total	%	
ALMERÍA	5.858	60,0	3.902	40,0	9.760
CÁDIZ	1.117	52,0	1.033	48,0	2.150
CÓRDOBA	752	50,6	735	49,4	1.487
GRANADA	1.953	54,4	1.635	45,6	3.588
HUELVA	1.216	58,3	869	41,7	2.085
JAÉN	681	58,0	493	42,0	1.174
MÁLAGA	5.986	51,7	5.590	48,3	11.576
SEVILLA	1.536	52,0	1.419	48,0	2.955
ANDALUCÍA	19.099	54,9	15.676	45,1	34.775

Tabla 4.13. Alumnado extranjero de la comunidad autónoma de Andalucía. Distribución por sexo

Aunque los datos que se desvelan en esta tabla puedan parecer indicar que la escolarización de las niñas es menor que la de los niños, esto no es totalmente cierto, puesto que, si analizamos la situación un poco más a fondo, venimos a entender que realmente hay mucho factores por los que se da esta diferencia entre alumnos inmigrantes escolarizados y alumnas inmigrantes escolarizadas, aunque la principal es que hay más niños que niñas inmigrantes en edad escolar en España y también en Andalucía, por lo que estos números no son indicadores nada más que de estas situaciones, pero que creo que sí son importantes tenerlas en cuenta a la hora de realizar la distribución heterogénea de las aulas de los diferentes centros educativos.

También quisimos saber cómo se distribuía el alumnado inmigrantes en los diferentes niveles educativos durante el curso 2003-2003, en las diferentes provincias de la Comunidad Autónoma Andaluza, lo que queda representado en la tabla 4.14.

La tabla la hemos dividido en dos por exponer el contenido de forma más clara, pero hemos de tener en cuenta que los totales que aparecen en la segunda mitad están referidos a los totales de las diferentes provincias y al alumnado escolarizado en todas las etapas educativas, es decir, Educación Infantil y Educación Primaria, E.S.O., E.S.A., Bachillerato, Ciclos de Formación Profesional, Educación de Adultos, Enseñanzas de Régimen Especial y los Programas de Garantía Social.

	Inf+Prim	E.S.O.	E.S.A.	BACH.	CICLOS F.
ALMERÍA	4.567	1.822	28	145	93
CÁDIZ	950	472	9	132	28
CÓRDOBA	820	302	3	106	21
GRANADA	1.740	647	12	93	77
HUELVA	830	362	5	58	29
JAÉN	618	242	1	23	13
MÁLAGA	6.689	2.840	30	504	190
SEVILLA	1.668	756	10	130	79
ANDALUCÍA	17.882	7.443	98	1.191	530
%Enseñanza	51,42	21,40	0,28	3,42	1,52

	Adultos	E.R.E.	P.G.S.	Total
ALMERÍA	3.012	68	25	9.760
CÁDIZ	442	109	8	2.150
CÓRDOBA	211	23	1	1.487
GRANADA	961	47	11	3.588
HUELVA	795	2	4	2.085
JAÉN	254	19	4	1.174
MÁLAGA	852	440	31	11.576
SEVILLA	294	16	2	2.955
ANDALUCÍA	6.821	724	86	34.775
%Enseñanza	19,61	2,08	0,25	100,00

Tabla 4.14. Alumnado extranjero por niveles educativos y provincias Comunidad Autónoma de Andalucía: pública + privada. Curso escolar 2002/2003

En esta tabla vemos claramente como el grueso de alumnado inmigrante escolarizado está en Educación Infantil y Educación Primaria, aunque también en E.S.O. se puede observar que el número no deja de ser importante, sin embargo, es en el Bachillerato donde se sufre una gran caída, aunque habría que conocer profundamente los por qué para poder hacer una justa valoración de esta situación.

Cuando hemos tratado de descubrir las razones de este descenso de escolarización de alumnado inmigrante, una vez se acaba la Educación Obligatoria, hemos encontrado principalmente dos muy dispares:

1. El número de personas que hay en esas edades es mucho menor que el de alumnado en edades de ser escolarizados en Educación Infantil y Educación Primaria.
2. Un gran número de personas inmigrantes de más de 16 años están trabajando en los sectores de servicios y agrario.

Estas dos justificaciones nos ayudarían a entender, en cierto modo esta tabla, a pesar de que, desde luego, podríamos seguir indagando en las razones de esta no escolarización, para poder entender este proceso mejor. Nosotros no hemos seguido trabajando en estos datos, porque no está entre los objetivos concretos de nuestro estudio.

De esta tabla también nos gustaría destacar el número de alumnado que sigue sus estudios a través de la Educación de Adultos, llegando, incluso, a ser muy similar al escolarizado en la E.S.O., debido, principalmente, a dos razones:

1. El gran número de inmigrantes que ven en la Educación de Adultos una forma segura y barata de aprender el idioma y obtener una titulación válida en España.
2. La compatibilidad de horarios de la Educación de adultos y el de sus lugares de trabajo.

A pesar de estos datos, no he encontrado investigaciones con conclusiones relevantes sobre cómo trabajar con personas adultas inmigrantes desde la educación, puesto que estos estudios vienen a darnos el número de adultos matriculados, los países de origen..., pero no dan datos referentes a la toma de decisiones pedagógicas por las que han optado los centros, por el hecho de contar entre su alumnado con personas de otras culturas y otros países.

Desde aquí y dada la gran cantidad de alumnado inmigrante matriculado en Educación de Adultos, animamos a los investigadores educativos a estudiar con mayor interés esta etapa educativa, por ser un gran campo de estudio, del que nos queda mucho por saber y, por supuesto, propuestas psicopedagógicas que realizar.

Los datos que hemos expuesto en la tabla anterior están referidos a las escuelas públicas y privadas, sin embargo, en las tablas que siguen vamos a exponer por separado los datos de los centros públicos y privados.

	Inf+Prim	Secundaria ⁴⁵	Adultos	E. Reg.Esp.	P.G.S.	Total
ALMERÍA	4.455	2.035	3.012	68	25	9.595
CÁDIZ	824	573	442	109	8	1.956
CÓRDOBA	719	378	211	23	1	1.332
GRANADA	1.439	687	961	47	5	3.139
HUELVA	794	438	795	2	4	2.033
JAÉN	515	247	254	19	2	1.037
MÁLAGA	5.776	3.106	852	440	24	10.198
SEVILLA	1.439	842	294	16	2	2.593
ANDALUCÍA	15.961	8.306	6.821	724	71	31.883
% PÚBLICA	89,3	89,7	100,0	100, 0	82,6	91,7

Tabla 4.15. Alumnado extranjero por niveles educativos y provincias. Comunidad Autónoma de Andalucía: pública. Curso escolar 2002/2003.

Si analizamos los datos expuestos en esta tabla, vemos que, también, el número mayor de alumnado se sitúa en la Educación Infantil y en la Educación Primaria, aunque en Secundaria y en la Educación de Adultos también observamos un gran número de

⁴⁵ Secundaria incluye: ESO, ESA, Bachillerato y Ciclos Formativos.

alumnado y que, tanto en Educación de Adultos, como en las Enseñanzas de Régimen Especial, todos el alumnado inmigrante está escolarizado en los centros públicos, además de que tanto en Educación Infantil, Primaria, Secundaria y P.G.S. la mayoría del alumnado está escolarizado en centros públicos, ya que, en todos estos casos supera el 80% del alumnado inmigrante escolarizado, que asiste a estos centros.

Caso a destacar es el de los Programas de Garantía Social, ya que sólo 15 alumnos/as cursan la Educación Secundaria a través de un P.G.S. en los centros educativos privados, tal y como queda registrado en la tabla 4.16, donde exponemos la información relativa a los centros educativos privados de las provincias de la Comunidad Autónoma Andaluza, destacando en ella el número de alumnos/as que asisten a centros privados en la provincia de Málaga, debido al tipo de alumnado que vive en esta provincia, en la que un número muy elevado pertenece a países de la Unión Europea y de Estados Unidos y de los que la situación económica y laboral de las familias es considerablemente más elevada que los que viven en otras provincias, provenientes, en número muy elevado, de los países del Magreb, de Sudamérica o de los países de la antigua Yugoslavia y que llegan buscando una vida mejor y sin trabajo o con trabajo peor remunerado, lo que no permite escolarizar a sus hijos en colegios en los que la educación no sea gratuita.

	Inf+Prim	E.S.O.	E.S.A.	BACH.	P.G.S.	Total
ALMERÍA	112	41	1	11		165
CÁDIZ	126	56	8	4		194
CÓRDOBA	101	38	9	7		155
GRANADA	301	112	15	15	6	449
HUELVA	36	16				52
JAÉN	103	21	6	5	2	137
MÁLAGA	913	336	80	42	7	1.378
SEVILLA	229	88	14	31		362
ANDALUCÍA	1.921	708	133	115	15	2.892
% Privada	10,7	9,5	11,2	21,7	17,4	8,3

Tabla 4.16. Alumnado extranjero por niveles educativos y provincias. Comunidad Autónoma de Andalucía: privada⁴⁶. Curso escolar 2002/2003

Si hacemos un resumen de lo que hemos encontrado en la provincia de Huelva, que es, de entre las ocho provincias andaluzas, el objeto de nuestro estudio, podemos hacer un análisis cercano a la realidad de los movimientos migratorios que se están viviendo en esta provincia, sobre todo en lo referente a la inmigración, y que sintetizamos en los siguientes puntos y en los datos que exponemos en la tabla 4.17., en la que se recogen los datos expuestos en los gráficos y tablas de este capítulo de nuestro estudio:

⁴⁶ No incluimos Ciclos Formativos de Formación Profesional, ni Educación de Adultos, ni los Programas de Garantía Social, porque no hay ningún alumno/a matriculados en estos niveles educativos en los centros privados de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

- El porcentaje de extranjeros que reside en Huelva, respecto al número total de extranjero que vive en España es muy bajo, ya que está entre el 0 y el 0,7%.
- El porcentaje de población extranjera sobre la población provincial está entre 1 y 2%.
- Huelva ve como crece de manera significativa la población extranjera procedente de África, de América Latina y del Este europeo.
- Huelva tenía ya más del 1% de población extranjera y se situaba como cuarta provincia en importancia en Andalucía, pero por debajo de la media de la comunidad.

Población extranjera y Conjunto de población en España y comparación de porcentajes de una población sobre otra (datos de España y Andalucía)	
Población extranjera en España	6.148
Porcentaje sobre total de población extranjera en España	0,55
Porcentaje sobre total de población extranjera en Andalucía	3,91
Población en España	453.843
Porcentaje sobre total de población en España	1,12
Porcentaje sobre total de población en Andalucía	6,2
Diferencias entre % extranjeros y población España	0,57
Diferencias entre % extranjeros y población Andalucía	2,29
Datos básicos de la Regulación de 1991 en Andalucía	
Permisos concedidos	540
Permisos denegados	45
Total de solicitudes	585
% sobre Andalucía	4,58
Extranjeros con Permiso Residencia. 31/12/1991	0,46
Regulares + Solicitudes	1.727
Solicitudes sobre regulares	2.312
% sobre España	25,30
Datos básicos de la regulación de 2000 en Andalucía	
Solicitudes concedidas	932
Solicitudes denegadas	627
Total de solicitudes	1.671
% sobre Andalucía	3,98
% sobre España	0,68
Extranjeros con permiso de residencia. 31/12/1999	3,79
Regulares + solicitudes	5.460
% solicitudes sobre regulares	30,60
Evolución de la presencia de permisos de trabajo a población extranjera en Andalucía y tipo de permiso por provincias	
1997	927
Total 1998	1.163
1999	1.407
1997	838
Cuenta ajena 1998	1.066
1999	1.321

1997	89	
Cuenta propia 1998	97	
1999	86	
Evolución de la presencia de trabajadores extranjeros en altas en la Seguridad Social por Regímenes		
Régimen General y otros		
20/2/99	551	
31/3/00	810	
31/12/00	624	
31/10/01	811	
11/1/02	833	
31/3/02	877	
Régimen Especial y Agrario		
20/2/99	1.024	
31/3/00	1.054	
31/12/00	1.493	
31/10/01	2.137	
11/1/02	2.123	
31/3/02	3.869	
Régimen Especial Empleados Hogar		
20/2/99	32	
31/3/00	84	
31/12/00	64	
31/10/01	83	
11/1/02	81	
31/3/02	82	
Régimen Especial Trabajadores Autónomos		
20/2/99	704	
31/3/00	727	
31/12/00	1.046	
31/10/01	1.286	
11/1/02	1.255	
31/3/02	1.348	
Alumnado extranjero de la comunidad autónoma de Andalucía. Diferencial en el curso escolar 2003/2003 respecto al curso escolar 2001/2002.		
2001/02	1.169	
2002/03	2.085	
Diferencial	916	
% Dif.	78,36	
Diferencial del número de alumnos extranjeros Pública-Privada. Cursos 2001/02-2002/03		
Centros Públicos	Total	2.033
	%	97,5
Centros Privados	Total	52
	%	2,5

Nº TOTAL		2.085
Alumnado extranjero por continentes. Curso 2002/03.		
U. EUROPEA Y E.E.E.		200
ASIA		54
ÁFRICA		959
EE.UU. Y CANADA		3
RESTO DE AMÉRICA		485
OCEANÍA		0
No consta		12
TOTAL		2.085
Alumnado extranjero de la comunidad autónoma de Andalucía. Distribución por sexo		
ALUMNOS	Total	1.216
	%	58,3
ALUMNAS	Total	869
	%	41,7
Nº TOTAL		2.085
Alumnado extranjero por niveles educativos y provincias Comunidad Autónoma de Andalucía: pública + privada. Curso escolar 2002/2003		
Educación Infantil y Primaria		830
E.S.O.		362
E.S.A.		5
BACH.		58
CICLOS F.		29
Adultos		795
E.R.E.		2
P.G.S.		4
Total		2.085
Alumnado extranjero por niveles educativos y provincias. Comunidad Autónoma de Andalucía: pública. Curso escolar 2002/2003.		
Educación Infantil y Primaria		794
Secundaria		438
Adultos		795
E. Reg.Esp.		2
P.G.S.		4
Total		2.033
Alumnado extranjero por niveles educativos y provincias. Comunidad Autónoma de Andalucía: privada. Curso escolar 2002/2003		
Educación Infantil y Primaria		36
E.S.O.		16
Total		52

Tabla 4.17. Resumen de los datos sobre la inmigración extranjera en la provincia de Huelva.

De estos datos que aquí hemos presentado, lo más destacable es que el número de

inmigrantes, en general, y de alumnado inmigrante, en particular, en la provincia de Huelva sigue aumentando, al igual que sucede en el resto de Andalucía y en España, por lo que, desde el Sistema Educativo, no debemos obviar esta situación y preparar los currícula escolares, para que ayude al alumnado tanto inmigrante como autóctono a vivir en una sociedad cada vez más plural y en las que se reproduce, de una manera u otra la misma heterogeneidad de culturas, religiones, orígenes, que estamos experimentando en los centros educativos.

4.1. La población inmigrante en los pueblos de la provincia de Huelva.

Ya hemos podido analizar cómo la población inmigrante ha aumentado en la provincia de Huelva, pero no sabemos si este mismo incremento se ha venido dando, también, en los pueblos de la provincia de Huelva, por lo que, brevemente, vamos a exponer los datos que nos van a dar a conocer qué ha sucedido con la inmigración en los pueblos de Palos de la Frontera, Moguer, Punta Umbría, Cartaya, Lepe, Isla Cristina Ayamonte, que son los pueblos en los que hemos realizado nuestro estudio, debido a que son aquellos en los que la población inmigrante es mayor en la provincia de Huelva.

Los datos que hemos recogido sobre estas poblaciones son referentes a:

1. El total de la población extranjera en la localidad.
2. El total de la población proveniente de África en la localidad.
3. El total de la población proveniente de Marruecos en la localidad.
4. El total de alumnado inmigrante en la localidad.
5. El total de alumnado africano en la localidad.
6. El total de alumnado marroquí en la localidad.

Alumnado inmigrante en Palos de la Frontera

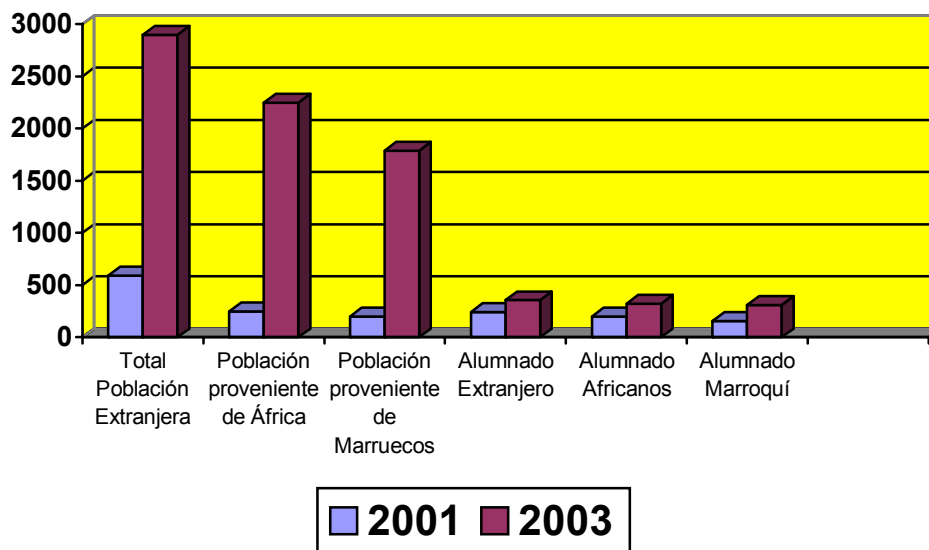


Gráfico 4.11. Alumnado inmigrante en Palos de la Frontera.

Alumnado inmigrante en Moguer

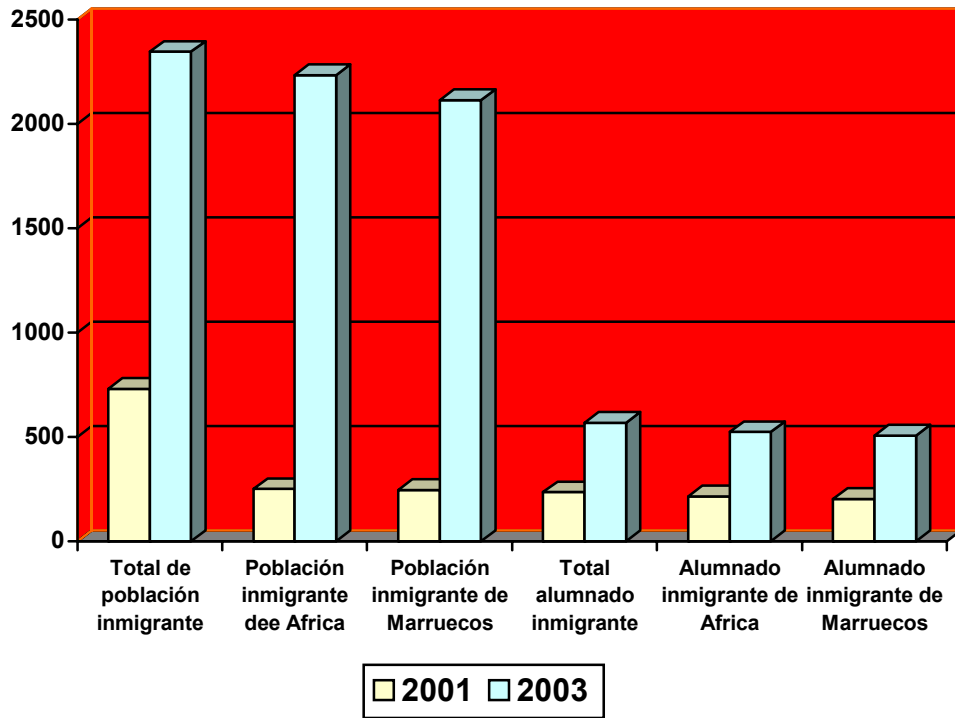


Gráfico 4.12. Alumnado inmigrante en Moguer

Alumnado inmigrante en Punta Umbría

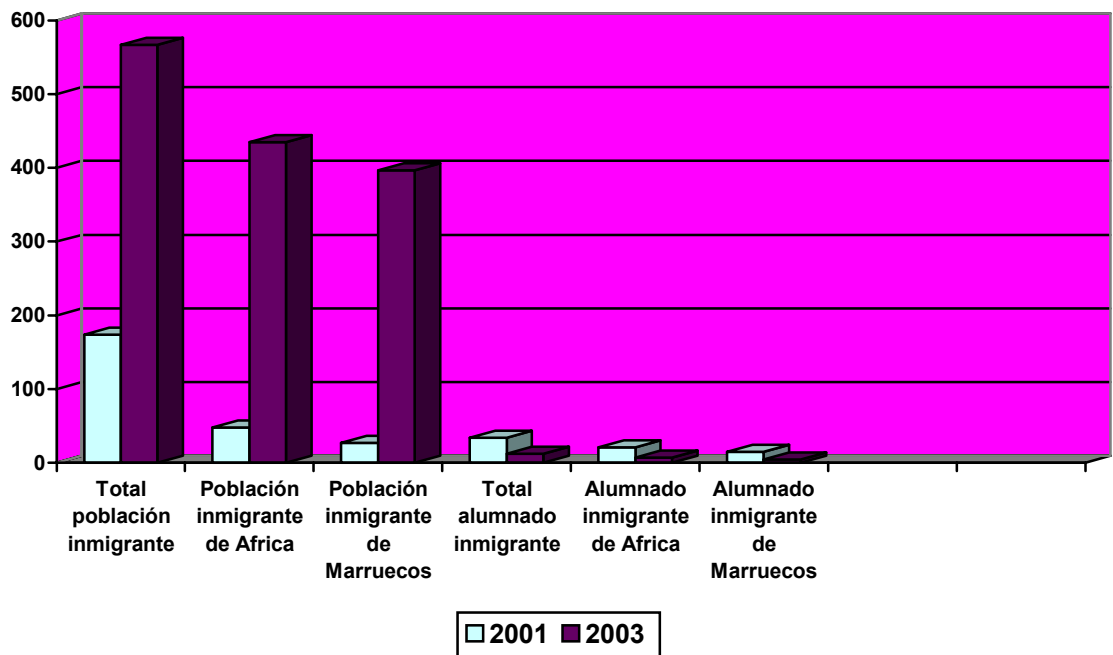


Gráfico 4.13. Alumnado inmigrante en Punta Umbría.

Alumnado inmigrante en Cartaya

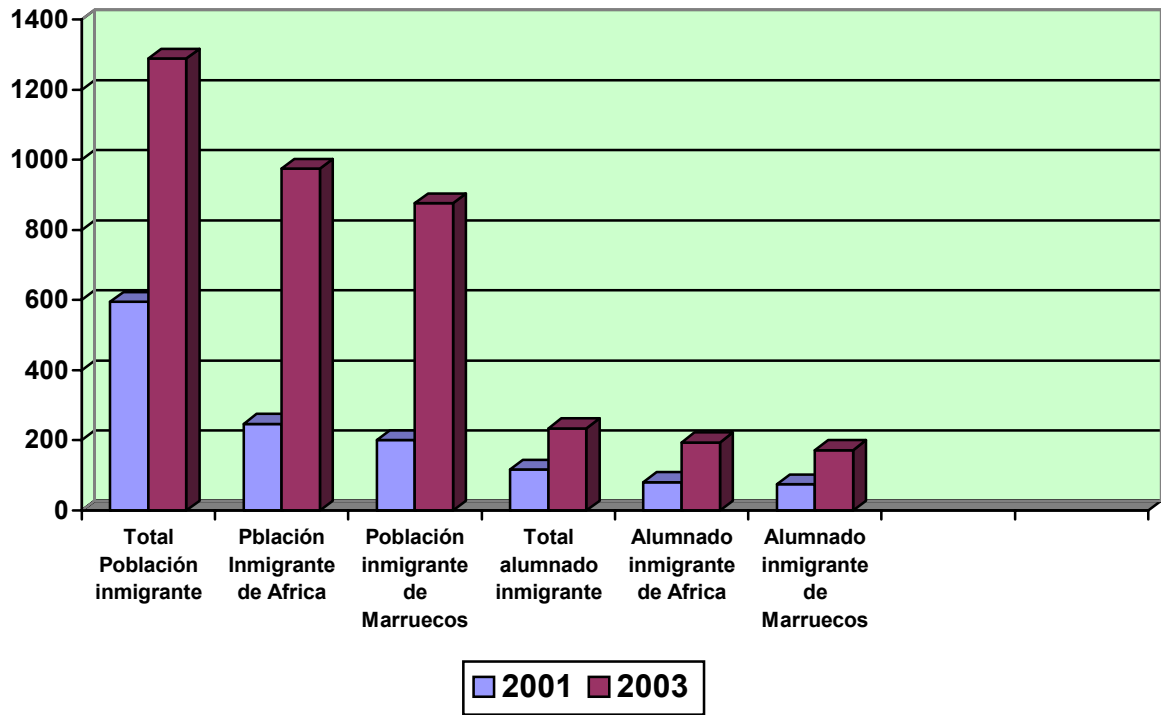


Gráfico 4.14. Alumnado inmigrante en Cartaya.

Alumnado inmigrante en Lepe

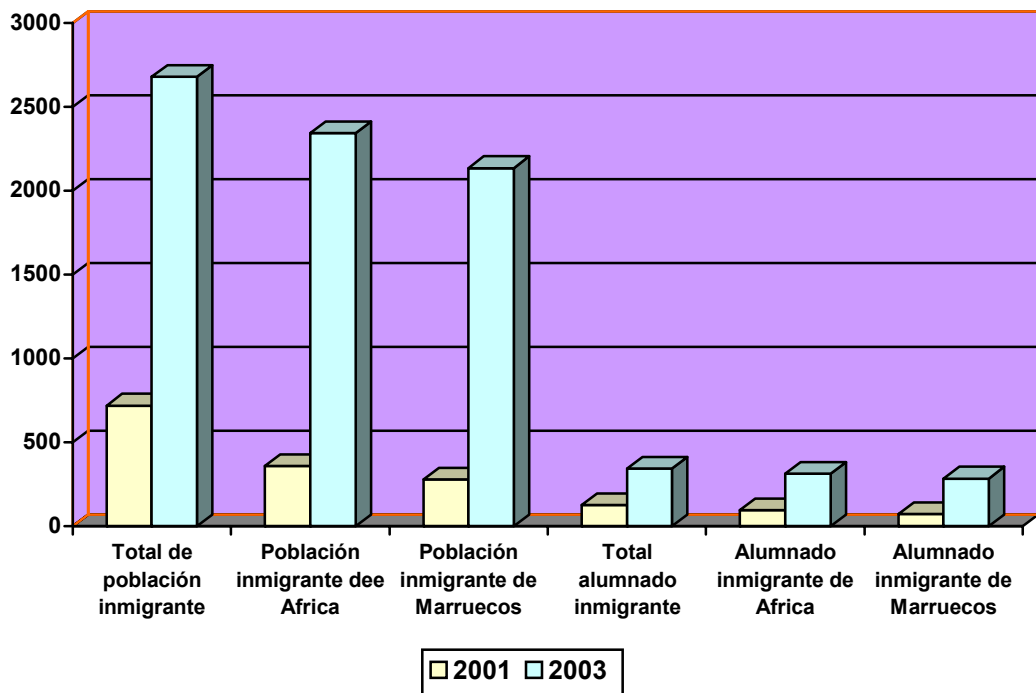


Gráfico 4.15. Alumnado inmigrante en Lepe.

Alumnado inmigrante en Isla Cristina

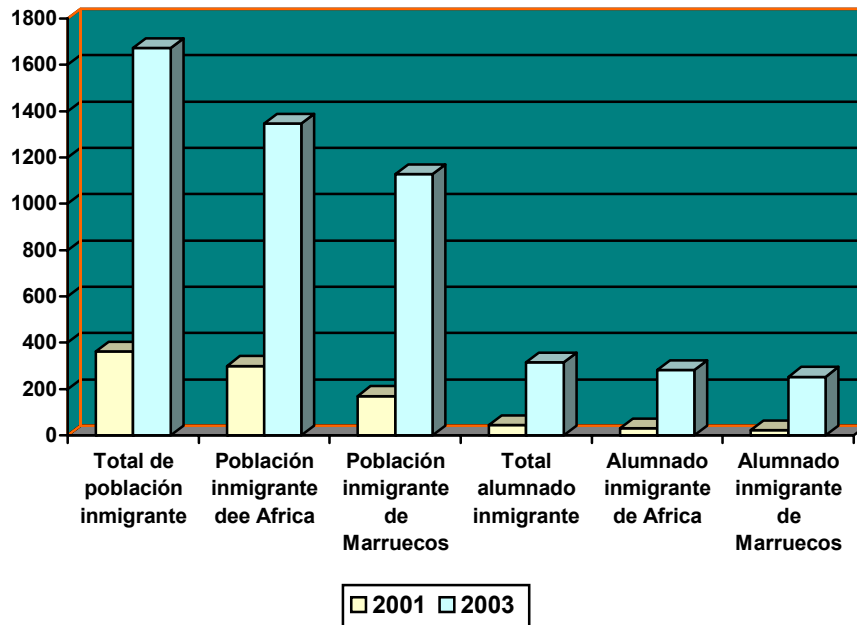


Gráfico 4.16. Alumnado inmigrante en Isla Cristina

Alumnado inmigrante en Ayamonte

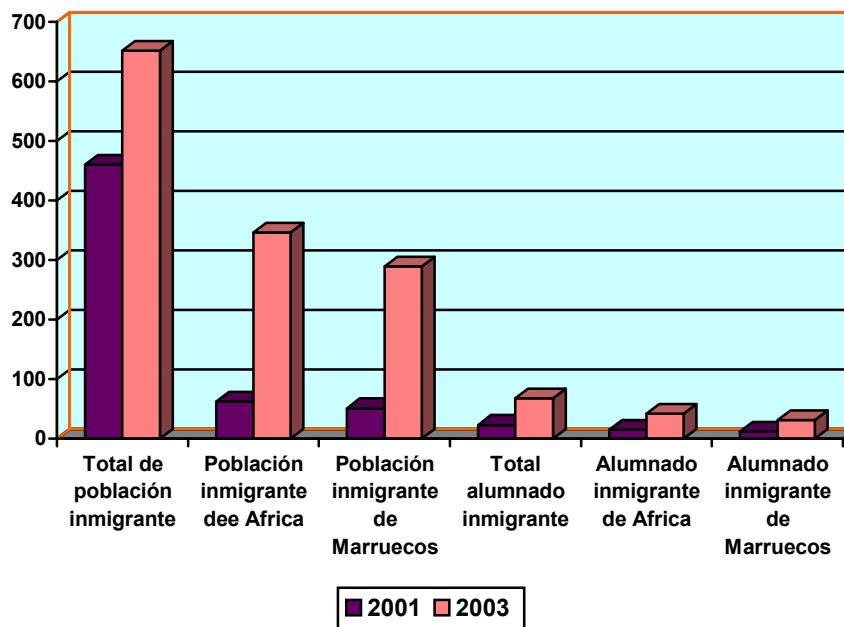


Gráfico 4.17. Alumnado inmigrante en Ayamonte

Si analizamos los datos que hemos visto expuestos en las tablas que representa la evolución de la inmigración total y del alumnado inmigrante en las diferentes localidades analizadas, podemos extraer las siguientes conclusiones:

1. Que en todas las poblaciones ha aumentado el número de inmigrantes, al igual que el número de alumnado inmigrante, tanto en lo referente a la población total, como la proveniente de África y de Marruecos.
2. Las localidades donde más ha crecido el número de alumnado inmigrante son aquéllas donde se ha producido un mayor crecimiento económico, sobre todo, en el terreno agrícola, debido al aumento de la población inmigrante, en general y del alumnado en particular.

En el siguiente apartado veremos en qué centros educativos localizados en estos pueblos se atiende a alumnado inmigrante y que son, en un primer momento, contextos en los que se va a realizar nuestra investigación.

4.2. La atención educativa al alumnado inmigrante en los centros educativos de las localidades de la Zona Costa de la provincia de Huelva.

La zona costa de Huelva⁴⁷, como ya hemos comentado, es el territorio en el que se concentra un número mayor de inmigrantes.

Muchos de estos inmigrantes vienen sólo para la temporada de la Campaña Agrícola de la Fresa y no traen a sus familias, esposas e hijos, otros están en España de forma ilegal, con lo que no cuentan para los centros educativos, pero, algunos de los están asentados en el país, se traen a sus familias y escolarizan a sus hijos en los centros educativos.

Nosotros hemos trabajado con todos los centros educativos de Educación Obligatoria (Educación Primaria y Educación Secundaria), que pertenecen a esta zona de Huelva en los que tienen matriculados alumnado extranjero y que son los siguientes:

⁴⁷ Las localidades que se seleccionaron fueron; Palos de la Frontera, Moguer, Punta Umbría, Cartaya, Lepe, Isla Cristina y Ayamonte, debido a que el territorio llamado ZonaCosta es el que, según la Diputación de Huelva, en el que está censada más población inmigrante. Una vez que nos pusimos en contacto con los diferentes centros educativos, tanto de Educación Infantil y Educación Primaria, como de Educación Secundaria Obligatoria, supimos que el número de alumnado escolarizado en el resto de los municipios que conforman la Zona Costa de Huelva, entre los que destacamos Bollullos del Condado y la Palma del Condado, por ser dos poblaciones con un gran número de inmigrantes marroquíes entre su población, supimos que el alumnado inmigrante marroquí era muy poco o ninguno, por lo que no seguimos trabajando en estos pueblos, aunque no descartamos la posibilidad de que en futuro y en el ideal de seguir analizando e investigando los beneficios y los perjuicios de la Educación Intercultural, sigamos ahondando en la situación que vive el alumnado inmigrante en los centros educativos de Huelva y su provincia y contemos, también, con la información que nos puedan aportar los diferentes agentes que intervienen en la educación de este alumnado, aunque su número no sea elevado.

Tabla 4.18. Centros educativos con escolarización inmigrante, donde se realizó la investigación.

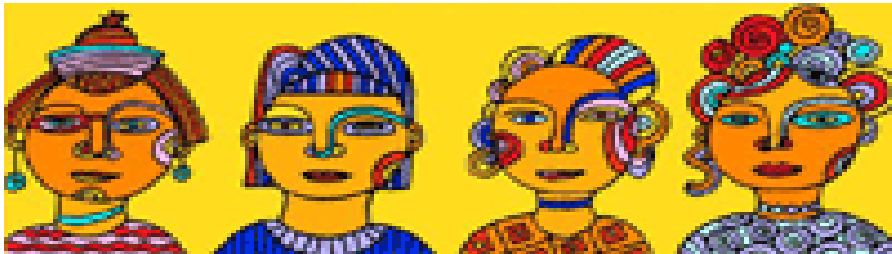
LOCALIDAD	COLEGIO	ETAPA
Palos de la Fron	1. C.E.I.P. Hermanos Pinzón	Primaria
	2. C.E.I.P. San Jorge	Primaria
	3. I.E.S. Carabelas	E.S.O.
Lepe	4. C.E.I.P. Alonso Barba	Primaria
	5. C.E.I.P. La Noria	Primaria
	6. C.E.I.P. Rodrigo Pérez de Acevedo	Primaria
	7. C.E.I.P. Río Piedras.	Primaria
	8. I.E.S. El Sur	E.S.O.
	9. I.E.S. La Arboleda	E.S.O.
Punta Umbría	10. C.E.I.P. El Enebral	Primaria
	11. C.E.I.P. Cristo del Mar.	Primaria
	12. C.E.I.P. Virgen del Carmen	Primaria
	13. I.E.S. Saltés	E.S.O.
Cartaya	14. C.E.I.P. Concepción Arenal	Primaria
	15. C.E.I.P. Juan Ramón Jiménez	Primaria
	16. C.E.I.P. Juan Díaz Hachero	Primaria
	17. I.E.S. Rafael Reyes	E.S.O.
	18. I.E.S. Sebastián Fernández	E.S.O.
Moguer	19. C.E.I.P. Pedro Alonso Niño	Primaria
	20. C.E.I.P. Virgen de Montemayor	Primaria
	21. C.E.I.P. Zenobia Camprubí	Primaria
	22. I.E.S. Francisco Garfías	E.S.O.
	23. I.E.S. Juan Ramón Jiménez	E.S.O.
Ayamonte	24. C.E.I.P. Moreno y Chacón.	Primaria
	25. C.E.I.P. Padre Jesús.	Primaria
	26. C.E.I.P. Rodrigo de Xerez.	Primaria
	27. I.E.S. González de Aguilar.	E.S.O.
	28. I.E.S. Guadiana	E.S.O.
Isla Cristina	29. C.E.I.P. El Molino.	Primaria
	30. C.E.I.P. Ntra. Sra. De los Ángeles.	Primaria
	31. C.E.I.P. Ntra. Sra. Del Carmen.	Primaria
	32. C.E.I.P. Platero	Primaria
	33. C.E.I.P. Reina María Cristina	Primaria
	34. C.E.I.P. Sebastián Urbano Vázquez	Primaria
	35. I.E.S. Galeón	E.S.O.
	36. I.E.S. Padre J. Mirabent	E.S.O.

Como podemos comprobar en la tabla 4.16., el número de centros en el realizamos la investigación asciende a 36, puesto que, aunque hay más centros educativos en estas localidades, en ninguno de ellos había alumnado inmigrantes.

Todos estos centros son públicos, puesto que, en estas localidades, no hay ningún centro privado ni privado concertado.

SEGUNDA PARTE:

**LA
INVESTIGACIÓN**



C
A
P
Í
T
U
L
O
V

LA INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO V: LA INVESTIGACIÓN

	Páginas
INTRODUCCIÓN	220
1. PROBLEMÁTICA Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	220
1.1. ¿Por qué poner en marcha esta investigación?.....	220
1.2. ¿Qué objetivos pretendo al poner en marcha esta investigación?.....	221
1.2.1. Describir el contexto, los participantes y los documentos.....	225
1.2.2. Intervenir en las aulas desde los planteamientos de la Educación Intercultural.....	225
1.3. Planificación de la investigación.....	226
1.3.1. ¿Qué información necesito?.....	227
1.3.2. ¿Dónde puedo localizar la información que necesito?.....	228
1.3.3. ¿Cómo obtener la información?.....	229
1.3.4. ¿Qué información obtengo?.....	231
1.3.5. ¿Qué tipo de análisis puedo realizar con la información obtenida?.....	228
1.3.6. ¿Cuáles son los resultados obtenidos?.....	231
1.3.7. ¿Qué conclusiones obtengo?.....	231
1.3.8. ¿Qué limitaciones tiene mi investigación?.....	231
1.3.9. ¿Qué propuestas educativas puedo realizar a partir de la información obtenida?.....	232
2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	232
2.1. Proceso de la investigación.....	232
2.2. Método de investigación.....	235
2.3. Población y Muestra.....	241
2.3.1. Población y muestra con la que se realizó la evaluación inicial.....	241
2.3.2. Población y muestra con la que se realizó la intervención.	245
2.4. Recogida de datos.....	248
2.4.1. Análisis de documentos (Actividades de diagnóstico).....	249
2.4.2. Entrevistas.....	253
2.4.3. Cuestionarios (Actividades de diagnóstico).....	256
2.4.4. Análisis de las competencias curriculares	

Diagnóstico basado en el curriculum intercultural de aulas multiculturales.....	257
2.4.5. Observación.....	257
2.5 Proceso de Análisis de datos.....	258
2.5.1. Análisis de Documentos (Actividades de diagnóstico).....	259
2.5.1.1. Análisis de los Proyectos Educativos de Centros.....	259
2.5.1.2. Análisis de los Proyectos Curriculares de Centros.....	271
2.5.1.3. Análisis de las Programaciones de Aula.....	326
2.5.1.4. Análisis de los resultados académicos del alumnado (Identificación del problema).....	331
2.5.2. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTA.....	334
2.5.2.1. Entrevistas a los equipos directivos (Actividades de diagnóstico).....	334
2.5.2.2. Entrevistas al profesorado (Actividades de diagnóstico).....	341
2.5.2.3. Entrevistas a los padres (Actividades de diagnóstico).....	351
2.5.2.4. Entrevistas al alumnado autóctono (Actividades de diagnóstico).....	355
2.5.3. Resultados de los cuestionarios (Actividades de diagnóstico).....	355
2.5.4. Análisis de las competencias curriculares y la intervención a través del curriculum intercultural.....	368
2.5.4.1. Primera fase de recogida de datos de las competencias curriculares e interculturales del alumnado de las aulas multiculturales Diagnóstico basado en el curriculum intercultural de aulas multiculturales y análisis del problema).	368
2.5.4.2. Segunda fase de recogida de datos de las competencias curriculares y de las competencias interculturales del alumnado de las aulas multiculturales (Planificación y toma de decisiones y	

evaluación de la intervención).....	377
3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	416
3.1. Resultados de la primera parte de la Investigación.....	417
3.1.1. Resultados del Contexto (Actividades de diagnóstico).....	417
3.1.1.1. Plan Integral de la Atención al Inmigrante de la Junta de Andalucía.....	417
3.1.1.2. Acciones desarrolladas desde las Delegaciones de la Provincia de Huelva.....	418
3.1.1.3. Concreciones del Plan de Atención al inmigrante en los Ayuntamientos de Ayamonte, Isla Cristina, Lepe, Cartaya, Punta Umbría, Moguer y Palos de la Frontera.....	421
3.1.1.4. Actuaciones desarrolladas desde las Asociaciones y las ONGs de la provincia de Huelva en relación con la inmigración.....	428
3.1.2. Acciones desarrolladas desde las Delegaciones de la Provincia de Huelva.....	434
3.1.2.1. Resultados del Análisis de los Proyectos de Centros.....	434
3.1.2.2. Resultados del Análisis de los Proyectos Curriculares de los Centros.....	441
3.1.2.3. Resultados del Análisis de las Programaciones de Aula (Actividades de diagnóstico, Diagnóstico basado en el curriculum intercultural de aulas multiculturales y planificación de la intervención y toma de decisiones).....	444
3.1.3. Resultados de los Agentes Educativos.....	444
3.1.3.1. Resultados de la información obtenida de los padres y madres (Actividades de diagnóstico).....	444
3.1.3.2. Resultados de la información obtenida de los Equipos Directivos de los centros (Actividades de	

diagnóstico).....	447
3.1.3.3. Resultados de la información obtenida del profesorado (Actividades de diagnóstico).....	451
3.1.3.4. Resultados de la información obtenida del alumnado.....	457
3.2. Resultados de la Segunda parte de la Investigación (Planificación de la intervención y toma de decisiones y evaluación de la intervención).....	463
3.2.1. Comparación de las Competencias Curriculares.....	464
3.2.2. Comparación de las Competencias Interculturales.....	502
4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	506
5. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	508
6. PROPUESTAS DE MEJORA.....	513

CAPÍTULO V: LA INVESTIGACIÓN.

INTRODUCCIÓN

Esta sección de la tesis está dedicada al estudio de campo realizado en nuestra investigación.

Presentamos, en primer lugar, el planteamiento general de la investigación, en donde quedan formulados la problemática de la que partimos para poner en práctica esta investigación, además de los objetivos que han guiado nuestro estudio empírico, y, de cómo realizamos la planificación del proceso de investigación, hasta llegar al final de nuestro trabajo. A continuación, en el apartado de la metodología se expone el proceso de selección de la muestra llevado a cabo, junto a los procedimientos de recogida de datos, así como el análisis de la información obtenida.

Estos epígrafes dan paso al apartado final de la tesis, constituido por las limitaciones y conclusiones halladas en nuestra investigación, para terminar exponiendo las propuestas de mejoras, que se pueden establecer a la vista de las mismas.

1. PROBLEMÁTICA Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.

1.1. ¿Por qué poner en marcha esta investigación? Motivaciones.

La sociedad de la que formamos parte destaca por la presencia de diferentes etnias y culturas. Este hecho se extiende a todos los sectores; política, religión, sociedad,..., y, por supuesto, al que nos ocupa particularmente, el sistema educativo, que hoy en día se define como multicultural.

Esta situación se da en todos los países del primer mundo, en España y, por supuesto, en Andalucía, aunque, con mayor fuerza o con más situaciones que necesitan una gran capacidad de intervención, en unas provincias que en otras, como es el caso de la provincia de Huelva, donde se está asistiendo a un fenómeno desconocido hasta hace bien poco tiempo, la presencia masiva de inmigrantes, sobre todo, procedentes de la zona del Magreb y de países del Este, que, además, se están instalando y empadronando en sus localidades y necesitan que se les cubran sus necesidades como ciudadanos que viven en la provincia de Huelva, pero manteniendo su forma de ver la vida y sus costumbres.

A lo que nos referimos es a que estos nuevos movimientos migratorios tienen unas características particulares, que están configurándolo como diferente a los anteriores, puesto que la inmigración tiene, cada vez, menos carácter temporal, pasando a ser, cada vez, más estable y permanente. Este hecho está suponiendo un significativo crecimiento de la diversidad étnica, que está llevando a la concentración de esta población en las capas sociales más desfavorecidas y marginales.

Asimismo, estos fenómenos, cada vez, menos esporádicos, están repercutiendo directamente en la escuela, puesto que uno de sus objetivos fundamentales, es formar a sus alumnos, para convivir en la sociedad multicultural en la que les ha tocado vivir.

Dada esta situación, nos preocupa aquello que está pasando realmente en los centros escolares de la provincia de Huelva, donde se concentra gran cantidad de población inmigrante y qué alcance está teniendo este fenómeno, para poder establecer una serie de propuestas educativas que mejore la respuesta educativa que se ofrece a todo el alumnado.

Como se ha venido constatando a través de diferentes investigaciones dedicadas a estudiar este hecho¹, la escuela es transmisora y socializadora en valores, pero éstos vienen profundamente marcados por la cultura hegemónica y socialmente valorada, de manera que, las personas o grupos sociales, que no pertenecen a esta mayoría, se sienten discriminados y no pertenecientes a esa sociedad, lo que dificulta, aún más, su proceso de adaptación y aumenta el fracaso escolar.

La escuela tendría que ser, dentro de todo el entramado social, la que debería ayudar a la integración de estas personas en nuestros sistemas sociales, culturales, laborales..., favoreciendo a que el encuentro entre estas culturas no implique una mera asimilación, sino que conlleve el enriquecimiento de todos, de las culturas mayoritarias y minoritarias, como principio básico de la interculturalidad (Wright y McManus, 1992). Por tanto, la escuela sería el elemento encargado de cubrir las necesidades y demandas derivadas del intento de vivir y educar en la diferencia, dentro de la igualdad y, sobre todo, de la equitatividad, es decir, del hecho de ofrecer a todos las mismas oportunidades, dentro de su diversidad, para alcanzar los objetivos deseados, favoreciendo la percepción del “otro” de una manera positiva, rechazando las discriminaciones y educando en el respeto a las múltiples diferencias provenientes de todos los aspectos de la persona, aunque, en este caso, de la etnia, el país, la religión o la cultura existentes dentro del marco escolar.

La manera más efectiva de lograr estos objetivos es hacer que el curriculum de las escuelas se plantee desde un enfoque intercultural, donde se favorezca la convivencia de las personas diferentes y la diferencia, en sí misma, sea lo que dé sentido a la entidad de todos, lo que son más diferentes entre sí y los que son más similares.

Evidentemente, para trabajar en una escuela intercultural, necesitamos de un curriculum intercultural y unos profesionales que sepan diseñarlo y ponerlo en marcha, por lo que, la formación del profesorado es uno de los factores más importantes a tener en cuenta, ya que afecta a la práctica de la educación de forma trascendente.

Pero, he de añadir que no sólo nos motivó a realizar esta investigación el hecho de que fuéramos conscientes de que estas necesidades estaban entre las que presenta el sistema educativo actual, sino que a esto se añadían situaciones personales y profesionales, ya que a mí me preocupaban en gran medida la escolarización del alumnado inmigrante en el sistema educativo español, ya que soy de una de las localidades en las que hemos realizado la investigación, soy de Lepe y conozco bien las diferentes situaciones que se están produciendo desde que los movimientos migratorios tienen como destino esta población y, además, he trabajado en Ceuta, donde me

¹ Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Editorial Anaya., Buxarrais, M.R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer, González, R.; Díez, E. (1997) *Educación en valores. Acción tutorial en educación secundaria obligatoria*. Madrid: Editorial Escuela Española, Díaz-Aguado, M. J. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

familiaricé con los planteamientos educativos que pretendían dar cobertura al hecho de que existieran, al menos, cuatro culturas, religiones, razas,... compartiendo un aula.

Por todos estos factores ya mencionados y por muchos más, creemos en la importancia de una Escuela Intercultural, que nos ayude a educar en el encuentro de las culturas, en el diálogo y en la integración de las mismas, partiendo de que ninguna queda aniquilada por las demás, sino que caminan juntas en busca de la equitatividad y de la igualdad, para mejorar la vida de todos y, en el contexto escolar, para conseguir el desarrollo personal, social, laboral y académico de todos, donde, por supuesto, incluimos, la prevención del fracaso escolar.

Esta problemática nos induce a esta investigación, que necesita la consideración de una serie de acciones previas al diseño e implementación de currícula interculturales en los centros educativos investigados:

- ◆ Conocer los diferentes recursos que, desde todos los ámbitos, ofrecen las administraciones a las personas inmigrantes, para que su integración en la sociedad no sea un fracaso, sino que posean algún punto de referencia para hacerlo de la mejor forma posible.

- ◆ Trabajar los Proyectos Educativos, los Proyectos Curriculares y las Programaciones de Aula de los centros investigados, para proponer la inclusión de objetivos y contenidos, que nos ayuden a reforzar la multiculturalidad y, a la vez, la identidad cultural de todos y cada uno, a través de un Curriculum Intercultural.

- ◆ Analizar los planteamientos que, sobre la Educación y el Curriculum Interculturales, poseen los equipos directivos de los centros, para hacer propuestas de mejora al respecto.

- ◆ Apoyar al profesorado en la consecución de su formación, para poder intervenir en contextos multiculturales, a través de Currícula Interculturales.

- ◆ Conocer a las familias, para poder ayudarles a que participen en los centros, a través de las asociaciones disponibles para ello y aunar esfuerzos, en la búsqueda de ese respeto hacia lo diferentes.

- ◆ Conocer al alumnado, sus necesidades, sus intereses... para poder ofrecer un Curriculum Intercultural adaptado a ellos, que nos permitan el desarrollo integral del sujeto, en el que incluimos el desarrollo académico y el éxito escolar.

- ◆ Conocer las diferentes organizaciones no gubernamentales y asociaciones existentes en la provincia de Huelva, que pueden ayudar a las personas inmigrantes a realizar una mejor integración en la sociedad, a la vez, que se abre los centros educativos a la sociedad, gracias a la participación en las mismas.

1.2. ¿Qué objetivos pretendemos al poner en marcha esta investigación? Metas

Desde estos intereses, declaramos una serie de objetivos de investigación, de los que nos proponemos conseguir, al menos, dos: 1) describir el contexto(socio-político, escolar y familiar), de los participantes y de los documentos y 2) Analizar las competencias curriculares del alumnado, a través de las propias actividades que realiza el alumnado en las aulas, para proponer y realizar intervenciones adecuadas a las que se derivan de la Educación Intercultural y poder, después, evaluar sus consecuencias.

Cada una de estas metas conlleva la realización de una serie de acciones u objetivos operativos que a continuación detallamos:

1.2.1. Describir el contexto, los participantes y los documentos.

Esta primera meta consistiría en hacer una descripción, un análisis y una valoración de lo que ha supuesto para el sistema socio-educativo y, concretamente, para los municipios y centros educativos de Educación Obligatoria de la Zona Costa de la Provincia de Huelva, la incorporación de personas y alumnado procedentes de otras culturas, etnias y razas, basándonos, sobre todo, en las personas procedentes del Magreb, por ser mayoría en esta zona, así como la forma y el tipo de respuestas socio-educativa que se le estaba ofreciendo a esta realidad cultural.

Esta primera meta se concreta en las siguientes objetivos de acción:

+ Con referencia al contexto socio-político.

- Describir los recursos que ofrecen las diferentes administraciones provinciales a las personas inmigrantes, para mejorar su integración personal, social, laboral y educativa.
- Describir las poblaciones o las zonas de la provincia de Huelva, que tienen mayor afluencia de personas inmigrantes residentes.
- Describir los recursos que ofrecen las diferentes administraciones locales a las personas inmigrantes, para mejorar su integración personal, social, laboral y educativa.
- Describir las organizaciones no gubernamentales y las asociaciones, en cuyos programas está como objetivo la ayuda a la recepción e integración de inmigrantes, tanto a nivel provincial, como local, para poder abrir puertas entre los centros educativos y estas O.N.G.s y asociaciones.

+ Con referencia a los centros educativos que atienden a la población de escolares inmigrantes magrebíes.

- Describir, dentro de cada población, cuáles son los centros educativos que han recibido mayor número de alumnado inmigrante.
- Analizar qué medidas educativas (ideario, organización, curriculum, finalidades, formación continua del profesorado...) han tomado los diferentes centros en los que hay incorporación de alumnado inmigrante.
- Analizar en el Proyecto Educativo de los Centros, en los Proyectos Curriculares y en las Programaciones de Aula, las medidas educativas tomadas por los centros donde hay población inmigrante, para aportar el enfoque adoptado ante esta diversidad y en qué modelo educativo se sitúan.
- Analizar las Programaciones de Aula, para conocer en qué medida se pueden considerar como programaciones de Aula Interculturales y, en su caso, realizar los cambios pertinentes, para que cubran las características de las programaciones de aula interculturales.

+ Con relación a los Equipos Directivos de los Centros Educativos.

- Realizar una descripción de cuáles son las líneas principales de actuación propuestas de los Equipos Directivos de los centros Educativos ante la realidad multicultural de los mismos.

- Describir los recursos personales y materiales dispone el centro, por el hecho de tener alumnado inmigrante en sus aulas.
- Analizar los cambios introducidos en los Proyectos Educativos de Centro y en los Proyectos Curriculares desde que se cuenta con alumnado inmigrante en las aulas.

✚ Con relación al profesorado.

- Describir las actitudes ante la presencia de alumnado inmigrante en sus aulas.
- Conocer la capacitación pedagógica para actuar en aulas integradas por alumnado procedente de diferentes etnias, razas, religiones o países en sus aulas.
- Analizar cuáles son los cambios metodológicos realizados por el profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde que cuenta con alumnado inmigrante.
- Describir la frecuencia y tipo de las relaciones del profesorado con las familias.

✚ Con relación al alumnado.

- Analizar si existe integración del alumnado inmigrante en las aulas y centros educativos.
- Describir los niveles de progreso académico del alumnado inmigrante magrebí, en las áreas curriculares con más fracaso académico.
- Conocer cuáles son Competencias curriculares en lo referente a las Áreas de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura.
- Conocer cuáles son competencias interculturales.
- Modificar estas competencias para la consecución del Curriculum Intercultural.

✚ Con relación a las familias inmigrantes.

- Analizar las historias de los movimientos migratorios de las familias del alumnado inmigrante.
- Analizar las expectativas sociales, educativas y laborales de los padres, respecto a sus hijos.
- Analizar el grado y forma en que las familias del alumnado inmigrante se relacionan con los centros educativos.
- Describir el nivel de conocimiento que tienen las familias del alumnado inmigrante y el uso que hacen de los recursos que les ofrecen las Administraciones Provinciales, Locales y las O.N.G.s y Asociaciones.

1.2.2. Intervenir en las aulas desde los planteamientos de la Educación Intercultural.

Además de la meta anterior, nos propusimos con este trabajo una segunda meta, que va dirigida a poder intervenir con el alumnado inmigrante en aquellas áreas curriculares en las que presenta más problemas para realizar un progreso adecuado. Esta intervención a través del curriculum cumplirá los presupuestos de la Educación Intercultural.

Las acciones que se van a poner en marcha para el cumplimiento de esta meta son las siguientes:

- Analizar las materias curriculares en las que el alumnado presenta más problemas para un adecuado progreso.
- Analizar los planteamientos curriculares de estas áreas.
- Desarrollar estos planteamientos, siempre que así lo precisen, desde las bases de la Educación Intercultural.
- Analizar las competencias curriculares e interculturales adquiridas por el alumnado en las aulas.
- Observar directamente cómo se desarrollan las clases en las que se imparten las materias curriculares de interés.
- Aplicar, a través del profesorado, los cambios programados en las materias curriculares.
- Evaluar los cambios producidos en los progresos del alumnado a partir de las modificaciones producidas en las materias curriculares.

Estas acciones que aquí programamos, unidas a las programadas en la primera meta, son las que, desde el enfoque del Diagnóstico Basado en el Curriculum que hemos seguido, se plantean para que este modelo tome forma. Nosotros hemos añadido a este modelo las características que habrá de tener ese curriculum a partir del que diagnosticamos, para que cumplan los requisitos de la Educación Intercultural, que, como indica, el título de esta tesis, se ha puesto en marcha en centros educativos multiculturales.

1.3. Planificación de la investigación.

Una vez creada la necesidad de investigación y planteadas las metas y objetivos de acción, había que decidir cómo cumplir estos objetivos, para lo que nos hicimos una serie de preguntas que aquí exponemos y que son las mismas que a lo largo de este informe vamos dando respuesta en sus apartados correspondientes.

Los interrogantes que nos planteamos fueron: ¿qué información necesito?, ¿dónde la puedo localizar?, ¿cómo obtener la información?, ¿qué información obtendré?, ¿qué tipo de análisis debo realizar con la información obtenida?, ¿cuáles serán los resultados previsibles?, ¿qué conclusiones obtengo?, ¿qué limitaciones tiene mi investigación? y ¿qué propuestas educativas puedo realizar a partir de la información obtenida?.

1.3.1. ¿Qué información necesito?

Las respuestas a las que llegué, cuando me hice esta pregunta, son las que dieron lugar a los objetivos planteados, es decir, que necesitaba conocer:

- La información teórica de partida, necesaria para poder desarrollar esta investigación.
- Cuáles son las ciudades andaluzas en las que existe más población inmigrante escolarizada.
- Cuáles son los países de origen de estos inmigrantes.
- Desde qué instituciones públicas (Autonómicas y provinciales) se están poniendo en marcha programas de intervención para la población inmigrante.
- De qué tipo, cantidad y calidad son las intervenciones que se ponen en marcha.

- Cuáles son las poblaciones de estas provincias en las que la concentración de alumnado inmigrante es mayor.
- Qué intervenciones se están realizando desde las instituciones locales (ayuntamientos).
- Qué centros educativos de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria tiene matriculado alumnado inmigrante.
- Cómo se contempla en los documentos de los centros educativos el hecho de que haya alumnado inmigrante matriculado.
- Qué planteamientos guían las intervenciones propuestas por los Equipos Directivos de los centros.
- Qué formación y qué actitud tiene el profesorado que imparte clases en aulas multiculturales respecto a la Educación Intercultural.
- Cómo se expresan los conceptos de la Educación Intercultural en las programaciones de aulas.
- Cuáles son los planteamientos de las familias del alumnado inmigrante, respecto al hecho de que sus hijos e hijas estén matriculados en centros educativos del sistema educativo español.
- En qué materias curriculares presenta el alumnado inmigrante mayor problemas a la hora de experimentar progresos.
- Cómo cambiaría ese progreso si se modificase el curriculum de esas materias, convirtiéndolos en curricula interculturales.

Esta es la información que creía que necesitaba para cumplir los objetivos que quería cubrir, ahora la cuestión era en qué lugares la puedo localizar, a lo que trataremos de dar respuesta en el siguiente apartado.

1.3.2. ¿Dónde puedo localizar la información que necesito? Fuentes.

Ante el planteamiento de tantas preguntas, la cuestión estaba clara, dónde localizar tal cantidad de información.

Evidentemente, los lugares eran muchos y variados, dependiendo de a qué cuestión queramos responder:

- La información teórica se localizaba en diferentes lugares: páginas webs, bases de datos, libros, revistas, libros de actas, documentos oficiales, leyes educativas, órdenes educativas, reales decretos...
- Los datos demográficos se localizaron en las bases del SISOC.
- Para poder conocer cuáles eran los programas de intervención que se estaban poniendo en marcha desde las diferentes instituciones, visitamos las páginas webs de estas instituciones, además, de hablar directamente con los representantes de estas instituciones, hasta recoger toda la información.
- También realizamos estas visitas a los ayuntamientos de estas localidades y hablamos con los representantes (mediadores interculturales o representantes de servicios sociales), para conocer cuáles son las intervenciones que se ponen en marcha desde las instituciones locales.
- Para contactar con los centros educativos de estas localidades, mandamos una carta, en la que se pedía una primera entrevista, para lo que, pasadas dos semanas, realizábamos una llamada de teléfono y, así, concertábamos una primera cita, en la

que preparábamos una agenda de entrevistas posteriores y programábamos las actividades que se iban a ir realizando durante estas visitas.

- En estos encuentros, lo primero que hicimos fue realizar un análisis de los diferentes documentos de los centros, para después, ir realizando las entrevistas con los equipos directivos, el profesorado, el alumnado, las asociaciones de padres y, posteriormente, con los padres del alumnado inmigrante, para lo que o las concertábamos en las propias asociaciones o visitábamos las casas o los trabajos de los padres de este alumnado.
- Se obtuvieron las diferentes programaciones de aula y se revisaron, buscando los conceptos de la Educación Intercultural.
- También hicimos una revisión de las calificaciones del alumnado, para localizar el progreso o no de este alumnado en las diferentes materias curriculares.
- Preparamos sesiones iniciales para analizar diferentes aspectos generales para obtener un conocimiento básico sobre alumnado tareas del alumnado además, de evaluar cómo interactúa el alumnado en el aula y cómo se da la relación entre el alumnado y el profesorado.
- Se realizaron evaluaciones sobre cuáles eran las competencias curriculares del alumnado en las áreas curriculares en las que se iba a trabajar con ellos (lengua y matemáticas) y de las competencias interculturales, obteniendo una información diferenciada por etapas y ciclos educativos.
- Una vez se obtuvieron estos datos, se modificaron los currícula de estas materias, con la ayuda del profesorado.
- Se desarrollaron estas materias con todos aquellos cambios que se consideraron oportunos, tanto en lo referente a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Se evaluaron los cambios producidos a partir de la situación inicial y se propondrán los cambios que habrán de seguir dándose.

Una vez que supimos adónde teníamos que dirigirnos para conseguir la información que necesitábamos para realizar nuestra investigación, queríamos saber cómo obtenerla y a dar respuesta a eso, es a lo que dedicamos el apartado siguiente.

1.3.3. ¿Cómo obtener la información? Instrumentos de recogida de datos.

Al igual que nos sucedía con los lugares, a la hora de plantear de qué manera podríamos obtener esa información, nos encontramos con que las opciones son muy variadas, debido, precisamente a que las fuentes son muchas y que no con todas se puede utilizar los mismos métodos.

Estas formas de obtener la información serán las siguientes:

- Revisión bibliográfica (libros, revistas, actas de congresos, ponencias...), para recoger la información teórica.
- Análisis de documentos (documentos de las instituciones autonómicas, provinciales y locales, de los centros educativos, como son los Proyectos Educativos de Centros y los Proyectos Curriculares de Centros, los documentos utilizados en las Aulas, como son las Programaciones de Aulas y la documentación del alumnado y los documentos de las Organizaciones no gubernamentales).

- Entrevistas realizadas a diferentes agentes (representantes de las diferentes administraciones, equipos directivos, profesorado, familias, representantes de las O.N.G.s., alumnado).
- Encuestas realizadas al profesorado.
- Análisis de las competencias curriculares e interculturales del alumnado.
- Observación de las actividades del alumnado y de las relaciones del alumnado y del profesorado.

Una vez que sabía de qué manera iba a obtener la información, la pregunta era qué información pretendía encontrar, a lo que damos respuesta en el apartado siguiente.

1.3.4. ¿Qué información obtengo?

La información que esperábamos obtener con los lugares, personas y formas de recoger los datos es también muy abundante y variado, tal y como podemos observar en los puntos siguientes:

■ Con relación al contexto socio-político.

- Realización de una guía útil de los recursos ofrecidos por las distintas administraciones provinciales, locales O.N.G.s y Asociaciones (Anexo I) referidas a la población inmigrante.

■ Con relación a los centros educativos.

- Visión de cambios realizados en los centros educativos por la incorporación en sus aulas de alumnado inmigrante.
- Visión de las incorporaciones realizadas en las Programaciones de Aula, por el hecho de tener alumnado multicultural en la misma.

■ Con relación a los Equipos Directivos de los Centros.

- Posición de los Equipos Directivos de los Centros y recursos solicitados por éstos, debido a que cuentan con alumnado inmigrante en sus aulas.

■ Con relación al Profesorado.

- Actitud del profesorado ante el alumnado inmigrante y formación de éstos en materia de intervención desde posturas basadas en la Educación Intercultural y cambios realizados en su Programación de Aula.
- Relación entre el alumnado y el profesorado.

■ Con relación al alumnado.

- Integración del alumnado inmigrante con el resto de los compañeros.
- Competencias curriculares e interculturales del alumnado y necesidades educativas presentadas en las diferentes materias curriculares.
- Mejora o no del progreso académico, debido a la intervención realizada en sus aulas, partiendo de currícula interculturales.

■ **Con relación a las familias inmigrantes.**

- Relación de las familias con los centros educativos.
- Preocupación por la educación y el futuro de sus hijos.
- Participación en el contexto de las O.N.G.s y asociaciones.

■ **Con relación a la intervención.**

- Efectos de la intervención programada, basada en los preconceptos de la Educación Intercultural tanto en el curriculum, como en el proceso general de enseñanza-aprendizaje.

Una vez conocida la información que pretendemos conseguir, tenemos que saber qué tipo de análisis se le va a realizar a la información obtenida, a lo que daremos respuesta en el siguiente apartado.

1.3.5. ¿Qué tipo de análisis debo realizar con la información obtenida?

La Investigación que hemos realizado se enmarcaría dentro de la Investigación cualitativa, por lo que el análisis que se le realizaría sería un análisis cualitativo.

Este análisis se puede enfocar en diferentes tipos de actividades, así tenemos el caso de Huberman y Miles, 1994, el de Dey (1993) o el de Wolcorr (1994) quienes plantean que los procedimientos de análisis se centran en la organización y recuperación de información; o a Woods(1987) para quien el análisis cualitativo se identifica con procesos de elaboración de teorías y a Goetz o LeCompte (1988), quienes priman los procedimientos para ampliar y/o confirmar las explicaciones.

Sin embargo, la posición de nuestro trabajo estaría más cercana a la que plantea Colás (1997)², quien dice que el análisis de datos se configura en torno a tres dimensiones, que supone conjugar estas tres perspectivas, no soslayando ninguna de ellas: proceso de generación teórica, procesos de expansión y contratación de hipótesis y/o teorías y procedimientos analíticos manipulativos.

Pues bien, si nos centramos en la parte del trabajo que conlleva la organización y recuperación de la información y partiendo del modelo inductivo de datos propuesto por Miles y Huberman en 1994, en el que los autores distinguían cuatro apartados básicos, que son: recogida de datos, reducción de datos, representación de los datos y extracción de conclusiones-verificación, tenemos que decir que una parte del trabajo, concretamente, el apartado de categorización y codificación estaba realizado, dado que los instrumentos de recogida de datos han sido elaborados por otros autores, que trabajan en Educación Intercultural en contextos Multiculturales, por lo que nuestra labora ha consistido en recoger los nuevos datos y comparar con los que estos autores realizaron en su momento.

Nos vamos a valer de un cuadro, que nos parece muy aclarativo a la hora de describir las actividades a realizar en el análisis de datos es el utilizado por

² En Buendía, L. y otros (1997): Métodos de Investigación en Psicopedagogía. McGrawHill, Madrid.

Rodríguez y otros (1995, 30), con el que vamos a explicar a qué nos referimos cuando hemos dicho que una parte del análisis de los datos obtenidos en esta investigación estaba realizada por otros investigadores, en otros contextos y en otros momentos.

Cuadro 5.1 Actividades del análisis de datos Rodríguez y otros (1995).

TAREAS	ACTIVIDADES	OPERACIONES
1) Reducción de datos	1.1) Separación de unidades.	1.1.1) Criterios de separación físicos, temáticos, gramaticales, conversacionales y sociales.
	1.2) identificación y clasificación de elementos.	1.2.1) Categorización y codificación.
	1.3) Síntesis y agrupamiento.	1.3.1) Agrupamiento físico, creación de metacategorías, obtención de estadísticos, métodos estadísticos de agrupamiento y síntesis.
2) Disposición y transformación de datos.	2.1) Disposición.	2.1.1) Elaboración de tablas numéricas, gráficos, modelos, matrices y sistemas de redes.
	2.2) Transformación.	2.2.1) Expresión de datos en otro lenguaje (numérico, gráfico).
3) Obtención de resultados y verificación de conclusiones.	3.1) Proceso para obtener resultados.	3.1.1) Datos textuales: descripción e interpretación; recuento y concurrencia de códigos; comparación y contextualización. Datos numéricos: técnicas estadísticas, comparación y contextualización.
	3.2) Proceso para alcanzar conclusiones.	Datos textuales: consolidación teórica, aplicación de otras teorías, uso de metáforas y analogías, síntesis con resultados de otros investigadores. Datos numéricos: uso de reglas de decisión (comparación de los resultados con los modelos teóricos; recurso a la perspectiva y experiencia de análisis).
	3.3) Verificación de conclusiones.	Comprobación o incremento de la validez mediante la presencia prolongada en el campo, intercambio de opiniones con otros investigadores, triangulación, comprobación con los participantes, establecimiento de adecuación referencial, ponderación de la evidencia, comprobación de la coherencia estructural.

Pues bien, de todas las tareas que se han realizado en esta investigación, lo que no se ha hecho es la codificación y la categorización, es decir, elaborar los sistemas de categorías, puesto que esta labor ya la hicieron los investigadores que crearon los instrumentos de recogida de datos que nosotros hemos utilizado, que son: las diferentes entrevistas y los cuestionarios³ y que, después nosotros hemos trabajado

³ Se pueden analizar detenidamente estas tareas en los documentos de los que se han extraído los instrumentos de recogida de datos.

los datos por números totales de personas que daban una determinada respuesta o por porcentajes, puesto que eran las formas que nos interesaba para interpretar los datos.

Respecto a la técnica de análisis de datos utilizada para realizar los estudios de los Proyectos Educativo y Curricular de los Centros y de las Programaciones de Aula ha sido el análisis de contenido, que es una técnica de investigación muy elaborada y que goza de prestigio científico en el campo de la observación documental, situándose en el campo de la investigación descriptiva y que se utiliza para descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contenido dado a través de un proceso que se caracteriza por el rigor de la medición, o lo que es lo mismo, en palabras de Fox (1981) se utiliza para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto de comunicaciones, con el fin de interpretarlas, proceder a su categorización de datos con fines de clasificación, resumen y tabulación.

La técnica para analizar las competencias curriculares del alumnado ha sido a través de la evaluación de las diferentes actividades que se les ha realizado al alumnado, por parte del profesorado, para comprobar si se conseguían los objetivos propuestos desde los currícula interculturales, de manera que, si realizaban la actividad de forma correcta, se consideraba que el objetivo estaba cubierto y, si no, se replanteaban los contenidos y se volvían a evaluar de la misma manera.

1.3.6. ¿Cuáles son los resultados obtenidos?

El punto siguiente recogerá los resultados a los que hemos llegado representando, por fin, los resultados analizados y sintetizados.

Esperamos, por supuesto, obtener gran cantidad de datos, que vengan a cubrir los objetivos propuestos al comienzo de esta investigación.

1.3.7. ¿Qué conclusiones obtengo?

El análisis de los datos y la exposición de los resultados analizados nos permitirán plantear conclusiones, que nos vendrán a decir para qué podemos usar los datos obtenidos.

Para empezar diremos que la validez de estas conclusiones ya se está demostrando, puesto que, en muchos de los centros en los que ha desarrollado la investigación ya se han realizado en los documentos de los centros las modificaciones aconsejadas y en algunas aulas se sigue trabajando desde el curriculum intercultural.

1.3.8. ¿Qué limitaciones tiene mi investigación?

Aunque las conclusiones puedan ser satisfactorias, también es verdad que esta investigación presenta limitaciones, derivadas, en parte, de la propia naturaleza de la investigación y, en otras, de la disponibilidad de los centros y del profesorado de realizar las intervenciones propuestas.

Plantaremos en este informe cuáles son las limitaciones que hemos hallado, para que, si algún profesional quiere utilizar estos datos, lo tenga en cuenta y sepa si verdaderamente le va a ser útil y si lo va a poder reproducir en su contexto.

1.3.9. ¿Qué propuestas educativas puedo realizar a partir de la información obtenida?

Después de haber presentado las conclusiones y las limitaciones de esta investigación, estaremos preparados para hacer una serie de propuestas tanto a los centros educativos que han intervenido en la educación, como aquellos profesionales que estén interesados en utilizar la información de este estudio en sus propios centros educativos o concretamente en sus aulas.

2. METODOLOGÍA.

Presentamos en este apartado el método de investigación utilizado en esta investigación para la consecución de los objetivos propuestos.

Para explicar la metodología que hemos utilizado, hemos seguido diferentes puntos:

- Proceso seguido en la investigación.
- Método de investigación, donde expondremos la manera en la que vamos a responder a las preguntas planteadas en nuestra investigación.
- Población y muestra, donde definimos a quiénes son las personas de las que hemos recogido los datos y respecto a todas las posibilidades que teníamos, con cuantos hemos trabajado.
- Procedimientos de recogida de datos, donde explicamos las diferentes maneras que hemos utilizado para recoger los datos que necesitamos para nuestra investigación, dependiendo si la hemos recogido de los documentos, de las organizaciones, de las personas o de las situaciones.
- Proceso de análisis de datos, donde exponemos la manera en que hemos analizados los diferentes datos, dependiendo del procedimiento utilizado para recogerlo y sobre qué o sobre quién se ha recogido esa información.

2.1. Proceso de la investigación.

Una vez que supimos qué queríamos hacer durante el proceso de nuestra investigación, comenzamos a trabajar en ella y exponemos aquí cómo se ha desarrollado.

Los datos de la presente investigación se han recogido durante los cursos académicos 2000-2004, puesto que la última información, referente al Programa-Marco de Intervención en Educación Intercultural de la Zona Costa de Huelva, que está prácticamente fraguándose en estos momentos, la hemos recogido durante este año, al igual que ha sucedido con los datos referentes a la intervención realizada con el alumnado, de los que los últimos datos se recibieron en octubre de 2004, aunque eran referentes al curso 2003-2004.

Desde el año 1998, en el que comenzamos nuestro trabajo de investigación, previo a esta tesis, se han ido sucediendo las investigaciones sobre Educación Intercultural, llevándome a investigar sobre los diferentes programas, alumnado,... que había en las ciudades andaluzas, lo que me dio a conocer que la provincia de Huelva era una de las que más inmigrantes estaba recibiendo y, sobre todo, en la que más estaba siendo matriculado alumnado extranjero proveniente de países con lenguas y culturas muy diferentes a las autóctonas, ya que las familias se estaban instalando en los pueblos de esta provincia, de manera que, a finales del año 2000 comenzaba mi investigación empezando con una primera búsqueda a través de la página web de la Delegación de Educación y Ciencia de Huelva de cuáles eran las zonas con más población inmigrante y, sobre todo, en qué pueblos se daba mayor concentración de alumnado escolarizados en centros de Educación Obligatoria.

En el mes de Enero de 2001 contaba con una amplia relación de centros educativos y zonas comarcales que podrían ser objeto de este estudio, así que, pedí una entrevista personal con el encargado en la Delegación Provincial de Educación de Huelva, de la escolarización de inmigrantes en la provincia, quien me aclaró que, donde se daba mayor concentración de alumnado permanente inmigrante, era en la denominada zona costa.

A partir de esta primera entrevista comenzaría una larga relación de ellas con los diferentes agentes sociales y educativos, realizadas los lunes y viernes, puesto que martes, miércoles y jueves tenía que trabajar en Granada, lo que explicaría la temporalización tan extensa de esta investigación.

Paralelamente a las entrevistas realizadas en la Institución Educativa, comencé a entrevistarme con los responsables de la intervención con personas inmigrantes de las diferentes delegaciones provinciales, para tener una visión general de lo que se le estaba ofreciendo a esta población, de manera que, después de estas primeras visitas, nos dieron la documentación de los diferentes servicios, la cual analizamos, sintetizamos y exponemos en este capítulo.

También nos entrevistamos con los responsables de los diferentes servicios puestos a disposición de las personas inmigrantes desde los ayuntamientos, quienes también nos dieron la información, que, después analizamos y que también exponemos en el anexo II.

Mientras trataba de recoger información sobre los centros escolares, mantuve una entrevista personal con el responsable de la escolarización del alumnado inmigrante en los centros educativos de Educación Primaria de esta zona y que pertenece al Equipo de Orientación Educativa (E.O.E.) que trabaja en estos pueblos. Gracias a la información que me dio esta persona pude saber cuáles eran los centros educativos de Educación Primaria que tenían alumnado inmigrante y a qué I.E.s solían ser derivados para cursar la E.S.O., además de ponerme en contacto con los Coordinadores de los Departamentos de Orientación de los Institutos, de los que obtuve la información de si, efectivamente, en estos centros había escolarizado alumnado inmigrante o no y, si no, en qué centros estaban.

Una vez he conseguido esta información de los Coordinadores de los Departamentos de Orientación, los cuales me dieron los listados de alumnado,

cursos y profesorado que se relacionaban y el nombre de los Directores de los I.E.s, con los que me tenía que poner en contacto, estábamos ya en el mes de Mayo de 2001, por lo que sólo nos quedaba tiempo para mandar una carta a cada uno de los directores de los I.E.s y de los Centros de Educación Primaria, en la que se les informaba de la investigación y se le solicitaba su colaboración, además de que se les avisaba de una próxima llamada de teléfono, para concertar la primera visita personal para el curso próximo.

Durante la mitad del mes de mayo y el mes de junio de 2001 realizamos estas llamadas, de manera que, entre los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2002 tuvimos una visita con representantes de los Equipos Directivos de los diferentes Centros, que, en la mayoría de los casos, fue con el Director de los mismos.

En estos contactos se les explicaba en qué consistía la investigación, qué se necesitaba de los centros, del profesorado, del alumnado, de los padres y de los propios Equipos Directivos, a los que se les hacía la entrevista que ya hemos comentado y, además, se les decía qué se les podía dar a cambio lo cual consistía en dejarles la información una vez elaborada.

A medida que íbamos teniendo la entrevista con los Directores, empezábamos a contactar con el profesorado, para explicarles en qué consistía y con los padres para realizarles la entrevista pertinente y también comenzábamos a buscar la información que necesitábamos sobre los Proyectos Educativos de Centro (P.E.C.) y los Proyectos Curriculares de Centro (P.C.C.).

De esta forma, los padres estaban todos entrevistados a finales de marzo de 2002 y también teníamos ya el campo allanado con el profesorado.

Cabe decir que la participación de los padres no fue excesiva, pero que los que lo hicieron fueron muy amables, tanto las familias autóctonas de las A.P.A.s, como las familias inmigrantes.

En el caso de las familias inmigrantes, contamos con la ayuda de los mediadores interculturales de los ayuntamientos a los que pertenecían estos centros educativos y, en el caso que no pudiéramos contar con ellos, siempre estuvo ayudándonos el mediador intercultural del Ayuntamiento de Lepe, que, durante el proceso de esta investigación, se convirtió en fiel e imprescindible colaborador, en los casos en los que había problemas con el idioma.

El contacto con las familias autóctonas fue en los centros educativos, por mediación de la dirección de los centros y las reuniones con los presidentes/as de A.P.A.s, pero las reuniones con las familias inmigrantes se realizaron en lugares muy variados, como las propias casas, los lugares de trabajo, los ayuntamientos, las asociaciones los centros educativos, aunque, habría que destacar los casos en los que los hicimos en los hogares, pero con las madres dentro y yo fuera.

En ninguna de las entrevistas realizadas a las familias tuvimos la oportunidad de realizarla a los dos cónyuges, siendo, en la mayoría de los casos, entrevistadas las madres.

Durante los meses siguientes se recogió la información del profesorado, además de la del alumnado a través de las entrevistas, los cuestionarios y los datos respecto a sus datos generales, los resultados académicos, la interacción con el resto de los compañeros del aula y sus competencias curriculares.

A finales de diciembre de 2002 habíamos recogido la información de las Delegaciones Provinciales, los Ayuntamientos, de los P.E.C. y los P.C.C., aunque, como ya hemos comentado sólo pudo hacerse de algunos centros, puesto que no todos los tenían terminado o los estaban modificando. Debido a que la documentación no se podía sacar de los centros, tuvimos que realizar todo este trabajo en las instalaciones del centro, lo cual fue bastante tedioso, por la cantidad de tiempo que supuso.

Las entrevistas y cuestionarios que se tenían que realizar al alumnado fueron aplicados por el propio profesorado de los centros, puesto que uno de los planteamientos que guían esta investigación es el de no alterar o hacerlo lo menos posible la dinámica del aula, obteniendo, a su vez, resultados más fiables, puesto que ya sabemos que un sujeto extraño podría dar lugar a respuestas menos válidas, máxime cuando se les hacía preguntas relativas a aspectos personales.

Antes de que el profesorado entrevistara al alumnado, tuvimos una reunión con el profesorado, que se hizo, a veces, con grupos de profesores y, otras, con uno o dos profesores, para prepararlos sobre qué queríamos que recogieran, cómo nos gustaría que lo hicieran, los objetivos de estos instrumentos de recogida de datos, la utilidad de los mismos o del interés que tenían para esta investigación.

No nos costó mucho, en la primera parte de la investigación, crear un clima de interés y motivación por la misma, puesto que el profesorado, en su gran mayoría, comentaba que estaba deseoso de técnicas para trabajar en estas aulas. Gracias a estos planteamientos, se consiguió mantener un clima de empatía y trabajo en grupo, de manera que el profesorado de algunos centros ha llegado a crear grupos de trabajo sobre el tema y yo sigo trabajando con ellos, desde la distancia, en diferentes proyectos.

Con las reuniones del profesorado pretendíamos que, además de darse una auténtica comunicación, tan necesaria para poder trabajar, no se quedasen preguntas sin hacer, detalles sin cerrar, para que el profesorado pudiese emprender este trabajo con total tranquilidad y credibilidad en sus posibilidades, puesto que nos encontramos con muchos de ellos que no sabían si podrían realizarlo.

Durante el resto del curso de 2002-2003 se siguieron recogiendo más información sobre las tareas del alumnado y la interacción con los compañeros, tiempo que aprovechamos para ir realizando las modificaciones necesarias a las programaciones de estas aulas multiculturales, de manera que, al final de este curso, teníamos ya preparados todos los cambios que se iban a realizar en los currícula del alumnado y las aulas, profesorado, tiempos,... en los que y con los que íbamos a realizar la intervención.

También en los últimos meses de este curso se recogieron la información que nos faltaba sobre las ONG y de las Asociaciones de la provincia, para tener una perspectiva más real del entorno en el que viven las personas estudiadas.

Durante el curso 2003-2004, se realizó la intervención propuesta a los centros y al profesorado, basada en los principios de la Educación Intercultural.

Mientras se ha desarrollado la intervención se ha ido realizando una evaluación continua, aunque, realizamos una evaluación final, en los meses de mayo y junio de 2004, datos que, en tres de los casos han sido recibidos durante los meses de septiembre y octubre de 2004, debido, principalmente, a problemas de compatibilidad de horarios del profesorado de los centros educativos y los míos propios.

Hay que comentar que, al igual que en la primera parte de la investigación hubo un gran interés por parte del profesorado y de los Equipos Directivos en participar en la misma, una vez que el trabajo necesitaba de una implicación mucho más importante y continua en el tiempo, por parte del profesorado, la situación se hizo más difícil, por lo que, el número de centros, aulas, alumnado... que han intervenido se ha reducido en gran número y esto ha provocado una situación particular en los resultados, que hay que tener en cuenta a la hora de generalizar los datos obtenidos en este trabajo de campo.

Para terminar, no debemos olvidarnos de que, durante todo este tiempo, hemos ido elaborando la información tanto teórica, como teórico-práctica desarrolladas en los capítulos del I-IV y que, junto con éste en el que estamos conforman la totalidad de este trabajo.

2.2. Método de investigación.

Los métodos de investigación son modos diferentes de responder a preguntas distintas sobre el mismo fenómeno. Diferentes autores, entre ellos Shulman (1988), Salomón (1991), Hernández (1995, 1998), Arnal, Del Rincón y Latorre (1992), Buendía (1994), González (2001), etc., entienden que la pregunta y la naturaleza de problema son los que condicionan la elección del paradigma, del modelo, del método y de la metodología que se adopte. El pluralismo metodológico es de singular importancia para el estudio apropiado de una cuestión de investigación. Como la investigación educativa aborda diferentes tipos de problemas y busca diferentes respuestas, se exigen diferentes métodos.

La complejidad del fenómeno educativo hace difícil que en la práctica se hable de modelos puros; hoy se tiende a la complementariedad metodológica. Somos conscientes, además, de las dificultades que se presentan en la práctica investigadora, por lo que cualquier criterio de clasificación puede acarrear solapamientos e inconvenientes.

Partimos de la clasificación propuesta por González, D. (2001)⁴, en la que se centra en la finalidad de la investigación que se va a llevar a cabo y en el problema que se va a

⁴ Datos del proyecto docente presentado para la consecución de la plaza de titular de Universidad, presentada en 2001, en el Departamento M.I.D.E de la Universidad de Granada.

investigar, para lo que parte de la propuesta de Keeves (1988), para quien los enfoques son complementarios entre sí y configura una misma dimensión de investigación de los problemas educativos, en los que existe una base común y las orientaciones pueden buscar: 1) explicar, describir, establecer relaciones causales o comparaciones, 2) la interpretación o comprensión de los procesos, 3) provocar la transformación, el cambio y tomar decisiones. Si se tuviera que decidir sobre una base paradigmática, los primeros estarían enmarcados en el paradigma neopositivista o cuantitativo, los segundos en el paradigma interpretativo, los terceros en el paradigma sociocrítico (Nisbet, 1988; De Miguel, 1988).

Del tipo de conocimiento que se desee alcanzar dependerá del enfoque que tome la investigación, el objetivo último de la investigación es adquirir un conocimiento útil para la acción, ya sea política o práctica. Queremos hablar de un continuo metodológico y no de departamentos estancos y bipolarizados.

Tabla 5.1. Paradigmas, finalidades de la investigación y métodos.

PARADIGMA	OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN
Cuantitativo/ neopositivista	Explicar, describir, comparar y controlar fenómenos educativos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Experimental. 2. Cuasiexperimental. 3. Comparativo causal. 4. Correlacional. 5. Descriptivo. <ol style="list-style-type: none"> a) Desarrollo b) Transversales. c) Longitudinales. d) Cohorte. 6. Encuesta. 7. Observacionales.
Interpretativo	Comprender e interpretar procesos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Etnográfico. 2. Estudio de caso. 3. Interaccionismo simbólico.
Sociocrítico	Transformación, cambio y toma de decisiones.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investigación-acción. 2. Investigación cooperativa. 3. Investigación participativa. 4. Investigación evaluativa.

Si partimos de este cuadro clasificatorio, podemos decir que los métodos que hemos utilizado a la hora de realizar nuestra investigación han sido:

1) Dentro del tipo de investigación que está orientada a explicar, predecir, describir y controlar determinados fenómenos educativos, se han utilizado diferentes métodos, para poder desarrollar el primer objetivo de este estudio. Estos métodos son:

a) El Método Descriptivo, si consideramos como Arnau (1995: 35)⁵ que este tipo de método es aquel que no tiene ni aleatorización⁶, ni manipulación y que no pretende provocar cambios en el objeto de estudio, sino únicamente centrarse en su análisis y en la recogida de información relevante. Además, este tipo de procedimientos descriptivos posee otras características, como son: a) que suele realizarse en ambientes naturales, por lo que normalmente poseen una mayor validez externa que los estudios de laboratorio, b) que suele valer para recoger información sobre algún ámbito insuficientemente explorado o conocido, por lo que plantear hipótesis es demasiado arriesgado, pero su utilidad exploratoria es una ayuda inestimable, y c) que permite investigar prácticamente cualquier tema, aparte de poder añadir algunas características más, que nosotros no recogemos aquí, porque las que hemos expresado son suficientemente clarificadoras de el por qué de esta elección.

b) El Método de Investigación por encuesta, que se caracteriza por dos factores fundamentales⁷: a) la recogida de datos se hace, fundamentalmente, realizando las preguntas oportunas a los sujetos que poseen la información que deseamos conocer y b) pretende sacar conclusiones par a una población, por lo que procura la representatividad de los casos estudiados.

2) Si tenemos en cuenta que en esta investigación también nos hemos planteado comprender e interpretar los procesos educativos estudiados, según observamos en el objetivo 1, habremos de considerar que hemos tenido que utilizar otro método de investigación, como ha sido:

c) El Método etnográfico, utilizado para analizar los documentos, que describen las diferentes acciones de las distintas instituciones y agentes, buscando con él dar el punto de vista de los propios participantes y su relación con la vida y cómo comprenden el mundo⁸.

3) Respecto a que la investigación realizada también tiene como objetivo la transformación, la valoración, el cambio y la toma de decisiones, propuesto en el segundo objetivo de este estudio, hemos tenido que utilizar otro método de investigación, que, en este caso, se refiere a:

d) El Método de Investigación evaluativa, en su tipología de evaluación de programas, con la que se ha tratado, no sólo comprender y mejorar lo que se está evaluando, sino también sintetizar y descubrir los resultados de un programa que se ha puesto en marcha⁹

⁵ Anguera, M. T; Arnau, J.; Ato, M.; Martínez, R.; Pascual, J. y Vallejo, G. (1995): Métodos de Investigación en Psicología, Madrid: Síntesis.

⁶ El criterio de aleatorización es útil para distinguir los métodos experimentales de los cuasiexperimentales, sin embargo, para distinguir los estudios experimentales de los descriptivos, es mucho más adecuado utilizar el criterio de manipulación (González, D., 2001).

⁷ Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996 y Buendía, 1998.

⁸ Definición dada por Malinowski en 1922,: 25 respecto a los estudios etnográficos.

⁹ Este planteamiento está basado en la definición de los objetivos que propone Hernández, 1995, para este tipo de investigación, es decir, plantea un objetivo doble de la investigación evaluativa: 1) comprender y mejorar lo que se está evaluando (evaluación formativa) y 2) sintetizar, descubrir o juzgar los resultados de un determinado programa (evaluación sumativa).

No hemos de olvidar que también se ha usado la observación, pero no como método de investigación, sino, más bien, como técnica de recogida de datos, dentro de una de las técnicas que necesitábamos a la hora de realizar la evaluación de las competencias curriculares, puesto que, nos valimos de ellas para tener constancia de cuáles eran las habilidades que tenía el alumnado con el que trabajamos.

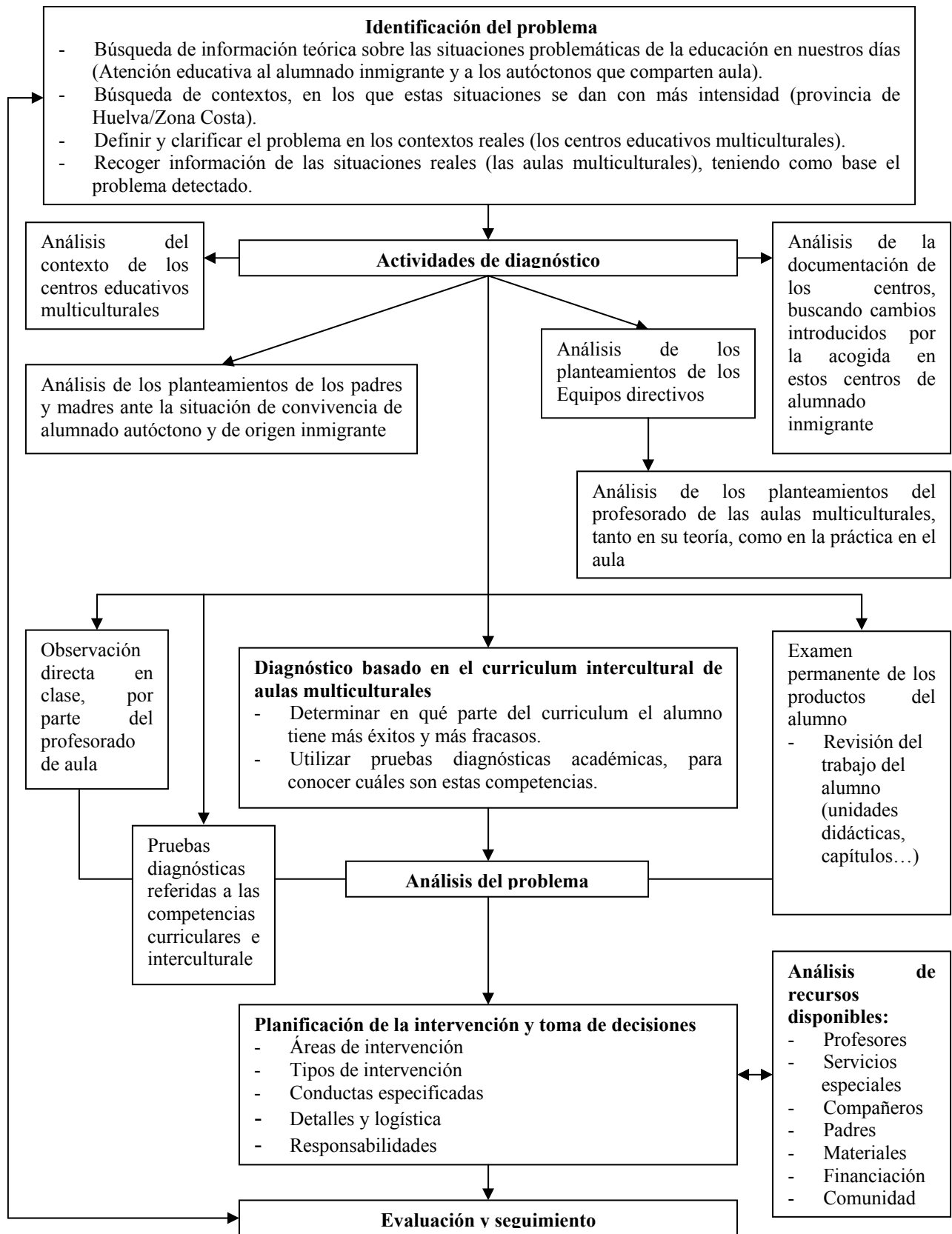
En este sentido, la observación también fue utilizada para recoger datos relativos a la integración del alumnado inmigrante magrebí en las aulas, pero, como decíamos antes, no podemos considerarla en esta investigación como una metodología de investigación, por lo que no hemos considerado que debíamos incluir más información al respecto en este apartado.

Realmente, utilizar tantos métodos diferentes, no sólo viene a ser una consecuencia de la naturaleza misma de esta investigación, sino que también es una consecuencia de los presupuestos de este estudio, ya que está basado en los principios del Diagnóstico Basado en el Curriculum, que, como ya comentamos en el capítulo 1 de este informe, necesita diferentes formas de recogida de datos: entrevista, observación directa, revisión del trabajo del alumno, ... y todas aquellas técnicas que nos sirvan para desarrollar el siguiente esquema, que es el que ha guiado nuestra práctica.

A la hora de poner en marcha investigación y después de haber realizado un repaso por los diferentes modelos de Diagnóstico Basado en el Curriculum (cuyo resumen ha quedado expuesto en el capítulo 1 de esta investigación), detectamos que ninguno de ellos hacía referencia explícita a todos los datos que nosotros creemos que son necesarios, para hacer un Diagnóstico Basado en el Curriculum Intercultural en Contextos Educativos Multiculturales, por lo que hemos desarrollado nuestro propio modelo.

Este modelo no reduce el ámbito del diagnóstico al aula, partiendo de la base de que en la educación del alumnado no influye sólo y exclusivamente lo que en el aula sucede, sino que tiene que ver todo lo referente al contexto institucional, social, económico, los pensamientos de los padres, de los docentes, del alumnado, de las acciones planificadas en los centros educativos y de la puesta en marcha que se haga de ella, por lo que nuestro trabajo ha tenido como modelo de trabajo el que presentamos en la siguiente figura:

Figura 5.1. Esquema de trabajo utilizado: Diagnóstico Basado en el Currículum Intercultural en Contextos Multiculturales¹⁰



¹⁰ En los enunciados de las diferentes apartados siguientes se expone en qué fase de este modelo se enmarca.

2.3. Población y Muestra (Identificación del problema).

Dentro de la provincia de Huelva, los municipios objeto de estudio serían aquellos en los que se concentrara una mayor cantidad de inmigrantes, cuyos hijos estuvieran escolarizados.

Después de varias consultas, los municipios que más población inmigrante acogía eran los pertenecientes a la llamada Zona Costa, que cuenta con un total de diez municipios, a saber:

- ✘ Ayamonte.
- ✘ Isla Cristina.
- ✘ Lepe.
- ✘ Cartaya.
- ✘ Punta Umbría.
- ✘ Moguer.
- ✘ Palos de la Frontera.
- ✘ Bonares.
- ✘ Bollullos Par del Condado.
- ✘ Almonte.

De entre todos estos pueblos, trabajamos con los siete primeros, puesto que en el resto, la mayoría de la población era temporera y el número de inmigrantes con hijos escolarizados era ínfimo, sólo dos alumnos, en el caso de Almonte y en Educación Infantil, por lo que se desecharon como población desde el principio.

Pero, antes de empezar a exponer con más detalle cómo se seleccionó la población y la muestra de estudio, hemos de decir que, en este apartado vamos a diferenciar entre la población y muestra del comienzo de la investigación, es decir, con aquellas personas en la que se trabajó en la evaluación inicial, y entre la población y muestra con la que se contó a la hora de hacer la intervención, puesto que hubo una variación considerable respecto al número con los que, finalmente, pudimos desarrollar el curriculum intercultural en las aulas.

2.3.1. Población y muestra con la que se realizó la evaluación inicial.

Para dar comienzo con nuestro trabajo de campo en los centros educativos, en cada uno de los pueblos de la zona costa de la provincia de Huelva en los que había una población importante magrebí, contactamos con los directores de los diferentes centros y supimos en cuáles había asistencia de alumnado inmigrante, de manera que todos los centros de estos municipios en los que habían escolarizados alumnado inmigrante fue, en origen, la población de nuestra investigación, constituyéndose en un total de 36 centros educativos de Educación Obligatoria, tanto de Educación Primaria, como Educación Secundaria.

Las localidades en las que se trabajó, los centros educativos y las etapas que se desarrollaban, los cursos y el número de alumnado¹¹ magrebí (el autóctono no está expresado en este espacio) con el que se contó quedan expuestos en el siguiente cuadro:

¹¹ Los datos respecto a la documentación, profesorado, equipos directivos y familias que hemos utilizado no se recogen en este cuadro, pero sí se explicita la información en este apartado.

Cuadro 5.2. Población del alumnado participante en la investigación.

LOCALIDAD	COLEGIO	ETAPA	CURSO	Nº DE ALUMNOS	
Palos de la Frontera	1. C.E.I.P. Hermanos Pinzón	Primaria	Segundo Cuarto	2 5	
	2. C.E.I.P. San Jorge	Primaria	Tercero Cuarto	3 4	
	3. I.E.S. Carabelas	E.S.O.	Primero Segundo	6 3	
Lepe	4. C.E.I.P. Alonso Barba	Primaria	Segundo Cuarto Quinto	3 5 4	
	5. C.E.I.P. La Noria	Primaria	Primero Segundo Cuarto	3 4 2	
	6. C.E.I.P. Rodrigo Pérez de Acevedo	Primaria	Segundo Tercero Sexto	4 4 6	
	7. C.E.I.P. Río Piedras.	Primaria	Primero Segundo Quinto	4 5 3	
	8. I.E.S. El Sur	E.S.O.	Tercero Cuarto	3 2	
	9. I.E.S. La Arboleda	E.S.O.	Primero Segundo Tercero Cuarto	2 3 5 2	
	Punta Umbría	10. C.E.I.P. El Enebral	Primaria	Quinto Sexto	3 4
		11. C.E.I.P. Cristo del Mar.	Primaria	Primero Segundo Tercero	2 3 5
12. C.E.I.P. Virgen del Carmen		Primaria	Primero	2	
13. I.E.S. Saltés		E.S.O.	Segundo Tercero Cuarto	2 3 2	
Cartaya	14. C.E.I.P. Concepción Arenal	Primaria	Primero Segundo Tercero Cuarto Quinto	2 1 3 5 3	
	15. C.E.I.P. Juan Ramón Jiménez	Primaria	Primero Segundo Quinto	1 3 6	
	16. C.E.I.P. Juan Díaz Hachero	Primaria	Segundo Sexto	1 4	
	17. I.E.S. Rafael Reyes	E.S.O.	Primero	5	

			Segundo	4
			Tercero	5
			Cuarto	6
	18. I.E.S. Sebastián Fernández	E.S.O.	Primero	3
			Segundo	2
			Tercero	5
			Cuarto	3
Moguer	19. C.E.I.P. Pedro Alonso Niño	Primaria	Primero	3
			Segundo	5
			Cuarto	4
	20. C.E.I.P. Virgen de Montemayor	Primaria	Primero	2
			Segundo	3
			Tercero	5
			Cuarto	4
			Quinto	3
			Sexto	6
	21. C.E.I.P. Zenobia Camprubí	Primaria	Tercero	4
			Cuarto	5
			Quinto	6
			Sexto	2
	22. I.E.S. Francisco Garfías	E.S.O.	Segundo	5
			Tercero	4
			Cuarto	6
	23. I.E.S. Juan Ramón Jiménez	E.S.O.	Primero	4
			Segundo	5
			Tercero	3
			Cuarto	5
Ayamonte	24. C.E.I.P. Moreno y Chacón.	Primaria	Primero	5
			Segundo	1
			Cuarto	4
	25. C.E.I.P. Padre Jesús.	Primaria	Cuarto	5
	26. C.E.I.P. Rodrigo de Xerez.	Primaria	Tercero	4
			Quinto	4
			Sexto	5
	27. I.E.S. González de Aguilar.	E.S.O.	Primero	3
			Segundo	5
	28. I.E.S. Guadiana	E.S.O.	Segundo	3
			Tercero	4
Isla Cristina	29. C.E.I.P. El Molino.	Primaria	Primero	3
			Segundo	2
			Tercero	4
			Cuarto	7
			Quinto	5
	30. C.E.I.P. Ntra. Sra. De los Ángeles.	Primaria	Primero	2
			Tercero	4
			Cuarto	3
			Quinto	2
			Sexto	3
	31. C.E.I.P. Ntra. Sra. Del Carmen.	Primaria	Tercero	3
			Cuarto	4

		Quinto	2
32. C.E.I.P. Platero	Primaria	Cuarto	3
		Quinto	4
		Sexto	5
33. C.E.I.P. Reina María Cristina	Primaria	Segundo	2
		Tercero	2
34. C.E.I.P. Sebastián Urbano Vázquez	Primaria	Tercero	3
		Cuarto	2
35. I.E.S. Galeón	E.S.O.	Primero	3
		Segundo	5
		Tercero	4
		Cuarto	6
36. I.E.S. Padre J. Mirabent	E.S.O.	Primero	2
		Segundo	3
		Tercero	5
		Cuarto	3
Total			386

Debido a que no se seleccionó ninguna muestra de la población, sino que se ha utilizado a todo el alumnado magrebí existente en los centros educativos de Educación Obligatoria de la Zona Costa de la Provincia de Huelva, podemos decir que no ha existido muestreo, sino que población y muestra coinciden, respecto al alumnado magrebí.

Respecto al alumnado autóctono se seleccionaron al azar, sin conocerlos, tomando dos alumnos de cada aula, por mantener un número concreto en todos los centros y tener un número importante de alumnado, de manera que se contó con 220 alumnos/as. Se utilizó el muestreo aleatorio simple, así, contando con el listado de alumnado de cada aula, se escogían al azar dos nombres de la lista, en el caso que fuese alumnado magrebí pasábamos al alumno/a siguiente que fuera autóctono.

El caso del profesorado-tutor es igual que el del alumnado magrebí, puesto que está compuesto por todos los tutores de las aulas en las que había alumnado magrebí, por lo que la población no fue muestreada, sino utilizada al completo. Éste es un caso similar a lo que sucedió con los Equipos Directivos, puesto que se ha entrevistado al director de todos los centros, constituyendo la población total.

Aparte, hemos contado con parte del profesorado no tutor del grupo. Pero esto no sucedió en todos los centros educativos.

En el caso de la etapa de Educación Primaria, dado que, en todas las aulas el tutor era quien impartía, además de la tutoría, las materias instrumentales, que eran en las que habíamos comprobado que se daban más problemas académicos, no hubo que contar con más profesorado que con los tutores o tutoras, pero, en el caso de los Institutos de Educación Secundaria la situación varió un poco, porque había que trabajar, además de con los tutores y tutoras, con el profesorado que impartía las materias de matemáticas y lengua española, y puesto que no siempre coincidía que el tutor impartiera una de estas materias, hubo aulas, las menos, en las que número de profesorado con el que trabajamos fue de tres; tutor/a, profesorado de matemáticas y profesorado de lengua castellana y hubo también aulas en las que

trabajamos con dos profesores/as, ya que coincidía que el tutor/a era además profesor de una de las materias instrumentales en las que se realizó la intervención.

Las aulas en las que se realizó la toma de datos inicial fueron 108, que son el total de aulas en las que había alumnado inmigrante magrebí en los 36 centros educativos de los 7 pueblos en los que se trabajó. De esas aulas, en 37 de ellas se impartían cursos de Educación Secundaria Obligatoria; en 27 de estas aulas el tutor impartía una de las materias instrumentales, con lo que el número de profesores y profesoras con los que se trabajó fue de 2 por aula (54 profesores/as en total), en las restantes 10 el tutor no impartía ni matemáticas, ni lengua castellana, por lo que el número de profesores/as con los que se trabajó fue de 3 (30 profesores/as en total). De esta forma, el número total de profesores y profesoras con los que contamos en la evaluación inicial fue de 155, de los que 84 era profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, 37 de ellos tutores y tutoras de estos cursos, y 71 profesores/as impartían clases en aulas de Educación Primaria, quienes, como hemos comentado antes, eran tutores y profesores de las áreas respecto de las cuales nos interesaba tomar los datos.

En el caso de los padres, se entrevistó a los que frecuentaban las reuniones de A.P.A.s, en el caso de los autóctonos e inmigrantes magrebíes y, además, como este número no era muy elevado, se entrevistó a aquellos que localizamos en las puertas del centro, en sus trabajos o vinieron voluntariamente a la llamada del profesorado, así que, en los dos casos, el muestreo es no probabilístico y accidental o casual.

EL número de familias a las que se entrevistó fue el siguiente:

- Familias autóctonas un total de 103, de las que 76 tenían a sus hijos/as escolarizados/as en la Etapa de Educación Primaria y 27 en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.
- Familias inmigrantes magrebíes un total de 19, de las que 18 tenían a sus hijos/as escolarizados/as en la Etapa de Educación Primaria y 1 en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

2.3.2. Población y muestra con la que se realizó la intervención.

La investigación tuvo una fase inicial de recogida de datos y en la que, siguiendo con el Modelo de Diagnóstico Basado en el Curriculum Intercultural utilizado, se tomaron los datos que nos permiten analizar el problema y una segunda fase, en la que, siguiendo también el modelo, hay una planificación de la intervención y una toma de decisiones y es a la que se le realiza la evaluación y el seguimiento.

Como bien decíamos antes, la población utilizada en la fase primera ha sido la de origen, porque, aunque los datos de la evaluación inicial se tomaron del total aquí reflejado, también es verdad que, a la hora de realizar la intervención, se redujo el número de centros, aulas, profesorado y, por tanto, alumnado, que participó en esta parte de nuestra investigación.

Para explicar esta situación nos hemos basado en la explicación clásica de Fox¹² sobre los procesos de muestreo, que los explica en el cuadro siguiente:

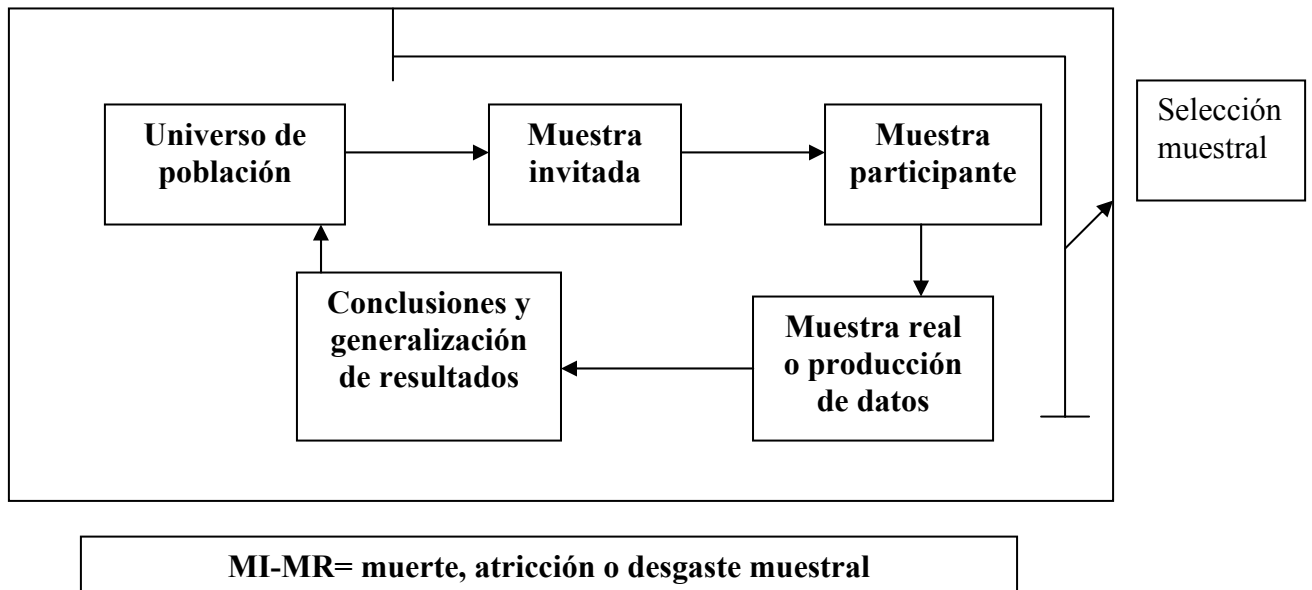


Figura 5.2. Proceso de muestreo adaptado de Fox (1981:369)

Según este cuadro, podemos diferenciar los diferentes tipos de muestras: en primer lugar, estaría la muestra invitada, que, en esta investigación, fue la misma que había intervenido en la fase anterior, y que, como ya hemos comentado, coincidía, en el caso del profesorado, equipo directivo y alumnado inmigrante magrebí, con la población; en segundo lugar, la muestra participante, es decir, aquélla que acepta a trabajar con nosotros, que fueron un total de 16 aulas (con un total de 22 profesores/as, de los que 11 eran de Educación Secundaria Obligatoria) y, en tercer lugar, la muestra real o muestra que produce los datos, que, como vemos en el cuadro siguiente, es muy diferente en el número.

		Población	Muestra invitada	Muestra participante	Muestra real
Primera fase	Equipos directivos	36	36	36	36
Primera fase	Profesorado	155	155	155	155
Primera fase	Alumnado inmigrante	386	386	386	386 ¹³
Primera fase	Alumnado autóctono	1352	216	216	216
Primera fase	Padres y madres	1612	116	116	116

¹² Fox, D. J. (1981): El proceso de investigación educativa. Pamplona. Editorial Eunsa.

¹³ La muestra participante y la muestra real del alumnado magrebí se mantuvieron iguales en todas las tomas de datos, excepto en los cuestionarios que se les pasó, ya que, por diferentes problemas, el número de cuestionarios válidos se redujo a 225, pero se mantuvo en el resto de los datos que se recogieron a esta población.

Segunda fase	Profesorado	155	155	22	8
Segunda fase	Alumnado inmigrante	386	386	64	21
Segunda fase	Alumnado autóctono	216	216	32	10

Tabla 5.2. Diferentes tipos de muestras de nuestra investigación.

Lo que aquí podemos observar es que de la población total con la que contábamos, a la hora de realizar la intervención se transformó en una muestra participante bien distinta, quedándose, en origen en 16 aulas, que fueron las que comenzaron la intervención, pero que, después, todavía se redujo más tal y como queda reflejado en el tabla, en el que se exponen las localidades, centros educativos, etapas, ciclos, cursos y alumnado con el que se realizó la intervención.

Localidad	Centro educativo	Etapas	Ciclo/Curso	Alumnado inmigrante
Lepe	C.E.I.P. Río Piedras.	Primaria	Primero/Segundo (2º de Primaria)	5
Palos de la Frontera	C.E.I.P. Hermanos Pinzón	Primaria	Segundo/ Cuarto (4º de Primaria)	5
Cartaya	C.E.I.P. Juan Díaz Hachero	Primaria	Tercero/Sexto (6º de Primaria)	4
Moguer	I.E.S. Francisco Garfías	E.S.O.	Primero/ Segundo (2º de ESO)	5
Punta Umbría	I.E.S. Saltés	E.S.O.	Segundo/Cuarto (4º de ESO)	2

Tabla 5.3. Localidades, centros educativos, etapas, ciclos, cursos y alumnado con el que se realizó la intervención.

Como podemos observar, se ha trabajado con 14 alumnos/as de Educación Primaria y 7 de Educación Secundaria, haciendo un total de 21 alumnos, de los 386 alumnos con los que habíamos trabajado en la primera fase de recogida de datos.

La reducción en el número de alumnado viene dada por la voluntad del profesorado y, por supuesto, por los/as tutores/as que quisieron seguir trabajando con nosotros durante el curso escolar que duró la segunda etapa de recogida de datos.

Se intentó que, al menos, estuviera representado el alumnado de los segundos cursos de cada uno de los ciclos educativos, tanto de Educación Primaria, como de Educación Secundaria Obligatoria y, finalmente, se consiguió.

Como comentábamos anteriormente, realmente, no tuvimos oportunidad de ser nosotros los que escogiésemos la muestra con la que íbamos a trabajar, sino que dependió de la intención o no de seguir en el estudio por parte de los tutores, así que el muestreo no ha existido, sino que ha existido un elevado número de mortandad, debida a la falta de motivación del profesorado.

El alumnado autóctono fue un total de 10, manteniéndose el número de dos alumnos por aula y no variando, en ningún caso, de los que se tomaron como muestra en la evaluación inicial de esta investigación.

Respecto al profesorado, el número con el que hemos seguido trabajando es de 8(3 de ellos son los tutores de las aulas de Educación Primaria y 5 de ellos imparten clases en Educación Secundaria Obligatoria, ya que, en una de las aulas contamos con el tutor y un profesor de matemáticas y en la otra contamos con el tutor, el profesor de matemáticas y la profesora de lengua castellana), de los 155 de origen, ya que, cuando se les planteó que ya esto no consistía en un momento puntual de una toma de datos, sino que lo que se pretendía hacer era desarrollar un curriculum intercultural en las aulas, con el que, a la vez que, se trabajaban en los problemas académicos que ya habíamos detectado en la fase anterior, se trabajara en el desarrollo de los aspectos interculturales, para conseguir con ellos y ellas los principios que se proponen desde la educación intercultural, a través de las propias materias curriculares, la mayoría de ellos decidieron que no querían seguir trabajando, argumentando motivos relacionados con la cantidad de tiempo que tenían que invertir en ello y la respuesta económica que no iban a recibir por ello por parte de la Administración educativa.

Con los padres y equipos directivos no se trabajó en esta fase, puesto que, como ya he comentado antes, este estudio se ha extendido mucho en el tiempo y hemos decidido que este apartado formará parte de estudios posteriores que se realizarán a partir de los datos obtenidos sobre las familias, tanto del alumnado magrebí, como del alumnado autóctono.

2.4.Procedimientos utilizados en la recogida de datos.

Los procedimientos utilizados, para dar respuesta a todos los pasos que nos exige el modelo de Diagnóstico Basado en el Curriculum Intercultural en Contextos Multiculturales, fueron los siguientes:

- 1) Análisis de documentos respecto a: a) El contexto social, b) Los centros educativos, y c) sobre determinados aspectos del alumnado, que se recogen en diferentes documentos.
- 2) Entrevistas a diferentes agentes: a) Equipos directivos, b) Profesorado, c) Alumnado y d) Padres y madres del alumnado autóctono e inmigrante.
- 3) Cuestionarios también a diferentes grupos de personas: a) Profesorado, y a b) Alumnado.
- 4) Análisis de las competencias curriculares.
- 5) Observación.

Lo explicamos más detalladamente en los subapartados siguientes:

2.4.1. Análisis de documentos (Actividades de diagnóstico)

Se analizaron diferentes tipos de documentos referentes a distintos objetivos y, en concreto a diferentes agentes que intervienen en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este análisis se realiza a los documentos que obtenemos sobre:

- a) El **contexto social**, tanto sobre las administraciones provinciales, administraciones locales, como a las Organizaciones no gubernamentales y a las asociaciones.
- b) Los **centros educativos**, sobre los Proyectos Educativos, los Proyectos curriculares y las Programaciones de Aulas.
- c) Y sobre determinados aspectos del **alumnado**, que se recogen en diferentes documentos.

a) Del **contexto social**, referidos a:

Las administraciones provinciales, locales, ONGs y asociaciones, para ayudar a realizar una vida mejor en los lugares de residencia.

La información recogida se aporta a continuación:

a.1) De las **Administraciones Provinciales**¹⁴.

Queríamos conocer qué recursos ofrecían las diferentes administraciones provinciales¹⁵, es decir, las diferentes delegaciones, a la población inmigrante.

Cuando asistimos a entrevistarnos con las personas responsables de estas delegaciones y recoger información sobre estos recursos, ubicados en el Plan Integral de Atención a la Inmigración¹⁶, nos encontramos con que la información estaba dividida entre la documentación de los diferentes servicios, que conformaban las diferentes delegaciones, con lo cual, pasamos a recoger la documentación que nos ofrecían y, después del análisis de estos documentos, pudimos sintetizar esa información, tal y como queda expuesto en el apartado de resultados de este capítulo, referente a diferentes aspectos:

- objetivos,
- zonas de actuación,
- líneas de actuación,
- programas y proyectos que desarrollan las diferentes administraciones,

a.2) De las **Administraciones Locales**.

¹⁴ Esta información está recogida al completo en el Anexo IV de este trabajo.

¹⁵ Esto sin hizo sin perder como referencia el Plan Integral de Atención a la Población inmigrante, en general, y al alumnado, en particular, de la Junta de Andalucía, que, a su vez, nace teniendo como base el Programa Global de Inmigración que desarrolla el Estado Español, que podemos encontrar en la página web: <http://www.mir.es/dgei/inmigracion.htm>.

¹⁶ En los anexos II y III se recogen los datos generales de este Plan Integral y los referentes al área socioeducativa.

Al igual que hicimos con las administraciones provinciales, para ver qué es lo que tenían en común todos estos municipios, quisimos conocer qué recursos ofrecían los Ayuntamientos de estos siete pueblos a los inmigrantes que en ellos viven.

Para poder obtener la información que necesitábamos, tuvimos los primeros encuentros con los responsables de los Ayuntamientos, quienes nos ponían, en el caso de los pueblos en los que existe esta figura, en contacto con los Mediadores Interculturales o, si no, contactábamos con los responsables de Servicios Sociales, que son, en la mayoría de los casos, desde donde parten los recursos.

En todos los casos, después de una primera entrevista de contacto, nos dieron directamente la información y de ahí obtuvimos la información por Ayuntamientos, referente a:

- objetivos de las entidades,
- zonas de actuación geográfica,
- calendario,
- horarios,
- población a la que se dirige,
- líneas de actuación,
- programas que desarrollan,
- estructura organizativa de la entidad,
- descripción del personal que en ella trabaja,
- formación que ofrece a los miembros de esta entidad y
- programas y proyectos que ponen en marcha.

Esta información se ofrece en el anexo IV de este trabajo.

a.3) De las **O.N.G.s y Asociaciones.**

Cuando tratamos de localizar la información referente a estas organizaciones, decidimos, en primer lugar, ponernos en contacto directamente a través del teléfono, cartas y posteriores entrevistas, sin embargo, después de estas primeras visitas y por cuestión de tiempo-eficacia, decidimos recoger esta información a través de internet y, aunque podríamos haber hecho una recogida de datos mucho más abundante, precisamente, por la gran cantidad de información que contenía, decidimos que era preferible realizar una relación de las O.N.G.s y Asociaciones existentes en la provincia de Huelva, entre cuyos objetivos estuviera conseguir mejorar la vida de las personas inmigrantes, tal y como se puede ver en el anexo V de esta investigación.

De estas O.N.G.s y asociaciones, recogimos información referente a:

- objetivos,
- zona de actuación geográfica,
- calendario y
- horarios de atención,
- población a la que va dirigida,

- líneas de actuación actuales,
- programas generales y específicos,
- estructura organizativa de la entidad,
- descripción del personal que trabaja en la entidad,
- forma de acceso de nuevos miembros a la entidad,
- foros relacionados con la inmigración en los que participa la entidad y
- programas y proyectos que desarrollan actualmente.

b) De los centros educativos:

Debido a que otro de los objetivos que nos planteábamos al inicio de este capítulo era conocer qué medidas de atención a la diversidad cultural contenían los Proyectos Educativos de Centros (P.E.C.), los Proyectos Curriculares (P.C.C) y las Programaciones de Aula (P.A.) , decidimos que la mejor manera de conseguirlo era analizar los documentos de los diferentes centros educativos.

b.1) Proyectos Educativos de los Centros.

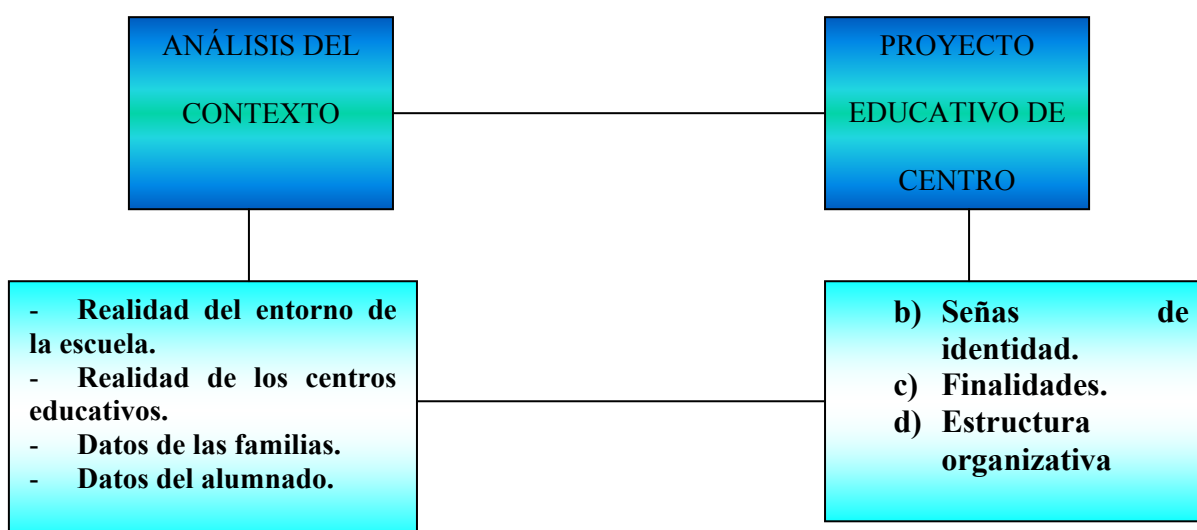


Figura 5.3. Aspectos relativos a la Configuración del PEC.

Dentro del Proyecto Educativo de Centro se analizaron diferentes aspectos, como expuestos en la figura 5.3.

El análisis de los Proyectos educativos no se pudo realizar en todos los centros, debido a que, según los Equipos Directivos de los mismos, en algunos casos, estaban en construcción, en otros casos estaban modificándose o haciéndose nuevos, precisamente, por el hecho de la gran cantidad de alumnado inmigrante que estaban acogiendo desde hacía poco tiempo y en otros centros nos dijeron que no estaba hecho, lo cual, parece imposible en los cursos 2000-2004.

b.2) Proyectos Curriculares de los Centros.

Además de analizar los Proyectos Curriculares de Centro, dentro de los cuales trataremos de analizar diferentes aspectos, vamos a partir de los currícula que se prescriben desde las administraciones, en este caso, desde la Junta de Andalucía, por lo que trabajaremos sobre aspectos como:

Tal y como pasó con el Proyecto Educativo de los Centros, tampoco hemos podido analizar los Proyectos Curriculares de todos los Centros, aunque, a decir verdad, han sido dos centros más los que nos han permitido analizar sus PCC, con la condición de que aportarían al centro las concreciones que debieran hacer respecto a conseguir un PCC Intercultural, a lo que, por supuesto, accedí.

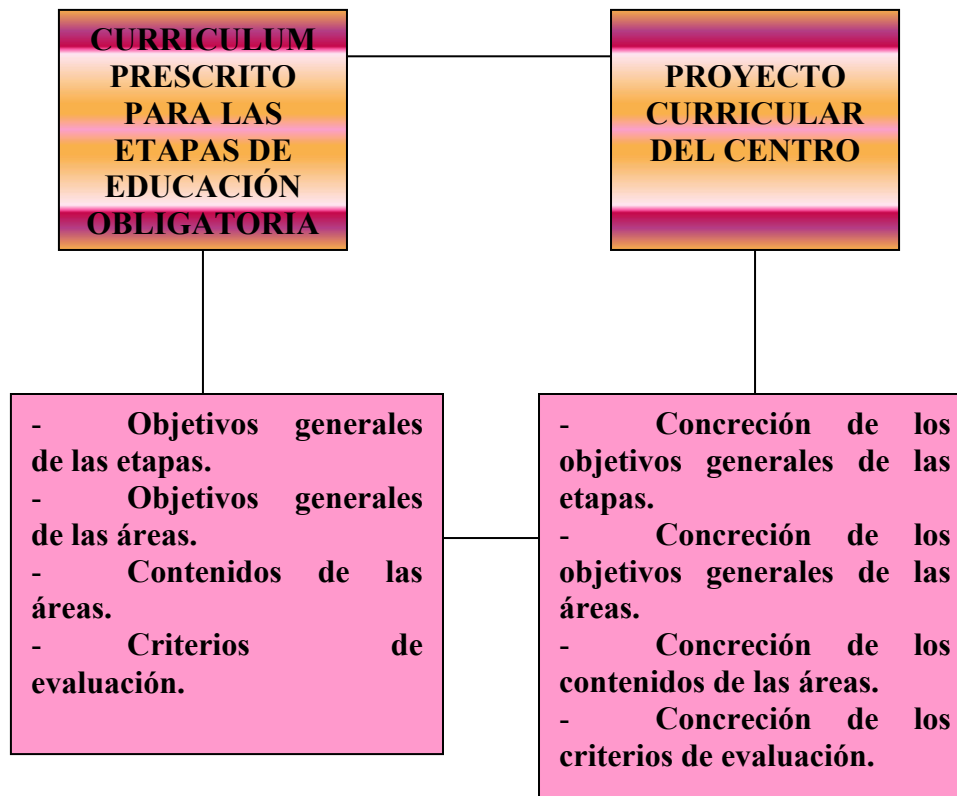


Figura 5.4. Aspectos relativos a la configuración de los PCC.

Por tanto, tenemos un total de 21 PCC que tratamos de comparar con los que habían prescrito la Juntad de Andalucía y, además, ver en qué aspectos habían realizado cambios, por el hecho de que entre su alumnado hubiera inmigrantes.

b.3.) Programaciones de Aula.

El análisis de las Programaciones de Aula se realizó en la segunda parte de la investigación, es decir, sólo se trabajó en los documentos de aquellas aulas en las que se iba a intervenir.

Como ya hemos visto, tuvimos diferentes problemas a la hora de realizar esta segunda parte, puesto que el trabajo era mucho más extenso en el tiempo, así que no fueron muchas Programaciones con las que pudimos trabajar.

En estas programaciones, tanto si eran del área curricular de matemáticas, como si era del área curricular de lengua castellana y literatura, lo que tratábamos de analizar en ellas era si los **objetivos, contenidos, metodología y evaluación**, que en ellas se planteaban, se podían considerar como interculturales, es decir, si

conformaban una Programación de Aula Intercultural, o sea, si el curriculum que se desarrolla en estas aulas multiculturales se podría considerar intercultural.

Se analizaron un total de 10 programaciones de aula, tanto de la Etapa de Educación Primaria, como de la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Una vez que se analizaron, se realizaban las propuestas de modificación, para que las Programaciones de Aula se pudieran denominar Interculturales y se comprobaron los efectos que estas modificaciones tuvieron en las competencias curriculares del alumnado.

c) Con respecto al **alumnado**, recogimos información a través de los documentos escolares, es decir, de los expedientes, para conocer las notas del curso anterior, además de ir tomando los datos que nos ha ido pasando el profesorado sobre las calificaciones obtenidas por el alumnado en las diferentes materias.

Realmente, esta información la queríamos para poder comparar si el fracaso escolar era mayor o menor en el alumnado inmigrante o en el autóctono y para saber cuáles eran las materias curriculares que conllevaban más problemas académicos para este alumnado .

2.4.4. Entrevistas.

Además de los análisis realizados a la documentación obtenida de las diferentes instituciones y organizaciones, hemos utilizado las entrevistas, que han tenido un gran peso en este estudio, puesto que se han utilizado para trabajar con todos los agentes a los que hemos dirigido el estudio de esta investigación.

Hemos utilizado entrevistas semiestructuradas, que han sido tomadas directamente de diferentes investigadores de contextos multiculturales, para trabajar sobre diferentes informaciones.

Con la utilización de estas entrevistas hemos intentado encontrar aquello que, para nosotros, es verdaderamente importante y significativo, como es el hecho de describir los acontecimientos que están sucediendo, además de las dimensiones internas de las personas, “para poder comprender las perspectivas y experiencias de las personas a las que se entrevistan” (Colás, 1998).

La entrevista consiste en la recogida de información a través de un proceso de comunicación, en el transcurso del cual el entrevistado responde a cuestiones, previamente diseñada, en función de las dimensiones que se pretenden estudiar, planteadas por el investigador (Buendía, L., Colás, P. y Hernández, f., 1997).

Utilizamos este tipo de entrevistas, porque, aparte de recoger la información que deseábamos con unas cuestiones, se podían hacer las modificaciones que se necesitasen y recoger más información si lo creíamos necesario.

Estas entrevistas se han presentado a los entrevistados con preguntas abiertas, pero, en todos los casos, el entrevistador, tenía el mismo cuestionario con preguntas cerradas y con la opción de añadir respuestas nuevas si las hubiera, aunque, atendiendo a la verdad, las modificaciones han sido las mínimas.

A través de las entrevistas se ha recogido información sobre distintas temáticas relacionadas y dirigidas a diferentes grupos de entrevistados, como son:

- a) Equipos directivos.
- b) Profesorado.
- c) Alumnado.
- d) Padres y madres del alumnado autóctono e inmigrante.

a) Equipos Directivos (Actividades de diagnóstico)

Con respecto a los Equipos Directivos¹⁷ de los centros educativos, quisimos conseguir información respecto a diferentes puntos, como: conocer la reacción manifestada ante la presencia del alumnado magrebí en estos centros y aulas, qué ventajas y qué inconvenientes percibían, qué necesidades se detectaban, cómo se organizaban las clases de español como segunda lengua, cómo se coordinaba el profesorado para cubrir las necesidades del alumnado, los apoyos que se ofrecían a los centros y al profesorado por tener alumnado inmigrante y qué relaciones se establecían entre los diferentes agentes de la comunidad educativa.

Las entrevistas a los Equipos Directivos se utilizaron, sobre todo, para tener un primer contacto con los centros y para obtener una información general de cómo se atendido y cómo era concebido el hecho de tener alumnado inmigrante en el centro educativo.

Esta entrevista queda recogida en el anexo VI.

b) Profesorado. (Actividades de diagnóstico)

A los profesores se les realizó una entrevista semiestructurada, realizada por Bartolomé Pina, M.¹⁸ y otros y para la que elaboraron dos tipos de formatos:

- a) Un cuestionario para el profesorado, donde se plantean las preguntas, prácticamente todas ellas, de forma abierta, a fin de no orientar sus respuestas.
- b) Un cuestionario para el entrevistador/entrevistadora, donde las mismas preguntas se presentan con formato cerrado en categorías de respuestas- siempre dejando la oportunidad de que se den en el transcurso de la entrevista nuevas categorías- a fin de facilitarle el desarrollo de la entrevista y una rápida codificación de las respuestas dadas por el profesorado.

Para la elaboración de ambos tipos de formatos los autores siguieron las etapas propias de construcción de esta clase de instrumentos:

1. Elaboración de los primeros protocolos. Los ámbitos de contenido y la categorización de las respuestas se efectuaron, según los objetivos iniciales

¹⁷ Esta entrevista fue utilizada por Remedios Rodríguez de Haro en la tesis que realizó en 1999 dirigida por la doctora Pilar Arnáiz. De Haro Rodríguez, R. (1999): "La educación intercultural como respuesta a la diversidad en una enseñanza integradora". Universidad de Murcia: Murcia.

¹⁸ Publicada en Bartolomé Pina, M. et al. (1997): Diagnóstico a la Escuela Multicultural. Cedecs, Barcelona.

planteados a partir de la consulta de los estudios e investigaciones realizadas en este ámbito.

2. Valoración por jueces.
3. Selección y formación de las personas entrevistadoras.
4. Aplicación piloto a una muestra de profesorado, especialmente escogido por su experiencia como profesorado de aulas multiculturales e interesados en el tema. Con esta aplicación piloto se pretendía que se valorara desde la experiencia práctica del profesorado: la relevancia del contenido tratado, su secuenciación y estructuración; el formato de las preguntas y la idoneidad de la longitud y criterios a seguir para acortarlo en caso necesario.
5. Elaboración de los protocolos definitivos (tanto para el entrevistador/entrevistadora como para el profesorado) en función de los resultados obtenidos con el estudio piloto.

En esta entrevista, se le preguntó al profesorado sobre diferentes aspectos importantes, como son:

- cómo se produce el proceso de adscripción de las diferentes minorías a las aulas,
- qué conocimiento poseen al inicio de curso del alumnado de otras culturas que tienen en el aula,
- qué apoyo tienen para llevar a cabo la programación inicial y cómo valoran esas ayudas,
- cuáles son los criterios de organización y distribución del alumnado en el aula,
- cuáles son las intervenciones individualizadas para el alumnado inmigrante,
- planteamiento educativo para el conocimiento de otras culturas desde el curriculum,
- cómo valoran los recursos humanos y materiales específicos para situaciones educativas multiculturales,
- la relación profesorado-familias,
- cómo valoran la experiencia como profesor/a en un aula multicultural y
- qué percepción tiene el profesorado de los atributos personales que caracterizan a las diferentes minorías presentes en el aula.

Para ello, se realizan un total de 29 preguntas, que se exponen en el anexo VII de esta investigación, junto con la explicación metodológica de la entrevista.

c) Alumnado (Actividades de diagnóstico y análisis del problema)

Al igual que ha sucedido con las familias, estábamos interesados en buscar información tanto del alumnado autóctono, como del inmigrante, pero tanto en un caso, como en otro, la información que buscábamos es la misma, es decir, cómo se relacionan, si existe aceptación o rechazo y cuáles eran sus vivencias y sentimientos. En el caso del alumnado autóctono, por ser menor el número, realizamos una entrevista, que queda recogida en el Anexo XI¹⁹.

¹⁹ Esta entrevista fue utilizada por Remedios Rodríguez de Haro en la tesis que realizó en 1999 dirigida por la doctora Pilar Arnáiz. De Haro Rodríguez, R. (1999): "La educación intercultural como respuesta a la diversidad en una enseñanza integradora". Universidad de Murcia: Murcia.

d) Padres y madres del alumnado autóctono e inmigrante (Actividades de diagnóstico)

Debemos diferenciar entre la información que obtuvimos de las familias autóctonas y de las familias inmigrantes:

a) De las familias autóctonas nos interesaba conocer sus pensamientos con relación a la presencia de alumnado de otras culturas en el centro y cómo percibían las relaciones entre el alumnado de los diferentes grupos a las que se les realizó una entrevista semiestructurada (anexo IX).²⁰

b) De las familias inmigrantes nos interesaba saber aspectos tales como: la situación laboral, qué relación tienen con la comunidad social próxima, las pautas educativas y los estereotipo culturales de las familias, las expectativas educativas respecto a sus hijos e hijas, la opinión sobre la escuela y el nivel de integración de sus hijos e hijas y los problemas educativos de sus hijos en la escuela, que han sido detectados por las familias. A estas familias se les iba a realizar, en principio, un cuestionario, pero, dadas las particularidades de los encuentros, se realizaron en forma de entrevista también (Anexo X).²¹

2.4.3 Cuestionarios (Actividades de diagnóstico).

Cuestionarios se han realizado también a varios agentes educativos:

a) **Profesorado.**

b) **Alumnado.**

a) **Profesorado.**

Además de conocer qué formación presentaba el profesorado respecto a los temas de Educación Intercultural, que es lo que se pretendía recoger con la entrevista que se les realizó, a la que ya hemos referencia en el apartado anterior, también quisimos recoger cuál era la actitud de este profesorado, tanto ante la presencia de profesorado inmigrante en sus aulas, como ante la educación intercultural en sí misma, para lo que se utilizó la Escala de actitudes de Bartolomé Pina y que se recoge en el anexo VIII²² junto con todas las explicaciones metodológicas.

Al profesorado también se le realiza un breve cuestionario para averiguar qué metodología usa en su aula respecto a algunas cuestiones concretas que nos interesaba conocer. Este cuestionario queda expuesto en el anexo XV²³.

b) **Alumnado.**

²⁰ Esta entrevista fue utilizada por Remedios Rodríguez de Haro en la tesis que realizó en 1999 dirigida por la doctora Pilar Arnáiz. De Haro Rodríguez, R. (1999): "La educación intercultural como respuesta a la diversidad en una enseñanza integradora". Universidad de Murcia: Murcia.

²¹ Publicada en Bartolomé Pina, M. et al. (1997): Diagnóstico a la Escuela Multicultural. Cedecs, Barcelona.

²² Publicado en Bartolomé Pina, M. et al. (1997): Diagnóstico a la Escuela Multicultural. Cedecs, Barcelona.

²³ Este cuestionario está tomado del que propone la administración educativa en la realización del INFORME PSICOPEDAGÓGICO PARA LA INCORPORACIÓN A UN GRUPO ESPECÍFICO O A UN AULA DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA.

En el caso del alumnado magrebí, por ser mayor en número, recogimos esta información a través del cuestionario sobre identidad y aculturación, que queda recogido en el anexo XII²⁴, donde se hacen referencia también a todas las cuestiones metodológicas del mismo.

Además, al alumnado con el que se desarrolló la segunda parte de la investigación, se les pasó un cuestionario para recoger información sobre las competencias interculturales, que recogemos en el Anexo XV.

2.4.4. Análisis de las competencias curriculares (Diagnóstico basado en el curriculum intercultural de aulas multiculturales)

Siguiendo los pasos expresados en el modelo utilizado de Diagnóstico Basado en el Curriculum Intercultural en Contextos Multiculturales, el análisis de las competencias curriculares se realizó en dos momentos diferentes; el primero se puso en marcha para poder realizarles la evaluación inicial²⁵, es decir, realizar el análisis de problema, lo que nos llevaría a modificar el curriculum de estas aulas multiculturales y convertirlos en interculturales, adecuados, por supuesto, a las necesidades de este alumnado y el segundo momento fue en el que se tomaron los datos de estas competencias, es decir, se hizo la evolución de la intervención a través del curriculum, dependiendo de las etapas²⁶ y los ciclos educativos, para poder comparar cuáles eran aquellas competencias que se habían adquirido y cuáles eran aquellas que no habían sufrido ningún tipo de modificación, para realizar una nueva propuesta de intervención, en la que, ya nosotros no hemos trabajado directamente, pero, de la que se ha encargado el profesorado de aula.

Para realizar la evaluación de estas competencias curriculares, el profesorado utilizó las mismas actividades que se desarrollaban con el resto del alumnado y se valieron de la observación de las actividades propiamente académicas.

Una vez se habían realizado el análisis de las competencias y la posterior modificación del curriculum se pasó a la intervención en el aula.

2.4.5. Observación.

Se utilizó también como procedimiento de recogida de datos la observación, para obtener información referente al alumnado y, en concreto, en lo que se refiere a la actitud en el aula²⁷.... y también se utilizó la observación para observar al alumnado mientras que realizaban las actividades que se les proponían para que se le fueran evaluadas las competencias curriculares.

²⁴ Publicado en Bartolomé Pina, M. et al. (2000): La construcción de la identidad en contextos multiculturales. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.

²⁵ El documento que se utilizó para recoger esta información está expuesto en los anexos XIII y XIV.

²⁶ Los documentos que se utilizaron para evaluar las competencias curriculares del alumnado según las etapas educativas y los ciclos educativos están recogidos en los anexos XVI y XVII.

²⁷ En el material de evaluación inicial se tienen en cuenta los hábitos de orden y normas, los de convivencia y relación y los de trabajo en el aula. Se recoge este documento en el anexo XI.

Lo aspectos que se observaron respecto a las actitudes del alumnado en el aula al principio de este trabajo fueron los siguientes:

- Cumplimiento de horarios,
- Uso correcto del espacio del aula,
- Respeto por el material común y el material de los demás,
- Adaptación al espacio del aula y al uso de los materiales.
- Participación en los agrupamientos con los compañeros.
- Adopción de las normas de los agrupamientos.
- Compañeros con los que se agrupa,
- Autonomía y autoestima,
- Agresividad/pasividad.
- Ayuda a los demás y de los demás hacia él mismo.
- Aceptación por parte de los compañeros de este alumnado,
- Uso del material común y cuidado de éste
- Utilización del material que se solicita en el aula,
- Uso adecuado de los espacios donde se imparten las diferentes materias,
- Mantenimiento del orden en el aula,
- Interés en el trabajo y presentación de los mismos,
- Actitud de escucha, capacidad e trabajo individual.
- Conocimiento de la escritura y las normas básicas de ésta.
- Uso y conocimiento de las nuevas tecnologías,
- Aceptación de sus responsabilidades,
- Estilo de aprendizaje que posee, a grandes rasgos.

Para poder observar estas actitudes, se utilizaron las actividades propias del aula, pero, al profesorado se le dio la pauta de que, al menos, dos veces en semana, tenía que recoger los datos de las diferentes actitudes que se querían observar. Estas actividades tenían que demandarle al alumno alguna o algunas de esas actitudes, para poder, después, tomar nota de las mismas.

En una tabla, el profesor tenía que ir tomando nota de estos diferentes aspectos, para, después poder dar una visión general sobre la posesión o no de éstas por parte del alumnado.

Con respecto a la evaluación de las competencias curriculares,

2.5. Proceso de Análisis de datos y resultados de la investigación.

Como hemos comentado en el punto 2.2. de este capítulo, hemos utilizado diferentes técnicas de recogida de datos. Una de las formas de recogerlos se realizó a través del análisis de documentos (de los PEC de los centros educativos, de los PCC y de las P.A., de las Administraciones Provinciales y locales y de las ONGs y Asociaciones de la provincia de los municipios. De estos tres últimos, como hemos comentado en el punto anterior, no haremos referencia en éste, puesto que quedan expuestos en los anexos II y III, otras de las formas fueron la entrevista y el cuestionario, además del análisis de las competencias curriculares y la observación. De los datos recogidos a través de ellos hablaremos en este epígrafe.

2.5.1. Análisis de documentos (Actividades de diagnóstico)

2.5.1.1. Análisis de Proyectos Educativos de Centros.

Del total de los 36 centros educativos en los que se realizó esta investigación, se pudo analizar el Proyecto Educativo de un total de 19, que fueron los que nos facilitaron esta documentación, aunque hay que reconocer, los centros son reacios a la consulta de su documentación, a pesar de que, en ninguno de los casos, se sacó el material del recinto de los colegios e institutos.

Vamos a describir el estudio que se realizó de los diferentes aspectos que configuran el Proyecto Educativo de los Centros:

a) Análisis del contexto.

Los Proyectos Educativos elaborados por los centros han de partir del análisis del entorno en el que se sitúa, puesto que, dependiendo de qué datos arrojen el estudio y la valoración de los elementos que lo componen, vamos a tener un centro u otro, ya que van a ser predictores de cómo se van a planificar, organizar y van a funcionar los centros.

La L.O.G.S.E concede a los centros educativos una autonomía, que parte del análisis que se realice del entorno, ya que éste va a ser el que va a configurar a cada centro como diferente a otro que se sitúe en otro barrio o en otro pueblo o ciudad, en ese intento de ofertar respuestas educativas a las demandas que le impone el contexto inmediato.

El conocimiento del entorno implica que los centros educativos conozcan también las características del centro y de las familias y del alumnado que asiste al centro, para poder, así, priorizar, concretar, desarrollar las señas de identidad, las finalidades, los principios, los valores... dándoles carácter propio a partir de las prescripciones de las administraciones.

Por tanto, vamos a analizar, dentro de este aspecto, los siguientes apartados: entorno, centro, familias y alumnos/as.

a.1) El entorno.

Dentro de este apartado nos hemos encontrado que, en los centros analizados, la gran mayoría coinciden en hacer referencia a los siguientes elementos:

Ubicación geográfica de la localidad y del centro.
Tipo de población: local y foránea.
Nivel socioeconómico del entorno.
Nivel cultural de la zona.
Servicios y asociaciones de la zona.
Problemática existente.

De los 19 Proyectos educativos analizados todos hacen referencia a la **ubicación geográfica de la localidad y del centro**, dándonos una idea clara de que conocen el entorno físico en el que se mueve y se los presenta a quien quiera conocerlos, para que puedan trabajar sobre ellos.

Respecto al punto **tipo de población: local y foránea**, 14 de los 19 centros hacen mención la presencia de inmigrantes tanto en la población, como en el barrio, como en el centro educativo, pero no hacen ningún tipo de análisis de esta situación, por lo que esta información no parece muy válida, ni para la población local, ni para los inmigrantes.

En lo concerniente al aspecto del **nivel socioeconómico** del entorno de los centros educativos, los 19 centros lo mencionan y, en una gran mayoría de ellos el nivel del entorno es medio, aunque hay cinco centros cuyo entorno es medio-bajo y hay dos centros que tienen un nivel bajo, pero al que “el alumnado acude con los productos de última tecnología del mercado y con vestimentas sin higiene, pero de marcas importantes”, según manifiestan, de una forma u otra los P.E.C. de estos centros.

Aunque esta información es válida para conocer el entorno del centro, en ninguno de los proyectos educativos se hace referencia a la situación económica y laboral de los inmigrantes, información importante a la hora de diseñar un PEC Intercultural, según definimos en el capítulo 3 de esta investigación.

El aspecto referente al **nivel cultural** de la zona en la que se ubican los centros educativos, aunque no todos hacen mención a ella, los que lo hacen sólo nos dicen si el nivel cultural es muy bajo/bajo, medio o alto, referente a si, los padres del alumnado asistente al centro no estudios(muy bajo) o los tienen de Educación Primaria (nivel bajo), Educación Secundaria (nivel medio) o Educación Universitaria (nivel alto), pero sólo en dos centros se hace referencia a los estudios del alumnado inmigrante, en los que, los padres/madres del alumnado magrebí tiene un nivel muy bajo.

De los 12 centros que se refieren a este aspecto, tres de ellos dicen que tienen un nivel cultural muy bajo, ocho de ellos bajo y los otros dos, situados en la población de Lepe, dicen que es medio.

Cuando analizan el tipo de **servicios o asociaciones** existentes en la zona del centro educativo, sólo 4 de los 19 centros hacen referencia a ello, señalando las asociaciones que hay en el entorno, aunque, la mayoría de las que sólo mencionan las asociaciones deportivas o lúdicas y sólo en un centro hacen un análisis más exhaustivo, mencionando también las asociaciones de adultos, de voluntarios, de vecinos, la A.P.A. o los servicios del centro de la mujer o del club de la tercera edad, aunque ninguno hace referencia a servicios como: parques, zonas de recreo, cines, teatros, bibliotecas, hospitales, asuntos sociales, centros culturales, ni a las asociaciones u O.N.G.s, dedicadas a la integración de la población inmigrante, que existen en estas localidades.

Otro aspecto importante que han coincidido en contemplar los centros analizados es la **problemática** que se da en el entorno de los centros

educativos. Sólo 6 de los 19 centros hacen referencia a ello, pero nos parece muy importante este análisis, debido a que nos va a dar la posibilidad de ofertar una respuesta educativa, que venga a cubrir las necesidades derivadas de estas situaciones conflictivas.

De los seis centros, tres hacen referencia a que una de las problemáticas principales con las que se encuentran es la derivada de la gran cantidad de inmigrantes que habitan en esa zona, provocando gran cantidad de conflictos culturales y sociales.

Además, los dos centros en los que el nivel socioeconómico es bajo, plantean que tienen problemas por la situación económica de las familias, que les hace vivir en hogares sociales, que no pueden pagar, el mundo de las drogas que suelen estar asociados con este tipo de problemática, llevando al alumnado a integrarse en este mundo, a no acabar sus estudios, a conseguir trabajos con sueldos muy bajos,...

Una vez analizados los aspectos que contemplan los Proyectos Educativos, haremos referencia a otros que debería contemplar, para ser considerados como Interculturales, aunque ya hemos mencionado algunos: las relaciones entre las familias inmigrantes y las autóctonas, las situaciones de racismo y/o discriminación.

a.2) El centro.

Respecto a los datos de los centros recogidos en los PEC de los 19 centros que pudimos analizar, pasamos a analizar los siguientes puntos:

Origen del centro.
Características del alumnado.
Situaciones irregulares, que se dan en los centros.
Necesidades del centro.
Recursos humanos y materiales existentes en el centro.
Programas educativos, se ponen en marcha en el centro.
Actividades extraescolares.

En lo referente al punto del **origen**, sólo dos centros de los 19 hacen mención de ello, debido a que, en los dos casos tienen una larga historia, comenzando como escuelas sólo de niñas.

En cuanto a las **características del alumnado** inscrito en el centro, 14 de los 19 centros hacen mención a la asistencia en estos centros de alumnado inmigrante, seis de ellos, aunque hay en más, mencionan al alumnado gitano, cuatro de ellos hacen mención del alumnado con n.e.e., aunque, también pudimos comprobar que hay en muchos más, y sólo dos hacen mención de alumnado desfavorecido

socioculturalmente, los mismos que se definían con nivel socioeconómico del entorno como bajo.

Aparte de mencionar que esta población forma parte del centro, no hacen ningún tipo de mención más.

Cuando buscamos el punto de si se dan o no **situaciones irregulares** en estos centros educativos, nos encontramos con que 7 de los 19 centros lo reflejan en sus PEC, de manera que, aspectos como:

- 1) el absentismo escolar del alumnado, haciendo mención especial de las alumnas inmigrantes magrebíes y de los gitanos/as,
- 2) la gran afluencia de alumnado en las épocas de recogida, de la naranja, la nectarina y, sobre todo, de la fresa que ocupa una gran cantidad de meses, puesto que son frutos anuales, que hay que plantar, recolectar, eliminar de los campos... en diferente fechas y los trabajadores suelen venir con toda la familia,
- 3) el abandono de la escuela a edades muy tempranas, sobre todo, en los centros con nivel socioeconómico y cultural más bajo,
- 4) el consumo de tabaco y de ciertas drogas, trayendo gran problema de violencia, falta de respeto y disciplina hacia los compañeros y hacia el profesorado, sobre todo, a partir de los 12 años,
- 5) y el problemas de las relaciones entre la población autóctona e inmigrante, son los más reflejados.

En las conversaciones informales y también en las entrevistas realizadas, tanto a los Equipos Directivos y profesorado detectamos una serie de **necesidades**, que no se reflejan en los PEC, sólo tres centros de los 19 creen que necesitan profesorado especializado para trabajar con el alumnado inmigrante y sólo uno de estos tres cree necesitar un profesor de apoyo.

En los 19 proyectos educativos que revisamos encontramos que uno de los puntos tratados era el de los **recursos humanos** existentes en el centro, realizando una descripción del número de profesores y de los cursos en los que imparten clases, dos de los I.E.s. incluyen un anexo con la relación de los profesores de apoyo de Educación Intercultural, plazas que se habían abierto, como prueba piloto, por primera vez el curso 2000-2001 y, que, desde el curso 2002-2003 están también en los centros de Educación Primaria, con gran cantidad de alumnado inmigrante, aunque se van a seguir ampliando el número de plazas hasta cubrir todos los centros donde haya presencia de inmigrantes, formando esta plantilla, en principio, el profesorado que, de una forma u otra, habían trabajado con alumnado inmigrante y con los que sólo hemos mantenido charlas informales durante este curso escolar, en algunos centros, pero que no hemos recogido en este trabajo, por estar todavía en fase de prueba en los centros educativos.

También, todos los proyectos educativos hacen mención de los **recursos materiales** y espaciales de los centros educativos, pero, en la mayoría de los casos, he comprobado que esta relación está anticuada y que, aunque un total de los ocho proyectos decían que, en un futuro próximo, se eliminarían las barreras

arquitectónica, finalmente, a fecha de años 2000-2003, que ha durado la investigación, las remodelaciones no se han realizado.

Los recursos materiales que más se poseen en los centros son para la realización del Área de Educación Física y, en algunos de ellos, equipos informáticos, aunque, en la mayoría de los centros, se hecha en falta laboratorios y bibliotecas.

Otro aspecto importante, que debemos analizar en los PEC de los centros educativos es la **participación en programas educativos** y, aunque muchos de estos centros están poniendo en marcha programas con los Ayuntamientos, la Junta de Andalucía e, incluso, programas europeos, nos encontramos con que sólo tres I.E.s lo mencionan, sobre todo, en lo que es el aprendizaje de la lengua extranjera y compensación de desigualdades, ambos programas son europeos.

Para terminar, con lo que se recoge en los PEC de los centros, respecto al conocimiento de los centros, hemos trabajado sobre si se recogen y cómo las **actividades extraescolares**, aunque están presentes en un total de 15 de los 19 documentos, son actividades preparadas para un solo día, que después no tienen sus efectos permanencia en el tiempo, puesto que no desarrollan ningún tipo de plan o programa que haga continuo el objetivo de esas actividades puntuales. Como ejemplos de esas actividades extraescolares, se recogen el día de la paz y la no violencia, el día de Andalucía, el día de la mujer y alguna salida del centro, de los que sólo se reflejan los contenidos lúdicos y no hacen hincapié en el aprovechamiento de las mismas para el desarrollo de la convivencia, del conocimiento, del respeto hacia los demás y uno mismo.

Mi impresión, una vez analizados los puntos que hacen referencia al Centro en los Proyectos Educativos de los centros es que la documentación es mucho más pobre que la realidad diaria de los centros y que los documentos no son un reflejo de la vida y las relaciones que se desarrollan en los centros y, mucho menos, son el lugar donde buscar ayuda, cuando los agentes educativos necesitan consultar un material, para ayudarse a realizar una mejor práctica.

a.3.) Las familias.

Otro de los aspectos importantes a la hora de analizar los contenidos de los Proyectos Educativos de los centros es el de las familias del alumnado, sobre las que se recoge información de:

Nivel económico y cultural.
Expectativas respecto a la educación de sus hijos.
Relaciones con la escuela.
Procedencia de las familias.

Los **niveles económico y cultural** de las familias son aspectos que se recogen en un total de 17 de los 19 centros, coincidiendo, en su mayoría con lo que

dijeron en el aspecto del nivel socioeconómico del entorno de los centros educativos, es decir, que en una gran mayoría de las familias son de nivel medio, aunque hay cinco centros donde las familias tienen un nivel medio-bajo y hay dos centros que tienen un nivel bajo. Hay dos centros que no mencionan este aspecto.

El lo referente al **nivel cultural** de las familias de los centros educativos, los centros no hacen mención a ella, debido a que ya lo hicieron al describir el nivel cultural del entorno, en el que sólo nos decían si el nivel cultural era muy bajo/bajo, medio o alto, referente a si, los padres del alumnado asistente al centro no estudios(muy bajo) o los tienen de Educación Primaria (nivel bajo), Educación Secundaria (nivel medio) o Educación Universitaria (nivel alto), aunque sólo en dos centros se hacía referencia a los estudios de los padres del alumnado magrebí tienen un nivel muy bajo.

Cuando analizamos el aspecto de las **expectativas** de las familias respecto a la educación de sus hijos e hijas, sólo tres centros de los 19 contemplan este aspecto, dos de los cuales están, precisamente, entre los tres centros que se reconocen con un entorno y unas familias con un nivel sociocultural muy bajo y de las que nos dicen que las expectativas son mínimas, lo que repercute en la baja motivación del alumnado hacia el estudio, aunque destacan que hay algunas familias cuya preocupación y ganas de superación son muchas y que todos los hijos que han pasado por el centro en diferentes momentos han realizado los estudios sin demasiados problemas, comparando con el resto de sus compañeros.

El tercer centro está entre los que consideran que el nivel tanto del entorno, como de las familias es medio y hace referencia a las expectativas de las familias, porque considera que las familias manifiestan un gran interés y por todo lo que tenga que ver con el centro escolar y consideran que el nivel académico del alumnado así lo refleja, aunque consideran que hay algunas familias cuyo interés es mínimo y también se refleja en los resultados de sus hijos.

Otro de las características de las familias del alumnado de estos centros que nos parecía importante analizar era la de las **relaciones entre las familias y la escuela** e, igualmente, podemos decir que son los mismos tres centros del punto anterior, los que hacen referencia a ello y, como ya podemos prever, los dos primeros centros dicen que las familias presentan un gran desinterés por la relación familia-escuela, aunque, tampoco se dan relaciones conflictivas. El tercero de los centros que también incorpora este aspecto indican que las relaciones son muy fluidas y continuas y que la participación en la A.P.A. es masiva, al igual que, cuando se les solicita ayuda para una actividad o respecto a cuando se presenta algún problema en los estudios de sus hijos y se les solicita su presencia.

Para terminar, haremos referencia a un aspecto que nos atañe especialmente, que es el de **lugar de procedencia** de las familias del alumnado, ya que nos va a ayudar a conocer si provienen de la zona del centro educativo u otra, de la comunidad autónoma o de otra, del país o de otro, información importante a la

hora de tomar decisiones sobre cómo trabajar los valores, los pensamientos..., de manera que se contemple y se respete, al menos todas las culturas que están presentes en el centro educativo.

Aunque 14 de los 19 centros hacen referencia a que en el centro educativo hay población inmigrante, en mayor número magrebí, no hacen referencia a las familias de éstos, ni de qué zonas son, ni cuáles son sus características.

Nos parece importante destacar que, en ningún caso, se hace referencia a las familias que vienen de otros pueblos o de otras comunidades de España.

a.4) El alumnado.

En el estudio del contexto, hemos de referirnos, obligatoriamente, a uno de los principales protagonistas del sistema educativo, es decir, al alumnado, sobre los que se hace referencia, en los PEC de los centros, a las siguientes características:

El grado de aceptación del centro.
Expectativas del alumnado sobre su proceso educativo.
Participación en asociaciones.
Valores y actitudes.

Realmente, no se hace demasiada referencia a los aspectos que hemos nombrado, ni a otros, del alumnado, aunque en dos de los 19 centros dicen que el alumnado está muy motivado, nosotros lo hemos tomado como **grado de aceptación del alumnado**, hacia el centro educativo y hacia las actividades que, desde él se proponen. Uno de estos centros es el que considera que el nivel cultural de su entorno y de las familias del alumnado es muy bajo, manteniendo la idea de que, también el alumnado, tiene una baja motivación hacia el centro educativo y que son muy pocos los que se sienten motivados por las actividades que se realizan en el centro educativo. El otro centro es uno de los Institutos que considera que el nivel, tanto del entorno, como de las familias es medio e, igualmente, mantiene que una gran cantidad de alumnado está interesado por las actividades que se realizan en el centro.

Al igual que antes, son sólo dos los centros que hacen referencia a las **expectativas** del alumnado y, siguiendo en la misma línea, plantean que las expectativas del alumnado del primer centro son muy pocas y que, el que tiene alguna es para trabajar cuando terminen la Educación Obligatoria, sin embargo el segundo centro plantea que las expectativas de un gran número de alumnado es seguir en el sistema educativo y realizar carreras universitaria, de las que un gran número, plantea un 72%, quiere dirigirlas hacia las carreras técnicas, además de tener grandes expectativas laborales.

Ninguno de los centros educativos analizados hace mención sobre las **asociaciones** a las que pertenece y participa el alumnado del centro,

información que creemos muy importante para poder trabajar desde sus centros de interés, partiendo de sus hobbies, etc.

El último de los puntos respecto al alumnado que hemos estudiado es el de los **valores y actitudes** de éstos, ante lo que tenemos varias informaciones:

- a) Sólo uno de los centros hace referencia a los valores del alumnado, pero sólo sobre aquellos valores que consideran que no tienen o están deficitarios, como son: la solidaridad, la responsabilidad, el respeto, la disciplina y el autoconcepto.
- b) Otro centro ha realizado un estudio sobre la aceptación o no del alumnado autóctono respecto a la población inmigrante, pero sólo dice que se da la discriminación, pero no aporta los datos y, además, no incluye este estudio en el apartado de valores del alumnado, sino como nota.
- c) 8 de los 19 centros hacen referencia a los medios de comunicación, al uso abusivo que el alumnado hace de ellos y cómo creen que influyen en el comportamiento del alumnado, pero tampoco lo introducen en el apartado de valores.
- d) También parece importante destacar que ninguno de los centros analizados deja constancia en sus PEC sobre lo que supone en el centro la presencia del alumnado de diversas culturas, si los niños inmigrantes son aceptados o rechazados por parte de sus compañeros (excepto la mención al estudio del centro citado), su índice de éxito y fracaso escolar y los recursos personales y materiales de los que debe disponer la institución educativa para cubrir las necesidades derivadas de esta situación. Estos puntos son los que, según Arroyo (2001) hacen a un PEC, que sea considerado Intercultural.

Corno ya comentamos en el capítulo 3 de esta investigación, el camino correcto a la hora de elaborar un PEC intercultural reside en comenzar por conocer las características específicas de cada entorno educativo, las cuales nos llevarán a determinar nuestras señas de identidad.

“Se trata de que en todas las escuelas se analice la multiculturalidad del contexto y se conozcan los rasgos culturales, posibilitando la expresión de la propia identidad cultural y facilitando el intercambio y enriquecimiento individual y colectivo, que lleven a una valoración de la diferencia cultural y comprometa crítica y solidariamente a la comunidad escolar ante las situaciones de discriminación y marginación social y cultural” (Sales y García. 1998, 77).

Por lo analizado y expuesto hasta aquí, nos parece que los PEC de estos 19 centros no podrían ser considerados Interculturales, pero, por supuesto, es cuestión de trabajar sobre ellos.

b) Señas de Identidad

Tras esta fase de reflexión propiciada con la realización del análisis del contexto, el centro educativo, las familias y el alumnado, debemos definir sus señas de identidad, como son: sus características propias y su posicionamiento respecto a principios y cuestiones de relevancia educativa, es decir, explicitar el modelo de

educación que el centro considera oportuno desarrollar.

Podríamos decir que de que lo que se trata en este punto es de averiguar y analizar cómo contestan los centros educativos a la pregunta de ¿quiénes somos?, es decir, cómo se definen, puesto que, de esta manera, nos dará a conocer cuál es su postura con relación a la orientación pedagógico didáctica, es decir, cuál su concepción educativa, su pensamiento sobre el desarrollo de capacidades y hábitos, su opción metodológica o evaluativa, cómo se plantean la atención a la diversidad y la compensación de desigualdades; también cómo asumen y desarrollan los diferentes valores, su estructura organizativa y cuál es su opción a la hora de elegir la modalidad de gestión institucional que va a poner en marcha.

Vamos a describir cómo ponen de manifiesto su señas de identidad los centros educativos en los que se ha trabajado y lo vamos a hacer centrándonos en los aspectos antes definidos.

El aspecto que vamos a analizar es cómo plantean sus **orientaciones pedagógico-didácticas** estos centros, haciendo hincapié en los siguientes puntos:

Capacidades, hábitos y valores que desean fomentar.
Opción metodológica y organizativa.
Opción evaluativa.
Atención a la diversidad y compensación de desigualdades.

Con relación a cómo se plantean los centros el desarrollo de *capacidades, hábitos y actitudes* del alumnado, sólo lo hemos encontrado en cuatro de los 19 PEC, coincidiendo los cuatro en que se plantean el “desarrollo integral de los sujetos”, es decir, su seña de identidad les va a llevar a que el sujeto se desarrolle en las diferentes parcelas de su vida, que son, personal, académica, social y profesional. En dos de estos centros se plantean que el desarrollo integral tiene como finalidad última llegar al autodesarrollo del sujetos. Además, uno de estos mismos centros plantea que la consecución de hábitos de orden y disciplina en las labores escolares llevará a los sujetos a generalizarlos en su vida diaria y futura, considerados como muy importantes, puesto que son valores que habrán de mantener toda su vida para una incorporación adecuada en la sociedad y en sus futuros trabajos.

La información que hace referencia a los *valores* que se plantean como señas de identidad de estos centros educativos, tenemos que separarlos de capacidades y hábitos, porque son un total de 10 centros los que hacen referencia a ellos y todos recogen como valores definitorios del centro algunos de aquellos que están planteados en la Constitución Española, es decir, aconfesionalidad, respeto y la no intromisión en las creencias personales de los diferentes agentes del centro, la coeducación, la no discriminación y la tolerancia, pero, además, 6 de estos diez centros han destinado un punto concreto para los valores, en los que se viene a hacer referencia, ya no a los valores que definirían al centro educativo, que también, sino a aquellos que desean que arraigue en su alumnado, como son: el de la solidaridad y la cooperación, al que hacen referencia los 6 centros, de los que cuatro, además, hacen referencia al antirracismo; disciplina y orden, propuestos por dos centros educativos; respeto a la diversidad, desarrollo de la autoestima y la toma de decisiones responsables, a los que hacen referencia 4 de los 6 centros, aunque sólo uno de ellos proponen que el desarrollo de la identidad cultural y el respeto por la de los demás sea un valor principal, como nota

curiosa, decir que este centro es el que tiene mayor cantidad de alumnado magrebí, que, además hace mención de la integración y el compromiso ante las desigualdades e injusticias, como valores fundamentales.

En cuanto a cómo se definen los centros en sus *opciones metodológicas*, hemos obtenido la información de 7 centros educativos, coincidiendo todos en varios aspectos, como son: que han de partir del nivel de conocimientos del alumnado, que les servirá para planificar desde dónde partir con los aprendizajes posteriores, que han de tener en cuenta los intereses y motivaciones del alumnado y que el aprendizaje será globalizado, es decir, se ve una clara influencia de lo que la L.O.G.S.E, partiendo desde la ideología constructivista propone, partiendo de estas bases, cinco de los siete centros hacen referencia al hecho de que, para conseguir poner esta metodología en marcha, se necesita de una visión colaborativa, por parte del profesorado, proponiendo que la cooperación sea la forma de trabajo utilizada en los centros. Además, dos de los siete centros proponen trabajar atendiendo a la diversidad y planteando la comprensividad como meta a conseguir con todo el alumnado, haciendo especial referencia a que conseguir una educación en igualdad y respeto sea la meta.

En lo que respecta a la *opción organizativa*, han sido 6 centros los que hacen mención a ellas en este apartado señalando que la mejor forma de conseguir todo lo anteriormente expuesto es con la participación de todo el profesorado, a los que se les solicita trabajo en equipo, y logrando la implicación de los padres, alumnado y comunidad educativa en los planes que se pongan en marcha en los centros educativos.

Respecto al punto de la *opción evaluativa*, son los mismos siete centros los que hacen referencia a ella en el PEC, pero tratándola muy someramente, puesto que sólo hacen referencia a que estará dividida en tres momentos (inicial, continua y final), que será la fuente de información que ayudará a planificar la intervención que habrá que realizar, además de que tratará de ser ecléctica, desde el punto de vista de la recogida de datos, puesto que usarán todas aquellas formas que se necesiten para que los datos obtenidos sean lo más veraces posibles.

Para terminar comentaremos la información encontrada sobre la Atención a la Diversidad, a la que hacen referencia 12 de los 19 centros.

Estos centros se manifiestan claramente a favor de trabajar para que todo el alumnado sea atendido en sus aulas, de manera que se consiga darles a todo el mínimo necesario para desenvolverse en la sociedad de manera digna y consciente (Comprensividad), pero partiendo de sus posibilidades, de sus necesidades, de sus capacidades y de sus intereses, reconociendo la diferencia como la realidad en la que nacemos y nos desarrollamos los seres humanos, con la que hay aprender a valorarla, para poder trabajarla. Estos centros, cuando hablan de atención a la diversidad, hacen especial hincapié en el alumnado con n.e.e. y el inmigrante, a los que se refieren como sujetos con los que hay que poner en marcha el principio de integración o inclusión, pero no especifican cuáles son las respuestas que se van a utilizar para conseguirla.

Respecto a la compensación de desigualdades, aunque los doce centros la nombran junto con la Atención a la Diversidad, sólo tres de ellos hablan de compensar las desigualdades sociales y lingüísticas, para lo que, dicen, habrán de contar con profesorado especializado.

c) Las Finalidades del Centro.

Una vez definidas las señas de identidad de los centros educativos, debemos pasar a las finalidades de los mismos, es decir, a los que pretenden conseguir, gracias a los procesos de enseñanza-aprendizaje, que han de hacer referencia a los siguientes aspectos:

Finalidades pedagógicas.
Finalidades institucionales.
Finalidades administrativas.
Finalidades humanas.

En lo referente a las *finalidades pedagógicas*, tenemos que los 19 PEC estudiados hacen referencia a que sus finalidades pedagógicas van dirigidas a conseguir la atención a la diversidad(12 centros) y la compensación de desigualdades (8 centros), conseguir aprendizajes significativos(10 centros), desarrollar la autoestima(los mismos 10 centros), desarrollar las capacidades de comprensión, expresión, observación, análisis, crítica, diálogo(2 centros), respeto y la tolerancia(6 centros), que pueden ser desarrolladas a través de los temas transversales(8 centros) y con una metodología activa y participativa(5 centros), en la que el desarrollo de la motivación y el trabajo cooperativo(3 centros), serán objetivos principales, junto con la coeducación(2 centros).

Sólo 1 centro hace referencia a todos los aspectos a los que hemos referencia de las finalidades pedagógicas, aunque, también debemos decir que 4 de los centros hacen referencia a una gran cantidad de ellos, pero, en cualquier caso, los comentarios referente a las finalidades relacionadas con personas provenientes de otras culturas son muy pocas y, en el caso de que se señalen, se hace de forma muy general.

En cuanto a las *finalidades institucionales*, en el interior del centro pretenden eliminar las barreras arquitectónicas para el alumnado con n.e.e., un total de tres centros y uno de ellos, además, pretende que se revise y se actualice el Proyecto Curricular de Centro, debido a que la población del mismo ha cambiado mucho y ya no define lo que ella necesita, cuatro centros pretenden que los criterios de los diferentes profesores/as a la hora de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje se unifique y se recoja así en el PEC, puesto que, de lo contrario, no se consigue unificar tampoco las capacidades obtenidas por el alumnado a finalizar los ciclos o las etapas, si han asistido a clases con diferente profesorado, por lo que el trabajo en equipo y colaborativo es la propuesta, para que, así, se puedan intercambiar ideas y conseguir los tan ansiados aprendizajes globalizados, por lo que los valore que se habrán de desarrollar habrán de ser, al menos en los básico, similares. Además de estas finalidades, dos centros, que son I.E.s pretenden que la orientación educativa y, sobre todo, la ocupacional tenga una relevancia significativa y así se recoja en el PEC de los centros.

Si hacemos referencia a lo que estas finalidades institucionales proponen, pero a nivel externo, hemos recogido las siguientes: relacionarse con el resto de las instituciones de su entorno, abriendo, también el centro a las necesidades del entorno, incluyendo las ONG.s o la participación de diferentes profesionales del

entorno de distintos ámbitos, que, aunque no son mencionados por muchos centros, sólo 4, sí que un total de 17 hablan de la formación del profesorado, como una de las finalidades principales de los centros, considerando muy importantes las que se celebran fuera del centro, para lo que apoyarán al profesorado y fomentarán la participación de éste en las actividades.

Otro tipo de *finalidades* de las que hemos hablado son las *de tipo administrativo*, que no son mencionadas nada más que por cinco centros, los cuales nos hablan de revisar el R.O.F. de los centros (Reglamento de Organización y Funcionamiento), además tres de ellos se plantean impulsar la participación de los miembros de gestión del centro en la vida escolar y desarrollar mecanismos de información hacia la comunidad educativa.

Y, para terminar, con relación a las *finalidades humanas*, ocho de los centros hacen referencia a fomentar la participación e implicación del alumnado en la vida del centro, además de favorecer las relaciones entre los diferentes agentes de la comunidad educativa.

d) Líneas organizativas.

Además de las finalidades, es importante conocer cuáles serán las líneas organizativas que plantean los centros, que, por supuesto deben ser coherentes con las finalidades planteadas.

La gran parte de los centros, para plantear la estructura organizativa lo hacen a través de un organigrama, en el que suelen exponer cuáles son los equipos que hay en los centros, cuáles son los espacios en los que trabajan y los horarios que se han de dedicar a ello.

Tras analizar estos organigramas, nos encontramos con que los equipos que mencionan todos los centros son:

- ✗ Consejo Escolar.
- ✗ Claustro de profesores.
- ✗ Órganos de Coordinación Docente (Equipos de Ciclos).
- ✗ Departamentos Didácticos (en los I.E.s).
- ✗ Comisión de Coordinación Pedagógica.
- ✗ Equipo Directivo.
- ✗ E.O.E. (Equipo de Orientación Educativa) o Departamento de Orientación.
- ✗ Tutores.
- ✗ A.P.A.s

Además dos centros mencionan el Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares y uno de los I.E.s cuenta con la comisión de la participación del alumnado.

Para complementar esta información, todos los centros nos remiten al R.O.F, donde indican las funciones, componentes, reglas, normas y comportamientos. El problema con el que nos encontramos es que la mayoría de los centros no tenían elaborado el R.O.F o no lo adjuntaban con el P.E.C y que, cuando lo solicitamos, nos encontramos en que en sólo tres de los 9 conseguidos se hacía referencia a la diversidad

cultural, pero que volvían a hacerlo de manera muy somera y que no recogemos aquí, porque, a nuestro parecer, no aporta nada.

2.5.1.2. Análisis de los Proyectos Curriculares de Centros.

Una vez que hemos analizado los P.E.C.s de los centros, pasamos a recoger la información de los P.C.C.s, donde habrán de recogerse los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación de cada una de las etapas que conforman el centro educativo y que regulan la práctica docente.

Los proyectos educativos parten de una enseñanza mínimas establecidas por las administraciones educativas (anexos XV y XVI²⁸) competentes y, a partir de las cuales el profesorado habrá de elaborar sus proyectos y programaciones, adaptándose a la realidad de su centro y a las necesidades de su alumnado, de manera que el P.C.C. de cada centro variará del resto, puesto que su realidad y sus necesidades serán diferentes.

Nosotros pretendemos analizar cómo los centros educativos han contextualizado sus P.C.C.s, teniendo en cuenta que en todos hay población inmigrante magrebí y que, ya en los Reales Decretos 1006/1991 y 1007/1991 relativos a las enseñanzas mínimas de Educación Primaria y Educación Secundaria, se recogen los principios de una Educación Intercultural, por lo que vamos a describir cómo ha sido la contextualización realizada por los centros debida a su multiculturalidad, aunque, sólo se ha podido hacer de 21 centros, puesto que no hemos podido contar con el resto de los P.C.C.s.

Los aspectos que vamos a comentar son los siguientes:

a) OBJETIVOS	
	a.1.) Objetivos de Etapa
	a.2.) Objetivos de Áreas
b) CONTENIDOS	
	b.1.) Contenidos de Etapa
	b.2.) Contenidos de Áreas
c) METODOLOGÍA	
	c.1.) Metodología de Etapa
	c.2.) Metodología de Áreas
d) EVALUACIÓN	

a) Objetivos

Los objetivos expresan las capacidades que se pretende conseguir que el alumnado desarrolle, cuando haya finalizado cada una de las etapas y ciclo educativos. Estas capacidades están referidas a lo cognitivo o intelectual, lo motriz o corporal, lo personal o afectivo, lo interpersonal y lo moral, que aparecen interrelacionados en los objetivos de etapa, de manera que se pretende el desarrollo de capacidades globales.

²⁸ Hemos recogido los currícula oficiales de las etapas educativas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, referentes a las materias instrumentales de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura, porque, como dijimos anteriormente, son las materias en las que hemos trabajado, dado que eran en las que se les presentaban más problemas al alumnado.

a.1.) Objetivos de Etapa

Tanto los objetivos de etapa de Educación Primaria, como los de Educación Secundaria, vienen a hacer referencia al desarrollo de estas capacidades generales, entre las que podemos encontrarnos con las que tienen que ver con la educación intercultural y, por tanto, con lo que es la interacción cultural, el conocimiento, el respeto y la valoración de las diferentes culturas.

En este apartado vamos a analizar tanto los de una etapa, como los de otra y vamos a tratar de hacer un análisis de cuáles son las contextualizaciones que los diferentes centros educativos han realizado de sus objetivos.

Tras el análisis de los 21 P.C.C.s de los centros, podemos decir que sólo 4 (tres centros de Educación Primaria y un centro de Educación Secundaria Obligatoria) los han contextualizado, estando éstos, precisamente, entre los que más experiencia tienen en escolarización de alumnado inmigrante.

Lo que hemos recogido en estos documentos no se corresponde con lo recogido en las entrevistas, puesto que, además de expresar con bastante claridad que los centros presentan diversas necesidades derivadas de la presencia de alumnado inmigrante, se declaran interesados por la educación adecuada a este alumnado.

Entre todos los objetivos propuestos para Educación Primaria, los que tienen que ver con la Educación Intercultural, son los siguientes:

OBJETIVOS EDUCATIVOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA
<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando tanto los conocimientos y los recursos materiales disponibles, sí como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa. ● Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas. ● Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros de los grupos, respetando puntos de vista distintos y asumiendo las responsabilidades que correspondan. ● Establecer relaciones equilibradas y constructivistas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase sociales, creencias, raza y otras características individuales y sociales. ● Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia y obrar de acuerdo con ellos. ● Conocer el patrimonio cultural, participar en su conversación y mejora y respetar la diversidad lingüística y cultural, como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

Cuadro 5.3. Objetivos educativos de Educación Primaria relacionados con la Educación Intercultural.

OBJETIVOS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
<ul style="list-style-type: none"> ● Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social y otras características individuales o sociales. ● Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial, los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos y adoptar juicios y actitudes personales con respecto a ellos. ● Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conversación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural, como un derecho de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

Cuadro 5.4. Objetivos educativos de Educación Secundaria Obligatoria relacionados con la Educación Intercultural.

Tal y como podemos ver en los cuadros referentes a los objetivos tanto de Educación Primaria, como Educación Secundaria Obligatoria, hemos de plantearnos que el alumnado consiga relacionarse con los demás, independiente de sus cualidades, colaborar, respetar, tolerar, solidarizarse y rechazar cualquier tipo de discriminación, con lo que estamos dando entrada a la Educación Intercultural.

Una vez tenemos planteados cuáles son los objetivos de etapa, serán los diferentes centros educativos los que tendrán que contextualizar los objetivos a sus medios socioculturales y a las necesidades de su alumnado, de manera que estos objetivos generales quedarían enriquecidos.

Los objetivos que se han contextualizado quedan recogidos en el siguiente cuadro:

CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA ETAPA PRIMARIA	
OBJETIVOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	CONTEXTUALIZACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando tanto los conocimientos y los recursos materiales disponibles, así como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Favorecer el respeto y la valoración de las producciones realizadas por el alumnado con n.e.e. y de otras etnias. (Centro 1)
<ul style="list-style-type: none"> ● Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se 	<ul style="list-style-type: none"> ● Favorecer la aceptación de todas las producciones realizadas por los alumnos/as con n.e.e. y de otras etnias.(Centro 1)

<p>establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros de los grupos, respetando puntos de vista distintos y asumiendo las responsabilidades que correspondan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la aceptación de todas las colaboraciones, incluidas las de los alumnos/as con n.e.e. y otras etnias.(Centro 2)
<ul style="list-style-type: none"> • Establecer relaciones equilibradas y constructivistas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase sociales, creencias, raza y otras características individuales y sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prestar especial atención a la aceptación e integración de los alumnos con n.e.e. y de los inmigrantes. (Centro 1) • Rechazar la discriminación basada en diferencia de sexo, creencias, raza o cultura, capacidad intelectual o conducta desadaptada. (Centro 2) • Valorar críticamente las diferencias y mostrar actitudes de solidaridad y rechazar cualquier discriminación. (Centro 3)
<ul style="list-style-type: none"> • Appreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia y obrar de acuerdo con ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y apreciar la importancia del desarrollo de unos valores básicos de respeto a las diferencias de capacidades y socioculturales, que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ello. (Centro 1) • Appreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida, como son la tolerancia, el respeto, el interés y el diálogo con personas que tengan cualquier diferencia con nosotros y de las culturas de éstos, para hacer que la convivencia sea un enriquecimiento continuo. (Centro 2) • Valorar la importancia del diálogo y fomentarlo para resolver sus propios conflictos, atendiendo al respeto mutuo y rechazo de la agresividad. (Centro 3)
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el patrimonio cultural, participar en su conversación y mejora y respetar la diversidad lingüística y cultural, como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el hecho específico de la inmigración en la zona. (Centro 3)

actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.	
------------------------------------------------------------------	--

Cuadro 5.5. Contextualización de los objetivos de la etapa de Educación Primaria.

Como podemos observar en el cuadro, los objetivos que han sido contextualizados con desigual interés, puesto que, algunos han sido contextualizados por un centro, otro por dos y otros por los tres centros de Educación Primaria, en los que conviven alumnos/as autóctonos, inmigrantes, con n.e.e., aunque, considero que esta contextualización es todavía muy generalizada, puesto que da una mínima visión de las culturas que hay en el centro, cuáles son sus necesidades, qué respuesta educativa se le podría ofrecer para cubrirlas.

Aún así, estos tres centros han realizado esta contextualización, el resto ni siquiera eso, por lo que consideramos que el interés ha sido escaso, puesto que no se han tomado el trabajo de rehacer ninguno de los objetivos, ni los que tienen que ver con la Educación Intercultural, ni los más generales.

En el siguiente cuadro analizaremos la contextualización que ha realizado el único I.E.s en el que hemos encontrado este trabajo realizado.

De este cuadro destacaremos el hecho de que, aunque sea muy significativo que un solo I.E.s, que es uno de los que más experiencia tiene con alumnado inmigrante, haya contextualizado los tres objetivos que habíamos destacado como aquéllos que tienen que ver directamente con los planteamientos de la Educación Intercultural, la contextualización del resto de los objetivos de etapa no se han realizado, aunque sigo pensando que no es por desinterés, sino porque, verdaderamente los documentos son algo que hay que realizar, pero no cubren el papel de documentos consultivos para la comunidad educativa.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS DE LA ETAPA SECUNDARIA	
OBJETIVOS DE LA ETAPA SECUNDARIA	CONTEXTUALIZACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social y otras características individuales o sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> Relacionarse con otras personas, potenciando que se desarrollen actividades de grupo, en las que éstos estarán formados por personas con pensamientos diferentes, de culturas diferentes, de razas diferentes, de manera que se den a conocer, para poder conseguir actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier

	<p>discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social y otras características individuales o sociales, utilizando las diferencias como un recurso didáctico, para el enriquecimiento de todos y la formación de personas abiertas y plurales.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial, los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos y adoptar juicios y actitudes personales con respecto a ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, dando a conocer cuáles son los valores que nos diferencian a unos y a otros, de manera que podamos actuar con los demás de forma más respetuosa, a la vez que, nosotros enriquecemos nuestros valores, con las aportaciones de la personas provenientes de culturas, razas, países, con culturas diferentes, dándole especial relevancia a los valores que son comunes y que deben ser aquellos relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos y adoptar juicios y actitudes personales con respecto a ellos.
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conversación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural, como un derecho de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y apreciar los patrimonios culturales de los diferentes países, ciudades, razas, grupos o personas, dando a conocer cómo ninguna cultura es pura, sino que, su vez, está conformada por los valores de todas las culturas anteriores y por todas las culturas futuras, de manera que todas están relacionadas y se enriquecen, por lo que contribuir activamente a su conversación y mejora, ya sea desde el entendimiento de la diversidad lingüística y cultural, como la que hay en nuestro centro educativo, o desde el reconocimiento del derecho de los pueblos y de los individuos o el desarrollo de una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho, sin la cual no

	podríamos desarrollarnos en un mundo multicultural o en un centro multicultural como lo es nuestro Instituto.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cuadro 5. 5. Contextualización de los objetivos de la etapa de Educación Secundaria.

La contextualización que ha realizado este Instituto de los objetivos de etapa es mucho más rica y menos general que las que hemos visto en los centros de Educación Primaria, sin embargo yo sigo echando de menos la contextualización del resto de los objetivos.

a.2) Objetivos de las Áreas Curriculares.

Como sabemos, la Educación Intercultural se planteó de manera transversal en las diferentes áreas curriculares de la Educación Primaria, aunque la podemos observar de forma más precisa en Conocimiento del Medio natural, social y cultural , además de en lengua y literatura o en educación artística.

A continuación, vamos a analizar los objetivos de las áreas curriculares y las adaptaciones realizadas al respecto, pero de los objetivos de las áreas curriculares de Educación Secundaria Obligatoria, no hacemos ningún comentario, puesto que no hemos encontrado ninguna contextualización.

a.2.1.) Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

Para esta área curricular, tanto el Decreto de Enseñanzas Mínimas (1991), como el Decreto 105/92, en el que se regulan las enseñanzas de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma Andaluza proponen que las capacidades a conseguir son 10, de las que, tomando ya como eje la documentación que nos aporta la Junta de Andalucía, los centros han hecho especial hincapié en las 5 primeras, que son en las que dos centros han realizado alguna cotextualización, tal y como expresamos en el cuadro.

OBJETIVOS DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA
<ul style="list-style-type: none"> ● Adquirir los conocimientos, actitudes y hábitos que permitan comportarse de forma saludable y equilibrada en relación a los requerimientos del medio y de los demás, (teniendo en cuenta lo básico y universal para la salud y lo particular de cada cultura), conduciéndose progresivamente como seres autónomos y examinando y eliminando riesgos para la salud. (Centro 1). ● Participar en actividades de grupo, adoptando un comportamiento constructivo, responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y ajenas, en función de objetivos comunes, adoptando los principios básicos del funcionamiento democrático y demostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales: edad, sexo, características físicas e intelectuales, personalidad, etc., (teniendo como

<p>base el saber expresar lo que se piensa y saber oír con respeto y espíritu crítico lo que dice el resto de los compañeros) (Centro 1).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conocer y apreciar el patrimonio cultural e histórico de Andalucía (y el resto del mundo), para identificar los elementos y rasgos básicos que los caracterizan en el conjunto de las Comunidades del Estado (conociendo aquellos elementos que nos hacen similares a unas personas por unos rasgos psíquicos, físico, conductuales... y aquéllos que nos hacen diferente y valorando las diferencias y similitudes como constructores de cada cual y cada uno). (Centro 2) ● Reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios, respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho, (sin exclusión de sexo, raza, cultura, nacionalidad, planteamientos y pensamientos ante la vida, rapidez de aprendizaje...) (Centro 2). ● Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorar críticamente la necesidad y el alcance de las mismas y adoptar un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la postura de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural (y de los patrimonios propios de otras culturas). (Centro 2)

Cuadro 5.7. Objetivos del área de conocimiento del medio natural, social y cultural para la educación primaria

a.2.2.) Lengua Castellana y Literatura.

Al igual que hicimos con el área de conocimiento del medio, vamos a hacer con la de Lengua Castellana y Literatura, ofreciendo un cuadro resumen en el que aparecen aquellos objetivos que se han contextualizado, tratando de acercarse a la práctica de la Educación Intercultural. Esta contextualización la ha realizado un solo centro, que coincide con el Centro 2, que ya trabajó en los objetivos de Conocimiento del Medio, tal y como vemos en el siguiente cuadro:

OBJETIVOS DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA
<ul style="list-style-type: none"> ● Valorar y hacer un uso reflexivo de la modalidad lingüística andaluza (y de las demás lenguas) en sus diferentes modos de expresión, en el marco de la realidad plurilingüe del Estado Español y de la sociedad (del mundo), como un hecho cultural enriquecedor. (Centro 2). ● Utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa (y crítica) ante las aportaciones de los otros y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo, (en el que se oirá a todos, independientemente de si estamos de acuerdo o no y tratando de hacer una valoración sólo de lo expresado, tratando de ser objetivos sobre la idoneidad o no de esta información). (Centro 2). ● Conocer y usar los medios de expresión corporales (respetando lo

aportado por todos y cada uno de los/as alumnos/as, independientemente de sus características y cualidades para ello), con objeto de desarrollar las actitudes de desinhibición e interacción afectiva, (el respeto y la tolerancia hacia lo diferente, independientemente de la raza, sexo, cualidades,...), la capacidad de comprensión crítica y la libertad y riqueza expresivas. (Centro 2).

Cuadro 5.8. Objetivos del área de conocimiento de lengua castellana y literatura para la educación primaria

a.2.3.) Matemáticas.

Vamos a exponer en el siguiente cuadro los objetivos de etapa del área de matemáticas que más se contextualizaron en dos centros, en el intento de ir aproximándose a los planteamientos de la Educación Intercultural:

OBJETIVOS DEL ÁREA DE MATEMÁTICAS EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

- Identificar formas geométricas en su entorno inmediato (**y de los entornos de origen de los diferentes pueblos, ciudades, comunidades, países... representados en nuestra aula**), utilizando el conocimiento de sus elementos y propiedades para incrementar su comprensión y desarrollar nuevas posibilidades en dicho entorno. (Centro 1)
- Utilizar técnicas elementales de recogida de datos, para obtener información sobre (**el fenómeno de la inmigración y las repercusiones de ésta en nuestro entorno inmediato y en los países de origen, de donde provienen los inmigrantes**) y demás situaciones de su entorno, representarla de forma gráfica y numérica y formarse un juicio sobre la misma. (Centro 4)
- Identificar en la vida cotidiana situaciones (**como la inmigración y sus consecuencias**) y problemas susceptibles de ser analizados con la ayuda de códigos y sistemas de numeración, utilizando las propiedades y características de éstos para lograr una mayor comprensión y resolución de dichos problemas. (Centro 4)

Cuadro 5.9. Objetivos del área de conocimiento de matemáticas para la educación primaria

a.2.4.) Lenguas Extranjeras.

En esta área el único objetivo que ha contextualizado solamente un centro se expresa en el siguiente cuadro:

OBJETIVOS DEL ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

- Reconocer y apreciar el valor comunicativo de las lenguas extranjeras y la propia capacidad para aprender a utilizarlas mostrando una actitud de comprensión y respeto hacia otras lenguas, sus hablantes y su cultura, (**prestando especial atención a las propias de los/las compañeros/as del aula**). (Centro 4)

Cuadro 5.10. Objetivos del área de conocimiento de lengua extranjera para la educación primaria

a.2.4.) Educación Artística.

Esa área presenta varios objetivos relacionados con las Educación Intercultural contextualizados por dos centros, que quedan presentados en el siguiente cuadro:

OBJETIVOS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar producciones artísticas de forma cooperativa (formando grupos diversos en lo referente a procedencias, culturas, razas, religiones, sexos...), que supongan papeles diferenciados y complementarios en la elaboración de un producto final. (Centro 2) • Comprender y usar los elementos básicos de la notación musical como medio de representación, expresión y conocimiento de ideas musicales, tanto propias como ajenas (valorando y respetando las diferencias existentes entre las propias dadas por los países de origen, las culturas, las razas...). (Centro 2) • Conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas en el entorno, así como los elementos destacados del patrimonio cultural (tanto propio como del resto de los/as compañeros/as del aula, con independencia de las diferencias demostradas, que se plantearán como factor de enriquecimiento del grupo y del individuo), desarrollando criterios propios de elaboración. (Centro 4)

Cuadro 5.11. Objetivos del área de conocimiento de educación artística para la educación primaria

a.2.5.) Educación Física.

Para terminar con los objetivos de las áreas, haremos referencia a los que se han contextualizado del Área de Educación Física, que se relacionan con la Educación Intercultural y que sólo ha sido uno:

OBJETIVOS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA
<ul style="list-style-type: none"> • Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivistas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales, sociales y (raciales, religiosas, culturales, de pensamiento...), así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas, (que se basarán en la adquisición de competencias propias y no en la competitividad con el resto). (Centro 1)

Cuadro 5.11. Objetivos del área de conocimiento de educación física para la educación primaria

b) Contenidos

Los contenidos curriculares son una construcción social, y no tienen un significado estático ni universal. Por ello, no es fácil contestar la pregunta sobre qué es lo relevante para enseñar.

El contenido comprende no sólo lo que se enseña y también lo que los alumnos deben aprender en cuanto a valores, actitudes y pautas de pensamiento (Gimeno Sacristán, 1992)²⁹.

Por lo tanto los contenidos curriculares son una selección de formas o saberes culturales, cuya asimilación es esencial para que se produzca un desarrollo y una socialización adecuada de los alumnos: conceptos, explicaciones, razonamientos, habilidades, lenguaje, valores, creencias, sentimientos, actitudes, etc.

En la propuesta de la legislación educativa se consideran contenidos conceptuales (hechos y conceptos), procedimentales (procedimientos) y actitudinales (valores y normas); salvo en casos excepcionales, cuando es necesario reforzar determinados aspectos del aprendizaje, lo que se sugiere es planificar y desarrollar actividades que permitan trabajar de forma interrelacionada los tres tipos de contenidos.

Vamos a trabajar en este apartado los contenidos de las etapas educativas y los de las áreas curriculares, pero los vamos a hacer en el mismo apartado, dado que, como bien sabemos, los contenidos de etapa están planteados desde las materias curriculares.

b.2.) Contenidos de las Áreas Curriculares.

Al igual que hemos hecho con los objetivos de las Áreas Curriculares, vamos a tratar de hacer con los contenidos, que, expondremos, también, en cuadros aclaratorios.

Trabajaremos, en primer lugar, los contenidos de la Etapa de Educación Primaria.

b.2.1.) Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se divide en 14 bloques temáticos, estructuración de la Junta de Andalucía, de los que, al menos once, se relacionan directamente con la Educación Intercultural, sin embargo, han sido nueve los que se han contextualizado, aunque no todos en todos los centros, ya que sólo cuatro de los centros han realizado esta labor obligatoria.

En los cuadros siguientes presentamos las contextualizaciones que se han realizado, dependiendo si lo han sido en lo conceptual, procedimental o actitudinal:

²⁹ En Pérez Gómez A y otros (1992): *Comprender y transformar la educación*, Madrid, Morata.

BLOQUES TEMÁTICOS DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

BLOQUE I: EL MEDIO FÍSICO

CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento de que, tanto en el medio físico más inmediato, como en los más alejados, existen multitud de especies de diferentes que conviven en armonía y respeto.(Centro 2) Consideración de la gran diversidad de personas que vive a nuestro alrededor. (Centro 4) 		<ul style="list-style-type: none"> Aceptación de las diferencias entre todas las personas que nos rodean..(Centro 2) Saber describir lo diferente, sin faltar el respeto.(Centro 4)

BLOQUE II: LOS SERES VIVOS

CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento de las diferencias externas de las personas que nos rodean y de los que observamos por otros medio..(Centro 2) Reconocimiento de las características internas de las personas.(Centro 4) 		<ul style="list-style-type: none"> Aceptación de las diferencias propias respecto a los demás..(Centro 2) Respeto por los demás y respeto a sus diferencias.(Centro 4)

BLOQUE III: PAISAJE NATURAL

CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de la diversidad de paisajes del territorio español. .(Centro 2) Conocimiento de la diversidad de paisajes de las poblaciones a las que pertenecen los alumnos/as que no son de este entorno. (centro 3) 	<ul style="list-style-type: none"> Observación del paisaje que nos rodea y descripción del mismo. (centro 3) 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de la sensibilidad, del interés y del respeto por la diversidad y riqueza del paisaje y de las personas que los componen. (centro 3)

BLOQUE IV: POBLACIÓN HUMANA Y MEDIO		
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de cómo está compuesta la población local: habitantes, densidad, razas, edad, sexo, status social, económico y cultural, mortalidad, natalidad, migraciones... (Centro 2) • Conocimiento de la composición de la población del aula(centro 3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los diferentes grupos con técnicas científicas, que nos ayuden a conocer las causas que provocan esa diferencias. (centro 3) • Utilización de la observación sistematizada como técnica para recoger datos(centro 3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar el interés por los semejantes y optar por la indagación antes de hacer juicios de valor. (centro 3)

BLOQUE V: EL CAMBIO EN EL MEDIO SOCIO-NATURAL		
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la conformación de la sociedad del pueblo en la época de sus abuelos, de sus padres y ahora. (centro 3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de entrevistas a sus familiares y conocidos. • Contrastación de información. (centro 3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar los procesos históricos. (centro 3)

BLOQUE VI: EL CONOCIMIENTO DE LAS PERSONAS COMO ELEMENTOS DE LOS SISTEMA SOCIALES		
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
		<ul style="list-style-type: none"> • Tolerancia y respeto con las personas de otras razas, religiones, sexo... del aula y de su entorno, que se irá incrementando, al resto de los seres humanos. (centro 5)

BLOQUE VII: RELACIONES INTERPERSONALES Y GRUPOS PRIMARIOS		
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
		<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje del valor de las relaciones sociales y de los

		comportamientos que estas necesitan, según sea el tipo de relación con la otra persona. (centro 5)
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------

BLOQUE VIII: LOS CONFLICTOS EN LAS RELACIONES SOCIALES		
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de los conflictos mundiales y de sus causas y consecuencias. (centro 3) 	<ul style="list-style-type: none"> Expresión de aquellas cosas que nos gustan, de las que nos no gustan de los demás y de cómo nos gustaría que nos trataran para sentirnos bien. (centro 3) 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de lo que uno espera de los demás. (centro 3) Análisis de lo que los demás esperan de uno mismo. (centro 5) Expresión de los gustos propios intereses. (centro 5) Interés por los gustos de los demás. (centro 5) Obtención de acuerdos con el diálogo. (centro 5)

BLOQUE IX: GRUPOS HUMANOS Y REPRESENTACIONES EN EL MUNDO		
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de las diferentes razas, religiones, culturas... que hay en el mundo..(Centro 2) Conocimiento de las diferentes razas, religiones, culturas, pensamientos... que hay en el mundo..(centro 5) 		<ul style="list-style-type: none"> Respeto y tolerancia por todas las diferencias.(centro 5)

u
Cuadro 5.13. Contenidos de las materias curriculares: conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural

El resto de los contenidos no han realizado la contextualización en ninguno de los centros, a pesar de que el 12 “Salud, relaciones con los demás y educación sexual” y el 14 “Uso y consumo de objetos y aparatos tecnológicos” hubieran sido, no sólo fáciles, sino muy importantes de contextualizar.

b.2.2.) Lengua Castellana y Literatura.

Esta área se divide en cuatro grandes bloques, que han tenido las siguientes contextualizaciones, aunque también han sido pocos los centros que han elaborado este trabajo.

BLOQUES TEMÁTICOS DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA		
BLOQUE I: LA COMUNICACIÓN ORAL		
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
	<ul style="list-style-type: none"> • Distinción entre las frases que se dicen de forma humorística o de forma discriminatorias respecto a los demás. (centro 2) • Análisis de frases cotidianas, con sentido discriminatorio. (centro 2) • Detección de frases discriminatorias en los medios de comunicación. (centro 4) 	

Cuadro 5.14. Contenidos de las materias curriculares: lengua castellana y literatura.

Como hemos visto, muchas de las contextualizaciones se hacen en el aspecto actitudinal, pero sólo dos centros lo han realizado y sin hacer mucha mención a la diversidad de lenguas, de razas, de expresiones que hay en las aulas.

b.2.3.) Matemáticas.

En esta área no se ha realizado ninguna contextualización, en ninguno de los contenidos.

b.2.4.) Lenguas Extranjeras.

No se hace ninguna mención a las diferentes lenguas de las personas que asisten a los centros educativos, haciéndose referencia sólo la/s lengua/s de estudio en el centro, así que no se realiza contextualización de ninguno de los contenidos.

b.2.5.) Educación Artística.

Debido a que, al parecer, según nos dijeron en tres de los centros educativos, los contenidos de esta materia obligan a conocer otras danzas, otras músicas y

el patrimonio artístico de otros grupos y otros pueblos, no había necesidad de contextualizar, puesto que ya estaba expuesto tal cual en los textos administrativos.

b.2.6.) Educación Física.

Tampoco en esta área se hizo ninguna contextualización, a pesar de plantearse contenidos como la participación, el trabajo cooperativo y en grupo.

c) Metodología.

La metodología constituye el conjunto de criterios y decisiones que organizan, de forma global, la acción didáctica en el aula:

- papel que juegan los alumnos y profesores,
- utilización de medios y recursos,
- tipos de actividades,
- organización de los tiempos y espacios,
- agrupamientos,
- secuenciación y tipo de tareas, etc...

Este conjunto de decisiones se derivará de la caracterización realizada en cada uno de los elementos curriculares, objetivos, contenidos, evaluación, medios, y de la peculiar forma de concretarlos en un determinado contexto educativo, llegando a conformar un singular estilo educativo y un ambiente de aula, cuyo objetivo más general será el de facilitar el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje expresados en las intenciones educativas.

Definida la metodología educativa de esta forma, es evidente que existirán metodologías diversas que, sin embargo, serán capaces de desarrollar similares intenciones educativas. Este enfoque plurimetodológico, no obstante, no debe entenderse como indefinido, por lo que conviene resaltar los criterios orientadores que deberían guiar la toma de decisiones que se realice en este campo de actuación.

c.1.) Metodología de la Etapa.

La metodología a usar a la hora de enseñar, independientemente de la etapa educativa, es uno de los aspectos más flexibles planteados por las distintas administraciones, puesto que sólo se dan unas indicaciones generales que el alumnado debe seguir, como son:

- i. Partir de las experiencias del alumnado, para conectar las actividades de enseñanza-aprendizaje con la vida real.
- ii. Facilitar la construcción de aprendizajes significativos, favoreciendo la relación entre lo que se sabe y los nuevos contenidos.
- iii. Diseñar actividades motivadoras, activas y participativas, que involucren al alumnado en la vida escolar y potencien el interés por el aprendizaje.
- iv. Tener en cuenta las peculiaridades de cada alumno/a y adaptar los métodos y los recursos a cada uno de ellos.
- v. Crear un clima de aceptación mutua y respeto, promoviendo el trabajo en equipos y la responsabilidad.

vi. Plantear los aprendizajes de forma globalizada.

Estas indicaciones se concretan en los siguientes aspectos:

<p>A) Criterios orientadores</p>	<p>1) La educación debe entenderse como un proceso de comunicación y, a la de la escuela como un contexto organizado de relaciones comunicativas.</p> <p>2) Facilitar que el alumno sea capaz de establecer relaciones entre los conocimientos y experiencias que ya posee y la nueva información que necesita.</p> <p>3) Ser capaz de conectar con sus intereses y necesidades, con su peculiar forma de ver el mundo, y les proponga, de forma atractiva, una finalidad y utilidad clara para aplicar los nuevos aprendizajes que desarrollan.</p> <p>4) La creación de un ambiente o entorno escolar capaz de facilitar una orientación comunicativa de la escuela.</p> <p>5) La metodología debe estar regida por el principio de globalización. En esta etapa cualquier planteamiento metodológico deberá poseer un carácter globalizador o integrado atendiendo a las características propias del pensamiento infantil en estas edades, y a una lógica predisciplinar del conocimiento científico, abordando temas tal y como se plantean en el contexto educativo del alumno y en un nivel de formulación adecuado a sus procesos de pensamiento.</p>
<p>B) Los medios didácticos</p>	<p>1) La diversificación en la utilización de medios, más acorde con el progreso tecnológico de la sociedad en la que vivimos, no debe quedarse fuera de la escuela, debiendo adaptarse a las intenciones que se persigan, al tipo de tarea, actividad o a la función para la que se lo requiera.</p>
<p>C) El ambiente escolar</p>	<p>1) Cualquier planteamiento metodológico tenga en cuenta el diseño ambiental en cuanto a la organización del espacio escolar y la disposición de los materiales, de tal forma que sea capaz de estimular las interacciones verbales, proteger a un alumno trabajando, o alentar la investigación en grupo.</p> <p>2) En un ambiente dispuesto adecuadamente el tiempo empleado por el profesor en tareas de gestión y control se aprovecha mejor, al tiempo que permitirá a los alumnos trabajar con un mínimo de interferencias.</p>

<p>D) La organización del tiempo</p>	<p>1) Un ambiente de aula sujeto a las prisas y la ansiedad en la realización de tareas, que no respete los ritmos de aprendizaje de los alumnos y alumnas, puede deteriorar el clima de relaciones aunque se hayan dispuesto óptimamente espacio y materiales.</p> <p>2) Respetar los principios del desarrollo cognitivo y socio-afectivo, manteniendo una organización del tiempo lo más natural posible, sin forzar el ritmo de la actividad, y manteniendo determinadas constantes temporales, ya que las experiencias desorganizadas son tan deshumanizadoras como las excesivamente tecnificadas.</p>
<p>E) Actividades</p>	<p>1) Conviene respetar la alternancia de actividades colectivas con las individuales o de grupo, las que exigen una actitud de escucha o atención con otras que se basen en la manipulación o movimiento, que respeten los períodos de descanso o actividad, que se compaginen las actividades libres o divergentes con las más dirigidas.</p>
<p>F) Papel para profesores/as y alumnos/as</p>	<p>1) Considerar que el alumno es el protagonista de sus aprendizajes, supone disponer que los procesos de enseñanza se adecuen al proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas, siendo éstos el principal punto de referencia para la toma de decisiones en cuanto a la acción metodológica: ideas previas, necesidades e intereses, estilos de pensamiento,... La curiosidad, el gusto por conocer cosas nuevas, la responsabilidad, la capacidad de plantearse problemas y de investigarlos, dependerán de cómo se aborde este principio metodológico, capaz de motivar e interesar a los alumnos en la actividad escolar.</p> <p>2) Considerar que el profesor es miembro de un equipo docente, supone entender que lo que se requiere es primordialmente un trabajo de equipo. En este sentido, el profesor, el equipo docente, han de actuar básicamente como guías de la acción didáctica, lo que supone tomar decisiones fundamentadas en cuanto al diseño y planificación, y en cuanto a la actuación didáctica que se considere más idónea desde el punto de vista metodológico.</p>

Cuadro 5.15. Características de la Metodología de la Etapa de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

De todos los centros analizados, aunque alguno ha llegado a realizar alguna contextualización de estas orientaciones metodológicas destinadas a que se tengan en cuenta algunas características del centro educativo, la mayoría los recogen tal cual aparece en los documentos institucionales y, sobre todo, hay que destacar que sólo uno de los centros ha realizado esta contextualización dentro de lo que serían los planteamientos interculturales, de manera que recoge que:

“el respeto a la diferencia será una constante en los planteamientos metodológicos”

y, además comenta:

“trataremos de ir intercalando vivencias del alumnado de otros países, otras culturas y otras razas, para que se pueda establecer un conocimiento real de las diferencias existentes y planteamientos de enriquecimiento y respeto mutuos”.

Tal y como comentábamos, no hemos encontrado ninguna contextualización más de la Metodología a usar en Educación Primaria, ni Secundaria Obligatoria, por el hecho de tratarse de Centros Educativos Multiculturales.

c.2.) Metodología de las Áreas Curriculares.

Una vez analizada la metodología propuesta para las Etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en general, trabajaremos con más detenimiento en la metodología propuesta para las diferentes áreas curriculares en concreto.

c.2.1.) Conocimiento del Medio, biología y geología, física y química y geografía e historia. (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria)

 Conocimiento del Medio en Educación Primaria.

Las pautas orientativas que deberían guiar la actuación del profesorado en los procesos de enseñanza son las siguientes;

• Tomar como punto de partida lo que alumnos y alumnas conocen y piensan acerca de los hechos y fenómenos sicionaturales, y organizar el proceso de enseñanza teniendo en cuenta dichos conocimientos y concepciones previas.

Aunque la investigación educativa aún no haya establecido conclusiones suficientemente consolidadas en cuanto al carácter específico de las concepciones que los alumnos poseen en determinados aspectos de las ciencias naturales y sociales, parece evidente la necesidad de tomar como referencia, para diseñar y evaluar la intervención educativa, las ideas que tienen los alumnos acerca de los asuntos que son objeto de enseñanza en este área. Concepciones previas que resultan, por otra parte, resistentes al cambio y que tienen una funcionalidad determinante para la interpretación que los propios alumnos hacen de la realidad sicionatural.

En cualquier caso, los profesores deberán tener en cuenta estas concepciones e intentar incorporar a su metodología algún mecanismo de exploración e indagación de sus alumnos al respecto (a partir de cuestionarios, entrevistas, observación..) de forma que pueda comprobar conclusiones ya establecidas y aproximarse a nuevos campos de indagación en esta línea de actuación. Resulta muy conveniente, pues, tener en cuenta esta perspectiva metodológica tanto a la hora de seleccionar contenidos, como de organizarlos y secuenciarlos en determinados tipos de tareas. Respondiendo al desajuste óptimo que deberá existir entre las competencias y conocimientos previos de los alumnos y las metas deseables para la adquisición del conocimiento escolar que se pretende.

• Plantear los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a problemas en relación con los núcleos de contenidos propuestos: metodología investigativa del medio.

Cuando se habla de problemáticas, se trata? evidentemente, de problemas didácticos referidos al medio socio-natural, lo que podrá interesar en mayor medida a los alumnos en los temas abordados y será un buen punto de partida para realizar una aproximación integrada al medio socio-natural andaluz y al desarrollo de actitudes de curiosidad, afán por conocer nuevos datos e informaciones y tratarlas con cierto rigor. Este proceso “investigador”, en buena medida, deberá culminar con la paulatina implicación del alumnado en tareas que, individual o colectivamente, incidan positivamente en la calidad ambiental de su entorno.

En este sentido, los problemas que se seleccionen deberán ser adecuados a estas edades y al medio en el que los alumnos y alumnas se desenvuelven. Deberán ser problemas evidentes, constatables en su entorno próximo, en su vida cotidiana, planteándose previamente en qué nivel de formulación del problema se pueden abordar. De esta forma pueden trabajarse problemas que tengan que ver con el agotamiento de los recursos del medio, deforestación, desertización..., la contaminación, la extinción de especies, la explosión demográfica, el deterioro en las relaciones sociales o la destrucción del patrimonio histórico-artístico.

• Trabajar con informaciones diversas.

El planteamiento metodológico de este área requiere la necesidad de tener en cuenta una cierta diversidad en las fuentes de información que se manejen en el hecho educativo. Analizar y contrastar sistemáticamente distintas fuentes, textos, cuadros de datos, ilustraciones diversas, mapas, entrevistas, opiniones de otros, observaciones de la realidad, informaciones obtenidas de los medios de comunicación social..., para poder realizar valoraciones e interpretaciones sobre determinados hechos y fenómenos del entorno socio-natural debe considerarse un procedimiento habitual en este área.

• Crear un ambiente de trabajo adecuado, desde el punto de vista humano en general y, específicamente, en cuanto a crear las condiciones para facilitar un desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje eficaz y satisfactorio para todos.

Para poder desarrollar procesos de trabajo que favorezcan los aprendizajes de los alumnos y alumnas es indispensable crear un clima ambiental que propicie y facilite dichos procesos, dónde la comunicación constituirá uno de los factores

esenciales. Ello se plasmará en determinadas formas de organizar el espacio aula-centro y los materiales, así como una adecuada distribución temporal de las actividades, que permita la discusión y el análisis de las actividades que se desarrollan y las frecuentes salidas al medio que habrán de realizarse.

En las actividades de grupo es necesario propiciar el intercambio fluido de papeles entre alumnos y alumnas, y potenciar la participación de éstas en los debates y toma de decisiones como mecanismo corrector de situaciones de discriminación sexista. Se contribuirá así, desde la propia actividad del aula, a establecer unas relaciones más justas y equilibradas entre las personas. La configuración de un aula y un centro que oferten un ambiente rico en estímulos (materiales, recursos didácticos, instrumentos, personas...) y una distinta cualidad de espacios (aulas, salas de reunión, laboratorios, espacios exteriores, etc...) serán, pues, primordiales para el desarrollo didáctico en este área. Un clima de relaciones afectivas de carácter distendido, estimulante, creativo, dónde se comparta la capacidad de curiosear e interesarse por los fenómenos y problemas del entorno, es la mejor garantía para salvaguardar actitudes positivas y afectivas hacia el medio socio-natural y su conocimiento.

Biología y Geología y Ciencias de la Naturaleza (educación Secundaria Obligatoria).

La metodología empleada deberá orientarse hacia la aproximación progresiva entre las concepciones que, sobre los fenómenos naturales, tenga el alumnado y los conceptos propios de la ciencia. Igualmente deberá incluir la realización de actividades estrechamente relacionadas con los conceptos tratados, que permitan adecuar los distintos ritmos de aprendizaje, cuya resolución sea resultado de la correcta aplicación de los procedimientos científicos y que respondan a situaciones problema derivadas de los objetos de estudio propuestos. El trabajar con informaciones diversas, incluidas las obtenidas desde los medios de comunicación y el uso de las nuevas tecnologías de la información, debe ser una pauta habitual de trabajo.

Física y Química (Educación Secundaria Obligatoria)

El enfoque de la asignatura debe permitir al alumnado profundizar en el uso del razonamiento lógico y matemático, en el desarrollo de su capacidad para analizar situaciones diversas desde una perspectiva científica, para comparar y valorar informaciones obtenidas en distintas fuentes, para utilizar las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, etc. El estudio de la Física y Química debe ayudar al alumnado a comprender el mundo que le rodea y proporcionarle instrumentos de aproximación, análisis y resolución de problemas relacionados con él. De esa forma se contribuye a una mejor integración de alumnos y alumnas en su entorno social y cultural, lo que en nuestro caso implica también la necesidad de favorecer la valoración y el conocimiento del medio natural andaluz como base para adquirir un saber más universal.

Siempre que sea posible, los contenidos se relacionarán con problemas basados en situaciones reales, para favorecer la formación de personas más críticas, capaces de analizar los problemas desde diversos puntos de vista, de escoger las informaciones y soluciones adecuadas... Es importante que conozcan la

influencia de los conocimientos científicos en el desarrollo de nuestra sociedad, así como la evolución experimentada por conceptos, leyes y teorías a lo largo de la historia, lo que permitirá transmitir al alumnado una visión menos dogmática y más realista de la ciencia y poner de manifiesto las relaciones existentes entre Física, Química, Tecnología y Sociedad.

La asignatura de Física y Química aparece en dos cursos, 3º y 4º, donde los contenidos se desarrollan siguiendo un orden creciente de complejidad y teniendo en cuenta las características, intereses y expectativas del alumnado al que se dirigen. En el cuarto curso, se ofrecen dos opciones: la A, pensada para el alumnado que desee cursar ciclos formativos o incluso incorporarse al mundo laboral, y la B, destinada a quienes pretendan seguir estudios de Ingeniería o Licenciaturas de Ciencias.

Geografía e historia (Educación Secundaria Obligatoria)

Existen metodologías diversas para desarrollar las intenciones educativas, pero es conveniente orientar la toma de decisiones: el aprendizaje es un proceso social y personal que cada cual realiza desde el ámbito cultural en que vive, porque la educación es una forma de comunicación y los centros educativos sirven de contexto organizado de relaciones socioeducativas. Un principio de acción metodológica ha de llevar a la creación de ambientes que favorezcan la interacción didáctica en el aula, integrando aspectos socioafectivos y animando el diálogo y la confrontación de ideas e hipótesis.

Es necesaria una metodología que cuente con lo que cada cual sabe y piensa, que conecte con las necesidades e intereses del alumnado proponiendo una finalidad y utilidad a los nuevos aprendizajes. Una metodología que busque el desarrollo de procedimientos y facilite la progresiva modificación de esquemas de pensamiento y actuación para comprender mejor la realidad e intervenir en ella. El saber experiencial se elabora por analogía y el aprendizaje sobre el saber científico exige enraizar los nuevos conocimientos en aquellos ya asumidos.

El proceso de enseñanza y aprendizaje requiere primeramente una trasposición o adecuación didáctica por parte del profesorado. Tal adecuación resulta del planteamiento de cuestiones relacionadas con las ideas previas o saber experiencial del alumnado. El segundo paso lleva a la reconstrucción del saber experiencial mediante información diversa. Al implicarse el alumnado en la comprensión de las cuestiones objeto de estudio se ha de pasar a la aplicación de los aprendizajes valorados como útiles.

Los materiales didácticos y otros medios, como las nuevas tecnologías, al servicio de las intenciones educativas constituyen otro factor clave para un planteamiento metodológico adecuado. Algo fundamental en cualquier metodología didáctica es que sea eficiente para conseguir la integración de un alumnado diverso en una misma aula; aula donde se participe en el planteamiento de cuestiones, en la búsqueda de información, en la elaboración de informes y en la evaluación e implicación del alumnado sobre su aprendizaje.

c.2.2.) Educación Artística y Plástica. (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria)

Educación Artística en Educación Primaria

Las pautas orientativas que guiarán la actuación del profesorado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje deberán tener las siguientes características:

Los distintos aspectos de la Educación Artística han de tener un tratamiento interrelacionado, contribuyendo al desarrollo de las capacidades del área y de la etapa, y tener la referencia, ineludible, de la existencia en Andalucía de una tradición y una cultura artística con rasgos específicos.

En el desarrollo metodológico del área de Educación Artística deben jugar un papel relevante los conocimientos, experiencias, vivencias y opiniones previas de los alumnos. A partir de éstas se manifestarán los significados estéticos que han sido experimentados por niños y niñas.

Los procesos personales de sensación, percepción, expresión e interpretación que organizan las experiencias estéticas de los alumnos, deben orientar la planificación general de las actividades docentes y el proceso que se ha de seguir en las sesiones específicas de contenido artístico plástico, musical o dramático.

El papel relevante para la educación artística de la expresión comunicativa de las experiencias estéticas vivenciadas por niños y niñas, aconseja partir del respeto a la expresión espontánea y lúdica de sus experiencias y de sus interacciones, enraizadas, en su mayor parte, en el entorno cultural y social de Andalucía.

A partir de ello suele ser habitual tomar como ejes de organización y puntos de arranque los aspectos procedimentales del área (observación, exploración, manipulación, creación...) para una posterior conceptualización, procurando en todo momento un proceso gratificante para alumnos y alumnas.

En términos generales y, ya que la propuesta se articula en torno a la experiencia estética, bien sea plástico, musical o dramática, la primera función de este campo es “enseñar a ver”.

El educador tiene un papel pedagógico decisivo si hace entender al alumno que el aprendizaje y el dominio de las técnicas le permitirán crear con mayor libertad y personalidad, pero que lo que fundamentalmente necesita es observar con el fin de interiorizar el entorno.

Con posterioridad podrá imaginar e inventar para comunicar y expresar lo que siente tal como lo vive y lo ve con entera fantasía y con la originalidad que sea capaz de manifestar, transmitiéndolo, así, vivencialmente y no como una reproducción mecánica.

Se debe procurar que la información no se convierta en mera descripción objetiva sino en un acto en que se pongan de manifiesto la sensibilidad del alumno y sus experiencias y vivencias estéticas anteriores.

Como principios orientadores de la planificación y la intervención didáctica en el área se pueden señalar la investigación, la motivación y la creatividad.

Los recursos didácticos y materiales deberán destinarse a poner de relieve la fuerza expresiva nacida del propio cuerpo y la creatividad de los niños y niñas; nunca sustituirán a los propios sujetos que son los ejes centrales de toda manifestación y vivencia artística. Al tenerse en cuenta los procesos expresivos antes que los resultados, los medios y recursos estarán orientados a la profundización y matización experimental de cada aspecto sensorial, perceptivo

y expresivo frente a las necesidades coreográficas que exige la interpretación considerada como espectáculo.

Gran parte de los contenidos del área se desarrollan a partir de procedimientos de observación y manipulación del entorno. Ello incluye la utilización de multitud de materiales cotidianos y fáciles de obtener. A ellos hay que añadir una serie de instrumentos y recursos materiales propios del área, que el niño debe explorar, conocer y saber seleccionar de manera adecuada.

El diálogo, el debate y la confrontación de experiencias, ideas y vivencias en actividades de grupo serán, entre otros, recursos que posibiliten el enriquecimiento de los alumnos, así como la evaluación común de los procesos artísticos asimilados. En este tipo de actividades se propiciará el intercambio fluido de los roles entre alumnos y alumnas y se potenciará la participación de éstas en las distintas situaciones de comunicación. Se contribuirá así, desde la propia actividad del aula, a establecer unas relaciones más justas y equilibradas entre los sexos.

Los recursos tecnológicos y los medios audiovisuales servirán para ilustrar experiencias o como materiales que faciliten la recogida de sesiones para ser revisadas y evaluadas conjuntamente.

El tiempo específico dedicado al desarrollo de los lenguajes artísticos y su organización, atenderán a criterios cognitivos, expresivos y socio-afectivos nacidos tanto de la planificación del profesor en el aula, como del proyecto educativo institucional, pero nunca quedará reducido a menos de dos sesiones semanales. Como actividad globalizable o globalizante la plástica, música y dramatización podrán abarcar el tiempo necesario para la realización de la actividad puntual programada por el docente.

Los espacios destinados para las sesiones donde se educa y potencia la experiencia estética del alumnado, gozarán de la amplitud y estética necesarias para facilitar la movilidad, el juego y la creación de situaciones naturales ricas en matices artísticos.

En este contexto es importante tener en cuenta espacios y tiempos relativos a la organización y asistencia a espectáculos, conciertos, fiestas, acciones de calle, donde confluyan aspectos artísticos pertenecientes a la tradición andaluza y a movimientos artísticos contemporáneos, y donde se pongan en juego diversidad de recursos, escenarios y materiales.

Junto a ello hay que contemplar los recursos espaciales y temporales para la organización de actividades destinadas a distintos tipos de agrupamiento de alumnos y de aquellas en las que intervienen materiales que necesitan especial atención, cuidado y limpieza (pinturas, colas, escayolas,...)

Educación Plástica en Educación Secundaria Obligatoria

La realidad cotidiana, tanto natural como la conformada por imágenes y hechos plásticos en la que vive inmerso el alumnado, debe servirnos como punto de partida. Ese mundo visual y táctil se manifiesta a través de un lenguaje: el lenguaje plástico, cuyo conocimiento constituye el fundamento de la asignatura de plástica y visual. Se ha de buscar el desarrollo de capacidades para la comunicación visual sin soslayar el fin último de procurar una relación armónica e integrada entre nuestros jóvenes escolares y el mundo exterior para llegar a construir una personalidad integrada, es decir, ligada a situaciones y valores que les obliguen a resolverse con independencia y solidaridad.

Como cualquier lenguaje, el lenguaje plástico se desarrolla en dos niveles de comunicación: saber comprender/saber ver y saber expresarse/saber hacer.

El saber ver constituye un proceso físico-psíquico, donde la percepción inmediata debe ser, en primer lugar, la base para el inicio de un proceso de sensibilización y, posteriormente, de una comprensión más racional. Pone a los alumnos en contacto con obras ya realizadas para que observen las peculiaridades que las catalogan en un determinado campo de la expresión plástica.

Lleva a los alumnos a reconocer los rasgos que hacen que una obra tenga claridad estética o rigor y exactitud en su ejecución. Pone en disposición de valorar una obra por el análisis de cada uno de sus elementos y por la consideración del conjunto.

El saber hacer implica el saber ver y se manifiesta de dos modos: la expresión y la representación.

Proporciona las técnicas adecuadas para cada forma de lenguaje plástico. Ayuda a la selección de las técnicas que mejor se acomoden a cada necesidad de expresión, fomentando la investigación y la creatividad. Conduce al uso de las técnicas con rigor, exactitud y precisión exigibles en cada momento del aprendizaje.

c.2.3.) Educación Física. (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria).

Educación Física en Educación Primaria.

Las pautas orientativas que guiarán esta área tendrán las siguientes características:

Las características propias de la etapa aconsejan un tratamiento global que debe buscar la integración del mayor número de aspectos posibles recogidos dentro de los diferentes núcleos de contenidos, relacionando conocimientos, procedimientos y actitudes.

Dicha globalización implica que, en la práctica de la Educación Física, el desarrollo de las capacidades motrices debe tratarse junto al de otras capacidades, potenciando para ello estructuras organizativas que favorezcan el trabajo conjunto del equipo docente.

Conviene valorar de forma fundamental el proceso de aprendizaje, reflexionando constantemente sobre sus actuaciones y considerando el progreso del alumno en relación con el trabajo realizado y su evolución, y no únicamente en función de los resultados obtenidos.

Las propuestas educativas suponen esfuerzos respecto a las situaciones anteriores, siendo misión del profesor la de orientar, valorar y prever posibles riesgos. La participación en tareas de clase, su actitud relajada, el nivel de comunicación establecido, el compromiso adquirido, etc. Influyen notablemente en las actitudes de los alumnos y en su motivación.

La sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje permitirá adecuarse a las diferencias y peculiaridades de los alumnos, detectadas mediante una exploración inicial. La planificación juega un papel importante en la intervención a partir de dicha situación, considerando que las diferencias

individuales no han de suponer planteamientos discriminatorios, sino que todos los alumnos deben progresar y desarrollar, en la medida de sus posibilidades, las capacidades enunciadas en los objetivos del área. Estos objetivos no serán considerados distintos en función de las diferencias individuales, sexo o simplemente somatomórficas.

El aprendizaje en esta etapa se presenta como fundamentalmente vivenciado y global. El conocimiento del cuerpo y de sus diferentes posibilidades supone un proceso constante que no puede desvincularse de la unidad vivencial del alumno.

El juego constituye, especialmente en los primeros años de la etapa, el eje en torno al cual deben girar las actividades motrices. Tanto aquél que se realiza de forma reglada como el considerado espontáneo tiene su lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno y otro conforman un tratamiento metodológico que favorece el trabajo libre en los primeros años y que atiende a normas y reglas cada vez más complejas. Ello favorece la progresión en los niveles de socialización y en el desarrollo físico.

Mediante la práctica lúdica se perfeccionan diferentes destrezas y habilidades consideradas básicas, en un proceso que atiende a la evolución de los alumnos. Al mismo tiempo se ponen en funcionamiento diferentes estrategias sustentadas en mecanismos de cooperación y oposición y en una dinámica de relaciones planteadas dentro del dominio de la ubicación espacial y temporal.

El desarrollo de habilidades y destrezas ha de partir de aquellas consideradas como básicas y atender al logro de las habilidades específicas mediante la transferencia de aspectos cuantitativos que sitúen al alumnado en disposición de poder realizar prácticas deportivas adaptadas en los tramos finales de la etapa. Estas prácticas no deben supeditarse a la consecución del éxito, sino que interesan en la medida en que suponen un desarrollo armónico de las capacidades de alumnos y alumnas. Se podrá proponer una variada gama de actividades que puedan practicarse en el entorno, favoreciéndose así transferencias válidas a posteriores etapas educativas y diferentes momentos de ocio y recreación.

En el último tramo de la etapa deben favorecerse modificaciones metodológicas adaptándolas a un progresivo esfuerzo, a prácticas deportivas adecuadas, etc., posibilitándose un paso flexible y armónico a la posterior etapa educativa.

La práctica de habilidades y destrezas, partiendo de una elemental motricidad inicial, propician la resolución de problemas motrices con una mejora cualitativa y cuantitativa que se enriquece con nuevos aprendizajes. Es importante que no exista una dirección del trabajo de forma intencional al desarrollo de las cualidades físicas, pero sí que se controlen los efectos que produce en este sentido el tratamiento global realizado, considerando el esfuerzo creciente como una característica del trabajo propio del final de la etapa.

Conviene tomar precauciones a fin de que los espacios en que se realizan las actividades, así como los materiales utilizados, no supongan peligro, potenciando al mismo tiempo hábitos que favorezcan su cuidado y mantenimiento. Las actividades realizadas en contextos diferentes al habitual, requieren actuaciones diversificadas en función de la tipología de la actividad, terreno en el que se realiza, habilidades que se ponen en funcionamiento, etc.

El tiempo destinado a la Educación Física debe programarse cuidadosamente. Su distribución debe partir de cortas y frecuentes sesiones en los primeros

niveles, e ir aumentando progresivamente en función de una mayor capacidad de concentración del alumno, dosificación del esfuerzo y nivel de desarrollo alcanzado. El tiempo de actuación del alumno debe adecuarse a la tarea que se realiza y a su duración, intercalando períodos de trabajo y descanso proporcionados.

Así habrá que determinar períodos relacionados con la iniciación o calentamiento, como elementos preparatorios, y otros destinados a la relajación o vuelta a la calma. El ritmo dentro de la unidad de clase debe garantizar la utilización real del tiempo estableciendo progresiones en la actividad y mecanismos adecuados para ello.

La práctica de la Educación Física no se reduce solamente a momentos considerados escolares, sino que se extiende a diferentes momentos vitales del alumno. Es un proceso en el que intervienen elementos formales e informales de gran influencia social. El juego, el teatro, la danza, las adaptaciones deportivas, etc. son componentes curriculares que pertenecen a diferentes tiempos pedagógicos que es necesario asumir desde el planteamiento general del Proyecto de Centro, de forma que exista una conjunción entre las diferentes actividades escolares con otras de tipo extraescolar y complementario.

Antes y después de la actividad física se favorecerán hábitos como el aseo corporal, cambio de vestuario, alimentación adecuada, calentamiento, prevención ante la fatiga, relajación, etc.

La práctica de la Educación Física se apoya en el uso de diferentes materiales, que deben poseer un carácter multifuncional, carentes de peligrosidad, sin que por ello deban ser sofisticados: pelotas de diferentes texturas, tamaños y colores, balones, aros, picas, bancos suecos, combas, cuerdas, banderines, instrumentos musicales diversos, etc. son elementos que favorecen notablemente la práctica de la Educación Física.

En todo momento habrá de garantizarse la seguridad de los alumnos, valorando periódicamente su estado físico con objeto de evitar riesgos y acondicionando las actividades propuestas al desarrollo normalizado de cada alumno, sin forzarlo.

El cuidado de las instalaciones y su uso, la manipulación correcta de materiales, la adecuación de diferentes ejercicios a las edades y niveles de los alumnos, el establecimiento de períodos alternativos de trabajo y descanso... son algunos factores que inciden en el aumento de la seguridad en la práctica de la Educación Física.

Las actividades propuestas deben poseer diferentes niveles de solución y posibilidad de adaptaciones, de forma que los alumnos no se encuentren en situaciones límite que les obliguen a afrontar riesgos para los que no estén capacitados. Así mismo, deben adecuarse a diferentes situaciones climáticas y la selección, duración e intensidad de las mismas, debe adaptarse a los hábitos sociales y costumbres alimentarias de nuestra Comunidad.

El papel del profesor es básico para la eliminación de los estereotipos, potenciando la igualdad de roles y la participación en grupos mixtos. La diversificación se presenta como una solución tanto para el logro de una coherente coeducación, como para la integración, dentro del respeto de la individualidad, en un programa común.

El medio natural constituye un contexto de aprendizaje en el que conocimiento corporal se enriquece y favorece adaptaciones a diferentes habilidades y destrezas de aprendizaje en las que concurren de forma global todas las áreas.

El desarrollo curricular de la actividad física debe tener en cuenta el medio en el que se realiza y el grupo de alumnos al que se dirige. Así se atenderán especialmente aspectos expresivos y creativos en medios culturalmente desfavorecidos. En zonas urbanas, la práctica deportiva se adaptará en función del entorno, prestando especial atención al mantenimiento y mejora de la salud en ambientes contaminados. La intervención en propuestas comunes que admiten diferentes soluciones en alumnos con problemas físicos y psíquicos, son cuestiones que exigen una permanente adaptación curricular en función de sus características y peculiaridades.

Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria

El aula de Educación Física debe ser entendida como espacio de crecimiento y desarrollo personal del alumnado en comunidad y no como campo de entrenamiento de sus posibilidades motrices. Los aspectos sociales, individuales y cognitivos deben ser tenidos en cuenta por el docente, trabajando desde la motricidad, todos aquellos hechos, principios y conceptos que sustentan la práctica motriz y le otorgan sentido, al tiempo que el respeto de las normas, la aceptación y asunción de valores y la consolidación de actitudes positivas hacia la práctica de actividad física dotarán de finalidad al trabajo realizado.

El respeto a la diversidad del alumnado debe propiciar una actitud del docente que se oriente a la selección de tareas que posibiliten la máxima participación de todos y de todas, evitando cualquier tipo de exclusión por diferencias individuales de género, cultura, etnia, nivel de ejecución o dificultades de aprendizaje. No debemos de olvidar que deben primar los procesos de desarrollo personal, por encima del resultado final obtenido. Los aprendizajes sólo se producen si el nuevo conocimiento se adapta a las posibilidades e intereses de nuestro alumnado, cobrando la significatividad necesaria para ser aprendidos. La mediación y no la transmisión será el papel más adecuado para el docente si se desea alcanzar este fin.

Si el objetivo prioritario de la etapa es lograr que nuestro alumnado disfrute al final de la misma de un nivel de autonomía que, desde el conocimiento básico de la cultura físico-deportiva, le faculte para asumir la responsabilidad de mantener una salud dinámica y utilizar de forma constructiva su ocio desde la práctica sistemática de actividad física, debemos tomar conciencia como educadores de permitir que nuestras clases se conviertan en pequeños espacios y tiempos de experimentación de esta autonomía, propiciando la realización de procesos de enseñanza y aprendizaje abiertos y participativos.

c.2.4.) Lengua castellana y literatura. (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria)

Lengua castellana y literatura en Educación Primaria.

Las pautas orientativas que guiarán esta área serán:

En primer lugar es conveniente señalar la necesidad de establecer una progresión adecuada, pareja y simultánea en la consecución de los distintos objetivos teniendo en cuenta los diferentes niveles de los alumnos. También es

aconsejable una selección adecuada de los materiales de trabajo, que han de ser variados y siempre adaptados al nivel de comprensión de la clase, y una cuidadosa selección de las actividades y de los contenidos. En general se ha de llevar a cabo un tratamiento favorecedor de la autocorrección y la capacidad creativa, investigadora y crítica.

La selección, organización y secuenciación de los contenidos para su presentación a los alumnos se debe llevar a cabo desde la óptica de los distintos núcleos que conforman el área, pudiendo integrar aspectos de cada uno de ellos. También es conveniente facilitar el diseño, planificación y realización de actividades de aprendizaje en las que se utilicen elementos propios de otras áreas en el marco de globalización que caracteriza esta etapa.

Es necesario considerar que el alumno es el principal protagonista de su propio proceso de aprendizaje, asumiendo un desarrollo individual del mismo. Para ello es preciso motivarles a partir de elementos tan importantes como pueden ser lo lúdico, lo creativo, el disfrute de la lectura, el conocimiento del entorno, sus propias experiencias e intereses.

El papel del profesor debe ser el de facilitador de los procesos de aprendizaje. Así, asesorará y estimulará en función de los intereses individuales y del grupo y coordinará los diversos ritmos de aprendizaje. En las actividades de grupo propiciará el intercambio fluido de roles entre alumnos y alumnas y potenciará la participación activa y desinhibida de éstas en las distintas situaciones de comunicación. Contribuirá así, desde la propia creatividad del aula, a establecer unas relaciones más justas y equilibradas entre las personas.

Tras estas consideraciones generales, puede ser útil comentar algunos principios concretos de actuación didáctica.

La competencia comunicativa no es un campo en el que se logren rápidos avances como efecto inmediato de un gran esfuerzo individual. Siendo, como es, una capacidad más que un saber sustantivo, no pueden improvisarse métodos apresurados de recuperación para los alumnos que llegan a la etapa (o al ciclo) con un peor dominio de la lengua. Es necesario por tanto, facilitar un intercambio continuo, oral y escrito, con los compañeros más formados (por ejemplo mediante la división de la clase en equipos equilibrados de trabajo entendiéndolo en el sentido de que en todos ellos haya una representación de los diferentes niveles de competencia observados entre los alumnos).

Será necesaria una prospección inicial que dibuje un perfil de cada alumno y alumna: sus competencias comunicativas, sus principales carencias y cualidades. Ello debe permitir favorecer a aquellos niños y niñas que tienen un cierto problema para expresarse en público o que desconfían de su capacidad para llevar a cabo una tarea que exija iniciativa. A lo largo de cada curso pueden crear textos colectivos, preparar recitales poéticos, dramatizaciones, creación de textos y montajes teatrales, debates y monografías, exponer conjuntamente trabajos de índole muy diversa, etc.

Para tareas concretas puede ser adecuada la creación de grupos vertebrados por otras directrices: con componentes de parecida capacidad, de una misma zona geográfica, calle o barrio, amigos, personas con alguna afición común, etc.

Es necesario recordar -por otra parte- que el trabajo individual es básico para el logro de determinados aprendizajes que han de contribuir a los objetivos de la etapa sin olvidar que, en última instancia, es la capacidad de expresión-comunicación de cada individuo la que ha de ser enriquecida, y éstas son competencias eminentemente de carácter social.

Tradicionalmente se ha ejercitado al alumno sobre todo como receptor, pero al evaluarlo se ha calificado fundamentalmente su capacidad como emisor. De ahí la necesidad de acrecentar la competencia del alumno en una doble dirección, comprensiva y expresiva.

Hay que tener muy en cuenta que los dos aspectos son relativamente independientes: un incremento en la competencia de recepción no conlleva necesariamente que la alumna y el alumno mejoren su competencia expresiva y, de hecho, son frecuentes los casos en los que la comprensión sin dificultades del registro culto de la lengua va acompañada de una incapacidad para realizarlo. Por ello, tan importante como el aportar una metodología analítica al alumno es ejercitarlo en los procedimientos de creación de textos de distinta naturaleza (orales y escritos, verbales y no verbales, simples y múltiples, científicos, coloquiales, técnicos, literarios, etc).

A hablar se aprende hablando. Por ello es conveniente no considerar al alumno como un interlocutor pasivo, que tiene como único punto de referencia el modelo de expresión ofrecido por el profesor, sino como sujeto activo en la construcción de su conocimiento. Ello aconseja partir del modelo de expresión utilizado por el alumno y utilizar textos orales de diversa índole, para que sean objeto de análisis en el aula y punto de referencia para el aprendizaje.

En este sentido, es necesario que el docente cree un clima de libertad en el aula evitando las correcciones represivas que inhiben cualquier intento de participación y, por tanto, de aprendizaje.

El profesor inducirá la maduración de los alumnos en el ejercicio de su expresión oral, anotando los posibles defectos en la misma y proponiendo una serie de actividades que paulatinamente los vayan corrigiendo. En este sentido es muy importante tener siempre presente las características de la identidad lingüística del alumnado.

Será, por tanto, la enseñanza de la expresión oral una enseñanza prevista en la programación, organizada y sistemática, para desterrar así el carácter ocasional que hasta ahora se le venía dando. En ella se intentarán abarcar: aspectos fonéticos, sintácticos, léxico-semánticos y el uso de los códigos no verbales. De este modo sugerimos actividades del tipo de: diálogos, debates, audición y narración oral de cuentos, composición de cuentos mediante improvisación, textos colectivos, improvisaciones, dramatizaciones, memorizaciones, recitaciones, cantos, recreación de textos, creación de textos a partir de la memoria senso-emotiva, etcétera. El apoyo comunicativo que suponen los lenguajes no verbales aconseja que sean utilizados no sólo como objeto de aprendizaje sino también como elementos valiosos para la expresión de ideas, experiencias y sentimientos.

A lo largo de la Educación Primaria ha de desarrollarse el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Es un aprendizaje que ha de realizarse en situaciones de comunicación y en un marco de construcción de significados. La iniciación y los primeros contactos con el código escrito deben tener lugar, en consecuencia, muy directamente relacionados con el mundo vivencial del alumno y siempre en un contexto que haga interesante y necesaria su utilización. La planificación y desarrollo de actividades que favorezcan el desarrollo de la percepción, la simbolización y la representación son de indudable valor por cuanto favorecen las estrategias cognitivas necesarias para la lectura y la escritura. El niño y la niña han de

aprender en el convencimiento de que leer y escribir no sólo es posible para ellos sino, sobre todo, interesante, necesario y divertido.

Es la adquisición del hábito lector uno de los aspectos fundamentales de la etapa. De ello depende -en gran parte- la incorporación de nuevo vocabulario, la fluidez y riqueza creciente de la sintaxis, la erradicación de vicios de construcción y ortográficos, la puntuación correcta. A lo anteriormente dicho se puede añadir que el hábito de lectura -la lectura libre o sugerida, a ser posible personal y adecuadamente seleccionada- resulta ser elemento fundamental para el desarrollo de la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje y base para el disfrute estético y para la conformación de individuos críticos y libres. Y nos referimos aquí a la lectura entendida en un sentido más amplio, que incluye no sólo los textos literarios, sino también los productos de los medios de comunicación de masas, los mensajes de la comunicación habitual.

La necesidad de que el alumno lea con verdadera afición es, por tanto, absolutamente esencial. Por eso, todas las estrategias que se desplieguen para conseguirlo serán pocas: desde un diagnóstico inicial sobre los gustos personales del alumno, pasando por talleres de creación y acercamiento lúdico al texto, hasta la apoyatura en otros medios expresivos (proyección de vídeos, diapositivas o películas basadas en obras literarias, audiciones de versiones musicadas, etc).

Algunas ayudas pueden ser útiles para los alumnos:

- Una guía de lecturas asequibles (física e intelectualmente) , entretenidas y de calidad.
- Un tiempo de lectura orientada, en el que los profesores y profesoras de lengua asesoren a los alumnos, recomienden títulos en función de los gustos y capacidad de cada cual, resuelvan dudas...
- Un tiempo para que voluntariamente el alumnado exponga ante sus compañeros los libros que más les han gustado, razonándolos: una especie de escaparate de lecturas.

El proceso de desarrollo de la expresión escrita se inicia en el acto lector y de éste el alumno infiere los elementos básicos para la creación de textos. Desde este marco didáctico el profesor elaborará y propondrá las múltiples estrategias posibles para el desarrollo de la expresión escrita: juegos con palabras, imitación de textos, completar textos, textos colectivos, creación de textos a partir de la memoria senso-emotiva, reescritura de textos de autor, caligramas, etcétera.

Con ello, se persigue -entre otros- determinados fines como son la motivación para la escritura, interiorización de la conducta de autocorrección y el dar auténtica funcionalidad a los contenidos.

Los aspectos que se pueden contemplar en el terreno de la expresión escrita son: la organización formal de los textos, la ortografía, construcción de la oración y la construcción del texto. Ninguno de estos aspectos deberá considerarse aislado, sino globalmente. El tratamiento, por ejemplo, de la ortografía como problema independiente, distorsiona la visión de lo que es la expresión escrita en el alumno o la alumna.

Las fuentes que provoquen los ejercicios de expresión oral o escrita deben estar íntimamente relacionados con la vida, intereses, exigencias y experiencias de los alumnos, dándoles así un carácter más funcional y dejando claro a los ojos del distante que la expresión escrita no es un fin en sí misma sino un medio para ser y comunicarse.

El uso simultáneo en determinadas actividades de sistemas de comunicación oral, escrito, visual, musical, etc. ha de ser un elemento favorecedor de la claridad en la tarea de comprender y hacerse comprender por los demás.

Los medios de comunicación social deben estar presentes en la escuela con las siguientes finalidades:

a) Didáctica. Ello supone establecer la relación del código verbal con otros códigos no verbales: relación texto-imagen en la historieta gráfica, en la publicidad, en la televisión, en la prensa... Es aconsejable el análisis de las realizaciones verbales en relación con intencionalidades muy diversas. Así se debe favorecer la creación de diversos tipos de texto en relación con la intencionalidad y con el tipo de medio que vaya a utilizarse para su difusión.

b) Formativa. La información necesaria para la construcción del conocimiento no sólo llega a través de los libros de texto, manuales, libros de lectura o experiencias propias; también -y, hoy día, en un tanto por ciento muy elevado- nos la facilitan los medios de comunicación social (prensa, radio, televisión, cine...).

Únase a ello una consideración cualitativa: es la información sobre el propio mundo que el alumno siente, disfruta o padece: vive. Información de su realidad actual y en muchos casos con fuertes implicaciones en su entorno sociocultural e histórico inmediato.

Por ello, la escuela no puede ignorar estas fuentes privilegiadas de información. Por el contrario, el estudio de ellas debe desempeñar un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, considérese el carácter unidireccional de este tipo de comunicación, prioritaria en el mundo en que vivimos, y las consecuencias que de ello pueden derivarse para una adecuada formación de los alumnos y las alumnas. Es importante, pues, que ellos conozcan cómo funcionan, cómo se construye un mensaje periodístico, televisivo, radiofónico, para poder recorrer así un camino que los lleve de ser receptores pasivos acrílicos a ser receptores formados, críticos y emisores aceptablemente cualificados.

No se olviden, por otra parte, las grandes posibilidades que los medios y su estudio ofrecen para trabajos, actividades o proyectos de carácter inter o multidisciplinar.

Y todo ello, no como un apartado especial en las programaciones u objeto de horas “complementarias”, sino de manera integrada en el trabajo diario.

Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria Obligatoria

El alumnado es el protagonista activo en el proceso de comunicación lingüística en su doble dimensión: de recepción y de creación. El desarrollo de su capacidad lingüística depende en gran medida del intercambio comunicativo entre iguales y con el profesorado en el marco escolar. En todas las asignaturas se aprende lengua al realizar los aprendizajes específicos. El dominio del discurso adecuado a las situaciones de aprendizaje es una responsabilidad de la escuela en las diferentes materias, ya que desde todas ellas se ha de colaborar al desarrollo de la capacidad de comprensión y expresión, deben participar de un marco de referencia común y de unos criterios didácticos coherentes y que respeten la especificidad de cada disciplina.

Desde un punto de vista didáctico, es conveniente analizar el lenguaje del entorno social que rodea al alumnado, dado que esta será su fuente principal de

información sobre el lenguaje mismo, sobre la cultura de su comunidad y sobre el papel del lenguaje en dicha cultura.

La educación ha de respetar los estilos propios que representan distintas culturas, distintas comunidades socio-lingüísticas o diversos grupos sociales. Nuestra Comunidad Autónoma posee, no solo una modalidad lingüística propiamente andaluza, sino una inmensa y rica variedad de estilos y repertorios lingüísticos que deben potenciarse y protegerse en nuestras escuelas; eliminándose del hecho educativo aquellas variantes lingüísticas que reflejen prejuicios de clase social, raza o sexo, por presuponer la asimilación de estereotipos sociales falsos o la preeminencia injustificada de unas variantes sobre otras.

De acuerdo con la concepción comunicativa y funcional de la lengua orientada a la mejora de las capacidades lingüísticas, la didáctica debe ser integradora de diversos lenguajes y códigos para conseguir que el alumnado progrese durante esta etapa, en el dominio personal de la comunicación oral y escrita. Se trata de enriquecer su lenguaje, en el doble proceso de comprensión y de expresión y de avanzar en la educación literaria y en la reflexión sistemática sobre la Lengua iniciada en la Educación Primaria.

Por otro lado, el alumnado de la comunidad andaluza, que tiene como lengua propia el español, ha de comprender y valorar como algo enriquecedor la realidad plurilingüe de España. De este modo, podrá situar adecuadamente en el contexto global hispanohablante los dialectos y modalidades de lengua española habladas a ambos lados del Atlántico.

Asimismo se debe progresar en el tratamiento didáctico de los medios de comunicación social, por la incidencia que tienen en la vida cotidiana del alumnado de estas edades.

Finalmente, la enseñanza de la Lengua ha de sustentarse en la elaboración y lectura de textos orales y escritos de naturaleza diversa, fomentando el gusto por estas actividades. Junto con los conocimientos que sobre la lengua misma ofrecen los textos escritos (léxico, morfosintaxis, ortografía, organización del discurso, etc); dichos textos amplían los conocimientos y experiencias del alumnado sobre realidades distintas a las de su entorno inmediato.

c.2.5.) Lenguas extranjeras. (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria)

Lenguas extranjeras en Educación Primaria.

En esta etapa educativa el objetivo fundamental será potenciar los mecanismos de adquisición, como proceso inconsciente y espontáneo que lleva a la construcción interna de conocimientos, junto con los mecanismos de aprendizaje, que tiene una finalidad educativa adicional y que requiere un esfuerzo consciente.

Será necesario poner en contacto al alumnado con datos comunicativos que les resulten significativos y comprensibles, con las siguientes características: a los intereses del alumno, aplicables a un amplio número de situaciones, con un nivel de complejidad sólo un poco más avanzado del conocimiento que poseen los alumnos, y con apoyo contextual suficiente para facilitar su comprensión.

La construcción de los nuevos significados en lengua extranjera requiere que los alumnos tengan experiencias lingüísticas y no lingüísticas en las que estén

presentes simultáneamente las acciones, personas u objetos, junto con las unidades lingüísticas y los significados. La elaboración de significados simbólicos, es decir, que no dependa su comprensión del contexto en el que aparecen, se producirá posteriormente a partir de la ampliación y diversificación de los contextos.

Los contextos vendrán determinados por los tipos de actividades, que deben de tener una estructura de funcionamiento accesible a los alumnos y alumnas, o con la que ya estén familiarizados (juegos variados, representaciones, cuentos, canciones, etc.). Las actividades o tareas a realizar constituyen el centro de la planificación didáctica, integrándose en ellas los objetivos, contenidos y evaluación.

Las actividades y tareas se generarán a partir de temas o centros de interés pertenecientes al mundo experiencial de los alumnos y alumnas y se adaptarán a los intereses y edades de los mismos. Se trata de usar la lengua para hacer cosas con ella y, por lo tanto serán las actividades y situaciones de comunicación diseñadas las que generen la lengua a usar y no al contrario.

Las destrezas de comprensión y expresión, tanto oral como escrita, se trabajarán de forma integrada desde el principio; sin embargo, la comprensión de informaciones no debe implicar la producción inmediata de las mismas, ya que es necesario propiciar períodos que permitan la interiorización de la nueva lengua. Así pues, se debe respetar lo que se conoce como períodos silenciosos, sin forzar la producción oral o escrita más allá de lo que la competencia comunicativa de los alumnos permite.

Las destrezas receptivas y orales son muy importantes en los primeros momentos, en que la competencia lingüística y comunicativa de los alumnos es baja, y se pueden acompañar de tareas que demanden respuestas no verbales, tales como dibujar, construir, asociar, señalar, secuenciar, responder físicamente, etc. El exceso de producción verbal puede suponer una limitación del tiempo dedicado a que los alumnos y alumnas reciban informaciones y datos enriquecedores para desarrollar su competencia comunicativa.

No obstante, en esta etapa también es necesario utilizar la lengua extranjera de forma productiva, como condición indispensable para su adquisición y aprendizaje. La producción es posible gracias al contexto cooperativo de las actividades que se desarrollen (entre compañeros, entre profesor y alumnos, etc., y permite contrastar la validez de los mensajes elaborados dentro del contexto de la actividad.

Especialmente en esta etapa, es importante desarrollar estrategias de comunicación que compensen los niveles de competencia de los alumnos y alumnas en lengua extranjera, que serán aún bajos.

Algunas de estas estrategias pueden aparecer de forma natural: decir sólo lo que es necesario o relevante, ser breve y claro, utilizar gestos o mímica, etc. Sin embargo, hay otras estrategias que formarán parte de la actuación didáctica: hacer predicciones, inferir significados, anticipar contenidos, etc.

Se considera que el aula es el contexto general, común y auténtico en el que se establecen las relaciones de comunicación en lengua extranjera. El profesor/a juega un papel esencial en el aspecto afectivo y dando autenticidad a las situaciones de comunicación, usando la lengua extranjera como vehículo de comunicación en las interacciones que ocurran en el aula.

En el aula se deben de proporcionar datos comunicativos variados, con el fin de estimular el proceso de aprendizaje natural en los alumnos y alumnas; datos

tales como: el lenguaje del profesor u otras personas, el lenguaje de los compañeros, grabaciones contextualizadas tipo audio o vídeo, información escrita, etc.

El lenguaje del profesor debe resultar comprensible a los alumnos; para ello hará uso de recursos variados que faciliten el procesamiento de información y planteará la realización de tareas con suficiente apoyo contextual para facilitar que sean los propios alumnos quienes las interpreten y resuelvan de forma autónoma.

En el proceso didáctico e interactivo con los alumnos, el profesor/a incorporará de forma intencionada ciertas estrategias comunicativas semejantes a las que se utilizan en los procesos naturales de adquisición de lenguas y que los alumnos y alumnas ya han experimentado en su lengua materna parafrasear, usar elementos redundantes, repetir de forma natural, etc. Sin embargo, no debe ser objetivo primordial el que los alumnos y alumnas asimilen todos los datos que se les ofrecen.

El aprendizaje cooperativo y el lenguaje interactivo entre los compañeros favorecerán la ampliación de situaciones de comunicación y de relaciones sociales dentro del aula. Este lenguaje interactivo, normalmente intermedio entre el conocimiento generalizado que poseen los alumnos y la lengua objeto de aprendizaje, ayudará también a lograr avances en los procesos de adquisición y aprendizaje.

Para que el trabajo cooperativo sea práctica habitual en el aula, es necesario que los espacios se organicen de forma flexible y faciliten diversos agrupamientos.

Desde la perspectiva del conocimiento global que el alumno tiene en esta etapa, es importante la iniciación de tareas o proyectos de trabajo centrados fundamentalmente en el aula y el entorno próximo. Esto posibilitará la relación entre la lengua extranjera y otras áreas de conocimiento e implicando a los alumnos y alumnas en tareas de búsqueda y participación personal, en parejas, pequeño grupo o de toda la clase.

El carácter globalizador que tiene el proceso de enseñanza aprendizaje en esta etapa implica que necesariamente el profesor/a especialista en lengua extranjera organice el trabajo junto con los profesores tutores con el fin de garantizar un enfoque globalizado.

Lenguas extranjeras en Educación Secundaria Obligatoria


El alumnado utilizará estrategias de comunicación de forma natural y sistemática con el fin de hacer eficaces los actos de comunicación realizados a través de las destrezas comunicativas. Las destrezas que se desarrollarán serán: productivas (expresión oral y escrita), receptivas (comprensión oral y escrita e interpretación de códigos no verbales) y basadas en la interacción o mediación.

Junto con lo expuesto anteriormente, el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras contribuirá a la formación educativa del alumnado desde una perspectiva global que favorezca el desarrollo de su personalidad, la integración social, las posibilidades de acceso a datos de interés, etc.

De esta forma, la Educación Secundaria Obligatoria propiciará que los alumnos y alumnas que hoy se están formando conozcan formas de vida y organización social diferentes a las nuestras, mejoren su capacidad de empatía, diversifiquen sus canales de información y entablen relaciones caracterizadas por la

tolerancia social y cultural en un mundo en que la comunicación internacional está cada vez más presente.

c.2.6.) Matemáticas. (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria)

 Matemáticas en Educación Primaria.

Las pautas orientativas que guiarán esta área serán:

Priorizar las experiencias de los alumnos, procurándoles un aprendizaje matemático basado en la acción y la reflexión.

La enseñanza en la que predomina la transmisión verbal de los conocimientos matemáticos no garantiza que los alumnos los aprendan. Más bien estos se aproximan intuitivamente a conceptos, relaciones, propiedades y estrategias como resultado de su actividad, de las informaciones significativas y adecuadas que el medio les depara y de las ideas que, de manera informal e intuitiva, han ido configurando.

Las características que definen los conocimientos matemáticos, junto a los modos propios de aprendizaje de los alumnos de estas edades hacen, pues, que las acciones sobre elementos concretos, seguidas de la reflexión sobre las mismas, se conviertan en elementos esenciales en el aprendizaje de este Área.

Para que las intuiciones se transformen progresivamente en ideas y conceptos cada vez más ajustados a las realidades cuantitativas, con un mayor grado de elaboración y abstracción, deben ofertarse a los alumnos y alumnas multiplicidad de acciones y situaciones relacionadas con los conocimientos pretendidos, invitarles a su verbalización y posible representación, hacerles establecer las relaciones oportunas entre sus elementos, reflexionar sobre sus procesos y prever y comprobar sus resultados.

Durante toda la etapa la presentación de los contenidos se hará siempre a partir de las experiencias de los alumnos. Progresivamente las actividades intuitivas se sistematizarán y consolidarán, dando lugar a procedimientos y estrategias propiamente matemáticos. Paralelamente, por abstracción de las relaciones implícitas en situaciones de comparación, ordenación, estimación, transformación, cuantificación, etc., se acercarán a las nociones y conceptos de carácter lógico-matemático.

Consecuentemente, el proceso de enseñanza y aprendizaje ha de ser eminentemente activo y reflexivo, entendiendo ambos términos en sentido amplio. Se estimulará a los alumnos a que sean autónomos intelectualmente, a que busquen, analicen, discutan y expliquen relaciones y estrategias de pensamiento, en relación con las situaciones planteadas. Se tendrá en cuenta que, en estas edades, el interés viene en buena medida determinado por el grado de actividad e implicación que el alumno haya puesto en juego durante el aprendizaje.

Dentro del respeto a la actividad del alumno como principio metodológico relevante, cabe también considerar que la práctica adecuada e interesante de determinados ejercicios y actividades puede estimular la interiorización de datos específicos y hacer que el empleo de reglas, principios, y estrategias de pensamiento, se automaticen, quedando incorporados, de manera comprensiva, al bagaje de conocimientos del alumno, que los aplicará con eficacia en las situaciones oportunas.

La manipulación de objetos, las acciones y operaciones sobre ellos así como la posibilidad de representar concreta y materialmente determinadas relaciones y conceptos aconsejan sobre la importancia del uso de materiales adecuados en las situaciones de aprendizaje.

Se dispondrá de materiales variados, fundamentalmente cercanos a las experiencias infantiles, bolas, tacos de madera, lápices, cuerdas, etc. También resulta conveniente el uso de aquellos materiales estructurados que representan nociones matemáticas. Igualmente se pondrán a disposición de los alumnos aquellos instrumentos propiamente matemáticos cuyo dominio esté relacionado con las nociones y estrategias trabajadas.

Tener en cuenta en cada nueva situación de aprendizaje, el conocimiento matemático que los alumnos ya poseen.

En los primeros años de su vida y en relación con sus múltiples experiencias, los niños adquieren algunas ideas y técnicas informales, relacionadas con los conocimientos matemáticos, que conviene considerar.

En la mayoría de los casos el nivel de elaboración de estos conocimientos es muy rudimentario. A veces se trata de conocimientos funcionales, que se utilizan en la práctica de forma intuitiva, pero sobre los que nunca se ha reflexionado. Casi siempre son conocimientos poco formalizados, aún no desligados de las características concretas que les confiere su origen empírico.

Los conocimientos previos desempeñan un importante papel en el aprendizaje significativo ya que éste implica una construcción a partir de ideas y significados anteriores. El proceso de enseñanza debe tenerlos en cuenta y enlazarlos explícitamente con los procedimientos y nociones formales.

Las situaciones de aprendizaje que se planteen en el aula pondrán en juego esos conocimientos, enriqueciéndolos con nuevas experiencias y nuevas informaciones y procediendo a su reelaboración.

Debe adoptarse, pues, una actitud receptiva ante la matemática informal de los alumnos fomentando en ellos una imagen positiva de sus experiencias y conocimientos. Ello facilitará el acceso a los conocimientos formales, haciéndolos menos extraños e incomprensibles, generando en los alumnos la confianza de que pueden intervenir activamente en su construcción.

Contextualizar las actividades de aprendizaje matemático, para que los conocimientos adquiridos sean significativos.

Para que el aprendizaje sea realmente constructivo, las actividades y situaciones propuestas han de sintonizar con los esquemas mentales, intereses y formas de aprendizaje propias de los alumnos de esta etapa.

Una Matemática de contenidos abstractos, sin referencias reales, les resultaría ajena, falta de interés e inaccesible. Por el contrario si las técnicas, ideas y estrategias matemáticas aparecen ante el alumno de manera contextualizada, ligadas a la realidad circundante, conectarán fácilmente con sus necesidades y competencias, dotando de interés y significado a los aprendizajes construidos.

Se aprovecharán aquellas situaciones apropiadas, escolares o extraescolares, cercanas a la vida del alumno que sean susceptibles de tratamiento matemático. Igualmente se tendrán en cuenta aquellos conocimientos o actividades de otras Áreas cuyo aprendizaje requiera de aplicaciones matemáticas.

La experiencia cotidiana de los niños, de naturaleza esencialmente intuitiva ofrece continuas ocasiones para tomar como punto de partida del aprendizaje

matemático. Son situaciones habituales y sencillas en las que se realizan actividades como orientarse en un espacio conocido, usar el dinero en situaciones de compra, ordenar objetos, medir, etc.

Además de su vinculación al medio próximo, para que el aprendizaje sea significativo, también ha de adecuarse al nivel evolutivo de los alumnos y alumnas, a su formación y estilo cognitivo, a sus intereses, particularidades socioculturales, necesidades. etc.

En consecuencia se programarán, coordinarán y reforzarán experiencias contextualizadas de aprendizaje, incorporándolas dentro de un marco matemático creciente que pueda ser percibido, apreciado y utilizado por los alumnos y alumnas que están aprendiendo.

Presentar y tratar los contenidos de forma integrada y recurrente.

La propia estructura de este Área hace que algunas nociones se fundamenten en otras, apareciendo jerarquizadas, lo que habrá de tenerse en cuenta para la secuenciación y presentación de los contenidos. Al mismo tiempo, los conocimientos matemáticos poseen una organización coherente en la que todos sus elementos aparecen interrelacionados.

Aquellos conocimientos de cada núcleo, que puedan relacionarse, bien por referirse a un mismo objeto matemático, bien por constituir aplicaciones de una misma noción o procedimiento, serán organizados, presentados y tratados de forma integrada.

El modo en que se acercan los niños de estas edades a los conocimientos, avalan también este criterio. La elaboración de muchas nociones matemáticas es el resultado de la aplicación de determinadas estrategias y procedimientos generales a diferentes aspectos de la realidad, en diversos contextos.

Estas estrategias y procedimientos van desarrollándose a medida que se ponen en juego; por tanto se aplicarán de forma reiterada, modificándose en función del nivel que se va logrando y adaptándose a las características de cada contexto de aprendizaje.

Las experiencias o situaciones de aprendizaje diseñadas deberán integrar, pues, conocimientos relativos a los distintos ámbitos matemáticos, programándose actividades que permitan el tratamiento cíclico de los contenidos, que, de esta forma, serán trabajados varias veces durante la Educación Primaria, bajo formas cada vez más elaboradas y complejas.

Los alumnos progresarán en sus conocimientos de forma continua, realizando reformulaciones de las ideas previas a partir de informaciones nuevas. Se trata de un proceso no lineal que avanza, por aproximaciones sucesivas, hacia la consolidación de procedimientos sistematizados y la elaboración de determinados núcleos conceptuales.

Utilizar adecuadamente en las situaciones de aprendizaje distintos códigos y modos de expresión, tanto los no convencionales como los propiamente matemáticos.

El proceso de formalización creciente de los conceptos matemáticos exige el conocimiento y uso de códigos de representación progresivamente más abstractos. Para su aprendizaje resulta conveniente que la realización de algunas actividades y la reflexión acerca de ellas, se realice en grupo.

El esfuerzo de codificar y decodificar de forma precisa, utilizando un sistema común de significantes, obliga a realizar una tarea de traducción continua que conduce a la abstracción y generalización del conocimiento matemático.

La discusión supone, además, confrontación de puntos de vista y opiniones distintas sobre unos mismos hechos, lo que induce a relativizar la propia perspectiva y a corregir las distorsiones e insuficiencias de la intuición empírica, contribuyendo así al logro de una objetividad creciente.

La interacción comunicativa facilita la apropiación de conocimientos tales como el sistema de numeración decimal, las unidades de medidas habituales, los procedimientos algorítmicos más usuales, etc. que por ser convencionales han de transmitirse mediante esta forma.

En el diseño y realización de actividades y situaciones de aprendizaje se procurará que los alumnos y alumnas hablen de matemáticas, expongan opiniones, formulen hipótesis, expliquen y debatan sobre procedimientos y resultados, verbalicen lo que hacen y dialoguen sobre ello.

Progresivamente, a medida que la capacidad y conocimientos de los alumnos lo permitan, estos accederán al conocimiento y uso de las notaciones simbólicas matemáticas. Conviene trabajar mediante propuestas interesantes de actividades adecuadas, algunas de las características de los códigos matemáticos: convencionalidad, arbitrariedad, universalidad, economía. etc.

Incluir las actividades de aprendizaje matemático en situaciones educativas más amplias que les presten significado.

Las actividades de aprendizaje deberán articularse entre sí formando secuencias más amplias que respondan al carácter funcional y formativo que el conocimiento de este Área ha de tener.

Una forma adecuada de articulación de estrategias que permite la atención a la diversidad de capacidades y conocimientos previos, es la resolución de problemas.

Se trata de organizar distintas actividades en función de la búsqueda de soluciones a un problema formulado. Esta situación favorece el desarrollo de estrategias de carácter general como las relativas a identificar y analizar el problema, formular conjeturas, prever el proceso de resolución, estimar resultados, interpretarlos, etc.

También obliga a poner en juego, formando parte de estrategias más amplias, procedimientos propios de la actividad matemática, tales como buscar criterios de agrupación, clasificar, seriar, secuenciar, realizar transformaciones, modelizar, etc.

La resolución de problemas ayudará a valorar la utilidad que en la actividad cotidiana tienen los conocimientos matemáticos y a desarrollar actitudes como la flexibilidad en la búsqueda de soluciones alternativas, la exploración de nuevas posibilidades, la valoración de distintos puntos de vista, la confianza en las propias habilidades y la autoestima.

Los Proyectos de investigación pueden constituir otra manera de combinar nociones y estrategias matemáticas en un contexto más amplio. Resultan adecuados sobre todo para la elaboración de conocimientos de tipo conceptual, a partir de la práctica de procedimientos ya habituales.

Los alumnos buscarán modelos o esquemas explicativos que les permitan partir de los resultados obtenidos en el transcurso de experiencias similares para llegar a formulaciones de los hechos experimentados que faciliten la

generalización de lo aprendido y su aplicación a otras situaciones, haciendo posible la predicción de resultados.

Otra forma interesante de articular las actividades matemáticas son los juegos. La mayor parte de los juegos consisten en explorar distintas posibilidades de combinación de conocimientos ya adquiridos, con lo que se contribuye a su ampliación y consolidación. Las estrategias utilizadas en la práctica de algunos juegos pueden ser útiles para la memorización de determinados datos y la automatización de ciertas técnicas cuyo conocimiento y uso es deseable. El juego induce, además, a la descontextualización de los conocimientos aprendidos y, por tanto, a su generalización.

Crear un ambiente de trabajo y convivencia facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje, que resulte estimulante intelectualmente y satisfactorio.

El aprendizaje participa tanto de la dimensión cognitiva como de la afectiva y social. Los avances que se logren relacionados con las diferentes actividades, estarán mediatizados por el marco relacional y emocional en el que tengan lugar.

Es necesario crear en el aula un clima que facilite y propicie el aprendizaje. Un factor decisivo para ello es la existencia de fluidas relaciones de comunicación que contribuyen a desarrollar actitudes positivas hacia el aprendizaje.

El ambiente se configurará de tal modo que ayude a los alumnos a desarrollar una perspectiva adecuada de estos conocimientos, en la que no primen la perfección o la respuesta correcta sino más bien la idea de que las matemáticas implican comprensión y descubrimiento. Es esencial que se fomenten ideas racionales y constructivas acerca de estos conocimientos, de su aprendizaje y de la capacidad de cada uno para llevarlos a cabo.

Se ajustará el tratamiento pedagógico a las diferentes necesidades, lo que comporta un trato personal con cada alumno y alumna, y una determinada organización del aula que permita atender a los diferentes ritmos de aprendizaje.

También ha de considerarse especialmente la organización espacial y temporal, posibilitando la realización de experiencias contextualizadas, de carácter global, frecuentemente de grupo, y los momentos de reflexión, más específicos y generalmente de carácter más analítico.

En las actividades de grupo es necesario propiciar el intercambio fluido de “roles” entre alumnos y alumnas y potenciar la participación de éstas en los debates y toma de decisiones, como mecanismo corrector de situaciones de discriminación sexista. Se contribuirá así, desde la propia actividad del aula, a establecer unas relaciones más justas y equilibradas entre las personas.

 **Matemáticas en Educación Secundaria Obligatoria.**

Los bloques de contenido se articulan con un eje común que da unidad al tratamiento metodológico de cada uno de los temas: la resolución de problemas. Comprender e interpretar textos y mensajes susceptibles de tratamiento matemático, expresar verbalmente ideas de forma coherente, saber organizar la información, seleccionar los datos relevantes, establecer hipótesis de trabajo, traducir y situar problemas en un contexto matemático, aplicar diversas estrategias para resolverlos, validar y razonar sobre la solución y sobre el

método de resolución, así como comparar situaciones y generalizar, son competencias que se desarrollan en este eje y que son esenciales para seguir aprendiendo y para desenvolverse en la sociedad.

La posibilidad de agrupamientos diversos, las acciones de refuerzo, la diversificación en diferentes itinerarios y la autonomía pedagógica de cada centro, así como las iniciativas particulares y creativas de cada docente para articular la diversidad interna en su aula, han de armonizar las capacidades personales de cada aprendiz y el currículum prescrito.

Es preciso orientar la organización del aula y el trabajo en ella desde concepciones didácticas que contemplen la participación activa de los estudiantes en la configuración y desarrollo de su propio aprendizaje, respetuosas con los ideales democráticos y que integren el trabajo en pequeños grupos con el trabajo individual, la indagación y el descubrimiento con el estudio sistemático, la resolución de problemas vivos y abiertos con la necesaria ejercitación individualizada en rutinas algorítmicas. Para adquirir conocimiento de forma significativa y autónoma es necesario que el alumnado desarrolle estrategias de aprendizaje adaptándolas a diversas situaciones. Es necesario que además del uso adecuado de técnicas de trabajo de base, el alumnado sea capaz de planificar, controlar y autoevaluar su propio proceso de aprendizaje, así como utilizar los medios tradicionales de información (libros de textos, diccionarios, enciclopedias, revistas de divulgación, periódicos,...) y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación como instrumentos básicos de recogida, tratamiento y expresión de información.

Si las contextualizaciones de la metodología se reducía a una, todavía es menor el número en lo que respecta a las contextualizaciones metodológicas referentes a las materias curriculares, puesto que ninguno de los centros hace ningún cambio en ellas, por el hecho de ser un centro educativo multicultural, a pesar de que la propia legislación educativa recomienda que se realicen modificaciones en lo que respecta la metodología de las materias curriculares, dependiendo de las condiciones en las que se vayan a impartir las mismas.

d) Evaluación

Los procesos de aprendizaje de un alumno, los proyectos curriculares de centro o aula, o el propio Sistema Educativo en general, necesitan, para su propio desarrollo, la elaboración de juicios contrastados que permitan comprenderlos y tomar decisiones que sirvan para mejorar su funcionamiento.

La evaluación se entiende como una actividad básicamente valorativa e investigadora y, por ello, facilitadora de cambio educativo y desarrollo profesional docente. Afecta no sólo a los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino también a los procesos de enseñanza desarrollados por los profesores y a los proyectos curriculares de centro en los que aquellos se inscriben.

La evaluación constituye, de este modo, el elemento clave para orientar las decisiones curriculares, definir los problemas educativos, acometer actuaciones concretas, emprender procesos de investigación didáctica, generar dinámicas de formación permanente del profesorado y, en definitiva, regular el proceso de adaptación y contextualización del currículum en cada comunidad educativa.

d.1.) Evaluación de las etapas.

Las características de la Evaluación serán las siguientes:

La evaluación ha de adoptar un carácter procesual y continuo, que le permita estar presente, de forma sistemática, en el desarrollo de todo tipo de actividades y no sólo en momentos puntuales y aislados. Se podrán valorar así los resultados obtenidos y los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados, de acuerdo con la definición que, como desarrollo de capacidades, se ha hecho de los objetivos educativos.

Este proceso evaluador, procesual y continuo, deberá adecuarse a las características propias de cada comunidad escolar y a las de los participantes en cada proyecto educativo. La evaluación debe adaptarse a las necesidades e intereses de cada contexto educativo favoreciendo la participación de aquellos sectores de la comunidad escolar más implicados en el desarrollo de los procesos educativos.

En este sentido, la actividad evaluadora deberá tomar en consideración la totalidad de elementos que entran a formar parte del hecho educativo, considerado como fenómeno complejo e influenciado por múltiples factores previstos y no previstos. También atenderá globalmente a todos los ámbitos de la persona, y no sólo a los aspectos puramente cognitivos.

La evaluación educativa ha de tener en cuenta la singularidad de cada individuo, analizando su propio proceso de aprendizaje, sus características y sus necesidades específicas..

Por todas estas razones, el proceso evaluador debe ser primordialmente un proceso cualitativo y explicativo, ofreciendo datos e interpretaciones significativas que permitan entender y valorar los procesos seguidos por todos los participantes. Esta cualidad de la información puesta en juego, que afectará de una u otra forma a la vida de las personas, requiere considerar otro principio básico de la evaluación que es el de respetar la intimidad de los participantes en el proceso evaluador, en cuanto a la utilización que pueda hacerse de cualquier información que les afecte.

En suma, la actividad evaluadora debe formar parte de un proceso más general de índole social, que persiga la mejora de la calidad de vida de cada comunidad escolar, así como promover el desarrollo profesional de los docentes y la investigación educativa.

Gracias al proceso evaluador, el profesor comprueba la eficacia de su acción didáctica fundamentada científicamente, progresando en su conocimiento racional del hecho educativo. En cuanto al alumno, obtiene la información de cómo se está desarrollando su proceso de aprendizaje para que le ayude a él mismo, a sus padres y profesores a facilitar la propuesta pedagógica más adecuada a sus características y necesidades. Así, unos y otros, pueden determinar hasta qué punto se han desarrollado las intenciones educativas expresadas en cada proyecto curricular de centro o aula.

Esta concepción evaluadora implica la adopción de nuevos criterios de evaluación y la utilización de nuevos y diversificados instrumentos que la lleven a cabo.

Los criterios de evaluación proporcionan una información sobre los aspectos a considerar para determinar el tipo y grado de aprendizaje que hayan alcanzado los

alumnos y alumnas, en cada uno de los momentos del proceso, con respecto al avance en la adquisición de las capacidades establecidas en el currículum. El nivel de cumplimiento de los objetivos no ha de ser establecido de manera rígida o mecánica a través de una mera contrastación inmediata, sino con la flexibilidad, diversidad y riqueza de matices que se derivan de una observación minuciosa de las diversas circunstancias y contextos socio-culturales y personales en que se produce la evolución de los distintos alumnos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Deben tener en cuenta los distintos tipos de contenidos de manera integrada (conceptuales, procedimentales, actitudinales) y han de guiar la concreción y secuenciación de criterios en cada ciclo y aula, según lo que expliciten los proyectos curriculares realizados por la comunidad escolar y, así mismo, deben ser aplicados considerando la diversidad de características personales y socioculturales de alumnos y alumnas.

En función de todo ello, su aplicación hará posible matizar las diversas posibilidades de acercamiento óptimo a los objetivos y capacidades que prescribe el currículum.

Los criterios de evaluación deben funcionar, pues, como reguladores de las estrategias de enseñanza puestas en juego, según las necesidades o desajustes detectados, y como indicadores de la evolución de los sucesivos niveles de aprendizaje de los alumnos.

Esta evolución de los aprendizajes, de acuerdo al desarrollo efectuado en cada una de las intenciones educativas propuestas, relaciona, en cierto sentido, los criterios de evaluación con aquellas orientaciones y decisiones que los equipos de profesores deberán explicitar para la promoción de un ciclo a otro. En los proyectos curriculares quedarán establecidos estos criterios de promoción, atendiendo al principio de que la mera repetición o permanencia de un alumno o alumna en un ciclo cursado, debe ser un recurso excepcional, posterior al empleo de otros recursos, y sólo utilizado cuando existan garantías razonables de que puede contribuir a una solución efectiva de las dificultades planteadas.

La evaluación educativa resulta, de esta forma, un proceso mucho más rico y complejo que las decisiones relativas a la promoción de alumnos, por lo que éstas deberán supeditarse al sentido general de aquella, y a los fines educativos que se pretenden para esta etapa.

Por otra parte, habrán de diversificarse los instrumentos de evaluación puestos en juego: la observación, la entrevista, los cuestionarios, las actividades de indagación, el debate, la triangulación, los diarios de clase, etc...; al adoptarlos como elementos habituales de la acción didáctica, debilitarán la idea de la evaluación como únicamente referida al alumno, como momento puntual realizado a lo largo de la intervención didáctica y como principal causa generadora de ansiedades en alumnos, profesores y padres, y la del examen o prueba escrita como su único y principal instrumento.

En este sentido, la aplicabilidad de los aprendizajes realizados a otros contextos, la generalización de procedimientos aprendidos a nuevos problemas o la adopción de actitudes para solucionar nuevos conflictos, pueden convertirse en los mejores indicadores de la significatividad y funcionalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados por profesores y alumnos.

Al igual que sucede con la metodología, los centros toman casi literalmente lo que exponen las administraciones, es decir, se evaluará a partir de la consecución de los objetivos propuestos, se desarrollarán técnicas de evaluación diferentes, según aquello que se quiera evaluar y será continua, aunque, sin olvidar la evaluación inicial y la final, que nos ayudarán a conocer las actitudes, expectativas, y valores del alumnado, además de ayudarnos a reflexionar sobre los logros conseguidos.

Así que, aunque, entre los objetivos que habría que evaluar, estarían los de adquirir actitudes positivas hacia las culturas diferentes, conocer otras culturas, colaborar y cooperar con sus iguales, desarrollar un espíritu crítico y valores positivo hacia los demás, puesto que están entre los objetivos que se plantean para conseguir superar las etapas educativas, ningún centro realiza ninguna contextualización.

Habría que destacar en este punto que tampoco se hace ninguna contextualización en ningún otro aspecto, sino que se recoge la información tal y como aparece en la documentación legislativa.

d.2.) Evaluación de las áreas curriculares.

d.2.1.) Conocimiento del Medio, biología y geología, física y química y geografía e historia. (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria)


Conocimiento del Medio en Educación Primaria.

Los aspectos que deberá haber desarrollado el alumnado al final de la Etapa de Educación Primaria, respecto a esta área serán:

- Disponer de unos conocimientos básicos acerca de los diversos fenómenos naturales y sociales, así como de estrategias de aproximación a dicha realidad: formulación de interrogantes, hipótesis, experiencias, toma de decisiones, etc.
- Comprobación de los progresos de alumnos y alumnas a la hora de abordar diferentes temas u objetos de estudio, de ampliar nuevas cuestiones a partir de las trabajadas en clase y de aplicar modelos de planteamiento de problemas a situaciones relacionadas con el contexto social en el que viven: observación de características regulares del entorno, usos que hacen las personas de los recursos naturales, planteamiento de problemas sencillos referidos al medio ambiente, etc...
- Establecimiento de algunas relaciones básicas entre la presencia o ausencia de estos factores en su entorno próximo y el equilibrio/desequilibrio de la salud individual y social, para desarrollar pautas que la fomenten: relaciones entre funciones vitales del cuerpo humano y hábitos de salud e higiene, repercusiones del estilo de vida sobre el bienestar individual y social, valoración del uso creativo del tiempo libre y del descanso...
- Comprobar que los conocimientos adquiridos en este área lleguen a convertirse en actuaciones concretas para el mantenimiento de su propia salud (cuidado e higiene corporal, hábitos alimenticios, ocupación creativa del ocio, fluidez de las relaciones personales...) y la de los otros (higiene del entorno, normas de salud comunitarias...).
- Utilización de criterios adecuados en el tratamiento de la información, así como de las capacidades de consultar, comparar, combinar, analizar y resumir

documentos diversos expresados en diferentes códigos: informaciones orales, imágenes, textos, gráficas, planos, mapas...

- Adquisición de habilidades para representar y comunicar la información obtenida en un nivel de formulación simple y básico.
- Construcción de las categorías espaciales básicas, así como nivel alcanzado en el proceso de construcción del espacio, mediante la objetivización creciente de sus dimensiones, uso de referencias externas al sujeto y el avance en la aplicación de unidades de medida y formas de representación de superficies a través de planos, escalas gráficas y signos convencionales de fácil lectura e interpretación.
- Comprobar el desarrollo de la capacidad de análisis de la realidad sacionatural a que pertenece el alumno, lo que implica el conocimiento básico de los elementos naturales y sociales más representativos de su entorno, de la división social de las actividades productivas, su relación con los recursos del medio y las consecuencias sobre la distribución social de los asentamientos y poblaciones.
- También deberá garantizarse, con este criterio, el conocimiento de las principales instituciones públicas locales, su organización, funciones y cauces de representación y participación ciudadana que establecen, así como el conocimiento más general de otras instituciones de carácter autonómico y estatal.
- Desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia las personas y los grupos de características diferentes a las de pertenencia, así como recurrir al diálogo de manera habitual para superar los conflictos surgidos en las relaciones con los demás.
- Realización de trabajos comunes y compartidos, buscando soluciones nuevas y asumiendo responsabilidades, posibilitando su participación en la elaboración de normas de funcionamiento convencionalmente aceptadas y valorando el uso respetuoso de las mismas en el seno de su grupo social.
- Admitir opiniones y juicios de valor distintos, tanto en el contexto del aula como en el que se inscribe la escuela.
- La construcción de sus propios valores y modos de pensamiento, así como el desarrollo de su actitud de participación responsable en cuantos problemas les afecten como escolares y como ciudadanos.
- Sean capaces de construir aparatos tecnológicos, fundamentalmente juguetes, en respuesta a problemas sencillos planteados, valorando las dificultades encontradas y los progresos alcanzados.
- Conozcan y utilicen los materiales y recursos tecnológicos más frecuentes de su entorno cotidiano, valorando críticamente los fenómenos científicos y tecnológicos más representativos de dicho entorno y expresándose también a través de ellos.
- Conozcan los materiales más usuales de su entorno y las propiedades físico-químicas más elementales.
- Utilicen responsablemente los transportes públicos y privados, así como manifiesten actitudes de cuidado y autonomía personal en su condición de peatones o conductores de bicicletas u otros medios lúdicos de locomoción.

 Biología y Geología y Ciencias de la Naturaleza (educación Secundaria Obligatoria).

Se debe valorar si el alumno es capaz de:

- Dominar el concepto de materia mineral y entender las diferencias entre materia amorfa, materia cristalina y cristal.
- Elaborar claves sencillas para la identificación de minerales, partiendo de la exploración de sus propiedades, y utilizar con propiedad los criterios establecidos.
- Identificar las principales rocas sedimentarias, magmáticas y metamórficas e interpretar adecuadamente la relación entre las estructuras y texturas que presentan y su origen.
- Conocer la morfología celular y explicar la función de los orgánulos más importantes. Saber manejar el microscopio óptico e identificar el material de laboratorio de uso más frecuente.
- Describir y situar los distintos órganos y aparatos humanos implicados en las funciones vitales y establecer relaciones entre éstas y los hábitos de higiene y salud.
- Valorar la utilidad de los medicamentos y la importancia de evitar el abuso y la automedicación.
- Conocer los procesos fundamentales de la digestión y asimilación de los alimentos, relacionarlos con los hábitos alimenticios saludables y cuestionar las prácticas consumistas inadecuadas.
- Explicar la misión integradora del sistema nervioso ante diferentes estímulos, describir su funcionamiento, enumerar algunos factores que lo alteran y reflexionar sobre la importancia de hábitos saludables.
- Explicar la importancia integradora del sistema endocrino, conocer las causas de sus alteraciones más frecuentes y valorar la importancia del equilibrio entre todos los órganos del cuerpo humano.
- Localizar los principales huesos y músculos que integran el aparato locomotor.
- Describir los aspectos básicos del aparato reproductor, diferenciando entre sexualidad y reproducción. Comprender los fundamentos de los métodos de control de la reproducción y los métodos de prevención de las enfermedades de transmisión sexual.
- Elaborar correctamente informes sencillos sobre pequeñas investigaciones y actividades prácticas desarrolladas.
- A la vista de un relieve, reconocer indicadores de procesos de erosión, transporte y sedimentación, identificando el agente causante.
- Interpretar un mapa topográfico sencillo y realizar un perfil topográfico.
- Explicar las principales manifestaciones de la dinámica interna de la Tierra (seísmos, cordilleras, pliegues y fallas) a la luz de la Tectónica Global. Relacionar la evolución de la teoría ante la presencia de nuevas pruebas científicas.
- Localizar sobre mapas mundiales y zonales las placas litosféricas y los fenómenos más importantes asociados a su movimiento.
- Utilizar los principios de datación relativa para ordenar una serie estratificada e interpretar cortes geológicos sencillos.
- Conocer las diversas unidades temporales de la historia de la Tierra y comprender la importancia de los fósiles como testimonios estratigráficos y paleobióticos.

- Describir la reproducción celular, señalando las diferencias principales entre mitosis y meiosis, así como la finalidad de ambas.
- Resolver problemas sencillos de transmisión de caracteres hereditarios, incluidos los relacionados con enfermedades en el hombre, aplicando los conocimientos de la herencia mendeliana.
- Valorar la importancia del conocimiento del genoma humano, las enormes posibilidades que se abren así como algunos riesgos que ofrece.
- Relacionar e interpretar adecuadamente los datos sobre los que se apoya la teoría de la evolución, así como conocer las controversias científicas y religiosas que suscitó esa teoría y su importancia en la construcción de un nuevo modelo científico.
- Identificar en un ecosistema los factores desencadenantes de desequilibrios y establecer estrategias para su preservación.
- Analizar algunas actuaciones humanas sobre los ecosistemas y exponer las actuaciones individuales, colectivas y administrativas para evitar el deterioro del medio ambiente.

Física y Química (Educación Secundaria Obligatoria)

Los criterios de evaluación para esta asignatura al final de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria son:

- Analizar situaciones relacionadas con movimientos y diversos y aplicar para su estudio las principales ecuaciones, explicando las diferencias fundamentales entre los movimientos MRU, MRUA y MCU. Distinguir claramente entre los conceptos de velocidad y aceleración, así como entre las unidades utilizadas para medirlos. Diferenciar entre magnitudes lineales y angulares.
- Analizar la situación dinámica de un cuerpo identificando las interacciones en las que participa y las fuerzas que actúan sobre él. Dibujar las fuerzas que actúan sobre un cuerpo en movimiento o en reposo. Explicar las leyes de la dinámica utilizadas en el análisis de cada caso. Tomar conciencia de la importancia que tiene las fuerzas de rozamiento en la vida real.
- Aplicar el concepto de gravitación y el carácter universal de las fuerzas gravitatorias para identificar las fuerzas con que interaccionan a distancia diversos sistemas materiales
- Diferenciar entre fuerza y energía. Identificar el trabajo como energía en tránsito. Diferenciar entre trabajo mecánico y trabajo fisiológico. Explicar que el trabajo consiste en la transmisión de energía de un cuerpo a otro mediante una fuerza. Identificar la potencia con la rapidez con que se realiza un trabajo y explicar la importancia que esta magnitud tiene en la industria y la tecnología.
- Relacionar la variación de energía mecánica que ha tenido lugar en un proceso con el trabajo realizado. Aplicar de forma correcta el Principio de conservación de la energía.
- Identificar el calor como una energía en tránsito entre los cuerpos y describir casos reales en los que se pone de manifiesto. Aplicar el principio de conservación de la energía a transformaciones energéticas relacionadas con la vida real.
- Identificar las transformaciones energéticas que se producen en aparatos de uso común (mecánicos eléctricos y térmicos).

- Analizar los aspectos positivos y negativos asociados al uso de distintas fuentes de energía.
- Conocer centrales de energía de diferentes tipos en Andalucía y en el entorno más inmediato, valorando su posible incidencia en la conservación del medio.
- Explicar las características fundamentales de los movimientos ondulatorios. Identificar hechos reales en los que se ponga de manifiesto un movimiento ondulatorio. Relacionar la formación de una onda con la propagación de la perturbación que la origina. Distinguir las ondas longitudinales de las transversales y realizar cálculos numéricos en los que interviene el periodo, la frecuencia y la longitud de ondas sonoras y electromagnéticas.
- Indicar las características que deben tener los sonidos para que sean audibles. Describir la naturaleza de la emisión sonora.
- Utilizar la teoría atómica para explicar la formación de nuevas sustancias a partir de otras preexistentes.
- Expresar mediante ecuaciones químicas la representación de dichas transformaciones, observando en ellas el Principio de conservación de la masa y de los átomos.
- Diferenciar entre procesos físicos y procesos químicos. Escribir y ajustar correctamente las ecuaciones químicas correspondientes a enunciados y descripciones de procesos químicos sencillos y analizar las reacciones químicas que intervienen en procesos energéticos fundamentales.
- Escribir fórmulas sencillas de los compuestos de carbono, distinguiendo entre compuestos saturados e insaturados.
- Utilizar, valorar y seleccionar informaciones procedentes de fuentes diversas, incluidas las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, utilizando criterios propios basados en los conocimientos científicos adquiridos durante el curso.
- Realizar correctamente las tareas experimentales que se propongan a lo largo del curso, identificando durante su realización algunos de los pasos que caracterizan la investigación científica (planteamiento de problemas, búsqueda de información, elaboración de hipótesis, diseño y realización de la experiencia, presentación y análisis de resultados...)
- Tomar conciencia de las relaciones que existen en la actualidad entre ciencia, tecnología y sociedad..

Geografía e historia (Educación Secundaria Obligatoria)

Al final de esta etapa y de toda la educación obligatoria, el alumnado de cuarto de ESO debe haber conseguido los criterios de evaluación para esta asignatura, que son:

- Analizar los cambios sociales y de mentalidad que caracterizan la Modernidad y describir los rasgos básicos del Renacimiento y el Humanismo.
- Distinguir los principales momentos de formación y evolución del Estado moderno, destacando hechos relevantes de la monarquía hispánica. Comprender y analizar textos claros y estructurados.

- Valorar la importancia de la ampliación del mundo conocido y el protagonismo de los pueblos ibéricos. Obtener información y analizarla sobre el desarrollo científico y tecnológico.
- Exponer las transformaciones sociales y culturales del siglo XVIII, incidiendo en las del reformismo borbónico en España y América.
- Distinguir los cambios que llevan a la crisis del Antiguo Régimen y a las revoluciones liberales, y su repercusión en España. Conocer las principales ideologías y modelos de sociedad desarrollados en la Historia Contemporánea (anarquismo, socialismo, liberalismo y fascismo).
- Comprender las transformaciones sociales y económicas que acompañan a la Revolución Industrial y los acontecimientos relevantes que explican el protagonismo de Europa en la época del Imperialismo, sus consecuencias y declive.
- Entender y valorar la organización social y política de las clases trabajadoras frente al poder de la burguesía y el Estado.
- Señalar conexiones entre los conflictos de la primera mitad del siglo XX y relacionarlos con la Historia de España. Distinguir aspectos sociales, culturales, políticos y tecnológicos. Entender la realidad andaluza en el mundo contemporáneo.
- Caracterizar los cambios y acontecimientos significativos tras la II Guerra Mundial y de manera específica los que afectan a España. Comparar la sociedad europea y sus valores con otras sociedades del mundo, para entender la multiculturalidad.
- Valorar la trascendencia de la construcción europea y la participación de España en el proceso. Comprender la exigencia de desarrollo tecnológico y cambios socioculturales en un mundo tan desigual. Comentar y elaborar mapas y esquemas.
- Valorar principios e instituciones básicas de los sistemas democráticos y reconocerlos en la Constitución Española. Situar la Constitución de 1978 en la Transición democrática, destacando su proyección en la vida social y en la articulación territorial del Estado.

d.2.2.) Educación Artística y Plástica. (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria)

Educación Artística en Educación Primaria

En esta área se evaluarán aspectos como los siguientes:

- Se deberá evaluar cómo el alumno utiliza las posibilidades expresivas de la imagen, el sonido, el gesto y el movimiento para la expresión de ideas, sentimientos y vivencias.
- Se comprobará cómo se utilizan los códigos y formas básicas de los distintos lenguajes artísticos, con sus técnicas específicas, para la producción de diferentes mensajes que le permitan expresarse y comunicarse.
- Se comprobará, en diversos contextos y situaciones, el progreso del alumno para utilizar los materiales e instrumentos musicales, plásticos y dramáticos con fines expresivos, comunicativos y lúdicos.
- Se evaluará el nivel alcanzado en la utilización técnica y expresiva de la voz y el cuerpo, para participar en actividades artísticas de dificultad progresiva. Así

mismo, se observará la apreciación y valoración de la propia voz y el cuerpo destacando su contribución al equilibrio personal y el desbloqueo para la expresión-comunicación.

Las actividades de canto, danza, representación de historias sencillas, servirán como medios para la aplicación de los recursos vocales y corporales, y ellas constituyen un contexto idóneo para la evaluación de dichas capacidades.

- Estas capacidades se podrán observar, entre otras, en situaciones como las de realización de representaciones plásticas en las que se tengan en cuenta los diferentes elementos con propiedad progresiva, en la representación por medio de imágenes secuenciadas de personajes, objetos y situaciones, con determinado orden espacial y temporal, o en la utilización de los recursos expresivos del cuerpo, los objetos, la luz y el sonido para representar personajes y situaciones dramáticas como medio de expresión y comunicación.

- Se comprobará si el alumno es capaz progresivamente de identificar las características más significativas de situaciones y objetos de la realidad cotidiana, adquiriendo y aplicando en dicho proceso determinados conocimientos artísticos.

- Se constatará el progreso del alumno para analizar realizaciones artísticas propias y ajenas utilizando para ello los conocimientos que se tienen sobre los elementos plásticos, musicales y dramáticos.

- Se podrán identificar en ellos algunos de los elementos constitutivos del mensaje visual como los signos, amplitud del plano, contenido..., de los elementos constitutivos del lenguaje musical como el ritmo, timbre, velocidad,... y de los elementos constitutivos del juego dramático como los personajes, conflictos y tramas...

- Es también necesario observar si los alumnos son capaces de comentar, argumentando los razonamientos, algunas manifestaciones artísticas de las que se desenrollan en el entorno del niño y de la niña, respetando y apreciando su valor y establecimiento relaciones con los elementos que constituyen su experiencia personal.

- Estas capacidades se pueden concretar, entre otras, en la observación de situaciones como las de identificación de algunas características plásticas y visuales observables, en la descripción de algunos de los elementos constituidos de los mensajes presentes en el entorno, en la identificación distintos aspectos de las cualidades del sonido y la descripción comentada de las características básicas de obras musicales sencillas y de juegos dramáticos, basándose en el diálogo y el debate a partir de las manifestaciones artísticas a las que los niños y niñas tengan acceso, y en relación con sus experiencias y gustos personales.

- Se comprobará si el alumno es capaz progresivamente de realizar actividades artísticas en grupo, de tal manera que los integrantes del mismo asuman funciones específicas que se complementen unas a otras y que determinen el desarrollo de todo el proceso de elaboración.

- Habrá de observarse el nivel de disfrute y goce del alumno y alumna en sus elaboraciones artísticas constatando el nivel de confianza que va alcanzando en su realización y la valoración que hagan de las mismas para su bienestar personal.

- Estas capacidades podrán concretarse en actividades como la interpretación individual y grupal con movimiento, danza, canto, instrumentos, la realización de actividades plásticas con color, formas e imágenes y la representación de historias sencillas y juegos dramáticos.

● Educación Plástica en Educación Secundaria Obligatoria

Los criterios de evaluación para esta asignatura al final de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria son:

- Analizar los elementos representativos y simbólicos de una imagen.
- Seleccionar el tipo de línea y textura, adecuándolas a la finalidad expresiva de la representación gráfica.
- Controlar el valor tonal como recurso expresivo.
- Analizar la estructura de formas de la naturaleza, determinando ejes, direcciones y proporciones.
- Buscar distintas variables compositivas en un determinado campo visual, teniendo en cuenta los conceptos de encuadre y equilibrio entre todos los elementos constitutivos.
- Describir gráfica o plásticamente objetos tridimensionales identificando sus elementos esenciales.
- Describir, mediante los distintos sistemas de representación, formas tridimensionales elementales.
- Realizar un proyecto, seleccionando entre los distintos lenguajes gráficos, plásticos y visuales, el más adecuado a las necesidades de expresión.
- Saber manejar los distintos materiales e instrumentos adecuados a las diversas técnicas gráficas, plásticas y visuales.
- Saber reconocer los distintos materiales e instrumentos empleados en la confección de las diferentes técnicas gráficas, plásticas y visuales.
- Valorar las cualidades de ejecución: uso de materiales y técnicas; acabado y presentación de las tareas.
- Nivel de uso de léxico apropiado al área y nivel de la asignatura.

d.2.3.) Educación Física. (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria).

● Educación Física en Educación Primaria.

En esta área se evaluarán aspectos como los siguientes:

- Deberá comprobarse el grado de ajuste y la creatividad de los movimientos corporales en relación con el movimiento de los otros compañeros y en relación a las condiciones externas.
- Se tendrá en cuenta el grado de coordinación dinámica y su adecuación a los distintos tipos de actividad física que se realicen, analizando cómo interaccionan los distintos movimientos parciales que integran actividades como las de correr, saltar, girar, lanzar, botar pelotas... y cómo se adecuan en conjunto al objetivo perseguido.
- Se valorará la capacidad para imprimir una estructura rítmica al movimiento y la habilidad y flexibilidad para modificarla de forma adecuada.
- Se comprobará la capacidad de anticipar la trayectoria y la velocidad que pueden llevar tanto el propio cuerpo como determinados objetos -pelotas, discos...- y de coordinar los movimientos de la forma requerida -para recoger el objeto, golpearlo o despedirlo...

- Se valorará el desarrollo logrado en las competencias físicas básicas, considerando en qué medida han evolucionado las más elementales, no tanto desde un punto de vista cuantitativo - incremento de fuerza, de velocidad como desde un punto de vista cualitativo -precisión, flexibilidad, adecuación al objetivo...-.
- Se comprobará la flexibilidad y la adecuación con las que se utilizan los recursos expresivos corporales para comunicarse.
- Se comprobará en qué medida, a través de la reflexión sobre las actividades realizadas, los alumnos y las alumnas van adquiriendo un conocimiento progresivo de la propia capacidad y de la capacidad de los compañeros para realizar determinadas actividades y saber regular éstas sin pasar los límites que aconsejan la salud y la seguridad.
- Se valorará el desarrollo de actitudes que potencien la actividad física grupal como la cooperación, la tolerancia y el respeto a las normas establecidas.

Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria

Los criterios de evaluación para esta asignatura son:

- Confeccionar de manera autónoma un repertorio de ejercicios que se puedan utilizar para elaborar calentamientos generales.
- Incrementar las capacidades físicas relacionadas con la salud, trabajadas durante el curso, mejorando con respecto a su nivel de partida.
- Practicar los diferentes tipos de respiración.
- Realizar habilidades gimnásticas básicas en colaboración con otros compañeros.
- Valorar la coordinación y equilibrio individuales para tomar conciencia de las propias posibilidades y limitaciones.
- Aplicar las habilidades específicas aprendidas en situaciones reales, prestando atención a los elementos de percepción y ejecución.
- Practicar juegos y deportes, aplicando los medios técnico-tácticos dentro de la lógica de sus principios de ataque y defensa.
- Participar de forma activa en la realización de actividades físico-deportivas, cuidando las instalaciones y los materiales, respetando las reglas y evitando el engaño como forma de obtener el objetivo del juego.
- Mostrar actitudes tolerantes, deportivas y no sexistas, tanto cuando se adopta el papel de participante como el de espectador.
- Reglamentar juegos deportivos desde el consenso en pequeños grupos.
- Manifestar, de forma individual o colectiva, estados de ánimo e ideas, empleando técnicas de dinámica de grupo y de expresión gestual.
- Practicar combinaciones de movimientos siguiendo secuencias rítmicas y cuidando los gestos y las posturas.
- Conocer y valorar técnicas de supervivencia en el medio natural ejercitando la observación, las normas de seguridad y el respeto a la naturaleza.
- Elaborar de manera autónoma calentamientos generales.
- Incrementar las capacidades físicas de resistencia y flexibilidad respecto a sí mismo.
- Utilizar las modificaciones de la frecuencia cardiaca y respiratoria como indicadores de la intensidad del esfuerzo.

- Analizar los efectos duraderos del trabajo de resistencia aeróbica y de flexibilidad, que son beneficiosos para la salud.
- Coordinar las acciones propias con las del equipo, participando en el deporte seleccionado de forma cooperativa.
- Resolver problemas de decisión surgidos en la realización de actividades deportivas utilizando habilidades específicas y evaluando el ajuste de la ejecución al objeto previsto.
- Practicar juegos y deportes, aplicando los medios técnico-tácticos dentro de la lógica de sus principios de ataque y defensa.
- Realizar, por escrito, reflexiones críticas sobre comportamientos poco aconsejables en el consumo de los distintos productos deportivos.
- Manifiestar, de forma individual o colectiva, estados de ánimo e ideas, empleando técnicas de dinámica de grupo y de expresión gestual.
- Practicar combinaciones de movimientos siguiendo secuencias rítmicas y cuidando los gestos y las posturas.
- Utilizar técnicas de relajación para recobrar el equilibrio psicofísico y como preparación para el desarrollo de otras actividades.
- Realizar actividades en el medio natural que tengan como finalidad aprender a desenvolverse en él, comprometiéndose a su cuidado y conservación.
- Realizar calentamientos generales y específicos adecuados a las actividades físicas que practica.
- Incrementar las capacidades físicas de resistencia, flexibilidad, fuerza y resistencia muscular respecto a sí mismo.
- Diseñar de manera autónoma un plan de trabajo encaminado a la mejora del acondicionamiento físico básico.
- Analizar el efecto beneficioso que para la salud tiene el trabajo de acondicionamiento físico.
- Participar en los deportes de equipo sabiendo equilibrar las acciones individuales y las cooperativas por encima del resultado.
- Practicar juegos y deportes, aplicando los medios técnico-tácticos dentro de la lógica de sus principios de ataque y defensa.
- Realizar, en pequeños grupos, un trabajo sobre las actitudes y los comportamientos violentos en el deporte, analizando contextos conocidos y cercanos.
- Aceptar las diferencias de habilidad, sin que ello sea objeto de discriminación por razones de sexo, procedencia, capacidad física, etc.
- Realizar, mediante la aplicación de técnicas básicas, producciones artísticas sencillas, cooperando con los compañeros y dándoles un matiz expresivo.
- Utilizar técnicas de relajación para recobrar el equilibrio psicofísico y como preparación para el desarrollo de otras actividades.
- Comportarse respetuosamente con el medio natural y utilizar las técnicas adecuadas en el desarrollo de actividades físicas en la naturaleza.

d.2.4.) Lenguas extranjeras (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria)

Lenguas extranjeras en Educación Primaria

En esta área se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- Se valorará si los alumnos y alumnas son capaces de captar informaciones globales o específicas en los mensajes que escuchan o leen dentro de situaciones muy contextualizadas.
- Se valorará la capacidad del alumno para participar en situaciones de comunicación habituales en el aula, usando la lengua extranjera tanto oral como escrita y otras formas de expresión no verbal. Las respuestas dadas no sólo se referirán a peticiones o preguntas hechas por el profesor u otros compañeros/as, sino que se valorará también la iniciativa personal para expresar mensajes o hacer requerimientos a otros.
- Se tendrá en cuenta la capacidad para leer de forma comprensiva textos breves y sencillos que posean formatos y apoyos contextuales que faciliten la actividad.
- Se recogerá información sobre la capacidad para gestionar, participar y valorar los procesos de aprendizaje propios aplicados a situaciones reales y basados en contextos cercanos.
- Se valorará la capacidad para reconocer que existen rasgos sociales y culturales específicos de las comunidades donde se habla la lengua extranjera, y que dichos rasgos son inseparables de las realizaciones lingüísticas y no lingüísticas.

Lenguas extranjeras en Educación Secundaria Obligatoria.

Al final de esta etapa y de toda la educación obligatoria, el alumnado de cuarto de ESO debe haber conseguido los criterios de evaluación para esta asignatura, que son:

- Comprender la información global y específica en textos orales - emitidos en situaciones de comunicación cara a cara o por medios de comunicación mecánica - y en textos escritos de carácter auténtico que traten temas de actualidad, de intereses personales o relacionados con el ámbito escolar, de forma clara y sencilla
- Desarrollar estrategias que faciliten la comunicación: escuchar con atención, utilizar expresiones para aclarar malentendidos o solicitar la repetición de lo ya dicho, deducir el significado de palabras o frases desconocidas a través del contexto comunicativo y distinguir entre lo esencial y lo secundario.
- Participar en conversaciones breves, utilizar las estrategias comunicativas más adecuadas para comprender y hacerse comprender y transmitir a otros la información que conoce con expresiones breves, claras y sencillas.
- Redactar textos sencillos sobre temas conocidos y de interés personal, utilizando la gramática y el léxico adecuados, así como los recursos de cohesión que los hagan comprensibles a quienes los lean.
- Leer de forma expresiva y comprensiva textos y materiales complementarios adaptados a este nivel (textos continuos y discontinuos), redactados en una lengua de uso cotidiano, demostrando su comprensión de los mismos a través de la realización de tareas.

- Aplicar adecuadamente las fórmulas gramaticales correspondientes a este nivel en situaciones comunicativas desarrolladas a través de actividades contextualizadas, tanto en textos orales como escritos.
- Dominar un repertorio básico de vocabulario relacionado con los temas y situaciones trabajados previamente.
- Saber relacionar nuevas palabras en el contexto en el que aparecen, deduciendo así su significado, tanto en textos orales como escritos adaptados a este nivel.
- Pronunciar adecuadamente un repertorio básico de sonidos, palabras y frases previamente trabajados y adaptados a este nivel.
- Establecer relaciones entre funciones cotidianas del lenguaje, fórmulas gramaticales, elementos léxico-semánticos y fonéticos y ortográficos.
- Observar regularidades en el sistema de la lengua extranjera, analizarlas y llegar a conclusiones que permitan formular reglas.
- Utilizar términos lingüísticos (sustantivo, adjetivo, verbo, frase etc..) en el uso de fórmulas gramaticales trabajadas en clase y adaptadas a este nivel.
- Utilizar de forma adaptada a las necesidades de tareas y situaciones, estrategias y técnicas de trabajo para la búsqueda, análisis y tratamiento de la información.
- Utilizar los medios tradicionales y las nuevas tecnologías de la información como instrumentos de uso habitual para la adquisición de conocimiento.
- Interpretar correctamente el uso de fórmulas, normas y comportamientos que se transmiten a través de los textos y materiales trabajados y tener interés por ampliar el conocimiento de datos culturales
- Adecuar los mensajes que se desean transmitir a la situación de comunicación, a quienes van dirigidos y a la intencionalidad comunicativa, respetando las diferencias que puedan existir entre los interlocutores.
- Mostrar aprecio por visiones y situaciones culturales distintas a las características de la cultura andaluza y actitudes de respeto hacia los valores y comportamientos de otros pueblos, valorando, así mismo, la cultura andaluza a partir del conocimiento de otras culturas.
- Apreciar el uso de la lengua extranjera como medio para establecer relaciones con personas de procedencias distintas, tomando iniciativas para comunicar y mostrando respeto hacia la diversidad cultural y social.

En ninguno de los centros educativos analizados y, más concretamente, en ninguno de los Proyectos Curriculares con los que se ha trabajado se ha encontrado ninguna contextualización en lo que se refiere a los criterios de evaluación que habrán de usarse para valorar las materias curriculares, desde la perspectiva de etapa.

Los documentos que se expresan en los Proyectos curriculares, respecto a los criterios de evaluación, se han tomado tal cual aparecen en los textos administrativos legales, que es lo que nosotros hemos recogido en este apartado.

No sólo no se han localizado contextualizaciones por el hecho de ser centros educativos multiculturales, sino que tampoco hemos encontrado ningún otro tipo de contextualización.

2.5.1.3. Análisis de las Programaciones de Aula³⁰.

Las programaciones de aula son, junto con los Proyectos Educativos y los Proyectos Curriculares de los centros, uno de los tres ámbitos de decisiones curriculares que tienen los centros. Las programaciones de aula implican la planificación de las unidades didácticas pensadas para un determinado grupo de alumnos. Es ésta una competencia de los profesores/as tomados/as individualmente o en pequeños grupos, los que comparten un mismo grupo de alumnos de referencia.

La elaboración de las unidades didácticas desde la perspectiva intercultural conlleva utilizar las unidades didácticas que ya tenemos (Essomba, 1999), aportando ópticas diversificadas a los elementos del currículum, para lo que habrá que explorar las experiencias y conocimientos del alumnado y proponer actividades que pongan en crisis los esquemas conceptuales iniciales e incidir en su modificación a través de la interacción y el contraste y aplicar estos nuevos conocimientos a nuevas situaciones.

En este trabajo nosotros hemos realizado el análisis de las unidades didácticas que se utilizan en las aulas multiculturales, para realizar las modificaciones que fueran necesarias, para que cubrieran los objetivos, contenidos, metodología y evaluación propuestos por la Educación y el Currículum Intercultural.

Las aulas en las que se pudo realizar la intervención fueron, finalmente cinco, tres de Educación Primaria y dos de Educación Secundaria Obligatoria y de estas mismas fue de las que se hizo el análisis y posterior modificación de las Programaciones de Aulas.

El número de Programaciones de Aula con el que se contó fue de 10, puesto que en cada aula se trabajó con las Programaciones de Lengua castellana y Literatura y las de Matemáticas, trabajo realizado al unísono con el profesorado que impartía las diferentes áreas curriculares.

El primer paso que dimos fue pedir al profesorado sus Programaciones de Aula³¹, una vez que las tuvimos, pudimos observar que excepto en un Aula de Educación Primaria (6º de Primaria) y un aula de Educación Secundaria Obligatoria (2º ESO), no había ninguna mención en las Programaciones de Aula a ninguno de los aspectos que implica la Educación y el Currículum Intercultural.

El segundo paso fue recopilar materiales didácticos interculturales³², para facilitar el camino a la hora de realizar las modificaciones de las Programaciones de las Aulas Multiculturales.

³⁰ Las modificaciones de las Programaciones de Aula, para que pudieran ser denominadas Interculturales, se recogen en los Anexos XIX, XX, XXI, XXII y XXIII.

³¹ Previamente, habíamos puesto en conocimiento del profesorado la necesidad que íbamos a tener en la segunda fase de la investigación de contar y trabajar con las Programaciones de Aula, por lo que, cuando llegados a este punto del trabajo, se las solicitamos, ya ellos sabían que ese era un requisito y lo aceptaban. De hecho, este fue uno de los inconvenientes para que se produjera la mortandad de la muestra, respecto a la primera fase de la investigación.

³² Parte de los materiales con los que se trabajó están al completo o referenciados en los Anexos XXIV y XXVII.

Una vez que, creímos tener suficientes materiales, extrajimos, junto con la colaboración del profesorado, a quien previamente le aportamos un documento base, para ayudarle en esta tarea³³ de éstos los objetivos, contenidos, metodología y evaluación interculturales e hicimos tablas de doble entrada, donde se les iba asignando a los objetivos de las materias curriculares, los objetivos interculturales, a los contenidos de las materias curriculares, los contenidos interculturales y, así, hasta que tuvimos todas las programaciones modificadas, tal y como exponemos en los anexos XIX. XX, XXI, XXII y XXIII.

Cuando esta parte del trabajo estuvo realizada, el siguiente paso fue poner en marcha las nuevas Programaciones de Aula Interculturales y se hicieron comprobaciones de los efectos que éstas tenían en el proceso-aprendizaje de las Aulas Multiculturales. En las fases intermedias, nos valimos de la evolución de las propias unidades didácticas y, al final del proceso, utilizamos, de nuevo las competencias curriculares y, así, tener los datos definitivos del efecto que las modificaciones producían en las aulas.

Tal como decíamos anteriormente, los únicos cursos en los que detectamos modificaciones en las programaciones de aula fueron en el aula de 6º de Educación Primaria y en el aula de 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

Lo que encontramos en el Aula de 6º de Educación Primaria, estaba reflejado concretamente, en el Área de Matemáticas, pero sólo en una de las Unidades Didácticas, en la Unidad 14³⁴, en la que se trabaja “La Probabilidad y la Estadística”, en la que se recoge lo siguiente:

UNIDAD 14. PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA.

1) OBJETIVOS DIDÁCTICOS:

- ✿ Diferenciar entre la frecuencia absoluta y relativa.
- ✿ Determinar la media de un conjunto de datos.
- ✿ Conocer la media y la moda de un conjunto de datos.
- ✿ Dominar la interpretación y la representación gráfica de frecuencias.
- ✿ Diferenciar los experimentos aleatorios de los no aleatorios.
- ✿ Reconocer los diferentes sucesos aleatorios.
- ✿ Conocer la probabilidad de los sucesos aleatorios.
- ✿ **Aplicar los conocimientos matemáticos para explicar las diferencias e igualdades entre los continentes y la población de los mismos.**
- ✿ **Conocer cómo las diferencias entre las poblaciones configuran el mundo en el que vivimos y lo hace más rico.**

2) CONTENIDOS

³³ Aportamos este documento base en el Anexo XVIII.

³⁴ Al preguntar a la profesora el por qué de que sea sólo esta unidad la que poseía características interculturales, nos comentó que la había localizado en un documento y la había utilizado, pero que era un ejemplo y que era la única que aparecía. Según ella, el problema era que no sabía cómo hacer lo mismo con el resto de las unidades didácticas.

a) Conceptuales.

- ✳ La frecuencia absoluta.
- ✳ La frecuencia relativa.
- ✳ La media.
- ✳ La moda y la mediana.
- ✳ La representación de gráficos de sectores.
- ✳ Los experimentos aleatorios. El azar.
- ✳ Los tipos de sucesos aleatorios.
- ✳ La probabilidad de un suceso.
- ✳ **La diferencia y la igualdad en la población.**

b) Procedimentales.

- ✳ Obtención de la frecuencia relativa.
- ✳ Cálculo de la media de una muestra.
- ✳ Determinación de la moda.
- ✳ Elaboración de gráficos de sectores.
- ✳ Cálculo de la probabilidad de un suceso.
- ✳ **Aplicar la frecuencia, la media, la moda, la elaboración de gráficos y el cálculo de probabilidades al alumnado del aula.**

c) Actitudinales.

- ✳ Aceptación de que los números por sí solos pueden ser tan representativos como en relación con otros.
- ✳ Aprecio de la media de un conjunto de datos como valor representativo del conjunto.
- ✳ Reconocimiento de la utilidad e la moda como dato representativo de una muestra no numérica.
- ✳ Gusto por el análisis y el estudio de gráficos.
- ✳ Reconocimiento de la presencia del azar en la vida cotidiana.
- ✳ Aceptación de la existencia de fenómenos aleatorios equiprobables.
- ✳ Aceptación de las opiniones ajenas valorándolas críticamente.
- ✳ Gusto por el rigor y el orden en la presentación y comunicación de resultados.
- ✳ **Aceptación de las diferencias de género, de razas, de culturas, de religiones..., comenzando por las que se dan entre los compañeros del aula.**

3) ACTIVIDADES

Se citan aquéllas actividades que la profesora nos ha aportado, por ser las que están plenamente programadas³⁵.

Las actividades serán flexibles a la hora de ponerlas en práctica, dependiendo del alumnado y de su grado de asimilación de los contenidos propuestos.

³⁵ LA profesora nos dijo que éstas eran las actividades que había cogido tal cual del documento que utilizó para esta actividad.

La temporalización de estas actividades estará en función de lo citado anteriormente.

a) Taller de escritura.

Se organizan grupos de alumnos/as que se sientan colocando sus mesas de 4 en 4 o de 6 en 6. Se nombra un moderador en cada grupo, que será el encargado de hablar y comentar las decisiones de su grupo de compañeros. Cada grupo será heterogéneo en cuanto a sexo, procedencia, etc.

Se le proporciona un texto a cada alumno/a. Tras la lectura del mismo, deberán elaborar una serie de conclusiones que quedarán registradas en un cuadro de frecuencias. A partir de estos datos, los alumnos calcularán la media, moda y mediana. Posteriormente, confeccionarán un gráfico (barras, sectores, lineal...). Ejemplo: gráfico de edades de los alumnos/as de la clase, gráfico de estaturas de los alumnos/as de la clase, color de pelo, color de piel, país de nacimiento, número de hermanos, años escolarizados, profesión de los padres, según sector de actividades, religión que profesan ellos y sus familias...

Con estos datos y muchos más, nuestros/as alumnos/as se van familiarizando con el mundo estadístico de una forma fácil y amena. Pueden debatir y comentar todos los aspectos de las diferencias que se dan en el aula, pueden comunicar datos al resto de los grupos. Al final de cada actividad, se hará una puesta en común de los grupos, unificando los datos y los resultados obtenidos.

Tras estas actividades, los alumnos pueden empezar a elaborar otros gráficos algo más complicados: densidad de población, natalidad, mortalidad, migraciones..., para cuya elaboración, habrán de buscar los datos actualizados de España.

También pueden hacer una lectura e interpretación de gráficos. Por ejemplo: Haciendo una valoración final de los aspectos más resaltados e importantes.

b) Lectura y redacción.

A cada uno de los alumnos/as se le hará entrega de un texto de un contenido distinto. En cada texto se les mostrarán distintas formas de un problema. Por ejemplo: “países pobres, países ricos. Ventajas e inconvenientes”.

Cada niño deberá confeccionar una redacción sobre el tema que le ha tocado manifestando su sincera opinión sobre lo que ha leído. Después, leerá sus conclusiones al resto de sus compañeros. Posteriormente, les puede proporcionar gráficas a nivel mundial sobre los niveles de riqueza en el mundo y que ellos tendrán que comentar en clase en gran grupo-clase y oralmente.

Se procurará que cada texto sea coherente y significativo con el tema de la interculturalidad en todos los ámbitos: religión, economía, profesiones, culturas, razas, motivos de migraciones, problemas de racismo e intolerancia, el sentido de las ONGS, medio ambiente, consumismo, ahorro de energía, nivel de vida, explotación de niños/as en el trabajo, la paz, acciones solidarias, guerras y desastres, nivel de pobreza en el mundo, falta de escolarización, la violencia, el respeto, etc.

c) Expresión Artística.

Cada alumno confeccionará un dibujo sobre el tema de su redacción y quedará expuesto en los carteles expositivos que habrá en clase.

También se les puede pedir que realicen todos un mismo dibujo con un lema común. Por ejemplo “Un mismo mundo para todos”.

En el cartel quedarán expuestos los datos reales que han obtenido sobre el tema que se refleja en él.

d) Probabilidad.

Describe el espacio muestral asociado a cada uno de los siguientes experimentos aleatorios: lanzar tres monedas, lanzar tres dados y anotar la suma de los puntos obtenidos, extracción de bolas de una urna, que contiene cuatro bolas blancas y tres bolas negras, el tiempo, con relación a la lluvia que hará en tres días consecutivos, la probabilidad de nacer en familias diferentes a las nuestras, en diferentes pueblos de la provincia, en distintas ciudades, países,...

4) CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Algunos criterios de evaluación de esta unidad didáctica pueden ser:

Dado un conjunto de datos extraídos de un texto de interés social e intercultural, determinar las frecuencias, absoluta y relativa, la moda, la mediana y media.

Caracterizar experimentos dados, según dependan o no del azar. Caracterizar cuestiones que tengan que ver con ser como somos, nacer donde hemos nacido, pensar como pensamos,...

Clasificar sucesos aleatorios en sus diversos tipos.

Calcular la probabilidad de un suceso determinado, que tenga que ver con tener los compañeros de aula que tenemos, los profesores que tenemos, el colegio donde estamos,...

Redacción sobre un tema de interés social trabajado en clase, poniendo especial atención de acompañarla de gráficos afines con el tema, ya sean reales o no, pero sí con datos que sean posibles.

Tal y como comentábamos anteriormente, nos encontramos también que en el caso del Aula de Educación Secundaria Obligatoria de 2º de ESO, las unidades didácticas de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas hacían referencia a la Educación Intercultural, pero de una forma bien distinta, puesto que lo que hacían era no incorporar nada en las Unidades Didácticas, sino que reflejaban los objetivos de la materia curricular correspondiente y a éstos les añadían tres objetivos, que, en efecto, tienen que ver con la Educación Intercultural.

Tanto en el área de matemáticas, como en el de lengua castellana y literatura, los objetivos que se recogían eran los mismos y, según nos comentó el profesorado, si analizábamos cada una de las Programaciones de Aula de cada uno/a de los/as profesores/as, encontraríamos que los objetivos se repetían³⁶, puesto que había sido una decisión tomada por el Equipo de Ciclo.

³⁶ Pudimos conseguir dos Programaciones de Aula más y, efectivamente, el resultado fue el mismo.

Los objetivos³⁷ a los que nos referimos son los siguientes:

- Fomentar el conocimiento, valoración, expresión y afirmación de las características culturales del alumnado.
- Fomentar el conocimiento, aceptación y valoración de las características culturales del “otro” y las relaciones interpersonales entre el alumnado.
- Desarrollar la identificación, exploración y valoración crítica de los propios estereotipos y prejuicios sobre diferentes grupos culturales.

Estos objetivos no tenían ninguna repercusión en los contenidos de las materias, por lo que, cuando preguntamos a qué se debía esta situación, nos comentaron que, en realidad, eran los objetivos que se pretendían desde el Plan de Acción Tutorial y que lo que se hacía en las materias curriculares era poner en marcha o, simplemente, continuar algunas actividades que se proponían desde las tutorías y que, por esta razón se reflejaban estos objetivos también en las materias curriculares³⁸.

Pues como comentábamos con anterioridad, estas son las únicas dos referencias que encontramos en las Programaciones de Aula de los cinco Centros Educativos que participaron en esta segunda fase de la investigación.

A partir de aquí, nuestro trabajo fue realizar las modificaciones pertinentes y tomar los datos de qué efectos tenían estos cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero esto se reflejará en el apartado dedicado a analizar las competencias curriculares.

2.5.1.4. Análisis de los resultados académicos del alumnado (Identificación del problema).

El rendimiento escolar de un grupo de alumnos puede evaluarse de distintas maneras: comparando su edad cronológica con el nivel de escolaridad alcanzado, comparando sus calificaciones en las distintas asignaturas con las calificaciones medias del conjunto de la población escolar y también viendo la proporción de ellos que superan las pruebas establecidas para finalizar la enseñanza obligatoria.

También debemos tener en cuenta si el nivel de escolaridad que cursa un alumno es inferior al que le correspondería por su edad cronológica, ello da respuesta a un desfase, que implica una incapacidad para seguir el ritmo de la mayoría del alumnado de la misma edad, que, en el caso de los niños que se incorporen a las escuela tardíamente y, además, no posea los conocimientos que el sistema educativo español supone en un escolar de esa edad no debe implicar un déficit intelectual, ni un fracaso escolar.

³⁷ Estos objetivos son los mismos que se plantean en los “Materiales para la Acción Tutorial. Identidad e interculturalidad. Primar Ciclo de ESO”, de M^a Paz Sandín, publicado en 1998, en Alertes, Barcelona.

³⁸ Este comentario que aquí se refleja nos puede dar una idea de la poca experiencia del profesorado de este centro educativo con la Educación Intercultural, puesto que habían empezado a plantearse estas cuestiones en el curso anterior y era el primer año en el que se daban estas modificaciones curriculares, a pesar de que la historia del centro nos dice que llevan ya cinco cursos siendo un centro multicultural.

Efectivamente, entre los centros analizados hay gran cantidad de alumnado que presenta desfase escolar, incluso, un número mayor que alumnado autóctono, pero, en buena parte, es debido a que, entre ellos abundan los que se incorporaron tarde a la enseñanza, dándose el caso de que casi todos los alumnos inmigrantes tienen el rechazo de un año, pero si hablamos del alumnado que ha ingresado en el sistema educativo entre los 3 y los 6 años, su proporción de retraso es muy parecida a la presentan los autóctonos.

En cuanto a las calificaciones que reciben los alumnos inmigrantes en las diferentes asignaturas, parece ser que es algo más bajo en las asignaturas más directamente relacionadas con la lengua y algo más bajas o similares en matemáticas.

Sin embargo, gran parte de este alumnado es beneficiario de la Educación Compensatoria, lo que les permite ser evaluados en función de sus posibilidades, lo que significa que las calificaciones otorgadas tienen en cuenta no sólo los resultados alcanzados, sino el esfuerzo desplegado.

También hay que tener en cuenta que a muchos de estos/as alumnos/as se les ha de realizar adaptaciones curriculares, por lo que sus calificaciones resultarán aumentadas respecto a los criterios comunes.

También debemos tener en cuenta que, gracias al estudio de los expedientes del alumnado que, en esos centros, terminaron los estudios en años anteriores, los resultados nos dicen que, mientras dos terceras partes del alumnado autóctono consigue el título de Graduado en Educación Secundaria, sólo llegan a conseguirlo menos de la mitad del alumnado inmigrante magrebí, pero hay que ver que gran cantidad de estos alumnos se incorporaron tarde al sistema educativo y, aparte, la atención a la diversidad no era un principio a trabajar, por lo que la Educación Compensatoria y la atención a la diversidad y la comprensividad, no hicieron que se trabajara con ellos, según sus posibilidades, sus intereses, sus ritmos de aprendizaje, sus necesidades,...

También debemos recordar que hay un gran número de alumnado que abandona sus estudios obligatorios, cuya proporción entre los inmigrantes es mucho más alta que entre los autóctonos

De todas formas, no debemos olvidar que hay un porcentaje de alumnado que presenta fracaso escolar, tanto en Secundaria, como en Primaria, tanto entre el alumnado inmigrante como autóctono.

Los datos que nosotros hemos recogido en los diferentes centros, así lo corroboran.

Esta información la presentamos en los siguientes gráficos, pero, para no hacerlo de forma muy compleja, puesto que no aportaba nada a la investigación, no la hemos representado por centros, sino en totales de los 36 analizados, representamos, por un lado el fracaso en ESO y, por otro en Educación Primaria, quedando la gráfica de la ESO de la siguiente forma:

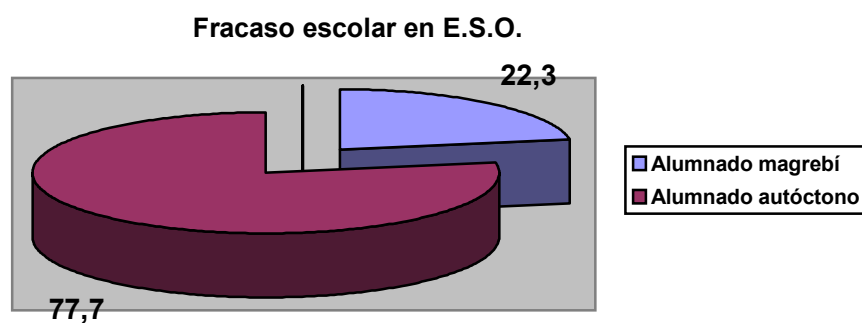


Gráfico 5.1. Fracaso Escolar en ESO.

Este diagrama de sectores representa la población de “fracaso escolar” en Educación Secundaria Obligatoria y la proporción que le corresponde al alumnado magrebí y al alumnado autóctono, que como vemos es muy diferente, superando en gran medida el autóctono al inmigrante.

El siguiente diagrama de sectores que aquí les presentamos está referido al fracaso escolar en Educación Primaria. En este caso, las proporciones se invierten con respecto a las de la ESO, puesto que el alumnado autóctono supera al inmigrante.

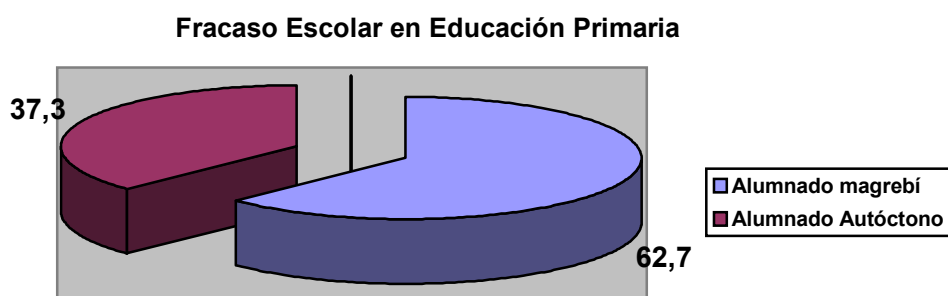


Gráfico 5.2. Fracaso escolar en Educación Primaria.

Las materias curriculares en las que se produce más fracaso escolar son las áreas de Matemáticas y Lengua castellana y literatura y en un porcentaje³⁹ muy similar tanto el alumnado autóctono (84% y 82%, respectivamente) y el alumnado magrebí (87% y 91%⁴⁰, respectivamente).

³⁹ El porcentaje se obtiene de entre todos los suspensos que se dan, es decir, todos los suspensos serían el 100 y de ello se extraería el porcentaje de suspensos en las dos materias curriculares mencionadas.

⁴⁰ Este porcentaje sube considerablemente, debido al alumnado que entra en los centros sin conocer lengua castellana, pero, una vez, se les atiende educativamente en este sentido, el porcentaje de suspensos disminuye considerablemente, situándose en unos porcentajes muy parecidos al del alumnado autóctono. No aportamos más datos de esta situación, porque no era el objetivo de nuestra investigación y ya hay suficientes trabajo en este sentido, sobre todo, todos aquéllos que fundamentan la existencia de la ATALS en nuestro Sistema Educativo.

Realmente, para lo que me ha valido a mí esta información es para darme cuenta de que el profesorado ve como normal que haya un gran número de suspensos entre el alumnado magrebí, al igual que lo hay entre el alumnado autóctono y que estos porcentajes vienen dados por la cantidad de alumnado que haya en cada etapa.

Así que, aunque el fracaso del alumnado magrebí no es muy alarmante respecto al alumnado autóctono, sí que es alarmante que se considere que el fracaso viene por las mismas causas y que los recursos utilizados para que lleguen a convertirse en éxitos, no han de ser diferentes que los utilizados para el alumnado autóctono.

2.5.2. Resultados de las entrevistas.

Como ya comentamos en el apartado anterior, hemos realizado diferentes tipos de entrevistas a diferentes agentes educativos y aquí exponemos los resultados:

2.5.2.1. Entrevistas a los equipos directivos (Actividades de diagnóstico).

A través de las entrevistas realizadas a los Equipos Directivos de los centros educativos estudiados, pretendíamos recoger información acerca de:

- i. Reacción de los centros educativos ante la llegada de alumnado de otras culturas y toma de decisiones:
 - i.1. La reacción ha venido expresada en los siguientes términos, por todos los centros: normalidad, expectación/incertidumbre, extrañeza, protesta.
 - i.2. La toma de decisiones ha venido referida al trabajo relacionado con la modificación de los objetivos, criterios de adscripción a las aulas y las modalidades de apoyo.
- ii. Ventajas percibidas ante la diversidad cultural, que han venido expresadas por los siguientes comportamientos:
 - ii.1. Conocimiento de otra cultura/enriquecimiento.
 - ii.2. Convivencia.
 - ii.3. Indiferencia.
- iii. Inconvenientes percibidos con relación al alumnado, profesorado y centro.
 - iii.1. Alumnado: desconocimiento de la lengua, falta de material escolar, incorporación tardía, absentismo, desconocimiento de estudios realizados, malas condiciones de vida, rechazo, disciplina, higiene.
 - iii.2. Profesorado: saturación de trabajo, inexistencia de profesorado de apoyo, necesidad de formación.
 - iii.3. Centro: modificación de la situación de normalidad, ausencia de recursos materiales, dificultad de entendimiento entre ambas culturas.
- iv. Necesidades de los centros ante la diversidad cultural (recursos humanos, materiales u otros).
 - iv.1. Recursos humanos: profesor de árabe, profesor de apoyo.
 - iv.2. Recursos materiales: para el aprendizaje del español, para el desarrollo de su cultura de origen y material escolar.
 - iv.3. Otros: disminución ratio, tiempo y ayudas económicas y colaboración e implicación de las familias magrebíes.

- v. Formación del profesorado en educación intercultural y aprendizaje del español como segunda lengua:
 - v.1. Inexistente, escasa.
 - v.2. Modalidades formativas en interculturalidad: asesoramiento externo, seminarios, cursos, grupos de trabajo.
 - v.3. Valoración de la formación recibida.
- vi. Actividades organizadas en pro del respeto, conocimiento y valoración de las culturas presentes.
 - vi.1. Actividades puntuales.
 - vi.2. Actividades organizadas desde las áreas del curriculum.
 - vi.3. Campañas de sensibilización.
 - vi.4. Valoración de las actividades realizadas.
- vii. Pensamientos acerca de: migración y condiciones de vida, motivación hacia la escuela y relaciones (entre iguales, familias magrebíes-centro y con el entorno).
 - vii.1. Emigración y condiciones de vida: salida de su país por motivaciones socioeconómicas o políticas, reunificación familiar, condiciones de las viviendas en mal estado.
 - vii.2. Motivación hacia la escuela alta o sólo para la consecución del certificado de Educación Obligatoria.
 - vii.3. relaciones entre iguales: carácter introvertido, superioridad masculina.
 - vii.4. Relaciones familias magrebíes-centro: interés y preocupación o despreocupación, asistencia a reuniones.
 - vii.5. Relaciones magrebíes-entorno: no existencia de manifestaciones racistas y rechazo.

En todos los centros hemos pasado las entrevistas(36 en total), aunque, en ninguno de los casos, ha sido posible pasársela a más de un miembro de estos Equipos, siendo realizada a un total de 34 Directores de Centros Educativos y 2 Jefes de Estudio, que coincidentemente, han sido de I.E.s.

Como ya comentamos, las entrevistas se les pasaba abiertas, pero la entrevistadora tenía esta guía de posibles respuestas, que, finalmente, se cumplió casi al cien por cien, ya que sólo en un centro nos dieron una respuesta fuera de las que teníamos recogidas, derivadas de las que había obtenido De Haro, R (1999).

Los resultados que se obtuvieron en estas entrevistas fueron los siguientes:

- i. Cuando supimos querer la reacción que habían tenido los centros ante la llegada de alumnado de otras culturas a los centros educativos, nos encontramos con que fueron cinco centros los que manifestaron haberlos tomado con normalidad, 13 centros los que dijeron que les había producido expectación o incertidumbre, puesto que, decían no saber cómo actuar, diez de los centros sentían algo raro y, por último siete centros tuvieron manifestaciones de protestas, ya fuera por parte del profesorado o parte de los padres del alumnado.

La toma de decisiones de estos centros educativos, tras la recepción de alumnado inmigrante, vino relacionada con las siguientes: cinco centros no hicieron nada, en su intento de conseguir la normalidad de la situación; veinticuatro centros

modificaron sus objetivos, para adaptarlos a la nueva situación, introduciendo el aprendizaje del castellano como lengua extranjera, en unos 21 de los centros o incluyendo la consecución de valores como un objetivo primordial, en 14 centros, los cuales habían introducido, además, el objetivo anterior; la adscripción del alumnado inmigrante magrebí las aulas ha sido un problema para 31 de los centros analizados y, aunque la gran mayoría lo ha resuelto incluyéndolos en los grupos, que por edad, le correspondía, ha habido dos centros que decidieron que, cuando el problema con la lengua castellana era muy grave, debían ser incluidos en un curso menor; los apoyos utilizados han sido los siguientes: veintitrés centros han utilizado el maestro de apoyo o el de pedagogía terapéutica, fuera del aula, cinco centros no han hecho nada, es decir, no han realizado ningún apoyo y ocho centros han utilizado un apoyo con el no contábamos, puesto que vino propuesto ese mismo cursos desde el *Plan Comarcal de Educación Intercultural de la Zona Costa de Huelva*, que fue el llamado profesorado de apoyo al alumnado inmigrante o Maestros del Aula de Educación Intercultural, que, según los directores de estos ocho centros, han sido una gran ayuda.

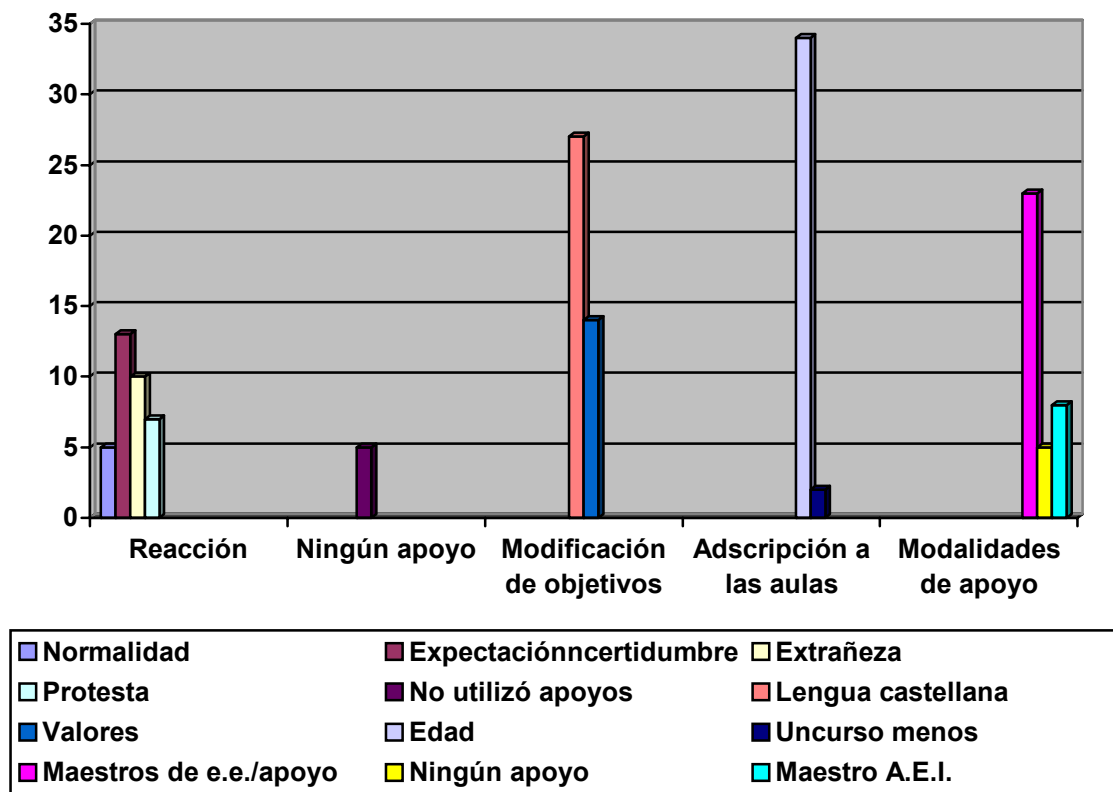


Gráfico 5.3. Resultados de las entrevistas realizadas a los Equipos directivos I.

ii. En lo concerniente a cuáles fueron las ventajas percibidas por los centros educativos ante la inclusión de alumnado inmigrante magrebí en sus aulas, veintisiete centros destacan que el hecho de la diversidad cultural aporta el conocimiento de otra cultura, que hubieran tenido pocas posibilidades de conocer con tanta profundidad, si no hubiera sido por estas situaciones, 17 de

estos centros consideran que este conocimiento es enriquecedor; 10 centros consideran que las ventajas de esta diversidad cultural es la convivencia con otras culturas, de estos 10 centros 5 han destacado también el conocimiento de otras culturas, 2 centros han dicho que la diversidad cultural no aporta nada positivo ni negativo al resto del alumnado y, por último otros dos centros consideran que la diversidad cultural no aporta ninguna ventaja .

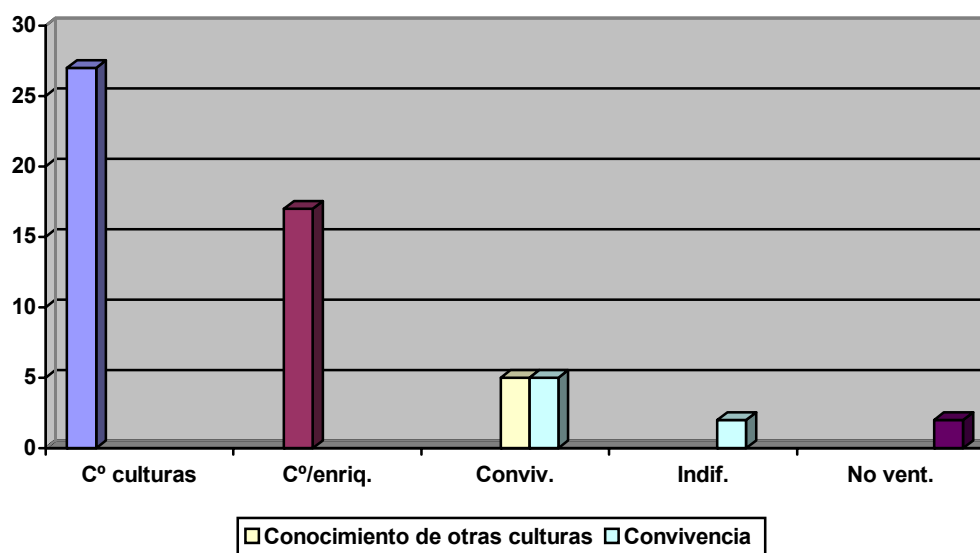


Gráfico 5.4. Resultados de las entrevistas realizadas a los Equipos Directivos II.

iii. Los inconvenientes percibidos por los directores de los centros educativos analizados, ante el hecho de la diversidad cultural, debida a la escolarización de alumnado magrebí en sus aulas, son los siguientes: Un total de 25 centros hacen referencia a que se encuentran con muchos problemas a la hora de saber qué cursos han realizado anteriormente, ya sea en sus países de origen o en España, sobre todo, porque no suelen aportar la documentación o, porque, en algunos casos, están en árabe, además, 22 centros dicen tener problemas de disciplina con este alumnado y 13 de ellos proclaman que un problema grave es la falta de higiene, que les lleva a ser rechazado por el resto del alumnado, a lo que se añade el desconocimiento de la lengua, como gran inconveniente por 26 centros; 23 centros, lo cual me parece muy significativo, nos dicen que uno de los mayores inconvenientes es que el profesorado se encuentra con un gran volumen de trabajo añadido, para el que, además, no están preparados, 21 centros; pero los problemas más graves los sitúan en que no disponen de materiales con los que trabajar con este alumnado, proclamándolo así 29 de los 36 centros o en que la llegada de alumnado se da durante todo el curso, 28 centros, con lo que se encuentran con problemas de escolarización, agrupamientos, profesorado... y, por último, 12 centros dicen que un problema grave se les da en el comedor, porque no comen ciertas comidas y, cuando es por catering es muy complicado, para los precios que ofrecen.

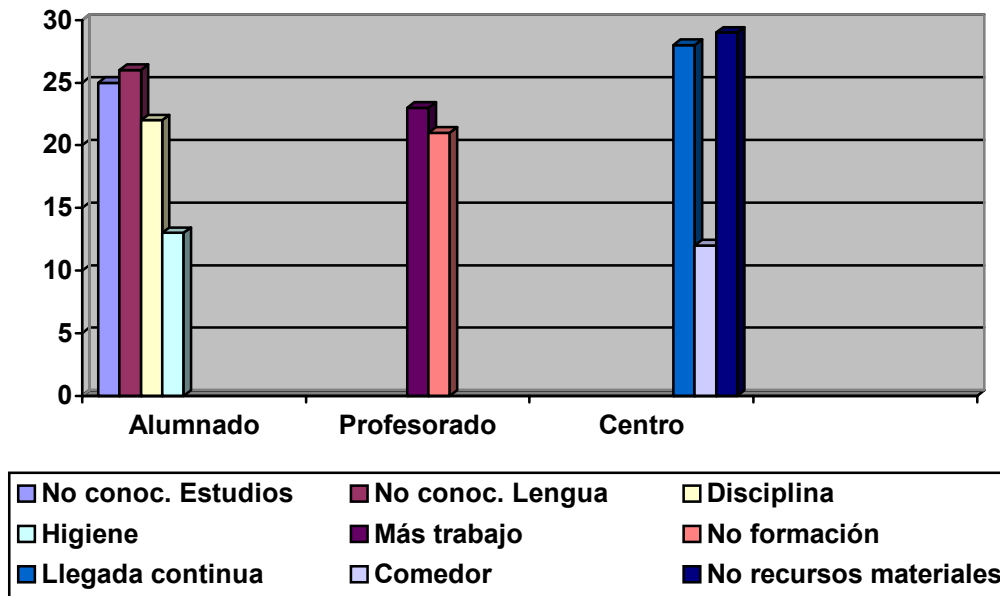


Gráfico 5.5. Resultados de las entrevistas realizadas a los Equipos Directivos III.

iv. Respecto a las necesidades detectadas por los centros educativos, ante la diversidad cultural, nos encontramos con que 12 centros creen que es necesario contar en los centros con un profesor de árabe, no sólo para el alumnado, sino que formen al profesorado, 31 de los centros creen que sería necesario contar con profesorado de apoyo, puesto que es imposible cubrir las necesidades generadas por esta situación, con las plantillas de profesorado actuales; los materiales también son muy necesitados en los centros, tanto para la enseñanza del español, 26 centros, para seguir trabajando sobre las culturas de origen, 11 centros, como el material escolar, que es escaso, antiguo o deteriorado, 9 centros; por último se detectan necesidades respecto a la cantidad de alumnado en el aula, por lo que necesitan disminuir la ratio en 25 centros, además de más tiempo para la preparación de materiales que han de usar, 14 centros, ayudas económicas, para comprar materiales nuevos, 9 centros y necesitan de la colaboración de las familias magrebíes 12 centros.

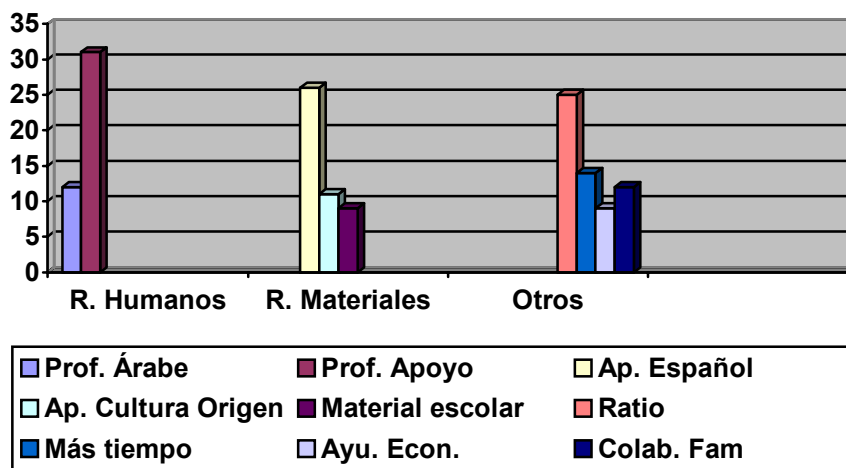


Gráfico 5.6. Resultados de las entrevistas realizadas a los Equipos Directivos IV.

v. En cuanto a la formación del profesorado en Educación Intercultural y la enseñanza del español como segunda lengua, hemos obtenido datos muy relevantes. Así, respecto a la formación en Educación Intercultural la consideran escasa o inexistente 21 centros, pero es que con respecto a la formación necesaria para enseñar el español como segunda lengua, 32 centros la consideran escasa o inexistente y, aunque hay bastantes centros que han recibido algún tipo de formación (5 centros han tenido asesoramiento externo, 15 centros han asistido a seminarios, 16 han asistido ha cursos, 2 han realizado grupos de trabajo y 7 no han tenido ningún tipo de formación), la valoración que hacen de estas actividades es buena, en 25 de los 29 centros que la han recibido, pero de su propia formación en el tema es negativa, ya que, no saben cómo llevar lo aprendido a la práctica.

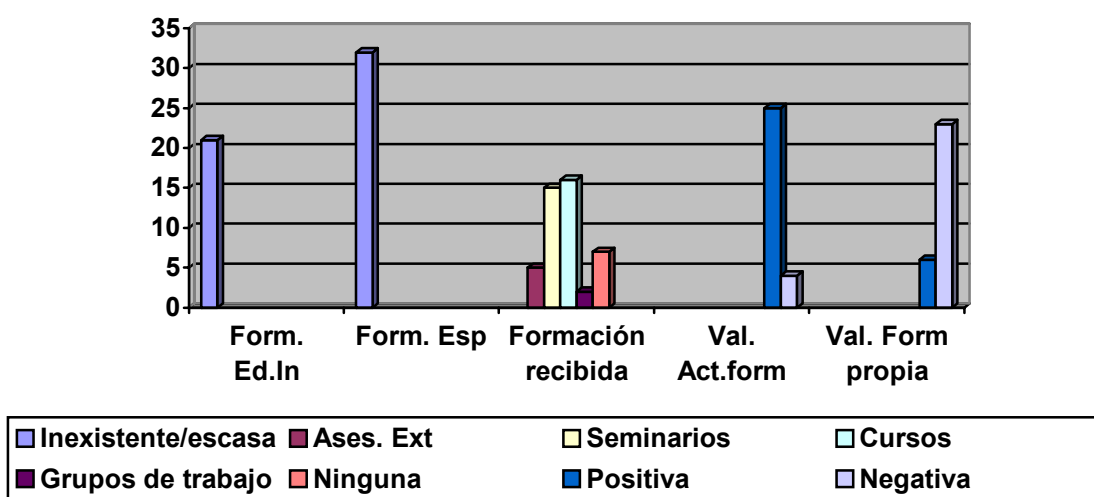


Gráfico 5.7. Resultados de las entrevistas realizadas a los Equipos Directivos V.

vi. Respecto a las actividades organizadas por los centros educativos en pro del respeto, conocimiento y valoración de las culturas presentes en las aulas, los datos que arrojan estas entrevistas son que los 36 centros educativos realizan actividades puntuales, como pueden ser la celebración del día de la Paz y la no violencia, el día de la Tolerancia..., pero que sólo dos incluyen actividades en las áreas curriculares, por lo que la valoración de éstas se han planteado como positiva en 12 centros, como negativa en 15 y situada en un punto intermedio por 9 centros, puesto que las consideran mejor que si no hicieran nada.

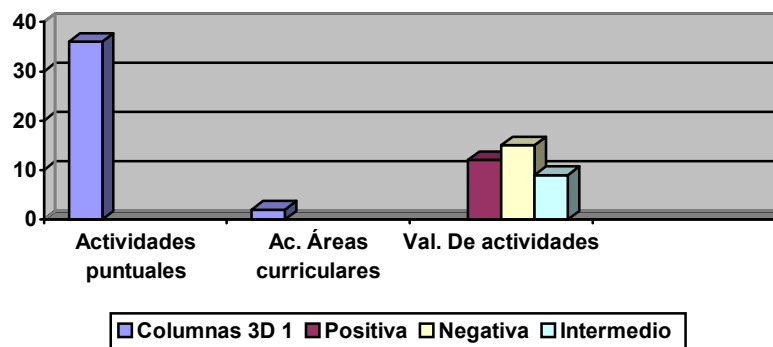


Gráfico 5.8. Resultados de las entrevistas realizadas a los Equipos Directivos VI.

vii. Respecto a los pensamientos que acerca de la inmigración, de las condiciones de vida, de la motivación hacia la escuela o de las relaciones entre iguales, entre familias magrebíes y el centro y con el entorno, hemos hallado que se preocupan en conocer por qué se han producido los movimientos migratorios de las familias magrebíes de los centros educativos, señalando que se produce por problemas socioeconómicos, políticos o por la reunificación familiar y que una vez llegan, las viviendas en las que se alojan son pésimas y acogen a un gran número de personas; en los centros se considera que la motivación del alumnado magrebí es alto en sólo 7 de los centros, otros centros, que es bajo en 9 centros y que la motivación viene dada por la consecución del certificado de escolarización obligatoria, en 20 centros; cuándo se les plantean cómo son las relaciones entre iguales, consideran que no son buenas, por que los inmigrantes magrebíes son muy introvertidos, en 12 centros, que son buenas en 5 centros, pero consideran que se ven mermadas por la superioridad con la que se comportan los alumnos magrebíes respecto a las alumnas y por la sumisión que muestran las alumnas magrebíes ante los alumnos, aún así, hay 9 centros que consideran que no se producen y 10 centros que dicen que, cuando se producen son malas; encontramos también que hay un gran número de centros que consideran que hay un gran desinterés y falta de preocupación de parte de las familias magrebíes hacia la escolarización de sus hijos, 21 centros, sólo 9 centros nos dicen que el interés es alto y su asistencia a las reuniones escolares es muy elevada y continua y 6 centros consideran que no se produce más relación debido a que no manejan la lengua castellana o que no saben cómo participar, ..., es decir, por problemas de desconocimiento; para terminar, diremos que los centros que manifiestan que no han existido ninguna manifestación, por parte de las familias autóctonas que se puedan considerar negativas o racistas ante las familias magrebíes, son muchos, un total de 25, sin

embargo, son 8 los centros que plantean que sí han recibido manifestaciones racistas o de rechazo, por parte de las familias autóctonas y nos encontramos con 3 centros que nos dicen que la actitud es positiva.

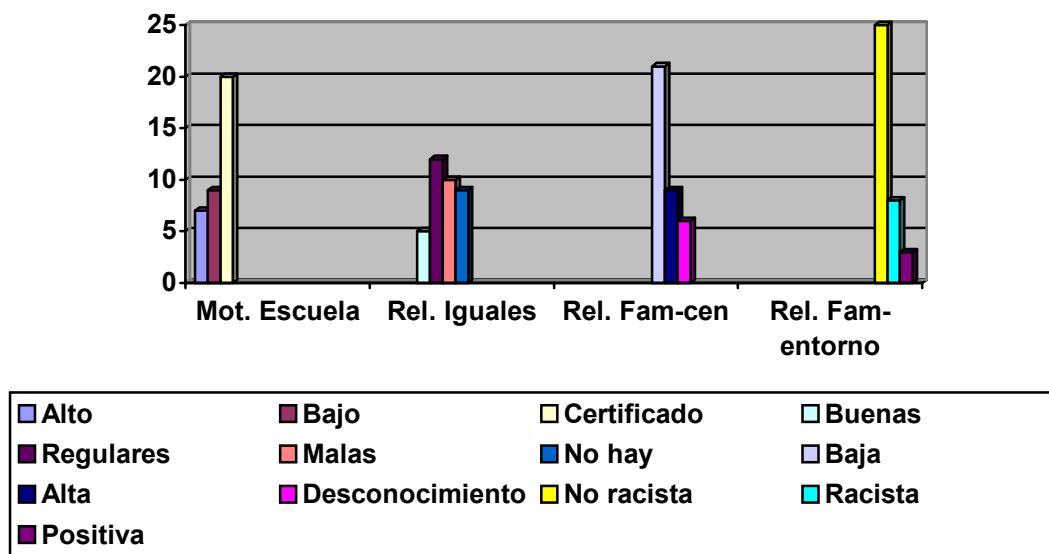


Gráfico 5.9. Resultados de las entrevistas realizadas a los Equipos Directivos VII.

2.5.2.2. Entrevistas al profesorado (Actividades de diagnóstico).

Como dijimos, respecto al formato de la entrevista, éste se realizó con preguntas abiertas para el profesorado, pero con un cuestionario cerrado perteneciente a la entrevistadora, en el que se recogían una variabilidad de respuestas posibles, detectadas anteriormente en otros estudios, para hacer más fácil la recogida de los datos.

En la realización de esta entrevista han participado un total de 108 profesores/as, tutores de grupo, de Educación Primaria y Educación Secundaria, pertenecientes a centros públicos, con un alto nivel de experiencia docente y con bastantes años de ejercicio en aulas multiculturales (la mayoría tiene más de 3 años de docencia en este tipo de aulas (83%), en el momento en el que se les realizaron las entrevistas).

Además, se ha entrevistado a profesorado que no son tutores, no en el caso de Educación Primaria, pero sí en el de Educación Secundaria Obligatoria, donde 47 profesores/as eran docentes de las materias curriculares de lengua castellana y literatura o de matemáticas⁴¹, por lo que, el número total de profesorado entrevistado ha ascendido a 155.

⁴¹ No hacemos más hincapié en este aspecto, puesto que consideramos que ya ha quedado suficientemente explicitado en el apartado dedicado a explicar el proceso seguido en el trabajo con la población y la muestra.

Las aulas estudiadas tienen una ratio muy alta, en el caso de las aulas de los centros de Educación Primaria, superior a 25, que, en el caso de las de Educación Secundaria, se convierte entre 35 y 46, aunque, no son muchas las que tienen un porcentaje alto de niños y niñas que pertenecen a la población inmigrante, constituyendo un porcentaje más bien bajo en el grupo clase y en algunas de ellas, supone sólo el 1 ó el 2%.

El resto de los resultados los vamos a dar atendiendo las diferentes dimensiones que mide la tabla⁴², puesto que me parece más aclaratorio y, también así es como lo hicieron los autores que la diseñaron (Bartolomé, M. y otros, 1997) .

Estos datos se recogen de lo que podríamos denominar como introducción de la entrevista o recogida de datos personales.

1. Proceso de adscripción de las diferentes minorías a las aulas.

Un porcentaje, llamémosle medio, del profesorado entrevistado conoce los criterios seguido por el centro para la adscripción de las diferentes minorías a las aulas, siendo éste de 54%, mientras que el 46% restante dice no conocerlo.

Estos que conocen los criterios, señalan que, en este orden, son los adoptados por la mayoría de los centros:

- 1) Edad de los alumnos, (74%).
- 2) Nivel de conocimientos del castellano del alumnado, , (15%).
- 3) Escolaridad del alumno (6%).

El resto de criterios que señalamos: características del grupo-clase conocimiento generales del alumnado, disponibilidad de un maestro de refuerzo, si se trata de un curso que inicia ciclo, predisposición del profesor/a presentan un porcentaje de elección muy bajo, que, en la mayoría de los casos va oscila entre el 1% y el 2%.

Podemos decir que el profesorado está de acuerdo con los criterios seguidos por la escuela para llevar a cabo la adscripción de las minorías a las aulas, donde valoran, los siguientes criterios, según su orden de preferencia:

- 1) La edad,
- 2) Nivel de conocimiento del castellano del alumnado,
- 3) Escolaridad del alumnado.

Estos datos han sido obtenidos de las preguntas 1 y 2 de la entrevista.

2. Conocimiento que posee el profesorado al inicio de curso de los niños y niñas de las diferentes minorías que tienen en el aula.

Los profesores, en su mayoría(61%), tienen algún tipo de información sobre el alumnado inmigrante que asiste a su aula al principio de curso, aunque, cuando

⁴² Esta tabla aparece en el anexo, en el que explicamos la entrevista al profesorado.

los niños y niñas acaban de entrar en el centro o bien cambian de ciclo o etapa o educativa, esta información se reduce al mínimo.

Cuando se les pregunta por el conocimiento (nivel de escolaridad, nivel de conocimientos escolares, nivel de castellano, diagnóstico de sus capacidades, diagnóstico de sus rasgos personales) que tiene de los diferentes alumnos/as inmigrantes el profesorado plantea que dependerá de multitud de situaciones, sobre todo, de los años de escolarización que lleva en el centro y de la documentación que aporte, si es que es nuevo en el centro. Aunque, uno de los aspectos que más interesan y sobre el que se suelen informar es el nivel de escolaridad anterior, que es de un 43% hacia el sí y un 57% hacia el no, la verdad es que no suelen conocerlos, debido a la no aportación de documentación, por parte del alumnado o las familias, aún así, el nivel de interés es muy alto, sobre todo, si tenemos en cuenta que resto de los aspectos son muy poco conocidos por los profesores, ya que los aspectos familiares (estructura familiar, roles y normas de convivencia) y los aspectos culturales (costumbres culturales, creencias religiosas, morales, etc, formas de vida, valores) en unos casos, por desinterés y, en otros, por no considerarlo necesario, no son examinados, a excepción de los aspectos culturales propios de los magrebíes, de quienes conocen sus aspectos culturales bastante o mucho en un 81%, sus creencias religiosas en un 67%, sus formas de vida en un 67% y sus valores en un 54%.

De las demás minorías parecen conocer poco o nada, sólo dos profesores han manifestado conocer bien la cultura de los países del Este, por ser hijos de inmigrantes españoles en los países de esta zona, aunque no deben resultarnos extraños estos datos, ya que sobre quienes llega más información a los centros, es sobre los magrebíes, aparte que son la población que lleva más tiempo inmigrando a esta provincia.

A pesar de este desconocimiento, el profesorado reconoce que es importante conocer todos estos aspectos para poder trabajar de manera efectiva con alumnado inmigrante, aunque consideran más importante conocer el nivel de castellano que tienen estos niños para su trabajo cotidiano en el aula que cualquier otro.

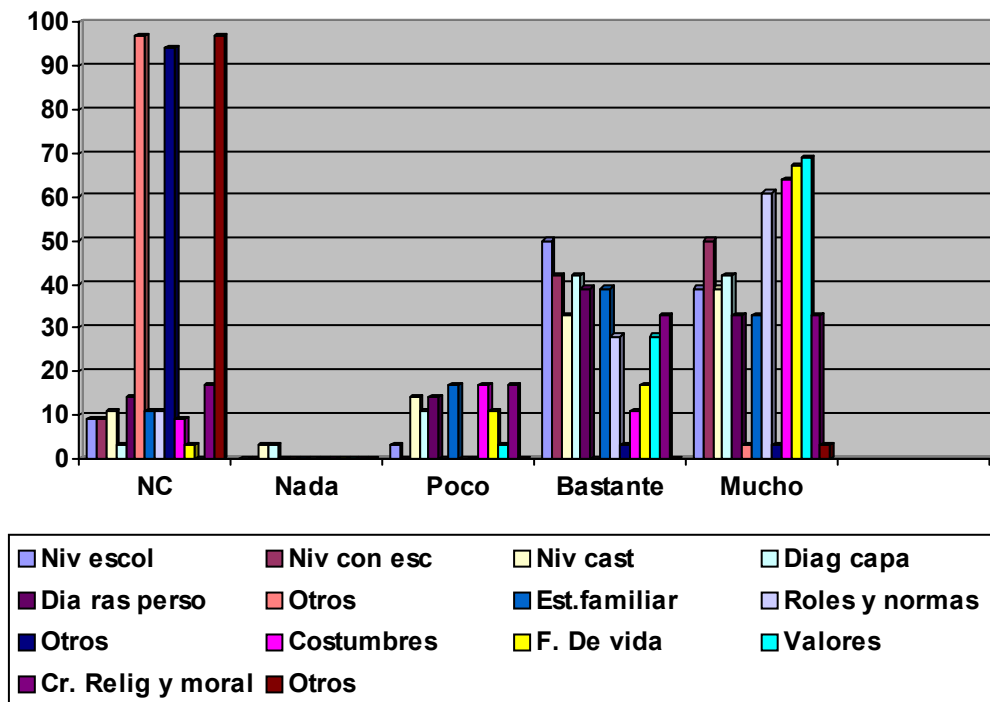


Gráfico 5.10. Resultados de las entrevistas realizadas al Profesorado I.

En cuanto a la importancia, vemos que los aspectos más importantes son los siguientes, por orden de preferencia (tenemos en cuenta, tanto los valorados como bastante como mucho):

1. Los valores culturales,
2. nivel de conocimientos previos,
3. nivel de escolaridad anterior,
4. los roles y normas de convivencia,
5. las formas de vida,
6. las costumbre culturales,
7. diagnóstico de las capacidades,
8. diagnóstico de los rasgos personales,
9. el nivel de castellano,
10. la estructura familiar
11. las creencias religiosas y morales,

Lo más sorprendente de estos datos es que haya un porcentaje relativamente alto de profesores (17% NC, 17% Nada), que no considera importante conocer los rasgos culturales del país de origen (costumbres, creencias, formas de vida, etc) de las diferentes minorías.

Hay que señalar que se suelen establecer una programación diferenciada fundamentalmente en los casos en que el alumnado tiene desconocimiento de la lengua de aprendizaje, tal y como afirma el 85% del profesorado encuestado.

Estas respuestas han salido de las preguntas 3,4, y 5 de la entrevista.

3. Apoyos específicos que tiene el profesorado para llevar a cabo la programación inicial y valoración de tales ayudas.

El 78% del profesorado afirma haber recibido algún tipo de ayuda o asesoramiento específico a la hora de iniciar sus actividades escolares con alumnado de inmigrante. Sólo un 22% señalan que no la han recibido o bien porque no la necesitaban o bien porque no se la han proporcionado.

Fundamentalmente las ayudas recibidas provienen del profesorado de refuerzo para el aprendizaje de la lengua, (así lo ponen de manifiesto el 75%) y para la elaboración de materiales de trabajo adaptados al alumnado inmigrante magrebí (en el 54% de los casos). Un 11%, solamente, afirma haber recibido asesoramiento para establecer la programación de las diferentes materias, objeto de aprendizaje. Llama la atención que sólo el 3% del profesorado haya recibido asesoramiento para fijar objetivos de socialización.

La mayor parte de estas ayudas provienen del profesorado del Aula de Educación Intercultural compensatoria (en el 61% de los casos); con una gran diferencia aparece la ayuda proporcionada por el profesorado de Educación Compensatoria (17%), el de educación especial -aunque no sea ésta su misión (5%) y por el EOE (9%).

El profesorado, cuando recibe asesoramientos, se muestra satisfecho por el tipo recibido, aunque les parece insuficientes y, sobre todo, discontinuas.

4. Criterios de organización y distribución del alumnado en el aula.

La mayoría del profesorado (el 64%) dice que nunca ha introducido cambios en la dinámica de la clase al inicio ni durante del curso por razón de tener alumnado inmigrante magrebí, puesto que todos son iguales y no es necesario cambiar la organización de la clase por este hecho. El profesorado que introduce algunas modificaciones (el 28%), pero éstas no son en razón del origen étnico, sino desde el déficit de aprendizaje que presentan, y tratan de superarlo de la misma forma que lo haría con un alumno o alumna con retraso escolar. Sólo, en caso de que no dominen la lengua utilizan un criterio que podemos considerar que atiende a la diferencia multicultural.

Las medidas que el profesorado adopta se dirigen más a solucionar el déficit de aprendizaje que presenta el alumnado magrebí, que a favorecer su integración social en el grupo-clase.

5. Naturaleza de la intervención individualizada que presta el profesor al alumnado magrebí y grado en que hace un planteamiento educativo multicultural a nivel del aula.

Con las preguntas referidas a este punto, se trata de si el profesorado realiza una integración del alumnado magrebí, haciendo que su intervención se adapte a sus características diferenciales, para ello se van a tener en cuenta diferentes aspectos:

a) Naturaleza de las actividades que hace el alumnado de las diferentes minorías según dominen o no la lengua del aprendizaje

El profesorado realiza muy pocas modificaciones en sus actividades, de hecho no modifica su metodología de enseñanza por el hecho de tener alumnado magrebí en su aula (sólo 5 profesores hablan de ajustes metodológicos que han tenido que hacer a fin de adaptarse a las características de la clase). Sólo se realiza algún cambio, en alguna actividad concreta, cuando se trata de casos en los que no se domina la lengua española.

Normalmente, cuando el profesorado introduce algún cambio se refiere a que al alumnado magrebí se le exige menos que al resto y los criterios de evaluación son otros.

El profesorado que hacer alguna actividad preparada para este alumnado es porque cuenta con la ayuda del profesorado del Aula de Educación Intercultural o con el de Educación Compensatoria, que les elabora materiales.

Es interesante destacar, que el interés y preocupación del profesorado se centra básicamente en que el alumnado magrebí llegue a dominar la lengua española. La realización de actividades que favorezcan la integración de este alumnado en la clase pasa a un plano secundario.

A la luz de lo expresado en estas líneas, ponemos en evidencia que los planteamientos educativos de atención a la diversidad en las aulas multiculturales, quedan reducidos a un problema lingüístico y que, una vez que sepan hablar el castellano, el aula no se diferencia de cualquier otra aula donde todos los integrantes son de igual etnia y cultura.

b) Tratamiento curricular que se le debe dar a contenidos relativos al conocimiento de otras culturas

Al preguntar al profesorado si deben existir en las programaciones contenidos sobre las diferentes culturas presentes en el aula, la mayoría dice que sí (un 75%), si bien considera que deben abordarse en el área de Conocimiento del Medio o Ciencias Sociales (el 44%) y en otras como sería la lengua y literatura castellana (el 25%) y nos parece importante destacar que 15 profesores, es decir, 31% de los que habían manifestado que sí deberían integrarse contenidos de diferentes culturas, de una forma u otra, en todas las materias, aunque en sus respectivos centros no se hace.

Cuando se les pregunta si los libros de textos que utilizan en el aula tienen un enfoque multicultural el 39% dice que "no saben" o "no contestan", a pesar de que trabajan con ellos todos los días en aulas multiculturales.

Del profesorado analizado, el 17% no ha realizado ningún tipo de actividad que al alumnado le sirva para vivenciar las diferentes realidades culturales presentes en su aula. El 83% afirma haber hecho algún tipo de actividad, pero de carácter esporádico e informal, aprovechando algún acontecimiento como fiestas (sobre todo el Ramadán) o el viaje a su país de alguna alumna o alumno para hablar de

ello en clase.

c) Conflictos entre minorías y forma de afrontarlos

Un gran porcentaje del profesorado afirma que se producen conflictos entre el alumnado autóctono y el magrebí, principalmente, en la hora del recreo, en forma de insultos, aunque, también manifiestan que en la clase, no existen problemas de convivencia entre los grupos.

d) Grado en que la experiencia en aulas multiculturales lleva al profesor a replantearse su forma de enseñanza y tipo de innovaciones pedagógicas introducidas

Hemos comentado anteriormente que el profesorado que considera que no ha tenido que replantearse su práctica habitual en el aula, por el hecho de tener alumnado magrebí es de un 64% y el que opina que sí es de un 28%.

Los tipos de innovaciones pedagógicas introducidas, citadas por el profesorado, según su orden de preferencia, han sido las siguientes:

- Enseñar a leer con una lengua diferente (un 17%).
- Asistencia o tratamiento individualizado (un 11% del profesorado)
- La adaptación al ritmo de aprendizaje del alumnado mediante el replanteamiento de las diferentes actividades que se llevan a cabo en el aula, sobre todo las referidas a lenguaje y expresión (un 9%).
- Abrirse a otras culturas y hacer comparaciones entre las diferentes culturas (un 3%).
- Introducir al alumnado en el respeto a las diferentes culturas (un 3%).

e) Grado en que han utilizado durante el curso una serie de ayudas, según el conocimiento o no de la lengua de aprendizaje por parte de los alumnos de las minorías y valoración de la efectividad de las mismas

Una vez que el alumnado magrebí conoce la lengua española, el profesorado apenas utiliza ayudas, ni las internas, ni las externas al centro. Si el alumnado no conoce la lengua se utilizan: asesorías de especialistas y asesorías puntuales para cuestiones de aprendizaje, tanto del mismo centro como de fuera, y, en mucho menor grado, las asesorías para problemas de relación con el alumnado o la familia o entre el alumnado.

Las personas que han recibido estas ayudas, valoran mejor las prestadas por las personas del mismo centro que las prestadas por las de fuera del centro. El nivel de satisfacción de las personas que utilizan las ayudas es del 61%, que son quienes se muestran "bastante" o "muy satisfechos" con las prestadas desde el mismo centro. El grado de satisfacción si estas ayudas proceden de fuera del centro, es de 11%. Como vemos, la diferencia es muy elevada, entre las ayudas externas e internas.

6. Valoración de los recursos humanos y materiales específicos para situaciones educativas multiculturales

Cuando hemos querido conocer el uso que el profesorado hace de los recursos humanos y materiales elaborados para contextos multiculturales, nos hemos encontrado con datos muy llamativos, que expondremos a continuación.

a) Recursos existentes a nivel de centro para afrontar un trabajo en aula multicultural y grado de efectividad de tales recursos

El profesorado opina que en los centros hay muy pocos recursos para trabajar con el alumnado inmigrante, ya sea relativo a material didáctico, a bibliografía de consulta, pedagógica o de aulas y sólo valoran un poco mejor los grupos de trabajo que se están creando en los últimos tiempos, para conocer más sobre la Educación Intercultural, aún así, el profesorado piensa que no dispone de los recursos necesarios para atender a la diversidad multicultural en el aula, a pesar de lo cual, cuando se les pide que valoren la efectividad de los recursos, los hacen como muy poco efectivo, sobre todo, en lo referente a la disposición de material bibliográfico, por lo que se puede concluir que el profesorado, además de contar con pocos recursos, manifiestan un cierto grado de insatisfacción respecto a su efectividad.

b) Grado en que ha utilizado recursos externos al centro y valoración.

Los recursos externos al centro no se valoran de forma positiva, a excepción de los seminarios y jornadas, por lo que no sorprende que no se utilicen, a excepción de los mencionados, que son utilizados por 16 profesores, es decir el 25% de los entrevistados.

c) Situaciones del aula en las que considera necesaria la ayuda de un especialista

Si le preguntamos al profesorado si necesita ayuda en su aula, por ser un aula multicultural, responde que la necesita cuando en su aula se encuentra con niños o niñas con “dificultades de aprendizaje (64%) o que “desconocen la lengua” (25%) y sólo un 3% del profesorado responde que "siempre, aunque no tengan problemas".

Como vemos, se utiliza muy poco los recursos que tiene a su alcance para la educación multicultural y se pide ayuda si tienen problemas para dotar al alumnado magrebí de las competencias lingüísticas necesarias para realizar los escolares, pero no para buscar recursos para aprovechar la convivencia de varias culturas en el aula.

7. La relación profesorado familias

Se pretende analizar cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias y si existen diferencias según las diferencias raciales, culturales, religiosas..., que se dan entre ellas.

El 78% del profesorado entrevistado afirma que mantiene relación con los padres del alumnado magrebí del aula, sin diferencias de la que mantiene con

las familias autóctonas, aunque hay 9 profesores, el 14%, que dice que sí se produce algún tipo de diferencia.

Referente a la asiduidad con la que se producen estas reuniones, diremos que el 53% dice encontrarse con ellos en reuniones generales (una vez al año el 83% y el 17% restante, más de una vez), como a los demás, y el otro 47% (el 53% una vez al año, y el otro 47% más de una vez) en entrevistas individuales.

El 67% del profesorado mantiene la relación fundamentalmente a través de la madre, con la se pone en contacto a través de carta, teléfono o personalmente, a la salida del centro, y en un porcentaje mucho menor (9%) con ambos indistintamente o con el padre, con los que los temas principales son "el aprendizaje" y "la conducta del niño". También hay 14 profesores/as que afirman que tratan también temas o situaciones familiares, aunque suelen tener problemas por el desconocimiento de la lengua y la falta de interés, en algunos casos, considerándolos como los dos obstáculos fundamentales para la relación.

La opinión que muestra el profesorado, respecto a su relación con las familias magrebíes es favorable, son únicamente casos aislados los que mantienen una opinión negativa.

8. Valoración general de la experiencia como profesor/a en un aula multicultural

Para conocer cómo valoran su experiencias en aulas multiuculturales con alumnado magrebí, se ha intentado saber cuáles son las limitaciones y las ventajas que encuentra el profesorado que trabaja en ellas.

a) Grado en que el profesorado ha vivido situaciones representativas de ventajas y limitaciones en un aula multicultural

Entre las limitaciones de las aulas multiculturales, que el profesorado ha destacado tenemos, sobre todo, la exigencia de tiempo y dedicación extra (89%) y la falta de tiempo del profesorado para atender al resto del grupo (el 78%), disminución del ritmo de aprendizaje para el conjunto de la clase (47%), el alumnado magrebí tiende a relacionarse entre sí (33%)

Entre las ventajas que ofrece esta situación destaca el favorecimiento de la comprensión y tolerancia entre el alumnado (el 47%), la presencia multicultural favorece el trabajo en equipo del profesorado (11%), y la aceptación por parte de las familias de la mayoría de la presencia de niños y niñas magrebíes (un 3%).

En cuanto al nivel de satisfacción global de su experiencia de trabajo en aulas multiculturales, hay que decir que a un 39% del profesorado la experiencia de haber trabajado con alumnado magrebí les ha resultado "satisfactoria" o "muy satisfactoria" y que un 28% contesta que "poco satisfactoria". Al resto les resulta normal o no contestan.

b) Aspectos que destacan como facilitadores de la integración del alumnado de las minorías en la dinámica escolar

Los factores que facilitan la integración del alumnado magrebí en la dinámica escolar van a depender de lo que hagan los diferentes agentes, de manera que, el profesorado, el alumnado y el contexto pueden hacer cosas diferentes, para conseguir que se produzca esta integración, de manera que:

- El *profesorado* puede experimentar hacia este alumnado y hacia el aula, en general, actitudes y acciones directas de tolerancia, respeto, tratarlos como iguales, facilitar la convivencia, diálogo, potenciar relaciones con los compañeros..., además de expresar una actitud positiva y de valoración personal hacia sus esfuerzos ante la clase, eliminación de sus resentimientos, darles amor y comprensión... , aunque, también es importante promover actividades que faciliten la relación entre el alumnado con los juegos de patio, el deporte, las vivencias extraescolares... para lo cual es importante que se dé una buena formación del profesorado en educación multicultural (conocimiento de la cultura del alumnado, mayor preparación del profesorado, explicar las distintas culturas, programar y trabajar aspectos multiculturales..).

- El alumnado debe esforzarse por tener un mayor conocimiento de la lengua española, una actitud positiva hacia el aprendizaje, esforzarse por integrarse en el grupo, para lo cual habrá de cuidar las características de su personalidad, su comportamiento, hábitos de limpieza e higiene, o el tiempo de permanencia en el centro fuera de horas de clase (por ejemplo, "comedor").

- Con el *contexto*, se hace referencia a la actitud y características del grupo-clase (acogida por parte de los compañeros/as, que el grupo *sea* abierto, que tengan semejante contexto socio-cultural, el encontrarse con niños/as de su misma cultura, y que haya menor número de niños/as por clase.)

c) Aspectos que dificultan la integración de este alumnado en la dinámica escolar

Las respuestas dadas por el profesorado se han organizado siguiendo las mismas categorías que en la cuestión anterior:

- El *profesorado* puede hacer que no se dé una buena integración del alumnado magrebí teniendo una actitud negativa con este alumnado, ya sea expresada de forma genérica (mala actitud, indiferencia) o matizando la misma a través de expresiones que indican distintos grados de rechazo (despreocupación, intolerancia, prejuicios de raza, discriminación, desprecio), o por el desconocimiento del hecho multicultural, la mala preparación del profesorado en este aspecto, el no poderles atender igual que a otros alumnos/as y el hecho de que tengan que hacer cosas diferentes respecto a los demás.

- El *alumnado* dificultará su integración si tienen un bajo nivel del dominio de la lengua, si tienen mal carácter, si no desean integrarse, si tienen una actitud defensiva o de resentimiento.

- Respecto al contexto- ya sea escolar, familiar, o del barrio el aspecto más destacado ha sido el rechazo de las familias autóctonas hacia las familias

magrebíes y la falta de soporte técnico o falta de ayuda fuera de la clase en el centro educativo.

9. Percepción del profesorado de los atributos personales que caracterizan a las diferentes minorías presentes en el aula.

En cuanto a conocer cómo percibe el profesorado los rasgos personales del alumnado magrebí, nos hemos encontrado con que una gran mayoría no les destaca ningún atributo personal, aunque, cuando lo han hecho los han caracterizado como ligeramente superior en habilidades manuales (el 17%) y en capacidad intelectual general (el 3%) e inferior en hábitos de trabajo (el 25%), y en hábitos de limpieza e higiene (el 14%) y capacidad cognitiva específica (el 11%).

Además, añadiré un aspecto que he tenido en cuenta, a diferencia de los creadores de esta entrevista, como es el hecho de valorar las diferencias entre los resultados obtenidos entre el profesorado de Educación Primaria y educación Secundaria Obligatoria y entre las respuestas dadas por el profesorado-tutor y el profesorado de área.

Pues bien, los resultados nos revelan que no existen diferencias a tener en cuenta por ninguno de los motivos anteriormente reflejados, por lo que no exponemos en este apartado ningún dato más al respecto.

2.5.2.3. Entrevistas a los padres (Actividades de diagnóstico).

Hemos realizado dos entrevistas diferentes, como puede verse en los anexos IX y X, a las familias autóctonas y a las familias magrebíes.

a) Entrevistas a familias autóctonas.

A continuación analizaremos los resultados obtenidos con las familias autóctonas, a las que se les hizo una entrevista con respuestas abiertas, pero de las que, igualmente, la entrevistadora tenía un cuestionario cerrado de respuestas, donde se recogían las diferentes posibilidades, según había obtenido De Haro, R. (1999) y de las que, sólo en dos casos se dieron respuestas diferentes.

Las preguntas a las familias autóctonas se realizaron en las reuniones de A.P.A.s, por lo que hay que decir que contamos, de antemano, con padres interesados y preocupados en la escolarización de sus hijos/as, obteniendo un total de 76 entrevistas de padres de alumnado de Educación Primaria y 27 de padres de alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, de los que 97 eran madres y sólo 6 padres.

A estas familias se les preguntó sobre los siguientes aspectos:

Relaciones de sus hijos con sus compañeros magrebíes (aspectos positivos y negativos)
Relaciones extraescolares.
La presencia del alumnado magrebí como enriquecimiento para la vida escolar.
Asociación de padres y madres de alumnos (participación)

Ante las preguntas realizadas, sobre cómo eran **las relaciones de sus hijos con sus compañeros magrebíes**, las familias autóctonas dijeron que las relaciones eran positivas, en 24 de los 36 centros, un total de 70 padres, pero también 26 de estos mismos padres, manifestaron que se vivía un rechazo en el centro y en el pueblo, coincidiendo la gran mayoría en tres de las localidades objeto de estudio.

Los padres del alumnado de Educación Secundaria son los que ven menos aspectos positivos en la escolarización de alumnado magrebí con sus hijos, puesto que consideran que se producen muchos conflictos ente las dos culturas. De hecho de los 12 centros que vieron como negativas las relaciones de sus hijos con sus compañeros magrebíes, 5 son I.E.s, que, con respecto al número de centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria, éste es muy elevado.

Los padres que plantean estas relaciones como negativas dicen que, en gran parte, es debido a que no conocen el español, que, si lo conocieran, muchos conflictos se eliminarían (16 padres), porque no habría tantos malentendidos.

Otra de las respuestas que más se han dado(41 padres) ha sido la que plantea como problema principal el hecho de que quieran seguir con sus costumbres y formas de vida en un país extranjero y “no se integren” tanto en el sistema educativo, como en la sociedad en general.

También ven como negativo, que sus hijos estén aprendiendo menos, es decir, su nivel escolar sea menor, por el hecho de tener que bajar el nivel, para que este alumnado aprenda (32 padres), también en dos centros han señalado como negativo la falta de higiene (13 padres).

Cuando se les pregunta por las **relaciones extraescolares** de sus hijos/as con el alumnado magrebí, en un total de 98 padres nos dicen que no existen, porque sus costumbres, sus horarios y sus formas de vida son diferentes, sólo 8 padres nos dicen que sí se producen, porque el profesorado hace grupos de trabajos, en los que hay alumnado magrebí y autóctono, por lo que se juntan para trabajar fuera del horario escolar. Estos 8 padres tienen a sus hijos escolarizados en el mismo centro y en el mismo ciclo educativo.

En cuanto a qué **aporta el alumnado magrebí** a sus hijos/as, nos dicen que no hay aportaciones positivas 89 padres, que no saben qué les aportan 6 padres y que las aportaciones son negativas 8 padres, puesto que conocen palabras, gestos, comportamientos y costumbres, que en sus casas no han visto y que a los padres no les gustan.

La **participación** de las familias magrebíes en las **Asociaciones de Padres y Madres** es muy baja, de hecho en nuestras visitas a las reuniones de A.P.A.s, sólo nos encontramos con un total de 5 madres entre todos los centros y, parece ser que es lo habitual.

b) Entrevistas a las familias magrebíes

Como hemos dicho anteriormente, las entrevistas a las familias magrebíes fueron un tanto peculiares, porque a excepción de las 5(madres) familias que asistieron a las reuniones de A.P.A.s y de las 9 que acudieron a la llamada que les hizo en mi nombre el Equipo Directivos de los centros educativos, hasta llegar a las 19 familias que se les realizó la entrevista, fue una verdadera odisea, ya que tenía que esperar en las puertas de los centros educativos, hasta que venían a buscar a sus hijos, en algunos casos fui a sus casas y en otros casos fui a sus lugares de trabajo, pasándome situaciones muy curiosas, como que la madre estuviera dentro de la casa y el traductor y yo fuera y realizar las preguntas de esta manera.

Sólo hemos podido entrevistar a una familia, cuyo hijo está en Educación Secundaria Obligatoria, puesto que las posibilidades de contacto eran mucho menores.

A estas familias se les hicieron preguntas relativas a los siguientes aspectos:

Situación laboral de las familias	
	Tipo de trabajo que realizan.
	Sector laboral en el que se ubican.
	Situación laboral.
	Valoración del trabajo que realizan.
	Cursos de formación realizados.
La familia y la comunidad social próxima.	
	Tipo de amistades.
	Conocimiento y participación en organizaciones sociales.
	Apertura hacia los vecinos.
	Aperturas hacia as costumbres españolas.
Pautas educativas y estereotipos culturales.	
Diferenciación de papeles, según el género.	
	Cualidades o características personales que prefieren los padres para sus hijos/as.
	Conductas de los hijos/as que consideran motivo de castigo.
	Actividades que consideran que son propias de mujer u hombre.
	Preferencia respecto al matrimonio de sus hijos/as.
Roles de autoridad y toma de decisiones.	
	Seguimiento de la escolaridad de los hijos/as.
	Otorgamiento de premios o castigos.
	Establecimiento de horario de llegada a casa.
	Vigilancia sobre la limpieza y aseo.
	Seguimiento del ocio y tiempo libre.
	Roles en la toma de decisiones respecto a problemas de los/as hijos/as

Roles en la toma de decisiones respecto al futuro académico.
Roles en la toma de decisiones respecto a elección de pareja.
Expectativas educativas de sus hijos/as.
Aspectos que sus hijos/as deben adquirir en la escuela.
Nivel de estudios que les gustaría que alcancen sus hijos/as.
Cualificación laboral que creen que obtendrán sus hijos/as.
Opinión sobre la escuela y el nivel de integración de sus hijos/as.
Nivel de conocimiento y participación de los padres en la escuela.
Opinión de las familias sobre la función de la escuela.
Grado de satisfacción de la relación de las familias con el centro.
Problemas de sus hijos/as en la escuela, detectados por la familia.
Dificultades detectadas respecto de sus hijos/as en la escuela.
Percepción de cómo se encuentran sus hijos/as sobre una serie de conocimientos, habilidades...

Ante las preguntas relacionadas con la **situación laboral**, nos encontramos con que los padres de las 19 familias realizan trabajos no cualificados, pero, además, encontramos que 9 de las madres también trabajan, aunque, igualmente, en trabajos no cualificados, pero que, sólo en dos casos tienen trabajo fijo, catalogado entre regular y malo, aunque, si pudieran realizarlo en su país, lo harían. No asistido a cursos de formación ninguno de los padres ni madres.

Cuando se les pregunta sobre cómo se **relacionan con la comunidad social más próxima**, sus respuestas vienen a ser las siguientes; aunque 13 de las 19 familias conocen asociaciones de su país en la provincia de Huelva, sólo 3 familias participan en ellas, aunque sólo una de estas participa en asociaciones más cercanas, como es la Asociación de vecinos del barrio y conoce más asociaciones españolas, el resto dice no conocer ninguna.

De las 19 familias, 8 dicen tener amistades con familias que no son de su país, pero, en 5 de los casos, también son extranjeros, pero, aún así, prefieren reunirse con personas de su país para celebrar las fiestas o los acontecimientos familiares, en los que cocinan, al igual que el resto de los días, platos de su país.

Respecto a las **pautas educativas y los estereotipos culturales de las familias**, encontramos que las diferentes cualidades que prefieren para sus hijos e hijas son el trabajo, la inteligencia, la responsabilidad y el espíritu de superación e, igualmente, para hijos e hijas, a los que castigarían si faltaran a la escuela o respondiesen mal a una persona mayor, sin diferencia de sexo, que tampoco tendrían diferencias en actividades tales como: mantener a la familia, educar a los hijos e hijas, asistir a las reuniones escolares, estudiar y tener una formación o salir con los amigos.

Sin embargo, sí habría diferencias de género a la hora de hacer las faenas de la casa, asignada a las mujeres(17 familias), quien también suele tomar la responsabilidad de impartir los premios o los castigos, los horarios, la limpieza, el seguimiento del tiempo libre, resolución de los problemas de los hijos e hijas, tomando el relevo el padre, cuando han de decidir sobre el matrimonio

futuro(16 familias), que prefieren que lo realicen con personas de la propia cultura (14 familias).

En el apartado de **las expectativas educativas de estas familias respecto a sus hijos e hijas**, piensan que sus hijos deben adquirir en la escuela a cumplir con su deber (17 familias), insertarse en la sociedad (11 familias), tener trabajo en el futuro (9 familias), valorar la religión (12 familias) y desean que sus hijos e hijas lleguen a licenciarse (18 familias), sin embargo, sólo 5 creen que tendrán un puesto laboral que corresponda a sus estudios.

La opinión de las familias sobre la escuela y el nivel de integración de sus hijos e hijas, no ha sido uno de los grupos de preguntas más contestados, puesto que lo han hecho sólo 8 de las 19 familias, de las que 5 (los mismos que entrevistamos en las reuniones de A.P.A.), dicen acudir “a menudo a las reuniones, celebraciones o a las actividades de la A.P.A y el resto dicen no acudir “nunca”, aunque dos van a ver al profesorado, cuando las llaman, aunque son las madres, en todos los casos, las que van y todas conocen la A.P.A., pero no conocen muy bien el sistema educativo español(años de escolarización obligatoria, ciclos, etapas..), pero 7 de las ocho familias creen que deberían aprender más de un idioma en la escuela y dicen que sus hijos van contentos (5 familias) a la escuela, mientras que 1 dice que no va nada contento.

Respecto a los **problemas educativos de los hijos e hijas en la escuela, detectados por sus familias**, encontramos que las 19 familias creen que vienen del poco conocimiento que tienen de la lengua española, 18 familias creen que tienen problemas por la discriminación de los compañeros y del profesorado, además, de porque no les gusta lo que estudian y 6 familias creen que sus problemas vienen de la falta de materiales, y sólo dos que derivan del alto nivel de exigencia, aunque no conocen muy bien cuáles son los conocimientos escolares de sus hijos/as o sus hábitos de estudio.

2.5.2.4. Entrevistas al alumnado autóctono⁴³ (Actividades de diagnóstico).

El número de alumnado autóctono al que se realizó la entrevista fue de 216, dos por aula y les fueron realizadas por el profesorado de aula.

A este alumnado se le preguntó sobre:

Presencia de la cultura árabe en el centro.
Relaciones con el alumnado magrebí en el ámbito escolar y extraescolar.
Conocimiento de aspectos de otros países/otras lenguas.
Presencia de la cultural árabe en el entorno.

Este alumnado destaca que es positivo el hecho de que haya **presencia de alumnado magrebí** en sus aulas, puesto que les permite conocer otra cultura, contestando así 182 alumnos/as, que conocen, de forma real aspectos referidos a sus países y a su religión.

⁴³ Se recoge la entrevista en el anexo XI.

También no hemos encontrado con 32 alumnos/as que dicen sentir rechazo ante los compañeros magrebíes (el pertenecer a un centro o a otro no es importante en esta respuesta), ya sea por la falta de higiene (24 alumnos/as), por problemas de comportamiento (15 alumnos/as), porque hablan en marroquí (12 alumnos/as) o porque hablan insultando (11 alumnos/as).

Cuando llegaron estos alumnos/as al centro educativo, un gran número de alumnado autóctono sintió extrañeza (97 alumnos/as), otros sintieron rechazo (15 alumnos/as) de lo que 7 dicen que ya no lo ven raro, pero todavía hay 8 que dicen que les resulta extraño, a pesar de haber pasado varios años.

En cuanto a las **relaciones entre el alumnado autóctono y magrebí**, un gran número de alumnos/as los aceptan (79 alumnos/as), pero ven aspectos negativos en la convivencia (67 alumnos/as), como son: que se van con los de su país, la falta de higiene, desconocimiento de la lengua, desinterés hacia la escuela.

También hay alumnos que los rechazan (32 alumnos/as) y otros(11 alumnos/as) que dicen que no aportan nada, que están en el aula y no hacen nada, que el profesorado sólo quiere que esté callado.

Sólo 8 alumnos dicen que mantienen relaciones con el alumnado magrebí fuera de clase, el resto no quiere o no sabría de qué hablar y cómo tratarles. De aquellos/as alumnos/as que sí las tienen, siempre es a través de actividades propias de la cultura española, ya que no suelen conocer muchos aspectos de la cultura magrebí y los que conocen son puramente folklóricos.

Respecto al **conocimiento de aspectos de otros países/otras lenguas** la mayoría del alumnado (187) conoce características de otros países, debido a lo que les aportan las materias curriculares y, a pesar de que algunos dicen tener ese conocimiento, no hay variación respecto a los que dicen no tenerla, ya que, una gran mayoría de ellos (213), quieren vivir en España, aspecto más que relevante si revelan que lo que conocen de otras lenguas es lo que estudian en los centros educativos (206) y creen que con eso tienen bastante para sus vidas.

Y, en cuanto a cómo se valora la **presencia de alumnado magrebí en el barrio o en la localidad**, el alumnado autóctono dice que muchas personas del entorno creen que son malos, delincuentes, que se meten en peleas, que les hace perder trabajo a la población autóctona, así se manifiestan 115 alumnos/as, sólo 7 dice que también oye decir cosas buenas sobre los magrebíes, pero reconocen que lo hacen en su casa y que son sus padres los que le transmiten esos pensamientos positivos, que son justamente el número de familias que tienen amigos de otros países.

2.5.3. Resultados de los cuestionarios (Actividades de diagnóstico).

Como ya comentamos en el apartado 2.3.3., dedicado a definir los procedimientos utilizados en la recogida de los datos de esta investigación, se utilizaron también cuestionarios, con los que se trabajó con el profesorado y con el alumnado inmigrante.

En este punto vamos a ver qué datos se obtuvieron y cómo se han analizado.

a) Cuestionario dirigido al profesorado.

Al profesorado le hemos realizado dos tipos de cuestionarios, para cubrir dos objetivos diferentes.

Le pasamos un cuestionario para conocer las actitudes del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria ante la educación multicultural, a partir de expresar su grado de acuerdo a juicios relativos a los efectos de la educación multicultural en: el alumnado, el profesorado, el trabajo en el aula y la organización escolar y cuyos resultados recogemos en primer lugar.

Además, le pasamos al profesorado un breve cuestionario, con el que tratamos de conocer cómo enseña el profesorado de las aulas multiculturales en las que trabajamos, es decir, qué tipo de estrategias metodológicas utilizaba y cuyos resultados exponemos en segundo lugar.

a.1) Escala de actitudes del profesorado⁴⁴.

Entre las distintas formas de medir las actitudes los creadores de este cuestionario optaron por realizarlo a través de la construcción de una escala sumativa tipo Likert

Según los autores, a partir de una extensa revisión bibliográfica, tanto de trabajos teóricos como empíricos, sobre el tema objeto de estudio se seleccionaron las siguientes dimensiones que debían cubrir los juicios:

- Efectos que produce la educación multicultural en el alumnado (en el grupo mayoritario, en el minoritario y en el total) relativos a: socialización, aprendizaje, personalidad, Interés o motivación, valores, disciplina.
- Efectos que se producen en el profesorado, relativos a: su trabajo en el aula, relación con el alumnado, su formación, su personalidad.
- Efectos en el trabajo del aula, relativos a: programación de materias, materiales utilizados, contenidos que se trabajan, experiencias de aprendizaje.
- Papel de la escuela: organización y tipo de enseñanza; asignación del alumnado al aula y a la escuela.

En la tabla siguiente se presenta la distribución de ítems en la escala definitiva según la dimensión y según se oriente hacia una actitud positiva o negativa:

⁴⁴ Este cuestionario está reflejado en el Anexo VIII.

Dimensión/items	Positivo	Negativo	Total Items/dimensión
Efectos que se producen en los niños/as	1,4,11,15	6,10,22	7
Efectos que se producen en el profesor/a	13,24	3,8,16	5
Efectos que se producen en el trabajo en el aula	2,7,9,	5,14	5
Papel de la escuela	17,19,21	12,20,23	6
General: No responde a ninguna dimensión concreta		18	1
Total de ítems según signo	12	12	24

Tabla 5.4. Distribución de ítems en el cuestionario realizado al profesorado.

Esta escala se ha aplicado a un total de 155⁴⁵ profesores y profesoras de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En su mayoría tienen más de tres años de profesión (85%). Un 68% tienen experiencia de trabajo con alumnado de diferentes minorías étnicas. En el tipo de centros en que trabajan son centros públicos, de ubicación urbana.

El profesorado en su conjunto tiene una actitud ligeramente favorable hacia la educación multicultural, la puntuación promedio del grupo es de 76,5. Las puntuaciones cubren todo el espectro de opinión: favorable, desfavorable e intermedia hacia la educación multicultural.

No hay diferencia significativa en la actitud del profesorado hacia la educación multicultural ni por ni los años que lleva trabajando con alumnado de minorías, ni según tenga o no, experiencia en educación multicultural, ni según los años de profesión.

El resto de los datos, los exponemos a continuación:

1. Efectos sobre el alumnado.

Hay una tendencia a pensar por parte del profesorado a pensar que, si bien “El contacto que tiene con otras minorías el alumnado que está en situaciones educativas multiculturales le prepara mejor para adaptarse a los cambios y al futuro” (96 profesores/as), sin embargo “La presencia de minorías étnicas

⁴⁵ Las diferencias entre el alumnado quedaron expuestas en el apartado 2.3.3. dedicado a la exposición de la población y la muestra de esta investigación.

perjudica al nivel medio académico de la clase, porque requiere un ritmo de aprendizaje más lento” (87 profesores/as).

El mayor acuerdo entre el profesorado se produce al resaltar como aspectos positivos de la experiencia multicultural que “les prepara mejor a los niños y niñas para adaptarse a los cambios y al futuro” (92 profesores/as) y que los hace “más comprensivos para las personas diferentes (gente mayor, deficientes, minusválidas etc.)” (74 profesores/as) (ítems: 4 y 11). Como aspectos negativos, tienden a pensar “que perjudica al nivel académico medio de la clase, porque requiere un ritmo de aprendizaje más lento” (89 profesores/as) y que “provoca problemas de convivencia en la clase” (73 profesores/as) (ítems: 10 y 22).

2. Efectos sobre el profesorado

El profesorado opina que las aulas multiculturales: “provoca más estrés en el profesorado” (62 profesores/as), “hace más difícil su tarea” (78 profesores/as) y “el profesorado se adapta mejor al ritmo de la clase si no se mezclan niños de diferentes minorías” (85 profesores/as) (ítems: 3, 8 y 16).

Aunque, de forma menos generalizada, también opina que “las clases con alumnado de diferentes minorías favorecen la innovación y estimulan al profesorado a la investigación de Metodologías” (35 profesores/as) y “hace al profesorado más comprensivo y tolerante” (27 profesores/as) (ítems: 13 y 24)

3. Efectos sobre el trabajo del aula.

El profesorado tiende a estar de acuerdo en que si bien “con grupos de alumnado de diversas culturas se originan experiencias de aprendizajes en el aula más enriquecedora” (45 profesores/as), también “la presencia de alumnado de diferentes culturas origina un mayor número de problemas de disciplina en el aula” (52 profesores/as).

La opinión más acorde entre el profesorado es que: “en clases con alumnado de diferentes Culturas se trabajan contenidos más variados y atractivos” (67 profesores/as) y que “la diversidad de materiales utilizados resulta más motivadora para el aprendizaje” (64 profesores/as) (ítems 2y7).

4. Papel de la escuela.

El profesorado dice que: “dado que todas las culturas son tan válidas y significativas como la propia, la escuela debería a coger y asumir la diversidad” (38 profesores/as) y que “la escuela debería dar soporte a la diversidad cultural, porque es un enriquecimiento para todos sus miembros” (54 profesores/as), a pesar de que: “el alumnado de diferentes minorías avanzaría más de acuerdo con sus posibilidades si estudiara en escuelas de su propia minoría, en la escuela el alumnado de culturas minoritarias debería agruparse en clases separadas de la mayoría, para poder darle una atención individualizada” (39 profesores/as) y “la escuela del país de acogida debería centrarse exclusivamente en enseñar la propia cultura, aunque asistiese alumnado de diferentes minorías” (17 profesores/as) (ítems 12, 20 y 23, respectivamente).

Esta opinión es más manifiesta en el profesorado con experiencia en aulas multiculturales.

a.2.) Cuestionario sobre la metodología de enseñanza del profesorado⁴⁶.

En la parte inicial de este trabajo, es decir, en aquella en la pretendíamos realizar la evaluación inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje de las aulas multiculturales, realizamos varias acciones, dos de ellas dedicadas a conocer un poco mejor el aprendizaje del alumnado y una dedicada a conocer la enseñanza del profesorado. En este apartado expondremos lo que extrajimos sobre el profesorado.

Se utilizó para conocer esta información un cuestionario, en el que se pretendían conocer diferentes aspectos de la metodología didáctica utilizada por el profesorado en las aulas en las que impartía clases.

En este cuestionario se le realizaron las siguientes preguntas:

- Me aseguro qué es lo que sabe el alumno.
- Pregunto con frecuencia qué ha comprendido.
- Procuero secuenciar los pasos de cada contenido.
- Relaciono continuamente unos contenidos con otros.
- Explico cada contenido de diferentes formas
- Aporto y solicito ejemplos de lo explicado.

- Valoro y expreso sus progresos y adquisiciones.

A las que tenía que responder con tres tipos de respuestas: sí, no y a veces, pero, además, podían “añadir otras **estrategias metodológicas** que utilizas”.

El cuestionario se les pasó a 155 profesores/as de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, que, en algunos casos, eran tutores y, en otros, profesorado de las materias cuniculares de lengua castellana y literatura o matemáticas.

El profesorado respondió de la siguiente manera: al enunciado **1. Me aseguro qué es lo que sabe el alumno**, respondieron que sí 103 profesores/as, que no 34, 15 que a veces y la dejaron sin contestar el resto. Al enunciado **2. Pregunto con frecuencia qué ha comprendido**, respondieron que sí 98 profesores/as, dijeron que no 13, 42 que a veces y dejaron sin contestar el resto. Al enunciado **3. Procuero secuenciar los pasos de cada contenido**, respondieron que sí lo hacían 47 profesores, respondieron que no 19, 85 que a veces y el resto no contestaron. Al enunciado **4. Relaciono continuamente unos contenidos con otros** respondieron que sí 45 profesores, respondieron que no 11 profesores, 98 que a veces y el resto no contestaron. Al enunciado **5. Explico cada contenido de diferentes formas** respondieron que sí 36 profesores, respondieron que no 12, 102 que a veces y el resto lo dejaron sin contestar. Al enunciado **6. Aporto y solicito ejemplos de lo explicado** contestaron que sí 124 profesores y

⁴⁶ El formato de este cuestionario se ha presentado en el Anexo XV de este trabajo.

profesores, que no 2, 27 que a veces y el resto no contestó. Y al enunciado **7. Valoro y expreso sus progresos y adquisiciones** respondieron que sí 147 profesores/as, respondió que no 1 solo profesor/a, 6 que a veces y el resto dejó sin contestar este ítem.

Ante el planteamiento de que añadieran otras estrategias metodológicas que utilizaban, sólo dos profesores/as añadieron alguna⁴⁷.

b) Cuestionario dirigido al alumnado.

Al alumnado se le han pasado dos cuestionarios diferentes, con objetivos diferentes.

En primer lugar, tenemos el cuestionario que se le ha pasado a todo el alumnado inmigrante magrebí, cuyo objetivo era conocer los datos referentes

b.1) inmigrante magrebí.

Este cuestionario contiene un total de 26 preguntas, en las que el alumno puede contestar, habitualmente, tres tipos de respuestas, que van en un continuo de lo poco a lo mucho del aspecto que se le pregunta.

Las variables⁴⁸ a las que se trata de dar respuesta con este cuestionario, quedan recogidas en una tabla, que exponemos a continuación, en la que también se expresan cada variable y cada dimensión con la que se trata de conocer esa variable, a qué pregunta y, por tanto, a qué respuestas estarían unidas.

Las variables son de dos tipos: variables externas y variables internas. Las dimensiones consideradas como variables externas se refieren al “lenguaje”, “las relaciones de amistad”, “la funcionalidad del grupo étnico”, “la utilización de los medios de comunicación” y el “uso de tradiciones étnicas” y las variables internas se agrupan en tres dimensiones: la cognitiva, la afectiva y la moral.

⁴⁷ Se recogen estas aportaciones en la tabla en la que se exponen estos resultados en el apartado 3 de este capítulo.

⁴⁸ Estas variables coincidirían con lo que los autores Buendía, L., González, D., Pozo, T. y Sánchez, C.h A. (2004). *Identidad y competencias interculturales*, han recogido en este documento publicado en RELIEVE, v.10, nº2, donde dicen que las COMPETENCIAS INTERCULTURALES tienen los siguientes componentes: DECLARATIVAS: Religión, lengua materna y dominio, dominio del español, lengua que habla en casa, lugar que prefiere para vivir en el futuro, opinión acerca de la conservación de la lengua y cultura del país de origen, aprendizajes de elementos de otras culturas PROCEDIMENTALES: Origen de los juegos con los que te diviertes, origen de tus amigos, participación en asociaciones, televisión y música que ve y/o escucha, relaciones del centro escolar con instituciones pro-integración de culturas, presencia en el centro escolar de especialistas pro-integración culturas, dominio de lenguas y conocimiento de culturas. AFECTIVO-ACTITUDINALES: Expectativas académicas futuras, actitudes hacia las minorías en el centro escolar, actitudes hacia las minorías en el barrio o pueblo de residencia y actitud de la familia ante el cruce cultural, que, como podemos ver en la tabla también son cuestiones que se cubren con este cuestionario, por lo que estaríamos trabajando también para conocer cuáles son las competencias interculturales del alumnado.

Tabla de especificaciones del cuestionario	
CONTENIDO	Ítems
Variables externas	
LENGUAJE	
- Frecuencia de uso de las lenguas en el medio familiar y social	1 y 2
- Nivel de dominio de las lenguas	3
- Lengua de expresión de sentimientos	4 y 5
RELACIONES DE AMISTAD	6
- Amigos del propio grupo étnico y del país de acogida	7
MASS MEDIA	8
- Audición emisoras de radio	
TRADICIONES ÉTNICAS	
- Contenido étnico de las conversaciones con su familia	
Variables internas	
DIMENSIÓN COGNITIVA	9
- Conocimiento de la herencia y del pasado histórico del propio grupo y del país de acogida	10, 11 y 12
- Autoidentificación con las creencias y costumbres del propio grupo y del país de acogida.	13, 14, 15, 16 y 17
DIMENSIÓN AFECTIVA	
- Sentimiento de conformidad con los patrones culturales del propio grupo y del país de acogida.	18
- Interés por el conocimiento del propio grupo y del país de acogida.	19
- Preferencias asociativas por su propio grupo o por el país de acogida	20 y 21
- Sentimiento de identificación con el propio grupo o con el país de acogida.	
DIMENSIÓN MORAL	22, 23, 24, 25 y 26
- Solidaridad y obligaciones respecto al propio grupo o al país de acogida .	

Tabla 5.5. Tabla de especificaciones del cuestionario.

Las preguntas que se les realizó al alumnado magrebí, para recoger información sobre las variables que se pretendían conocer⁴⁹, fueron: Con tu familia ¿hablas en...?, Con tus amigos ¿hablas en...?, ¿Cómo escribes?, Cuando te enfadas o estás muy contento ¿En qué lengua hablas?, Cuando piensas o rezas ¿lo haces en...?, ¿Cuántos amigos tuyos son...?, Las emisoras de radio que oyes ¿hablan en...?, ¿Hablas con tu familia de cosas importantes, de fiestas, personajes, historia?, A continuación, te vamos a


⁴⁹ La información metodológica está también recogida en el Anexo XIII.

pedir que nos digas algunos de los personajes, fiestas, etc. de los países del Magreb y de aquí. Escribe en cada pregunta lo que quieras., ¿Es importante para ti seguir las normas y las costumbres?, ¿Estás de acuerdo con las creencias religiosas?, ¿Estás de acuerdo con las formas de ser de las personas?, ¿Cuánto te gustan las comidas típicas?, ¿Cuánto te gustan la música, danza, pintura...?, ¿Cuánto te gusta la forma de vestir?, ¿Cuánto te gustan las cosas de adorno?, ¿Cuánto te gustan las fiestas?, ¿Te gustaría conocer más cosas?, ¿Te gustaría pertenecer a algún grupo que defienda problemas de las personas?, Si hubieras podido escoger tu apariencia física, ¿te hubiera gustado que fuera semejante a la de las personas?, ¿Te hubiera gustado nacer en...?, ¿Qué importancia tiene para ti aprender lenguas?, ¿Qué importancia tiene para ti ser solidario con las personas(dar dinero, ayudar, etc)?, ¿Qué importancia tiene para ti ir a actos o manifestaciones para solucionar problemas de las personas?, ¿Qué importancia tiene para ti defender las costumbres y las tradiciones? y ¿Te gustaría casarte con una persona que fuera?.

El alumnado al que se le ha pasado el cuestionario ha sido un total de 386 alumnos y alumnas magrebíes, aunque, podemos considerar como cuestionarios válidos 225, puesto que algunos empezaron y no siguieron, en otros casos, lo padres no querían que se les hiciera, por problemas con el profesorado...


Pasamos a analizar los datos obtenidos en estos cuestionarios.

Una gran parte del alumnado entrevistado comenzó su escolarización en Marruecos (122 alumnos/as) y la escolarización comenzó con la edad reglamentaria 212 alumnos/as.

 En las preguntas 1 y 2 se intentaba conocer cuál era la lengua de uso en el contexto familiar y con amigos⁵⁰.

	Familia			Amigos		
	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca
Castellano	87	95	43	200	20	5
Árabe	159	52	14	51	69	105
Otros ⁵¹	13	29	182	18	76	131

La lengua dominante en el ambiente familiar es el árabe, mientras que con los iguales es el castellano.

 La pregunta 3 valoraba el dominio de la lengua de su grupo étnico y de las lenguas del grupo mayoritario.

⁵⁰ Se recoge el número de alumnos/as que dieron estas respuestas, al igual que en el resto de la tablas.

⁵¹ Son primordialmente francés y, en algunos casos, el inglés.

Nivel de dominio	Castellano	Árabe	Otras
1,0-1,4 Muy mal	5	47	85
1,5-1,9 Insuficiente	5	47	68
2,0-2,4 Regular	24	47	171
2,5-3,0 Bien	191	84	126

La lengua de aprendizaje básica es el castellano, puesto que un alto porcentaje la domina bien a nivel de escritura, lectura y expresión oral. Las otras lenguas son, sobre todo, el francés y algunos el inglés y la tercera el árabe.

● En las preguntas 4 y 5 se les cuestionó sobre la lengua como expresión de sentimientos

	Lengua de uso cuando se enfada			Lengua de uso cuando reza		
	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca
Castellano	123	73	29	47	41	137
Árabe	117	50	58	153	23	49
Otras	11	91	123		68	157

El castellano domina en la expresión de sentimientos, cuando se trata de expresar sus enfados y el árabe, cuando se refieren a la dimensión religiosa. El los dos idiomas p castellano se utiliza primordialmente con sus amigos y el árabe en su ambiente familiar, por lo que es previsible que, en sus expresiones emotivas aparezcan prácticamente igualados.

● En la pregunta 6 se les cuestiona sobre la procedencia familiar de las amistades.

	Hijos de familias de aquí	Hijos de familias magrebíes	Hijos de familias de otros países
1,0-1,4 Ninguno/muy poco	18	7	58
1,5-1,9 Pocos	5	32	33
2,0-2,4 Alguno	36	42	83
2,5-3,0 Bastantes/Muchos	166	144	51

Las amistades proceden tanto de familias magrebíes como de familias autóctonas, con una ligera cantidad de amigos magrebíes.

- En la pregunta 7 se cuestionaba sobre el uso de los mass media.

	Mucho	Poco	Nada
Castellanas	173	40	12
Magrebíes	123	58	44
Otras	29	90	106

Las audiciones de las emisoras en lengua castellana son las que gozan de mayor aceptación, luego las de lengua árabe y, por último, las otras.

- En la pregunta 8 se ha cuestionado sobre el contenido de las conversaciones familiares.

	Mucho	Poco	Nada
Referentes a España	144	58	23
Referentes a los países del Magreb	144	54	27
Referentes a otros países	31	72	122

Se trata con prácticamente igual frecuencia acontecimientos o hechos históricos o importantes tanto para países del Magreb como españoles. Las referencias a otros países es muy poca.

- La pregunta 9 cuestionaba sobre el conocimiento de hechos históricos y aspectos de las culturas.

	Magrebí			De aquí		
	Mucho	Poco	Nada	Mucho	Poco	Nada
Edificios	18	30	177	47	34	144
Hechos históricos	7	5	213	7	16	202
Personajes	47	23	155	96	30	99
Comidas típicas	81	41	103	33	61	126
Fiestas	74	57	94	29	54	142

El nivel de conocimiento sobre hechos y acontecimientos históricos y culturales relevantes, tanto para la cultura magrebí como para las de aquí, es bastante bajo, sus conocimientos mayores los tienen en las comidas y fiestas populares del Magreb y conocen menos las españolas.

- En las preguntas 10, 11 y 12 se cuestionó al alumnado sobre el reconocimiento de costumbres y normativas de la cultura magrebí y de aquí.

	Magrebí			De aquí		
	Mucho	Poco	Nada	Mucho	Poco	Nada
Normas y costumbres	153	54	18	81	126	18
Creencias religiosas	164	48	13	47	69	109

Forma de ser de las personas	137	63	25	110	99	16
------------------------------	-----	----	----	-----	----	----

El nivel de reconocimiento y aceptación sobre las normas, costumbres, creencias y forma de ser es bastante grande, sobre todo, por lo que respecta a las creencias religiosas.

En cambio, cuando se trata de la cultura de aquí, el nivel de reconocimiento y consideración baja bastante, sobre todo, en lo que se refiere a creencias religiosas, si bien, las posiciones no son tan unánimes como ocurre en la aceptación de la cultura magrebí.

● Preguntas 13, 14, 15, 16 y 17.

Nivel de aceptación de los patrones culturales

	Cultura magrebí			Cultura española		
	Mucho	Poco	Nada	Mucho	Poco	Nada
Comidas típicas	18	15	9	114	85	27
Música, danza...	137	54	31	132	76	15
Fiestas	189	29	6	139	63	22
Formas de vestir	128	74	22	177	27	22
Cosas de adornos	189	24	11	117	76	29

Existe una tendencia a apreciar más los aspectos culturales magrebíes que los de aquí, excepto en la forma de vestir y en música y danza. Es relevante la preferencia que muestran por las comidas, las fiestas y adornos del Magreb y no es significativa la preferencia que muestran por la forma de vestir de la cultura española o en el caso de la música y danza.

● En la pregunta 18 se les cuestionaba sobre el interés por conocer más cosas del Magreb o de aquí.

	Mucho	Poco	Nada
Del Magreb	213	7	5
De aquí	180	40	5

El alumnado muestra un acusado interés por conocer más cosas tanto del Magreb, como de aquí, aunque el interés es mayor por conocer más cosas sobre el Magreb.

● La pregunta 19 trataba de averiguar si se daba o no la defensa del grupo y el interés por pertenecer a algún grupo u organización.

	Mucho	Poco	Nada
Del Magreb	121	85	19
De aquí	103	93	29

Se muestran con una tendencia más positiva para el caso de la población magrebí que la de aquí.

La pregunta 20 cuestiona al alumnado sobre la preferencia por el aspecto físico.

	Mucho	Poco	Nada
Del Magreb	162	40	23
De aquí	97	99	29
De otro país	27	32	166

Prefieren la apariencia física de las personas magrebíes frente a la apariencia de las personas autóctonas.

En la pregunta 21 se les cuestiona sobre las preferencias lugar de nacimiento

	Mucho	Poco	Nada
Del Magreb	164	38	23
De aquí	90	90	45
De otro país	49	32	144

Existe una posición clara de preferencia por nacer en el Magreb, mientras que un gran porcentaje expresa poco o ningún interés por nacer en España, aunque el interés por nacer fuera del Magreb o de España es menor.

Las preguntas 22, 23, 24, 25 y 26 cuestionan al alumnado sobre: a) el compromiso con el propio grupo y con el grupo de la mayoría.

	Magrebíes			De aquí		
	Mucho	Poco	Nada	Mucho	Poco	Nada
Aprender lengua	202	15	8	182	23	20
Ayudar compañeros	177	33	15	166	47	12
Solidaridad	168	37	20	159	46	20
Manifestaciones	114	69	42	105	74	46
Defender tradiciones	159	44	22	119	67	39

Los sentimientos de solidaridad y de compromiso que manifiesta el alumnado es prácticamente similar para las dos culturas. Sólo aparece el aprender la lengua árabe con un nivel de importancia mayor que el aprender el castellano, sin embargo, esta diferencia, cuando se estudia a nivel de promedios, no es estadísticamente significativa.

b) Preferencia por el país de origen de la pareja.

	Sí	No sé	No
Magrebí	61	12	27
De aquí	21	45	34
De otros países	29	33	47

Existe una clara y significativa preferencia, porque su futura pareja sea de su propia cultura. No demuestran una significativa, por lo que respecta a preferir una pareja procedente de España o de otro país, en ambos casos es bastante baja sus preferencias.

2.5.4. Análisis de las competencias curriculares y la intervención a través del curriculum intercultural.

Para terminar expondremos los resultados obtenidos gracias al análisis realizado a las competencias curriculares del alumnado.

La recogida de datos de las competencias curriculares del alumnado se realizó en dos momentos bien diferenciados: en la primera fase de la investigación, en la que sólo se pretendía describir cuáles eran esas competencias curriculares e interculturales y en la segunda fase, en la que no sólo se pretendía definir las, sino que también se pretendía intervenir en ellas a través del curriculum intercultural.

2.5.4.1.) Primera fase de recogida de datos de las competencias curriculares e interculturales del alumnado de las aulas multiculturales (Diagnóstico basado en el curriculum intercultural de aulas multiculturales y análisis del problema).

Para realizar un primer análisis de las competencias curriculares teníamos una reunión con cada profesor/a en la que me informaban sobre cuáles eran las materias en las que el alumnado magrebí⁵² tenía más problemas, en las que 147 de los 155 profesores/as coincidieron que los problemas estaban en el área de Lengua y en Matemáticas⁵³ para los diferentes alumnos/as magrebíes de las mismas y de las diferentes aulas.

Una vez teníamos esta información, pasábamos a localizar cuál era el nivel de las competencias curriculares⁵⁴ del alumnado magrebí y del alumnado autóctono presente en el aula en esa materia curricular en concreto, para lo que, en algunos casos tuvimos que ponernos en contacto con un traductor, porque el problema era lingüístico, y, también tratar de conocer cuáles eran sus competencias curriculares.

⁵² La problemática se daba en las mismas áreas para el alumnado autóctono, coincidiendo en este aspecto 145 de los 155 profesores y, en todos los casos, estos profesores habían comentado que las dificultades estaban en las áreas de matemáticas y lengua castellana y literatura para el alumnado inmigrante. Sólo dos de estos profesores/as tuvieron dudas si las dificultades estaban en las mismas áreas curriculares para el alumnado magrebí y autóctono.

⁵³ Este aspecto ya lo había constatado en el análisis que realizamos de la documentación institucional del alumnado, reflejado en el apartado 2.4.1.4.

⁵⁴ Este instrumento está recogido en el Anexo XIV de esta investigación. Los documentos en los que se recogen las competencias curriculares son un apoyo para rellenar el documento de evaluación inicial.

Para obtener esta información el profesorado nos rellenaba un documento que nosotros hemos denominado “Evaluación Inicial”⁵⁵, y en el que obtuvimos información respecto a los siguientes aspectos: datos personales del alumno/a, historia escolar, datos familiares, hábitos escolares y de adaptación, competencia curricular comunicativa, competencia curricular en matemáticas y áreas que necesitan adaptación. Como ya explicamos en el apartado 2.4.3. subapartado a.2), este instrumento no sólo nos dará a conocer cuáles son las competencias curriculares, sino también podremos saber algunos aspectos referidos a las competencias interculturales del alumnado extraídos de la información que se recoge en los apartados del 1 al 4 de este instrumento.

Esta información la recogió el profesorado durante un trimestre completo y, aunque en Educación Primaria toda la labor la hizo el/la tutor/a, en Educación Secundaria Obligatoria, la parte de las competencias curriculares se obtuvo a través del profesorado de área.

Como ya hemos comentado, esta “evaluación inicial” se la realizamos a los 386 alumnos/as magrebíes y a los 216 autóctonos/as, que, aunque, en principio, es un número elevado, el profesor/a que más alumnos/as tenía que evaluar por aula, tenía 9, entre inmigrantes y autóctonos.

Los datos que se obtuvieron en la Evaluación Inicial son los siguientes:

1) DATOS PERSONALES DEL ALUMNO/A

a) Fecha de escolarización:

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
El 100% del alumnado autóctono comenzó su escolarización a la edad que la legislación educativa instituye. Es decir, 216 alumnos/as.	El 96% del alumnado magrebí comenzó su escolarización con la edad correspondiente, ya fuera aquí o en Marruecos. Es decir, 370 de los alumnos y alumnas inmigrantes comenzaron el colegio a la edad adecuada.

b) Origen

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
El 100% del alumnado autóctono es español, el 98%(211) es andaluz y el 84%(181) nació en Huelva o en su provincia.	El 100% del alumnado inmigrante es del Magreb, y el 84% es de la Zona del Rif en Marruecos.

c) Lengua de origen

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
---------------------------	-------------------------

⁵⁵ Este documento está recogido en el Anexo XIII de esta investigación.

El 100% del alumnado autóctono tiene como lengua de origen el castellano.	El 99%(382) del alumnado inmigrante tiene como lengua de origen el árabe o el bereber, el 1%(4) restante tienen el francés
---------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2) HISTORIA ESCOLAR

a) Escolarización anterior.

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
El 100% del alumnado autóctono comenzó su escolarización en el Sistema Educativo Español.	El 91% (351) comenzaron su escolarización en el Sistema Educativo Español, el resto, el 9% (35) la comenzaron en el Sistema Educativo Marroquí, correspondiendo este dato en 33 casos con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (sólo dos alumnos/as de Educación Primaria comenzaron su escolarización en Marruecos).

b) Conocimiento de idiomas

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
El 97%(209) del alumnado autóctono tiene el conocimiento de las lenguas extranjeras que se enseñan en el sistema educativo, por lo general con una competencias de lectura y escritura bajas, el 3%(7) restante tiene conocimientos aportados por otros estudios, viajes al extranjero o porque los padres dominan otros idiomas, que, en todos los casos es el inglés.	El 82%(316) del alumnado inmigrante conoce, además del árabe y, en muchos casos el bereber 92%, que se corresponde con 355 de estos/as alumnos/as), el francés, que hablan y leen con cierta soltura, pero que escriben en menor nivel. El conocimiento del inglés es el que han aprendido en las aulas.

3) DATOS FAMILIARES

a) Cuántos años llevan aquí.

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
Como ya dijimos, el 100% de este alumnado es español, por lo que llevan viviendo, excepto tres alumnos/as que han vivido en otros países, todas sus vidas.	Tenemos desde alumnos que llevan aquí meses (3%, 12 alumnos/as), alumnos que llevan un año (14%, 54 alumnos/as), los que llevan entre 1-3 años (51%, 197 alumnos/as), los que llevan entre 3-5 años y los que llevan más de 5 años (32%,

	123 alumnos/as).
--	------------------

b) Previsión de estancia en el pueblo.

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
Sólo un 2%(5) no saben si se van a ir de la provincia de Huelva, el restante 98%(211) sabe que se va a quedar.	El 91%(351) del alumnado han oído a sus padres hablar de quedarse y restante 9%(34) ha oído que, probablemente que marcharse, en algunos casos, de España,

c) Hermanos/as.

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
El 74%(159) tienen un hermano/a más, además de ellos/as, el 18%(38) son hijos/as únicos/as y el resto (8%, 19 alumnos/as) tienen 2 o más hermanos/as.	El 62%(239) tienen 2 o más hermanos/as, el 21%(82) tiene un solo hermano/a y el resto (17%, 65 alumnos/as) son familias de hijos/as únicos/as.

d) Nivel de integración social de la familia.

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
El porcentaje de familias del alumnado autóctono que está integrada en la sociedad es del 98% (211) las restantes 5 familias (2%) tienen algún problema relacionado con su situación económica o de alcohol, por lo que no tienen una buena integración.	Las familias del alumnado inmigrante que se pueden considerar como integradas en la sociedad es de 74%(286), de un 18%(69) de ellas dice el profesorado que no están integradas y hay un 8%(30) del que el profesorado cree que algunos aspectos sí, pero que en otros no.

e) Relación con la escuela.

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
Hay un 42%(91) de las familias que tienen una continua relación con la escuela, hay 12%(26) con las que nunca tienen relaciones y otro 46%(99) que las tienen siempre que el profesorado las requiera en el centro escolar.	Hay un 11%(43) de las familias que tienen una continua relación con la escuela, hay un 45%(173) con las que nunca tienen relaciones y otro 44%(170) con el que las mantienen siempre que el profesorado las requiera en el centro escolar.

f) Lengua familiar.

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
El 100% de las familias hablan castellano.	El 99%(382) del alumnado inmigrante tiene como lengua de

	origen el árabe o el bereber, el 1%(4) restante tienen el francés
--	-------------------------------------------------------------------

4) HÁBITOS ESCOLARES Y DE ADAPTACIÓN

a) Hábitos de orden y normas

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
Un 85% (183) cumple los horarios estipulados, hace un uso correcto de los espacios comunes, respeta el material común y el de los demás, un 5%(11) tiene grandes problemas para cumplir las normas y el 10%(22) restante lo hacen algunas veces, aunque no siempre.	Un 72% (278) cumple los horarios estipulados, hace un uso correcto de los espacios comunes, respeta el material común y el de los demás, un 15%(58) tiene grandes problemas para cumplir las normas y el 13%(50) restante lo hacen algunas veces, aunque no siempre.

b) Convivencia y relación .Habilidades sociales

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
Excepto un 3%(7) del alumnado, el 97%(209) restante se agrupa con los otros compañeros, juega, respeta las normas del juego, acepta que le propongan participar en grupos, es autónomo. El profesorado no considera que tengan grandes problemas de autoestima, a excepción del 5%(11), consideran que un 12%(26) adopta actitudes agresivas, que un 13%(28) tiene problemas para pedir y dar ayuda, que un 16% (13) no es aceptado por los compañeros, que un 21%(45) manifiestan actitudes de indiferencia, rechazo e incluso racistas y que un 13% (28) no sabe defender sus derechos de forma adecuada ni recibir y exponer críticas, alabanzas.	Un 21%(81) del alumnado no se agrupa con los otros compañeros, ni juega, respeta las normas del juego, ni acepta que le propongan participar en grupos, es autónomo. El profesorado considera que tienen grandes problemas de autoestima, el 32%(123), que un 43%(165) adopta actitudes agresivas, que un 46% tiene problemas para pedir y dar ayuda, que un 35%(135) no es aceptado por los compañeros, que un 34%(131) manifiestan actitudes de indiferencia, rechazo e incluso racistas y que un 23%(88) no sabe defender sus derechos de forma adecuada ni recibir y exponer críticas, alabanzas.

c) Hábitos de trabajo en el aula. Estilo de aprendizaje

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
El 98%(211) sabe dónde está el material común, el 89%(192) lleva todo el material individual	El 91%(351) sabe dónde está el material común, el 65%(250) lleva todo el material individual

<p>necesario, el 76%(164) es cuidadoso con el material, el 83%(179) sabe dónde tiene que colocarse en cada actividad (clase, laboratorio, educación física...), el 87%(187) se sienta correctamente, el 92%(198) molesta a los compañeros o es molestado por ellos, el 87%(187) participa en los trabajos cooperativos, el 76%(164) es tolerante hacia los demás, el 67%(144) manifiesta interés por el trabajo, el 65%(140) hace el trabajo bien presentado y limpio, el 53%(114) acaba siempre el trabajo, el 57%(123) pide ayuda si la necesita, el 49%(105) elude hacer el trabajo si el profesor no le presta especial atención, el 44%(95) tienen capacidad de mantenerse en actitud de escucha, el 52%(112) tiene capacidad de trabajo individual, el 52%(112) tiene capacidad de resistencia a la fatiga, el 95%(205) coge correctamente el lápiz, el 89%(192) sabe escribir y deja márgenes, el 92% (198) se interesa por las nuevas tecnologías, el 87%(187) usa adecuadamente la calculadora, y 74%(159) usa adecuadamente el ordenador, el 47%(101) manifiesta curiosidad intelectual y sabe buscar información, además de formular preguntas pertinentes, el 23%(49) tiene capacidad de responder a las responsabilidades aceptadas, el 87%(187) se adapta mejor a la tarea normativizada, el 34%(73) realiza mejor los trabajos en grupo, el 78%(168) responde a motivaciones extrínsecas y el 69%(149) adquiere mejor el aprendizaje memorístico.</p>	<p>necesario, el 54%(208) es cuidadoso con el material, el 81%(312) sabe dónde tiene que colocarse en cada actividad (clase, laboratorio, educación física...), el 83%(320) se sienta correctamente, el 94%(362) molesta a los compañeros o es molestado por ellos, el 64%(247) participa en los trabajos cooperativos, el 65%(250) es tolerante hacia los demás, el 72%(277) manifiesta interés por el trabajo, el 65%(250) hace el trabajo bien presentado y limpio, el 46%(177) acaba siempre el trabajo, el 51%(196) pide ayuda si la necesita, el 58%(223) elude hacer el trabajo si el profesor no le presta especial atención, el 24%(92) tienen capacidad de mantenerse en actitud de escucha, el 45%(173) tiene capacidad de trabajo individual, el 46%(177) tiene capacidad de resistencia a la fatiga, el 92%(355) coge correctamente el lápiz, el 57% (220) sabe escribir y deja márgenes, el 44%(169) se interesa por las nuevas tecnologías, el 34%(131) usa adecuadamente la calculadora, y 39%(150) usa adecuadamente el ordenador, el 56%(216) manifiesta curiosidad intelectual y sabe buscar información, además de formular preguntas pertinentes, el 45%(173) tiene capacidad de responder a las responsabilidades aceptadas, el 92%(355) se adapta mejor a la tarea normativizada, el 23%(88) realiza mejor los trabajos en grupo, el 89%(343) responde a motivaciones extrínsecas y el 81%(312) adquiere mejor el aprendizaje memorístico.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5) COMPETENCIA COMUNICATIVA

📍 Primera lengua:

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
Español	Árabe o bereber

☉ **Lengua en la que está alfabetizado:**

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
Español	Árabe y español.

☉ **Alfabetizado en otra grafía:**

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
No.	Sí (9%, 35 alumnos/as)

☉ **Otros idiomas que conoce:**

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
Inglés, a nivel escolar.	Árabe o bereber, francés e inglés a nivel escolar.

a) **Capta el sentido de textos orales de uso habitual**

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
Un 5%(11) del alumnado tiene problemas en entender diferentes mensajes que se usan habitualmente en las aulas, relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Un 66%(258) ⁵⁶ del alumnado inmigrante tiene problemas para entender diferentes mensajes que se usan habitualmente en las aulas, relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

b) **Lee textos de diverso tipo**

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
Un 12%(25) del alumnado autóctono tiene algún problema relacionado con la lectura de los textos que se utilizan en el nivel en el que están escolarizados.	Un 79%(304) del alumnado magrebí tiene algún problema relacionado con la lectura de los textos que se utilizan en el nivel en el que están escolarizados.

c) **Capta el sentido de textos escritos de uso habitual**

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
Un 17%(36) tiene algún problema en entender el sentido de los textos que se utilizan en las aulas.	Un 87%(335) tiene algún problema en entender el sentido de los textos que se utilizan en las aulas.

⁵⁶ 246 de estos alumnos/as llevan viviendo en España entre 0-3 años.

d) Utiliza estrategias de comprensión de textos escritos

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
Un 67%(144) utiliza alguna estrategia (Imágenes, títulos, configuración del texto, contexto, releer, preguntar, consultar otras fuentes...) para comprender los textos escritos ⁵⁷ .	Un 82%(316) utiliza alguna estrategia (Imágenes, títulos, configuración del texto, contexto, releer, preguntar, consultar otras fuentes...) para comprender los textos escritos ⁵⁸ .

e) Produce textos orales

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
El 100% del alumnado es capaz de producir textos orales, con mayor o menor precisión en castellano, adaptados a su nivel de escolarización.	Un poco más del 1% (8 alumnos) tiene problemas para producir textos orales en castellano y coincide que todos llevan escolarizados entre unos días y un mes y medio.

f) Produce textos escritos

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
El 100% del alumnado produce textos escritos con mayor o menor precisión en castellano, adaptados a su nivel de escolarización.	El 10%(38) del alumnado no produce textos escritos en castellano y coincide que todos llevan escolarizados entre unos días y un tres meses.

g) Utiliza diferentes fuentes de información

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
El 100%, cuando así se les plantea, utilizan diversas fuentes de información.	El 53%(204) no tiene problemas para manejar diferentes fuentes de información.

5) ÁMBITO CURRICULAR: MATEMÁTICAS⁵⁹

a) Resolución de problemas:

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
---------------------------	-------------------------

⁵⁷ Se le preguntó directamente al alumnado, para conocer este dato.

⁵⁸ Se le preguntó directamente al alumnado, para conocer este dato.

⁵⁹ En este apartado, al alumnado inmigrante, se les tuvo que realizar algunas pruebas en árabe, para poder tener una idea real de lo que podían y de lo que no podían hacer, dado que no tenían un conocimiento del castellano, como para entender lo que se les pedía. Como lo que se trataba de ver era su competencia matemática y no la lingüística, que ya la hemos analizado en el subapartado anterior, nos permitimos utilizar el recurso humano extraordinario de un traductor.

Un 43%(92) del alumnado autóctono presentaba algún tipo de dificultad en el proceso de desarrollo de un problema matemático adaptado a su nivel académico.	Un 46%(177) del alumnado autóctono presentaba algún tipo de dificultad en el proceso de desarrollo de un problema matemático adaptado a su nivel académico.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

b) Numeración:

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
Un 32%(69) del alumnado autóctono presentaba algún tipo de dificultad a la hora de operar de forma correcta o interpretar el valor posicional de las cifras, adaptados a su nivel académico.	Un 51%(196) ⁶⁰ del alumnado autóctono presentaba algún tipo de dificultad a la hora de operar de forma correcta o interpretar el valor posicional de las cifras, adaptados a su nivel académico.

c) Medidas:

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
El 92%(198) del alumnado inmigrante no tenía ningún tipo de problemas en relacionar la medición con su unidad, que hubieran trabajado en las aulas con anterioridad.	El 94%(362) del alumnado inmigrante no tenía ningún tipo de problemas en relacionar la medición con su unidad, que hubieran trabajado en las aulas con anterioridad.

d) Cálculo numérico

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
El 36%(77) del alumnado autóctono presentaba algún problema relativo a las cuatro operaciones o la utilización de diversos procedimientos y recursos.	El 78%(301) del alumnado autóctono presentaba algún problema relativo a las cuatro operaciones o la utilización de diversos procedimientos y recursos.

e) Formas geométricas

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
El 89%(192) reconoce las formas geométricas estudiadas y es capaz de dibujarla.	El 91%(351) reconoce las formas geométricas estudiadas y es capaz de dibujarla.

6) AREAS QUE NECESITAN ADAPTACIÓN

⁶⁰ Hay un dato no comprobado, pero nos aportaron diferentes profesores/as, que el fallo mayor a la hora de entender el sentido de las cifras, podía venir dado por el cambio de la dirección de escritura del castellano, respecto al árabe, al igual que pasa en el cálculo numérico.

Alumnado Autóctono	Alumnado magrebí
El 56%(121) necesita adaptación en matemáticas y el 43%(93) en lengua castellana y literatura. Coincide que el 37%(80) necesita adaptación en las dos áreas.	El 76%(293) necesita adaptación en matemáticas y el 97%(374) en lengua castellana y literatura. Coincide que el 65%(250) necesita adaptación en las dos áreas.

Estos datos son los que recogimos en la evaluación inicial y los hemos expuesto en números totales y en porcentajes, porque era lo que necesitábamos conocer para comprender la situación.

2.5.4.2.) Segunda fase de recogida de datos de las competencias curriculares y de las competencias interculturales del alumnado de las aulas multiculturales (Planificación y toma de decisiones y evaluación de la intervención).

En la segunda fase de la investigación se recogieron los datos sobre las competencias curriculares del alumnado, en diferentes momentos: al comienzo del curso, con diferentes instrumentos para la valoración de competencias en Educación Primaria (Anexo XVI) y otro para Educación Secundaria Obligatoria (Anexo XVII). Estos instrumentos recogieron información de las Competencias Curriculares del alumnado en las Áreas de Matemáticas y Lengua castellana y Literatura, diferenciadas por ciclos⁶¹. También se tomaron datos en la fase intermedia, para lo que nos valimos de la evaluación de las propias actividades que se diseñaban para ser realizadas en el transcurso de las clases ordinarias(estos datos no se aportan, porque ya están reflejados en la fase siguiente) y, por último, una fase final, en la que se volvieron a utilizar los mismos instrumentos que en la fase inicial, para poder, respecto a las competencias curriculares, además de otro instrumento para recoger los datos respecto a las competencias curriculares del alumnado.

En la fase inicial se utilizaba el documento para la evaluación de las competencias curriculares que correspondían al ciclo anterior al que, en ese

⁶¹ Los instrumentos que se utilizaron trataban de realizar, de forma diferenciada: la Evaluación de la Competencia Curricular del área de Matemáticas en Educación Primaria en el primer ciclo, la Evaluación de la Competencia Curricular del área de Matemáticas en Educación Primaria en el segundo ciclo, la Evaluación de la Competencia Curricular del área de Matemáticas en Educación Primaria en el tercer ciclo, la Evaluación de la Competencia Curricular del área de Lengua castellana y Literatura en Educación Primaria en el primer ciclo, la Evaluación de la Competencia Curricular del área de Lengua castellana y Literatura en Educación Primaria en el segundo ciclo, la Evaluación de la Competencia Curricular del área de Lengua castellana y Literatura en Educación Primaria en el tercer ciclo, la Evaluación de la Competencia Curricular del área de Matemáticas en Educación Secundaria Obligatoria en el primer ciclo, la Evaluación de la Competencia Curricular del área de Matemáticas en Educación Secundaria Obligatoria en el segundo ciclo, la Evaluación de la Competencia Curricular del área de Lengua castellana y Literatura en Educación Secundaria Obligatoria en el primer ciclo y la Evaluación de la Competencia Curricular del área de Lengua castellana y Literatura en Educación Secundaria Obligatoria en el segundo ciclo.

momento, estaba escolarizado el alumnado, así que al alumnado del primer ciclo de Primaria, se le pasó el instrumento de Educación Infantil, al de Segundo ciclo de Primaria, se le pasó el del primer ciclo de Primaria,..., sin embargo, en la fase final, se le pasó el instrumento que se correspondía con el ciclo que estaba cursando en ese momento.

Para poder evaluar las competencias curriculares en la fase inicial y final, se le planteaban al alumnado actividades, cuyos objetivos implicaran desarrollar las capacidades que se iban a analizar.

La muestra con la que pudimos contar para realizar esta parte de la investigación fue la misma que tuvimos a la hora de analizar las Programaciones de Aula, es decir,

Localidad/ Centro educativo	Etapa/ Ciclo/Curso	Alumnado inmigrante	Alumnado autóctono	Profesorado
Lepe C.E.I.P. Río Piedras.	Primaria Primero/Segundo (2º de Primaria)	5	2	1
Palos de la Frontera C.E.I.P. Hermanos Pinzón	Primaria Segundo/ Cuarto (4º de Primaria)	5	2	1
Cartaya C.E.I.P. Juan Díaz Hachero	Primaria Tercero/Sexto (6º de Primaria)	4	2	1
Moguer I.E.S. Francisco Garfias	E.S.O. Primero/ Segundo (2º de ESO)	5	2	3
Punta Umbría I.E.S. Saltés	E.S.O. Segundo/Cuarto (4º de ESO)	2	2	2
Total	5	21	10	8

Tabla 5.6. Muestra productora de datos en la Segunda parte de la investigación.

Para que sea menos complicado, vamos a exponer los datos obtenidos en esta fase ordenados, según el momento en el que se obtuvieron, así que distinguiremos entre lo que nosotros durante el desarrollo de la investigación hemos denominado como: fase inicial y fase final.

b) Fase Inicial.

Para exponer los resultados con más claridad, lo vamos a hacer por centros educativos y diferenciando entre alumnado inmigrante y autóctono.

En esta primera fase, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Competencias curriculares de Segundo curso de Primer Ciclo de Educación Primaria ⁶² . C.E.I.P. Río Piedras. Lepe	Alumnado inmigrante					Alumnado autóctono	
	1	2	3	4	5	6	7
Área de desarrollo del lenguaje y de las habilidades comunicativas.							
Discriminación auditiva, entonación y pronunciación de los textos orales.	X						X
Utiliza las formas socialmente establecidas para iniciar, mantener y terminar una conversación.	X					X	X
Comprende los cuentos, narraciones y mensajes orales.	X		X			X	X
Expresa mensajes referidos a necesidades, emociones y deseos de forma individual y en grupo.	X	X	X			X	X
Tiene iniciativa e interés por participar en la comunicación oral, respetando las normas sociales establecidas que regulan el intercambio lingüístico.	X		X		X		X
Utiliza la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute.	X	X	X		X	X	X
Comprende los recursos de la lengua escrita: pictogramas, rótulos, láminas, periódicos, revistas y libros.	X	X	X		X	X	X
Interpreta imágenes, carteles, fotografías.	X	X	X	X	X	X	X
Tiene desarrollada la orientación espacio-temporal.	X	X	X	X	X	X	X
Tiene desarrollado el esquema corporal.	X	X	X	X	X	X	X
Discrimina figuras.	X	X	X	X	X	X	X
Desarrolla y utiliza la memoria visual.	X	X	X	X	X	X	X
Tiene desarrollada la noción de direccionalidad.	X	X	X	X	X	X	X
Tiene desarrollada la noción de linealidad.	X	X	X	X	X	X	X
Tiene desarrollada la orientación izquierda-derecha.	X	X	X		X	X	X
Tiene asumido el concepto de distribución.	X	X	X	X	X	X	X
Mantiene la posición al escribir.	X	X				X	X

⁶² Como podemos ver, en el anexo XVI, utilizamos en esta primera fase la evaluación de la competencia curricular para la Educación Infantil, para evaluar la del primer ciclo de Educación Primaria.

Comprende la correspondencia entre fonema-grafía.	X	X				X	X
Identifica las letras.	X	X	X	X	X	X	X
Conoce la diferencia entre palabras, sílabas y fonemas.	X	X				X	X
Área de representación numérica.							
Reconoce las propiedades de los objetos: forma y tamaño.	X	X	X	X	X	X	X
Expresa la cuantificación de los elementos que se le presentan.	X	X	X	X	X	X	X
Conoce los primeros números ordinales: los nueve primeros números y su representación gráfica	X	X	X		X	X	X
Se ha iniciación con el cálculo de las operaciones de unir y separar por medio de la manipulación de objetos.	X	X	X	X	X	X	X
Ha adquirido nociones básicas de medida.	X	X	X	X	X	X	X
Conoce las unidades de medida naturales.	X	X	X	X	X	X	X
Conoce las medidas temporales, utilizando como instrumento de medida del tiempo el reloj.	X	X			X	X	X
Conoce las formas planas: círculo, cuadrado, rectángulo, triángulo.	X	X	X	X	X	X	X
Conoce los cuerpos geométricos: esfera, cubo.	X	X	X	X	X	X	X
Tiene nociones básicas de orientación y situación en el espacio.	X	X	X	X	X	X	X

Competencias curriculares de Segundo curso de Segundo Ciclo de Educación Primaria ⁶³ . C.E.I.P. Hermanos Pinzón. Palos de la Frontera	Alumnado inmigrante					Alumnado autóctono	
Área de lengua castellana y literatura							
	8	9	10	11	12	13	14
1. Habla pronunciando con claridad.			X	X	X	X	X
2. Se interesa por participar en situaciones de comunicación oral: interviene en la conversación, sabe escuchar y pedir la palabra.		X	X		X	X	X
3. Expone oralmente hechos, sentimientos y experiencias propias.		X	X	X	X	X	X
4. Comprende mensajes orales sencillos (narrativos, descriptivos, explicativos) y sabe transmitirlos a otros.		X	X	X	X	X	X
5. Describe objetos y personas señalando algunos rasgos específicos.			X	X	X	X	X

⁶³ Como podemos ver, en el anexo XVI, utilizamos en esta primera fase la evaluación de la competencia curricular para el Primer ciclo de la Educación Primaria, para evaluar la del Segundo Ciclo de la educación Primaria.

6. Sabe pedir información, permiso, dar las gracias, saludar...			X	X	X	X	X
7. Sabe narrar oralmente una historia o cuento con orden lógico.		X	X	X	X	X	X
8. Identifica y emplea todas las letras: minúsculas, mayúsculas, manuscritas y de imprenta.			X	X	X	X	X
9. Lee y escribe palabras que contienen sílabas directas: consonante + vocal (ma, la, su...) y consonante + vocal (bra, tri, cre...).		X	X	X	X	X	X
10. Lee y escribe palabras que contienen sílabas inversas: vocal + consonante (al, es, un...) y consonante + vocal + consonante + vocal + consonante (del, tor, cal...).			X	X	X	X	X
11. Lee y escribe palabras que contienen sílabas inversas: vocal + consonante + consonante (ins, obs...) y consonante + consonante + vocal + consonante (pres, bras, tres...).			X		X	X	X
12. Se interesa por descifrar los mensajes escritos de su entorno (carteles, etiquetas, instrucciones...).			X		X	X	X
13. Tiene una lectura fluida con la entonación, el ritmo y las pausas adecuadas.				X	X	X	X
14. Conoce el orden alfabético y diferencia vocales de consonantes.			X		X	X	X
15. Diferencia palabras, sílabas y letras.			X	X	X	X	X
16. Tiene una letra legible.					X	X	X
17. Copia un texto sin cometer errores ortográficos.					X	X	X
18. Controla el sentido y la dirección de lo escrito.					X	X	X
19. Sabe construir frases separando bien las palabras.					X	X	X
20. Sabe producir textos escritos breves y sencillos, empleando oraciones con sentido completo.					X	X	X
21. Reconoce y utiliza las reglas ortográficas básicas y los signos de puntuación.							X
22. Comprende textos cortos leídos (lectura oral y silenciosa) e identifica la idea principal y algunos detalles secundarios.						X	X
23. Sabe formar diminutivos, aumentativos y derivados.			X		X	X	X
24. Reconoce palabras de la misma familia léxica.		X	X		X	X	X
Área de Matemáticas							
1. Cuenta, lee, escribe y ordena progresiva y regresivamente números naturales hasta 100.			X	X	X	X	X
2. Conoce el valor posicional de los números hasta el 100.			X		X	X	X
3. Realiza sumas y restas sin llevar y llevando.			X		X	X	X
4. Utiliza estrategias de cálculo mental					X	X	X

respecto a la suma y a la resta.						
5. Coloca adecuadamente las cantidades para la realización de algoritmos.			X		X	X
6. Selecciona la operación adecuada para resolver problemas sencillos de adición y sustracción					X	X
7. Presenta de forma clara y ordenada el planteamiento, desarrollo y resultado de los problemas.					X	X
8. Utiliza técnicas elementales para ordenar y recoger datos de su realidad más próxima (recuento, agrupación, interpretación...).			X		X	X
9. Realiza mediciones de longitud, masa y capacidad, seleccionando el instrumento adecuado.			X		X	X
10. Conoce y utiliza medidas de tiempo (reloj, semanas, meses...) y dinero monedas.			X	X	X	X
11. Define la posición de un objeto en el espacio, usando los conceptos: derecha/izquierda, arriba/abajo, delante/detrás, próximo/lejano, dentro/fuera.			X		X	X
12. Reconoce y dibuja líneas rectas y curvas.		X	X	X	X	X
13. Reconoce el entorno próximo formas geométricas, circulares, triangulares, cuadradas y rectangulares.		X	X	X	X	X
14. Reconoce en el entorno figuras cúbicas y esféricas.			X			X

Competencias curriculares de Segundo curso de Tercer Ciclo de Educación Primaria ⁶⁴ . C.E.I.P. Juan Díaz Hachero. Cartaya	Alumnado inmigrante				Alumnado autóctono	
	15	16	17	18	19	20
Área de lengua castellana y literatura						
1. Participa en situaciones de intercambio comunicativo (diálogos, conversaciones) y expresa su opinión.	X	X		X	X	X
2. Respeta las normas de comunicación oral en pequeño y gran grupo (escucha a los demás, espera el turno de palabra, respeta las opiniones de los otros).	X		X	X	X	X
3. Expresa oralmente sucesos y experiencias próximas con orden de ideas, empleando adecuadamente pronunciación, entonación, ritmo y vocabulario.	X			X	X	X
4. Comprende textos orales sencillos, distingue sus ideas principales y secundarias y sintetiza el contenido.	X			X	X	X

⁶⁴ Como podemos ver, en el anexo XVI, utilizamos en esta primera fase la evaluación de la competencia curricular para el segundo ciclo de la Educación Primaria, para evaluar la del tercer ciclo de la Educación Primaria.

5. Completa textos orales narrativos (principio, desarrollo y final).	X			X	X	X
6. Crea textos orales breves (narrativos y descriptivos).	X			X	X	X
7. Realiza la lectura oral con fluidez y la adecuada entonación, ritmo y pausas.	X			X	X	X
8. Lee comprensivamente (lectura oral y silenciosa).	X			X	X	X
9. Emplea adecuadamente mayúsculas, guión, punto, coma, interrogación y exclamación.	X			X		X
10. Acentúa debidamente las palabras del vocabulario básico.	X			X		X
11. Utiliza correctamente los grupos -mp, mb-, -hie-, -hue-, -illo-, -illa.	X			X	X	X
12. Distingue y utiliza r/tr y las terminaciones -d/ -z.	X			X	X	X
13. Escribe correctamente los verbos terminados en -ger, -gir, -bir, -vir y las palabras del vocabulario básico que contienen v, b, güe, güi.	X			X	X	X
14. Tiene letra legible, separa bien los párrafos y dispone ordenadamente sus escritos.	X			X	X	X
15. Completa frases y textos escritos incompletos.	X				X	X
16. Construye correctamente oraciones afirmativas y negativas.	X			X	X	X
17. Produce textos escritos sencillos (narrativos, descriptivos, cartas...).	X			X	X	X
18. Presenta limpieza en sus escritos.	X		X	X	X	X
19. Comprende el sentido global de los textos escritos de uso habitual e identifica la idea principal y algunas secundarias.	X			X	X	X
20. Considera la lengua escrita como una posible fuente de diversión.	X	X		X	X	X
21. Reconoce en un texto escrito los nombres, verbos, adjetivos y artículos.	X			X	X	X
22. Distingue el género y el número de artículos, nombres y adjetivos.	X					X
23. Reconoce el presente, pasado y futuro de las formas verbales.	X			X	X	X
24. Reconoce el sujeto y el predicado de una oración.	X				X	X
25. Utiliza adecuadamente el diccionario.	X			X	X	X
26. Cuida los libros y el orden en el aula y en la biblioteca.	X		X	X	X	X
27. Reconoce y utiliza sinónimos y antónimos.	X			X	X	X
28. Maneja familias de palabras.	X			X	X	X
29. Utiliza prefijos y sufijos para crear palabras nuevas.	X			X	X	X
30. Diferencia el sentido de las palabras polisémicas por el contexto.	X			X	X	X

Área de Matemáticas						
1. Cuenta lee, escribe y ordena progresiva y regresivamente números de cinco cifras, interpretando el valor posicional de cada una de ellas.	X		X	X	X	X
2. Identifica la multiplicación como suma de sumandos iguales.	X			X	X	X
3. Memoriza las tablas de multiplicar:	X		X	X		X
4. Domina el algoritmo de la multiplicación hasta tres cifras.	X		X	X		X
5. Domina el algoritmo de la división por una cifra.	X		X	X	X	X
6. Utiliza estrategias de cálculo mental en las operaciones básicas.	X			X		X
7. Resuelve problemas de su vida cotidiana aplicando la suma, resta, multiplicación e inicia los de la división.	X		X	X	X	X
8. Resuelve problemas que combinan los algoritmos de suma, resta y multiplicación.	X					X
9. Expresa ordenadamente las fases de resolución de problemas sencillos (datos, planteamiento gráfico, si procede, operaciones y expresión del resultado).	X					X
10. Utiliza planteamientos y métodos de resolución alternativos a un problema previamente resuelto o cambia su enfoque si no obtiene el resultado correcto.	X					X
11. Usa la calculadora como método de comprobación de los cálculos realizados.	X		X	X	X	X
12. Estima la longitud, masa y capacidad de objetos familiares.	X	X	X	X	X	X
13. Elige el instrumento y la unidad adecuados para realiza mediciones de longitud, masa y capacidad de objetos familiares.	X	X	X	X	X	X
14. Elige el instrumento y la unidad adecuados para realizar mediciones de tiempo. Usa monedas adecuadas para hacer cambios de un billete de hasta 50 EUROS.	X				X	X
15. Identifica y dibuja rectas: paralelas, perpendiculares, ángulos y segmentos.	X		X	X	X	X
16. Reconoce con objetos familiares polígonos y cuerpos geométricos sencillos.	X	X	X	X	X	X
17. Reconoce las características de la circunferencia y el círculo y sus elementos.	X				X	X
18. Clasifica los polígonos según el número de sus lados.	X				X	X
19. Reconoce las características y los elementos de regularidad de cilindro, cono, prisma, y pirámide y esfera. Indica, en su caso, vértices, ángulos, lados y caras.	X				X	X
20. Realiza e interpreta croquis, planos y maquetas utilizando puntos de referencia, distancia, desplazamientos, etc, en	X				X	X

situaciones familiares.						
21. Realiza gráficas sencillas.	X			X	X	X
22. Recoge, ordena y clasifica datos respecto a un criterio y los expresa en forma de tablas y gráficos de barras.	X			X	X	X

Competencias curriculares de Segundo curso de Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria ⁶⁵ . I.E.S. Francisco Garfias. Moguer	Alumnado inmigrante					Alumnado autóctono	
	21	22	23	24	25	26	27
Área de lengua castellana y literatura							
1. Participa en situaciones de comunicación oral (trabajo en grupo, debates...) respetando las normas que posibilitan el intercambio comunicativo.	X	X	X		X	X	X
2. Capta el sentido de textos orales de uso habitual, mediante la comprensión de las ideas expresadas y de algún elemento no explícito (doble sentido, humor...).	X	X	X		X	X	X
3. Se expresa oralmente, atendiendo a diferentes necesidades comunicativas (narrar, describir, informar, dialogar...).	X	X	X	X	X	X	X
4. Produce textos orales (cuentos, opiniones, explicaciones sencillas...), de manera organizada y empleando adecuadamente las formas de la lengua oral.	X	X			X	X	X
5. Capta el sentido global de los textos escritos y resume las ideas principales.	X	X	X		X	X	X
6. Utiliza adecuadamente el diccionario y distingue entre el sentido propio y el sentido figurado de las palabras.	X				X	X	X
7. Sabe localizar y utilizar diferentes recursos y fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar. Utiliza los fondos de la biblioteca.	X	X			X	X	X
8. Se sirve de la lectura como medio de aprendizaje y de placer.	X		X		X	X	X
9. Elabora textos escritos de diferente tipo, con la estructura adecuada.	X	X			X	X	X
10. Presenta orden y limpieza en los trabajos escritos.	X				X		X
11. Valora la corrección, propiedad y coherencia de los textos escritos como elementos que facilitan la comprensión.	X		X		X	X	X

⁶⁵ Como podemos ver, en el anexo XVI, utilizamos en esta primera fase la evaluación de la competencia curricular para el tercer ciclo de la Educación Primaria, para evaluar la del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

12. Utiliza su sentido crítico ante mensajes orales y escritos, transmitidos por los diferentes medios de comunicación social.	X	X			X	X	X
13. Utiliza adecuadamente los signos de puntuación (. , ; :), interrogación y exclamación.	X	X			X	X	X
14. Distingue y acentúa correctamente las palabras agudas, llanas y esdrújulas, según las reglas generales de acentuación.	X	X			X	X	X
15. Conoce y utiliza la acentuación diacrítica en los monosílabos más frecuentes.	X				X		X
16. Aplicas las normas ortográficas relativas al uso de la h, x-s, g-j, b-v.	X	X			X	X	X
17. Manifiesta aceptación y respeto por las normas básicas de la lengua oral y escrita.	X	X	X	X	X	X	X
18. Reconoce, en una oración simple, el sujeto y el predicado y los núcleos de ambos.	X	X	X		X	X	X
19. Conoce las clases de predicado.	X				X	X	X
20. Distingue oraciones simples y compuestas y sabe qué es la coordinación.	X				X	X	X
21. Reconoce diptongos, triptongos e hiatos.	X	X			X	X	X
22. Conoce y aplica los prefijos y sufijos estudiados.	X	X			X	X	X
23. Identifica y define nombres, adjetivos, determinantes, verbos y pronombres.	X	X			X	X	X
24. Reconoce las conjunciones y preposiciones en un texto.	X				X	X	X
25. Distingue las tres conjugaciones y analiza las formas verbales (tiempo y persona).	X	X			X	X	X
26. Aprende los paradigmas verbales (conjugación) de los verbos regulares e irregulares más frecuentes.	X				X	X	X
27. Resume textos narrativos.	X	X			X	X	X
28. Transforma un texto narrativo de estilo directo a estilo indirecto.	X				X	X	X
29. Redacta sencillos textos narrativos, descriptivos y expositivos.	X	X			X	X	X
30. Escribe cartas coloquiales (amigos, familia...).	X	X			X	X	X
31. Comprende textos explicativos (reglas de un juego, instrucciones de uso, recetas de cocina...).	X	X			X	X	X
Área de Matemáticas							
1. Lee, escribe y ordena los números decimales hasta las centésimas,	X	X	X			X	X

interpretando el valor posicional de cada dígito.							
2. Realiza los algoritmos de la suma, resta, multiplicación y división con números decimales hasta las centésimas.	X	X	X		X	X	X
3. Conoce el significado de las fracciones.	X	X			X	X	X
4. Conoce el significado y notación de las potencias.	X	X			X		X
5. Resuelve problemas utilizando la división de más de dos cifras.	X	X			X	X	X
6. Realiza cálculos mentales, tanteo y usa la calculadora.	X	X			X		X
7. Conoce el significado del paréntesis en las operaciones.	X	X	X		X	X	X
8. Resuelve problemas combinando las cuatro operaciones básicas	X	X			X		X
9. Ante el planteamiento de un problema es capaz de encontrar los datos necesarios para su resolución y se ayuda de gráficos u otros procedimientos.	X	X	X		X	X	X
10. En la resolución de problemas sencillos anticipa una solución razonable y busca los procedimientos matemáticos de forma lógica y reflexiva.	X	X	X		X	X	X
11. En la resolución de problemas revisa el planteamiento y las operaciones realizadas o cambia el enfoque cuando no ha obtenido el resultado correcto.	X	X			X	X	X
12. Resuelve problemas aplicando fórmulas.	X	X			X		X
13. Conoce las unidades de medida (longitud, superficie, masa, capacidad, tiempo) y convierte unas unidades en otras (múltiplos y submúltiplos).	X	X	X		X	X	X
14. Expresa los resultados de mediciones en las unidades adecuadas.	X					X	X
15. Clasifica formas geométricas con criterios razonados: número de lados, ángulos, regularidad...	X	X	X	X	X	X	X
16. Identifica, describe y dibuja prismas, pirámides y cuerpos redondos.	X	X	X	X	X	X	X
17. Calcula el valor de los ángulos de un polígono regular.	X				X		X
18. Utiliza los conceptos de simetría, paralelismo y perpendicularidad para describir objetos y situaciones de la vida cotidiana.	X	X			X	X	X
19. Calcula perímetros, áreas y volúmenes.	X				X		X

20. Representa e interpreta información cuantificable por medio de tablas y diagramas lineales y de barras.	X	X			X	X	X
21. Hace estimaciones sobre el resultado de juegos de azar u otros, en términos de imposible, seguro, probable.	X	X	X	X	X	X	X
22. Es perseverante en la búsqueda de datos y soluciones a un problema.	X						

Competencias curriculares de Segundo curso de Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria ⁶⁶ . I.E.S. Saltés. Punta Umbría	Alumnado inmigrante		Alumnado autóctono	
Área de lengua castellana y literatura				
	28	29	30	31
1. Redacta textos escritos de acuerdo con las diferentes fases de su elaboración, atendiendo a los medios textuales estudiados.	X	X	X	X
2. Localiza la información relevante de textos narrativos, descriptivos y dialogados ayudándose del conocimiento de su estructura.	X	X	X	X
3. Diferencia las ideas principales de las secundarias, así como hechos, ejemplos y anécdotas en un texto expositivo dado.	X	X	X	X
4. Distingue las informaciones de los razonamientos y opiniones en un texto argumentativo	X		X	X
5. Produce textos descriptivos, narrativos y dialogados considerando sus estructuras, incorporando sus elementos y características, tanto textuales como expresivas y ortográficas.	X	X	X	X
6. Redacta textos informativos aplicando las estructuras más frecuentes en este tipo de textos.	X	X	X	X
7. Produce textos argumentativos razonando y fundamentando las opiniones que en ellos se expresen.	X		X	X
8. Expresa mensajes orales integrando lenguajes verbales y no verbales.	X	X	X	X
9. Produce textos orales narrativos, descriptivos y conversacionales.	X	X	X	X
10. Produce textos orales expositivos con coherencia, claridad y rigor.	X	X	X	X
11. Defiende ideas y opiniones utilizando la estructura y recursos de los textos argumentativos.	X		X	X

⁶⁶ Como podemos ver, en el anexo XVI, utilizamos en esta primera fase la evaluación de la competencia curricular para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, para evaluar la del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

12. Emplea las técnicas de trabajo básicas: el esquema, el resumen, el guión y el subrayado, así como el uso eficaz del diccionario.	X	X	X	X
13. Aplica las técnicas elementales de trabajo, especialmente las relacionadas con el análisis y la síntesis.	X	X		X
14. Enriquece el léxico de las producciones orales y escritas utilizando alguno de los mecanismos estudiados (composición, derivación...).	X	X	X	X
15. Enriquece el vocabulario en las producciones orales y escritas a través del uso de la sinonimia, antonimia y polisemia.	X	X	X	X
16. Distingue los elementos y funciones básicas de la oración simple	X	X	X	X
17. Muestra respeto por las diferentes lenguas y variedades lingüísticas de España.	X	X		X
18. Reconoce en diferentes textos de la literatura universal y en lengua española los recursos literarios básicos.	X	X	X	X
19. Muestra interés por la lectura de textos literarios como vehículo de expresión de la cultura	X			X
20. Distingue los diferentes géneros literarios (narrativa, lírica y teatro) a partir de su estructura textual básica.	X	X	X	X
21. Lee textos representativos de la literatura española.	X	X	X	X
Área de Matemáticas				
1. Utiliza de forma adecuada los números naturales, enteros, fraccionarios y decimales y el orden en ellos para recibir y producir información en actividades relacionadas con la vida cotidiana.	X	X	X	X
2. Elige, al resolver un determinado problema, el tipo de cálculo adecuado (mental o manual), opera correctamente y da significado a las operaciones y resultados obtenidos, de acuerdo con el enunciado.	X	X	X	X
3. Calcula correctamente expresiones numéricas sencillas (basadas en las cuatro operaciones elementales, las potencias de exponente entero y las raíces cuadradas exactas) de números enteros, fraccionarios y decimales mediante la correcta aplicación de las reglas de prioridad y con el uso adecuado de signos y paréntesis.	X			X
4. Utiliza los conceptos de valor exacto y valor aproximado en la resolución de problemas (de la vida cotidiana o en un	X			X

contexto matemático) y, elegir y valorar las aproximaciones adecuadas y las cotas de error permitidas según la naturaleza del problema y el grado de precisión requerido.				
5. Plantea y resuelve problemas sencillos mediante métodos numéricos, gráficos o algebraicos y comprueba la adecuación de la solución obtenida.	X	X	X	X
6. Utiliza correctamente el factor de conversión, la regla de tres simple y el cálculo de porcentajes para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana.	X	X	X	X
8. Maneja con soltura las distintas unidades de medida y las relaciones que pueden establecerse entre ellas.	X		X	X
9. Estima y efectúa medidas en actividades relacionadas con la vida cotidiana y valora el grado de precisión.	X	X	X	X
10. Reconoce y describe los elementos básicos del plano introduciendo el lenguaje geométrico en la vida cotidiana.	X	X	X	X
11. Reconoce y describe los elementos básicos del espacio introduciendo el lenguaje geométrico en la vida cotidiana.	X	X	X	X
12. Reconoce y describir los elementos característicos de las figuras planas elementales.	X	X	X	X
13. Reconoce y describe los elementos característicos de los cuerpos geométricos elementales.	X	X	X	X
14. Resuelve correctamente problemas de la vida cotidiana en los que sea necesario aplicar las propiedades características de las figuras planas elementales.	X		X	X
15. Resuelve correctamente problemas de la vida cotidiana en los que sea necesario aplicar las propiedades características de los cuerpos geométricos elementales	X			X
16. Utiliza el Teorema de Tales y los criterios de semejanza para interpretar relaciones de proporcionalidad geométrica y para construir figuras semejantes a otras, en una razón dada.	X			X
17. Interpreta las dimensiones reales de figuras representadas en mapas o planos, mediante un uso adecuado de las escalas.	X	X	X	X
18. Emplea el Teorema de Pitágoras y las fórmulas adecuadas para obtener longitudes, áreas y volúmenes, en un contexto de resolución de problemas geométricos.	X	X	X	X
19. Representa, interpreta puntos y	X	X	X	X

gráficas cartesianas de relaciones funcionales sencillas que vengan dadas a través de tablas de valores.				
20. Intercambia e interpreta correctamente información entre tablas de valores y gráficas que aparecen en los medios de comunicación.	X	X	X	X
21. Interpreta relaciones funcionales a través de una expresión algebraica sencilla y representarlas en gráficas.	X		X	X
22. Identifica relaciones de proporcionalidad a través del análisis de información numérica, geométrica, gráfica y/o algebraica.	X			X
23. Utiliza, en la resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana, estrategias sencillas, como organización de la información en tablas, representación gráfica, búsqueda de ejemplos o métodos de ensayo/error sistemático.	X	X	X	X
24. Obtiene e interpreta las tablas de frecuencias y el diagrama de barras, así como la media aritmética, la moda y la mediana de una distribución discreta sencilla, con pocos datos, con ayuda de, si es preciso, una calculadora de operaciones básicas.	X			X
25. Calcula correctamente la media, la mediana y la moda.	X	X	X	X

b) Fase final.

En esta fase se recogió información del alumnado a través de dos instrumentos diferentes, uno con el que recogíamos la información relativa a las competencias curriculares del alumnado y otro con el que se recogía la relativa a las competencias interculturales. Esta fase terminó con la comparación entre las competencias curriculares e interculturales del alumnado antes y después de la aplicación del Curriculum Intercultural en las aulas multiculturales y que se expondrá en el subapartado d) (el siguiente).

El primer instrumento es el mismo que se utilizó en la fase inicial para conocer las competencias curriculares del alumnado, que quien lo rellenó, como en el momento anterior de la investigación fue el profesorado. El instrumento usado para la evaluación de las competencias curriculares era el perteneciente al nivel educativo en el que estaba escolarizado, no como sucedía en la fase inicial, en la que se les evaluaba a partir de las competencias que tendrían que haber adquirido en el nivel anterior al que estaban escolarizados.

Además, había un segundo instrumento que sí tenía que rellenar el propio alumnado y es el referente a la adquisición de competencias interculturales, tal

y como se recoge en el Anexo XV y cuyos resultados compararemos⁶⁷ con los extraídos de las entrevistas y los cuestionarios pasados en la Primera parte de la investigación al alumnado y del instrumento de “Evaluación Inicial” obtenido en la fase inicial de la segunda parte de este trabajo.

b.1) Competencias Curriculares.

Los datos obtenidos respecto a las competencias curriculares del alumnado, son referentes al alumnado con el que se trabajó en esta parte, que, como ya comentamos son un total de 21. Estos resultados son los siguientes:

Competencias curriculares de Segundo curso de Primer Ciclo de Educación Primaria. C.E.I.P. Río Piedras. Lepe	Alumnado inmigrante					Alumnado autóctono	
	1	2	3	4	5	6	7
Área de lengua castellana y literatura							
1. Habla pronunciando con claridad.	X	X	X		X	X	X
2. Se interesa por participar en situaciones de comunicación oral: interviene en la conversación, sabe escuchar y pedir la palabra.	X	X	X		X	X	X
3. Expone oralmente hechos, sentimientos y experiencias propias.	X	X	X	X	X	X	X
4. Comprende mensajes orales sencillos (narrativos, descriptivos, explicativos) y sabe transmitirlos a otros.	X	X	X	X	X	X	X
5. Describe objetos y personas señalando algunos rasgos específicos.	X	X	X	X	X	X	X
6. Sabe pedir información, permiso, dar las gracias, saludar...	X	X	X	X	X	X	X
7. Sabe narrar oralmente una historia o cuento con orden lógico.	X	X	X		X	X	X
8. Identifica y emplea todas las letras: minúsculas, mayúsculas, manuscritas y de imprenta.	X	X	X	X	X	X	X
9. Lee y escribe palabras que contienen sílabas directas: consonante + vocal (ma, la, su...) y consonante + vocal (bra, tri, cre...).	X	X	X	X	X	X	X
10. Lee y escribe palabras que contienen sílabas inversas: vocal + consonante (al, es, un...) y consonante + vocal + consonante (del, tor, cal...).	X	X	X	X	X	X	X
11. Lee y escribe palabras que contienen	X	X	X		X	X	X

⁶⁷ Esta comparación está expuesta en el apartado de resultados. Se exponen, por un lado, la comparación de competencias curriculares y, por otro, la de las competencias interculturales.

sílabas inversas: vocal + consonante + consonante (ins, obs...) y consonante + consonante + vocal + consonante (pres, bras, tres...).							
12. Se interesa por descifrar los mensajes escritos de su entorno (carteles, etiquetas, instrucciones...).	X	X	X	X	X	X	X
13. Tiene una lectura fluida con la entonación, el ritmo y las pausas adecuadas.	X	X	X		X	X	X
14. Conoce el orden alfabético y diferencia vocales de consonantes.	X	X	X	X	X	X	X
15. Diferencia palabras, sílabas y letras.	X	X	X	X	X	X	X
16. Tiene una letra legible.	X	X	X	X	X	X	X
17. Copia un texto sin cometer errores ortográficos.	X	X	X	X	X	X	X
18. Controla el sentido y la dirección de lo escrito.	X	X	X		X	X	X
19. Sabe construir frases separando bien las palabras.	X	X	X		X	X	X
20. Sabe producir textos escritos breves y sencillos, empleando oraciones con sentido completo.	X	X	X		X		X
21. Reconoce y utiliza las reglas ortográficas básicas y los signos de puntuación.	X	X	X	X	X	X	X
22. Comprende textos cortos leídos (lectura oral y silenciosa) e identifica la idea principal y algunos detalles secundarios.	X	X	X	X	X	X	X
23. Sabe formar diminutivos, aumentativos y derivados.	X	X	X	X	X	X	X
24. Reconoce palabras de la misma familia léxica.	X	X	X	X	X	X	X
Área de Matemáticas							
1. Cuenta, lee, escribe y ordena progresiva y regresivamente números naturales hasta 100.	X	X	X	X	X	X	X
2. Conoce el valor posicional de los números hasta el 100.	X	X	X	X	X	X	X
3. Realiza sumas y restas sin llevar y llevando.	X	X	X	X	X	X	X
4. Utiliza estrategias de cálculo mental respecto a la suma y a la resta.	X	X	X	X	X		X
5. Coloca adecuadamente las cantidades para la realización de algoritmos.	X	X	X	X	X	X	X
6. Selecciona la operación adecuada para resolver problemas sencillos de adición y sustracción	X	X	X	X	X	X	X

7. Presenta de forma clara y ordenada el planteamiento, desarrollo y resultado de los problemas.	X	X	X	X	X	X	X
8. Utiliza técnicas elementales para ordenar y recoger datos de su realidad más próxima (recuento, agrupación, interpretación...).	X	X	X	X	X	X	X
9. Realiza mediciones de longitud, masa y capacidad, seleccionando el instrumento adecuado.	X	X	X	X	X	X	X
10. Conoce y utiliza medidas de tiempo (reloj, semanas, meses...) y dinero monedas.	X	X	X	X	X	X	X
11. Define la posición de un objeto en el espacio, usando los conceptos: derecha/izquierda, arriba/abajo, delante/detrás, próximo/lejano, dentro/fuera.	X	X	X	X	X	X	X
12. Reconoce y dibuja líneas rectas y curvas.	X	X	X	X	X	X	X
13. Reconoce el entorno próximo formas geométricas, circulares, triangulares, cuadradas y rectangulares.	X	X	X	X	X	X	X
14. Reconoce en el entorno figuras cúbicas y esféricas.	X	X	X	X	X	X	X

<p>Competencias curriculares de Segundo curso de Segundo Ciclo de Educación Primaria. C.E.I.P. Hermanos Pinzón. Palos de la Frontera</p>	Alumnado inmigrante					Alumnado autóctono	
	Área de lengua castellana y literatura						
	8	9	10	11	12	13	14
1. Participa en situaciones de intercambio comunicativo (diálogos, conversaciones) y expresa su opinión.	X	X	X	X	X	X	X
2. Respeta las normas de comunicación oral en pequeño y gran grupo (escucha a los demás, espera el turno de palabra, respeta las opiniones de los otros).	X	X	X	X	X	X	X
3. Expresa oralmente sucesos y experiencias próximas con orden de ideas, empleando adecuadamente pronunciación, entonación, ritmo y vocabulario.		X	X	X	X	X	X
4. Comprende textos orales sencillos, distingue sus ideas principales y secundarias y sintetiza el contenido.	X	X	X	X	X	X	X

5. Completa textos orales narrativos (principio, desarrollo y final).	X	X	X	X	X	X	X
6. Crea textos orales breves (narrativos y descriptivos).	X	X	X	X	X	X	X
7. Realiza la lectura oral con fluidez y la adecuada entonación, ritmo y pausas.		X	X	X	X	X	X
8. Lee comprensivamente (lectura oral y silenciosa).	X	X	X	X	X	X	X
9. Emplea adecuadamente mayúsculas, guión, punto, coma, interrogación y exclamación.		X	X	X	X	X	X
10. Acentúa debidamente las palabras del vocabulario básico.	X	X	X	X	X	X	X
11. Utiliza correctamente los grupos –mp, mb-, -hie-, -hue-, -illo-, -illa.	X	X	X	X	X	X	X
12. Distingue y utiliza r/rr y las terminaciones –d/ -z.		X	X	X	X	X	X
13. Escribe correctamente los verbos terminados en –ger, -gir, -bir, -vir y las palabras del vocabulario básico que contienen v, b, güe, güi.		X	X	X	X	X	X
14. Tiene letra legible, separa bien los párrafos y dispone ordenadamente sus escritos.	X	X	X	X	X	X	X
15. Completa frases y textos escritos incompletos.	X		X	X	X	X	X
16. Construye correctamente oraciones afirmativas y negativas.	X	X	X	X	X	X	X
17. Produce textos escritos sencillos (narrativos, descriptivos, cartas...).	X	X	X	X	X	X	X
18. Presenta limpieza en sus escritos.	X	X	X	X	X	X	X
19. Comprende el sentido global de los textos escritos de uso habitual e identifica la idea principal y algunas secundarias.	X	X	X	X	X	X	X
20. Considera la lengua escrita como una posible fuente de diversión.	X	X	X	X	X	X	X
21. Reconoce en un texto escrito los nombres, verbos, adjetivos y artículos.		X	X	X	X	X	X
22. Distingue el género y el número de artículos, nombres y adjetivos.	X	X	X	X	X	X	X
23. Reconoce el presente, pasado y futuro de las formas verbales.		X	X	X	X	X	X
24. Reconoce el sujeto y el predicado de una oración.	X	X	X	X	X	X	X
25. Utiliza adecuadamente el diccionario.	X	X	X	X	X	X	X
26. Cuida los libros y el orden en el aula y en la biblioteca.	X	X	X	X	X	X	X

27. Reconoce y utiliza sinónimos y antónimos.		X	X	X	X	X	X
28. Maneja familias de palabras.	X	X	X	X	X	X	X
29. Utiliza prefijos y sufijos para crear palabras nuevas.	X	X	X	X	X	X	X
30. Diferencia el sentido de las palabras polisémicas por el contexto.	X	X	X	X	X	X	X
Área de Matemáticas							
1. Cuenta lee, escribe y ordena progresiva y regresivamente números de cinco cifras, interpretando el valor posicional de cada una de ellas.	X	X	X	X	X	X	X
2. Identifica la multiplicación como suma de sumandos iguales.	X	X	X	X	X	X	X
3. Memoriza las tablas de multiplicar:	X	X	X	X	X	X	X
4. Domina el algoritmo de la multiplicación hasta tres cifras.	X	X	X	X	X	X	X
5. Domina el algoritmo de la división por una cifra.	X	X	X	X	X	X	X
6. Utiliza estrategias de cálculo mental en las operaciones básicas.	X	X	X	X	X	X	X
7. Resuelve problemas de su vida cotidiana aplicando la suma, resta, multiplicación e inicia los de la división.	X	X	X	X	X	X	X
8. Resuelve problemas que combinan los algoritmos de suma, resta y multiplicación.		X	X	X	X	X	X
9. Expresa ordenadamente las fases de resolución de problemas sencillos (datos, planteamiento gráfico, si procede, operaciones y expresión del resultado).	X	X	X	X	X	X	X
10. Utiliza planteamientos y métodos de resolución alternativos a un problema previamente resuelto o cambia su enfoque si no obtiene el resultado correcto.		X	X	X	X	X	X
11. Usa la calculadora como método de comprobación de los cálculos realizados.	X	X	X	X	X	X	X
12. Estima la longitud, masa y capacidad de objetos familiares.	X	X	X	X	X	X	X
13. Elige el instrumento y la unidad adecuados para realiza mediciones de longitud, masa y capacidad de objetos familiares.	X	X	X	X	X	X	X
14. Elige el instrumento y la unidad adecuados para realizar mediciones de tiempo. Usa monedas adecuadas para hacer cambios de un billete de hasta 50 EUROS.	X	X	X	X	X	X	X

15. Identifica y dibuja rectas: paralelas, perpendiculares, ángulos y segmentos.	X	X	X	X	X	X	X
16. Reconoce con objetos familiares polígonos y cuerpos geométricos sencillos.	X	X	X	X	X	X	X
17. Reconoce las características de la circunferencia y el círculo y sus elementos.	X	X	X	X	X	X	X
18. Clasifica los polígonos según el número de sus lados.		X	X	X	X	X	X
19. Reconoce las características y los elementos de regularidad de cilindro, cono, prisma, y pirámide y esfera. Indica, en su caso, vértices, ángulos, lados y caras.		X	X	X	X	X	X
20. Realiza e interpreta croquis, planos y maquetas utilizando puntos de referencia, distancia, desplazamientos, etc, en situaciones familiares.	X	X	X	X	X	X	X
21. Realiza gráficas sencillas.	X	X	X	X	X	X	X
22. Recoge, ordena y clasifica datos respecto a un criterio y los expresa en forma de tablas y gráficos de barras.		X	X	X	X	X	X

<p style="text-align: center;">Competencias curriculares de Segundo curso de Tercer Ciclo de Educación Primaria. C.E.I.P. Juan Díaz Hachero. Cartaya</p>	Alumnado inmigrante						Alumna do autóctono
	Área de lengua castellana y literatura						
	15	16	17	18	19	20	
1. Participa en situaciones de comunicación oral (trabajo en grupo, debates...) respetando las normas que posibilitan el intercambio comunicativo.	X	X	X	X	X	X	X
2. Capta el sentido de textos orales de uso habitual, mediante la comprensión de las ideas expresadas y de algún elemento no explícito (doble sentido, humor...).	X	X	X	X	X	X	X
3. Se expresa oralmente, atendiendo a diferentes necesidades comunicativas (narrar, describir, informar, dialogar...).	X	X	X	X	X	X	X
4. Produce textos orales (cuentos, opiniones, explicaciones sencillas...), de manera organizada y empleando adecuadamente las formas de la lengua oral.	X	X	X	X	X	X	X
5. Capta el sentido global de los textos escritos y resume las ideas principales.	X	X	X	X	X	X	X
6. Utiliza adecuadamente el diccionario y	X	X	X	X	X	X	X

distingue entre el sentido propio y el sentido figurado de las palabras.						
7. Sabe localizar y utilizar diferentes recursos y fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar. Utiliza los fondos de la biblioteca.	X	X		X	X	X
8. Se sirve de la lectura como medio de aprendizaje y de placer.	X	X	X	X	X	X
9. Elabora textos escritos de diferente tipo, con la estructura adecuada.	X	X	X	X	X	X
10. Presenta orden y limpieza en los trabajos escritos.	X	X	X	X	X	X
11. Valora la corrección, propiedad y coherencia de los textos escritos como elementos que facilitan la comprensión.	X	X		X	X	X
12. Utiliza su sentido crítico ante mensajes orales y escritos, transmitidos por los diferentes medios de comunicación social.	X	X	X	X	X	X
13. Utiliza adecuadamente los signos de puntuación (. , ; :), interrogación y exclamación.	X	X	X	X	X	X
14. Distingue y acentúa correctamente las palabras agudas, llanas y esdrújulas, según las reglas generales de acentuación.	X	X	X	X	X	X
15. Conoce y utiliza la acentuación diacrítica en los monosílabos más frecuentes.	X		X	X	X	X
16. Aplicas las normas ortográficas relativas al uso de la h, x-s, g-j, b-v.	X	X	X	X	X	X
17. Manifiesta aceptación y respeto por las normas básicas de la lengua oral y escrita.	X	X	X	X	X	X
18. Reconoce, en una oración simple, el sujeto y el predicado y los núcleos de ambos.	X	X	X	X	X	X
19. Conoce las clases de predicado.	X		X	X	X	X
20. Distingue oraciones simples y compuestas y sabe qué es la coordinación.	X	X	X	X	X	X
21. Reconoce diptongos, triptongos e hiatos.	X	X	X	X	X	X
22. Conoce y aplica los prefijos y sufijos estudiados.	X	X	X	X	X	X
23. Identifica y define nombres, adjetivos, determinantes, verbos y pronombres.	X	X	X	X	X	X
24. Reconoce las conjunciones y preposiciones en un texto.	X	X	X	X	X	X

25. Distingue las tres conjugaciones y analiza las formas verbales (tiempo y persona).	X	X	X	X	X	X
26. Aprende los paradigmas verbales (conjugación) de los verbos regulares e irregulares más frecuentes.	X	X	X	X	X	X
27. Resume textos narrativos.	X	X	X	X	X	X
28. Transforma un texto narrativo de estilo directo a estilo indirecto.	X		X	X	X	X
29. Redacta sencillos textos narrativos, descriptivos y expositivos.	X	X	X	X	X	X
30. Escribe cartas coloquiales (amigos, familia...).	X	X	X	X	X	X
31. Comprende textos explicativos (reglas de un juego, instrucciones de uso, recetas de cocina...).	X	X	X	X	X	X
Área de Matemáticas						
1. Lee, escribe y ordena los números decimales hasta las centésimas, interpretando el valor posicional de cada dígito.	X	X	X	X	X	X
2. Realiza los algoritmos de la suma, resta, multiplicación y división con números decimales hasta las centésimas.	X	X	X	X	X	X
3. Conoce el significado de las fracciones.	X	X	X	X	X	X
4. Conoce el significado y notación de las potencias.	X	X	X	X	X	X
5. Resuelve problemas utilizando la división de más de dos cifras.	X	X	X	X	X	X
6. Realiza cálculos mentales, tanteo y usa la calculadora.	X	X	X	X	X	X
7. Conoce el significado del paréntesis en las operaciones.	X	X	X	X	X	X
8. Resuelve problemas combinando las cuatro operaciones básicas	X	X	X	X	X	X
9. Ante el planteamiento de un problema es capaz de encontrar los datos necesarios para su resolución y se ayuda de gráficos u otros procedimientos.	X	X	X	X	X	X
10. En la resolución de problemas sencillos anticipa una solución razonable y busca los procedimientos matemáticos de forma lógica y reflexiva.	X		X	X	X	X
11. En la resolución de problemas revisa el planteamiento y las operaciones realizadas o cambia el enfoque cuando no ha obtenido el resultado correcto.	X		X	X	X	X
12. Resuelve problemas aplicando	X	X		X	X	X

fórmulas.						
13. Conoce las unidades de medida (longitud, superficie, masa, capacidad, tiempo) y convierte unas unidades en otras (múltiplos y submúltiplos).	X	X	X	X	X	X
14. Expresa los resultados de mediciones en las unidades adecuadas.	X	X	X	X	X	X
15. Clasifica formas geométricas con criterios razonados: número de lados, ángulos, regularidad...	X	X	X	X	X	X
16. Identifica, describe y dibuja prismas, pirámides y cuerpos redondos.	X	X	X	X	X	X
17. Calcula el valor de los ángulos de un polígono regular.	X		X	X	X	X
18. Utiliza los conceptos de simetría, paralelismo y perpendicularidad para describir objetos y situaciones de la vida cotidiana.	X	X	X	X	X	X
19. Calcula perímetros, áreas y volúmenes.	X	X	X	X	X	X
20. Representa e interpreta información cuantificable por medio de tablas y diagramas lineales y de barras.	X	X	X	X	X	X
21. Hace estimaciones sobre el resultado de juegos de azar u otros, en términos de imposible, seguro, probable.	X	X	X	X	X	X
22. Es perseverante en la búsqueda de datos y soluciones a un problema.	X		X	X	X	X

Competencias curriculares de Segundo curso de Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. I.E.S. Francisco Garfias. Moguer	Alumnado inmigrante					Alumnado autóctono	
	Área de lengua castellana y literatura						
	21	22	23	24	25	26	27
1. Redacta textos escritos de acuerdo con las diferentes fases de su elaboración, atendiendo a los medios textuales estudiados.	X	X	X	X	X	X	X
2. Localiza la información relevante de textos narrativos, descriptivos y dialogados ayudándose del conocimiento de su estructura.	X	X	X	X	X	X	X
3. Diferencia las ideas principales de las secundarias, así como hechos, ejemplos y anécdotas en un texto expositivo dado.	X	X	X	X	X	X	X
4. Distingue las informaciones de los razonamientos y opiniones en un texto argumentativo	X	X		X	X	X	X

5. Produce textos descriptivos, narrativos y dialogados considerando sus estructuras, incorporando sus elementos y características, tanto textuales como expresivas y ortográficas.	X	X	X	X	X	X	X
6. Redacta textos informativos aplicando las estructuras más frecuentes en este tipo de textos.	X	X	X	X	X	X	X
7. Produce textos argumentativos razonando y fundamentando las opiniones que en ellos se expresen.	X	X	X		X	X	X
8. Expresa mensajes orales integrando lenguajes verbales y no verbales.	X	X	X	X	X	X	X
9. Produce textos orales narrativos, descriptivos y conversacionales.	X	X	X	X	X	X	X
10. Produce textos orales expositivos con coherencia, claridad y rigor.	X	X	X		X	X	X
11. Defiende ideas y opiniones utilizando la estructura y recursos de los textos argumentativos.	X	X	X		X	X	X
12. Emplea las técnicas de trabajo básicas: el esquema, el resumen, el guión y el subrayado, así como el uso eficaz del diccionario.	X	X	X	X	X	X	X
13. Aplica las técnicas elementales de trabajo, especialmente las relacionadas con el análisis y la síntesis.	X	X	X	X	X	X	X
14. Enriquece el léxico de las producciones orales y escritas utilizando alguno de los mecanismos estudiados (composición, derivación...).	X	X	X	X	X	X	X
15. Enriquece el vocabulario en las producciones orales y escritas a través del uso de la sinonimia, antonimia y polisemia.	X	X	X	X	X	X	X
16. Distingue los elementos y funciones básicas de la oración simple	X	X	X	X	X	X	X
17. Muestra respeto por las diferentes lenguas y variedades lingüísticas de España.	X	X	X	X	X	X	X
18. Reconoce en diferentes textos de la literatura universal y en lengua española los recursos literarios básicos.	X		X		X	X	X
19. Muestra interés por la lectura de textos literarios como vehículo de expresión de la cultura	X	X	X	X	X	X	X

20. Distingue los diferentes géneros literarios (narrativa, lírica y teatro) a partir de su estructura textual básica.	X		X		X	X	X
21. Lee textos representativos de la literatura española.	X	X	X	X	X	X	X
Área de Matemáticas							
1. Utiliza de forma adecuada los números naturales, enteros, fraccionarios y decimales y el orden en ellos para recibir y producir información en actividades relacionadas con la vida cotidiana.	X	X	X	X	X	X	X
2. Elige, al resolver un determinado problema, el tipo de cálculo adecuado (mental o manual), opera correctamente y da significado a las operaciones y resultados obtenidos, de acuerdo con el enunciado.	X	X	X	X	X	X	X
3. Calcula correctamente expresiones numéricas sencillas (basadas en las cuatro operaciones elementales, las potencias de exponente entero y las raíces cuadradas exactas) de números enteros, fraccionarios y decimales mediante la correcta aplicación de las reglas de prioridad y con el uso adecuado de signos y paréntesis.	X	X	X	X	X	X	X
4. Utiliza los conceptos de valor exacto y valor aproximado en la resolución de problemas (de la vida cotidiana o en un contexto matemático) y, elegir y valorar las aproximaciones adecuadas y las cotas de error permitidas según la naturaleza del problema y el grado de precisión requerido.	X	X		X	X	X	X
5. Plantea y resuelve problemas sencillos mediante métodos numéricos, gráficos o algebraicos y comprueba la adecuación de la solución obtenida.	X	X	X	X	X	X	X
6. Utiliza correctamente el factor de conversión, la regla de tres simple y el cálculo de porcentajes para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana.	X	X	X	X	X	X	X
7. Maneja con soltura las distintas unidades de medida y las relaciones que pueden establecerse entre ellas.	X	X	X	X	X	X	X

8. Estima y efectúa medidas en actividades relacionadas con la vida cotidiana y valora el grado de precisión.	X	X	X	X	X	X	X
9. Reconoce y describe los elementos básicos del plano introduciendo el lenguaje geométrico en la vida cotidiana.	X	X	X	X	X	X	X
10. Reconoce y describe los elementos básicos del espacio introduciendo el lenguaje geométrico en la vida cotidiana.	X	X	X	X	X	X	X
11. Reconoce y describir los elementos característicos de las figuras planas elementales.	X	X	X	X	X	X	X
12. Reconoce y describe los elementos característicos de los cuerpos geométricos elementales.	X	X	X	X	X	X	X
13. Resuelve correctamente problemas de la vida cotidiana en los que sea necesario aplicar las propiedades características de las figuras planas elementales.	X	X	X	X	X	X	X
14. Resuelve correctamente problemas de la vida cotidiana en los que sea necesario aplicar las propiedades características de los cuerpos geométricos elementales	X	X	X	X	X	X	X
15. Utiliza el Teorema de Tales y los criterios de semejanza para interpretar relaciones de proporcionalidad geométrica y para construir figuras semejantes a otras, en una razón dada.	X	X			X	X	X
16. Interpreta las dimensiones reales de figuras representadas en mapas o planos, mediante un uso adecuado de las escalas.	X	X	X	X	X	X	X
17. Emplea el Teorema de Pitágoras y las fórmulas adecuadas para obtener longitudes, áreas y volúmenes, en un contexto de resolución de problemas geométricos.	X	X	X		X	X	X
18. Representa, interpreta puntos y gráficas cartesianas de relaciones funcionales sencillas que vengan dadas a través de tablas de valores.	X	X	X	X	X	X	X
19. Intercambia e interpreta correctamente información entre tablas de valores y gráficas que aparecen en los medios de comunicación.	X	X	X	X	X	X	X

20. Interpreta relaciones funcionales a través de una expresión algebraica sencilla y representarlas en gráficas.	X	X	X	X	X	X	X
21. Identifica relaciones de proporcionalidad a través del análisis de información numérica, geométrica, gráfica y/o algebraica.	X	X			X	X	X
22. Utiliza, en la resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana, estrategias sencillas, como organización de la información en tablas, representación gráfica, búsqueda de ejemplos o métodos de ensayo/error sistemático.	X	X	X	X	X	X	X
23. Obtiene e interpreta las tablas de frecuencias y el diagrama de barras, así como la media aritmética, la moda y la mediana de una distribución discreta sencilla, con pocos datos, con ayuda de, si es preciso, una calculadora de operaciones básicas.	X	X	X	X	X	X	X
24. Calcula correctamente la media, la mediana y la moda.	X	X	X	X	X	X	X

Competencias curriculares de Segundo curso de Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. I.E.S. Saltés. Punta Umbria	Alumnado inmigrante		Alumnado autóctono	
Área de lengua castellana y literatura				
	28	29	30	31
1. Identifica las ideas principales y secundarias en los diferentes subtipos expositivos y argumentativos.	X	X	X	X
2. Extrae la información relevante de los textos administrativos y de los medios de comunicación.	X	X	X	X
3. Redacta textos expositivos de acuerdo con sus fines e intenciones.	X	X		X
4. Resume el sentido de diversos tipos de texto.	X	X	X	X
5. Redacta textos argumentativos de acuerdo con los diversos tipos de argumentos y sus estructuras.	X	X	X	X
6. Elabora textos con intención literaria teniendo en cuenta algunos de los recursos inherentes al lenguaje literario.	X	X	X	X
7. Elabora textos orales destinados a espacios públicos, con coherencia y de manera convincente.	X	X	X	X

8. Usa algunos de los recursos que ofrecen los programas informáticos e Internet.	X	X	X	X
9. Produce textos con coherencia, adecuación y corrección, mediante los mecanismos de cohesión objeto de estudio de la lingüística del texto.	X	X	X	X
10. Identifica algunos rasgos lingüísticos propios de los distintos usos sociales.	X	X	X	X
11. Respeta y conoce la historia del español, así como la diversidad lingüística de España.	X	X	X	X
12. Conoce e identifica las principales obras y autores de la literatura española de los siglos XIX y XX.	X	X	X	X
13. Identifica el género al que pertenece un género literario leído en su totalidad, y reconoce sus elementos estructurales básicos y los grandes tipos de recursos lingüísticos empleados en él.	X	X	X	X
14. Reconoce las diferentes unidades de la lengua, tanto orales como escritas.	X	X	X	X
Área de Matemáticas				
1. Identifica, relaciona, representa y ordena los números reales para recibir y producir información en actividades relacionadas con la vida cotidiana, elegir la notación y el tipo de cálculo adecuado y dar significado a las operaciones, procedimientos y resultados obtenidos al resolver un problema.	X	X	X	X
2. Estima y calcula expresiones numéricas de números racionales (basadas en las cuatro operaciones elementales) con la correcta aplicación de las reglas de prioridad y el uso adecuado de signos y paréntesis.	X	X	X	X
3. Utiliza convenientemente la calculadora científica en las operaciones con números reales, expresados en forma decimal o en notación científica, y aplicar las reglas y las técnicas de aproximación adecuadas.	X	X	X	X
4. Utiliza los procedimientos básicos de las proporcionalidades directa e inversa y de la regla de tres compuesta en un contexto de resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana.	X	X	X	X
5. Opera (suma, resta, multiplicación y división) correctamente con polinomios de primer grado y polinomios de grado dos con coeficientes y raíces enteras.	X	X	X	X
6. Resolver problemas que se basen en el planteamiento y resolución, mediante	X	X	X	X

métodos gráficos o algebraicos, de ecuaciones lineales en una o dos incógnitas, de sistemas de dos ecuaciones con dos incógnitas.				
7. Utiliza las razones trigonométricas y las relaciones entre ellas para resolver problemas geométricos de contexto real, con la ayuda, si es preciso, de la calculadora científica.	X	X	X	X
8. Manejar puntos y figuras por medio de números y ecuaciones, para calcular la distancia entre dos puntos, reconocer y obtener en diversos contextos la ecuación de una recta.	X	X	X	X
9. Determina e interpreta las características básicas (puntos de corte, intervalos de crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, simetrías, continuidad y periodicidad) que permiten evaluar el comportamiento de una gráfica sencilla (de trazo continuo o discontinuo), y obtener información práctica en un contexto de resolución de problemas relacionados con fenómenos naturales o prácticos de la vida cotidiana.	X	X	X	X
10. Reconoce y representa gráficamente las funciones polinómicas de primer y segundo grado en una variable a partir de sus elementos característicos y las funciones de proporcionalidad inversa y la exponencial a partir de tablas de valores significativas, con la ayuda de la calculadora científica.	X	X	X	X
11. Elabora e interpreta tablas y gráficos estadísticos, así como los parámetros de centralización y de dispersión más habituales correspondientes a distribuciones sencillas con ayuda de calculadora y ordenador.	X	X	X	X
12. Utiliza el lenguaje adecuado para la descripción de datos y analizar e interpretar datos estadísticos que aparecen en los medios de comunicación.	X	X	X	X
13. Determina e interpreta el espacio muestral y los sucesos asociados a un experimento aleatorio y calcular probabilidades simples y compuestas.	X	X	X	X

b.2) Competencias Interculturales.

Los datos obtenidos respecto a las competencias interculturales del alumnado, son referentes al alumnado con el que se trabajó en esta parte, que, como ya comentamos son un total de 31 alumnos/as, 21 inmigrantes⁶⁸ magrebíes y 10 autóctonos. Estos datos son los siguientes:

Cuando se les preguntaba en qué lugar viven los padres, las respuestas fueron las siguientes:

		España		Magreb		C.E.E.		Otros		Ns/nc	
		AI	AA	AI	AA	AI	AA	AI	AA	AI	AA
Padre	Origen		6, 7, 13, 19, 20, 26, 27, 30, 31.	Todos menos el 22		22	14				
	Residencia	Todos menos 10 y 24	Todos	10		24					
Madre	Origen	3, 16	Todos	Todos menos 3, 16 y 29.		29					
	Residencia	Todos menos el 12	Todos	12							

A la pregunta de a qué se dedican sus padres, las respuestas fueron las siguientes:

		Ama/o de casa		Jornalero/a, Peón/a, Empleado/a Doméstico/a, Conserje...	Obrero/a Cualificado/a, Conductor/a, Empleado/a de Comercio.	Comerci ante, Técnicos Medios, Dueño/a de PYME, Policía...	Gran Empresario/a, Directivo/a, Funcionario/a Superior	En paro	Ns/nc			
		A.I	A.A	A.I	A.A	A.I	A.A	A.I	A.A	A.I	A.A	
Padre	Antes de Migrar			1, 3, 5, 9, 10, 17, 21, 23, 24,	7,	6, 13, 19,	2, 12, 15, 22	20, 26, 27,	14, 30, 31	4, 8, 11, 16, 18, 25,		

⁶⁸Hemos utilizado las siglas AI y AA, para indicar al Alumnado Inmigrante, por un lado y al Alumnado Autóctono, por otro, y vamos a explicitar el alumno/a que ha dado esta respuesta, utilizando los números del 1-31, con los que les hemos nombrado también en las diferentes fases de esta parte de la investigación.

Madre	Después de Migrar	28, 29																
	Antes de Migrar	1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 21, 23, 24, 25, 28, 29	6, 20, 27	14	19, 13	7, 26	30	31										
	Después de Migrar	1, 11, 12, 16, 18, 21, 23, 25, 29	2, 4, 5, 8, 9, 10, 17, 24			3, 15, 22, 28												

NOTA: El alumnado autóctono rellenó las casillas que correspondan a “antes de migrar”, tanto en el caso del padre, como en el de la madre.

Al realizar la pregunta de qué religión profesa, las respuestas fueron las siguientes:

	A.I	A.A
Cristiana Católica	Todos	Todos menos 14 y 26
Musulmana		
Otra		14 y 26

Ninguna		
---------	--	--

Cuando se realizó la pregunta sobre cuál era su lengua materna, contestaron:

	A.I.	A.A
Español	2, 11, 12, 25, 28 Todos menos el 2, 11, 12, 22, 25, 28 22	Todos
Árabe		
Berebere		
Otro		

Al preguntarles cuál consideraban que era su dominio del español, las respuestas fueron:

	A.I	A.A
Nulo	Todos	Todos
Oral		
Oral y escrito		

Sobre cuál es la lengua que hablan en casa habitualmente dijeron:

	A.I	A.A
Español	4, 16, 12, 25 Todos menos 2, 4, 11, 12, 22 y 28 2, 11, 28 22	Todos
Bereber		
Árabe		
Otras		

Cuando la pregunta se refería a qué lugar o lugares prefería para vivir en el futuro, contestaron:

	A.I	A.A
Marruecos	3, 4, 9, 11, 16, 17, 18, 21, 23, 24, 29 22 2, 5, 8, 10, 12, 15, 25, 28	13 26 Todos menos 13, 26
Francia		
Italia		
EE.UU.		
España		
ns/nc		

Y, sobre cuáles eran los motivos de esa preferencia, dijeron que:

	A.I	A.A
Para vivir con mis familiares	3, 5, 9, 11, 16, 17, 18, 21, 23, 24, 29	6, 7, 13, 14, 19, 20, 26, 30, 31
Por trabajo, estudios o un futuro mejor	2, 4, 8, 10,	26

	12, 15, 25, 27, 28	Todos	
Por la forma de vida, las costumbres, la gente...	3, 5, 9, 11, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 29		
Por motivos políticos	2, 12, 15, 25, 28		
Porque nació allí	3, 5, 9, 11, 16, 17, 18, 21, 23, 24, 29		
Por sus características físicas: playas, clima...			6, 7, 13, 14, 19, 20, 26, 30, 31
Porque hay menos discriminación	22		
	2, 3, 5, 9, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 21, 23, 24, 25, 28, 29		6, 7, 13, 14, 19, 20, 26, 30, 31
Porque tengo a mis amigos			
ns/nc			

Al preguntarles sobre cuáles eran los motivos para aprender el español y no olvidar la lengua materna, el alumnado contestó:

	A.I
Es mejor saber dos lenguas y dos culturas	3, 5, 11, 12, 18
Es injusto, tenemos derecho a conservar nuestra lengua y costumbres	22, 29
Quiero aprender pero no quiero olvidar	21
Me gusta la lengua y cultura de mi país	23
Si olvido no podré comunicarme con mi familia	
Para ser igual que los demás, no estar discriminado	28
Por si algún día regreso a mi país	17
Porque vivimos en España y debo saber español	1, 2, 4, 8, 9, 10, 15, 16,
He olvidado mi lengua materna	24
Ns/nc	

NOTA: El alumnado autóctono no respondió a esta cuestión.

Respecto a si habían aprendido con los compañeros de otras culturas y qué cosas habían aprendido, respondieron:

	SI		NO	
	A.I	A.A	A.I	A.A
Costumbres y juegos distintos	1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 28,	6, 7, 13, 19, 20, 26, 30, 31	4, 21, 29,	14, 27
Otra manera de ver las cosas	1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 24, 25, 28,	6, 13, 4, 19, 20, 26, 30, 31	4, 29	7, 27,
A aceptar y a respetar a cada cuál tal como es	1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 28,	6, 7, 13, 19, 20, 26, 30, 31	4, 21, 29	14, 27,
Un poco del idioma y otra forma de comunicarse	1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 28,	20	4, 21, 29	6, 7, 13, 14, 21, 26, 27, 30, 31
Las mismas cosas que de los otros/as compañeros/as	1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29	7, 13, 14, 20, 26, 27, 30, 31	16	6

También se le hizo una pregunta relativa a sus preferencias ante diferentes aspectos y estas respuestas fueron:

	De donde yo nací		De otros países		De donde yo nací y de otros países		NS/NC	
	A.I	A.A	A.I	A.A	A.I	A.A	A.I	A.A
Los juegos con los que me divierto son	4, 10, 21	7, 14	17		1, 2, 5,	6, 13, 19,		

					8, 9, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 28, 29	20, 26, 27, 30, 31		
Los amigos con los que juego son	1, 4, 29,	6, 7, 14,	9, 11		2, 3, 5, 8, 10, 12, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 28	13, 19, 20, 26, 27, 30, 31		
y para hacer los deberes son	1, 2, 17, 28, 29	6, 7, 14,	11		3, 4, 5, 8, 9, 10, 12, 15, 16, 18, 21, 22, 23, 24, 25,	13, 19, 20, 27, 30, 31		
Los programas de televisión que veo son	21	7, 31	11		1, 2, 3, 4,	6, 13, 14, 19,		

					5, 8, 9, 10 12, 15, 16, 18, 22, 23, 24 25, 28, 29	20, 26, 27, 30,		
La música que escucho es	1, 10, 18, 21, 29	4,	7		2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 15, 16, 22, 23, 24, 25, 28,	6, 13, 14, 19, 20, 26, 27, 30, 31		

Sobre cuáles eran sus expectativas para el futuro, el alumnado respondió:

	A.I	A.A
Quiero trabajar cuanto antes	10, 15, 24	
Quiero terminar la ESO y después trabajar	18	
Quiero hacer FP y después trabajar	21, 25,	27, 30
	1, 2, 3, 8, 9, 11, 16, 17, 22,	6, 13, 14, 19,
Me gustaría estudiar en la Universidad	23, 28, 29	26, 31
NS/NC	4, 5, 12	7, 13, 20

También se les realizaron cuestiones sobre qué pensaban antes diferentes situaciones y, en este caso, sus respuestas fueron las siguientes:

	A.I	A.A
Los alumnos/as prefieren compañeros de origen		
No Español	4, 21	
Español		7, 14

Da igual el origen	1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 28, 29	6, 13, 19, 20, 26, 27, 30, 31
NS/NC		
Alumnos más problemáticos en el centro escolar		
Españoles	4,	14,
Extranjeros		
Españoles y Extranjeros	1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29	6, 7, 13, 19, 20, 26, 27, 30, 31
Te parece bien que cada uno lleve a clase la ropa característica de su cultura		
Si	1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 28,	6, 13, 19, 20, 26, 27, 30,
No lo se	4, 29	7, 31
No	21,	14
Te gusta que en tu clase haya alumnos/as de otros países		
Si	Todos	Todos
No		
Motivos		
Todos somos iguales y tenemos los mismos derechos	1, 2, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29	6, 13, 19
Para aprender otras culturas, costumbres, juegos...	1, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29	6, 13, 19, 26,
Para aprender otros idiomas	1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 28,	6, 7, 13, 14, 19, 26, 27, 30, 31
Para no sentirme diferente		
Porque me gusta la diversidad	1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12,	7, 14, 19, 20, 26, 27,

	15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29	30, 31
NS/NC	8, 10, 15	6, 13, 19

Ante la pregunta de qué creían que pensaban las personas de sus barrios o de sus pueblos de las personas inmigrantes, el alumnado contestó lo siguiente:

	En Acuerdo		Desacuerdo	
	A.I	A.A	A.I	A.A
se discrimina a la gente de otros países	1, 3, 5, 8, 10, 11, 16, 18, 21, 23, 24, 25, 28	6, 13, 14, 20, 26, 31	2, 4, 9, 12, 15, 17, 22, 29	7, 19, 27, 30
se discrimina a la gente según el color de la piel	2, 3, 11, 12, 15, 18, 23, 24, 29	6, 13, 14, 20, 27, 30, 31	1, 4, 5, 8, 9, 10, 16, 17, 21, 22, 25, 28	7, 19, 26
se discrimina a la gente que tiene menos dinero	2, 3, 8, 9	6, 14, 19, 30	4, 5, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29	7, 13, 20, 26, 27, 31
no hay discriminación	17	7	1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29	6, 13, 14, 19, 20, 26, 27, 30, 31

Y respecto a cuáles creían que eran las posturas de sus padres ante las personas inmigrantes, respondieron:

	A.I	A.A
Les gusta a mis padres que vengan amigos/as a casa		
No		
Si, pero si son de nuestro país	4,	7
Si les gusta, sean de donde sean	1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29	6, 13, 14, 19, 20, 26, 27, 30, 31
NS/NC		
Participación de la familia en ONGs		
Huelva Acoge	11, 12, 16, 24	
Asociaciones Culturales Varias	1, 2, 3, 4, 9, 17, 22, 23, 24, 25	13, 20, 27
Cruz Roja	5, 15, 18, 28	7, 31
No participa	8, 10, 21, 29	6, 14, 19, 26, 30

Y, para terminar, se les cuestionó sobre si sus padres y hermanos se juntan con amigos de los países de origen o de otros países, contestaron:

Origen de los amigos/as	de mis padres		de mis hermanos/as	
	A.I	A.A	A.I	A.A
Del país donde nacieron	29	7		7
De otro países				
Tanto del país donde nacieron como de otros países	1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 28,	6, 13, 14, 19, 20, 26, 27, 30, 31		6, 13, 14, 19, 20, 26, 27, 30, 31
NS/NC				

3. RESUMEN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

En este apartado realizamos la exposición, propiamente dicha, de los datos que en el modelo utilizado de Diagnóstico Basado en el Currículum Intercultural en Contextos

Multiculturales proponíamos que tendríamos que recoger, para obtener un análisis(diagnóstico) pormenorizado de la situación que hemos trabajado y poder, posteriormente, intervenir a través del curriculum intercultural, cumpliendo, así, dos de las tres fases importantes de este modelo , siendo la evaluación la tercera, junto con el seguimiento de esta intervención.

Para exponer los datos lo haremos, en el siguiente orden: 1) datos del contexto, referidos a las instituciones que desarrollan acciones de trabajo para inmigrantes, 2) datos de los centros educativos (PEC, PCC y PA), 3) datos de los agentes educativos (Equipos Directivos, Padres y madres, profesorado y alumnado) y 4) datos de la intervención a través del Curriculum Intercultural en las aulas.

3.2. Resultados de la primera parte de la Investigación.

En un primer apartado exponemos los resultados obtenidos de los recogidos en la primera fase de la investigación, que son:

3.1.1. Resultados del Contexto (Actividades de diagnóstico).

En este punto expondremos los resultados obtenidos sobre el Plan Integral de Atención al Inmigrante de la Junta de Andalucía, de las Acciones desarrolladas desde las Diputaciones de la Provincia de Huelva, las concreciones del Plan en los Ayuntamientos de Ayamonte, Isla Cristina, Lepe, Cartaya, Punta Umbría, Moguer y Palos de la Frontera y las Actuaciones desarrolladas desde las Asociaciones y las ONGs de la provincia de Huelva en relación con la inmigración.

3.1.1.1. Plan Integral de la Atención al Inmigrante de la Junta de Andalucía.

Tanto desde los Ministerios del Estado español, como desde la Junta de Andalucía, se están poniendo en marcha planes integrales de atención a la población inmigrante.

Estos planes conllevan atención en todas las áreas de intervención propias de las instituciones estatales, lo que implica el desarrollo de acciones educativas.

Si nos centramos en el impacto que el desarrollo de los objetivos propuestos en el **Plan Integral de Atención al Inmigrante de la Junta de Andalucía** han tenido en los centros educativos en los que nosotros hemos realizado este trabajo, diremos que:

Objetivo 1:

Se ha facilitado la escolarización, en cualquier época del año, de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en las mismas condiciones que el alumnado andaluz, y, aunque se ha facilitado el acceso a los servicios complementarios de comedores y transporte escolar, para el alumnado inmigrante y se ha fomentado la participación del alumnado inmigrante en las actividades extraescolares del centro, esto no ha supuesto una cantidad ni recursos humanos y materiales extraordinarios acordes con la demanda (un profesor/a de ATAL, que va a los centros 1 vez en semana por grupo de alumnado inmigrante, que están compuestos, normalmente, por 8 alumnos/as

inmigrantes), ni tampoco la disminución de la ratio en las aulas con alumnado inmigrante.

Objetivo 2:

Ningún centro, de los analizados, han elaborado Proyectos de Centro Interculturales, aunque puede ser que desarrollen algunas actividades que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas, es decir, si se realizan acciones de este tipo, no se recogen en los documentos.

Objetivo 3:

La mayoría de los centros (28 de los 36 centros y el resto tienen diseñados algunos planes para los cursos futuros) educativos analizados han promovido algún tipo de programa para el aprendizaje de la lengua española.

Objetivo 4:

Ningún centro de los analizados han desarrollado programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas.

Objetivo 5:

La participación de los padres y madres del alumnado inmigrante y del propio alumnado inmigrante es las asociaciones previstas en los centros educativos para estos sectores (AMPAS y Asociaciones de Alumnos y Alumnas) es mínima, pero, además, es mínimo el contacto de los padres y madres con los centros en general.

Objetivo 6:

El número de padres y madres que están escolarizados en Educación de Adultos es muy bajo, en total son 4 padres/madres, de los 19 con los que hablamos.

Respecto a la información que recogimos en las **Diputaciones de la Provincia de Huelva**, los resultados obtenidos son los siguientes:

3.1.1.2. Acciones desarrolladas desde las Delegaciones de la Provincia de Huelva.

En el momento de exponer los resultados de todos los datos obtenidos en las delegaciones de la Provincia de Huelva, nos hemos centrado en los programas que, en estos momentos se están desarrollando en cada una de ellas, para atender de forma integral a la población inmigrante.

a) Delegación Provincial de la Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía en Huelva.

Las líneas de actuación que se refieren a la atención a inmigrantes, son los siguientes:

- A) Servicio de Acción e Inserción Social.
- B) Servicio de Prevención y Apoyo a la Familia.
- C) Servicio de Medidas de Protección.
- D) Servicio de Gestión de Servicios Sociales.
- E) Servicio de Gestión de Economía y Pensiones.

b) Delegación Provincial de la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico de la Junta de Andalucía en Huelva.

Los Programas que se implantan desde esta delegación son los siguientes:

- A) Programa de Orientación e Inserción “Servicio de Orientación e Inserción Laboral” (S.O.I.S.L).
- B) “ANDALUCÍA ORIENTA”. SERVICIO DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL.
- C) PROGRAMAS DE F.P.O.

c) Delegación Provincial de la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía en Huelva.

Los objetivos de esta delegación, referidos a la población inmigrante, son los siguientes:

- Potenciar la captación de la población inmigrante para atender los problemas de salud que presentan, al objeto de preservar la salud individual y comunitaria, por medio de la atención individualizada.
- Mejorar la información de los inmigrantes sobre el sistema Sanitario Público Andaluz, sus programas de prevención y las vías de acceso al mismo.
- Facilitar el acceso de las mujeres inmigrantes a los programas de educación sexual y salud reproductiva para mejorar su salud.
- Gestión de la asistencia sanitaria al colectivo de inmigrantes, información sanitaria, tramitación de documentación.

d) Delegación Provincial de la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía en Huelva.

Los objetivos planteados por esta delegación, referidos a la población inmigrante son los siguientes:

- Conocer la realidad de la inmigración en Andalucía, los factores que la determinan y las repercusiones, así como su evolución en el ámbito autonómico.
- Difundir a información disponibles sobre las características del fenómeno migratorio y los factores relacionados con él.
- Propiciar en la sociedad andaluza actitudes favorables a la acogida y a la integración social de la población inmigrante, tratando de prevenir la aparición de actitudes negativas hacia el hecho migratorio, así como modificar las posibles conductas racistas y xenófobas ya existentes.

e) Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía en Huelva

Las acciones que se desarrollan desde esta Delegación son las siguientes:

A) SERVICIO DE ORDENACIÓN EDUCATIVA (Coordinación Provincial Adultos)

Las líneas de actuación de este servicio son:

Programas Generales

- Ámbito de educación y formación (con personas adultas)
- Enseñanza del castellano
- Otras: Actividades complementarias dentro del plan de animación sociocultural de cada Centro de Adultos
 - Sensibilización
 - Sensibilización con población autóctona
 - Sensibilización con población inmigrante extranjera
 - Otras: A través de actividades educativas regladas y actividades complementarias de dinamización social

Programas específicos

- Coordinación de la formación del profesorado que atiende población inmigrante en el Centro

Este servicio, lleva actualmente un programa de FORMACIÓN BÁSICA PARA PERSONAS ADULTAS.

B) SERVICIO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA (Área de Compensación educativa)

Las líneas de actuación actuales de este servicio son:

Programas generales

- Ámbito de educación y formación (con escolares)
 - Apoyo/refuerzo de la escolarización
 - Enseñanza del castellano
 - Enseñanza de lengua y cultura de origen
 - Otras: Muchas actividades de sensibilización, tanto a nivel escolar como local
 - Sensibilización
 - Sensibilización con población autóctona.
 - Sensibilización con población inmigrante extranjera

Este servicio desarrolla actualmente el PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO DE LA INTERCULTURALIDAD.

C) Servicio de E.O.E. (Coordinador Programa Absentismo Escolar)

Temporero)

Las líneas de actuación que pone en marcha este servicio son:

Programas generales

- Ámbito de educación y formación (con escolares)
- Apoyo Irefuerzo de la escolarización
- Servicios: transporte y comedor

El programa que se pone en marcha desde este servicio es el Programa de atención educativa del alumnado temporero en Huelva.

3.1.1.3. Concreciones del Plan de Atención al inmigrante en los Ayuntamientos de Ayamonte, Isla Cristina, Lepe, Cartaya, Punta Umbría, Moguer y Palos de la Frontera.

Nos hemos centrado en exponer los diferentes programas y acciones que se están desarrollando desde los Ayuntamientos de las localidades en las que hemos trabajado, para intervenir, de forma integral, en la atención a ala población inmigrante.

a) Ayuntamiento de Palos de la Frontera (Oficina de Apoyo a la Campaña Agrícola)

Los programas y proyectos que esta entidad está poniendo en marcha actualmente, son:

A) OFICINA DE APOYO A LA CAMPAÑA DE FRESA

- Objetivos:

- Garantizar el acceso a los servicios sociales a las personas desplazadas para la campaña de la fresa
- Optimizar los recursos destinados a este colectivo
- Analizar y evaluar de forma integral la realidad social del temporero
- Búsqueda de soluciones a las necesidades y demandas planteadas por este colectivo

B) GUARDERÍA TEMPORERA

- Objetivos:

- Facilitar la asistencia a los hijos de temporeros a la guardería durante la jornada laboral de los padres
- Mejorar las prestaciones para el colectivo temporero
- **F**omentar la integración social de dichos niños

C) AULAS DE ACOGIDA

- Objetivos:

- Ofrecer a los trabajadores temporeros e inmigrantes, durante la campaña de la fresa, un servicio donde dejar a sus hijos en edad escolar y que éste sea compatible con su horario laboral

- Crear un espacio donde estos niños realicen diferentes actividades de ocio y tiempo libre

D) ALIMENTOS DE CRUZ ROJA

- Objetivos: Distribuir alimentos entre la población necesitada que lo soliciten

b) Ayuntamiento de Lepe.

(Oficina de Atención a la Campaña Agrícola (OACA))

Los programas y proyectos, que esta entidad está poniendo actualmente en marcha son:

A) OBSERVATORIO PERMANENTE ANDALUZ DE LAS MIGRACIONES. OPAM

- Objetivos:

- Conocer el grado de integración de la población inmigrante extranjera no comunitaria

- En función del conocimiento del grado de integración, establecer programas de intervención dirigidos a facilitar este proceso de integración

B) MEDIACIÓN INTERCULTURAL

- Objetivos:

- Facilitar la comunicación entre los profesionales de los servicios sociales y el colectivo de inmigrantes, informando e interpretando las pautas culturales y lingüísticas

- Contribuir al establecimiento de normas de convivencia mediante programas de sensibilización

- Asesorar a los diferentes profesionales en temas de inmigración e interculturalidad

- Análisis detallado del entorno donde vamos a llevar a cabo tareas de mediación y' Informar a la población inmigrante acerca de todos los recursos sociales públicos existentes

- Realizar labores de traducción e interpretación

- Promover el asociacionismo entre la población inmigrante

- Potenciar la participación de los inmigrantes en todas las actividades que se llevan a cabo

- Favorecer la convivencia intercultural entre inmigrantes y población autóctona

- Elaborar y diseñar actividades interculturales (jornadas, talleres, fiestas, etc.)

C) OFICINA DE APOYO A LA CAMPAÑA DE LA FRESA

- Objetivos:

- Garantizar las prestaciones básicas de los SS. SS. Comunitarios a los trabaja-dores temporeros e inmigrantes, así como a sus familias
- Cooperar en la optimización y administración de los recursos destinados a los colectivos anteriormente citados
- Facilitar el abordaje integral de la problemática planteada y/o detectada
- Proporcionar la orientación y el asesoramiento que este colectivo necesite y/o demande
- Participar en la homogeneización de los recursos
- Cooperar en la coordinación entre los distintos responsables de la campaña

- Servicios, que se ofrecen en la OACA:

- Aulas de Acogida
- Comedor escolar
- Transporte escolar
- Sanidad
- Pisos de acogida temporal
- Guardería temporera
- Escolarización
- Viajes
- Duchas sociales

D) AULA INTERCULTURAL

- Objetivos:

- Fomentar actividades de tolerancia a la diversidad en el contexto social₁ para potenciar interrelaciones positivas con personas de otras razas, etnias, etc.
- Facilitar la escolarización y el acceso a los centros escolares de los hijos de inmigrantes
- Posibilitar la adquisición del lenguaje para lograr una buena comunicación
- Posibilitar la intervención mediadora entre familias inmigrantes y la sociedad de acogida
- Ofrecer e informar sobre todos aquellos servicios que pueden garantizar una mejora en la calidad de vida

c) Ayuntamiento de Punta Umbría. (Oficina de Apoyo a la Campaña Agrícola (OACA))

Los programas y proyectos, que se desarrollan actualmente desde esta entidad son:

A) OFICINA DE APOYO A LA CAMPAÑA DE LA FRESA

- Objetivos:

- Objetivos generales:
 - Garantizar los servicios sociales comunitarios (prestaciones).
 - Cooperar en la optimización de los recursos destinados a dicho colectivo
- Objetivos específicos:
 - Estudiar y analizar la dinámica social del colectivo
 - Proporcionar la información, orientación y asesoramiento.
 - Atender las demandas

B) AULA DE ACOGIDA

- Objetivos:

- Escolarizar a los menores temporeros, facilitando el acceso al centro escolar.
- Participación e integración en el centro y la comunidad.

C) GUARDERÍA TEMPORERA

- Objetivo: Atender la demanda de 0 a 3 años, cuyos padres por razones de trabajo no pueden atenderles en ese espacio de tiempo que coincide con su jornada temporal

d) Ayuntamiento de Cartaya.

(Oficina de Apoyo a la Campaña Agrícola (OACA))

Los programas y proyectos que desde esta entidad se ponen en marcha son:

A) OFICINA DEL TEMPORERO (NACIONAL/INMIGRANTES)

- Objetivos;

- La Oficina del temporero es un instrumento municipal de coordinación de medios y recursos humanos que integra la financiación de otras organizaciones y los empresarios para apoyo y asistencia de la inmigración
 - Esta integrado en los siguientes proyectos de participación:
 - EQUAL-1 (Pangea Arco mediterráneo)
 - EQUAL-2 (Junta de Andalucía y Gobernación)
 - EQUAL-3 (Sur Atlántico)

B) DUCHAS - LAVANDERÍA

- Objetivos: Cubrir las necesidades higiénico-sanitarias del colectivo

C) SEMANA MULTICULTURAL

- Objetivos:

- Fomentar la interculturalidad
- Aumentar las relaciones entre autóctonos e inmigrantes

D) JORNADAS TÉCNICAS

- Objetivo; Estudiar en profundidad un tema monográfico relacionado con el colectivo

E) ALBERGUE CASA GATO

- Objetivos: Cubrir de forma estable las necesidades de alojamiento del colectivo

F) PISOS DE ACOGIDA

- Objetivos: Cubrir temporalmente las necesidades de alojamiento del colectivo inmigrante

G) AULA INTERCULTURAL

- Objetivos; Acelerar el aprendizaje del castellano en los menores inmigrantes

H) GUARDERÍA TEMPORERA

- Objetivos:

- Fomentar el acceso de la mujer al mercado laboral
- Cubrir la atención integral de los niños de 3 meses a 3 años
- Garantizar un medio educativo adecuado

I) AULA DE ACOGIDA

- Objetivos:

- Cubrir el desfase horario jornada laboral/escolar
- Fomentar el acceso de la mujer al trabajo
- Cubrir las necesidades del colectivo

J) RESIDENCIAS Y ALBERGUE CASA DEL GATO

- Proyectos aprobados y resueltos favorablemente las peticiones de ayuda en cooperación con la Asociación de Apoyo a los Trabajadores Temporeros

e) Ayuntamiento de Moguer.

Los programas y proyectos que se están poniendo en marcha desde esta entidad son:

A) SEMANA INTERCULTURAL (PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN)

- Objetivos;

- Sensibilizar a la población autóctona e inmigrante para que dé un intercambio cultural normalizado
- Acercar a la población de Moguer a otras culturas favoreciendo lugares y/o foros de encuentro

B) BOLSA DE TRABAJO

- Objetivos: Facilitar la inserción laboral

C) NORMALIZACIÓN CULTURAL Y LINGÜÍSTICA

- Objetivos:

Generales:

- Favorecer la integración social, educativa y cultural de los menores inmigrantes escolarizados

Específicos:

- Fomentar la actitud de tolerancia a la diversidad en el contexto educativo, para fomentar interrelaciones positivas con personas de otras razas, etnias, culturas, etc.
- Facilitar el logro de una competencia comunicativa adecuada
- Sensibilizar a profesores y alumnos en la valoración y respuesta a los diferentes códigos culturales

D) MEDIACIÓN INTERCULTURAL

- Objetivo: Facilitar la integración y abrir caminos hacia la creación de una sociedad multicultural enriquecida con la aportación de los distintos colectivos residentes en el municipio

E) PUNTO DE INFORMACIÓN, ORIENTACIÓN Y APOYO LEGAL AL INMIGRANTE (ASESORÍA JURÍDICA)

- Objetivos:

General:

- Prestar asesoramiento y asistencia jurídica gratuita a inmigrantes

Específicos:

- Proporcionar o aumentar el nivel de información en el colectivo inmigrante
- Posibilitar la integración social y laboral de los inmigrantes que temporal o permanentemente residen en el municipio
- Dar respuesta a las necesidades que a nivel jurídico plantea este colectivo
- Proporcionar información y asesoramiento a empresas y entidades directamente relacionadas con inmigrantes

F) GUARDERÍA TEMPORERA

- Objetivos:

General:

- Cubrir las necesidades de cuidado de los hijos de trabajadores temporeros de entre 0 y 3 años

Específicos:

- Evitar el absentismo escolar de los hijos de trabajadores temporeros en edad escolar
- Facilitar la incorporación de la mujer al mercado laboral

G) CENTROS DE ATENCIÓN A HIJOS DE TRABAJADORES TEMPOREROS (AULAS DE ACOGIDA), TRANSPORTE ESCOLAR

- Objetivos:

General:

- Prevenir situaciones de abandono, desatención y otros factores de riesgo en los menores en edad escolar de los hijos de trabajadores temporeros

Específicos:

- Disminuir el grado de absentismo escolar de hijos de trabajadores temporeros en edad escolar
- Facilitar la incorporación de la mujer al mercado laboral

Operativo:

- Abrir tres aulas de acogida en el municipio, una en cada centro de acogida

f) Ayuntamiento de Isla Cristina. (Oficina de Apoyo a la campaña Agrícola (OACA))

Los programas y proyectos que, actualmente, se desarrollan desde esta entidad son:

A) AULA INTERCULTURAL

- Objetivos:

Objetivos Generales:

- Favorecer la integración educativa, cultural y social

- Favorecer los intercambios entre culturas
- Enriquecimiento personal por medio de conocimientos sociales

Objetivos Específicos:

- Fomento de la tolerancia a la diversidad por medio de la educación
- Participación activa en la comunidad de esta población. Horario: Lunes a jueves de 16:00 a 19:00

B) OFICINA DE APOYO A CAMPAÑAS AGRÍCOLAS

- Objetivos:

Objetivo General

- Garantizar a los temporeros las prestaciones básicas de los servicios sociales, abordaje de la problemática de este sector desde una forma integral

Objetivo Específico

- Informar, orientar y asesorar a los emigrantes temporeros y sus familias Favorecerla integración de este sector de población en la comunidad Horario oficina: Lunes a Viernes de 9:00 a 13:00 y de 17:00 a 19:00

g) Ayuntamiento de Ayamonte.

(Oficina de Apoyo a la Campaña Agrícola (O.A.C.A))

Los programas y proyectos que se desarrollan desde esta entidad son:

A) OFICINA DE ATENCIÓN A TEMPOREROS E INMIGRANTES

- Objetivos:

- Garantizar las prestaciones básicas de los servicios sociales comunitarios al colectivo de temporeros e inmigrantes temporeros y a sus familias
- Proporcionar información socio-laboral y cooperar en la optimización de los recursos destinados al colectivo afectado
- Detectar las necesidades de este colectivo para prever en años sucesivos las posibles necesidades y recursos
- Reducir los motivos que producen la exclusión y/o autoexclusión social de este colectivo

3.1.1.4. Actuaciones desarrolladas desde las Asociaciones y las ONGs de la provincia de Huelva en relación con la inmigración.

Los programas, dirigidos a la población inmigrante, que se están promoviendo desde las diferentes ONGs y Asociaciones de la provincia de Huelva son los siguientes:

a) Asociación cultural “africana”

Programas y proyectos actuales

- Actividades de concienciación y sensibilización

Objetivos:

- Actividades culturales
- Charlas, coloquios, conferencias sobre inmigración

b) Asociación emprendedora de acciones y ayuda humanitaria (AEA).
Huelva solidaria

Programas y proyectos actuales

a) CENTRO TARTESSIA

Objetivos:

- Desarrollar convivencia social de los socios en un lugar "común" para todos
- Ser un centro de día para la integración e inserción del extranjero
- Una sola casa con diferentes habitaciones

b) INTERPRETES / TRADUCTORES

- Intérpretes, traductores, mediadores entre extranjeros y españoles cuando el lenguaje es una barrera al entendimiento
- Solucionar los problemas de comprensión de los extranjeros a través de los intérpretes y traductores de Huelva Solidaria

c) PUNTO DE INFORMACIÓN SOBRE MIGRACIONES Y ASESORIA GENERAL SOBRE MIGRACIONES

Objetivos:

- Informar sobre los recursos sociales y su estructuración a las provincias de Huelva y el suroeste español
- Recursos de la Administración de las ONG y Sindicatos
- Información al español sobre la realidad de las migraciones, los refugiados y la solidaridad
- Solucionar problemas, derivar al lugar; prevenir marginaciones. Informar sobre la situación de los extranjeros. Recaudar fondos para los profesionales de la Asociación

Objetivos de la Asesoría general de Migraciones:

- Asegurar cuál es la mejor solución para el migrante que consulta sobre su problema

d) ASLAMI (ASESORÍA LABORAL PARA MIGRANTES)

- Desarrollar la regularización laboral y la inserción de los trabajadores extranjeros que vienen al suroeste
- Solucionar los problemas laborales de los extranjeros a través de la interrela-

ción Administración-Asociación-Empresa

- Crear agencias de colocación
- Crear una cooperativa de trabajo asociado

e) INFORMACIÓN CONCIENCIADORA SOBRE LA SITUACIÓN DE LOS REFUGIADOS INMIGRANTES Y MIGRACIONES

Objetivos:

- Acciones informativas sobre otras culturas
- Participación activa de los socios extranjeros
- Defensa del extranjero de las arbitrariedades
- Información legal pública
- Sensibilización sobre refugiados y los migrantes
- Información sobre los refugiados e inmigrantes
- Ser portavoz de los deseos y necesidades de los socios
- Defender los derechos humanos y constitucionales
- Acoger, informar, asesorar, dirigir, gestionar y solucionar

c) Asociación magrebí de inmigrantes “alminar”

Programas y Proyectos Actuales.

a) MEDIACIÓN INTERCULTURAL

Objetivos:

- Mediación en conflictos relacionados con temas de inmigración dentro del mismo colectivo o con la ciudadanía autóctona
- Servir de orientador; asesor en temas de salud, vivienda, etc.
- Llevar a cabo labores de sensibilización ante las instituciones gubernamentales y mantener contactos con otras asociaciones para intercambio de información y experiencia
- Divulgar temas culturales-interculturales en colegios, etc te Labores de traductor/intérprete

b) INFORMACIÓN y ASESORAMIENTO A LA POBLACIÓN EXTRANJERA INMIGRANTE

c) PROMOVER LA PARTICIPACIÓN SOCIAL DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA INMIGRANTE

d) Asociación Huelva ACOGE.

Programas y proyectos actuales

a) SENSIBILIZACIÓN

Objetivos:

- Dinamizar a la comunidad inmigrante y autóctona
- Mediar en la resolución de conflictos

- Difundir valores de solidaridad

b) FORMACIÓN (INTERNA y EXTERNA)

Objetivos:

- Favorecer la comunicación entre grupos de culturas diferentes
- Acompañar el proceso formativo de los miembros de Huelva-Acoge
- Profundizar en el conocimiento sobre la inmigración y la interculturalidad con otros agentes socioeducativos

c) MEDIACIÓN INTERCULTURAL

Objetivos:

- Potenciar el acercamiento y el conocimiento entre las distintas culturas que coexisten en la escuela
- Favorecer el acercamiento y comunicación entre las familias inmigrantes y los centros educativos
- Posibilitar el conocimiento de la lengua y cultura de origen a los niños inmigrantes

d) PROMOCIÓN DE LA LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLA

Objetivos:

- Impartir clases de castellano a grupos reducidos de inmigrantes atendiendo a dos niveles, inicial y medio
- Informar y asesorar sobre los recursos formativos existentes y formas de acceder a ellos: Educación de adultos, formación profesional ocupacional,

e) INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN

Objetivos:

- Denunciar las situaciones de precariedad que vulneran los derechos de los inmigrantes
- Conocer in situ la realidad sociolaboral de los inmigrantes temporeros (visitas a las explotaciones freseras)
- Puesta en marcha del centro de Moguer, desde donde se ofrece un servicio de información y orientación en materias diversas; mediación laboral; servicios de ducha y lavandería

f) SERVICIO DE ASESORAMIENTO JURÍDICO

Objetivos:

- Informar; orientar y asesorar jurídicamente a la población inmigrante
- Seguimiento de los procesos de documentación de la población
- Denuncia de vulneración de derechos que afectan a la población inmigrante

g) SERVICIO DE INTERVENCIÓN SOCIAL

Objetivos.

- Informar y orientar sobre el acceso a la vivienda, así como la utilización de los

recursos comunitarios

- Mediar en la resolución de conflictos entre arrendador y arrendatario

e) Cruz Roja de Huelva

Programas y proyectos actuales

a) PROGRAMA DE ATENCIÓN AL INMIGRANTE Y SUS FAMILIAS

Objetivos:

- Objetivos generales
- Paliar y evitar en la medida de lo posible situaciones marginales en sus categorías social, sanitaria y laboral
- Posibilitar su integración en la comunidad

Objetivos específicos:

- Poner en contacto a personas que desconocen el paradero de familiares con los mismos
- Posibilitar el envío de mensajes a zonas de conflicto o de difícil acceso para los medios convencionales

b) AULA INTERCULTURAL

Objetivos:

Facilitar la adquisición y afianzamiento de técnicas y destrezas instrumentales básicas que faciliten un mejor aprendizaje y realización de otras actividades profesionales

Adquirir conocimientos y habilidades lingüísticas en su entorno inmediato, potenciando las relaciones personales y el acceso al mercado laboral

Fomentar la labor de colaboración y equipo mediante técnicas de trabajo individual y grupal

Contribuir al desarrollo comunicativo y lingüístico de los alumnos

Para obtener esos objetivos, impartimos:

- Clases de castellano
- Clases de alfabetización
- Talleres de habilidades sociales y de comunicación
- Talleres interculturales

c) PLAN DE EMPLEO PARA INMIGRANTES

Objetivos:

- Aumentar la empleabilidad de las personas a través del desarrollo de programas centrados en la adquisición de hábitos, de capacitación para el empleo, orientación profesional y acompañamiento hacia el empleo

- Favorecer la inserción laboral a través de la conexión entre la capacitación laboral que se ofrece a los colectivos vulnerables y el empleo efectivo en base a las necesidades del mercado laboral

- Impulsar propuestas y acuerdos dirigidos a la empleabilidad de los colectivos

vulnerables

- Colaborar en reforzar las políticas de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el empleo
- Establecer mecanismos de coordinación entre los distintos servicios que componen el Plan (SIPAE, Promoción/Orientación, Intermediación) para ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades de los destinatarios del mismo

d) CENTRO DE ACOGIDA TEMPORAL DE INMIGRANTES

Objetivos:

- Cubrir una de las necesidades básicas del inmigrante: el derecho a un alojamiento digno, durante la búsqueda de empleo
- Información sobre los recursos sociales existentes en nuestra comunidad

f) Cáritas

Programas y proyectos actuales

a) PROGRAMA DE VOLUNTARIADO

Objetivos:

- Promover el voluntariado, ofreciendo cauces concretos de acción
- Fomentar la cultura de la solidaridad
- Facilitar espacios de formación, para que sean sujetos adecuados de la acción que van a desarrollar y para un mayor crecimiento personal y social.

b) ATENCIÓN PRIMARIA

Objetivos:

- Es un servicio abierto a todos, donde se establece una relación personalizada con el usuario. Primer punto de encuentro entre Cáritas y usuario

c) PROGRAMA DE EMPLEO

Objetivos:

- El programa de empleo está en fase de ampliación, por lo que crecerá tanto el personal como el presupuesto y actividades
 - Promover medidas orientadas a compensar las desigualdades económicas, sociales y culturales
 - Articular medidas adecuadas para la inserción socio-laboral
- ##### d) ATENCIÓN A LA MUJER MARGINADA

Objetivos:

- Concienciar a la sociedad sobre la problemática del colectivo
- Identificar y contactar con las zonas donde se ejerce la prostitución
- Conocer su problemática personal y social
- Promocionar la salud de las personas que forman el colectivo, mejorando su calidad de vida y facilitando el acceso al sistema de salud
- Fomentar los niveles básicos de convivencia interpersonal
- Favorecer el desarrollo personal
- Acercar y conectar los recursos al colectivo

e) CENTRO SIN LECHO

Objetivos:

- Reducción de daños ocasionados por las condiciones de vida en la calle, facilitando la cobertura de necesidades básicas de higiene y vestidos
- Facilitar la inserción social del colectivo a través de un proceso individualizado

g) Asociación Pro Derechos Humanos de Huelva

Programas y Proyectos Actuales.

a) INMIGRANTES EN HUELVA

Objetivos:

- Estudiar la Legislación vigente en materia de extranjería
- Estudiar la situación de los inmigrantes en Huelva
- Dar a conocer la situación de los inmigrantes a la sociedad
- Posibilitar las actuaciones que posibiliten que los inmigrantes se integren en la sociedad onubense

b) CAMPAÑA DE DEUDA EXTERNA-DEUDA INTERNA

Objetivos:

- Acercamiento a las realidades de los Derechos Humanos en el mundo. Especialmente en aquellas zonas donde la situación es más grave
- Dar a conocer a la población onubense la situación de los Derechos Humanos en el mundo
- Lograr la condonación de la deuda de los países empobrecidos

3.1.2. Resultados de los Centros Educativos.

Respecto a los Centros Educativos recogimos información sobre los PEC, los PCC y las PA y los resultados que obtuvimos, después de analizar los datos que contenían estos documentos, fueron los siguientes:

3.1.2.1. Resultados del Análisis de los Proyectos de Centros.

En los Proyectos de los Centros que nosotros analizamos, buscamos información relevante respecto al hecho de que en los centros conviven varias culturas.

Se trabajaron diferentes aspectos de los 19 Proyectos de Centros analizados y se obtuvieron una serie de resultados, que nosotros, para facilitar su comprensión, hemos expuesto en un grupo de tablas en la que se van exponiendo el número de centros educativos, cuyos Proyectos de Centros hacen referencia a la población multicultural de sus aulas y a la educación intercultural, con la que deberían ser tratados, en cada uno de los elementos que se analizaron.

La primera tabla recoge los datos que, sobre el “entorno”, en el apartado “contexto” exponían los Proyectos de los centros.

Centros en los que se desarrollan estos aspectos del Proyecto Educativo.			
Ubicación geográfica de la localidad y del centro.	Se desarrolla en 19 centros.		
Tipo de población: local y foránea.	Se menciona que existe población inmigrante en 14 centros.	No se analiza la existencia de población inmigrante.	
Nivel socioeconómico del entorno.	Se menciona este aspecto en los 19 centros.	12 de los centros son de nivel medio. 5 son de nivel medio-bajo. Dos son de nivel bajo.	No se da información sobre el nivel socioeconómico de la población inmigrante.
Nivel cultural de la zona.	Se menciona este aspecto en 12 de los centros.	3 de los centros tienen un nivel muy bajo, 8 bajo y 2 medio.	Dos de ellos hacen referencia a que los estudios de los padres/madres del alumnado magrebí es muy bajo.
Servicios y asociaciones de la zona.	Se menciona este aspecto en 4 de los centros.	Tres de los centros hacen una mención sólo de las asociaciones lúdico-deportivas y uno de ellos hace una análisis más exhaustivo.	
Problemática existente.	Se menciona este aspecto en 6 de los 19 centros.	Tres centros mencionan que hay una gran problemática derivada de la cantidad de inmigrantes asentados en la zona.	Dos centros mencionan la precariedad económica y el mundo de las drogas.

Tabla 5.7. Tabla resumen de los elementos desarrollados dentro del apartado denominado “entorno” del análisis del contexto del Proyecto Educativo de los centros.

La segunda tabla recoge los datos que, sobre el “centro”, en el apartado “contexto” exponían los Proyectos de los centros.

Centros en los que se desarrollan estos aspectos del Proyecto Educativo.			
Origen del centro.	Se desarrolla este aspecto en dos centros.		
Características del alumnado.	Se desarrolla este aspecto en 14 de los 19 centros.	14 de los centros hacen mención a la asistencia en estos centros de alumnado inmigrante. , aunque hay en más, aunque, también	Seis de ellos mencionan al alumnado gitano, cuatro hacen mención del

		podimos comprobar que hay en muchos más, los mismos que se definían con nivel socioeconómico del entorno como bajo.	alumnado con n.e.e. y sólo dos hacen mención de alumnado desfavorecido socio-culturalmente.
Situaciones irregulares, que se dan en los centros.	Se desarrolla este aspecto en 7 de los 19 centros.	Hacen mención los centros de situaciones, como las siguientes: absentismo, afluencia de alumnado en las épocas de recogida de frutas, el abandono de la escuela a edades muy tempranas, el consumo de tabaco y de ciertas drogas y el problema de las relaciones entre la población autóctona e inmigrante.	
Necesidades del centro.	Se desarrolla este aspecto en cuatro centros.	3 centros creen que necesitan profesorado especializado para trabajar con el alumnado inmigrante y uno de estos tres cree necesitar un profesor de apoyo.	
Recursos humanos y materiales existentes en el centro.	Se desarrolla este aspecto en los 19 centros.	Se presta especial atención al profesorado que habrá de trabajar con alumnado inmigrante. En la mayoría de los casos, he comprobado que la hay una relación, pero que está anticuada y se mantienen las barreras arquitectónicas.	Los recursos materiales que más se poseen en los centros son para la realización del Área de Educación Física y, en algunos de ellos, equipos informáticos.
Programas educativos, se ponen en marcha en el centro.	Se desarrolla este aspecto en tres centros.	Se refieren a aprendizaje de la lengua extranjera y a compensación de desigualdades.	Hay más centros en los que se desarrollan programas, pero no se mencionan
Actividades extraescolares.	Se desarrolla en 15 de los centros.	Suelen ser actividades sin permanencia en el tiempo-	

Tabla 5.8. Tabla resumen de los elementos desarrollados dentro del apartado denominado “el centro” del análisis del contexto del Proyecto Educativo de los centros.

En la tercera tabla se recogen los datos que, sobre el “familias”, en el apartado “contexto” exponían los Proyectos de los centros.

Centros en los que se desarrollan estos aspectos en los Proyectos Educativos.			
Nivel económico y cultural.	Se desarrolla este aspecto en 17 de los 19 centros.	Desarrollan el nivel socioeconómico del entorno de los centros educativos	En 10 centros las familias son de nivel medio, hay cinco centros donde las familias tienen

	que en aunque No se desarrolla el aspecto cultural.		un nivel medio-bajo y hay dos centros que tienen un nivel bajo.
Expectativas respecto a la educación de sus hijos.	Se desarrolla este aspecto en tres centros de los 19.	Dos centros dicen que las expectativas son mínimas, lo que repercute en la baja motivación del alumnado hacia el estudio, aunque destacan que hay algunas familias cuya preocupación y ganas de superación son muchas.	Un centro considera que las familias manifiestan un gran y consideran que el nivel académico del alumnado así lo refleja, aunque hay algunas familias cuyo interés es mínimo y también se refleja en los resultados de sus hijos.
Relaciones con la escuela.	Se desarrolla este aspecto en tres centros. (son los mismos tres centros que desarrollaron el aspecto anterior).	Dos centros dicen que las familias presentan un gran desinterés por la relación familia-escuela, aunque, tampoco se dan relaciones conflictivas.	Uno de los centros indica que las relaciones son muy fluidas y continuas y que la participación en la A.P.A. es masiva, al igual que, cuando se les solicita ayuda para una actividad o respecto a cuando se presenta algún problema en los estudios de sus hijos y se les solicita su presencia.
Procedencia de las familias.	Se desarrolla este aspecto en 14 de los 19 centros.	Hacen referencia a que en el centro educativo hay población inmigrante, en mayor número magrebí.	No hacen referencia a las familias de éstos, ni de qué zonas son, ni cuáles son sus características.

Tabla 5.9. Tabla resumen de los elementos desarrollados dentro del apartado denominado “las familias” del análisis del contexto del Proyecto Educativo de los centros.

La cuarta tabla recoge los datos que, sobre el “alumnado”, en el apartado “contexto” exponían los Proyectos de los centros.

Centros en los que se desarrollan estos aspectos en los Proyectos Educativos.			
T El grado de aceptación del centro.	Se desarrolla este aspecto en dos centros.	Un centro dice que la motivación del alumnado es alta.	Un centro dice que la motivación del alumnado es baja.
Expectativas del alumnado sobre su proceso educativo.	Se desarrolla este aspecto en dos centros.	Un centro dice que el nivel de las expectativas es alto.	Un centro dice que el nivel de las expectativas es bajo.
Participación en asociaciones.	No se desarrolla este aspecto.		
Valores y actitudes.	Se desarrolla este aspecto en 9 centros.	<p>Uno de los centros hace referencia a los valores del alumnado que éste no tiene o está deficitario.</p> <p>Un centro ha realizado un estudio sobre la aceptación o no del alumnado autóctono respecto a la población inmigrante y dice que se da discriminación.</p> <p>Ocho centros hacen referencia a los medios de comunicación, al uso abusivo que el alumnado hace de ellos y cómo creen que influyen en el comportamiento del alumnado, pero tampoco lo introducen en el apartado de valores.</p>	Ningún centro deja constancia sobre lo que supone en el centro la presencia del alumnado de diversas culturas, si los niños inmigrantes son aceptados o rechazados por parte de sus compañeros(excepto la mención al estudio del centro citado), su índice de éxito y fracaso escolar y los recursos personales y materiales de los que debe disponer la institución educativa para cubrir las necesidades derivadas de esta situación.

Tabla 5.10. Tabla resumen de los elementos desarrollados dentro del apartado denominado “el alumnado” del análisis del contexto del Proyecto Educativo de los centros.

Los datos obtenidos sobre lo que exponían los apartados de “señas de identidad” de los Proyectos de Centros, están recogidos en la tabla siguiente:

Centros en los que se desarrolla este aspecto en los Proyectos Educativos.			
Capacidades, hábitos y valores que desean fomentar.	<p>Se desarrolla el aspecto de las capacidades y hábitos en cuatro de los 19 centros.</p> <p>Se desarrolla en 10 centros el aspecto de los valores.</p>	<p>Esos centros se plantean el “desarrollo integral de los sujetos.</p> <p>Algunos valores que plantean son: aconfesionalidad, respeto y la no intromisión en las creencias personales de los diferentes agentes</p>	<p>Dos de estos centros plantean que el desarrollo integral tiene como finalidad última llegar al autodesarrollo del sujetos. Uno de estos centros plantea que la consecución de</p>

		del centro, la coeducación, la no discriminación y la tolerancia, la solidaridad y la cooperación, el antirracismo, la disciplina el orden, respeto a la diversidad, desarrollo de la autoestima y la toma de decisiones responsables, el desarrollo de la identidad cultural y el respeto por la de los demás, la integración y el compromiso ante las desigualdades e injusticias.	hábitos de orden y disciplina en las labores escolares llevará a los sujetos a generalizarlos en su vida diaria y futura.
Opción metodológica y organizativa.	Se desarrolla el aspecto de la opción metodológica en 7 centros. Se desarrolla el aspecto de la opción organizativa en 6 de los centros.	La metodología que se propone: ha de partir del nivel de conocimientos del alumnado, han de tener en cuenta los intereses y motivaciones del alumnado y que el aprendizaje será globalizado, una visión colaborativa, por parte del profesorado, proponiendo que la cooperación sea la forma de trabajo utilizada en los centros y trabajar atendiendo a la diversidad y planteando la comprensividad.	La organización conllevará: la participación de todo el profesorado, a los que se les solicita trabajo en equipo, y logrando la implicación de los padres, alumnado y comunidad educativa en los planes que se pongan enmarca en los centros educativos.
Opción evaluativa.	Se desarrolla en 7 de los centros.	Hacen referencia a que estará dividida en tres momentos (inicial, continua y final), que será la fuente de información que ayudará a planificar la intervención que habrá que realizar.	Indican que tratará de ser ecléctica, desde el punto de vista de la recogida de datos, puesto que usarán todas aquellas formas que se necesiten para que los datos obtenidos sean lo más veraces

			posibles.
Atención a la diversidad y compensación de desigualdades.	Se desarrolla en 12 centros.	Estos centros se manifiestan a favor de que el alumnado sea atendido en sus aulas, partiendo de sus posibilidades, de sus necesidades, de sus capacidades y de sus intereses. Estos centros, cuando hablan de atención a la diversidad, hacen especial hincapié en el alumnado con n.e.e. y el inmigrante.	Respecto a la compensación de desigualdades, aunque los doce centros la nombran junto con la Atención a la Diversidad, sólo tres de ellos hablan de compensar las desigualdades sociales y lingüísticas, para lo que, dicen, habrán de contar con profesorado especializado.

Tabla 5.11. Tabla resumen de los elementos desarrollados dentro del apartado “orientaciones pedagógico-didácticas” del análisis de las señas de identidad del Proyecto Educativo de los centros.

Lo que los Proyectos de Centros expresaban sobre sus finalidades, está recogido en la siguiente tabla:

Centros en los que se desarrolla este aspecto en los Proyectos Educativos			
Finalidades pedagógicas.	Se desarrolla este aspecto en los 19 centros.	Las finalidades pedagógicas van dirigidas a conseguir la atención a la diversidad(12 centros) y la compensación de desigualdades (8 centros), conseguir aprendizajes significativos(10 centros), desarrollar la autoestima(los mismos 10 centros), desarrollar las capacidades de comprensión, expresión, observación, análisis, crítica, diálogo(2 centros), respeto y la tolerancia(6 centros), que pueden ser desarrolladas a través de los temas transversales(8 centros) y con una metodología activa y participativa(5 centros), en la	Los comentarios referentes a las finalidades relacionadas con personas provenientes de otras culturas son muy pocas y, en el caso de que se señalen, se hace de forma muy general.

		<p>que el desarrollo de la motivación y el trabajo cooperativo(3 centros), serán objetivos principales, junto con la coeducación(2 centros).</p> <p>Un centro hace referencia a todos los aspectos a los que hemos referencia de las finalidades pedagógicas,.</p> <p>4 de los centros hacen referencia a una gran cantidad de ellos.</p>	
Finalidades institucionales.	Se desarrolla este aspecto en 7 centros educativos.	En cuanto a las <i>finalidades institucionales</i> , en el interior del centro pretenden: eliminar las barreras arquitectónicas para el alumnado con n.e.e., que se revise y se actualice el Proyecto Curricular de Centro, que los criterios de los diferentes profesores/as a la hora de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje se unifique y se recoja así en el PEC, que la orientación educativa y, sobre todo, la ocupacional tenga una relevancia significativa y así se recoja en el PEC de los centros.	En cuanto a las finalidades institucionales a nivel externo, hemos recogido las siguientes: relacionarse con el resto de las instituciones de su entorno, abrir el centro a las necesidades del entorno, incluyendo las ONG.s o la participación de diferentes profesionales del entorno de distintos ámbitos.
Finalidades administrativas.	Se desarrolla este aspecto en cinco centros.	Se plantean: revisar el R.O.F. de los centros (Reglamento de Organización y Funcionamiento), impulsar la participación de los miembros de gestión del centro en la vida escolar y desarrollar mecanismos de información hacia la comunidad educativa.	
Finalidades humanas.	Se desarrolla este aspecto en ocho de	Se plantean: fomentar la participación e implicación del alumnado en la vida del centro,	

	los centros.	además de favorecer las relaciones entre los diferentes agentes de la comunidad educativa.	
--	--------------	--------------------------------------------------------------------------------------------	--

Tabla 5.12. Tabla resumen de los elementos desarrollados dentro del apartado de finalidades del centro del Proyecto Educativo de los centros.

Respecto a la información que hemos analizado en estos Proyectos Educativos en el apartado de “líneas organizativas”, podemos decir que lo más importante para nuestro trabajo es que sólo en tres de ellos se hacía referencia a la diversidad cultural, pero de manera muy somera.

3.1.2.2. Resultados del Análisis de los Proyectos Curriculares de los Centros.

En este apartado analizaremos las contextualizaciones que se han realizado en los Curricula de los Centros Educativos analizados, en los Curricula de Etapa en lo referente a los objetivos de la etapa, los contenidos de las materias curriculares, la metodología de las etapas, la metodología de las materias curriculares y la evaluación de las Etapas y de las Materias curriculares.

Los resultados obtenidos al analizar estas contextualizaciones han sido los siguientes⁶⁹:

a) Tres centros han realizado contextualización de los **objetivos de etapa** en Educación Primaria y uno en Educación Secundaria Obligatoria. El Centro 1 ha realizado la contextualización de cuatro de esos objetivos, el Centro 2 ha realizado la contextualización de tres de los objetivos, al igual que el Centro 3. El IES que ha realizado estas contextualizaciones lo ha hecho de tres de los objetivos, pero están muy enriquecidos y, realmente, se corresponden con las características del centro al que pertenece este PCC.

b) Los **objetivos de las Materias curriculares** han sido contextualizados por Centros de Educación Primaria, pero, en ningún caso, en Institutos de Educación Secundaria Obligatoria. Dos centros han realizado contextualización de los objetivos del Área de Conocimiento del Medio (el centro 1 ha contextualizado dos objetivos y el centro 2 tres de ellos). Un sólo centro ha contextualizado los objetivos del área de Lengua castellana y literatura y es el caso del Centro 2, que lo ha hecho con tres objetivos. El Centro 4 ha sido el único que ha contextualizado los objetivos de Lengua Extranjera y lo ha hecho en un solo objetivo. Respecto al área de Educación Artística, el Centro 2 ha contextualizado dos de los objetivos y el Centro 4, uno de ellos y sólo el Centro 1 ha contextualizado 1 de los objetivos del Área de Educación Física. El resto de los centros no ha contextualizado ningún objetivo de ninguna de las Áreas Curriculares. Lo que hemos explicado aquí se puede ver claramente en la tabla siguiente:

⁶⁹ El texto de esas contextualizaciones se puede ver en el apartado referente a análisis de los datos.

	Centro 1	Centro 2	Centro 4
Conocimiento del Medio	2 objetivos	3 objetivos	
Lengua Castellana y Literatura		3 objetivos	
Lengua Extranjera			1 objetivo
Educación Artística		2 objetivos	1 objetivo
Educación Física	1 objetivo		
Matemáticas	1 objetivo		2 objetivos

Tabla 5. 13. Resultados del análisis de los Proyectos Curriculares de los centros: contextualización de los objetivos de las materias curriculares.

c) A la hora de dar los resultados de cuáles han sido los contenidos contextualizados, lo haremos por **materias curriculares**, siendo muy desiguales los resultados, ya que sólo se han realizado modificaciones en las áreas de Conocimiento del Medio y Lengua Castellana y Literatura, sólo en los procedimentales y no se han realizado contextualizaciones en los contenidos de las áreas de Educación Física, Matemáticas, Educación Artística y Lengua Extranjera. Los centros que realizaron estos cambios los expresamos en la siguiente tabla:

	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5
Conocimiento del Medio	7 contenidos	13 contenidos	4 contenidos	8 contenidos (7 de ellos actitudinales)
Lengua Castellana y Literatura	2 contenidos		1 contenido	
Lengua Extranjera				
Educación Artística				
Educación Física				
Matemáticas				

Tabla 5. 14. Resultados del análisis de los Proyectos Curriculares de los centros: contextualización de los contenidos de las materias curriculares.

- d) Sólo un centro ha realizado algunas modificaciones en lo referente a **la metodología de la Etapa de Educación Primaria**, ningún instituto ha realizado ninguna contextualización y, si analizamos las modificaciones en la **metodología de las materias curriculares**, nos encontramos con que ningún centro ha contextualizado ninguna de los apartados que componen la metodología en lo que se refiere a las materias curriculares de la Etapa.
- e) Para terminar con el apartado de los Proyectos curriculares de los centros, analizamos las contextualizaciones realizadas en los mismos en el apartado de **evaluación de la Etapa** y nos encontramos que ningún centro

hace ninguna contextualización, sino que se recogen la información tal y como aparece en la documentación legislativa. También analizamos el contenidos de los apartados en los que se desarrollaba la **evaluación de las materias curriculares**, buscando las modificaciones que se habían realizado en las mismas, por el hecho de ser Centros educativos Multiculturales, pero hallamos que ninguno de los centros educativos analizados y, más concretamente, en ninguno de los Proyectos Curriculares con los que se ha trabajado se ha encontrado ninguna contextualización en lo que se refiere a los criterios de evaluación que habrán de usarse para valorar las materias curriculares, desde la perspectiva de etapa.

3.1.2.3. Resultados del Análisis de las Programaciones de Aula (Actividades de diagnóstico, Diagnóstico basado en el curriculum intercultural de aulas multiculturales y planificación de la intervención y toma de decisiones).

Se detectaron contextualizaciones en las programaciones de aula de los niveles de 6º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

a) En el Aula de 6º de Educación Primaria, la modificación estaba en el Área de Matemáticas en la Unidades Didácticas 14: “La Probabilidad y la Estadística”, que estaba modificada al completo, pero el resto no tenía ningún cambio.

b) En el caso del Aula de Educación Secundaria Obligatoria de 2º de ESO, las unidades didácticas de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas hacían referencia a la Educación Intercultural, añadiendo tres objetivos, relativos a la Educación Intercultural y que eran los mismos en el área de matemáticas y en el de lengua castellana y literatura, al igual que sucedía con cada una de las Programaciones de Aula de cada uno/a de los/as profesores/as, puesto que había sido una decisión tomada por el Equipo de Ciclo, pero estos objetivos no tenían ninguna repercusión en los contenidos de las materias, por lo que, cuando preguntamos a qué se debía esta situación, nos comentaron que, en realidad, eran los objetivos que se pretendían desde el Plan de Acción Tutorial y que lo que se hacía en las materias curriculares era poner en marcha o, simplemente, continuar algunas actividades que se proponían desde las tutorías y que, por esta razón se reflejaban estos objetivos también en las materias curriculares.

3.1.3. Resultados de los Agentes Educativos.

Los agentes educativos de los que hemos tratado de conocer aspectos relativos a la Educación Intercultural han sido: padres y madres, tanto autóctonos/as, como inmigrantes, equipos directivos de los centros, profesorado y alumnado, tanto autóctono, como inmigrante.

Los resultados que hemos obtenido de estos agentes son los siguientes:

3.1.3.5. Resultados de la información obtenida de los padres y madres (Actividades de diagnóstico).

Tanto a los padres y madres de origen inmigrante magrebí, como a los padres y madres de las familias autóctonas, se les realizaron entrevistas, cuyos resultados exponemos en las tablas siguientes.

En el caso de las familias de origen inmigrante magrebí, los resultados obtenidos fueron:

Resumen de las respuestas a la entrevista realizada a las familias inmigrantes magrebíes			
Situación laboral de las familias	Los padres de las 19 familias realizan trabajos no cualificados. 9 de las madres también trabajan, aunque, en trabajos no cualificados.	Sólo en dos casos tienen trabajo fijo, catalogado entre regular y malo, aunque, si pudieran realizarlo en su país, lo harían	No asistido a cursos de formación ninguno de los padres ni madres.
La familia y la comunidad social próxima.	13 de las 19 familias conocen asociaciones de su país en la provincia de Huelva. 3 familias participan en ellas, 1 de éstas participa en asociaciones más cercanas. El resto dice no conocer ninguna.	8 familias tienen amistades con familias que no son de su país, pero, en 5 de los casos, también son extranjeros.	Prefieren reunirse con personas de su país para las celebraciones.
Pautas educativas y estereotipos culturales.	Las calidades que prefieren para sus hijos e hijas son el trabajo, la inteligencia, la responsabilidad y el espíritu de superación e, igualmente, para hijos e hijas, a los que castigarían si faltaran a la escuela o respondiesen mal a una persona mayor, sin diferencia de sexo, que tampoco tendrían diferencias en actividades tales como: mantener a la familia, educar a los	Sí habría diferencias de género a la hora de hacer las faenas de la casa, asignada a las mujeres, quien también suele tomar la responsabilidad de impartir los premios o los castigos, los horarios, la limpieza, el seguimiento del tiempo libre, resolución de los problemas de los hijos e hijas, tomando el relevo	

	hijos e hijas, asistir a las reuniones escolares, estudiar y tener una formación o salir con los amigos.	el padre, cuando han de decidir sobre el matrimonio futuro, que prefieren que lo realicen con personas de la propia cultura.	
Expectativas educativas de sus hijos/as.	Sus hijos deben aprender en la escuela a cumplir con su deber, insertarse en la sociedad, tener trabajo en el futuro, valorar la religión.	Desean que sus hijos e hijas lleguen a licenciarse y algunos creen que tendrán un puesto laboral que corresponda a sus estudios.	
Opinión sobre la escuela y el nivel de integración de sus hijos/as.	No ha sido uno de los grupos de preguntas más contestados, puesto que lo han hecho sólo 8 de las 19 familias,	Algunos dicen acudir "a menudo a las reuniones, celebraciones o a las actividades de la A.P.A y el resto dicen no acudir "nunca", aunque algunos van a ver al profesorado, cuando las llaman, aunque son las madres, en todos los casos, las que van.	Todas conocen la A.P.A., pero no conocen muy bien el sistema educativo español. Casi todas las familias creen que deberían aprender más de un idioma en la escuela y dicen que sus hijos van contentos a la escuela.
Problemas de sus hijos/as en la escuela, detectados por la familia.	Todas las familias creen que los problemas derivan del poco conocimiento que tienen de la lengua española.	Una mayoría cree que tienen problemas por la discriminación de los compañeros y del profesorado, además, de porque no les gusta lo que estudian.	Algunos creen que sus problemas vienen de la falta de materiales, y otras que derivan del alto nivel de exigencia.

Tabla 5.15. Respuestas de las familias magrebíes.

Y, en el caso de las familias autóctonas, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Resultados de las entrevistas realizadas a los padres y madres de alumnado autóctono.			
Relaciones de sus hijos con sus compañeros magrebíes (aspectos positivos y negativos)	Las familias dijeron que las relaciones eran positivas en un alto porcentaje, pero también hubo un gran número manifestado que se vivía un rechazo en el centro y en el pueblo.	Los padres del alumnado de Educación Secundaria son los que ven menos aspectos positivos en la escolarización de alumnado magrebí con sus hijos.	Los planteamientos por los que rechazan al alumnado inmigrante son los siguientes: idioma, la “no integración”, la falta de higiene o porque hay que bajar el nivel de las aulas.
Relaciones extraescolares.	Un alto porcentaje dice que sus hijos no mantienen relaciones después del horario escolar.	Muy pocos padres dicen que existen estas relaciones y que se dan por la metodología usada por el profesorado.	
La presencia del alumnado magrebí como enriquecimiento para la vida escolar.	Un porcentaje muy alto dice que no hay aportaciones positivas.	Algunos padres y madres que no saben qué les aportan.	Otros padres y madres dicen que las aportaciones son negativas.
Asociación de padres y madres de alumnos (participación)	Consideran que la participación de las familias magrebíes en las AMPAS es muy poca.		

Tabla 5.16. Respuestas de las familias autóctonas.

3.1.3.6. Resultados de la información obtenida de los Equipos Directivos de los centros (Actividades de diagnóstico).

Los resultados obtenidos en las entrevistas que se mantuvieron con los Equipos Directivos de los Centros en los que se ha realizado esta investigación son los siguientes:

ENTREVISTAS REALIZADAS A LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS MULTICULTURALES				
Reacción que habían tenido los centros ante la llegada de alumnado de otras culturas a los centros educativos	5 centros lo tomaron con normalidad.	A 13 centros les produjo expectación o incertidumbre.	10 de los centros sentían algo raro.	7 centros tuvieron manifestaciones de protestas.
Decisiones de los centros educativos tras la recepción de alumnado inmigrante	5 centros no hicieron nada	24 centros modificaron sus objetivos, para adaptarlos a la nueva situación, introduciendo el aprendizaje del castellano como lengua extranjera	2 centros decidieron que, cuando el problema con la lengua castellana era muy grave, debían ser incluidos en un curso menor	
Apoyos utilizados	23 centros han utilizado el maestro de apoyo o el de pedagogía terapéutica, fuera del aula	5 centros no han hecho nada	8 centros han utilizado el profesorado de apoyo al alumnado inmigrante o Maestros del Aula de Educación Intercultural	
Ventajas percibidas por los centros educativos ante la inclusión de alumnado inmigrante magrebí en sus aulas,	27 centros destacan que el hecho de la diversidad cultural aporta el conocimiento de otra cultura	17 de estos centros consideran que este conocimiento es enriquecedor	10 centros consideran que las ventajas de esta diversidad cultural es la convivencia con otras culturas, de los que 5 han destacado también el conocimiento de otras culturas.	2 centros han dicho que la diversidad cultural no aporta nada positivo ni negativo al resto del alumnado y 2 centros consideran que la diversidad cultural no aporta ninguna ventaja.
inconvenientes percibidos ante el hecho de la diversidad cultural	25 centros tienen problemas para conocer la situación académica en los países de	13 centros tienen un problema grave es la falta de higiene en este alumnado. 26 centros dicen	Para 23 centros uno de los mayores inconvenientes es que el profesorado se encuentra con	29 centros sitúan los problemas más graves en que no disponen de materiales con los que trabajar con este

	origen. 22 centros tienen problemas de disciplina con este alumnado.	que el problema es el desconocimiento de la lengua. 12 centros dicen que un problema grave se les da en el comedor, porque no comen ciertas comidas.	un gran volumen de trabajo añadido. 21 de estos centros dicen que el profesorado no está preparado para trabajar con alumnado inmigrante.	alumnado. 28 centros plantean como problema que la llegada de alumnado se da durante todo el curso
Necesidades detectadas por los centros educativos	12 centros creen que es necesario contar en los centros con un profesor de árabe, no sólo para el alumnado, sino que forme al profesorado.	31 de los centros creen que sería necesario contar con profesorado de apoyo. 12 centros necesitan de la colaboración de las familias magrebíes.	En 26 centros los materiales también son muy necesitados. 9 centros necesitan ayudas económicas, para comprar materiales nuevos.	25 centros necesitan disminuir la ratio. 14 centros necesitan más tiempo para la preparación de materiales que han de usar.
Formación del profesorado en Educación Intercultural y la enseñanza del español como segunda lengua	21 centros consideran escasa o inexistente la formación en Educación Intercultural.	32 centros consideran escasa o inexistente la formación necesaria para enseñar el español como segunda lengua.		
Centros que han recibido algún tipo de formación sobre Educación Intercultural y/o la enseñanza del español como segunda lengua.	5 centros han tenido asesoramiento externo.	15 centros han asistido a seminarios, 16 han asistido ha cursos.	2 han realizado grupos de trabajo.	7 no han tenido ningún tipo de formación.
Valoración de las actividades de formación en el Educación Intercultural y/o la enseñanza del	25 de los 29 centros creen que es buena.	Pero en los 25 centros se piensa que su propia formación es negativa, ya que, no saben cómo llevar lo aprendido a la		

español como segunda lengua		práctica.		
Actividades organizadas por los centros educativos en pro del respeto, conocimiento y valoración de las culturas presentes en las aulas	36 centros educativos realizan actividades puntuales.	2 centros incluyen actividades en las áreas curriculares		
Valoración de las actividades organizadas por los centros.	12 centros la consideran negativa.	15 centros la consideran positiva.	9 centros la consideran en un punto intermedio, puesto que creen que es mejor que si no hicieran nada.	
Pensamientos que acerca de la inmigración, de las condiciones de vida, de la motivación hacia la escuela o de las relaciones entre iguales, entre familias magrebíes y el centro y con el entorno	14 centros se preocupan en conocer por qué se han producido los movimientos migratorios de las familias magrebíes.	7 centros consideran que la motivación del alumnado magrebí es alto, 9 centros consideran que es bajo y 20 centros que la motivación viene dada por la consecución del certificado de escolarización obligatoria.	12 centros plantean que las relaciones entre iguales, no son buenas, 5 centros consideran que son buenas, 9 centros consideran que no hay relaciones y 10 centros que dicen que, cuando se producen son malas. Respecto a las relaciones entre familias autóctonas y de origen inmigrante 25 centros manifiestan que no han existido manifestaciones negativas o	, 21 consideran que hay desinterés y falta de preocupación de parte de las familias magrebíes hacia la escolarización de sus hijos centros, 9 centros dicen que el interés es alto y su asistencia a las reuniones escolares es muy elevada y continua y 6 centros consideran que no se produce más relación por problemas de desconocimiento

			racistas, 8 centros plantean que sí han recibido manifestaciones racistas o de rechazo, y 3 centros que nos dicen que la actitud es positiva.	
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Tabla 5.17. Respuestas de los Equipos Directivos.

3.1.3.7. Resultados de la información obtenida del profesorado (Actividades de diagnóstico).

Como sabemos, los instrumentos con los que hemos obtenido información del profesorado son varios, de ellos hemos diferentes tipos de resultados, que exponemos a continuación.

Los resultados obtenidos sobre la metodología didáctica utilizada por el profesorado de las aulas multiculturales que hemos analizado son los siguientes:

	SÍ	NO	A VECES	NO CONTESTA
Se asegura de qué es lo que sabe el alumnado	66%	21%	9%	2%
Pregunta con frecuencia qué ha comprendido el alumnado	63%	8%	27%	1%
Procura secuenciar los pasos de cada contenido	30%	12%	54%	2%
Relaciona continuamente unos contenidos con otros	29%	7%	63%	0,64%
Explica cada contenido de diferentes formas	23%	7%	65%	3%
Aporta y solicita ejemplos de lo explicado	80%	1%	17%	1%
Valora y expresa sus progresos y adquisiciones	94%	0,64%	3%	0,64%
Otras metodologías didácticas aportadas por el profesorado.	Utiliza la metodología individualizada, en concreto con el método de "Sistema de Fichas". Utiliza la metodología del aprendizaje cooperativo, desde que el alumnado del aula proviene de diferentes países de origen.			

Tabla 5.18. Respuestas sobre la metodología didáctica utilizada en las Aulas Multiculturales.

En la escala que se le pasó al profesorado para conocer cuáles eran sus actitudes ante la Educación Intercultural, obtuvimos los siguientes resultados:

	Efectos sobre el alumnado.	Efectos sobre el profesorado	Efectos sobre el trabajo del aula.	Papel de la escuela.
El contacto con otras minorías prepara mejor para adaptarse a los cambios y al futuro.	64%			
La presencia de minorías étnicas perjudica al nivel medio académico de la clase.	56%			
La presencia de diferentes culturas prepara mejor para los cambios y el futuro.	52%			
La presencia de diferentes culturas hace más comprensivas a las personas.	47%			
La presencia de minorías étnicas ralentiza el ritmo académico de la clase.	57%			
La presencia de diferentes culturas provoca problemas de convivencia en la clase.	45%			
La presencia de diferentes culturas provoca más estrés en el profesorado.		62%		
La presencia de diferentes culturas hace más difícil su tarea.		50%		
El profesorado se adapta mejor al ritmo de la clase si no se mezclan niños de diferentes minorías.		54%		
Las clases con alumnado de diferentes minorías favorecen la innovación y estimulan al profesorado a la investigación de Metodologías.		23%		
La presencia de diferentes culturas hace al profesorado más comprensivo y tolerante.		17%		

Con grupos de alumnado de diversas culturas se originan experiencias de aprendizajes en el aula más enriquecedora.			29%	
La presencia de alumnado de diferentes culturas origina un mayor número de problemas de disciplina en el aula.			33%	
En clases con alumnado de diferentes culturas se trabajan contenidos más variados y atractivos.			43%	
La presencia de diferentes culturas la diversidad de materiales utilizados resulta más motivadora para el aprendizaje.			41%	
La escuela debería a coger y asumir la diversidad.				24%
La escuela debería dar soporte a la diversidad cultural, porque es un enriquecimiento para todos sus miembros.				34%
El alumnado de culturas minoritarias debería agruparse en clases separadas de la mayoría.				25%
La escuela del país de acogida debería centrarse exclusivamente en enseñar la propia cultura.				11%

Tabla 5.19. Actitudes del profesorado ante la Educación Intercultural.

Siguiendo con la información obtenida del profesorado de aulas multiculturales, obtuvimos los siguientes datos referentes a los conocimientos que poseen sobre la Educación Intercultural:

INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO EN AULAS MULTICULTURALES	
Proceso de adscripción de las diferentes minorías a las aulas.	Un porcentaje, llamémosle medio, El 54% del profesorado entrevistado conoce los criterios seguidos por el centro para la adscripción de las diferentes minorías a las aulas y el 46% restante dice no conocerlo. Los criterios adoptados por la mayoría de los centros son: Edad de los alumnos, (74%), nivel de conocimientos del castellano del alumnado, (15%) y escolaridad del alumno (6%).

<p>Conocimiento que posee el profesorado al inicio de curso de los niños y niñas de las diferentes minorías que tienen en el aula.</p>	<p>El 61% tiene algún tipo de información sobre el alumnado inmigrante que asiste a su aula al principio de curso, aunque, cuando los niños y niñas acaban de entrar en el centro o bien cambian de ciclo o etapa o educativa, esta información se reduce al 4%.</p>
<p>Apoyos específicos que tiene el profesorado para llevar a cabo la programación inicial y valoración de tales ayudas.</p>	<p>El 78% del profesorado afirma haber recibido algún tipo de ayuda o asesoramiento específico a la hora de iniciar sus actividades escolares con alumnado de inmigrante. Sólo un 22% señalan que no la han recibido.</p> <p>El 75% dice que las ayudas recibidas provienen del profesorado de refuerzo para el aprendizaje de la lengua, el 54% dice que para la elaboración de materiales de trabajo adaptados al alumnado inmigrante magrebí, el 11% afirma haber recibido asesoramiento para establecer la programación de las diferentes materias, objeto de aprendizaje y un 3% ha recibido asesoramiento para fijar objetivos de socialización.</p> <p>61% de estas ayudas provienen del profesorado del Aula de Educación Intercultural compensatoria, 17% proporcionada por el profesorado de Educación Compensatoria, el 5% del profesorado de educación especial y 9% por el EOE.</p>
<p>Criterios de organización y distribución del alumnado en el aula.</p>	<p>El 64% del profesorado dice que nunca ha introducido cambios en la dinámica de la clase al inicio ni durante del curso por razón de tener alumnado inmigrante magrebí. El 28% introduce algunas modificaciones debidas al déficit de aprendizaje que presentan, y tratan de superarlo de la misma forma que lo haría con un alumno o alumna con retraso escolar. Sólo, en caso de que no dominen la lengua utilizan un criterio que podemos considerar que atiende a la diferencia multicultural.</p>
<p>Naturaleza de la intervención individualizada que presta el profesor al alumnado magrebí y grado en que hace un planteamiento educativo multicultural a nivel del aula.</p>	<p>El 3% del profesorado realiza ajustes metodológicos a fin de adaptarse a las características de la clase. El 15% realiza algún cambio, en alguna actividad concreta, cuando se trata de casos en los que no se domina la lengua española.</p> <p>El 67% introduce algún cambio cuando al alumnado magrebí se le exige menos que al resto y los criterios de evaluación son otros.</p> <p>El 9% del profesorado hace alguna actividad preparada para este alumnado, cuando otros profesionales les elaboran materiales.</p> <p>El 92% centra su interés y preocupación del profesorado se centra en que el alumnado domine la lengua española. El 75% dice que deben existir en las programaciones contenidos sobre las diferentes culturas presentes en el aula, pero desde las áreas de Conocimiento del Medio o Ciencias Sociales (el 44%) y lengua y literatura castellana el 25%.</p>

	<p>El 39% dice que "no saben" o "no contestan si los libros de textos que utilizan en el aula tienen un enfoque multicultural.</p> <p>El 17% no ha realizado ningún tipo de actividad que al alumnado le sirva para vivenciar las diferentes realidades culturales presentes en su aula. El 83% afirma haber hecho algún tipo de actividad, pero de carácter esporádico e informal.</p> <p>El 95% del profesorado afirma que se producen conflictos entre el alumnado autóctono y el magrebí, principalmente, en la hora del recreo, en forma de insultos, aunque, también manifiestan que en la clase, no existen problemas de convivencia entre los grupos el 76%.</p> <p>Hemos comentado anteriormente que el profesorado que considera que no ha tenido que replantearse su práctica habitual en el aula, por el hecho de tener alumnado magrebí es de un 64% y el que opina que sí es de un 28%.</p> <p>El 94% considera que, una vez que el alumnado magrebí conoce la lengua española, no tiene que utilizar ayudas, ni las internas, ni las externas al centro.</p>
<p>Valoración de los recursos humanos y materiales específicos para situaciones educativas multiculturales</p>	<p>El 89% del profesorado piensa que no dispone de los recursos necesarios para atender a la diversidad multicultural en el aula y el 87% valoran como poco efectivos estos recursos.</p> <p>El 5% valoran de forma positiva los recursos externos al centro, a excepción de los seminarios y jornadas, que los valoran como positivos el 25% de los entrevistados.</p> <p>El 64% dice que necesita ayuda en su aula cuando se encuentra con alumnado con "dificultades de aprendizaje, el 25% cuando "desconocen la lengua" y el 3% que "siempre, aunque no tengan problemas".</p>
<p>La relación profesorado familias</p>	<p>El 78% del profesorado mantiene relación con las familias de origen magrebí, sin diferencias de la que mantiene con las familias autóctonas, aunque hay 9 profesores, el 14%, que dice que sí se produce algún tipo de diferencia.</p> <p>El 53% dice encontrarse con ellos en reuniones grupales (una vez al año el 83% y el 17% restante, más de una vez), como a los demás, y el otro 47% (el 53% una vez al año, y el otro 47% más de una vez) en entrevistas individuales.</p> <p>El 67% se relaciona con las madres y el 9% con ambos indistintamente o con el padre.</p>
<p>Valoración de la experiencia como profesor/a en un aula multicultural</p>	<p>El 89% plantea que las aulas multiculturales tienen una exigencia de tiempo y dedicación extra, 78% dicen presentar falta de tiempo del profesorado para atender al resto del grupo, 47% dicen que se da una disminución</p>

	del ritmo de aprendizaje para el conjunto de la clase, el 33% dice que el alumnado magrebí tiende a relacionarse entre sí, el 47% destaca el favorecimiento de la comprensión y tolerancia entre el alumnado, el 11% dice que la presencia multicultural favorece el trabajo en equipo del profesorado y el 3% que favorece la aceptación por parte de las familias de la mayoría de la presencia de niños y niñas magrebíes. Ante esto un 39% del profesorado dice que la experiencia de haber trabajado con alumnado magrebí les ha resultado "satisfactoria" o "muy satisfactoria" y que un 28% contesta que "poco satisfactoria".
Percepción del profesorado de los atributos personales que caracterizan a las diferentes minorías presentes en el aula.	74% no les destaca ningún atributo personal, cuando lo han hecho 17% los han caracterizado como ligeramente superior en habilidades manuales, 3% en capacidad intelectual general, 25% inferior en hábitos de trabajo, 14% inferior en hábitos de limpieza e higiene 11% inferior en capacidad cognitiva específica.

Tabla 5.20. Conocimientos del profesorado sobre la Educación Intercultural.

3.1.3.4. Resultados de la información obtenida del alumnado.

Del alumnado se obtuvieron diferentes tipos de datos, que, a su vez, fueron tomados con instrumentos distintos, dependiendo de si el alumnado era de origen inmigrante o si era autóctono.

En este apartado no vamos a exponer los resultados relativos a las competencias curriculares y a las competencias interculturales del alumnado, puesto que vamos a exponerlos de forma comparativa en apartado 3.4, puesto que creemos que es mucho más enriquecedor exponerlo de esta manera.

Los datos obtenidos del alumnado fueron, por un lado relativos a su éxito o fracaso escolar y, por otro, a cómo vivían el hecho de que en el aula estuvieran presentes diferentes culturas, países de origen, religiones...

Los resultados de en qué **colectivo** (alumnado autóctono y/o alumnado inmigrante magrebí) y en qué **materias curriculares se producían mayores éxitos o fracasos académicos**⁷⁰, tanto en Educación Primaria, como en Educación Secundaria Obligatoria fueron los siguientes:

⁷⁰ Esta recogida de datos se corresponde con la fase de identificación del problema de las fases del Modelo utilizado de Diagnóstico Basado en el Currículum Intercultural en Contextos Multiculturales.

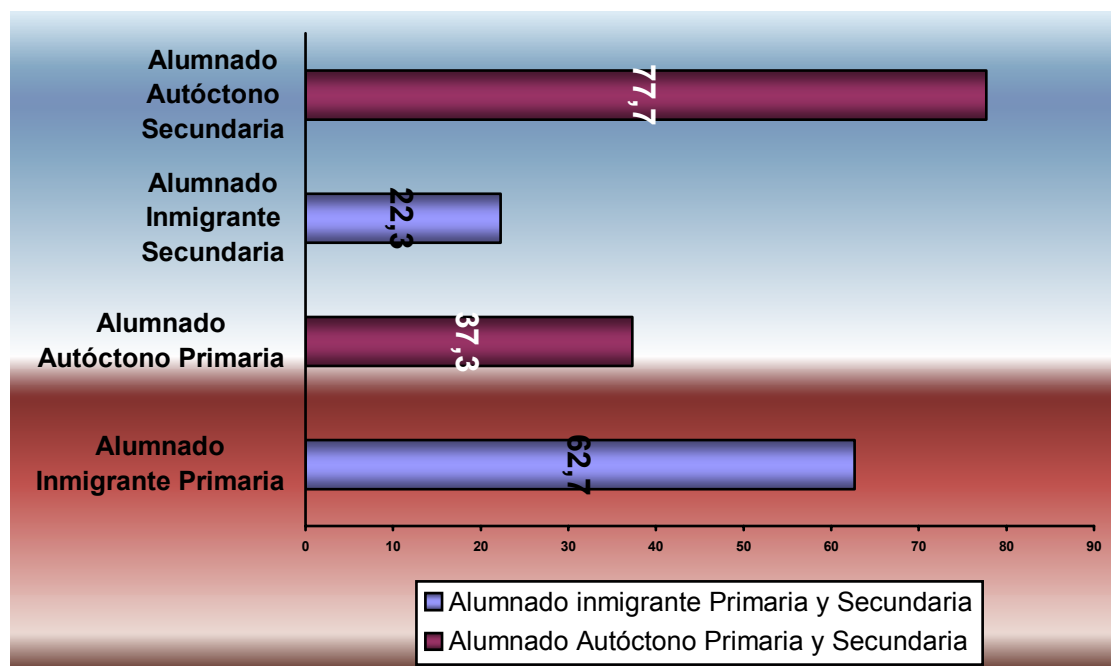


Gráfico 5.11. Fracaso escolar en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

Como podemos observar en el gráfico, en Educación Primaria, el fracaso académico del alumnado de origen magrebí supera al del autóctono, sin embargo, en Educación Secundaria Obligatoria el fracaso del alumnado autóctono supera, en gran medida, al inmigrante.

Las **materias curriculares** en las que se produce más fracaso escolar son las áreas de Matemáticas y Lengua castellana y literatura, que, calculadas en el 100% de los fracasos que tenía el alumnado, nos daban unos resultados muy importantes, tal y como vemos en el siguiente diagrama de sectores:

Fracaso escolar por materias curriculares, diferenciados según el colectivo de alumnado.

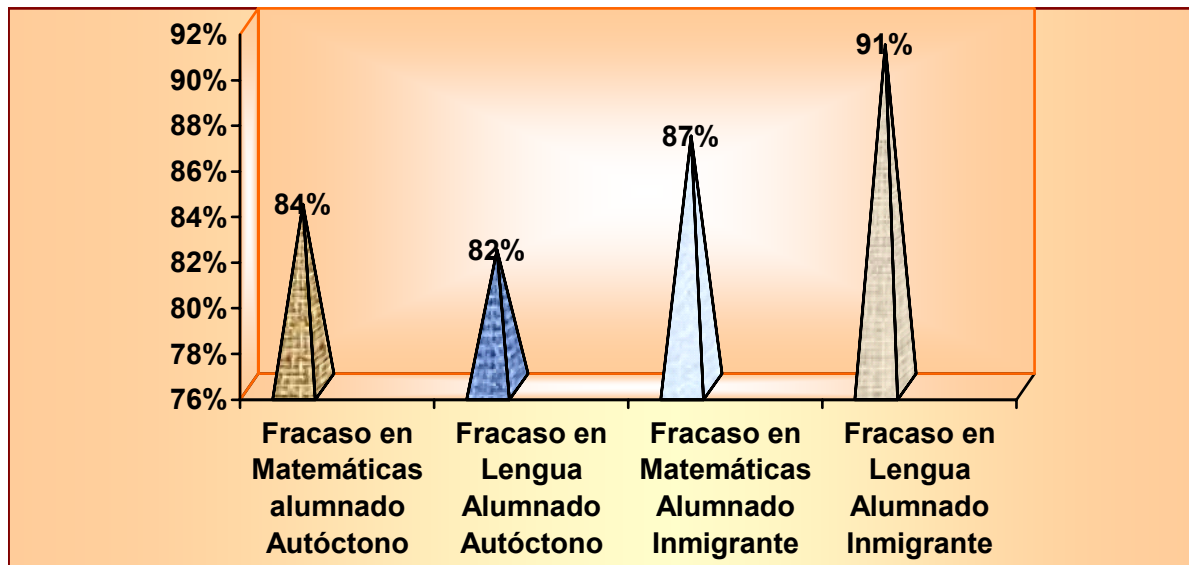


Gráfico 5.12. Fracaso escolar del alumnado inmigrante y autóctono por materias.

En las entrevistas que se realizaron al alumnado autóctono⁷¹ y los cuestionarios que se realizaron al alumnado de origen inmigrante magrebí⁷², para conocer qué posturas tomaban ante el hecho de compartir el aula con compañeros/as de culturas, países, religiones,... diferentes, obtuvimos resultados diferenciados en los dos colectivos analizados de alumnado.

En el caso del alumnado de origen inmigrante magrebí, los resultados son los que exponemos en la tabla siguiente:

	Variables externas.	Variables internas-dimensión cognitiva-.	Variables internas-dimensión afectiva-.	Variables internas-dimensión moral-.
Lenguaje que se utiliza	Con la familia el árabe (47%) y con los amigos, el castellano (59%).			
Lengua	Es el castellano			

⁷¹ y ⁷² se enmarcan entre las actividades realizadas en el fase de actividades de diagnóstico dentro del Modelo utilizado de Diagnostico Basado en el Curriculum Intercultural en Contextos Multiculturales.

instrumental de aprendizaje	(56%) y tiene un dominio significativo de la misma, frente al árabe (61%).			
Lengua que utilizan para expresarse sobre cuestiones íntimas	Para expresar sus enfados utilizan el castellano (36%), mientras que el árabe es la lengua que utiliza en la dimensión religiosa (45%).			
Procedencia de las amistades	Sus amistades proceden tanto de familias magrebíes como de familias autóctonas (49%).			
Lengua de los medios de comunicación	Prefieren oír emisoras de radio en castellano, frente al árabe (51%).			
Contenido de las conversaciones familiares.	Habla, por igual tanto de acontecimientos del Magreb como de España (42%).			
Nivel de reconocimiento y aceptación de las normas, costumbres y creencias religiosas		Creer que la cultura magrebí tiene un mayor grado en este nivel que la cultura autóctona (42%).		
Nivel de conocimiento que muestra este alumnado sobre hechos y acontecimientos		Tanto de la cultura magrebí, como de la autóctona, es bajo. Lo que		

<p>históricos y culturales relevantes</p>		<p>más conocen son las comidas típicas y fiestas populares del Magreb (24%) y personajes y fiestas populares de la cultura de acogida (28,5%), aunque hay que señalar que los personajes más citados son los jugadores de fútbol (76%).</p>		
<p>Aprecio por los aspectos culturales</p>			<p>Aprecian más los aspectos culturales magrebíes que los de aquí (89%), excepto en la forma de vestir y en la música y en la danza (52%). Las diferencias significativas a favor de la cultura magrebí aparecen en las comidas típicas, las fiestas y las cosas de adorno (55%).</p>	
<p>Conocimiento del Magreb</p>			<p>Les gustaría conocer más cosas del Magreb (36%).</p>	
<p>Pertenencia organizaciones</p>			<p>No aparecen diferencias significativas entre</p>	

			pertenecer a algún grupo u organización magrebí o de aquí (12% pertenece a alguna asociación).	
Aspecto que más les gusta			Prefieren la apariencia física de las personas magrebíes (48%) y nacer en el Magreb (48%).	
Solidaridad y compromiso				Los sentimientos de solidaridad y compromiso que manifiesta este alumnado son prácticamente iguales para las dos culturas (50% para la cultura autóctona y 50% para la magrebí).
Nacionalidad de su pareja				Prefieren que su futura pareja sea magrebí a que sea del país de acogida (18%), sólo el 6% querría que fuera de España.

Tabla 5.21. Resultados de la entrevista realizada al alumnado de origen inmigrante.

Y, en el caso del alumnado autóctono, los resultados fueron los siguientes:

Respuestas del alumnado autóctono.			
Presencia de la cultura árabe en el centro.	Un alto número de alumnos/as creen que es positiva esta presencia	Algunos rechazan esta presencia (por falta de higiene, por problemas de comportamiento, por la lengua o porque hablan insultando).	Cuando llegó el alumnado marroquí sintieron extrañeza y rechazo. Algunos siguen viéndolo raro y otros ya no.
Relaciones con el alumnado magrebí en el ámbito escolar y extraescolar.	Algunos alumnos los aceptan, pero un número muy aproximado dicen que ven aspectos negativos en la convivencia.	Algunos dicen que los rechazan y otros que no les aportan nada. Muy pocos mantienen relaciones con el alumnado inmigrante fuera del horario escolar.	Los que sí tienen relación, siempre es a través de actividades propias de la cultura española, ya que no suelen conocer muchos aspectos de la cultura magrebí y los que conocen son folklóricos.
Conocimiento de aspectos de otros países/otras lenguas.	La mayoría del alumnado conoce características de otros países, debido a lo que les aportan las materias curriculares.	La mayoría de ellos quieren vivir en España.	Lo que conocen de otras lenguas es lo que estudian en los centros educativos y creen que con eso tienen bastante para sus vidas.
Presencia de la cultural árabe en el entorno.	Un gran número de alumnado dicen que muchas personas del entorno creen que son malos, delincuentes, que se meten en peleas, que les hace perder trabajo a la población autóctona.	Muy pocos oyen decir cosas buenas sobre la población magrebí y, cuando lo hacen, las oyen en sus propias casas, a pesar de que la mayoría de los padres/madres no tienen relaciones con personas de otros países.	

Tabla 5.22. Resultados del cuestionario realizado al alumnado autóctono.

3.2. Resultados de la Segunda parte de la Investigación (Planificación de la intervención y toma de decisiones y evaluación de la intervención).

Siguiendo con el modelo utilizado de Diagnóstico Basado en el Currículum Intercultural en Contextos Multiculturales, no sólo hay que quedarse en la fase de análisis de las situaciones estudiadas, sino que hay que desarrollar una intervención, programada desde el currículum, para modificar la situación académica que nos está produciendo el problema.

Esta acción, nosotros la hemos llamado segunda parte de la investigación, en la que hemos obtenido resultados relativos a los cambios sufridos por el alumnado, en las Competencias propiamente Curriculares y en las Competencias Interculturales, después de haber desarrollado El Currículum Intercultural en las aulas Interculturales.

En este apartado expondremos los resultados obtenidos al comparar los datos respecto a las competencias curriculares y las interculturales antes y después de haber modificado las Programaciones de Aulas, para darle el carácter Intercultural que nos habíamos propuesto como objetivo final de esta investigación.

Estos datos se obtuvieron del alumnado con el que se trabajó en la segunda parte de nuestro trabajo, es decir, con los 21 alumnos y alumnas, tanto inmigrantes, como autóctonos.

Como teníamos al alumnado codificado, tomamos los datos que se obtuvieron de las entrevistas y los cuestionarios y los del instrumento denominado “Evaluación Inicial”, que son los que nos dan los datos de antes de aplicar el Currículum Intercultural y, además, los datos obtenidos de los instrumentos denominados “evaluación de las competencias curriculares” y “evaluación de las competencias interculturales”, que son los que nos dan los resultados que se obtuvieron después de aplicar el Currículum Intercultural, a través de las Programaciones de Aula. (Representamos lo que hemos explicado en la siguiente tabla).

Investigación	Primera parte	Segunda parte	Comparación de resultados
Instrumentos			
Entrevistas, cuestionarios y “evaluación inicial”	X		X
“Competencias curriculares” y “Competencias Interculturales”		X	X

Tabla 5. 23. Resumen de las partes de la investigación.

3.2.1. Comparación de las Competencias Curriculares⁷³.

Aquí presentamos qué competencias tenían adquiridas en la fase primera del diagnóstico y cuáles se consiguieron, una vez que se realizó la intervención a través del currículum y, después de comparar estos datos obtuvimos los siguientes resultados:

COMPETENCIAS CURRICULARES															
ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA															
	A. I. ⁷⁴							D. I.							
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
1. Discriminación auditiva, entonación y pronunciación de los textos orales.	X						X	X	X	X		X	X	X	1. Habla pronunciando con claridad.
2. Utiliza las formas socialmente establecidas para iniciar, mantener y terminar una conversación.	X					X	X	X	X	X		X	X	X	2. Se interesa por participar en situaciones de comunicación oral: interviene en la conversación, sabe escuchar y pedir la palabra.
3. Comprende los cuentos, narraciones y mensajes orales.	X		X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	3. Expone oralmente hechos, sentimientos y experiencias propias.
4. Expresa mensajes referidos a necesidades, emociones y deseos de forma individual y en grupo.	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	4. Comprende mensajes orales sencillos (narrativos, descriptivos, explicativos) y sabe transmitirlos a otros.
5. Tiene iniciativa e interés por participar en la comunicación oral, respetando las normas sociales establecidas que regulan el intercambio	X		X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	5. Describe objetos y personas señalando algunos rasgos específicos.

⁷³ En el Anexo XXVIII encontraremos un cuadro en el que se relacionan las competencias, tanto de la fase inicial, intermedia y final, con el fin de saber qué competencia de corresponde a otra/s de diferente fase.

⁷⁴ A.I. son las siglas que hemos utilizado para denominar al período Antes de la Intervención y D.I. son las siglas que hemos utilizado para denominar al período Después de la Intervención.

lingüístico.															
6. Utiliza la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute.	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	6. Sabe pedir información, permiso, dar las gracias, saludar...
7. Comprende los recursos de la lengua escrita: pictogramas, rótulos, láminas, periódicos, revistas y libros.	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	7. Sabe narrar oralmente una historia o cuento con orden lógico.
8. Interpreta imágenes, carteles, fotografías.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	8. Identifica y emplea todas las letras: minúsculas, mayúsculas, manuscritas y de imprenta.
9. Tiene desarrollada la orientación espacio-temporal.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9. Lee y escribe palabras que contienen sílabas directas: consonante + vocal (ma, la, su...) y consonante + vocal (bra, tri, cre...).
10. Tiene desarrollado el esquema corporal.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10. Lee y escribe palabras que contienen sílabas inversas: vocal + consonante (al, es, un...) y consonante + vocal + consonante + vocal + consonante (del, tor, cal...).
11. Discrimina figuras.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	11. Lee y escribe palabras que contienen sílabas inversas: vocal + consonante + consonante (ins, obs...) y consonante + consonante + vocal + consonante (pres, bras, tres...).
12. Desarrolla y	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12. Se interesa por

utiliza la memoria visual.																		descifrar los mensajes escritos de su entorno (carteles, etiquetas, instrucciones...).
13. Tiene desarrollada la noción de direccionalidad.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X				13. Tiene una lectura fluida con la entonación, el ritmo y las pausas adecuadas.
14. Tiene desarrollada la noción de linealidad.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				14. Conoce el orden alfabético y diferencia vocales de consonantes.
15. Tiene desarrollada la orientación izquierda-derecha.	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				15. Diferencia palabras, sílabas y letras.
16. Tiene asumido el concepto de distribución.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				16. Tiene una letra legible.
17. Mantiene la posición al escribir.	X	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X				17. Copia un texto sin cometer errores ortográficos.
18. Comprende la correspondencia entre fonema-grafia.	X	X				X	X	X	X			X	X	X				18. Controla el sentido y la dirección de lo escrito.
19. Identifica las letras.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X				19. Sabe construir frases separando bien las palabras.
20. Conoce la diferencia entre palabras, sílabas y fonemas.	X	X				X	X	X	X			X						20. Sabe producir textos escritos breves y sencillos, empleando oraciones con sentido completo.
								X	X	X	X	X	X	X				21. Reconoce y utiliza las reglas ortográficas básicas y los signos de puntuación.
								X	X	X	X	X	X	X				22. Comprende textos cortos leídos (lectura oral y silenciosa) e identifica la idea principal y algunos detalles

																	secundarios.
									X	X	X	X	X	X	X	X	23. Sabe formar diminutivos, aumentativos y derivados.
									X	X	X	X	X	X	X	X	24. Reconoce palabras de la misma familia léxica.

ÁREA DE MATEMÁTICAS

		AI							DI							
		1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
viii.	Reconoce las propiedades de los objetos: forma y tamaño.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	1. Cuenta, lee, escribe y ordena progresiva y regresivamente números naturales hasta 100.
1.	Expresa la cuantificación de los elementos que se le presentan.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	2. Conoce el valor posicional de los números hasta el 100.
2.	Conoce los primeros números ordinales: los nueve primeros números y su representación gráfica	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	3. Realiza sumas y restas sin llevar y llevando.
3.	Se ha iniciado con el cálculo de las operaciones de unir y separar por medio de la manipulación de objetos.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	4. Utiliza estrategias de cálculo mental respecto a la suma y a la resta.
4.	Ha adquirido nociones básicas de medida.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	5. Coloca adecuadamente las cantidades para la realización de algoritmos.
5.	Conoce las unidades de medida naturales.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	6. Selecciona la operación adecuada para

																resolver problemas sencillos de adición y sustracción
6. Conoce las medidas temporales, utilizando como instrumento de medida del tiempo el reloj.	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	7. Presenta de forma clara y ordenada el planteamiento, desarrollo y resultado de los problemas.
7. Conoce las formas planas: círculo, cuadrado, rectángulo, triángulo.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	8. Utiliza técnicas elementales para ordenar y recoger datos de su realidad más próxima (recuento, agrupación, interpretación...).
8. Conoce los cuerpos geométricos: esfera, cubo.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9. Realiza mediciones de longitud, masa y capacidad, seleccionando el instrumento adecuado.
9. Tiene nociones básicas de orientación y situación en el espacio.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10. Conoce y utiliza medidas de tiempo (reloj, semanas, meses...) y dinero monedas.
								X	X	X	X	X	X	X	X	11. Define la posición de un objeto en el espacio, usando los conceptos: derecha/izquierda, arriba/abajo, delante/detrás, próximo/lejano, dentro/fuera.
								X	X	X	X	X	X	X	X	12. Reconoce y dibuja líneas rectas y curvas.
								X	X	X	X	X	X	X	X	13. Reconoce el entorno próximo

																formas geométricas, circulares, triangulares, cuadradas y rectangulares.
								X	X	X	X	X	X	X	X	14. Reconoce en el entorno figuras cúbicas y esféricas.

COMPETENCIAS CURRICULARES															
ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA															
	A. I.⁷⁵							D. I.							
	8	9	10	11	12	13	14	8	9	10	11	12	13	14	
1. Habla pronunciando con claridad.			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	1. Participa en situaciones de intercambio comunicativo (diálogos, conversaciones) y expresa su opinión.
2. Se interesa por participar en situaciones de comunicación oral: interviene en la conversación, sabe escuchar y pedir la palabra.		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	2. Respete las normas de comunicación oral en pequeño y gran grupo (escucha a los demás, espera el turno de palabra, respeta las opiniones de los otros).
3. Expone oralmente hechos, sentimientos y experiencias propias.		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	3. Expresa oralmente sucesos y experiencias próximas con orden de ideas, empleando adecuadamente pronunciación, entonación, ritmo y vocabulario.
4. Comprende mensajes orales sencillos (narrativos, descriptivos, explicativos) y sabe transmitirlos a otros.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	4. Comprende textos orales sencillos, distingue sus ideas principales y secundarias y sintetiza el contenido.

⁷⁵ A.I. son las siglas que hemos utilizado para denominar al período Antes de la Intervención y D.I. son las siglas que hemos utilizado para denominar al período Después de la Intervención.

5. Describe objetos y personas señalando algunos rasgos específicos.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	5. Completa textos orales narrativos (principio, desarrollo y final).
6. Sabe pedir información, permiso, dar las gracias, saludar...		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	6. Crea textos orales breves (narrativos y descriptivos).
7. Sabe narrar oralmente una historia o cuento con orden lógico.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	7. Realiza la lectura oral con fluidez y la adecuada entonación, ritmo y pausas.
8. Identifica y emplea todas las letras: minúsculas, mayúsculas, manuscritas y de imprenta.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	8. Lee comprensivamente (lectura oral y silenciosa).
9. Lee y escribe palabras que contienen sílabas directas: consonante + vocal (ma, la, su...) y consonante + vocal (bra, tri, cre...).	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9. Emplea adecuadamente mayúsculas, guión, punto, coma, interrogación y exclamación.
10. Lee y escribe palabras que contienen sílabas inversas: vocal + consonante (al, es, un...) y consonante + vocal + consonante + vocal + consonante (del, tor, cal...).		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10. Acentúa debidamente las palabras del vocabulario básico.
11. Lee y escribe palabras que contienen sílabas inversas: vocal + consonante + consonante (ins, obs...) y		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	11. Utiliza correctamente los grupos -mp, mb-, -hie-, -hue-, -illo-, -illa.

consonante + consonante + vocal + consonante (pres, bras, tres...).														
12. Se interesa por descifrar los mensajes escritos de su entorno (carteles, etiquetas, instrucciones...).		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12. Distingue y utiliza r/tr y las terminaciones -d/ -z.
13. Tiene una lectura fluida con la entonación, el ritmo y las pausas adecuadas.			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13. Escribe correctamente los verbos terminados en -ger, -gir, -bir, -vir y las palabras del vocabulario básico que contienen v, b, güe, güi.
14. Conoce el orden alfabético y diferencia vocales de consonantes.		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14. Tiene letra legible, separa bien los párrafos y dispone ordenadamente sus escritos.
15. Diferencia palabras, sílabas y letras.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15. Completa frases y textos escritos incompletos.
16. Tiene una letra legible.				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16. Construye correctamente oraciones afirmativas y negativas.
17. Copia un texto sin cometer errores ortográficos.				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	17. Produce textos escritos sencillos (narrativos, descriptivos, cartas...).
18. Controla el sentido y la dirección de lo escrito.				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	18. Presenta limpieza en sus escritos.
19. Sabe construir frases separando bien las palabras.				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	19. Comprende el sentido global de los textos escritos de uso habitual e identifica la idea principal y algunas secundarias.
20. Sabe producir textos escritos breves y sencillos, empleando oraciones con				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	20. Considera la lengua escrita como una posible fuente de diversión.

sentido completo.														
21. Reconoce y utiliza las reglas ortográficas básicas y los signos de puntuación.							X	X	X	X	X	X	X	21. Reconoce en un texto escrito los nombres, verbos, adjetivos y artículos.
22. Comprende textos cortos leídos (lectura oral y silenciosa) e identifica la idea principal y algunos detalles secundarios.						X	X	X	X	X	X	X	X	22. Distingue el género y el número de artículos, nombres y adjetivos.
23. Sabe formar diminutivos, aumentativos y derivados.		X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	23. Reconoce el presente, pasado y futuro de las formas verbales.
24. Reconoce palabras de la misma familia léxica.	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	24. Reconoce el sujeto y el predicado de una oración.
								X	X	X	X	X	X	25. Utiliza adecuadamente el diccionario.
								X	X	X	X	X	X	26. Cuida los libros y el orden en el aula y en la biblioteca.
								X	X	X	X	X	X	27. Reconoce y utiliza sinónimos y antónimos.
								X	X	X	X	X	X	28. Maneja familias de palabras.
								X	X	X	X	X	X	29. Utiliza prefijos y sufijos para crear palabras nuevas.
								X	X	X	X	X	X	30. Diferencia el sentido de las palabras polisémicas por el contexto.

ÁREA DE MATEMÁTICAS

A. I. ⁷⁶								D. I.							
	8	9	10	11	12	13	14	8	9	10	11	12	13	14	
1. Cuenta, lee, escribe y ordena progresiva y regresivamente			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	1. Cuenta lee, escribe y ordena progresiva y regresivamente

⁷⁶ A.I. son las siglas que hemos utilizado para denominar al período Antes de la Intervención y D.I. son las siglas que hemos utilizado para denominar al período Después de la Intervención.

números naturales hasta 100.													números de cinco cifras, interpretando el valor posicional de cada una de ellas.
2. Conoce el valor posicional de los números hasta el 100.		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	2. Identifica la multiplicación como suma de sumandos iguales.
3. Realiza sumas y restas sin llevar y llevando.		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	3. Memoriza las tablas de multiplicar:
4. Utiliza estrategias de cálculo mental respecto a la suma y a la resta.				X	X	X	X	X	X	X	X	X	4. Domina el algoritmo de la multiplicación hasta tres cifras.
5. Coloca adecuadamente las cantidades para la realización de algoritmos.		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	5. Domina el algoritmo de la división por una cifra.
6. Selecciona la operación adecuada para resolver problemas sencillos de adición y sustracción				X	X	X	X	X	X	X	X	X	6. Utiliza estrategias de cálculo mental en las operaciones básicas.
7. Presenta de forma clara y ordenada el planteamiento, desarrollo y resultado de los problemas.				X	X	X	X	X	X	X	X	X	7. Resuelve problemas de su vida cotidiana aplicando la suma, resta, multiplicación e inicia los de la división.
8. Utiliza técnicas elementales para ordenar y recoger datos de su realidad más próxima (recuento, agrupación, interpretación...).		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	8. Resuelve problemas que combinan los algoritmos de suma, resta y multiplicación.
9. Realiza mediciones de longitud, masa y capacidad, seleccionando el		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	9. Expresa ordenadamente las fases de resolución de problemas sencillos (datos,

instrumento adecuado.														planteamiento gráfico, si procede, operaciones y expresión del resultado.
10. Conoce y utiliza medidas de tiempo (reloj, semanas, meses...) y dinero monedas.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10. Utiliza planteamientos y métodos de resolución alternativos a un problema previamente resuelto o cambia su enfoque si no obtiene el resultado correcto.
11. Define la posición de un objeto en el espacio, usando los conceptos: derecha/izquierda, arriba/abajo, delante/detrás, próximo/lejano, dentro/fuera.		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	11. Usa la calculadora como método de comprobación de los cálculos realizados.
12. Reconoce y dibuja líneas rectas y curvas.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12. Estima la longitud, masa y capacidad de objetos familiares.
13. Reconoce el entorno próximo formas geométricas, circulares, triangulares, cuadradas y rectangulares.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13. Elige el instrumento y la unidad adecuados para realiza mediciones de longitud, masa y capacidad de objetos familiares.
14. Reconoce en el entorno figuras cúbicas y esféricas.		X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	14. Elige el instrumento y la unidad adecuados para realizar mediciones de tiempo. Usa monedas adecuadas para hacer cambios de un billete de hasta 50 EUROS.
							X	X	X	X	X	X	X	15. Identifica y dibuja rectas: paralelas,

																		perpendiculares, ángulos y segmentos.
							X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16. Reconoce con objetos familiares polígonos y cuerpos geométricos sencillos.
							X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	17. Reconoce las características de la circunferencia y el círculo y sus elementos.
							X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	18. Clasifica los polígonos según el número de sus lados.
							X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	19. Reconoce las características y los elementos de regularidad de cilindro, cono, prisma, y pirámide y esfera. Indica, en su caso, vértices, ángulos, lados y caras.
							X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	20. Realiza e interpreta croquis, planos y maquetas utilizando puntos de referencia, distancia, desplazamientos, etc, en situaciones familiares.
							X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	21. Realiza gráficas sencillas.
							X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	22. Recoge, ordena y clasifica datos respecto a un criterio y los expresa en forma de tablas y gráficos de barras.

COMPETENCIAS CURRICULARES													
ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA													
A. I. ⁷⁷							D. I.						
	15	16	17	18	19	20	15	16	17	18	19	20	
1. Participa en situaciones de intercambio comunicativo (diálogos, conversaciones) y expresa su opinión.	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	1. Participa en situaciones de comunicación oral (trabajo en grupo, debates...) respetando las normas que posibilitan el intercambio comunicativo.
2. Respeta las normas de comunicación oral en pequeño y gran grupo (escucha a los demás, espera el turno de palabra, respeta las opiniones de los otros).	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	2. Capta el sentido de textos orales de uso habitual, mediante la comprensión de las ideas expresadas y de algún elemento no explícito (doble sentido, humor...).
3. Expresa oralmente sucesos y experiencias próximas con orden de ideas, empleando adecuadamente pronunciación, entonación, ritmo y vocabulario.	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	3. Se expresa oralmente, atendiendo a diferentes necesidades comunicativas (narrar, describir, informar, dialogar...).
4. Comprende textos orales sencillos, distingue sus ideas principales y secundarias y sintetiza el contenido.	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	4. Produce textos orales (cuentos, opiniones, explicaciones sencillas...), de manera organizada y empleando adecuadamente las formas de la lengua oral.
5. Completa textos orales narrativos (principio, desarrollo y final).	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	5. Capta el sentido global de los textos escritos y resume las ideas principales.
6. Crea textos orales breves (narrativos y descriptivos).	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	6. Utiliza adecuadamente el diccionario y distingue entre el sentido propio y el sentido figurado de las palabras.
7. Realiza la lectura oral	X			X	X	X	X	X		X	X	X	7. Sabe localizar y

⁷⁷ A.I. son las siglas que hemos utilizado para denominar al período Antes de la Intervención y D.I. son las siglas que hemos utilizado para denominar al período Después de la Intervención.

con fluidez y la adecuada entonación, ritmo y pausas.													utilizar diferentes recursos y fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar. Utiliza los fondos de la biblioteca.
8. Lee comprensivamente (lectura oral y silenciosa).	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	8. Se sirve de la lectura como medio de aprendizaje y de placer.
9. Emplea adecuadamente mayúsculas, guión, punto, coma, interrogación y exclamación.	X			X		X	X	X	X	X	X	X	9. Elabora textos escritos de diferente tipo, con la estructura adecuada.
10. Acentúa debidamente las palabras del vocabulario básico.	X			X		X	X	X	X	X	X	X	10. Presenta orden y limpieza en los trabajos escritos.
11. Utiliza correctamente los grupos -mp, mb-, -hie-, -hue-, -illo-, -illa.	X			X	X	X	X	X		X	X	X	11. Valora la corrección, propiedad y coherencia de los textos escritos como elementos que facilitan la comprensión.
12. Distingue y utiliza r/rr y las terminaciones -d/ -z.	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	12. Utiliza su sentido crítico ante mensajes orales y escritos, transmitidos por los diferentes medios de comunicación social.
13. Escribe correctamente los verbos terminados en -ger, -gir, -bir, -vir y las palabras del vocabulario básico que contienen v, b, güe, güi.	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	13. Utiliza adecuadamente los signos de puntuación (. , ; :), interrogación y exclamación.
14. Tiene letra legible, separa bien los párrafos y dispone ordenadamente sus escritos.	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	14. Distingue y acentúa correctamente las palabras agudas, llanas y esdrújulas, según las reglas generales de acentuación.
15. Completa frases y textos escritos incompletos.	X				X	X	X		X	X	X	X	15. Conoce y utiliza la acentuación diacrítica en los monosílabos más frecuentes.
16. Construye	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	16. Aplicas las

correctamente oraciones afirmativas y negativas.													normas ortográficas relativas al uso de la h, x-s, g-j, b-v.
17. Produce textos escritos sencillos (narrativos, descriptivos, cartas...).	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	17. Manifiesta aceptación y respeto por las normas básicas de la lengua oral y escrita.
18. Presenta limpieza en sus escritos.	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	18. Reconoce, en una oración simple, el sujeto y el predicado y los núcleos de ambos.
19. Comprende el sentido global de los textos escritos de uso habitual e identifica la idea principal y algunas secundarias.	X			X	X	X	X		X	X	X	X	19. Conoce las clases de predicado.
20. Considera la lengua escrita como una posible fuente de diversión.	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	20. Distingue oraciones simples y compuestas y sabe qué es la coordinación.
21. Reconoce en un texto escrito los nombres, verbos, adjetivos y artículos.	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	21. Reconoce diptongos, triptongos e hiatos.
22. Distingue el género y el número de artículos, nombres y adjetivos.	X					X	X	X	X	X	X	X	22. Conoce y aplica los prefijos y sufijos estudiados.
23. Reconoce el presente, pasado y futuro de las formas verbales.	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	23. Identifica y define nombres, adjetivos, determinantes, verbos y pronombres.
24. Reconoce el sujeto y el predicado de una oración.	X				X	X	X	X	X	X	X	X	24. Reconoce las conjunciones y preposiciones en un texto.
25. Utiliza adecuadamente el diccionario.	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	25. Distingue las tres conjugaciones y analiza las formas verbales (tiempo y persona).
26. Cuida los libros y el orden en el aula y en la biblioteca.	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	26. Aprende los paradigmas verbales (conjugación) de los verbos regulares e irregulares más frecuentes.
27. Reconoce y utiliza sinónimos y antónimos.	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	27. Resume textos narrativos.
28. Maneja familias de	X			X	X	X							28. Transforma un

palabras.													texto narrativo de estilo directo a estilo indirecto.
29. Utiliza prefijos y sufijos para crear palabras nuevas.	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	29. Redacta sencillos textos narrativos, descriptivos y expositivos.
30. Diferencia el sentido de las palabras polisémicas por el contexto.	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	30. Escribe cartas coloquiales (amigos, familia...).
							X	X	X	X	X	X	31. Comprende textos explicativos (reglas de un juego, instrucciones de uso, recetas de cocina...).
ÁREA DE MATEMÁTICAS													
A. I.⁷⁸							D. I.						
	15	16	17	18	19	20	15	16	17	18	19	20	
1. Cuenta lee, escribe y ordena progresiva y regresivamente números de cinco cifras, interpretando el valor posicional de cada una de ellas.	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	1. Lee, escribe y ordena los números decimales hasta las centésimas, interpretando el valor posicional de cada dígito.
2. Identifica la multiplicación como suma de sumandos iguales.	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	2. Realiza los algoritmos de la suma, resta, multiplicación y división con números decimales hasta las centésimas.
3. Memoriza las tablas de multiplicar:	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	3. Conoce el significado de las fracciones.
4. Domina el algoritmo de la multiplicación hasta tres cifras.	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	4. Conoce el significado y notación de las potencias.
5. Domina el algoritmo de la división por una cifra.	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	5. Resuelve problemas utilizando la división de más de dos cifras.
6. Utiliza estrategias de cálculo mental en las operaciones básicas.	X			X		X	X	X	X	X	X	X	6. Realiza cálculos mentales, tanteo y usa la calculadora.
7. Resuelve problemas de su vida cotidiana aplicando la suma, resta, multiplicación e inicia los de la división.	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	7. Conoce el significado del paréntesis en las operaciones.

⁷⁸ A.I. son las siglas que hemos utilizado para denominar al período Antes de la Intervención y D.I. son las siglas que hemos utilizado para denominar al período Después de la Intervención.

8. Resuelve problemas que combinan los algoritmos de suma, resta y multiplicación.	X					X	X	X	X	X	X	X	8. Resuelve problemas combinando las cuatro operaciones básicas
9. Expresa ordenadamente las fases de resolución de problemas sencillos (datos, planteamiento gráfico, si procede, operaciones y expresión del resultado).	X					X	X	X	X	X	X	X	9. Ante el planteamiento de un problema es capaz de encontrar los datos necesarios para su resolución y se ayuda de gráficos u otros procedimientos.
10. Utiliza planteamientos y métodos de resolución alternativos a un problema previamente resuelto o cambia su enfoque si no obtiene el resultado correcto.	X					X	X		X	X	X	X	10. En la resolución de problemas sencillos anticipa una solución razonable y busca los procedimientos matemáticos de forma lógica y reflexiva.
11. Usa la calculadora como método de comprobación de los cálculos realizados.	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	11. En la resolución de problemas revisa el planteamiento y las operaciones realizadas o cambia el enfoque cuando no ha obtenido el resultado correcto.
12. Estima la longitud, masa y capacidad de objetos familiares.	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	12. Resuelve problemas aplicando fórmulas.
13. Elige el instrumento y la unidad adecuados para realiza mediciones de longitud, masa y capacidad de objetos familiares.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13. Conoce las unidades de medida (longitud, superficie, masa, capacidad, tiempo) y convierte unas unidades en otras (múltiplos y submúltiplos).
14. Elige el instrumento y la unidad adecuados para realizar mediciones de tiempo. Usa monedas adecuadas para hacer cambios de un billete de hasta 50 EUROS.	X				X	X	X	X	X	X	X	X	14. Expresa los resultados de mediciones en las unidades adecuadas.
15. Identifica y dibuja rectas: paralelas, perpendiculares, ángulos y segmentos.	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15. Clasifica formas geométricas con criterios razonados: número de lados, ángulos, regularidad...
16. Reconoce con	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16. Identifica,

objetos familiares polígonos y cuerpos geométricos sencillos.																describe y dibuja prismas, pirámides y cuerpos redondos.
17. Reconoce las características de la circunferencia y el círculo y sus elementos.	X				X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	17. Calcula el valor de los ángulos de un polígono regular.
18. Clasifica los polígonos según el número de sus lados.	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	18. Utiliza los conceptos de simetría, paralelismo y perpendicularidad para describir objetos y situaciones de la vida cotidiana.
19. Reconoce las características y los elementos de regularidad de cilindro, cono, prisma, y pirámide y esfera. Indica, en su caso, vértices, ángulos, lados y caras.	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	19. Calcula perímetros, áreas y volúmenes.
20. Realiza e interpreta croquis, planos y maquetas utilizando puntos de referencia, distancia, desplazamientos, etc, en situaciones familiares.	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	20. Representa e interpreta información cuantificable por medio de tablas y diagramas lineales y de barras.
21. Realiza gráficas sencillas.	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	21. Hace estimaciones sobre el resultado de juegos de azar u otros, en términos de imposible, seguro, probable.
22. Recoge, ordena y clasifica datos respecto a un criterio y los expresa en forma de tablas y gráficos de barras.	X			X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	22. Es perseverante en la búsqueda de datos y soluciones a un problema.

COMPETENCIAS CURRICULARES															
ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA															
A. I. ⁷⁹							D. I.								
	21	22	23	24	25	26	27	21	22	23	24	25	26	27	
1. Participa en situaciones de	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
de															1. Redacta textos escritos de

⁷⁹ A.I. son las siglas que hemos utilizado para denominar al período Antes de la Intervención y D.I. son las siglas que hemos utilizado para denominar al período Después de la Intervención.

comunicación oral (trabajo en grupo, debates...) respetando las normas que posibilitan el intercambio comunicativo.															acuerdo con las diferentes fases de su elaboración, atendiendo a los medios textuales estudiados.
2. Capta el sentido de textos orales de uso habitual, mediante la comprensión de las ideas expresadas y de algún elemento no explícito (doble sentido, humor...).	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	2. Localiza la información relevante de textos narrativos, descriptivos y dialogados ayudándose del conocimiento de su estructura.
3. Se expresa oralmente, atendiendo a diferentes necesidades comunicativas (narrar, describir, informar, dialogar...).	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	3. Diferencia las ideas principales de las secundarias, así como hechos, ejemplos y anécdotas en un texto expositivo dado.
4. Produce textos orales (cuentos, opiniones, explicaciones sencillas...), de manera organizada y empleando adecuadamente las formas de la lengua oral.	X	X			X	X	X	X	X		X	X	X	X	4. Distingue las informaciones de los razonamientos y opiniones en un texto argumentativo
5. Capta el sentido global de los textos escritos y resume las ideas principales.	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	5. Produce textos descriptivos, narrativos y dialogados considerando sus estructuras, incorporando sus elementos y características, tanto textuales como expresivas y ortográficas.
6. Utiliza adecuadamente el diccionario y	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	6. Redacta textos informativos aplicando las

distingue entre el sentido propio y el sentido figurado de las palabras.															estructuras más frecuentes en este tipo de textos.
7. Sabe localizar y utilizar diferentes recursos y fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar. Utiliza los fondos de la biblioteca.	X	X			X	X	X	X	X		X	X	X		7. Produce textos argumentativos razonando y fundamentando las opiniones que en ellos se expresen.
8. Se sirve de la lectura como medio de aprendizaje y de placer.	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		8. Expresa mensajes orales integrando lenguajes verbales y no verbales.
9. Elabora textos escritos de diferente tipo, con la estructura adecuada.	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X		9. Produce textos orales narrativos, descriptivos y conversacionales.
10. Presenta orden y limpieza en los trabajos escritos.	X				X		X	X	X		X	X	X		10. Produce textos orales expositivos con coherencia, claridad y rigor.
11. Valora la corrección, propiedad y coherencia de los textos escritos como elementos que facilitan la comprensión.	X		X		X	X	X	X	X		X	X	X		11. Defiende ideas y opiniones utilizando la estructura y recursos de los textos argumentativos.
12. Utiliza su sentido crítico ante mensajes orales y escritos, transmitidos por los diferentes medios de comunicación social.	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X		12. Emplea las técnicas de trabajo básicas: el esquema, el resumen, el guión y el subrayado, así como el uso eficaz del diccionario.
13. Utiliza adecuadamente los signos de puntuación (. , ; :), interrogación y exclamación.	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X		13. Aplica las técnicas elementales de trabajo, especialmente las relacionadas con

															el análisis y la síntesis.
14. Distingue y acentúa correctamente las palabras agudas, llanas y esdrújulas, según las reglas generales de acentuación.	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14. Enriquece el léxico de las producciones orales y escritas utilizando alguno de los mecanismos estudiados (composición, derivación...).
15. Conoce y utiliza la acentuación diacrítica en los monosílabos más frecuentes.	X				X		X	X	X	X	X	X	X	X	15. Enriquecer el vocabulario en las producciones orales y escritas a través del uso de la sinonimia, antonimia y polisemia.
16. Aplicas las normas ortográficas relativas al uso de la h, x-s, g-j, b-v.	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16. Distingue los elementos y funciones básicas de la oración simple
17. Manifiesta aceptación y respeto por las normas básicas de la lengua oral y escrita.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	17. Muestra respeto por las diferentes lenguas y variedades lingüísticas de España.
18. Reconoce, en una oración simple, el sujeto y el predicado y los núcleos de ambos.	X	X	X		X	X	X	X		X		X	X	X	18. Reconoce en diferentes textos de la literatura universal y en lengua española los recursos literarios básicos.
19. Conoce las clases de predicado.	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	19. Muestra interés por la lectura de textos literarios como vehículo de expresión de la cultura
20. Distingue oraciones simples y compuestas y sabe qué es la coordinación.	X				X	X	X	X		X		X	X	X	20. Distingue los diferentes géneros literarios (narrativa, lírica y teatro) a partir de su estructura textual básica.
21. Reconoce	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	21. Lee textos

diptongos, triptongos e hiatos.																representativos de la literatura española.
22. Conoce y aplica los prefijos y sufijos estudiados.	X	X			X	X	X									
23. Identifica y define nombres, adjetivos, determinantes, verbos y pronombres.	X	X			X	X	X									
24. Reconoce las conjunciones y preposiciones en un texto.	X				X	X	X									
25. Distingue las tres conjugaciones y analiza las formas verbales (tiempo y persona).	X	X			X	X	X									
26. Aprende los paradigmas verbales (conjugación) de los verbos regulares e irregulares más frecuentes.	X				X	X	X									
27. Resume textos narrativos.	X	X			X	X	X									
28. Transforma un texto narrativo de estilo directo a estilo indirecto.	X				X	X	X									
29. Redacta sencillos textos narrativos, descriptivos y expositivos.	X	X			X	X	X									
30. Escribe cartas coloquiales (amigos, familia...).	X	X			X	X	X									
31. Comprende textos explicativos (reglas de un juego, instrucciones de uso, recetas de cocina...).	X	X			X	X	X									

ÁREA DE MATEMÁTICAS															
A. I. ⁸⁰							D. I.								
	21	22	23	24	25	26	27	21	22	23	24	25	26	27	
1. Lee, escribe y ordena los números decimales hasta las centésimas, interpretando el valor posicional de cada dígito.	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	1. Utiliza de forma adecuada los números naturales, enteros, fraccionarios y decimales y el orden en ellos para recibir y producir información en actividades relacionadas con la vida cotidiana.
2. Realiza los algoritmos de la suma, resta, multiplicación y división con números decimales hasta las centésimas.	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	2. Elige, al resolver un determinado problema, el tipo de cálculo adecuado (mental o manual), opera correctamente y da significado a las operaciones y resultados obtenidos, de acuerdo con el enunciado.
3. Conoce el significado de las fracciones.	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	3. Calcula correctamente expresiones numéricas sencillas (basadas en las cuatro operaciones elementales, las potencias de exponente entero y las raíces cuadradas exactas) de números enteros, fraccionarios y decimales mediante la correcta aplicación de las reglas de prioridad y con el uso adecuado de signos y paréntesis.

⁸⁰ A.I. son las siglas que hemos utilizado para denominar al período Antes de la Intervención y D.I. son las siglas que hemos utilizado para denominar al período Después de la Intervención.

4. Conoce el significado y notación de las potencias.	X	X			X		X	X		X	X	X	X	4. Utiliza los conceptos de valor exacto y valor aproximado en la resolución de problemas (de la vida cotidiana o en un contexto matemático) y, elegir y valorar las aproximaciones adecuadas y las cotas de error permitidas según la naturaleza del problema y el grado de precisión requerido.
5. Resuelve problemas utilizando la división de más de dos cifras.	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	5. Plantea y resuelve problemas sencillos mediante métodos numéricos, gráficos o algebraicos y comprueba la adecuación de la solución obtenida.
6. Realiza cálculos mentales, tanteo y usa la calculadora.	X	X			X		X	X	X	X	X	X	X	6. Utiliza correctamente el factor de conversión, la regla de tres simple y el cálculo de porcentajes para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana.
7. Conoce el significado del paréntesis en las operaciones.	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	8. Maneja con soltura las distintas unidades de medida y las relaciones que pueden establecerse entre ellas.
8. Resuelve problemas combinando las cuatro operaciones básicas	X	X			X		X	X	X	X	X	X	X	9. Estima y efectúa medidas en actividades relacionadas con la vida cotidiana y valora el grado de precisión.

9. Ante el planteamiento de un problema es capaz de encontrar los datos necesarios para su resolución y se ayuda de gráficos u otros procedimientos.	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10. Reconoce y describe los elementos básicos del plano introduciendo el lenguaje geométrico en la vida cotidiana.
10. En la resolución de problemas sencillos anticipa una solución razonable y busca los procedimientos matemáticos de forma lógica y reflexiva.	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	11. Reconoce y describe los elementos básicos del espacio introduciendo el lenguaje geométrico en la vida cotidiana.
11. En la resolución de problemas revisa el planteamiento y las operaciones realizadas o cambia el enfoque cuando no ha obtenido el resultado correcto.	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12. Reconoce y describir los elementos característicos de las figuras planas elementales.
12. Resuelve problemas aplicando fórmulas.	X	X			X		X	X	X	X	X	X	X	X	13. Reconoce y describe los elementos característicos de los cuerpos geométricos elementales.
13. Conoce las unidades de medida (longitud, superficie, masa, capacidad, tiempo) y convierte unas unidades en otras (múltiplos y submúltiplos).	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14. Resuelve correctamente problemas de la vida cotidiana en los que sea necesario aplicar las propiedades características de las figuras planas elementales.
14. Expresa los resultados de mediciones en las unidades adecuadas.	X					X	X	X	X	X	X	X	X	X	15. Resuelve correctamente problemas de la vida cotidiana en los que sea

															necesario aplicar las propiedades características de los cuerpos geométricos elementales
15. Clasifica formas geométricas con criterios razonados: número de lados, ángulos, regularidad...	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	16. Utiliza el Teorema de Tales y los criterios de semejanza para interpretar relaciones de proporcionalidad geométrica y para construir figuras semejantes a otras, en una razón dada.
16. Identifica, describe y dibuja prismas, pirámides y cuerpos redondos.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	17. Interpreta las dimensiones reales de figuras representadas en mapas o planos, mediante un uso adecuado de las escalas.
17. Calcula el valor de los ángulos de un polígono regular.	X				X		X	X	X		X	X	X		18. Emplea el Teorema de Pitágoras y las fórmulas adecuadas para obtener longitudes, áreas y volúmenes, en un contexto de resolución de problemas geométricos.
18. Utiliza los conceptos de simetría, paralelismo y perpendicularidad para describir objetos y situaciones de la vida cotidiana.	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	19. Representa, interpreta puntos y gráficas cartesianas de relaciones funcionales sencillas que vengan dadas a través de tablas de valores.
19. Calcula perímetros, áreas y volúmenes.	X				X		X	X	X	X	X	X	X	X	20. Intercambia e interpreta correctamente información entre tablas de valores y gráficas que aparecen en los

																		medios de comunicación.
20. Representa e interpreta información cuantificable por medio de tablas y diagramas lineales y de barras.	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	21. Interpreta relaciones funcionales a través de una expresión algebraica sencilla y representarlas en gráficas.
21. Hace estimaciones sobre el resultado de juegos de azar u otros, en términos de imposible, seguro, probable.	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X			22. Identifica relaciones de proporcionalidad a través del análisis de información numérica, geométrica, gráfica y/o algebraica.
22. Es perseverante en la búsqueda de datos y soluciones a un problema.	X							X	X	X	X	X	X	X	X			23. Utiliza, en la resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana, estrategias sencillas, como organización de la información en tablas, representación gráfica, búsqueda de ejemplos o métodos de ensayo/error sistemático.
								X	X	X	X	X	X	X	X			24. Obtiene e interpreta las tablas de frecuencias y el diagrama de barras, así como la media aritmética, la moda y la mediana de una distribución discreta sencilla, con pocos datos, con ayuda de, si es preciso, una calculadora de operaciones básicas.
								X	X	X	X	X	X	X	X			25. Calcula correctamente la media, la mediana y la moda.

COMPETENCIAS CURRICULARES									
ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA									
	A. I. ⁸¹				D. I.				
	28	29	30	31	28	29	30	31	
1. Redacta textos escritos de acuerdo con las diferentes fases de su elaboración, atendiendo a los medios textuales estudiados.	X	X	X	X	X	X	X	X	1. Identifica las ideas principales y secundarias en los diferentes subtipos expositivos y argumentativos.
2. Localiza la información relevante de textos narrativos, descriptivos y dialogados ayudándose del conocimiento de su estructura.	X	X	X	X	X	X	X	X	2. Extrae la información relevante de los textos administrativos y de los medios de comunicación.
3. Diferencia las ideas principales de las secundarias, así como hechos, ejemplos y anécdotas en un texto expositivo dado.	X	X	X	X	X	X		X	3. Redacta textos expositivos de acuerdo con sus fines e intenciones.
4. Distingue las informaciones de los razonamientos y opiniones en un texto argumentativo	X		X	X	X	X	X	X	4. Resume el sentido de diversos tipos de texto.
5. Produce textos descriptivos, narrativos y dialogados considerando sus estructuras, incorporando sus elementos y características, tanto textuales como expresivas	X	X	X	X	X	X	X	X	5. Redacta textos argumentativos de acuerdo con los diversos tipos de argumentos y sus estructuras.

⁸¹ A.I. son las siglas que hemos utilizado para denominar al período Antes de la Intervención y D.I. son las siglas que hemos utilizado para denominar al período Después de la Intervención.

y ortográficas.									
6. Redacta textos informativos aplicando las estructuras más frecuentes en este tipo de textos.	X	X	X	X	X	X	X	X	6. Elabora textos con intención literaria teniendo en cuenta algunos de los recursos inherentes al lenguaje literario.
7. Produce textos argumentativos razonando y fundamentando las opiniones que en ellos se expresen.	X		X	X	X	X	X	X	7. Elabora textos orales destinados a espacios públicos, con coherencia y de manera convincente.
8. Expresa mensajes orales integrando lenguajes verbales y no verbales.	X	X	X	X	X	X	X	X	8. Usa algunos de los recursos que ofrecen los programas informáticos e Internet.
9. Produce textos orales narrativos, descriptivos y conversacionales.	X	X	X	X	X	X	X	X	9. Produce textos con coherencia, adecuación y corrección, mediante los mecanismos de cohesión objeto de estudio de la lingüística del texto.
10. Produce textos orales expositivos con coherencia, claridad y rigor.	X	X	X	X	X	X	X	X	10. Identifica algunos rasgos lingüísticos propios de los distintos usos sociales.
11. Defiende ideas y opiniones utilizando la estructura y recursos de los textos argumentativos.	X		X	X	X	X	X	X	11. Respeta y conoce la historia del español, así como la diversidad lingüística de España.
12. Emplea las técnicas de trabajo básicas: el esquema, el resumen, el guión y el subrayado, así como el uso eficaz del diccionario.	X	X	X	X	X	X	X	X	12. Conoce e identifica las principales obras y autores de la literatura española de los siglos XIX y XX.
13. Aplica las técnicas elementales de trabajo, especialmente las	X	X		X	X	X	X	X	13. Identifica el género al que pertenece un género literario leído en su totalidad, y reconoce sus elementos

relacionadas con el análisis y la síntesis.									estructurales básicos y los grandes tipos de recursos lingüísticos empleados en él.
14. Enriquece el léxico de las producciones orales y escritas utilizando alguno de los mecanismos estudiados (composición, derivación...).	X	X	X	X	X	X	X	X	14. Reconoce las diferentes unidades de la lengua, tanto orales como escritas.
15. Enriquece el vocabulario en las producciones orales y escritas a través del uso de la sinonimia, antonimia y polisemia.	X	X	X	X					
16. Distingue los elementos y funciones básicas de la oración simple	X	X	X	X					
17. Muestra respeto por las diferentes lenguas y variedades lingüísticas de España.	X	X		X					
18. Reconoce en diferentes textos de la literatura universal y en lengua española los recursos literarios básicos.	X	X	X	X					
19. Muestra interés por la lectura de textos literarios como vehículo de expresión de la cultura	X			X					
20. Distingue los diferentes géneros literarios (narrativa, lírica y teatro) a partir de su estructura	X	X	X	X					

textual básica.									
21. Lee textos representativos de la literatura española.	X	X	X	X					
ÁREA DE MATEMÁTICAS									
A. I. ⁸²					D. I.				
	28	29	30	31	28	29	30	31	
1. Utiliza de forma adecuada los números naturales, enteros, fraccionarios y decimales y el orden en ellos para recibir y producir información en actividades relacionadas con la vida cotidiana.	X	X	X	X	X	X	X	X	1. Identifica, relaciona, representa y ordena los números reales para recibir y producir información en actividades relacionadas con la vida cotidiana, elegir la notación y el tipo de cálculo adecuado y dar significado a las operaciones, procedimientos y resultados obtenidos al resolver un problema.
2. Elige, al resolver un determinado problema, el tipo de cálculo adecuado (mental o manual), opera correctamente y da significado a las operaciones y resultados obtenidos, de acuerdo con el enunciado.	X	X	X	X	X	X	X	X	2. Estima y calcula expresiones numéricas de números racionales (basadas en las cuatro operaciones elementales) con la correcta aplicación de las reglas de prioridad y el uso adecuado de signos y paréntesis.
3. Calcula correctamente expresiones numéricas sencillas (basadas en las cuatro operaciones elementales, las potencias de exponente entero y las raíces cuadradas exactas) de	X			X	X	X	X	X	3. Utiliza convenientemente la calculadora científica en las operaciones con números reales, expresados en forma decimal o en notación científica, y aplicar las reglas y las técnicas de aproximación adecuadas.

⁸² A.I. son las siglas que hemos utilizado para denominar al período Antes de la Intervención y D.I. son las siglas que hemos utilizado para denominar al período Después de la Intervención.

números enteros, fraccionarios y decimales mediante la correcta aplicación de las reglas de prioridad y con el uso adecuado de signos y paréntesis.									
4. Utiliza los conceptos de valor exacto y valor aproximado en la resolución de problemas (de la vida cotidiana o en un contexto matemático) y, elegir y valorar las aproximaciones adecuadas y las cotas de error permitidas según la naturaleza del problema y el grado de precisión requerido.	X			X	X	X	X	X	4. Utiliza los procedimientos básicos de las proporcionalidades directa e inversa y de la regla de tres compuesta en un contexto de resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana.
5. Plantea y resuelve problemas sencillos mediante métodos numéricos, gráficos o algebraicos y comprueba la adecuación de la solución obtenida.	X	X	X	X	X	X	X	X	5. Opera (suma, resta, multiplicación y división) correctamente con polinomios de primer grado y polinomios de grado dos con coeficientes y raíces enteras.
6. Utiliza correctamente el factor de conversión, la regla de tres simple y el cálculo de porcentajes para resolver problemas relacionados con	X	X	X	X	X	X	X	X	6. Resolver problemas que se basen en el planteamiento y resolución, mediante métodos gráficos o algebraicos, de ecuaciones lineales en una o dos incógnitas, de sistemas de dos ecuaciones con dos incógnitas.

la vida cotidiana.									
8. Maneja con soltura las distintas unidades de medida y las relaciones que pueden establecerse entre ellas.	X		X	X	X	X	X	X	7. Utiliza las razones trigonométricas y las relaciones entre ellas para resolver problemas geométricos de contexto real, con la ayuda, si es preciso, de la calculadora científica.
9. Estima y efectúa medidas en actividades relacionadas con la vida cotidiana y valora el grado de precisión.	X	X	X	X	X	X	X	X	8. Manejar puntos y figuras por medio de números y ecuaciones, para calcular la distancia entre dos puntos, reconocer y obtener en diversos contextos la ecuación de una recta.
10. Reconoce y describe los elementos básicos del plano introduciendo el lenguaje geométrico en la vida cotidiana.	X	X	X	X	X	X	X	X	9. Determina e interpreta las características básicas (puntos de corte, intervalos de crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, simetrías, continuidad y periodicidad) que permiten evaluar el comportamiento de una gráfica sencilla (de trazo continuo o discontinuo), y obtener información práctica en un contexto de resolución de problemas relacionados con fenómenos naturales o prácticos de la vida cotidiana.
11. Reconoce y describe los elementos básicos del espacio introduciendo el lenguaje geométrico en la vida cotidiana.	X	X	X	X	X	X	X	X	10. Reconoce y representa gráficamente las funciones polinómicas de primer y segundo grado en una variable a partir de sus elementos característicos y las funciones de proporcionalidad inversa y la exponencial a partir de

									tablas de valores significativas, con la ayuda de la calculadora científica.
12. Reconoce y describir los elementos característicos de las figuras planas elementales.	X	X	X	X	X	X	X	X	11. Elabora e interpreta tablas y gráficos estadísticos, así como los parámetros de centralización y de dispersión más habituales correspondientes a distribuciones sencillas con ayuda de calculadora y ordenador.
13. Reconoce y describe los elementos característicos de los cuerpos geométricos elementales.	X	X	X	X	X	X	X	X	12. Utiliza el lenguaje adecuado para la descripción de datos y analizar e interpretar datos estadísticos que aparecen en los medios de comunicación.
14. Resuelve correctamente problemas de la vida cotidiana en los que sea necesario aplicar las propiedades características de las figuras planas elementales.	X		X	X	X	X	X	X	13. Determina e interpreta el espacio muestral y los sucesos asociados a un experimento aleatorio y calcular probabilidades simples y compuestas.
15. Resuelve correctamente problemas de la vida cotidiana en los que sea necesario aplicar las propiedades características de los cuerpos geométricos elementales	X			X					
16. Utiliza el Teorema de Tales y los criterios de semejanza para interpretar relaciones de proporcionalidad geométrica y para construir figuras	X			X					

semejantes a otras, en una razón dada.									
17. Interpreta las dimensiones reales de figuras representadas en mapas o planos, mediante un uso adecuado de las escalas.	X	X	X	X					
18. Emplea el Teorema de Pitágoras y las fórmulas adecuadas para obtener longitudes, áreas y volúmenes, en un contexto de resolución de problemas geométricos.	X	X	X	X					
19. Representa, interpreta puntos y gráficas cartesianas de relaciones funcionales sencillas que vengan dadas a través de tablas de valores.	X	X	X	X					
20. Intercambia e interpreta correctamente información entre tablas de valores y gráficas que aparecen en los medios de comunicación.	X	X	X	X					
21. Interpreta relaciones funcionales a través de una expresión algebraica sencilla y representarlas en gráficas.	X		X	X					
22. Identifica relaciones de proporcionalidad a través del	X			X					

análisis de información numérica, geométrica, gráfica y/o algebraica.									
23. Utiliza, en la resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana, estrategias sencillas, como organización de la información en tablas, representación gráfica, búsqueda de ejemplos o métodos de ensayo/error sistemático.	X	X	X	X					
24. Obtiene e interpreta las tablas de frecuencias y el diagrama de barras, así como la media aritmética, la moda y la mediana de una distribución discreta sencilla, con pocos datos, con ayuda de, si es preciso, una calculadora de operaciones básicas.	X			X					
25. Calcula correctamente la media, la mediana y la moda.	X	X	X	X					

Una vez que hemos podido ver representadas cuáles son las competencias adquiridas antes de la intervención y después de la intervención a través del currículo intercultural, podemos decir, respecto a cada uno/a de los/as alumnos/as, que:

	Competencias curriculares adquiridas/no adquiridas por el alumnado intervenido a través del currículo intercultural
Alumno/a 1	Ha adquirido las competencias propuestas, tanto en el área de lengua castellana y literatura, como en la de matemáticas.
Alumno/a 2	Ha adquirido las competencias propuestas, tanto en el área de lengua castellana y literatura, como en la de matemáticas.
Alumno/a 3	Ha adquirido las competencias propuestas, tanto en el área de lengua castellana y literatura, como en la de matemáticas.
Alumno/a 4	No habla con claridad, no tiene interés por participar en situaciones de comunicación oral, tiene algún problema para leer con fluidez, para controlar el sentido y la dirección de lo escrito ara construir frases separando las palabras y para producir textos escritos breves. El resto de las competencias las ha adquirido.
Alumno/a 5	Ha adquirido las competencias propuestas, tanto en el área de lengua castellana y literatura, como en la de matemáticas.
Alumno/a 6	Tiene alguna dificultad para producir textos escritos. El resto de las competencias las ha adquirido.
Alumno/a 7	Ha adquirido las competencias propuestas, tanto en el área de lengua castellana y literatura, como en la de matemáticas.
Alumno/a 8	Tiene dificultades para expresarse oralmente con claridad, para producir una lectura ora con fluidez, para distinguir algunas letras y usarlas correctamente, con algunas normas de ortografía, para reconocer las partes de una frase, para reconocer sinónimos y antónimos, para resolver problemas que combinan los diferentes algoritmos, para utilizar métodos de resolución alternativos a un problema y para reconocer las características del prisma y la pirámide. El resto de las competencias las ha adquirido.
Alumno/a 9	Tiene dificultades para completar frases y textos escritos incompletos. El resto de las competencias las ha adquirido.
Alumno/a 10	Ha adquirido las competencias propuestas, tanto en el área de lengua castellana y literatura, como en la de matemáticas.
Alumno/a 11	Ha adquirido las competencias propuestas, tanto en el área de lengua castellana y literatura, como en la de matemáticas.
Alumno/a 12	Ha adquirido las competencias propuestas, tanto en el área de lengua castellana y literatura, como en la de matemáticas.
Alumno/a 13	Ha adquirido las competencias propuestas, tanto en el área de lengua castellana y literatura, como en la de matemáticas.
Alumno/a 14	Ha adquirido las competencias propuestas, tanto en el área de lengua castellana y literatura, como en la de matemáticas.
Alumno/a 15	Ha adquirido las competencias propuestas, tanto en el área de lengua castellana y literatura, como en la de matemáticas.
Alumno/a 16	Tiene dificultades para conocer y utilizar la actuación diacrítica de los monosílabos, para conocer las clases de predicados, para anticipar una solución razonable de problemas sencillos, para revisar el planteamiento y las operaciones realizadas en un problema, para calcular el valor de los ángulos de un polígono regular y para perseverar en la búsqueda de datos y soluciones a un problema. El resto de las competencias las ha

	adquirido.
Alumno/a 17	Tiene dificultades para localizar y utilizar diferentes recursos y fuentes de información, para valorar la corrección, propiedad y coherencia de los textos escritos y para representar e interpretar información por medio de diagramas de barras. El resto de las competencias las ha adquirido.
Alumno/a 18	Ha adquirido las competencias propuestas, tanto en el área de lengua castellana y literatura, como en la de matemáticas.
Alumno/a 19	Ha adquirido las competencias propuestas, tanto en el área de lengua castellana y literatura, como en la de matemáticas.
Alumno/a 20	Ha adquirido las competencias propuestas, tanto en el área de lengua castellana y literatura, como en la de matemáticas.
Alumno/a 21	Ha adquirido las competencias propuestas, tanto en el área de lengua castellana y literatura, como en la de matemáticas.
Alumno/a 22	Tiene dificultades para reconocer en diferentes textos los recursos literarios básicos y para distinguir los diferentes géneros literarios. El resto de las competencias las ha adquirido.
Alumno/a 23	Tiene dificultades para utilizar los conceptos de valor exacto y aproximado en la resolución de problemas, para utilizar el Teorema de Tales y para identificar relaciones de proporcionalidad. El resto de las competencias las ha adquirido.
Alumno/a 24	Tiene dificultades para distinguir informaciones de los razonamientos y opiniones de un texto, para reconocer en diferentes textos los recursos literarios básicos, para distinguir los diferentes géneros literarios, para utilizar el Teorema de Tales, para utilizar el Teorema de Pitágoras y para identificar relaciones de proporcionalidad. El resto de las competencias las ha adquirido.
Alumno/a 25	Tiene dificultades para producir textos argumentativos, para producir textos orales y para defender ideas y opiniones. El resto de las competencias las ha adquirido.
Alumno/a 26	Ha adquirido las competencias propuestas, tanto en el área de lengua castellana y literatura, como en la de matemáticas.
Alumno/a 27	Ha adquirido las competencias propuestas, tanto en el área de lengua castellana y literatura, como en la de matemáticas.
Alumno/a 28	Ha adquirido las competencias propuestas, tanto en el área de lengua castellana y literatura, como en la de matemáticas.
Alumno/a 29	Ha adquirido las competencias propuestas, tanto en el área de lengua castellana y literatura, como en la de matemáticas.
Alumno/a 30	Ha adquirido las competencias propuestas, tanto en el área de lengua castellana y literatura, como en la de matemáticas.
Alumno/a 31	Ha adquirido las competencias propuestas, tanto en el área de lengua castellana y literatura, como en la de matemáticas.

Tabla 5.24. Competencias curriculares adquiridas/no adquiridas por el alumnado intervenido a través del currículo intercultural.

Como podemos observar, el alumnado con algún tipo de dificultad, una vez que se desarrolla el currículum intercultural es muy poco y, cuando la tiene, es en algunas competencias, habiendo conseguido un número muy elevado de ellas.

3.2.2. Comparación de las Competencias Interculturales.

En este epígrafe, en el que hemos expuestos los resultados obtenidos en nuestra investigación, vamos a terminar exponiendo los resultados que obtuvimos respecto a las Competencias interculturales del alumnado y lo vamos a hacer en una tabla comparativa en la que se exponen los datos recogido antes de intervenir y después de intervenir a través del Currículum Intercultural de las Aulas Multiculturales, en las que hemos desarrollado nuestro trabajo, pero no lo vamos a hacer por alumnos, como en las competencias curriculares, sino que lo haremos en datos porcentuales.

	COMPETENCIAS INTERCULTURALES			
	A. I.		D. I.	
	Alumnado Autóctono	Alumnado Inmigrante	Alumnado Autóctono	Alumnado Inmigrante
Lugar o lugares que prefiere para vivir en el futuro.	La mayoría de ellos quieren vivir en España (9).	Muchos de ellos prefieren vivir en el Magreb (12), el resto prefiere Europa y EEUU.	Todos excepto dos quieren vivir en España.	8 alumnos/as quiere seguir viviendo en España, 11 en Marruecos y sólo 1 en ninguno de estos dos países.
Motivos para aprender otras lenguas.	Lo que conocen de otras lenguas es lo que estudian en los centros educativos y creen que con eso tienen bastante para sus vidas (8).	11 de ellos conocen bien el castellano, porque es necesario para relacionarse en España.	8 alumnos/as creen que es importante para entender a personas de otros países que vengan aquí y para viajar.	El número más elevado, 8, dicen que porque viven en España y deben saber español y 5 dicen que es mejor saber dos lenguas y dos culturas, el resto de las opciones las tomaron 1 ó 2 alumnos/as.

<p>Aprendizaje de compañeros/as de otras culturas y qué han aprendido de estos/as compañeros/as.</p>	<p>Algunos alumnos aceptan al alumnado inmigrante (2), pero también 2 dicen que ven aspectos negativos en la convivencia. Algunos dicen que los rechazan (4) y otros que no les aportan nada (3).</p>	<p>16 de estos/as alumnos/as dicen conocer muchas cuestiones de las vidas en España, por compartir las aulas con compañeros españoles.</p>	<p>Han aprendido costumbres y juegos distintos 8 alumnos/as, otra manera de ver las cosas 7, a aceptar y a respetar a cada cuál tal como es 6, un poco del idioma y otra forma de comunicarse 1 y dicen haber aprendido las mismas cosas que de los otros/as compañeros/as 8.</p>	<p>Han aprendido costumbres y juegos distintos 16 alumnos/as, otra manera de ver las cosas 18, a aceptar y a respetar a cada cuál tal como es 19, un poco del idioma y otra forma de comunicarse 19 y dicen haber aprendido las mismas cosas que de los otros/as compañeros/as 19.</p>
<p>Los juegos con los que se divierten y juegan.</p>	<p>Cuando juegan con compañeros de origen magrebí es a través de actividades propias de la cultura española (9), ya que no suelen conocer muchos aspectos de la cultura magrebí y los que conocen son folklóricos (8).</p>	<p>Sus amistades proceden tanto de familias magrebíes como de familias autóctonas (11), pero, prefieren a los de origen magrebí para jugar y divertirse (16).</p>	<p>Los juegos con los que me divierto son tanto de otros países como del mío 7 alumnos/as. Los amigos con los que juego son tanto de otros países como del mío 7 alumnos/as.</p>	<p>Los juegos con los que me divierto son tanto de otros países como del mío 17 alumnos/as. Los amigos con los que juego son tanto de otros países como del mío 15 alumnos/as.</p>
<p>Los amigos para hacer los deberes.</p>	<p>Muy pocos mantienen relaciones con el alumnado inmigrante fuera del horario escolar (2).</p>	<p>3 alumnos/as quedan para hacer deberes con compañeros autóctonos.</p>	<p>Los amigos para hacer los deberes son tanto de otros países como del mío 5 alumnos/as.</p>	<p>Los amigos para hacer los deberes son tanto de otros países como del mío 14 alumnos/as.</p>
<p>Los programas de televisión que ven.</p>	<p>No ven televisiones de otros países (10).</p>	<p>Prefieren oír emisoras de radio en castellano, frente al árabe (12).</p>	<p>Los programas de televisión que ven son tanto de otros países como del mío 8 alumnos/as.</p>	<p>Los programas de televisión que ven son tanto de otros países como del mío 17 alumnos/as.</p>

<p>Los alumnos/as prefieren compañeros de origen.</p>	<p>Autóctono (10)</p>	<p>Sus amistades proceden tanto de familias magrebíes como de familias autóctonas (9)</p>	<p>La música que escucho es tanto de otros países como del mío 9 alumnos/as.</p>	<p>La música que escucho es tanto de otros países como del mío 13 alumnos/as.</p>
<p>Alumnos más problemáticos en el centro escolar.</p>	<p>Magrebíes (10)</p>	<p>Magrebíes (14).</p>	<p>Dijeron que españoles y extranjeros todos menos 1.</p>	<p>Dijeron que españoles y extranjeros todos menos 1.</p>
<p>Ropa característica de las diferentes culturas en el aula.</p>	<p>Las ropas propias de otras culturas les producen extrañeza y rechazo (9).</p>	<p>Prefieren la apariencia física y las ropas de las personas magrebíes (10).</p>	<p>A todos menos a 1 le parece bien que cada cual lleve la ropa característica de su cultura.</p>	<p>A todos menos a 1 le parece bien que cada cual lleve la ropa característica de su cultura.</p>
<p>Motivos para que les guste que haya en sus clases alumnos/as de otros países.</p>	<p>6 alumnos/as creen que es positiva esta presencia, pero 4 de ellos rechazan esta presencia (por falta de higiene, por problemas de comportamiento, por la lengua o porque hablan insultando).</p>	<p>13 de ellos dicen aprender cuestiones sobre la vida en España.</p>	<p>El alumnado contestó en su gran mayoría que sus motivos eran los siguientes: todos son iguales y tienen los mismos derechos, para aprender otras culturas, costumbres, juegos..., para aprender otros idiomas y porque les gusta la diversidad.</p>	<p>El alumnado contestó en su gran mayoría que sus motivos eran los siguientes: todos son iguales y tienen los mismos derechos, para aprender otras culturas, costumbres, juegos..., para aprender otros idiomas y porque les gusta la diversidad.</p>
<p>Lo que creen que piensan las personas de sus barrios o de tu pueblo de las personas inmigrantes.</p>	<p>8 alumnos/as dicen que muchas personas del entorno creen que son malos, delincuentes, que se meten en peleas, que les hace perder trabajo a la población autóctona.</p>	<p>18 alumnos/as creen que se les rechaza, por el hecho de ser magrebíes.</p>	<p>El alumnado, en su gran mayoría, piensa que se discrimina a la gente de otros países, se discrimina a la gente según el color de la piel, se discrimina a la gente que tiene menos dinero y sólo un alumno/a extranjero y otro/a magrebí piensa que no hay discriminación.</p>	<p>El alumnado, en su gran mayoría, piensa que se discrimina a la gente de otros países, se discrimina a la gente según el color de la piel, se discrimina a la gente que tiene menos dinero y sólo un alumno/a extranjero y otro/a magrebí piensa que no hay discriminación.</p>

<p>Lo que creen que piensan sus padres.</p>	<p>Muy pocos oyen decir cosas buenas sobre la población magrebí (2) y, cuando lo hacen, las oyen en sus propias casas (5).</p>	<p>5 de ellos creen que a sus padres/madres no les gusta la cultura y las costumbres españolas, pero el resto cree que sus familias ven bien la convivencia de las culturas en el aula.</p>	<p>Todos excepto un alumno/a piensan a que a sus padres les gusta las personas sean de donde sean.</p>	<p>Todos excepto un alumno/a piensan a que a sus padres les gusta las personas sean de donde sean.</p>
<p>Amigos de sus padres</p>	<p>La mayoría de los padres/madres no tienen relaciones con personas de otros países (7).</p>	<p>9 de los padres y madres tienen conocidos de otros países.</p>	<p>La mayoría de los padres tienen amigos de diferentes países.</p>	<p>La mayoría de los padres tienen amigos de diferentes países.</p>

Tabla 5.25. Competencias Interculturales adquiridas antes y después de la intervención.

Si, al igual que hicimos con las competencias curriculares, analizamos las competencias interculturales conseguidas o no por cada uno de los/as alumnos/as, obtenemos los siguientes resultados:

<p>Competencias interculturales adquiridas/no adquiridas por el alumnado intervenido a través del currículo intercultural</p>	
<p>Alumno/a 1</p>	<p>Ha adquirido las competencias propuestas.</p>
<p>Alumno/a 2</p>	<p>Ha adquirido las competencias propuestas.</p>
<p>Alumno/a 3</p>	<p>Ha adquirido las competencias propuestas.</p>
<p>Alumno/a 4</p>	<p>Este alumno/a plantea serios problemas en la adquisición de competencias interculturales, por lo que habrá que realizarle una adaptación individualizada del Curriculum Intercultural del Aula de 2º de Primer Ciclo de Educación Primaria.</p>
<p>Alumno/a 5</p>	<p>Ha adquirido las competencias propuestas.</p>
<p>Alumno/a 6</p>	<p>Ha adquirido las competencias propuestas.</p>
<p>Alumno/a 7</p>	<p>Este alumno/a plantea problemas muy graves en la adquisición de competencias interculturales, por lo que habrá que realizarle una adaptación individualizada del Curriculum Intercultural del Aula de 2º de Primer Ciclo de Educación Primaria.</p>
<p>Alumno/a 8</p>	<p>Ha adquirido las competencias propuestas.</p>
<p>Alumno/a 9</p>	<p>Ha adquirido las competencias propuestas.</p>
<p>Alumno/a 10</p>	<p>Ha adquirido las competencias propuestas.</p>
<p>Alumno/a 11</p>	<p>Ha adquirido las competencias propuestas.</p>
<p>Alumno/a 12</p>	<p>Ha adquirido las competencias propuestas.</p>
<p>Alumno/a 13</p>	<p>Ha adquirido las competencias propuestas.</p>
<p>Alumno/a 14</p>	<p>Este alumno/a plantea graves problemas en la adquisición de</p>

	competencias interculturales, por lo que habrá que realizarle una adaptación individualizada del Currículum Intercultural del Aula de 2º de Segundo ciclo de Educación Primaria.
Alumno/a 15	Ha adquirido las competencias propuestas.
Alumno/a 16	Ha adquirido las competencias propuestas.
Alumno/a 17	Ha adquirido las competencias propuestas.
Alumno/a 18	Ha adquirido las competencias propuestas.
Alumno/a 19	Ha adquirido las competencias propuestas.
Alumno/a 20	Ha adquirido las competencias propuestas.
Alumno/a 21	Este alumno/a plantea algunos problemas en la adquisición de competencias interculturales, por lo que habrá que realizarle una adaptación individualizada del Currículum Intercultural del Aula de 2º de Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.
Alumno/a 22	Ha adquirido las competencias propuestas.
Alumno/a 23	Ha adquirido las competencias propuestas.
Alumno/a 24	Ha adquirido las competencias propuestas.
Alumno/a 25	Ha adquirido las competencias propuestas.
Alumno/a 26	Ha adquirido las competencias propuestas.
Alumno/a 27	Este alumno/a plantea problemas subsanables en la adquisición de competencias interculturales, por lo que habrá que realizarle una adaptación individualizada del Currículum Intercultural del Aula.
Alumno/a 28	Ha adquirido las competencias propuestas.
Alumno/a 29	Este alumno/a plantea serios problemas en la adquisición de competencias interculturales, por lo que habrá que realizarle una adaptación individualizada del Currículum Intercultural del Aula de 2º de Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.
Alumno/a 30	Ha adquirido las competencias propuestas.
Alumno/a 31	Ha adquirido las competencias propuestas.

Tabla 5.26. Competencias interculturales adquiridas/no adquiridas por el alumnado intervenido a través del currículo intercultural

El alumnado con algún tipo de dificultad en la adquisición de competencias interculturales, una vez que se desarrolla el currículum intercultural es poco, siendo preocupante en dos de los casos (alumnos 4 y 7), que, además, por la edad (2º curso de primer ciclo de Educación Primaria), aún nos ha llamado más la atención. Aún así, el resto del alumnado que presenta alguna dificultad en esta adquisición, no parece ser tan pronunciada como en los dos casos mencionados, puesto que sí han conseguido un número elevado de ellas.

3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Bajo mi punto de vista, las limitaciones de esta investigación vienen dadas por las siguientes situaciones:

1. No haber tenido acceso a todos los Proyectos Educativos de todos los centros en los que hemos trabajado.
2. No haber tenido acceso a todos los Proyectos Curriculares de todos los centros en los que hemos trabajado.
3. No haber tenido acceso a todas las Programaciones de Aulas Multiculturales de todos los centros en los que hemos trabajado.
4. Que el número de padres y madres, que asistieron a las llamadas de los Equipos Directivos de los centros en los que hemos trabajado, no fuera tan elevada, como sería deseable⁸³.
5. Que, aunque el profesorado que intervino en la primera fase fue el que se necesitaba, en la segunda fase, tuvimos muchos problemas para conseguir realizar la intervención intercultural.
6. Que, debido a que gran parte del profesorado no quiso participar en la segunda fase de la intervención, tampoco pudo hacerlo el alumnado y la intervención se limitó a aquellas aulas, programaciones y alumnado, que el profesorado nos permitió.

Tal y como decíamos, y, a pesar de haber conseguido trabajar en todos los centros multiculturales de la denominada zona multicultural de la provincia de Huelva y haber trabajado con gran parte de los agentes que interviene en la educación de estos centros, dadas las situaciones anteriores, las limitaciones de nuestra investigación son las siguientes:

1. A pesar de haber contado con más de la mitad (19) de los Proyectos Educativos de todos los centros educativos multiculturales, de la zona costa de la provincia de Huelva y haber realizado un concienzudo análisis del contenido, no podemos generalizar estos datos, puesto que el resto de ellos estaban sin terminar y no sabemos si corregirán los errores cometidos en los analizados, desde el punto de vista de la Educación Intercultural.
2. Aunque contamos con 21 de los 36 Proyectos curriculares de los centros en los que hemos trabajado, creemos que tampoco podemos generalizar los datos que hemos obtenido de estos documentos.
3. Como sabemos, las Programaciones de Aula con las que hemos trabajado son de un total de 8, así que, tampoco podemos generalizar los datos obtenidos de estos documentos.
4. Por supuesto, debemos tener en cuenta los datos que hemos obtenido en esta investigación respecto a lo que nos han respondido los padres y las madres, tanto de las familias autóctonas, como de las familias inmigrantes, sobre todo, para poder planificar de forma adecuada los planes de acogida de los centros, pero, no creo que los datos obtenidos nos permitan generalizar las conclusiones, que de ellos se derivan.
5. Que, aunque sí sean muy válidos los datos obtenidos, tanto en la entrevista como en el cuestionario realizados al profesorado en la primera fase de nuestra investigación, la no implicación del profesorado en la segunda fase, hace que no se puedan generalizar los datos obtenidos

⁸³ Pensemos que, cuando los Equipos Directivos de los centros llamaron a los padres y madres del alumnado, tanto autóctono, como magrebí, no sabían para qué se les había citado, por lo que, podría haber sido otra situación de mayor relevancia para la educación de sus hijos e hijas y, probablemente, tampoco hubieran asistido.

en la intervención intercultural realizada, aunque, hayamos podido demostrar que, al menos con ese alumnado, con esas programaciones de aula y con ese profesorado, la intervención educativa a través del curriculum intercultural produce los resultados deseados.

6. Aparte, esta investigación presenta todas las limitaciones derivadas de los métodos, instrumentos y tipo de análisis utilizados.

4. CONCLUSIONES.

De los datos obtenidos en la fase de diagnóstico de esta investigación, primera parte de nuestro trabajo y, según los objetivos planteados, podemos concluir que:

- 1) La mayor concentración de alumnado magrebí en la Provincia de Huelva se da en la Zona Costa, compuesta por 9 pueblos, de los siete han sido nuestro contexto de estudio, cubriendo un total de 36 centros de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, en los que había escolarizados 386 alumnos/as magrebíes, tutorizados por 64 profesores/as.
- 2) Respecto al análisis de la documentación aportada por las Administraciones Provinciales y Locales, podemos decir que se están desarrollando una gran cantidad de Programas y Planes para cubrir las diferentes necesidades planteadas por las familias magrebíes.
- 3) Las Asociaciones No Gubernamentales de la provincia de Huelva, que tienen entre sus objetivos cubrir las necesidades de la población inmigrante y, en concreto de la población, magrebí es muy alta, sin embargo, están poco relacionadas, de manera que, la que más cuestiones cubre, precisamente por su elevada organización y apoyo institucional, es Huelva Acoge.
- 4) Respecto al análisis realizado de los PEC y de los PCC de los centros, para localizar las medidas organizativas y curriculares implícitas en los mismos, para dar respuesta a la diversidad cultural, cabe indicar que:
 - No hay un tratamiento a la diversidad en dichos documentos, que se pueda considerar como estudiado, meditado, coordinado, sistematizado..., sino que, más bien, aquellos que sí lo hacen, parece ser fruto del empeño y del trabajo de algún/os profesores/as que querría que las cosas cambiaran, en materia de atención a la diversidad en esos centros.

Por tanto, consideramos que los centros no apuestan por la Educación Interculturalidad, desde el punto y hora en que no explicitan su documentación como Intercultural, es decir, no hacen defensa del pluralismo cultural y del compromiso contra cualquier tipo de discriminación, del respeto a la diversidad, ni del fomento de la capacidad de análisis-reflexión para lograr alumnos críticos y reflexivos, por lo que su práctica tampoco puede ser considerada como intercultural, sino que se queda en actividades puntuales y hechos anecdóticos.

Estos centros no disponen de las medidas organizativas y curriculares que ayudarían a desarrollar una educación intercultural, debido, en gran medida, a la falta de trabajo en grupos, de forma colaborativa entre el profesorado, además de que la documentación elaborada no cuenta la realidad de los centros, sino que son puro trámite, sin más valor.

Por otro lado el profesorado no sólo no está formado en esta temática, sino que se siente así, sin las habilidades necesarias para trabajar con este alumnado, por lo que sus niveles de expectativas son muy bajos, además de no haber sido preparados para elaborar documentación de centro acorde con la realidad del mismo.

Desde luego, consideramos esta documentación podría ser e inicio de trabajo en grupo, para empezar a repensar la realidad de los centros educativos.

- Conocer las actitudes manifestadas por los equipos directivos de los centros hacia la presencia de alumnado magrebí en los centros que gobiernan ha sido otro de los objetivos que nos hemos planteado en esta investigación y dados los resultados que hemos expuesto sobre ello, podemos concluir que, aunque los directores de estos equipos manifestaron, al comienzo de la entrevista que, el hecho se tomaba en el centro con absoluta normalidad, a lo largo de la conversación argumentaron que se daban multitud de situaciones problemáticas, como la dificultad de la ratio que supone este alumnado, la documentación que no aportan, la que se debe elaborar por parte de los centros, manifestando, además que las respuestas que se han dado desde los centros educativos eran muchas, pero que, después nosotros hemos comprobado que no sólo no es así, sino que no han sido efectivas, ni han tenido repercusión en esta situación.

Es conveniente especificar que un elevado número de directores no consideran que la presencia del alumnado magrebí haya enriquecido la vida del centro, aunque, según algunos, es interesante, porque te ayuda a conocer a otras culturas, aunque se destapa el espíritu asimilacionistas, cuando quieren que se acaben los problemas y se vayan integrando y acogiendo nuestras costumbres.

- 5) Con relación al profesorado entrevistado, podemos decir que, en general la respuesta del profesorado a realizar la entrevista ha sido muy positiva y de colaboración, aunque haya habido profesores que se hayan negado a realizarla y otros a los que se les ha tenido que insistir.

La mayor preocupación del profesorado que trabaja en estas aulas multiculturales es el dominio de la lengua de aprendizaje por parte del alumnado magrebí, de ahí, que, cuando este problema se ha solucionado, estas aulas no son diferentes a otras donde hay alumnado de igual minoría étnica. El profesorado afirma que sólo se establecen programaciones diferenciales en los casos en que el alumnado tiene desconocimiento de la lengua de aprendizaje. La mayoría de las peticiones de ayuda y recursos que solicita van encaminadas a la solución de esta problemática lingüística de los niños/as (profesorado de refuerzo para el aprendizaje de la lengua, mayor tiempo de dedicación por parte de los profesores y profesoras de compensatoria,..) Además, aunque cuenta con pocos recursos para atender a la diversidad, no se observa en nuestro estudio una inquietud especial por su parte para cubrir las lagunas en los recursos existentes en el centro, acudiendo a buscarlos fuera.

No se da en las aulas un tratamiento curricular que contemple la diversidad. En algunos casos, éste se reduce a introducir alguna actividad informal o

esporádica. El profesorado percibe la diversidad desde el déficit de aprendizaje que pueden presentar estos niños y niñas procedentes de minorías. Por tanto, las medidas de tipo metodológico que introducen en el aula van más encaminadas a incidir sobre este déficit que a favorecer su integración social en el grupo-clase. Si el profesorado pone en marcha algún cambio organizativo no es en función del origen étnico en sí sino por problemas de aprendizaje o disciplina. Cuando afirma introducir cambios se refiere fundamentalmente a “bajar los niveles” o a utilizar criterios de evaluación menos exigentes con el alumnado de las minorías presentes en su aula.

Por otro lado, el profesorado tiene un gran desconocimiento de los aspectos familiares y culturales del alumnado de las minorías presentes en su aula. Lo que más conocen son las características culturales de los magrebíes pero desconocen casi por completo otras culturas. Además, un porcentaje alto del profesorado no considera necesario conocer estos rasgos culturales.

El conocimiento que tiene el profesorado de los aspectos personales de estos niños está más en función del niño/a en particular que no de su origen étnico y va muy relacionado con los años de escolarización del niño. A mayor escolarización mayor conocimiento. También, cuando se le pide al profesorado que señale los atributos personales que caracterizan a cada alumno/a presente en su aula, la tónica general ha sido la de no destacar características en función del grupo étnico de pertenencia, sino más bien hacerlo en función de las diferencias individuales.

La relación que mantiene el profesorado con los padres de las minorías presentes en su aula no se diferencia de la que mantienen con los padres de los niños/as de la mayoría y su contenido principal gira en torno al aprendizaje o a la conducta del niño o niña. Una dificultad de esta relación vuelve a ser el desconocimiento de la lengua o bien la falta de interés.

En general, el profesorado valora como satisfactoria su experiencia en aulas multiculturales aunque señala que el trabajo con niños y niñas de minorías exige tiempo y dedicación extra, le quita tiempo para atender al resto del grupo o lentifica el ritmo de aprendizaje de la clase, sobre todo al inicio de curso. Por otra parte, señalan como aspectos que facilitan la integración de este alumnado, “las cualidades y talla humana del profesor” junto con “una mejor formación en educación multicultural”, formación de la que todavía están faltos aunque se hayan dado pasos en este sentido.

Es importante resaltar que las conductas personales de los niños y niñas que se estimulan desde la familia, coinciden con las apreciaciones que hace el profesorado a la hora de caracterizar a sus alumnos y alumnas procedentes de minorías.

En lo referente a la participación de los padres y madres en el centro y con respecto a la persona con la que tienen una mayor relación, parece que ésta fundamentalmente se establece con la madre y es ésta, también, la que asiste con mayor frecuencia a las reuniones con el profesorado.

El profesorado considera que las niñas y niños de las minorías no presentan ni ventajas ni desventajas respecto al grupo de la mayoría, pues piensan que no existen características diferenciales en los niños y niñas en función de su pertenencia a culturas diversas en aspectos tales como habilidad artística, habilidad manual, rendimiento escolar, hábitos de trabajo, en la relación con los compañeros/as, en la relación con el profesorado, etc.

Por último, la mayor dificultad académica detectada por el profesorado es el dominio de la lengua para las minorías cuya lengua materna no es el castellano.

- 6) Con relación a las familias autóctonas hemos observado respuestas que desvelan posturas de no aceptación del alumnado magrebí en los centros educativos, donde estudian sus hijos, puesto que plantean una gran cantidad de problemas por este hecho, como las peleas, los robos, el desconocimiento del español, indisciplina en las aulas, la higiene y la imposibilidad de relacionarse con ellos, pero para que esto se solucione, plantean que adopten nuestras normas, nuestras costumbres y formas de vida y comportamiento, lo que eliminaría el problema, aunque hemos de destacar que algunas familias consideran positiva la asistencia del alumnado magrebí a estos centros, porque da la posibilidad de conocer y convivir con otras culturas.
- 7) Las familias magrebíes se desplazan, sobre todo, por motivos socioeconómicos, puesto que en sus países no hay trabajo, lo que es un problema con familias tan numerosas, en viviendas muy pequeñas y en malas condiciones y con trabajos no cualificados, pero que no mejoran con el acceso a cursos de formación.

Estas familias se relacionan con personas de sus países de origen.

Estas familias creen que el faltar a la escuela es una conducta que debe conllevar castigo, al igual que responder airadamente a una persona mayor, que darían por igual a hijos y a hijas, puesto que no diferencian demasiado entre sexos en la mayoría de las situaciones, ni de las actividades diarias, a excepción de “hacer las faenas de la casa”, que corresponde a la mujer, aunque prefieren que sus hijas trabajen fuera de casa, compartiendo con su pareja las pautas educativas de sus hijos e hijas, aunque desean que sean los hijos e hijas quienes elijan su futuro académico, que prefieren que sea una licenciatura, y también de matrimonio, pero compartiéndolo con los padres, que prefieren que se casen con personas de su cultura, a pesar de que valoran positivamente la cultura española.

- 8) El alumnado autóctono adopta una postura abierta hacia el alumnado magrebí, además de reconocer que esta situación les aporta riqueza a ellos, a la escuela y al entorno, aunque también hay un número de alumnado importante que proclama un rechazo abierto hacia sus compañeros magrebíes.
- 9) El alumnado magrebí plantea que quiere vivir en España por razones económicas y laborales futuras, pero que sienten mucho rechazo, por parte de sus compañeros, el profesorado y el contexto, aunque lo que menos le gusta de España es el Sistema Educativo.

Este alumnado, que tiene un índice de fracaso elevado, pero no muy distinto al del alumnado autóctono, sí que presenta graves dificultades para seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula normalizada, entre otros aspectos, porque sus niveles de aprendizajes están muy por debajo de los planteados por el profesorado en su aulas ordinaria, sin embargo, cuando se trabaja el material, de

manera que se le adapta a su nivel de aprendizaje y se le plantea con actividades motivadoras para ellos, sus niveles suben rápidamente y consiguen, incluso, situarse al nivel de algunos compañeros de aula.

Respecto a los resultados obtenidos en la segunda parte de la investigación, en la que se planificaron las intervenciones y se tomó la decisión de modificar los Currícula de las Aulas Multiculturales, podemos concluir que:

- 10) El Curriculum Intercultural ha demostrado ser un buen método para integrar los aprendizajes en las Aulas Multiculturales, puesto que con la adaptación de los objetivos, contenidos, metodologías y evaluación de las Materias Curriculares de Lengua y Literatura Castellana y Matemáticas a los principios del Curriculum Intercultural, no sólo se ha conseguido mejorar los aprendizajes propiamente de las materias, sino también, mejorar los comportamientos y el acercamiento del alumnado autóctono hacia el magrebí y viceversa.
- 11) El Diagnóstico Basado en el curriculum Intercultural ha demostrado ser un buen sistema para: diagnosticar, evaluar, intervenir y volver a evaluar las intervenciones que se realizan en los Centros Educativos Multiculturales, situados en Zonas poblacionales multiculturales de la provincia de Huelva.
- 12) Para acabar con este apartado diremos que:

Los objetivos que nos propusimos al comienzo de la investigación se han cubierto todos, tanto en lo referente al Conocimiento del Contexto y los participantes, como en las propuestas de intervención, puesto que los datos han arrojado unos resultados muy positivos, respecto a las intervenciones realizadas en las 64 aulas de Educación Primaria y Educación Secundaria, en la primera parte de la investigación y en las 5 aulas en las que se ha intervenido en la segunda parte de la investigación, por lo que concluimos que:

■ Con relación al contexto social.

- La revisión y el análisis de los recursos ofrecidos por las distintas administraciones provinciales, locales O.N.G.s y Asociaciones están referidos a la población inmigrante que está de paso, es decir, temporera.

■ Con relación a los centros educativos.

- La revisión y análisis de la documentación institucional de los centros educativos, nos ha dado la visión de que no han sufrido casi ningún cambio, por la incorporación en sus aulas de alumnado inmigrante y que, por lo tanto, necesitan de muchos cambios, para adecuarlos a la visión que nos ofrecen la Educación y el Curriculum Intercultural.

■ Con relación a los Equipos Directivos de los Centros.

- Una vez recogida la información sobre los Equipos Directivos de los Centros, ésta nos permite concluir que se posicionan en la postura asimilacionista de la Educación Multicultural y no en la Educación Intercultural, por lo que los recursos que se han solicitado, por el hecho de contar con alumnado inmigrante en sus aulas, es profesorado de apoyo y de Educación Compensatoria.

■ **Con relación al Profesorado.**

■ El análisis de la información ofrecida por el profesorado nos ha aportado la idea de que la actitud del profesorado ante el alumnado inmigrante es positiva, su formación en materia intervención desde la Educación Intercultural es escasa, que los cambios en su Programación de Aula es escasa y que su relación con las familias es continua, por lo que, una vez detectadas sus necesidades

■ **Con relación al alumnado.**

■ El conocimiento del alumnado inmigrante magrebí en las aulas nos ha devuelto la información de que su integración con los compañeros es buena, aunque aminora al salir de los centros educativos y sus necesidades educativas son relativas al alto índice de fracaso escolar, debido, principalmente, a la falta de interés por los contenidos académicos.

■ **Con relación a las familias inmigrantes.**

■ Gracias a la información que recogimos de las familias hemos concluido, que, su relación con los centros educativos no es elevada, aunque sí lo es la preocupación por la educación y el futuro de sus hijos, y su participación en el contexto de las O.N.G.s y asociaciones es escaso.

■ **Con relación a la intervención.**

■ La intervención se ha realizado y hemos conseguido que el nivel de aprendizaje del alumnado magrebí aumente y que haya más actitudes positivas entre los alumnados autóctono y magrebí.

5. PROPUESTAS DE MEJORA.

Para desarrollar cualquier programa educativo efectivo y, por supuesto eso engloba los programas educativos interculturales, hay que tener en cuenta que habrá que empezar por reflexionar desde los centros sobre los conceptos que rigen nuestro pensamiento en torno a la interculturalidad, leer, documentarnos, intercambiar posturas y experiencias, ya que éste es un sano ejercicio que tonifica nuestros músculos para seguir escalando. Pero no llegaremos a la cima si no hacemos el esfuerzo final de poner en práctica las ideas que hierven después de ese ejercicio. Nuestro alumnado no ve a través de nuestros pensamientos, sino a través de nuestros actos. Les roza lo que hacemos y decimos, no lo que pensamos o sentimos. Exigen implicaciones personales, actitudes y prácticas.

Y esas prácticas interculturales se ahogan si se llevan a cabo como actividades puntuales, o si no se arropan con un marco que las envuelva y las contextualice. No pueden tomarse al azar, cambiarles el disfraz y hacer que sirvan para todo. Cada centro es un mundo, cada educador es un mundo, cada niño y cada niña son un mundo. Y la capa de oxígeno que rodea a ese mundo puede muy bien ser el Proyecto Educativo, que se amolda, que se ajusta, que le queda tan bien a cada centro como un traje cortado a su medida. En ese Proyecto Educativo hay que buscar el marco para llevar a cabo la

Interculturalidad, para que las actividades no sean islas desiertas en el océano del curso. Quizá sea preciso dar el pequeño salto que separa el Proyecto Educativo de un Proyecto Educativo Intercultural y en el que la transversalidad es la clave del desarrollo de lo intercultural en todas las áreas, todos los momentos escolares, en toda la vida que late en el Centro.

Los objetivos del Proyecto Educativo deben perseguir la Interculturalidad y favorecerla; sólo así conseguiremos dar sentido a nuestra práctica intercultural.

Proporcionar a los/as alumnos/as instrumentos de análisis, valoración y crítica de las diferentes realidades socioculturales de nuestro contexto. Capacitarlos, por tanto, para combatir los prejuicios, estereotipos y tópicos culturales; y para generar actitudes positivas hacia la diversidad.

Ofrecer un modelo cultural diverso, sensible al pluralismo cultural de nuestra sociedad, crítico con las perspectivas monoculturales (de selección y silenciación cultural).

- Promover un marco de relaciones que facilite la vivenciación de las diferentes realidades culturales y genere una interacción cultural tolerante y enriquecedora.
- Desarrollar un régimen educativo no discriminador, afrontar cualquier tipo de marginación por razones culturales, y comprometer en la lucha contra actitudes y conductas racistas y/o xenófobas.
- Establecer la flexibilidad organizativa necesaria para responder a situaciones socioculturales diversas.
- Configurar estrategias de construcción de conocimientos en interacción cultural, esto es, desde la diversidad de perspectivas culturales que la definen.
- Promover procesos de formación del profesorado vinculados a un desarrollo curricular con un enfoque intercultural.

Coordinar la actividad intercultural del Centro con proyectos de actuación de mayor globalidad (de carácter social, comunitario, colaboración con colectivos y asociaciones,...)."

Si ya hemos verificado que nuestro Proyecto Educativo contempla la necesidad de trabajar la Intercultura con una dimensión de transversalidad, es el momento de seleccionar los materiales, de elegir las actividades, y de elaborar nuevos recursos que se adapten a nuestra situación sin perder de vista nuestro objetivo.

Antes de poner en práctica cualquier actividad o de usar cualquier material debemos ponerlos ante el "espejo intercultural", que nos dirá si sus características son adecuadas: si tienen una perspectiva globalizadora; si nos acerca a valores positivos de las culturas; si sirven para resolver conflictos culturales, sin potenciar estereotipos y sin marcar más los prejuicios; si dan pie a situaciones de conocimiento mutuo; si los planteamientos son tales que propician la construcción de conceptos,...

Si creemos en la transversalidad de la Educación Intercultural nos sabrán a poco los materiales con un fuerte sabor disciplinar, o esencialmente cognitivos, pues sólo nos servirán para un Área, o una Unidad Didáctica concreta. O aquellos que presentan un aspecto casi folclórico de la otra cultura, como algo exótico, lejano, inaccesible, que nunca tendremos la oportunidad de compartir, de vivir, de intercambiar. Pero siempre podrán ser debidamente aderezados con otras actuaciones educativas para conseguir hacernos disfrutar de todo su encanto.

Hay muchos materiales elaborados desde el enfoque socioafectivo, que tratan de crear actitudes y de potenciar valores, y que han sido elaborados y distribuidos desde diversas instituciones para el desarrollo de los distintos temas transversales. Seguramente éstos deberán también ser complementados con matices culturales que no poseen porque su objetivo no es la interculturalidad y que podrán de esa manera sernos muy útiles.

Los centros tienen con frecuencia acceso a actividades puntuales que se presentan de manera ocasional, para "Semanas Turísticas" que a veces llevan de viaje a ningún lado. Esos materiales no deben desecharse si se plantean como elementos motivadores, que introduzcan a posteriores actividades interculturales, a procesos más complejos y profundos.

Los materiales o las actividades que engloban varias Áreas, que atienden la perspectiva intercultural, que trabajan los contenidos en sus facetas conceptuales, procedimentales y actitudinales, son los más sofisticados, los de mayor esfuerzo en su elaboración, porque posiblemente necesiten la coordinación de diferentes profesionales de la Comunidad Educativa, la detección de ideas previas del alumnado,... Pero serán, con seguridad, los que con mayor facilidad, después del esfuerzo realizado, consigan culminar con más acierto. Si se dan todas esas condiciones, es más fácil que el producto sea verdaderamente intercultural.

No hay que olvidar, por último, la bibliografía existente acerca de la Educación Intercultural, de los planteamientos pedagógicos, del conocimiento de otras culturas, de las dinámicas de grupo, etc., que está siempre dispuesta a ayudarnos en la confección de materiales y actividades, dando ideas generales y pistas valiosas para la preparación de nuestro trabajo intercultural.

Una vez expuestos los planteamientos que consideramos básicos, para que los centros educativos desarrollen planes educativos interculturales, y dadas a conocer a éstos, las propuestas que les hemos hecho a los centros en los que hemos intervenido han ido referidas a tres puntos fundamentales:

- Introducir el trabajo en grupo, el trabajo colaborativo, como herramienta fundamental de puesta en marcha de las respuestas educativas en estos contextos multiculturales.
- Trabajar partiendo del análisis de los conocimientos previos del alumnado, cerrando objetivos, antes de seguir con otros de mayor nivel, porque causa una desmotivación difícil de recuperar.
- Trabajar siempre, en cualquier área, desde los planteamientos del Curriculum Intercultural, es decir, desarrollando valores vinculados al compromiso frente a las situaciones de discriminación, injusticia, marginación y el mantenimiento de actitudes de rechazo frente a las discriminaciones (solidaridad, colaboración,

compañerismo, respeto), relacionados con la construcción de la identidad, la estima de las expresiones culturales y la potenciación de la autoestima (tolerancia, amor a sí mismo, comprensión, respeto a la diversidad, pluralismo), y valores que propicien el tratamiento democrático del pluralismo cultural (espíritu crítico, rechazo de dogmatismos, igualdad de oportunidades, no adoctrinamiento) e introduciendo entre los objetivos del centro la preparación del alumnado para participar activamente en la sociedad y la capacitación para actividades profesionales, partiendo de la igualdad de oportunidades reales de participación en el progreso social y toma de decisiones de la sociedad, el respeto a los derechos y libertades en el ejercicio de la tolerancia y la libertad, considerando la diversidad como un recurso para el enriquecimiento mutuo y en el reconocimiento de la propia carencia cultural, el respeto a la pluralidad lingüística, se realiza en la restauración de la lengua materna como fuente de identidad, la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad, son los valores que se pretenden captar, entre otros, con las experiencias de interculturalidad, la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos, se amplía en la concepción intercultural eliminando de los aprendizajes escolares toda posición etnocéntrica y reduccionista, incluyendo como finalidad la inclusión en la escuela de todas las competencias de todas las culturas y no sólo de las competencias más valoradas por el grupo étnico dominante, el pleno desarrollo de la personalidad del alumno, no es posible sin el compromiso con un sistema de valores, en los que educar esos alumnos/as y la cobertura de la formación de los alumnos/as en todas sus dimensiones (educación integral del ser humano), para lo cual el organigrama del centro debe ser flexible y operativo donde la jerarquía signifique responsabilidad en el ejercicio de las funciones asignadas y la elección o aceptación de un cargo signifique disponibilidad hacia la comunidad educativa y competencia para ejercer las tareas encomendadas. A su vez, el organigrama debería ser lo suficientemente flexible y extenso para dar cabida y oportunidad a todos los miembros de la comunidad educativa, hay que prever y proveer de espacios para el encuentro comunitario de los distintos individuos, que integran la Comunidad Educativa: padres y madres, alumnado de distintos niveles educativos, personal de administración y servicios; y profesores. Estos espacios deberán acomodarse para el trabajo en grupo en todas sus modalidades, la reflexión comunitaria, el diálogo, las celebraciones conjuntas y el encuentro informal, articular tiempos y trabajos de descanso y distensión comunitaria para todos, imprimiendo orden flexible a las jornadas escolares del alumnado, a los horarios de los profesionales y a las iniciativas de participación de los padres y madres, otros miembros de la Comunidad y/o asociaciones; prestando a estas iniciativas la mayor atención e interés y realizar un buen inventario de todo el material existente en el centro y su revisión minuciosa desde criterios de multiculturalidad debería ser tarea prioritaria de la Comunidad Educativa, para eliminar, adaptar, elaborar o adquirir los recursos necesarios, que faciliten las intenciones del Proyecto Educativo Intercultural del Centro.

BIBLIOGRAFÍA



BIBLIOGRAFÍA

- ◆ Abad, L., (1993): La educación intercultural como propuesta de integración. En Abad, L., A. Cuco y A. Izquierdo, *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid: Popular, 11-69.
- ◆ Abajo, J.E. (1996): La escolarización de los niños gitanos: el desconcierto de los mensajes doble-vinculares. *Aula de innovación educativa*, 47, 67-77.
- ◆ Abalde, E., Arias, A., García-Fuentes, C. D. Iglesias, M^a. J., Mendiri, P. y Muñoz, J. M. (1999): Diagnóstico de la interacción familia centro educativo y estrategias para optimizarla. *Innovación Educativa*, 9, 235-242.
- ◆ Abdallan-Preteuille, M., 1999. La formation des enseignants face au défi de la pluralité culturelle et de l'altérité. J. DEMORGON y E.M. LIPIANSKY (dir.). *Guide de l'interculturel en formation*. Éditions Retz, Paris.
- ◆ Aboud, F.F. (1987). The development of ethnic self-identification and attitudes. En J.S. Phinney y M.J. Rotheram (Eds.). *Children's ethnic socialization: pluralism an development* (pp.32-55). Newbury Park, CA.:Sage.
- ◆ Abu, J. (2002): Islam y comunidad islámica en Canarias: prejuicios y realidades. Universidad de la Laguna, La Laguna.
- ◆ Ada A.F. y Baker, C. (2001): Guía para padres y maestros de niños bilingües, Multilingual Matters Ltd .
- ◆ Adarra, M. (1990): Papel del profesorado de EGB con niños y niñas gitanas, Adarra. Bilbao.
- ◆ Agueded, E. y Duro, S. (2004): La educación de daultos y la educación intercultural: un estudio de casos en el Centro de Educación de Adultos de Albuñol (Granada) en CD 4º Congreso sobre Inmigración en España: ciudadanía y participación.
- ◆ Agueded, E.; Olmos, M^a. C. y Cuevas, J (2001): La educación para el desarrollo de la carrera profesional y la atención a la diversidad cultural en Pozo, T. Y otros (coords): *Diversidad y Escuela (Actas de las XI Jornadas LOGSE)*, GEU. Granad). Pág. 347-354.
- ◆ Aguado Odina, M^a Teresa. (1991). La Educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones. En M^a Carmen Jiménez Fernández (coord.), *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson. Pp. 87-104.
- ◆ Aguado Odina, M^a Teresa. (1996). *Educación Multicultural: su teoría y su práctica*. Cuadernos de la UNED n^o 152. Madrid: UNED.

- ◆ Aguado, M^a. T. (1998): Diversidad cultural e igualdad escolar. Formulación y evaluación de un modelo de actuación educativa en contextos escolares multiculturales. CIDE (MEC). Madrid.
- ◆ Aja, E., Carbonell, F., IOE, Vila, I., Funes, J. (1999): La inmigración extranjera en España. Los retos educativos. Ed. Fundación "La Caixa" Col. Estudios Sociales núm. 1. Barcelona.
- ◆ Alegret J.L., (1998): Diversidad cultural y convivencia social. En Besalú, Campani y Palàndarias (comp.), *La educación intercultural en Europa*. Barcelona: Pomares.
- ◆ Alegret Tejero, J.L. (1992): Racismo y educación (93-110), en «Educación Intercultural: la Europa sin fronteras», P. Feroso (ed.). Narcea. Madrid.
- ◆ Alegret, J., Moreras, Serra (coord.) (1991): *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro. Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de EGB, BUP y FP*. Barcelona, ICE de la Universidad Autónoma y Consell de Bienestar Social de Barcelona.
- ◆ Alegret, J.L. (1992): "Racismo y educación", en FERMOSO, P. (ed.): *Educación intercultural*. Madrid, Narcea.
- ◆ Alegría, C. (1997): Fábulas y leyendas americanas. Espasa Juventud. Madrid.
- ◆ Al-Kharras, M. (2001): La inmigración marroquí en España. Percepciones desde dentro y fuera, en Martín, G (dir.) *Aprender a conocer. Percepciones sociales y culturales entre España y Marruecos*, Fundación Repsol YPF, Madrid.
- ◆ Almería Acoge , (1994): Alfabetización de adultos inmigrantes. *Entre Culturas*, 11, 12.
- ◆ Alonso, J. (1987): Educación compensatoria: Valoración de programas. En Alonso Tapia (comp.), *¿Enseñar a pensar? Perspectivas para La educación compensatoria*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.
- ◆ Alonso, J.(1991): *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid, Santillana,
- ◆ Álvarez, B., González, C. y Pérez, V. (2001): España davant la immigració. Fundació la Caixa, Barcelona.
- ◆ Álvarez, I. (1994): Los retos de la inmigración, en Contreras, J. (comp.), *Los retos de la inmigración. Racismo y pluriculturalidad*. Talasa, Madrid.
- ◆ Amorós, A. y Pérez, P. (1993). Por una educación intercultural. Madrid: MEC.

- ◆ Anaya., Buxarrais, M.R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer,
- ◆ Andalucía Acoge, (1996): *Formación de mediadores interculturales. El acercamiento al otro*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Asuntos Sociales.
- ◆ Andreo, J. C. (1997): Causas de la inmigración y situación en los países de origen, en Chillón, J. L. (coord.) *La inmigración en la región de Murcia*. Consejo Económico y Social de la Región de Murcia, Murcia.
- ◆ Anguera, M. T; Arnau, J.; Ato, M.; Martínez, R.; Pascual, J. y Vallejo, G. (1995): *Métodos de Investigación en Psicología*, Madrid: Síntesis.
- ◆ Ánton, J.A.; y otros (Ed.) (1995): *Educación desde el interculturalismo*. Salamanca: Amarú.
- ◆ Aparicio, R. (1998): *Identidad y género: mujeres magrebíes en Madrid*. Dirección General de la Mujer, Comunidad de Madrid.
- ◆ Aparicio, R., Tornos, A. y Labrador, J. (1999): *Inmigrantes, integración y religiones*. Universidad Pontificia de Comillas, Madrid.
- ◆ Arangures, L.A. y Sáez, P. (1998): *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*, Anaya. Madrid
- ◆ Arco Bravo, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural: el profesorado, formación y expectativas*. Lleida: Universidad.
- ◆ Area, M. y Oritz, M. (2000): *Medios de comunicación, interculturalismo y educación*. *Comunicar*, 15, 114-122.
- ◆ Arnaiz y De Haro (1997): *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Universidad de Murcia.
- ◆ Arnaiz, P. y De Haro, R. (1995). *La atención a la diversidad: hacia un enfoque intercultural*. En F. Salvador; M.J. León y A. Miñán (Ed.): *Integración Escolar. Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Granada: Dpto. Didáctica y Organización Escolar. ICE de la Universidad.
- ◆ Arnaiz, P; De Haro, R.(1997). *Educación intercultural y atención a la diversidad*. En F. Salinas y E. Moreno (Coo). *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa*. Granada: Fundación, Educación y Futuro.
- ◆ Arnal, j., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992): *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

- ◆ Arnau, J. (1995). Metodología de la investigación psicológica. En M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo (eds.), *Métodos de Investigación en Psicología* (pp. 23-44). Madrid: Síntesis-Psicología.
- ◆ Arroyo, M.C. (1993): *Autoestima, Autoconcepto e Imagen Social*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- ◆ Arroyo, R. (1998): Diseño y desarrollo del Curriculum Intercultural. Los valores islámicos-occidentales. Universidad de Granada, Granada.
- ◆ Arroyo, R. (2000): Estudio comparativo de valores en jóvenes islámicos y occidentales para una Educación Intercultural. *Revista de Ciencias de la Educación*, 182, 130-149.
- ◆ Arroyo, R. (2000): Las funciones del educador social en la sociedad multicultural posmoderna. En García, J.; Romero, A. y Fernández, E. *Los nuevos conocimientos de empleo y educación social*. GEU. Granada.
- ◆ Artiles, A.; Trent, S.; Hoffman, K. y Lopez, L. (2000): From individual acquisition to cultural-historical practices in multicultural teacher education. *Remedial and special Education*, 21, 79-89.
- ◆ Asher, N. (2000): Transforming Multicultural knowledge: attending to the stories of Indian American High School students' efforts to negotiate self-representations. Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- ◆ Ashworth, M. (1977): Immigrant Children and B.C. Schools. TEAL Occasional Papers, vol. 1, «British Columbia Association of Teachers of English as an Additional Language». Vancouver.
- ◆ Atkinson, D.R., Morten, G. y Sue, D.W. (1989): A minority identity development model. En D.R. Atkinson, G.Morten y D. Sue (Eds.). *Counseling American minorities*. (pp 35-52). Dubuque, I.A.: William C.Brown.
- ◆ Aznar, S.; Terradellas, M^a R. (Eds.) (1999): *Incorporació tardana de l'alumnat estranger. Segon Simposi: Llengua, educació i immigració*, Horsori, Barcelona.
- ◆ Banks, J. (1989). Multicultural education: characteristics and goals, en James A. Banks y Cherry A. McGee Banks (eds.). *Multicultural Education: issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon. Pp. 2-26.
- ◆ Banks, J. A. (1991): Teaching Multicultural Literacy to Teachers. *Teaching Education* 4(1) 133-144.

- ◆ Banks, J. A. (1997). Multicultural education: characteristics and goals, en James A. Banks y Cherry A. McGee Banks (eds.). *Multicultural education: issues and perspectives*. 3ª ed. (1ª ed. 1989). Boston: Allyn and Bacon. Pp. 20-26.
- ◆ Banks, J.A. (1981): *Multiethnic Education. Theory and Practice*. Allyn and Bacon, INC. Boston, Massachusetts.
- ◆ Banks, J.A. (1986): *Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals* (12-28). «Multicultural Education in Western Societies». Banks, J.A. and J. Lynch (eds.) Holt, Rinehart and Winston, London.
- ◆ Banks, J.A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- ◆ Banks, J.A. et al. (1976). *Curriculum Guidelines for Multiethnic Education*. New York: National Council for the Social Studies.
- ◆ Barnett, T. y Jacqueline, M. (2000): *Communicating Diversity: a study of the multicultural climate in a summer academic program*. Annual Meeting of the Eastern Communication Association, Pittsburgh, PA.
- ◆ Bartolomé, A. (1994). *Multimedia interactivo y sus posibilidades en Educación Superior*. Pixel-Bit . Revista de Medios y Educación.
- ◆ Bartolomé, M. et al. (1997): *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Cedecs, Barcelona.
- ◆ Bartolomé, M. (1993). *Una propuesta educativa en la revolución mundial*. Madrid: Documentos I.E.P.S.
- ◆ Bartolomé, M. (1995). *La escuela multicultural: del diagnóstico a una propuesta de cambio*. *Revista de Educación*, 307, pp. 75-125.
- ◆ Bartolomé, M. (1995). *L'educació intercultural. Entre el repte i la utopia*. *Temps d'educació*, 13.
- ◆ Bartolomé, M. (1997): *Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa*. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 15, nº1, pàgs 7-28.
- ◆ Bartolomé, M. (coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- ◆ Batelaan, S. (2000): *School social work with gay, lesbian and bisexual students: the case of Fairfax County*, *Intercultural Education*, 11, 2, 157-164.

- ◆ Baty, R. (1972): Re-educating Teachers for Cultural Awareness: Preparation for Educating Mexican-American Children in Northern California. New York: Praeger.
- ◆ Bean, T., Valerio, P. Senior, B. & White, F. (1999): Secondary english students' engagement in reading and writing about a multicultural novel. *The Journal of Educational Research*, 93,1, 32-37.
- ◆ Becaria, J. (ed): 1998): Migración y cooperación mediterránea. Icaria, Barcelona.
- ◆ Beckley (1997): Age y growth of *Sarpa salpa* off the east coast of South Africa. *Fis Res.*
- ◆ Bedmar, M., (1996): Actuación con inmigrantes extranjeros en el centro penitenciario de Granada. García Castaño y Granados Martínez, *Educación ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?* Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- ◆ Bekerman, Z. (2000): Dialogic directions: conflicts in Israeli/Palestinian education for peace. *Intercultural Education*, 11,1, 41-52.
- ◆ Ben Jelloun, T. (1998): El racismo explicado a mi hija. Ed. Empúries. Barcelona.
- ◆ Bennet, Ch. (1990): Comprehensive Multicultural Education. Boston: Allyn and Bacon.
- ◆ Bennett, Ch. (2001). Genres of research in multicultural education, en *Review of educational research*, vol. 71, nº 2, pp. 171-217.
- ◆ Bennett, Ch.(1981): «A Case for Pluralism in the Schools». *Phi Delta Kappan*, vol. 62, 8: pp. 589-591.
- ◆ Bernal, M.E. y Knight ,G.P. (1993): *Ethnic identity: Formation and transmission among* Bertelson, E. D., Marks, P. A., y May, G. D. (1982), «MMPI and race: A controlled study», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, núm. 50, pp. 316-318.
- ◆ Bernard van Leer Foundation(1984) : Multi-cultural Societies: Early Childhood Education and Care. B. Vol. L.F., The Hague (Holland).
- ◆ Besalú, X. (2002). Diversidad cultural y educación. Madrid: Síntesis.
- ◆ Besalú, X., Campani, G. y Palaudàrias, J. M. (1998): La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- ◆ Betancourt, H. y López, S.R. (1993): "he study of culture ethnicity and race in

american psychology. AMERICAN PSYCHOLOGIST, N° 48,. (pp. 629 637)

- ◆ Bhatnagar, J. (1984): Educación multicultural desde una perspectiva psicológica. En *Educación multicultural y multilingüe*, T. Husen y S. Oppper. Madrid: Narcea,.
- ◆ Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Editorial
- ◆ Bonfil, G. (1989): La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos, *Arinsana*. N° 10. Caracas: 5-36.
- ◆ Bonnet, A. (1990): Anti-racism as a Radical Educational Ideology in London and Tyneside, in «Review of Education», vol. 16, 2, pp. 255.267. Oxford.
- ◆ Bottani, N. (1983): Et moi qui croyais qu'au Portugal il n'y avait que du soleil. Quelques considérations critiques à propos de l'éducation multiculturelle en l'éducation et les défis interculturels. «Pratiques de Formation (Saint-Denis)», 5 pp. 9-20.
- ◆ Bottomore T. y Nisbet R. (1988): Historia del análisis sociológico. Amorrortu, Buenos Aires, 19-53. Pastor, C., 1997
- ◆ Brancaccio, M^a. T. (2000): Educational hiperactivity: the historical emergence of a concept. *Intercultural Education*, 11, 2, 165-178.
- ◆ Brennan, P. and Donoghue, A.A. (1974): Biculturalism Through Experiential Language Learning, «Council of Anthropology and Education Quarterly», vol. 5, 2, pp.15-19.
- ◆ Broadfoot, Murphy y Torrance (1990): *Changing educational assessment international perspectives and trends*. London, New York : Montledge.
- ◆ Buckley, A. (2000): Multicultural reflection. *Journal of teacher education*, 51, 143-148.
- ◆ Buendía, L. y otros (1997): *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. MCGrawHill, Madrid.
- ◆ Buendía, L., González, D., Pozo, T. y Sánchez, Ch A. (2004). Identidad y competencias interculturales, han recogido en este documento publicado en RELIEVE, v.10, n°2,
- ◆ Bullivant, B.M. (1993) : Culture: Its Nature and Meaning for Educators (29-47). «Multicultural Education. Issues and Perspectives». J. A. Banks and Ch. A.M. Banks (eds.). Allyn and Bacon, Boston.

- ◆ Buxarrais, M.R. (1997): La formación del profesorado en educación en valores. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- ◆ Byram, Michael; Nichols, Adam, y Stevens, David. (eds.). (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- ◆ Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (2000): Evaluación del Proyecto Epikouros de Inserción sociolaboral de inmigrantes. RIE 18(2) 621-626.
- ◆ Calvo, T. (1995): La educación intercultural en una sociedad pluriétnica. En *Volver a pensar la educación (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Morata.
- ◆ Calvo, T. (1989): Los racistas son los otros. Editorial Popular. Madrid.
- ◆ Calvo, T. (2001): Inmigración y universidad. Prejuicios racistas y valores solidarios. Edit. Complutense. Madrid.
- ◆ Camilleri, C. (1985) *Anthropologie culturelle et éducation*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- ◆ Camilleri, C. (1990): Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle. En *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, dirigido por F. Ouellet. Quebec: IQRC.
- ◆ Camilleri, C. (1992): From Multicultural to Intercultural. En *Cultural Diversity and the Schools*, editado por J. Lynch, C. Modgil, y S. Modgil. Londres: The Falmer Press,
- ◆ Camirelli, C. (1988). Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'education interculturelle. En *Quellet, F. (Dir.). Pluralisme et école: Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs* (pp. 565-593). Institut québécois de recherche sur la culture.
- ◆ Cammaert, R (1987): *A Study of the Current Practices for the Evaluation and Supervision of Principals in Alberta*. (Doctoral Dissertation, University of Oregon.
- ◆ Campbell, A. (2000): Cultural identity as a social construct. *Intercultural Education*, 11,1, 31-40.
- ◆ Candau, V. M. (Org.). Rumo a uma nova didática. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 13-18.
- ◆ Cañadell, R. (1994): La Interculturalitat, Ed. Eumo, Barcelona.

- ◆ Carbonell, F. (1995): *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. MEC. Madrid.
- ◆ Carbonell, F. (1997): "Entre la oveja Dolly y las reservas indias", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 264, pp. 24-29.
- ◆ Carbonell, F. (coord..) (2000): *Educació i immigració. Els reptes de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Editorial Mediterrànea, Barcelona.
- ◆ Carbonell, F. [coord] (1992, 1994 i 1996.): *Sobre Interculturalitat 1, 2 i 3*. (Tres volums). Fundació SER.GI. Girona
- ◆ Carbonell, F.. (2000): Decálogo para una educación intercultural, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 290, pp. 90-94.
- ◆ Cardoso de Oliveira, R. (1990): La politización de la identidad y el movimiento indígena. En *Indianismo e indigenismo en América..* Madrid: Alianza Universidad.
- ◆ Cardu, H. (1998): Engagement et identité: une analyse interculturelle de la représentation identitaire professionnelle du adre d'enterprise. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27, 1, 47-75.
- ◆ Carr, W. y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona.
- ◆ Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo, (1991): *Enfoque tradicional y actual de la evolución educativa*. Siglo XXI. España Editores.
- ◆ Carrobes; J.A. (1985): *Análisis y modificación de la conducta II*; vol. 1, Madrid, UNED, PP. 77-107.
- ◆ Cases, T. (1999): *La interculturalidad: un reto de futuro*. Aula, 86. Graó. Barcelona
- ◆ Casmir, F. and Asuncion-Lande, N. C. (1988): "Intercultural communication revisited: Conceptualization, paradigm building, and methodological approaches". *Communication Yearbook* 12: 278-309.
- ◆ Castillejo, Ch. y Martínez Ch. (1999): *Amigos en todo el mundo*. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 250, Septiembre, 82-86.
- ◆ Cela, J. (1998): *Escuelas y valores*. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 82-85.
- ◆ Cervon, J. (1995): *Selim el vendedor de alegría*. BRUÑO (programa LECTURA EFICAZ)

- ◆ Checa, F. (1995): Migración, riesgo y beneficios. Los inmigrantes africanos en la provincia de Almería. *Demófilo*, 15, 103-133.
- ◆ Checa, F. (coord.) (2002): Las migraciones a debate. De las teorías a las prácticas sociales. Icaria, Barcelona.
- ◆ Checa, F. (ed.) (1998): Africanos en la otra orilla. Trabajo, cultura e integración en la España contemporánea. Icaria, Barcelona.
- ◆ Cheng, L.L. (1989): Intervention Strategies: A Multicultural Approach. «Topics in Language Disorders», vol. 9, 3 pp. 84-91.
- ◆ Chesler, M.A. (1971): Teacher Training Designs for Improving Instruction in Interracial Classrooms. «Journal of Applied Behavioral Sciences», vol. 7, 5, pp. 612-641.
- ◆ Cheyney, A.B. (ed.) (1972) : The Ripe Harvest: Educating Migrant Children. Coral Gables, Fla.: University of Miami Press.
- ◆ Chomsky, N. (1988): La quinta libertad . Editorial Crítica, Barcelona,.
- ◆ Cifuentes, L. y Murphy, K. (2000): Promoting multicultural understanding and positive self-concept through a distance learning community: cultural connections. *Educational technology research and development*, 48, 69-83.
- ◆ Clanet, C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines (2e édition, 1993)*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- ◆ Coelho, E. (1998): Teaching and Learning in Multicultural Schools. *Multilingual Matters*. Clevedon.
- ◆ Cohen y Spruill, (1990): Things I have learned (so far). *American Psychologist*, 45, 1304-1312.
- ◆ Cohen, Ch. B. (1986): Teaching About Ethnic Diversity. ERIC «Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education», Bloomington.
- ◆ Cohen, P. (1992): It's Racism What Dunit: Hidden Narratives in Theories of Racism (62-103). «Race, Culture Difference». J. Donald and A. Rattansi (eds.). Sage, London.
- ◆ Cohran-Smith, M. (2001): Multicultural Education-Solution or problem for American Schools?, *Journal of Teacher Education*, 52, nº2, 91-93.

- ◆ Colás (1997): El análisis cualitativo de datos, en Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F.. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. 288-313. Madrid, McGraw-Hill.
- ◆ Colás, M^a P. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. 2^a edición. Sevilla: Alfar.
- ◆ Cole, D.J. (1984): Multicultural Education and Global Education: A Possible Merger. «Theory Into Practice», vol. XXIII, 2 .
- ◆ Cole, M. y Bruner, B. (1971): Cultural differences and inferences about psychological processes, *American Psychologist*, núm. 26, PP. 867-876.
- ◆ Colectivo AMANI (1994): Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos. Edit. Popular. Madrid.
- ◆ Colectivo IOÉ (1994): La educación intercultural a prueba: Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela. CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- ◆ Colectivo IOÉ (Prada, M.A.; C. Pereda y W. Actis) 1996. La discriminación laboral de los trabajadores inmigrantes en España. *Estudios sobre migraciones internacionales*, Vol. 9. Organización Internacional del Trabajo. Ginebra (Suiza)
- ◆ Collados, C. y Puerta, C. (1996): Educación didáctica intercultural con personas adultas de nacionalidad china. García Castaño Granados Martínez, *Educación ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- ◆ Colom, A. (1992): Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social. En Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida. Salamanca, Sociedad Española de Pedagogía.
- ◆ Colom, A. (1995): Tolerancia y prácticas educativas actuales. *Revista española de pedagogía*, 201, 267-286.
- ◆ Comisión de las Comunidades Europeas (1994): *Informe sobre la educación de los inmigrantes en la Unión Europea*. Bruselas: Dirección General de Información, Comunicación y Cultura.
- ◆ Comisión Interministerial de Extranjería, (1998): *Anuario estadístico de extranjería*. Ministerio del Interior, Madrid.
- ◆ Congreso Estatal de MRP (2001): Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad. Conclusiones generales del Congreso Estatal de MRP. *Aula de Innovación Educativa*, 100, 70-74.

- ◆ Consejería de Educación y Ciencia (2001): Plan para la Atención educativa del alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza. Junta de Andalucía.
- ◆ Cook, D. y Van-Cleaf, D. (2000): Multicultural perceptions of 1st year elementary teacher's urban, suburban and rural student teacher placements. *Urban education*, 35, 165-174.
- ◆ Cortada, R.L. (1986): The New Immigrants: Implications for Educators. Trabajo presentado a la «Annual Convention of the National Catholic Educational Association». Anaheim, CA.
- ◆ Costalat, A. M. y Martínez, N. (1998): Identité et changement: comparación de deux situations de réussite d'adolescentes d'origine culturelle diferente. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27, 1, 23-46.
- ◆ Cummins, J. (1987): "L'éducation bilingue: théorie et mise en oeuvre"; en OCDE: L'éducation multiculturelle, París, OCDE, pp. 323-355.
- ◆ Cummins, J. (2002): Lenguaje, Poder y Pedagogía. Morata. Madrid.
- ◆ Darling-Hammond, L. (1995). Inequality and Acces to Knowledge. En J. A. Bank and Ch. A. Mcgee Banks (Edt.): *Handbook, of Research on Multicultural Education*. New York: MacMillan Publishing USA.
- ◆ Davidman, L. y Davidman. P. (1988): Multicultural Teacher Education in the State of California. *Teacher Education Quarterly* 15(2) 50-67.
- ◆ Day, V. Y Norma, L. (2000): Ethics, power and privilege; salient issues in the development of multicultural competencies for teachers serving African American children with disabilities. *Teacher education and special education*, 23, 3-18.
- ◆ De Haro, R. (1999): "La educación intercultural como respuesta a la diversidad en una enseñanza integradora". Universidad de Murcia: Murcia.
- ◆ De Lucas, J. (1994): El desafío de las fronteras. Derechos Humanos y xenofobia frente a una sociedad plural. Ed. Temas de Hoy, Madrid.
- ◆ De Lucas, J. (2001): Ciudadanía y Unión Europea Intercultural, nº 191. Anthropos, Madrid.
- ◆ De Miguel (1988): *Validación de criterios para la Evaluación del profesorado universitarios*. Oviedo, Universidad de Oviedo.

- ◆ De Miguel (1997): La evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario en el ámbito de las ciencias de la educación, *Revista de Investigación Educativa*, 15, (1), 171-186.
- ◆ De Miguel (1998): La evaluación del profesorado y titulaciones universitarias, en Rodríguez, (eds): *La formación del profesorado, Evaluación y Calidad*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 237-258.
- ◆ De Miguel, M. (1998): La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas, *Revista de Educación*, (320), 353-378.
- ◆ Del Arco, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida. Universidad de Lleida.
- ◆ Delgado-Gaitán, C. (1992): Destacando la cultura en la educación multicultural. «Hacia una educación multicultural». F.J. García Castaño (ed.). Universidad de Granada, Granada (en prensa).
- ◆ Deno, S. (1985). Curriculum-based Measurement: The emerging alternative. *Exceptional*
- ◆ Deno, S. L., (1987). Whether thou goest...perspectives on progress monitoring. In J. W. Lloyd, E. J. Kameenui, & D. Chard. (Eds.) *Issues in Educating Students with Disabilities*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Assoc.
- ◆ Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya (1994): Pla Interdepartamental d'Immigració. Barcelona: Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya.
- ◆ Departament d'Ensenyament (1990): Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu, Barcelona: Reculls de normativa.
- ◆ Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1996): Educació intercultural. Orientacions per al desenvolupament del Currículum. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions.
- ◆ Dey, I. (1993) : *Qualitative Data Analysis: A User Friendly Guide for Social Scientists*. London: Routledge.
- ◆ Díaz, B. (1999): *La ayuda invisible. Salir adelante en la inmigración*. Likiniano Elkartea. Bilbo.
- ◆ Díaz, B. (2002) “Uso de las lenguas por los inmigrantes”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* n° 30.

- ◆ Díaz-Aguado, M. J. (2003) Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Madrid: Pirámide.
- ◆ Díaz-Aguado, M.J. (1993). *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Madrid: MEC.
- ◆ Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- ◆ Díaz-Aguado, M.J. (2002): Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo. Pirámide, Madrid.
- ◆ Dirección General de MIGRACIONES, (1996): *Anuario de migraciones 1995*. Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid
- ◆ Dirección General de Ordenación de las Migraciones (1997): *Anuario de Migraciones 1996*, pág 33, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid.
- ◆ Directiva Comunitaria 77/486/CEE de 25 de julio de 1977. (Boletín Oficial de la Comunidad Económica Europea de 6 de agosto).
- ◆ Diuk, B., Borzone de Manrique, A. M. y Rosemberg, C. (2000): El fracaso escolar entre los niños de sectores pobres: una alternativa pedagógica intercultural. *Cultura y Educación*, 19, 23-33.
- ◆ Donald, J. and Rattansi, A. (eds.) (1992): *Race, Culture, Difference*, Sage, London,.
- ◆ Dosil, A. (1986), *Evaluación del potencial de aprendizaje de los deficientes mentales y mejora de su rendimiento*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.
- ◆ Durkin, D. (1984). Is there a match between what elementary teachers do and what basal reader manuals recommend? *The Reading Teacher*, 37, 734–744.
- ◆ Dwyer-Schick, S. (1976): *The Study and Teaching Anthropology: An Annotated Bibliography*. University of Georgia, Athens.
- ◆ Dynneson, T. (1975): *Pre-Collegiate Anthropology: Trends and Materials*. University of Georgia. Athens.
- ◆ Ehlers, H. and Crawford, D. (1983): Multicultural Education and National Unity. «Educational Forum», vol. 47, 3, pp. 263-277.
- ◆ Eisler, R. (1994): *El cáliz y la Espada. La alternativa femenina*. Ed. Cuatro Vientos. Martinez de Murgua. Madrid.

- ◆ Enzensberger, H. M. (1992): La gran migración. Anagrama. Barcelona.
- ◆ Escamilla, A. (1993). *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo de aula*. Zaragoza: Edelvives.
- ◆ Escolano, A. (1997): El profesor del futuro. Entre la tradición y los nuevos escenarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 111-115.
- ◆ Escudero, J.M. (1991): La planificación en el contexto del desarrollo curricular basado en la escuela. Seminario de Formación en Centros. CEP Sevilla.
- ◆ Essomba, M. A. (Coord.) (1999): Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Graó, Barcelona
- ◆ Etxeberria, F. (1992): Interpretaciones del interculturalismo en Europa. En *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*, editado por Sociedad Española de Pedagogía. Salamanca: SEP.
- ◆ Evertson, C.M. i Green, J.L. (1989): La observación como indagación y método. En C.M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-406). Barcelona: Paidós/M.E.C.
- ◆ Feedman, S.; Simons, E.; Kalnin, J. y Casareno, A. (1999): Inside city schools: investigating literacy in multicultural classrooms. The practioner inquiry series. Teacher College Press, New York, NY.
- ◆ Feroso, P. (1992): Formación del profesorado para la educación multicultural. En *Educación intercultural*, P. Feroso. Madrid: Narcea,.
- ◆ Fernandez, J. (1990): Tolerance in a Repugnant World and Other Dilemmas in the Cultural Relativism of Melville Herskovits. *Ethos* 18:140-164.
- ◆ Fernández, M. (1996), Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano. CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid
- ◆ Fernández, M.F. (1999). Alumnos gitanos en la escuela paya. Ariel, Barcelona.
- ◆ Fernández, M^a, J. (2000): El enseñante como educador en valores: UN desafío en una sociedad en acelerado proceso de cambio. En García, J.; Romero, A. y Fernández, E. *Los nuevos conocimientos de empleo y educación social*. GEU. Granada.
- ◆ Fernández, R. (1983): *Psicodiagnóstico*, vols. 1 y 2, Madrid, UNED.
- ◆ Fernández, R. (1980): *Psicodiagnóstico*. Concepto y metodología, Madrid,

Cincel-Kapelusz.

- ◆ Fernández, R. (1981): «Comparaciones entre la evaluación tradicional y la evaluación conductual», en R. Fernández Ballesteros y A. Carrobles (comps.): *Evaluación conductual*, Madrid, Pirámide.
- ◆ Fernández, R. (1981): «Perspectivas históricas de la evaluación conductual», en R. Fernández y A. Carrobles (comps.), *Evaluación conductual*. Madrid, Pirámide.
- ◆ Fernández, R. (1992): *Introducción a la Evaluación Psicológica I*. Madrid: Pirámide
- ◆ Ferrer, D. (1992) Analysis of New Zealanders authorship. *New Zealand Libraries*, 47(3),48-53.
- ◆ Ferrer, E. et al (1993): *Ejemplificaciones de Unidades didácticas. Una perspectiva intercultural*. MEC Madrid.
- ◆ Ferrer, E.; Lluch, X.; Rodas A. y Salinas, J. (1994): *Ejemplificaciones de unidades didácticas. Una perspectiva intercultural*. Ed. Ministerio de Educación y Ciencia.
- ◆ Feuerstein, R.; Rand, Y. y Hoffman, M. B. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers. The Learning Potential Assessment Device. Theory, instruments and techniques*. Glenview (Il.): Scott Foresman.
- ◆ Finley, S. (2000): Transformative teaching for multicultural classrooms: designing curriculum and classroom strategies for master's level teacher education. *Multicultural Education*, 77, 20-26.
- ◆ Fitouri, C. y Rollerm, S. (1983): *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*. Delachaux et Niestlé, Paris.
- ◆ Flecha, R. y al. (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós Educador. Barcelona.
- ◆ Foerster, L.M. y Little Soldier, D. (1981): Applying Anthropology to Educational Problems. «*Journal of American Indian Education*», vol. 20, 3, pp. 1-6.
- ◆ Fong, K. (1978): Cultural Pluralism. «*Harvard Civil Rights-Civil Law Review*», vol. 13, 1, pp. 133-173.
- ◆ Forquin, J.C. (1989). *École et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruselas: De Boeck.

- ◆ Foster, P. (1990): Policy and practice in multicultural and anti-racist education. London: Routledge.
- ◆ Fountain, Ch.; Drummond, R. y Senterfitt, H. (2000): Teacher self-evaluation of renewal efforts of theirs teaching practices to improve student achievement. *Annual Educational Research Association*, 24-28.
- ◆ Fox, D. J. (1981): El proceso de investigación educativa. Pamplona. Editorial Eunsa.
- ◆ Franzé, A. (dir.) (1999): Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española. Ediciones del Oriente y el Mediterráneo, Madrid.
- ◆ Fuentes, R. (1991). *La comunidad desapercibida. Investigación e investigadores de la comuncación en México*. México: ITESO.
- ◆ Galino, A. y Escribano, A. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum* (Apuntes IEPS). Madrid: Narcea.
- ◆ Galino, Á. y Escribano, A. (1990): *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum*. Madrid: Narcea.
- ◆ Galvín, I. (2000): El alumnado inmigrante en el Sistema Educativo Español. *Revista de C.C.O.O.* Diciembre, 218, 10-13.
- ◆ García, A. y Sáez, J. (1.998): Del racismo a la interculturalidad. Narcea. Madrid.
- ◆ García, A. y Sáez, J. (1998): Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación. Madrid: Narcea,
- ◆ García, F. J. y Fernández, M. (2000): Guía de recursos para la atención a la población inmigrante extranjera no comunitaria en la ciudad de Granada. IMFE, Granada.
- ◆ García, F. J. y Muriel, C. (2002): La inmigración en España: contextos y alternativas. Actas del III Congreso sobre la inmigración en España. Laboratorio de Estudios Interculturales, Granada.
- ◆ García, F. J. y Ruiz, E. (2000): interculturalidad y Educación en la década de los noventa: un análisis crítico. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, Granada.
- ◆ García, F., Pulido, A. y Montes, Á. (1997): La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación* 13, 223-256.

- ◆ García, F.J y Granados, A. (1999): *Lecturas para educación Intercultural*, Trotta, Madrid
- ◆ García, F.J. y Pulido, R.A. (1992): From the Recognition of Intracultural Diversity to the Design of Multicultural Educations for Everybody. Comunicación presentada en el «International Symposium of Europe in Education». CIDRE, Bad Urach, Alemania.
- ◆ García, F.J. y Pulido, R.A. (1992): Educación Multicultural y Antropología de la Educación (35-69). «Educación Intercultural: la Europa sin fronteras». P. Feroso (ed.). Narcea, Barcelona,.
- ◆ García, F.J. y Pulido, R.A. (1994): Transmisión/Adquisición de cultura. Una introducción a la antropología de la Educación. Eudema, Madrid.
- ◆ García, J. (1992): *Bases sociales y antropológicas de la educación intercultural*. En SEP. X Congreso Nacional de Pedagogía, Vol 1, pp. 15-37.
- ◆ García, J.L. (1988): El tiempo cotidiano en Vilanova d'Oscos (13-30).»Enciclopedia temática de Asturias». Silverio Cañada, Gijón.
- ◆ García, J.L. (1991):¿Qué tienen que ver los españoles con lo que los antropólogos saben de ellos? (109-126), en «Los españoles vistos por los antropólogos», M. Cátedra (ed.), Júcar, Gijón.
- ◆ García, R. (1996): Guía de recursos y materiales contra el racismo y la xenofobia. MPDLA. Avilés.
- ◆ García, R.L. (1978): Fostering a Pluralistic Society Through Multi-Ethnic Education. Fastback 107. Phi Delta Kappa Educational Foundation. Bloomington, Ind.
- ◆ García, R.L. (1992): Cultural Diversity and Minority Rights: A Consummation Devoutly to be Demurred (103-122). «Cultural Diversity and The Schools. Human Rights, Education and Global Responsibilities». J. Lynch; C. Modgil and S. Modgil (eds.) Vol. 4. The Falmer Press. London. Washington, D.C..
- ◆ Gardner, R.A. (1992). True and false accusations of child sex abuse. Cresskill, NJ: Creative Therapeutics.
- ◆ Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416-430.
- ◆ Garreta, J. (1994): "Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes", *Revista de Sociología*, nº 43, pp. 115-122.

- ◆ Garrido C. F.; Arnaiz, P. (1995): La evaluación de la competencia curricular en alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista de Educación Especial*, 20, 17-30.
- ◆ Gay, G. (1986). Multicultural teacher Education. En Banks, J.A; Lynch, J. (Eds.). *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- ◆ Gay, G. (2000): Culturally responsive teaching: theory, research and practice. Multicultural education series. Teachers College Press, Ney York, Ny.
- ◆ Generalitat de Catalunya (2000): *Educació intercultural. Orientacions per al desplegament del currículum*. Ed. Departament d'Ensenyament, Barcelona.
- ◆ Gentili, P. (2001): Un zapato perdido, o cuando las miradas saben mirar, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 308, pp. 24-29.
- ◆ Ghosh, R. (1991): L'éducation des maîtres pour une société multiculturelle. En Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun, dirigido por F. Ouellet y M. Pagé. Quebec: IRQC.
- ◆ Gibson, M.A. (1976): Approaches to Multicultural Education in the United States. *Anthropology and Education Quarterly* 7
- ◆ Gibson, M.A. (1984): Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and a Assumption. «*Anthropology and Education Quarterly*», vol. 15, 1, pp. 94-119.
- ◆ Gickling, E. y Havertape, (1981). *Curriculum-Based Assessment*. Minneapolis: University of Minnesota, National School Psychology Training Network.
- ◆ Gickling, E., & Thompson, V. (1985). A personal view of curriculum-based assessment. *Exceptional Children*, 52, 205-218.
- ◆ Giddens, A. (1993): *Consecuencias de la modernidad*, Alianza Editorial, Madrid
- ◆ Gil, I. (2002). *La educación intercultural en la enseñanza obligatoria: una guía para su evaluación y desarrollo*. Trabajo de investigación (inédito).
- ◆ Gill, Mayor y Balir (1992): Helping African-American males: The cure. *The Negro Educational Review*, 63, 31-36.
- ◆ Gimeno, J. (1 992). Curriculum y diversidad cultural. *Educación y Sociedad*, 11.

- ◆ Gimeno, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- ◆ Gimeno, J. (1995): " Diversos y también desiguales. ¡Qué hacer en Educación!". Rev. Kikiriki. Nº38, p 18-25. MCEP. Sevilla.
- ◆ Giroux, H, y Flecha, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Ed. El Roure. Barcelona.
- ◆ Giroux, H. A. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Roure.
- ◆ Glaser y Siver (1994): *The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. In More Grounded Theory Methodology: Sociology Press*, pp. 182-196
- ◆ Glenn, Ch. L. (1992): *Educating the Children of Immigrants*, Phi Delta Kappan, January, pp. 404-408.
- ◆ Goetz, J. P. y Lecompte M. D (1988): *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*, Morata, Madrid,
- ◆ Gold, M.; Grant, C.A. and Rivling, H. N. (eds.) (1977): *In Praise of Diversity: A Resource Book for Multicultural Education*. Washington, D.C.: Teacher Corps, Association of Teacher Educators.
- ◆ Goldstein, B.L. (1988): *In Search of Survival: The Education and Integration of Among Refuges Girls*. «Journal of Ethnic Studies», vol. 16, 2: pp. 1-27.
- ◆ Gonzales, Ph. (1979): *Culture: A Route to Biculturalism*. Trabajo presentado a la NCSS Conference. Portland.
- ◆ González, R. y Díez, E. (1997) *Educación en valores. Acción tutorial en educación secundaria obligatoria*. Madrid: Editorial Escuela Española,
- ◆ González, R. y Díez, E. (2000): *Valores en familia*. CCS. Madrid.
- ◆ González, T. (2001): *Proyecto Docente. Metodología para la Evaluación de Programas, Centros y Sistemas Educativos*. Universidad de Sevilla
- ◆ Goodenough, W. (1976): *Multiculturalism as the Normal Human Experience*. «Anthropology and Education Quarterly», vol. 7, 4, pp. 4-6.
- ◆ Goodenough, W. (1981): *Culture, Language, and Society*. Menlo Park, California.

-
- ◆ Gould, S.J.(1987): La falsa medida del hombre. Ed. Orbis, S. A. Biblioteca de divulgación científica. Barcelona.
 - ◆ Grant, C. A. and Tate, W. F. (1995): Multicultural Education Through The Lens of the Multicultural Education Research Literature. En J. A. Banks and Ch. A. Mcgee Banks (Edt.): *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: MacMillan Publishing USA.
 - ◆ Grant, C. A. y Christine E. (1989): Race, Class, Gender, Exceptionality and educational Reform. En *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, J.A. Banks y C.A. Banks Londres: Allyn and Bacon.
 - ◆ Grant, C. et al. (1986): The Literature on Multicultural Education: Review and Analysis, «Education Studies», I, pp. 47-71.
 - ◆ Grant, C. y Sleeter, Ch. (1989): *Turning on learning*. Toronto: Merrill Publications.
 - ◆ Grant, C.A. (ed.) (1977): Multicultural Education: Commitments, Issues and Applications. Association for Supervision and Curriculum Development. Washington, D.C..
 - ◆ Grinter, R. (1992) : Multicultural or Antiracist Educations? The Need to Choose (95-124). «Cultural Diversity and The Schools. Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence». J. Lynch; C. Modgil and S. Modgil (eds.). vol. I. The Falmer Press. London. Washington, D.C.
 - ◆ Guba, E. G. (1989): Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid:Akal.
 - ◆ Gundara, J. (2000): Religión, human rights and intercultural education. *Intercultural Education*, 11, 2, 127-136.
 - ◆ Haberman, M. (2000): What makes a teacher education program relevant preparation for teaching diverse students in urban poverty schools?. The Milwaukee Teacher Education Center Model. Milwaukee.
 - ◆ Habermas, J. (1994): Ensayos Políticos. Ed, Península, Barcelona.
 - ◆ Hallahan D.P. y Kauffman, J.M., (1997): *Exceptional learners: Introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon.
 - ◆ Hannoun, H. (1992): *Els ghettos de l'escola*. Eumo, Vic.

- ◆ Hansen, P., 1(998): Educación intercultural e inmigración en la Unión Europea: visiones, paradojas, exclusiones. En Besalú, Campani y Palaudàrias (comp.), *La educación intercultural en Europa*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- ◆ Hargreaves, A. (1996): Profesorado, cultura, y postmodernidad. Morata, Madrid.
- ◆ Harper y Lynch, (1992): Estrategia Empresarial, Ed. El Ateneo, Buenos Aires.
- ◆ Haynes, S. N. (1978): Principles of behavioral assessment, Nueva York, Gardner Press.
- ◆ Heard, D. (1999): A developing model of teachers educating themselves for multicultural pedagogy. *Higher education*, 38, 461-487.
- ◆ Helms, J.E. (1995): An Update of Helm's White and People of Color Racial Identity Models. En J. G. Ponterotto; J.M. Casas; L. Suzuki y Ch. M. Alexander (Eds). *Handbook of Multicultural Counseling*. (155-180). Thousand Oaks: Sage.
- ◆ Hermans, Ph. (1995): Moroccan Immigrants and School Success, *Intercultural Journal of Educational Research*, 23 (1), pp. 33-43.
- ◆ Hermoso, P. (1992). *La Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- ◆ García Martínez, A Y Sáez Carrera, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad*.
- ◆ Hersen, M. (1976): «Historical perspectives in behavioral assessment», en M. Hersen y A. Bellack (comps.), *Behavioral assessment*; Nueva York, Pergamon.
- ◆ Heslen, T. y Opper, S. (1984): Educación multicultural y multilingüe. Ed Narcea. Madrid,.
- ◆ Hilliard, A.G. (1974): Restructuring Teacher Education for Multicultural Imperatives, in «Multicultural Education Through Competency-Based Teacher Education». William A. Hunter (ed.), Washington, D.C. AACTE.
- ◆ Hilton, P. and Pedersen, J. (1991): "Catalan Numbers, Their Generalization, and Their Uses." *Math. Intel.* 13, 64-75,.
- ◆ Hoffman, D.M. (1989): Language and Culture Acquisition among Iranians in the United States. «*Anthropology and Education Quarterly*», vol. XX.2.
- ◆ Howell, K., Fox, R. y Morehead, M. (1993): Curriculum-Based Evaluation: Teaching and decision making. California: Brooks Cole Co.
- ◆ Huberman, A. M. y Miles, M. B. (1994) Data Management and Analysis Methods. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, London y New Delhi, Sage Publications, p. 428-444.

- ◆ Husen T, Oppen S (1984). Educación intercultural y multilingüe. Madrid, Narcea.
- ◆ Instrumento de Ratificación del Convenio-marco para la protección de las Minorías Nacionales (número 157 del Consejo de Europa) hecho en Estrasburgo el 1 de febrero de 1995, publicado en el BOE nº 20, 23-Ene-1998.
- ◆ Irwin, L. (2000): Gender inequities in technology in developing nations: females and computers in traditional cultures. *Intercultural Education*, 11,2, 195-200.
- ◆ Isajiw, W.W. (1990). Ethnic-Identity retention. En W.W. Isajiw; R. Breton; W.E
- ◆ Itzkoff, S.W. (1966): Cultural Pluralism in Urban Education. «School and Society», 94, pp. 383-386.
- ◆ Ivie, S.D. (1978): Multicultural Education: The Mexican Experience. «Educational Forum», vol. 42, 4, pp. 441-449.
- ◆ Jain, S. (1988): The Education of the Immigrant and Ethnic Child in Canada (Reseñado en el «RIE» de abril 1990).
- ◆ James, R. (comp.) (1971): Directory of Multicultural Programs in Teacher Education. Washington, D.C.: «American Association of Colleges for Teacher Education».
- ◆ Jennings, J. (1998): Diversity, pedagogy and higher education: Challenges, lessons and accomplishments. Trotter Review.
- ◆ Jiménez, F. y Sánchez, S. (1997): Granada, ciudad intercultural e integradora. IMFE. Granada.
- ◆ Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1994). Cooperation and competition: Theory and Research. Edina. MN: Interaction Book Co.
- ◆ Johnson, N.B. (1977): On the Relationship of Anthropology to Multicultural Teaching and Learning. «Journal of Teacher Education» vol. 28, 3 pp. 10-15.
- ◆ Johnston, J. M. y Pennypacker, H. S. (1980): Strategies and tactics of human behavioral research, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- ◆ Jordan, C. (1985): Translating Culture: From Ethnographic Information to Educational Program. «Anthropology and Education Quarterly», Vol. XVI. 2, pp. 105-123.
- ◆ Jordán, J. (1994). La escuela multicultural: un reto para el profesorado. Barcelona: Paidós.

- ◆ Jordán, J. (1996). Propuestas de Educación Intercultural para profesores. Barcelona: CEAC.
- ◆ Jordán, J.A. (1992): *L'educació multicultural*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- ◆ Jordán, J.A. (1998 a): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Paidós, Barcelona
- ◆ Jordán, J.A. (Coord.) (1998 b): *Multiculturalisme i Educació*, Edioc-Proa, Barcelona.
- ◆ Jordán, J.A. (Coord.), Etxeberria, F; Sarramona, J. (1995): “Identidad cultural y educación en una escuela global”; en Noguera, J. (Ed.): Cuestiones de Antropología de la Educación, Ceac, Barcelona, pp. 97-134.
- ◆ Julian, J.(2000): On religious freedom and civic learning. *Intercultural Education*, 11, 2, 137-144.
- ◆ Juliano, D. (1993): Educación Intercultural, Escuela y Minorías Étnicas. Eudema, Madrid
- ◆ Kalbach. y J.G. Reitz (Eds.). *Ethnic identity and equality* (pp. 7-21). Toronto: University of Toronto Press.
- ◆ Kamali, M. (2000): The role of educational institutions in the clientization of immigrants: the Swedish case. *Intercultural Education*, 11, 2, 179-194.
- ◆ KeEsing, R. M. (1974): Theories of Culture. «Annual Review of Anthropology», vol. 3. pp. 73-97.
- ◆ Keeses, J. (1988): The Unity of Educational Research. *Interchange*. 19(1), 14-30. Kottak, C. (1997): *Cultural Anthropology. An Exploration of Human Diversity*. New York: MacGraw-Hill.
- ◆ Kehoe, J. (1983): Enhancing the Multicultural Climate of the School. «History and Social Science Teacher», vol. 19, 2, pp. 65-75.
- ◆ Kim, S. Clarke-Ekong, S. y Ashmore, P. (1999): Effects of a hands-on multicultural education program: a model for student learning. *Social studies*, 90, 225-229.
- ◆ Koppelman, K.L. (1979): The Explication Model: An Anthropological Approach to Program Evaluation. «Educational Evaluation and Policy Analysis», vol. 1, 4, pp. 59-64.

- ◆ Kymlicka, W. (1996): Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías. Ed. Paidós, Barcelona.
- ◆ Labrador, F. (1984): La modificación de conducta en los años ochenta, *Revista Española de Terapia del Comportamiento*, núm. 2, pp. 197-240.
- ◆ Lacomba, J. (2001): El Islam inmigrado. Ministerio de Educación, Madrid.
- ◆ Lahdenpera, P. (2000): From monocultural to intercultural educational research. *Intercultural Education*, 11, 2, 201-208.
- ◆ Lalueza, J. L. y Crespo, I. (1996): Algunas dificultades generadas por el sesgo cultural en el estudio del desarrollo humano. *Cultura y Educación*, 3, 51-69.
- ◆ Laosa, L. M. (1974): «Toward a Research Model of Multicultural Competency-Based Teacher Education. Multicultural Education Through Competency-Based Teacher Education». William A. Hunter (ed.). Washington: AACTE.
- ◆ Latorre, A.; Del Rincón, D y Arnal, J. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- ◆ Le Roux, J. (2000): Multicultural education: a new approach for a new South African dispensation. *Intercultural Education*, 11, 1, 19-30.
- ◆ Le Than Hhoi, (1991): cultura, créativité et development. Paris. L'Harmattan.
- ◆ Leicester, M. (1992): Antiracism versus the New Multiculturalism: Moving beyond the Interminable Debate (215-230). «Cultural Diversity and The Schools. Equity or Excellence? Education and Cultural Reproduction». J. Lynch; C. Modgil and S. Modgil (eds.). Vol. 3. The Falmer Press. London. Washington, D.C.
- ◆ Lentz, F.E., & Shapiro, E.S. (1986). Functional assessment of the academic environment. *School Psychology Review*, 15, 346-357.
- ◆ Lewontin, S. y otros (1990): No está en los genes Ed. Grijalbo. Crítica. Barcelona.
- ◆ Lion, D. (1995): Postmodernidad. Alianza. Madrid.
- ◆ Lipiansky, E.M. (1989): Communication, codes culturels et attitudes face a l'altérité. *Intercultures*, nº 7, pp. 27-37.
- ◆ Llanes, J.R. (1980): Moving Toward Cultural Pluralism, Part II: Enculturation withing Group Culture-Clusters. (Reseñado en la «RIE» de marzo de 1981).

- ◆ Lluch X. y Salinas, J.A. (1997). Del proyecto educativo al aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 54-60,
- ◆ Lluch, X. y Salinas, J. (1996): La diversidad cultural en la práctica educativa. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- ◆ Lluch, X. y Salinas, J. (1999): Uso y abuso de la interculturalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 252, Noviembre, 80-84.
- ◆ Lluch, X.; Rodas, À. M^a. y Salinas, J. (2000): *Educació Intercultural. Mòdul de formació eix transversal*. Ed. Generalitat Valenciana, Valencia,
- ◆ London, C.B.G. (1981): Anthropology of the Classroom: Cultural Diversity. Its Meaning and Significance for Human Understanding. Communication and Student Interaction. (Reseñado en la «RIE» de julio 1983).
- ◆ López, B. (1996): *Atlas de la Inmigración Magrebi en España*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- ◆ López, M. (1995). Diversidad y cultura: en busca de los paradigmas perdidos. En P. Arnaiz y R. De Haro (Eds.): *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- ◆ López, M. (1995): "Diversidad y Cultura: Una escuela sin exclusiones". Rev. Kikirikí. Nº 38., p 26-38. MCEP. Sevilla,
- ◆ López, M. (1996): "La Educación (Especial): ¿Hija de un Dios Menor en el mundo de las Ciencias de la Educación?". XIII Jornadas de Universidad y Educación Especial. Univ. Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- ◆ López, M. y Guerrero, J.F.(1993): *Lecturas sobre Integración Escolar y Social*. Ed. Paidós. Barcelona
- ◆ López, M.(1990): *La integración escolar, otra cultura*. Edita Puerta Nueva. Consejería de Educación. Málaga.
- ◆ López, M.C. (2000). *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. Bilbao:Mensajero.
- ◆ López, M^a C. (2002) *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- ◆ Lorenzo, M. (1995): *Organización escolar: la construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones pedagógicas.

- ◆ Lorman, J. (1997): *La aventura de Said*. Ediciones S.M. Madrid
- ◆ Lovelace, M. (1995): *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Escuela Española.
- ◆ Lynch, J. (1986): *Multicultural Education in Western Europe (125-152)*. «Multicultural Education in Western Societies». J.A. Banks and J. Lynch (eds.) Holt. Rinehart and Winston, London,.
- ◆ Lynch, J. (1986): *Multicultural Education. Principles and Practice*. Routledge, London.
- ◆ Lynch, J.; Modgil, C. and Modgil, S. (1992): *Introduction (1-20)*. «Cultural Diversity and The Schools. Prejudice, Polemic or Progress?» J. Lynch; C. Modgil and S. Modgil (eds.). Vol. 2. The Falmer Press. London, Washington, D.C..
- ◆ Lyotard, J.F. (1984): *La condición postmoderna*. Ed. Planeta. Barcelona.
- ◆ Macfarlane, B. W. y Tuddenham, R. D. (1978): «Problemas planteados en la validación de las técnicas proyectivas», en H. H. Anderson y G. L. Anderson (comps.), *Técnicas proyectivas del diagnóstico psicológico*, 4ª ed., Madrid, Rialp.
- ◆ Maciá, D. y Méndez, F. X. (1986): *Aproximación a la evaluación y modificación de conducta*, Murcia, Yerba.
- ◆ Maciá, D. y Méndez, F. X. (1988), «La perspectiva conductual en psicología clínica», en D. Maciá y F. X. Méndez (comps.), *Aplicaciones clínicas de la evaluación y modificación de conducta*, Madrid, Pirámide.
- ◆ MacNaughton, G. (1999): *Saris & Skirts: gender equity and multiculturalism*. Australian early childhood Association, Australia.
- ◆ Maluquer Margalef, E., 1997. *Municipios e integración. II Informe sobre inmigración y trabajo social*. Barcelona: Diputacio de Barcelona, Servei de Serveis Socials.
- ◆ Marchesi, A. y Martín, E (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- ◆ Marchesi, Á. y Martín, E. (1998). *La calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

- ◆ Marín, M.A. (1991) La evaluación de la Orientación en la Reforma de las enseñanzas medias en Catalunya. En *Avaluar per innovar*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona. Pp. 85-97.
- ◆ Marshall, P. (1996): Multicultural teaching concerns: new dimensions in the area of teacher concerns research?. *The Research Educational Research*, 89, 6, 371-379.
- ◆ Marston, D. B. (1989). A curriculum-based measurement approach to assessing academic performance: What is it and why do it. In M. Shinn (Ed.), *Curriculum-based measurement: Assessing special children* (pp. 18–77). New York: Guilford.
- ◆ Marston, D., & Magnusson, D. (1985). Implementing curriculum-based measurement in special and regular education settings. *Exceptional Children*, 52, 266-276.
- ◆ Martín, A. y Gutiérrez, B. (1993). La situación de los extranjeros como objeto de estudio en un Proyecto Curricular. Documento policopiado. Presentado en el encuentro de trabajo del CIDE, 8-9 de febrero. Madrid.
- ◆ Martín, G. (dir.) (2001): *Aprender a conocerse. Percepciones sociales y culturales entre España y Marruecos*. Fundación Repsol-YPF, Madrid.
- ◆ Martín, G. (dir.) (2002): *España, país de migraciones*. Monográfico Revista Migrance, París.
- ◆ Martín, G. (dir.) (2003): *Marroquíes en España. Estudio sobre su integración*. Fundación Repsol YPF, Madrid.
- ◆ Martínez, J. (2001): Diseño educativo para un aprendizaje intercultural: una experiencia de formación de maestros en la Amazonía Peruana. *Cultura y Educación*, 13, 1, 93-114.
- ◆ Martínez, M^a. C. (coord.) (2002): *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II*. Monografía de Cuadernos de Información Sindical. Confederación Sindical de Comisiones Obreras, Madrid.
- ◆ Martínez-Salanova, E. (2001): Los medios de comunicación ayudan a la gestación de una cultura interétnica. *Comunicar*, 16, 39-47.
- ◆ Martorell, M. C. (1987): *Técnicas de evaluación psicológica*, vol. 1, Valencia, Promolibro.
- ◆ Mash, E. B. y Terdal, L. G. (1976): *Behavior-therapy assessment Diagnosis, design, and evaluation*, Nueva York, Springer.

- ◆ Maturana, H. (1994): El sentido de la humano. Ed. Dolmen. Santiago de Chile. Chile.
- ◆ Mauviel, M. (1985): Ou'appellet on études interculturelles?. En L'interculturel en éducation et en sciences humaines, C. Clanet. Toulouse: Université,
- ◆ May, S. (2000): Multiculturalism in the 21st Century: challenges and possibilities. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- ◆ McLeod, K. A. y Krugly-Smolska, E. (eds.). (1997). *Multicultural education: a place to start. A guideline for classrooms, schools and communities*. Ottawa: Canadian Association of Second Language Teachers.
- ◆ McMahan, R. y Reeves, C. (1999): Effects of language arts activities on preservice teachers' opinions about multiculturalism. 21, 15-26.
- ◆ MEC (1996): La práctica intercultural en el desarrollo curricular de la Educación Primaria". Madrid.
- ◆ MEC. (1996): Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo. Primaria. Madrid.
- ◆ MEC.(1995): Educación Plural y Solidaria. Año Intern. de la Tolerancia 1995. Dirección Prov. de Madrid. Area de Programas Educativos.
- ◆ Medina, A. (1996): Bases para la construcción de un currículum para la tolerancia y la paz, en J. A. Ortega (Coord.) *Educación Multicultural para la Tolerancia y la paz*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 119-140
- ◆ Meehl, P. (1954): Clinical versus statistical prediction. A theoretical analysis and a review of the evidence, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- ◆ Mehan, H.; Lintz, A.; Okamoto, D. and Wills, J. (1995): Ethnographic Studies of Multicultural Education in Classrooms and Schools. En J. A. Banks and Ch. A. Mcgee Banks (Edt.): *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: MacMillan Publishing USA.
- ◆ Meichenbaum, D. H. (1977): *Cognitive-behavior modification*, Nueva York, Plenum Press.
- ◆ Meltzer, L. & Reid, D.K. (1994). New directions in the assessment of students with special needs: The shift toward a constructivist perspective. *Journal of Special Education*, 28(3), 338-355.

- ◆ Mencia, L. y Tintoré, M. (2000): *Diversitat i educació intercultural als esplais del MCEC*. Ed. Fundació Pere Tarrés, Barcelona,.
- ◆ Mercer, J. (1979): «SOMPA: System of Multicultural Pluralistic Assessment», Nueva York, The Psychological Corporation.
- ◆ Merino, J. V. y Muñoz Sedano, A. (1995): Ejes de debate y propuestas de acción para una Pedagogía Intercultural. *Revista de Educación* 307, 127-162.
- ◆ Mesa, M. (1990): *Tercer Mundo y Racismo en los libros de texto*. Editorial Cruz Roja, Madrid.
- ◆ Meyers, J., Pfeffer, J., & Erlbaum, V. (1985). Process assessment: A model for broadening assessment. *Journal of Special Education*, 19, 74–89.
- ◆ Miles, M. y Huberman, A. M. (1994): *Qualitative Data Analysis*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- ◆ Ministerio de Educación y Ciencia (1990): *Ley Orgánica General del Sistema Educativo*. Madrid: MEC
- ◆ Ministerio de Educación y Ciencia (1996): *Real Decreto de Compensación de Desigualdades*. Madrid: MEC.
- ◆ Molina, F. (2000): Apuntes para una sociología de la educación intercultural. *Cultura y Educación*, 17/18, 167-179.
- ◆ Molina, J.F., (1996): Educación intercultural: aportaciones sociológicas y antropológicas a la psicopedagogía. En García Castaño y Granados Martínez, *Educación ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- ◆ Montes del Castillo, A. y Martínez, M.J. (1996): Inmigración y educación de adultos en la región de Murcia. Propuestas para la integración. García Castaño y Granados Martínez, *Educación ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- ◆ Moodley, K.A. (1986): Canadian Multicultural Education: Promises and Practice. J.A. Banks and J. Lynch: «Multicultural Education in Western Societies». Holt, Rinehart and Winston, pp. 51-75.
- ◆ Morales, M. (2000): Viaje intercultural a través de la lectura Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, N.290. P.38-41
- ◆ Morales, M. (2001): Convivencia, tolerancia y multilingüismo. NARCEA – MEC. Madrid.

- ◆ Moreno, M. (1995): Por la cultura hacia la igualdad. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 236, 35- 38.
- ◆ Morrill, R. (1987): The Education of Minority Children in Denmark. «Equity and Excellence», vol. 23, 1-2, pp. 123-125.
- ◆ Mueller, J. A. y Pope, R. L. (2001): The relationship between multicultural competence and white racial consciousness among student affairs practitioners. *Journal of College Student Development*, 42, 2, 133- 144.
- ◆ Muñoz Sedano, A. (1997). Educación Intercultural: Teoría y práctica. Madrid: Escuela Española.
- ◆ Muñoz, A. (1993): Programa y modelos de educación multicultural. Cuadernos de la Fundación Santa María 11.
- ◆ Muñoz, A. (2001): Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos. *Encounters on Education*, 1, 81-106.
- ◆ Muñoz, M.C., (1999) : Les pratiques interculturelles en éducation. J. Demorgon y E.M. Lipiansky (dir.). *Guide de l'interculturel en formation*. Éditions Retz, Paris.
- ◆ Myers, L.J. (1981): The Nature of Pluralism and the African-American Case. «Theory Into Practice», vol. 20, 1, pp. 2-6.
- ◆ Narbona, L.M. (1999): Elementos críticos y propuestas para eliminar tópicos: marroquíes, migración y escuela. En ESSOMBA, M.A. (Coord.). Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Graó. Barcelona.
- ◆ Navas, M.S. y otros, (1997a): Inmigración y aculturación: el papel moderador del Individualismo- Colectivismo. Comunicación presentada en el *VI Congreso Nacional de Psicología Social*. San Sebastián, septiembre.
- ◆ Navas, M.S., (1997b): Nuevas perspectivas psicosociales en el estudio del prejuicio y del conflicto entre grupos. Ponencia presentada en el Curso *Estereotipos sociales y conflicto entre grupos*. Universidad de Almería, noviembre.
- ◆ Navas, M.S., (1997c): Nuevos instrumentos de medida para el «nuevo racismo». Comunicación presentada en *VI Congreso Nacional de Psicología Social*. San Sebastián, septiembre.
- ◆ Newman, W. M. (1973): American Pluralism. New York: Harper and Row.

- ◆ Nicolet, N. (1987) “Pédagogie interculturelle, identité des élèves et dynamique de la situation scolaire.” En Psychopédagogie interculturelle, R. Dinello y A.N. Perret-Clermont. Friburgo.
- ◆ Nieto, S. (1992). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- ◆ Noguera, J. (Ed.): *Cuestiones de Antropología de la Educación*, Ceac, Barcelona, pp. 97-134.
- ◆ Ogle, D. (1999): Multiculturalism: Cross-National reflections. Annual Meeting of the National Reading Conference, Orlando, Fl.
- ◆ Ogletree, E.J. (1981): Hispanic Immigrants want to become Americans, but Retain their Ethnic Identity. (Reseñado en el «RIE» de mayo 1982).
- ◆ Oliver, M.C. (2003). Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad: Dilema del profesorado. Barcelona: Octaedro.
- ◆ Oliveras, M.L., (1996): Etnomatemáticas y educación intercultural. En García Castaño y Granados Martínez, *Educación ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- ◆ Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos. (BOE del 28 de julio de 1999) .
- ◆ Ortega, J.A., (1996): El curriculum de Educación de Adultos como instrumento de integración de la diversidad cultural en Andalucía. En García Castaño y Granados Martínez, *Educación ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- ◆ Pagé, M. (1988). L'education interculturelle au Québec: bilan critique. En Quellet, F. (Ed.). *Pluralisme et école: Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. Institut québécois de reserche sur la culture.
- ◆ Pagé, M. (1993): Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques. Quebec: Conseil Supérieur de l'Éducation,
- ◆ Pai, Y. (1983): When is a Difference not a Difference?. Trabajo presentado a la «Annual Meeting of the National Association of Asian and Pacific American Education», Chicago .
- ◆ Palaudarias, J. M. (1997): La acogida del alumnado extranjero en las escuelas públicas. Una reflexión necesaria para favorecer la integración plural”; en García Castaño, F.J.; Granados, A.: Educación. ¿Integración o exclusión de la

diversidad cultural?, Laboratorio de Estudios Interculturales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, pp. 35-48.

- ◆ Passantino, R. (2000): American trends in school design: how learning in the 21st century will affect school design. *Intercultural Education*, 11, 1, 7-18.
- ◆ Paulston, Ch. B. (1978): Biculturalism: Some Reflections and Speculations. «TESOL Quarterly», vol. 12, 4, pp. 369-380.
- ◆ Pedersen, P.B. (1991): Introduction to the Special Issue on Multiculturalism as Fourth Force in Counseling. *Journal of Counseling and Development* 70(1), 4.
- ◆ Peiró, S. (2000): Educar en función de los valores. Universidad de Alicante, Alicante.
- ◆ Pérez de Lara, N. (1999): Feminismo, Multiculturalismo y Educación Especial. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 253, Diciembre, 86-91.
- ◆ Pérez, A. (1994): "La cultura escolar en una sociedad postmoderna". *Rev. Cuaderno de Pedagogía*. Nº 225. p 80-85.
- ◆ Pérez, A. y otros (1992): *Comprender y transformar la educación*, Madrid, Morata.
- ◆ Pérez, L. 1992. Inmigración y escuela. Población inmigrante escolarizada en España. Principios para una educación intercultural. Ponencia presentada en el *Curso Racismo y Educación: Hacia una Educación Multicultural* de la Universidad Internacional de Andalucía celebrado en Baeza. Multicopiado.
- ◆ Pérez, R. y García, J.M. (1989): *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Edit. RIALP. Madrid
- ◆ Perlmutter, Ph. (1981): Ethnicity, Education, and Prejudice: The Teaching of Contemplt. «Ethnicity», vol 8, 1, pp. 50-56.
- ◆ Perotti, A. (1989): Migración y sociedad en Europa. Las recientes mutaciones y sus consecuencias educativas y culturales. *En Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa. Proyecto nº 7. Cuaderno nº 65*. Fundación Encuentro, 47-158.
- ◆ Peters, R. S. (1982): "La educación y el hombre educado"; en Dearden, R. F. et al.: *Educación y desarrollo de la razón*, Narcea, Madrid.
- ◆ Philipp, M. (1997): De la Educación Intercultural al enfoque intercultural en educación: Estado actual y prospectiva de futuro; el caso francés. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, 179-214.

- ◆ Phinney, J.S. (1991): Ethnic identity and self-esteem: a review and integration. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*2, (13) 193-208.
- ◆ Poortinga Y H (1995): Cultural Bias in Assessment - Historical and Thematic Issues. *European Journal of Psychological Assessment*, 11, 140-146.
- ◆ Posavec, K. & Hravatic, N. (2000): Intercultural educationa and Roma in Croatia. *Intercultural Education*, 11, 1, 93-106.
- ◆ Prieto, M.D, (Coord.) (1997): Identificación, evaluación y atención a la diversidad. Málaga: Aljibe.
- ◆ Pring, R. (1995): Pluralism, education and the teaching of values. *Revista española de pedagogía*, 201, 347-362.
- ◆ Puig, J. M. (1993): Minorías étnicas y educación democrática: hacia el interculturalismo. En P. Ortega y J. Sáez, (Eds.). *Educación y Democracia*. Murcia: Caja Murcia.
- ◆ Puig, J.M. (1995): La educación moral en la enseñanza obligatoria. Barcelona: ICE-Horsori.
- ◆ Puig, J.M^a. (1990). Elements per a una educació multicultural. *Perspectiva escolar*, setembre, pp- 17-22.
- ◆ Pulido, R.A. 1996. *Los extranjeros en la mente de los niños. Discurso y contexto en la construcción infantil de alteridad*. Tesis Doctoral. Departamento de Antropología y Trabajo Social Universidad de Granada
- ◆ Pullen, P. (2000): Breaking racial stereotypes by reconstructing multicultural education. *Multicultural Education*, 7, 44-46.
- ◆ Quellet, F. (1991): L'éducation interculturelle. Paris: L'Harmattan,.
- ◆ Quellet, F. (1999): L'éducation face aux défis du pluralisme ethnoculturel. Les grandes questions de l'heure. *Bulletin de L'Association pour la Recherche Interculturelle* 32 16-27.
- ◆ Quintan, J.M. y otros (1992): *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea.
- ◆ Quintana, J. (1995) *La dulce tecnología*. *Novática*, n. 117, pp. 3-5.
- ◆ Quintana, J. y Ruíz, F. (1995) Interpreting internal school factors on the educational integration of IT. En: Watson, D.; Tinsley, D. (Eds.) *Integrating Information Tecnology into Education*. London: Chapman & Hall/IFIP.

- ◆ Quintana, J.y Tejada, J. L. (1995) Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación y Formación Inicial del profesorado. En: SANCHO, J. M.; MILLÁN, L. M. (Comp.) *Hoy ya es mañana. Tecnología y Educación: un diálogo necesario*. Sevilla: MCEP.
- ◆ Real Decreto 299 /1996 de 28 de febrero de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. (BOE del 12 de marzo de 1996).
- ◆ Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. (BOE de 12 de marzo)
- ◆ Reiff,J.; Neuhart, P. y Pearson, C. (2000): Undersrtanding Diversity: How do early childhood preservice educators construct their definitions of diversity. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- ◆ Revista de educación nº 302 (1993). Interculturalismo: sociedad y educación.
- ◆ Rico Vercher, M. (1992- 1993): El aprendizaje de valores en educación ambiental. MOPT, Madrid.
- ◆ Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., y Sans, A. (1995): Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Dykinson.
- ◆ Rocha, M.B. y Sobral, M.L. (1997): Intercultural education: policies within Europe. En Woodrow, Verma, Rocha-Trindade, Campani y Bagley, *Intercultural Education: Theories, Policies and Practice*. Vermont: Ashgate Publishing Company.
- ◆ Rodrigo, M. (1999): Comunicación intercultural. Ed. Anthropos. Barcelona
- ◆ Rodríguez, M., Cabrera, F., Espín, J. y Marín, M^a. A. (1997): Elaboración de una escala de actitudes hacia la educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 15, 103-124.
- ◆ Rodríguez, S.(1988). La orientación educativa y la calidad en la educación. Madrid: *Bordón*, 40
- ◆ Rodríguez, T. y otros (1995). *Evaluación de los aprendizajes*. Aula Abierta Monografías 25. Oviedo: ICE-Universidad de Oviedo.
- ◆ Romero, M^a. E. (2000): La multiculturalidad como nuevo campo laboral del educador social. En García, J.; Romero, A. y Fernández, E. *Los nuevos conocimientos de empleo y educación social*. GEU. Granada.

- ◆ Ruíz, C. (2003). Educación intercultural: Una visión crítica de la cultura. Barcelona : Octaedro.
- ◆ Sabariego, M. (2002). La educación intercultural ante los retos del siglo XXI. Bilbao: Desclée.
- ◆ Sabaté, Carrascosa, Rodríguez y Verdugo, (1991): Enfoque tradicional y actual de la evaluación educativa. Siglo XXI de España Editores.
- ◆ Salas, A. y García , R. (1997): Programas de educación intercultural. Desclée Brouwer. Bilbao.
- ◆ Sales, A. y García, R. (1998) Teacher training with a view towards developing favourable attitudes regarding intercultural education and cultural diversity. *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, n 1, pp. 63-77.
- ◆ Sales, A. y García. R. (1998): Programas de educación intercultural. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- ◆ Salmerón, H.; Aguaded, E. y Salmerón, L. (2001): Diagnóstico de aulas multiculturales en Sánchez Palomino, A. y otros (coords): *De la integración a la escuela para todos*. Almería: GEU. 105-126.
- ◆ Salomon, G. (1991). Transcending the qualitative-quantitative debate: The analytic and systemic approaches to educational research. *Educational Researcher*, 20(6), 10-18.
- ◆ Salvia, J. y Hughes, Ch. (1990): Curriculum-Based Assessment Testing what is taught. New York: MacMillan Publishing Co.
- ◆ Sánchez, A.; Jiménez, F. y Valenzuela, T. (1996): Jornadas sobre racismo e integración: actas de un encuentro. IMFE. Granada.
- ◆ Sánchez, A.; Jiménez, F. y Valenzuela, T. (1996): Reflexiones, fichas didácticas y bibliografía para educar en la solidaridad y en la lucha contra el racismo y la xenofobia. (cuaderno + vídeo). IMFE. Granada.
- ◆ Sánchez, S (1994): El currículo escolar ante una sociedad multicultural. Análisis de conflictos y propuesta de soluciones. En Fernández, A (Ed.): Educando para la Paz. Nuevas propuestas, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, Colección EIRENE, pp. 89-114, Granada.
- ◆ Sánchez, S. (1998): Ciudadanía sin fronteras. Desclée de Brouwer. Bilbao.

- ◆ Sánchez, S. y Arroyo, R. (1995): Taller de Multicultural. La experiencia de concreción del curriculum intercultural en Educación Infantil. *Aula Educativa*, nº 30, 53-59.
- ◆ Sánchez, S. y Mesa, M.C. (1992): Demandas formativas del profesorado desde su práctica profesional. Propuestas para su formación, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, Granada.
- ◆ Sandín, M.P. (1997): Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: evaluación participativa de un programa de acción tutorial. Tesis doctoral . Universitat de Barcelona, Barcelona.
- ◆ Sandín, M^a. P. (1998): Identidad e interculturalidad. Materiales para la acción tutorial. 1. ciclo ESO” Edit. Laertes. Madrid.
- ◆ Sandín, M^a. P. (1998): Materiales para la Acción Tutorial. Identidad e interculturalidad. Primer Ciclo de ESO. Alertes: Barcelona.
- ◆ Santamaría, E. y González , F. [coords.] (1998): Contra el fundamentalismo escolar. Ed. Virus-Contra. Barcelona.
- ◆ Santos, M. A. (1997): Profesores y profesoras para el cambio: retos y esperanzas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 33-58.
- ◆ Santos, M.A. (1994). Teoría y práctica de la Educación Intercultural. Santiago de Compostela: P.P.U.
- ◆ Sarramona, J. (1993): Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela. Barcelona: Ceac- OCDE.
- ◆ Sartori, G. (2001). La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros. Madrid: Taurus.
- ◆ Sarup, M. (1991). *Education and the ideologies of racism*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
- ◆ Schoorman, D. (2000): Increasing Multicultural awareness through correspondence: a university school partnership project. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- ◆ Scott, Fentey B. (2001). *Teaching in a multicultural setting: a Canadian perspective*. Toronto: Prentice
- ◆ Searle, J. R. (1997): La construcción de la realidad social. Barcelona: Paidós.

- ◆ Seda Bonilla, E. (1973): Ethnic and Bilingual Education for Cultural Pluralism, in «Cultural Pluralism in Education: A Mandate for Change». D.S. Madelon; W. P. Hazard and H.N. Rivling (eds.), New York: Appleton-Century-Crofts.
- ◆ Seifer, N. (1973): Education and the New Pluralism: A Preliminary Survey of Recent Progress in the 50 States. Trabajo presentado en el «Annual Meeting of the National Coordinating Assembly on Ethnic Studies», Detroit.
- ◆ Selby, D. (1992): Humane Education and Global
- ◆ Sequeiros, L. (1997). Educar para la solidaridad. Barcelona: Octaedro.
- ◆ Serrano, M. J. (1999): Con mucho gusto compartiendo culturas a través de la gastronomía. En Rubio, E. Y Rayón, L. *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. MCEP. Sevilla.
- ◆ Shapiro, E. S. (1989). Academic skills problems : Direct assessment and intervention . New York, NY: Guilford Press.
- ◆ Shapiro, E.S. (1987). Behavioral assessment in school psychology. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ◆ Shapiro, E.S., & Ager, C. (1992). Assessment of special education students in regular education programs: Linking assessment to instruction. *Elementary School Journal*, 92, 283-296.
- ◆ Shapiro, E.S., & Lentz, F.E. (1986). Behavioral assessment of academic skills. In T. Kratochwill (Ed.), *Advances in school psychology*, 5 (pp. 87-139). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ◆ Shapiro, S., editor (1990): *Encyclopedia of Artificial Intelligence*. Wiley, New York, NY.
- ◆ Shinn y Rosenfield, (1989): Curriculum-based measurement: Assessing special children. New York: Guilford.
- ◆ Shinn, M., Tindal, G., & Stein, S. (1988). Curriculum-based assessment and the identification of mildly handicapped students: A research review. *Professional School Psychology*, 3, 69-85.
- ◆ Shinn, M.R. (1988). Development of curriculum-based local norms for use in special education decisionmaking. *School Psychology Review*, 17, 61-80.
- ◆ Shinn, M.R., & Hubbard, D.D. (1992). Curriculum-based measurement and problem-solving assessment: Basic procedures and outcomes. *Focus on Exceptional Children*, 24(5), 1-20.

- ◆ Shinn, M.R., & Hubbard, D.D. (1996). Curriculum-based measurement and problem-solving assessment: Basic procedures and outcomes. In E.L. Meyen, G.A. Vergason and R.J. Whelan (Eds.), *Strategies for teaching exceptional children in inclusive settings* (pp. 243-278). Denver, CO: Love Publishing Company.
- ◆ Shinn, M.R., Habedank, L., Rodden-Nord, K., & Knutson, N. (1993). Using curriculum-based measurement to identify potential candidates for reintegration into general education. *Journal of Special Education*, 27, 202-221.
- ◆ Shinn, M.R., Rosenfield, S., & Knutson, N. (1989). Curriculum-based assessment: A comparison of models. *School Psychology Review*, 18, 299-316.
- ◆ Shulman, L. S. (1988, February). Pedagogical processes. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, New Orleans. Sleeter, C.E. and Grant, C.A.(1987): An Analysis of Multicultural Education in the States, in *Harvard Educational Review*, vol. 57, 4, pp. 421-444.
- ◆ Siccone, F. (1995): *Celebrating diversity: building self-esteem in today's multicultural classrooms*. Boston: Allyn and Bacon.
- ◆ Siguan, M. (1998): *La escuela y los inmigrantes*, Paidós, Barcelona.
- ◆ Siguán, M. (coord.) (1984): *Adquisición precoz de una segunda lengua*. ICE (Univ. Barcelona)/ Horsori
- ◆ Siguán, M. (coord.) (1993): *Enseñanza en dos lenguas*. ICE (Univ. Barcelona) / Horsori
- ◆ Siguán, M. (coord.) (1994): *Las lenguas en la escuela*. ICE (Univ. Barcelona) / Horsori
- ◆ Siguán, M. (coord.) (1995): *La enseñanza de la lengua por tareas*. ICE (Univ. Barcelona) / Horsori
- ◆ Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría investigación y práctica*. Argentina: Aique.
- ◆ Sleeter, C.E. (1991): *Empowerment through Multicultural Education*. Suny. New York.
- ◆ Sleeter, C.E. and Grant, C.A. (1988): *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. Macmillan P.C., New York.

- ◆ Sleeter, C.E. and Grant, C.A. (1987): An Analysis of Multicultural Education in the States, in *Harvard Educational Review*, vol. 57, 4, pp. 421-444.
- ◆ Sleeter, C.E. y Grant, C.A. (1994):. Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender (2 ed.). Nova York: Merrill.
- ◆ Smith, D. (1991). *The Rise of Historical Sociology*. Cambridge: Polity.
- ◆ Smolicz, J.J. (1984): Multiculturalism and an Overarching Framework of Values: Some Educational Responses for Ethnically Plural Societies. «*European Journal of Education*», vol. 19, 1, pp. 11-23.
- ◆ Sodowsky, G. R., Kuo-Jackson, P. Y., Richardson, M., F., & Corey, A. T. (1998): Correlates of self-reported multicultural competencies: Counselor multicultural social desirability, race, social inadequacy, locus of control racial ideology, and multicultural training. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 256-264.
- ◆ Solomon, I.D. (1988): Strategies for Implementing a Pluralistic Curriculum in the Social Studies. «*Social Studies*», vol. 79, 6, pp. 256-259.
- ◆ Sols, M. y González, J.I. (1990): Textos per al Cinquè Centenari d'Amèrica Llatina (1492-1992) n° 34. Barcelona.
- ◆ Soriano, E, (1995): Realidad multicultural en las escuelas de la comarca del poniente almeriense. Comunicación presentada al *V Congreso de Sociología*. Granada
- ◆ Soriano, E. (1996): Investigación de la diversidad cultural en los centros educativos de la comarca del Campo de Dalías (Almería). *Bordón*, 48,4, 393-409.
- ◆ Soriano, E. (1997c): Análisis de la Educación Multicultural en los centros educativos de la comarca del Poniente Almeriense. *Revista de Investigación Educativa*, 15, 1, 43-67.
- ◆ Soriano, E. (2000): Las escuelas almerienses: un lugar para el intercambio y el aprendizaje de los valores de diferentes culturas. *Revista de Ciencias de la Educación*, 181, 7-18.
- ◆ Soriano, E. (coord.) (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural: Su contexto educativo*. Madrid : La Muralla. (2002). *Interculturalidad: Fundamentos, programas y evaluación*. Madrid : La Muralla.
- ◆ Soriano, E., (1997a): El pensamiento crítico como elemento de diagnóstico e investigación en las escuelas multiculturales. Comunicación presentada en las *III*

Jornadas Andaluzas de Orientación: Diagnosticar en Educación. Granada, Diciembre.

- ◆ Soriano, E., (1997b). Españoles marroquíes: la multiculturalidad en las escuelas almerienses. Ponencia presentada en el *Simposio Relaciones interétnicas y multiculturalidad en el mediterráneo occidental*. Murcia, noviembre.
- ◆ Soriano, E., (1998): La educación multicultural a debate. Ponencia presentada en el *II Congreso sobre Inmigración Africana: contexto, Cultura y Educación Multicultural*. Almería.
- ◆ St. Lawrence, T.J. and Singleton, J. (1975): Multi-Culturalism in social Context: Conceptual Problems Raised by Educational Policy Issues. Trabajo presentado al Symposium: Toward a Definition of multiculturalism in Education, 7th Annual Meeting of the American Anthropological Association, San Francisco, California.
- ◆ Steele, S. (1990): *The Content of Our Character. A new Vision of Race in United States*. Nueva York: State University of New York Press,.
- ◆ Steward, S. y McBride, Ch. (2000): Influences on children's sharing in a multicultural setting. *Journal of cross cultural psychology*, 31, 333-348.
- ◆ Stickel, G.W. (1987): Cultural Pluralism and the Schools: Theoretical Implications for the Promotion of Cultural Pluralism. Trabajo presentado a la «Annual Conference of the American Association of Colleges for Teacher Education». Washington, D.C.
- ◆ Strivens, J. (1992): The Morally Educated Person in a Multicultural Society (211-232). «Cultural Diversity and The Schools. Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence». J. Lynch; C. Modgil and S. Modgil (eds.). Vol. 1 The Falmer Press, London, Washington, D.C.
- ◆ Strouse, J. (1987): Continuing Themes in Assimilation Through Education. «Equity and Excellence», vol. 23, 1-2. pp. 105-113.
- ◆ Taboada, I. (1992): From Multicultural to Intercultural: Is it Necessary to Move from One to the Other? (153-166). «Cultural Diversity and The Schools. Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence». J. Lynch; C. Modgil and S. Modgil (eds.). Vol. 1 The Falmer Press. London, Washington, D.C.
- ◆ Tellez M.(1996) "*Espistemología y educación. Estudio sobre la perspectiva empírico analítica*. Cuadernos de posgrado N° 13 UCV.
- ◆ Thompson, S. C. (1981). Will it hurt less if I control it? A complex answer to a simple question. *Psychological Bulletin*, 90, 89-101.

- ◆ Tindal, G. (1988). Curriculum-Based Measurement. In J. L. Graden, J. E. Zins, & M. J. Curtis (Eds.), *Alternative educational delivery systems: Enhancing instructional options for all students* (pp.137-172). Washington, D.C.: National Association of School Psychologists.
- ◆ Tindal, G. A. & Marston, D. B. (1990). *Classroom-based assessment: Evaluating instructional outcomes*. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- ◆ Titley, B. (1981): *The Education of the Canadian Indian: The Struggle for Local Control*. «*Journal of American Indian Education*», vol. 20, 3, pp. 18-24.
- ◆ Tonucci ,F. (1993): *¿Enseñar o Aprender?*. Ed. Grao.Barcelona.
- ◆ Touraine, A. (1999): *¿Qué es una sociedad multicultural?*. *Claves de Razón Práctica*, 14-25.
- ◆ Troyna, B. (1992). "Can you see the join? An historical analysis of multicultural and antiracist education policies". En GILL, D., MAYOR, B. y BLAIR, M. *Racism and education. Structures and strategies*. London, SAGE publications, 63-91.
- ◆ Trueba, H. T. (1974): *Bilingual-Bicultural Education for Chicanos in the Southwest*. «*Council on Anthropology and Education Quarterly*», vol. 5, 3, pp. 8-15.
- ◆ Trueba, H. T. (ed.), et al. (1981): *Culture and the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography*. Illinois University, Urbana. Midwest Organization for Materials Development.
- ◆ Trujillo Sáez, F., (1996): *Una experiencia de formación del profesorado: El taller de Lengua y Cultura Arabes*. En García Castaño y Granados Martínez, *Educación ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- ◆ Tucker, J.A. (1985). *Curriculum-Based Assessment: An Introduction*. *Exceptional Children*, 52,,199-204.
- ◆ UNESCO (1970):*Los derechos culturales como derechos humanos*. Ministerio de Cultura, Secretaria General Tècnica. Servicio de Estudios y Documentación. Madrid.
- ◆ UNESCO (1998): *Les Routes d'al-Andalus. Convergences spirituelles et dialogue interculturel*, París.
- ◆ Unesco (1998): *Les Routes d'al-Andalus. Convergences spirituelles et dialogue interculturel*, París.

- ◆ Utley, C.; Delquadri, J; Obiakor, F. Y Mims, V. (2000): General and special educators' perceptions of teaching strategies for culturally and linguistically diverse students. *Teacher Education and special Education*, 23, 34-50.
- ◆ Valentine, Ch. A. (1971): Deficit, Difference, and Bicultural Models of Afro-American Behavior. «Harvard Educational Review», vol. 41, 2, pp. 137-158,.
- ◆ Vassilchenko, L. & Soliva, K. (2000): Ethnic integration and cross-culturalism in an academic setting: the case of the Stockholm School of Economics in Riga. *Intercultural Education*, 11,1, 79-92.
- ◆ Vavrus, M. (2001): Deconstructing the multicultural animus held by monoculturalists. *Journal of Teacher Education*, 52, 1, 20-27.
- ◆ Vázquez, G. (1994): ¿Es posible una teoría de la educación intercultural?, en *Teoría y práctica de la educación intercultural*, editado por M.A Santos Rego. Santiago: Universidad,.
- ◆ Vázquez, O. (2001): Inmigrantes en la escuela: un espacio para la cooperación, *Revista Comunicar*, 16, 73-78.
- ◆ Velasco, E. y Roman, R. (1998): “Migración, mercados laborales y pobreza en el Septentrión Americano”, en *Chiapas 6* (México) ERA-IIEc.
- ◆ Vera, J. A. y Hernando, M^a. A.(2000): La atención a la inmigración a través de la creación de nuevos yacimientos de empleo en educación social: El programa “PRODEMI” del centro UNESCO de la Ciudad Autónoma de Melilla. En García, J.; Romero, A. y Fernández, E. *Los nuevos conocimientos de empleo y educación social*. GEU. Granada.
- ◆ Verdugo, M. A. (1984a): «El rol de los procesos psicológicos en el diagnóstico y tratamiento de los niños con dificultades de aprendizaje», *Revista de Psicología General y Aplicada*, núm. 39(2), pp. 209-219.
- ◆ Verdugo, M. A. (1984b): «Entrenamiento y generalización de estrategias cognitivas en deficientes mentales», *Revista de Psicología General y Aplicada*; núm. 39(3), pp. 413-423.
- ◆ Verdugo, M.A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: La nueva definición de la AAMR. *Siglo Cero*, 25(3), 5-24.
- ◆ Verne, E. (1988): *Les politiques d'éducation multiculturelle: analysis critique*. En F. Ouellet (Ed.): *Pluralisme et école*. Quebec: Institute Québécois de Recherche sur la Culture.
- ◆ Vicén, M.J. y otros (1992): Propuesta para la elaboración de proyectos educativos de centros que contemplan la diversidad cultural (minorías,

étnicas/culturales). En *Educación Multicultural e Intercultural*. Granada: Impredisur.

- ◆ Villanueva, C. (2000): De la fundamentación psicosocial a la intervención del educador social en inmigración. En García, J.; Romero, A. y Fernández, E. *Los nuevos conocimientos de empleo y educación social*. GEU. Granada.
- ◆ Vinuesa, P. (2002): Construir los valores. Currículum y aprendizaje cooperativo. Desclée Brouwer. Bilbao
- ◆ Vizcarro, C. (1987): «Aproximaciones empíricas al estudio del proceso diagnóstico», *Evaluación Psicológica/Psychological Assessment*, núm. 3(3), pp. 299-544.
- ◆ Wardle, F. (2000): Counseling multiracial/multiethnic children. New millennium mental health summit conference, Columbus, Oh.
- ◆ Werstch, J.V.(1988): Vigotski y la formación social de la mente. Ed. Paidós, Barcelona.
- ◆ Westwood, M., Mak, A. Barker, M. & Ishiyama, I. (2000): Group procedures and applocations for developing sociocultural competencies among inmigrants. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22, 317-330.
- ◆ Wicker, A. W. (1979): «Ecological psychology», *American Psychologist*, núm. 34, pp. 755-765.
- ◆ Wieviorka, M. (1992): El espacio del racismo. Ed. Paidós. Barcelona.
- ◆ Wilson, G. T. y O'Leary, K. D. (1980): Principles of behavior therapy, Nueva Jersey, Prentice Hall.
- ◆ Wilson, J. (1992): Moral Education, Values Education and Prejudice Reduction (293-306). «Cultural Diversity and The Schools. Prejudice, Polemic or Progress?» J. Lynch; C. Modgil and S. Modgil (eds.) Vol. 2. The Falmer Press. London. Washington, D.C.
- ◆ Wilson, L.; Andrew, C. y Sourikava, S. (2001): Shape and structure in Primary Mathematics Lessons: a comparative study in the North-east of England and St. Petersburg, Rusia- some implications for the dially mathematics lesson. *British Educational Research Journal*, 27, nº 1, 29-58.
- ◆ Wolcott, H. (1985): On Ethnographic Intent. «Educational Administration Quarterly», vol. 21, 3, pp. 187-203.

- ◆ Woods, P. (1987): .La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa, Paidós/mec, Barcelona,
- ◆ Wright, R. y McManus, D. (1992): Flashpoints, Promise and Peril in a New World, Alfred Knopf, N.Y.,
- ◆ Wynn, C. (1974): Teacher Competencies for Cultural Diversity, in «Multicultural Education Through Competency-Based Teacher Education». William A. Hunter (ed.). Washington, D.C.: AACTE.
- ◆ Yates, A. (1970), «Behavior Therapy», Nueva York, Willey [trad. en castellano, México, Trillas, 1973].
- ◆ Youssef, A. y Simpkins, E. (1985): Parent Attitudes on Americanization and Bilingual Education: The Dearborn, Detroit, and Farmington Study. «Bilingual Review», vol. 12. 3, pp. 190-97.
- ◆ Ysseldyke, E. y Matson, D. (1988), «Issues in the psychological evaluation of children», en V. Van Hasselt, P. S. Strain y M. Hersen (comps.), *Handbook of developmental and physical disabilities*, Nueva York, Pergamon.
- ◆ Yuni, J.A., (1996): Educación de adultos mayores y diversidad: Aportes y desafíos para la integración. En García Castaño y Granados Martínez, *Educación ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- ◆ Yus, R. (1996): Temas transversales: Hacia una nueva escuela. Barcelona, Graó.
- ◆ Zabalza, M.A. (1988). Diseño curricular y calidad de la educación. En Sociedad Española de Pedagogía, *La calidad de los centros educativos* (pp. 277-315). Alicante: Instituto de Estudios Juan Gil-Albert, CAPA.
- ◆ Zabalza, M.A. (1992) “El trabajo escolar en un contexto multicultural” en VVAA “Educación multicultural e intercultural” Granada:Impresur (119-128)
- ◆ Zaccagnini, J. L. y Delclaux, I. (1982), «Psicología cognitiva y procesamiento de la información», en L. Delclaux y J. Seoane (comps.), *Psicología cognitiva y procesamiento de la información*, Madrid, Pirámide.
- ◆ Zambetta, E. (2000): Religion and national identity in Greek education. *Intercultural Education*, 11, 2, 145-156.
- ◆ Zèroulou, Z. (1988): "La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation", *Revue Française de Sociologie*, XXIX, pp. 447-470.

- ◆ Zessoules, R., and Gardner, H. (1991): Authentic assessment: Beyond the Buzzword and Into the Classroom. In V. Perrone, ed., *Expanding Student Assessment* (pp. 47-71) Alexandria, VA: Association for Supervision and curriculum Development.
- ◆ Zigler, E. y Seitz, V. (1982), «Social policy and intelligence», en R. J. Sternberg (comp.), *Handbook of human intelligence*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ◆ Zins, J., Curtis, M., Graden, J., & Ponti, C. (1988) : Helping students succeed in the regular classroom : A guide for developing intervention assistance programs. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- ◆ Ziskin, B. (1981): Coping with psychiatric and psychological testimony, 3ª ed., California, Law and Psychology Process.
- ◆ Zubin, B.; Eron, L. D., y Schumer, F. (1965): An experimental approach to projective techniques, Nueva York, Wiley.

WEBGRAFÍA



WEBGRAFÍA

<http://www.cp.asso.fr/querbes/eedpr/>

<http://www.combios.es/amnistia/index.html>.

<http://www.andalucia.org/spa/homepage.html>.

<http://www.courrierinternational.fr/>

<http://www.cidob.org/Castellano/Semi-conferencias/seminarios2002/la%20confiance.htm>

<http://www.intermundo.net>

<http://www.film-et-culture.org/fiches.htm>

<http://www.foreignfilms.com/>

<http://membres.lycos.fr/sdardalhon/mynameisjoe.htm>

<http://www.cp.asso.fr/querbes/eedpr/fr/documents/general/films.pdf>

http://www.cp.asso.fr/querbes/eedpr/fr/documents/racisme/filmo_anglaise.pdf

<http://www.lancs.ac.uk/users/interculture/index.htm>

<http://www.un.org/french/WCAR/>

<http://www.chez.com/islam/>

<http://www.cp.asso.fr/querbes/eedpr/>

<http://www.trinicenter.com/historicalviews/cultureandthoughts.htm>

<http://www.interculturalpress.com/shop/InterActs.html>

<http://www.cnice.mecd.es/recursos2/interculturalidad/interculturalidad.htm>

http://www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion_diversidad/03_00.htm

<http://www.arneteducativa.com.ar/index.html>.

<http://www.artemisa.net/educacion/index.html>.

<http://accu.topica.ne.jp/litdbase/index.shtml>.

<http://www.nodo50.org/apdha/index.html>.

<http://averrroes.juntadeandalucia.es>.

<http://www.mpsnet.com.mx/k-int/infantil/index.html>.

http://www.atlantida.com.ar/Billiken/home_billiken.html.

<http://www.buscopio.com>

<http://www.banrep.gov.co/bilio/menu/bibvirtu/cartanav.htm>

<http://www.pangea.org/unescopau/index.html>

<http://www.mcy.gov.ar/centro/index.html>

<http://serpiente.dgsca.unam.mx/cinu/index.html>

<http://cvc.cervantes.es/portada.htm>

<http://www.chamos.com>

<http://www.edu.cn/education/index.html>

<http://www.un.org/Pubs/CyberSchoolBus/spanish/cities/index.html>

<http://www.clarin.com.ar/elclub/html/recep/htm>

<http://wfs.vub.ac.be/schools/timeline/search/Buscar/Indice.htm>

<http://compuciencia.com.ar/linkeducacion.htm>

http://www.paisvirtual.com/ocio/cuenta_cuentos/silver/relatos.html

<http://www.ika.com/cuentos/menu.html>

<http://www.un.org/Pubs/CyberSchoolBus/spanish/index.html>

<http://www.un.org/spanish/index.html>

http://www.geocities.com/Athens/Forum/7493/der_hum.htm

<http://www.geocities.com/Athens/Forum/7493/index.html>

<http://www.eurosur.org/spa/aafrica.htm>

<http://www.eurosur.org/spa/paisesar.htm>

http://www.pangea.org/educalter/contactos/ong_list.phtml?letra=TODO

<http://www.expreso.co.cr/medel.htm>

<http://www.pangea.org/educalter/material.htm?>

<http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/index.html>

<http://personal.redestb.es/agutrespa/index.html>

<http://www.sh.com/china/edu/chedu/htm>

<http://db.education-world.com/perl/browse>

<http://www.cip.fuhem.es/index.html>

<http://venecom.com/mundomagico/index/html>

<http://www.mundolatino.org/rinconcito/info.htm>

<http://www.empowermentresources.com/index.html>

<http://www.epale.com>

<http://www.zoom.es/usuario/mjpuente/index.html>

<http://www.euroseek.net>

<http://www.eurosur.org/index.html>

<http://www.eurosur.org/spa/aafrica>

<http://www.eurosur.org/spa/americal>

<http://www.eurosur.org/spa/aasiaspa.htm>

<http://www.onu.org.do/fao/default.htm>

<http://www.nalejandria.com/00/foro-ei/index.html>

http://www.germany-tourism.de/home_d.html

<http://da-usa.com/medioshispanos/index.html>

<http://www.eurosur.org/RACIS/portada>

<http://members.es.tripod.de/jmateo>

http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos_paz/index.htm

<http://www.nodo50.ix.apc.org/juspax/home.htm>

<http://www.aventura-educativa.com/AE/login/login.html>

<http://www.bme.es/peques/index.html>

<http://www.internet.com.uy/rfernand/ranaviaj/encantad.html>

<http://www.icarito.cl/index.html>

<http://www.kidlink.org/spanish/general/index.html>

<http://www.geocities.com/Athens/Forum/5009/index.htm>

<http://web.jet.es/jrevusky/sesl.html>

<http://www.lematin.press.ma/index.html>

http://www.elwatan.com/cad_html.htm

<http://www.palen.es/Buscado/buscador.htm>

<http://www.meye.gv.ar/infoedu/index.html>

<http://home.miningo.com/culture/index.htm?COB=home&PID=>

<http://www.pntic.mec.es/indice.html>

<http://www.i-cias.com/m.s/morocco/index.htm>

<http://www.morocco-today.com/index.html>

<http://ekeko.rcp.net.pe/rcp/mostro/index.html>

<http://www.mrap.asso.fr/index.html>

<http://caribecom.com/childr/index.html>

<http://www.nalejandria.com/index.html>

<http://www.unhchr.ch/Hurricane/Hurricane.nfs/Webhome/Spanish>

<http://www.unesco.org/education/orealc/index.html>

<http://www.oei.es/index.html>

<http://www.latintop.com/espanol/index.html>

<http://www.pangea.org/educacio/index.html>

<http://www.cronis.com/kids/index.html>

<http://www2.nora.es/paquillo/paquillo.html>

<http://www.filo.uba.ar/index.html>

<http://www.tictactuk.com/index.html>

<http://www.rae.es/NIVEL1/ACADEMIA.htm>

<http://explored.hoy.net/publica/cometa/cometas.htm>

<http://members.es.tripod.de/jlreina/pagina1.htm>

<http://www.pangea.org/org/sedupaz/index.html>

<http://www.bajaglobal.com/ninos/index.html>

<http://web.jet.es/jaav/index.html>

<http://www.ctv.es/USERS/panorama/index.html>

<http://www.csulb.edu/gc/index.html>

<http://www.katy.isd.tenet.edu/se/latino/traditions.html>

<http://dictionaries.travlang.com/index.html>

<http://www.travator.com/index.html>

<http://www2.nora.es/paquillo/enlaces.html>

<http://firewall.unesco.org/general/eng/index.html>

<http://www.unicef.org/spanish/index.html>

<http://www.washingtonpost.com/wp-srv/inatl/africa.htm>

<http://www.webbel.be/index.html>

<http://www.woyaa.com/index.html>

<http://dir.yahoo.com/education/index.html>

http://dir.yahoo.com/Education/By_Culture_or_Group/index.html

<http://ww.yupi.com/Categorias/Educación/General/index.html>

<http://www.nacion.co.cr/zurqui/index.html>

<http://www.berrigasteiz.com/buscardes.php>

<http://www.cnice.mecd.es/recursos>

<http://www.cnice.mecd.es/interculturamet>

http://averroes.cec.junta-andalucia.es/contenidos/orientacion_diversidad.php3

<http://www.ugr.es/~ldei/>

http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/cd_espanol/index.htm

<http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/orientacionesinmigrantes.pdf>

<http://www.xtec.es/recursos/cultura>

http://www.xtec.es/recursos/lit_inf/contes, <http://www.xtec.es/recursos/cultura/contes>,

<http://www.xtec.es/recursos/clic/esp/info/index.htm>

<http://weib.caib.es>

<http://www.ptmhirurgarren.org>

<http://www.carm.es/educacion/dgread/udicom>

http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar

<http://www.enredate.org/eus/htm/index.htm> <http://www.contaminame.org/Main.html>

<http://www.unescoeh.org>

http://www.unesco.org/courier/2000_04/sp/doss0.htm

http://www.unesco.org/courier/2001_09/sp/

<http://www.Ibe.unesco.org>

<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/46espanol/46homes.htm>

<http://www.imsersomigracion.upco.es>

<http://www.nodo50.org/ioe>

<http://centros1.pntic.mec.es/cp.gonzalo.encabo>

<http://centros6.pntic.mec.es/ies.de.illescas>

<http://www.educa.rcanaria.es/Usr/Apdorta/default.htm>

<http://epaa.asu.edu/epaa/v9n20.html>

<http://www.um.es/tonosdigital/hemero/numeros.htm>

<http://www.ub.es/filhis/culturele/index.html>

<http://www.intersindical.org/stepv/enxarxats/enxarxats.htm>

<http://www.intersindical.org/stepv/enxarxats/immigracio.htm>).

<http://www.ucm.es/info/especulo/ele>

<http://www.pangea.org/edualter>

<http://www.pangea.org/sedupaz>

<http://www.pangea.org/ascib>

<http://www.fbofill.org>

<http://www.entrecultures.org/home.htm> <http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/EDU1.htm>

<http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/intercul/interc.htm>:

<http://www.fundaciongsr.es/documentos>

http://www.carm.es/borm/borm_lib/pdf/64-2002.pdf

<http://www.verdeislam.com>

<http://www.webislam.com>

<http://www.iepala.es> “

<http://www.unionromani.org/bienve.htm>

<http://www.mec.es/sgci/socrates/proyearea.htm#EI>

<http://www.eurosur.org/survival/portada.htm>

<http://didac.unizar.es/jlbernal/docudeb.html>

http://www.rosasensat.org/publicacions/9_jovinc.html

<http://www.iteachilearn.com>

<http://www.intermonoxfam.org>

<http://www.aulaintercultural.org>

<http://www.ayudaenaccion.org/index.asp?MP=8&MS=0>

<http://intercultural.eresmas.com/>

<http://sico.rug.ac.be/eng/index.htm>

<http://www.carm.es/educación/dgread/udicom/index.htm>

<http://www.cervantes.es>

<http://www.cje.org/>

<http://www.clic/>

<http://www.cnice.mecd.es/>

<http://www.cnice.mecd.es/interculturamet/>

<http://www.cult.gva.es/dgoiepl/Inmigracion/inicio.htm>

<http://www.cpsanroque.es.vg/>

<http://www.cyberpadres.com/racism2/>

<http://www.dnsdk.dk/index.htm>.

<http://www.edualter.org>

<http://www.edualter.org/>

<http://www.educa.aragob.es/cpamanza/intercultural/inter.html>

<http://www.educacionsinfronteras.org/b-principal.htm>

<http://www.educarm.com/udicom/>

<http://www.educastur.princast.es/cpr/oviedo/paginas/recu.htm>

<http://www.entrecultures.org/home.htm>

<http://www.elistas.net/lista/interculturalidadinterculturalidad@elistas.net>

<http://www.espace.cfwb.be/cge/CGEurope/>

<http://www.extranjeria.info/>

<http://www.fbofill.org>

<http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/>

<http://www.gencat.es/>

<http://www.interculturalidad.uchile.cl/informacion.html>

<http://www.intermon.org/educacion/>

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/actual_0321_racismo/index.php3

<http://mapahumano.fiestras.com/>

<http://www.mhhe.com/socscience/education/multi/>

<http://www.mhhe.com/socscience/education/multi/>

<http://www.nodo50.org/ioe/>

<http://www.oxfam.org.uk/coolplanet/>

<http://www.pangea.org/edualter>

<http://www.peretarres.org/mcec/interculturalitat/presentacio.html>

<http://prescolaire.grandmonde.com/clipart/index.html>

<http://www.tremn.org/>

<http://www.uasb.edu.ec/tallerint/index.html>

<http://www.ugr.es/~ldei/>

<http://www.un.org/Pubs/CyberSchoolBus/spanish/index.html>

<http://www.xtec.es>

www.teacherstoolkit.com/classroom1.htm

www.johnvenn.com/assessment.htm

www.interventioncentral.org/pdfdocs/cbaManual.pdf

www.edprogress.com/

nc-orf.uoregon.edu/

<http://www.edformation.com/>

www.education.umn.edu/EdPsych/Faculty/Deno.html

www.nasponline.org/publications/cq276cba.html

www.uoregon.edu/~rhgood/dibels_html/workshop/DIBELS_Handout_6.pdf

dibels.uoregon.edu/index.php

www.cpsboe.k12.oh.us/general/curriculum/earlylitrcy.html

www.usf.edu/cbm/dibels.htm

www.uoregon.edu/~rhgood/hmpage.htm

www.teonor.com

<http://psych.athabascau.ca/html/387/OpenModules/Lindsley/introa.html>

www.behavior.org/education/index.cfm

www.haughtonlearningcenter.com/methods_subpage.html

<http://www.ode.state.or.us/sped/spedareas/iesce/cba.htm>

<http://hdcs.fullerton.edu/sped/homeprogramdocument/level1/category2/standard19.htm>

http://education.gsu.edu/hdangel/EXC_7130/EXC7130-CBEReading.htm

<http://k12.albemarle.org/SpecialEducation/Forms/60.10.pdf>

<http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed381984.html>

<http://www.state.ia.us/educate/ecese/cfcs/altassess/doc/iaa03.pdf>

<http://www.learningclinic.com/cbm/WhatIsCBM.pdf>

<http://www.uncc.edu/aap/aap.asp?FileName=introduction>

<http://www.nasponline.org/publications/cq276cba.html>

ANEXOS



ANEXOS

ANEXO I. RELACIÓN DE CUADROS Y FIGURAS DE LOS CAPÍTULOS Y RELACIÓN DE CUADROS Y FIGURAS DE LOS ANEXOS.	<u>IV</u>
ANEXO II. PLAN INTEGRAL DE INMIGRACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (Recogemos aquí el área socio-educativa, el resto se puede mirar en la página web de la Junta de Andalucía).	<u>XIII</u>
ANEXO III. PLAN PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL INMIGRANTE EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA	<u>XCVII</u>
ANEXO IV. ORGANISMOS DE LA PROVINCIA DE HUELVA RELACIONADOS CON LA INMIGRACIÓN.	<u>CXVII</u>
ANEXO V. ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES DE HUELVA RELACIONADAS CON LA INMIGRACIÓN.	<u>CLI</u>
ANEXO VI. ENTREVISTA REALIZADA A LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS MULTICULTURALES.	<u>CLXXIII</u>
ANEXO VII. ENTREVISTA REALIZADA AL PROFESORADO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS MULTICULTURALES.	<u>CLXXVIII</u>
ANEXO VIII. CUESTIONARIO REALIZADO AL PROFESORADO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS MULTICULTURALES.	<u>CXCII</u>
ANEXO IX. ENTREVISTA REALIZADA A LOS PADRES Y MADRES DEL ALUMNADO AUTÓCTONO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS MULTICULTURALES.	<u>CXCIX</u>
ANEXO X. ENTREVISTA REALIZADA A LOS PADRES Y MADRES DEL ALUMNADO INMIGRANTE DE LOS CENTROS EDUCATIVOS MULTICULTURALES.	<u>CCII</u>
ANEXO XI. ENTREVISTA REALIZADA AL ALUMNADO AUTÓCTONO.	<u>CCXV</u>
ANEXO XII. CUESTIONARIO REALIZADO AL ALUMNADO INMIGRANTE.	<u>CCXVIII</u>
ANEXO XIII. EVALUACIÓN INICIAL I: INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN Y EVALUACIÓN INICIAL II: INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS CURRICULARES.	<u>CCXXIV</u>
ANEXO XIV. EVALUACIÓN INICIAL III: EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL PROFESORADO DE LAS AULAS MULTICULTURALES.	<u>CCIL</u>
ANEXO XV. CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES DEL ALUMNADO	<u>CCXXXVI</u>
ANEXO XVI. COMPETENCIA CURRICULAR PARA EDUCACIÓN PRIMARIA.	<u>CCXLII</u>
ANEXO XVII. COMPETENCIA CURRICULAR PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA.	<u>CCXLIV</u>
ANEXO XVIII. DOCUMENTO BASE QUE SE HA APORTADO A CADA TUTOR DE AULA, PARA QUE, A PARTIR DE ÉL	<u>CCLVI</u>

DESARROLLE SU PROPIO CURRÍCULO INTERCULTURAL DE AULA.	
ANEXO XIX. CURRÍCULO INTERCULTURAL DEL AULA DE SEGUNDO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.	<u>CCCXVII</u>
ANEXO XX. CURRÍCULO INTERCULTURAL DEL AULA DE CUARTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.	<u>CDXLIV</u>
ANEXO XXI. CURRÍCULO INTERCULTURAL DE AULA DE SEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.	<u>DXLIV</u>
ANEXO XXII. CURRÍCULO INTERCULTURAL DE AULA DE SEGUNDO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.	<u>DCXLVII</u>
ANEXO XXIII. CURRÍCULO INTERCULTURAL DE AULA DE CUARTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.	<u>DCXL</u>
ANEXO XXIV. ACTIVIDADES DE CARÁCTER INTERCULTURAL REALIZADAS CON EL ALUMNADO DE AULAS MULTICULTURALES.	<u>DCCXXXIII</u>
ANEXO XXV. CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LAS MATERIAS DE MATEMÁTICAS Y LENGUA CASTELLANA.	<u>MXLVI</u>
ANEXO XXVI. CURRÍCULO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LAS MATERIAS DE MATEMÁTICAS Y LENGUA CASTELLANA.	<u>MLXII</u>
ANEXO XXVII. MATERIAL UTILIZADO EN LAS ATALs Y EN LAS AULAS ORDINARIAS, EN EL CASO DE QUE EL CENTRO EDUCATIVO NO TUVIERA ATAL.	<u>MCV</u>
ANEXO XXVIII. COMPARATIVA DE LAS COMPETENCIAS CURRÍCULARES ANALIZADAS EN LAS FASES INICIAL, INTERMEDIA Y FINAL DE LA INVESTIGACIÓN.	<u>MCXIV</u>

ANEXO I**RELACIÓN DE CUADROS Y FIGURAS DE LOS CAPÍTULOS Y RELACIÓN DE CUADROS Y FIGURAS DE LOS ANEXOS.****RELACIÓN DE CUADROS, FIGURAS GRÁFICOS Y TABLAS DE LOS CAPÍTULOS.****CUADROS**

Nº CUADRO	TÍTULO	PÁGINA
Cuadro 1.1.	Enfoque tradicional y actual de la evaluación educativa.	Pág. 16
Cuadro 1.2.	Historia de desarrollo (Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo, 1991).	Pág. 27
Cuadro 1.3.	Desarrollo actual	Pág. 28
Cuadro 1.4.	Estilo de aprendizaje	Pág. 30
Cuadro 1.5.	Aspectos relevantes en la situación de clase	Pág. 31
Cuadro 1.6.	Modelo integrador de Shapiro y Lentz	Pág. 34
Cuadro 2.1.	Respuestas educativas ante la diversidad cultural. (Del Arco Bravo, I. 1998)	Pág. 79.
Cuadro 3.1.	Características de la LOCE, que hacen imposible la práctica de la Educación Intercultural (Aguaded, E., 2003).	Pág. 118.
Cuadro 3.2.	Niveles del Curriculum Multicultural.	Pág. 127.
Cuadro 5.1	Cuadro de Rodríguez y otros 1995: Análisis de datos	Pág. 230.
Cuadro 5.2.	Población del alumnado participante en la investigación.	Pág. 242
Cuadro 5.3.	Objetivos educativos de Educación Primaria relacionados con la Educación Intercultural.	Pág. 272.
Cuadro 5.4.	Objetivos educativos de Educación Secundaria Obligatoria relacionados con la Educación Intercultural.	Pág. 273.
Cuadro 5. 5.	Contextualización de los objetivos de la etapa de Educación Primaria.	Pág. 273.
Cuadro 5.6.	Contextualización de los objetivos de la etapa de Educación Secundaria.	Pág. 275.
Cuadro 5.7.	Objetivos del área de conocimiento del medio natural, social y cultural para la educación primaria	Pág.277.
Cuadro 5.8.	Objetivos del área de conocimiento de lengua castellana y literatura para la educación primaria	Pág. 259
Cuadro 5.9.	Objetivos del área de conocimiento de matemáticas para la educación primaria	Pág. 269
Cuadro 5.10.	Objetivos del área de conocimiento de lengua extranjera para la educación primaria	Pág. 270
Cuadro 5.11.	Objetivos del área de conocimiento de educación artística para la educación primaria	Pág. 280
Cuadro 5.12.	Objetivos del área de conocimiento de educación	Pág. 280

	física para la educación primaria	
Cuadro 5.13.	Contenidos de las materias curriculares: conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural	Pág. 282.
Cuadro 5.14.	Contenidos de las materias curriculares: lengua castellana y literatura.	Pág. 285.
Cuadro 5.15.	Características de la Metodología de la Etapa de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.	Pág. 286.

FIGURAS

Nº FIGURA	TÍTULO	PÁGINA
Figura 1.1.	Enfoque de Evaluación basada en los objetivos del aula. Langione (1990).	Pág. 19
Figura 1.2.	Modelo para la evaluación basada en el curriculum	Pág. 24
Figura 1.3.	Distintos aspectos a tener en cuenta en la evaluación curricular.	Pág. 27
Figura 1.4.	El alumno en relación con la tarea.	Pág. 29
Figura 1.5	Modelo de Diagnóstico de Lentz (1997).	Pág. 39
Figura 1.6	Modelo de Diagnóstico Basado en el Curriculum Intercultural utilizado.	Pág. 49
Figura 2. 1.	Diferencias entre Educación Multicultural y Educación Intercultural.	Pág. 66
Figura 2.2.	Modelos y Enfoques de Educación Multicultural, de Bartolomé, M. (1994).	Pág. 84.
Figura 2.3.	Modelo holístico de Banks (1991).	Pág. 96.
Figura 3.1.	Esquema sobre la Escuela que atiende a la diversidad y es comprensiva.	Pág. 112.
Figura 3.2.	Fuentes y propuestas del Curriculum Intercultural.	Pág. 131.
Figura 5.1.	Esquema de trabajo utilizado.	Pág. 240.
Figura 5.2.	Proceso de muestreo adaptado de Fox (1981:369)	Pág. 246.
Figura 5.3.	Aspectos relativos a la Configuración del PEC.	Pág. 251.
Figura 5.4.	Aspectos relativos a la configuración de los PCC.	Pág. 252.

GRÁFICOS

Nº GRÁFICOS	TÍTULO	PÁGINA
Gráfico 4.1	Residentes extranjeros. Crecimiento anual en porcentaje.	Pág. 152.
Grafico 4.2.	Residentes extranjeros en España (1955-2002). En miles de personas.	Pág. 153.
Gráfico 4.3.	Población extranjera en los países de OCDE. Datos de 1999, en porcentaje.	Pág. 156.
Gráfico 4.4.	Residentes extranjeros. Principales nacionalidades. En miles	Pág. 157.
Gráfico 4.5.	Distribución provincial extranjera. Marzo de 2002. En porcentaje sobre el total de extranjeros.	Pág. 164.

Gráfico 4.6.	Porcentaje de población extranjera sobre la población provincial. Marzo de 2002. En porcentajes sobre el total provincial.	Pág. 165.
Gráfico 4.7.	Evolución del alumnado extranjero, según zona de procedencia. Cursos 1991-92 a 2001-02.	Pág. 173.
Gráfico 4.8.	Alumnado extranjero, según nacionalidad.	Pág. 174.
Gráfico 4.9.	Proporción de alumnado extranjero por ciclos educativos. Evolución 1991-92/2001-02, en tanto por mil.	Pág. 177.
Gráfico 4.10.	Alumnado extranjero por cada 1000 matriculados, según etapa educativa. Curso 2001-02, en tanto por mil.	Pág.183.
Gráfico 4.11.	Alumnado inmigrante en Palos de la Frontera.	Pág. 208.
Gráfico 4.12.	Alumnado inmigrante en Moguer	Pág. 209.
Gráfico 4.13.	Alumnado inmigrante en Punta Umbría.	Pág. 209.
Gráfico 4.14.	Alumnado inmigrante en Cartaya.	Pág. 210.
Gráfico 4.15.	Alumnado inmigrante en Lepe.	Pág. 210.
Gráfico 4.16.	Alumnado inmigrante en Isla Cristina	Pág. 211.
Gráfico 4.17.	Alumnado inmigrante en Ayamonte	Pág. 211.
Gráfico 5.1.	Fracaso Escolar en ESO.	Pág. 333.
Gráfico 5.2.	Fracaso escolar en Educación Primaria.	Pág. 333
Gráfico 5.3.	Resultados de las entrevistas realizadas a los Equipos directivos I.	Pág. 336
Gráfico 5.4.	Resultados de las entrevistas realizadas a los Equipos Directivos II.	Pág. 337.
Gráfico 5.5.	Resultados de las entrevistas realizadas a los Equipos Directivos III.	Pág. 338.
Gráfico 5.6.	Resultados de las entrevistas realizadas a los Equipos Directivos IV.	Pág. 339.
Gráfico 5.7.	Resultados de las entrevistas realizadas a los Equipos Directivos V.	Pág. 339.
Gráfico 5.8.	Resultados de las entrevistas realizadas a los Equipos Directivos VI.	Pág. 340.
Gráfico 5.9.	Resultados de las entrevistas realizadas a los Equipos Directivos VII.	Pág. 341.
Gráfico 5.10.	Resultados de las entrevistas realizadas al Profesorado I.	Pág. 344.
Gráfico 5.11.	Fracaso escolar en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.	Pág. 457
Gráfico 5.12.	Fracaso escolar del alumnado inmigrante y autóctono por materias.	Pág.458

TABLAS

Nº TABLAS	TÍTULO	PÁGINA
Tabla 4.1.	Residentes, según nacionalidad y grupos de edad. Distribución porcentual	Pág. 162.
Tabla 4.2.	Alumnado extranjero, según zona de origen, por comunidad autónoma. Curso 2001-02. Distribución	Pág. 181.

	porcentual.	
Tabla 4.3.	Población extranjera y Conjunto de población en España y comparación de porcentajes de una población sobre otra (datos de España y Andalucía)	Pág. 187.
Tabla 4.4	Datos básicos de la Regulación de 1991 en Andalucía	Pág. 191.
Tabla 4.5.	Datos básicos de la regulación de 2000 en Andalucía	Pág. 193.
Tabla 4.6.	Evolución de la presencia de permisos de trabajo a población extranjera en Andalucía y tipo de permiso por provincias.	Pág. 194.
Tabla 4.7.	Evolución de la presencia de trabajadores extranjeros en altas en la Seguridad Social por Regímenes(1)	Pág. 196.
Tabla 4.8.	Evolución de la presencia de trabajadores extranjeros en altas en la Seguridad Social por regímenes(2)	Pág. 197.
Tabla 4.9.	Evolución del alumnado inmigrante escolarizado en Andalucía.	Pág. 198.
Tabla 4.10.	Alumnado extranjero de la comunidad autónoma de Andalucía. Diferencial en el curso escolar 2003/2003 respecto al curso escolar 2001/2002.	Pág. 198.
Tabla 4.11.	Diferencial del número de alumnos extranjeros Pública-Privada. Cursos 2001/02-2002/03.	Pág. 199.
Tabla 4.12.	Alumnado extranjero por continentes. Curso 2002/03.	Pág. 199.
Tabla 4.13.	Alumnado extranjero de la comunidad autónoma de Andalucía. Distribución por sexo	Pág. 200.
Tabla 4.14.	Alumnado extranjero por niveles educativos y provincias Comunidad Autónoma de Andalucía: pública + privada. Curso escolar 2002/2003.	Pág. 201.
Tabla 4.15.	Alumnado extranjero por niveles educativos y provincias. Comunidad Autónoma de Andalucía: pública. Curso escolar 2002/2003.	Pág. 203
Tabla 4.16.	Alumnado extranjero por niveles educativos y provincias. Comunidad Autónoma de Andalucía: privada. Curso escolar 2002/2003	Pág. 204
Tabla 4.17.	Resumen de los datos sobre la inmigración extranjera en la provincia de Huelva.	Pág. 205
Tabla 4.18.	Centros educativos con escolarización inmigrante, donde se realizó la investigación.	Pág. 213.
Tabla 5.1.	Paradigmas, finalidades de la investigación y métodos.	Pág. 237
Tabla 5.2.	Diferentes tipos de muestras de nuestra investigación.	Pág. 247.
Tabla 5.3.	Localidades, centros educativos, etapas, ciclos, cursos y alumnado con el que se realizó la intervención.	Pág. 247.
Tabla 5.4.	Distribución de ítems en el cuestionario realizado al profesorado.	Pág. 358

Tabla 5.5.	Tabla de especificaciones del cuestionario.	Pág. 359
Tabla 5.6.	Muestra productora de datos en la Segunda parte de la investigación.	Pág. 378
Tabla 5.7.	Tabla resumen de los elementos desarrollados dentro del apartado denominado “entorno” del análisis del contexto del Proyecto Educativo de los centros.	Pág. 435.
Tabla 5.8.	Tabla resumen de los elementos desarrollados dentro del apartado denominado “el centro” del análisis del contexto del Proyecto Educativo de los centros.	Pág. 436
Tabla 5.9.	Tabla resumen de los elementos desarrollados dentro del apartado denominado “las familias” del análisis del contexto del Proyecto Educativo de los centros.	Pág.437
Tabla 5.10.	Tabla resumen de los elementos desarrollados dentro del apartado denominado “el alumnado” del análisis del contexto del Proyecto Educativo de los centros.	Pág.438
Tabla 5.11.	Tabla resumen de los elementos desarrollados dentro del apartado “orientaciones pedagógico-didácticas” del análisis de las señas de identidad del Proyecto Educativo de los centros.	Pág.440
Tabla 5.12.	Tabla resumen de los elementos desarrollados dentro del apartado de finalidades del centro del Proyecto Educativo de los centros.	Pág.440
Tabla 5.13.	Resultados del análisis de los Proyectos Curriculares de los centros: contextualización de los objetivos de las materias curriculares.	Pág.443
Tabla 5.14	Resultados del análisis de los Proyectos Curriculares de los centros: contextualización de los contenidos de las materias curriculares.	Pág.443
Tabla 5.15	Respuestas de las familias magrebíes.	Pág.446
Tabla 5.16	Respuestas de las familias autóctonas.	Pág.447
Tabla 5.17	Respuestas de los Equipos Directivos.	Pág.448
Tabla 5.18	Respuestas sobre la metodología didáctica utilizada en las Aulas Multiculturales.	Pág.451
Tabla 5.19	Actitudes del profesorado ante la Educación Intercultural.	Pág.452
Tabla 5.20	Conocimientos del profesorado sobre la Educación Intercultural.	Pág.453
Tabla 5.21	Resultados de la entrevista realizada al alumnado de origen inmigrante.	Pág.458
Tabla 5.22	Resultados del cuestionario realizado al alumnado autóctono.	Pág.462
Tabla 5.23	Resumen de las partes de la investigación.	Pág.463
Tabla 5.24	Competencias curriculares adquiridas/no adquiridas por el alumnado intervenido a través del currículo intercultural.	Pág.501

Tabla 5.25	Competencias Interculturales adquiridas antes y después de la intervención.	Pág.502
Tabla 5.26	Competencias interculturales adquiridas/no adquiridas por el alumnado intervenido a través del currículo intercultural	Pág.505

RELACIÓN DE CUADROS DE LOS ANEXOS¹

Nº CUADRO	TÍTULO	PÁGINA
Cuadro 1	Población extranjera residente en España a 31-12-1999.	Pág.
Cuadro 2	Población extranjera residente en España a 31-12-1999.	Pág.
Cuadro3	Población extranjera residente en España a 31-12-1999.	Pág.
Cuadro 4	Total de población extranjera residente en España y Andalucía.	Pág.
Cuadro 5	Población extranjera residente en España por continentes.	Pág.
Cuadro 6	Población extranjera residente en Andalucía, según continentes.	Pág.
Cuadro 7	Mapa que expresa la concentración de población extranjera en Andalucía.	Pág.
Cuadro 8	Población extranjera residente en Andalucía, según provincias y nacionalidades.	Pág.
Cuadro 9	Población extranjera residente en Andalucía de nacionalidades ajenas a la Unión Europea y al Espacio Económico Europeo.	Pág.
Cuadro 10	Población extranjera residente en Andalucía de nacionalidades ajenas a la Unión Europea y al Espacio Económico Europeo.	Pág.
Cuadro 11	Solicitudes en el proceso de regulación del año 200 en Andalucía.	Pág.
Cuadro 12	Solicitudes concedidas y en otras situaciones.	Pág.
Cuadro 13	Solicitudes en el proceso de regularización del año 2000.	Pág.
Cuadro 14	Población extranjera residente en Andalucía, de nacionalidades ajenas a la Unión Europea y al Espacio Común Europeo por provincias.	Pág.
Cuadro 15	Población extranjera residente en Andalucía, de nacionalidades ajenas a la Unión Europea y al Espacio Común Europeo por provincias.	Pág.
Cuadro 16	Población extranjera residente en Andalucía, de	Pág.

¹ A pesar de los cuadros y las tablas están nombradas en el original con su propia numeración, nosotros hemos optado por nombrarlos en nuestro propio orden. El problema es que no hemos podido quitar del original la numeración que traía, por propia incompatibilidad de esta acción con el programa informático utilizado. La numeración que se utiliza, por tanto, es la que se deriva del orden que siguen en los anexos de este trabajo.

	nacionalidades ajenas a la Unión Europea y al Espacio Común Europeo por provincias.	
Cuadro 17	Población extranjera residente en Andalucía de nacionalidades pertenecientes a la Unión Europea y al Espacio Económico Europeo.	Pág.
Cuadro 18	Población extranjera residenter en Andalucía según grupos de edad.	Pág.
Cuadro 19	Población extranjera residente en Andalucía según grupos de edad.	Pág.
Cuadro 20	Total de alumnado extgranjero en Andalucía durante el curso 2000-2001, según sexo y provincia de residencia.	Pág.
Cuadro 21	Total alumnado extranjero en Andalucía, durante el curso 2000-2001, según sexo.	Pág.
Cuadro 22	Total alumnado extranjero en Andalucía, durante el curso 2000-2001, según provincias de residencia.	Pág.
Cuadro 23	Total alumnado extranjero en Andalucía durante el curso 2000-2001, según sexo y provincia de residencia.	Pág.
Cuadro 24	Total alumnado extranjero en Andalucía durante el curso 2000-2001, según su distribución en Educación Primaria y Educación Secundaria por provincia de residencia.	Pág.
Cuadro 25	Alumnado extranjero en Educación Primaria en Andalucía durante el curso 2000-2001 Comunitario y No comunitario según sexo y provincia.	Pág.
Cuadro 26	Alumnado extranjero de Educación Primaria en Andalucía durante en curso 2000-2001, comuinitario y No Comunitario, según provincias.	Pág.
Cuadro 27	Alumnado extranjero de Educación Primaria en Andalucía durante en curso 2000-2001, comuinitario y No Comunitario, según provincias.	Pág.
Cuadro 28	Alumnado extranjero de Educación Secundaria en Andalucía durante en curso 2000-2001 Comunitario y No Comunitario, según provincias.	Pág.
Cuadro 29	Alumnado matriculado en Educación Infantil, Primaria y Secundaria 2001-2002	Pág.
Cuadro 30	Incorporación de nuevo profesorado en centros multiculturales 2001-2002.	Pág.
Cuadro 31	Utilización de residencia, transporte y comedor del alumnado inmigrante.	Pág.
Cuadro 32	Profesorado implicado en acciones formativas para la atención al inmigrante.	Pág.
Cuadro 33	Profesorado y centros implicados en acciones formativas para la atención al inmigrante.	Pág.
Cuadro 34	Distribución de ejemplares bilingües de la campaña “la escuela empieza en abril”.	Pág.
Cuadro 35	Diferencial de escolarizaciones curso 2002-2003, por provincias.	Pág.

Cuadro 36	Peso del diferencial de escolarización cursos 2002-2003 por provincias.	Pág.
Cuadro 37	Alumnado escolarizado curso 2002-2003, por provincias.	Pág.
Cuadro 38	Alumnado escolarizado curso 2002-2003, por provincias.	Pág.
Cuadro 39	AMPAs colaboradoras por provincias.	Pág.
Cuadro 40	Distribución de dípticos y carteles en castellano camapa 2002-2003.	Pág.
Cuadro 41	Cupo de profesorado para programas educativos	Pág.
Cuadro 42	Propuesta de gastos para actuaciones, programas de compensación educativa y plan de inmigrantes a realizar en los propios centros docentes públicos.	Pág.
Cuadro 43	Evaluación del cuerpo de profesorado para programas educativos.	Pág.
Cuadro 44	Profesorado para programaciones educativas 2002-2003 (ATALs).	Pág.
Cuadro 45	Centros atendidos por profesorado adascrito a las ATALs, por provincias 2002-2003.	Pág.
Cuadro 46	Estimaciones de alumnado inmigrante que utiliza los servicios de comedor y transporte 2002-2003.	Pág.
Cuadro 47	Estimaciones de alumnado inmigrante que utiliza los servicios de residencias 2002-2003.	Pág.
Cuadro 48	Evaluación de la estimación de alumnado inmigrante que utiliza los servicios de comedor escolar y transporte 2002-2003.	Pág.
Cuadro 49	Estimación de actividades escolares realizadas al amparo de la convocatoria anual que realiza la Consejería de Educación y Ciencia 2002-2003.	Pág.
Cuadro 50	Mediadores culturales derivados de convenios con ayuntamientos o entidades sin ánimo de lucro 2002-2003.	Pág.
Cuadro 51	Alumnado matriculado en PGS 2002-2003.	Pág.
Cuadro 52	Actividades de formación relacionadas 2002-2003.	Pág.
Cuadro 53	Datos sobre las aulas ATAI 2002-2003.	Pág.
Cuadro 54	Convenios para el apoyo del aprendizaje de la lengua española 2002-2003.	Pág.
Cuadro 55	Proyectos de reflexión y contraste sobre la perspectiva intercultural en los centros educativos.	Pág.
Cuadro 56	Proyectos de actividades de confederaciones y federaciones de Padres y madres en relación con la Educación Intercultural.	Pág.
Cuadro 57	Alumnado de educación de adultos 2002-2003.	Pág.
Cuadro 58	Porcentaje de alumndo por provincias 2002-2003.	Pág.
Cuadro 59	Planes interculturales de educación de adultos.	Pág.
Cuadro 60	Acciones formativas de relación con actividades de interculturalidad para la educación permanente de adultos.	Pág.
Cuadro 61	Convenios para la educación permanente de adultos.	Pág.

Cuadro 62	Participación de inmigrantes adultos en asociaciones de alumnados según centros.	Pág.
Cuadro 63	Convenios con relación con planes de acción comunitaria para el alumnado inmigrante adulto 2002-2003.	Pág.
Cuadro 64	Evolución del alumnado inmigrante escolarizado en Andalucía 1995-1996 a 2002-2003.	Pág.
Cuadro 65	Aumento de alumnado extranjero 2002-2003 respecto 2001-2002.	Pág.
Cuadro 66	Proporción de alumnado extranjero en la pública y privada 2003-2004.	Pág.
Cuadro 67	Alumnado extranjero pública y privada 2003-2004.	Pág.
Cuadro 68	Alumnado extranjero por origen 2003-2004.	Pág.
Cuadro 69	Alumnado extranjero por sexo 2003-2004.	Pág.
Cuadro 70	Alumnado extranjero por enseñanzas 2003-2004.	Pág.

ANEXO II

PLAN INTEGRAL DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA PARA LA INMIGRACIÓN (ÁREA SOCIOEDUCATIVA)

Comisión Interdepartamental de Políticas Migratorias

La Comisión Interdepartamental de Políticas Migratorias es un órgano de asesoramiento a la Junta de Andalucía, adscrito a la Consejería de Gobernación.

Entre otras funciones, le corresponde la coordinación e impulso de las actuaciones en materia de migración que en el ámbito de sus competencias mantienen las Consejerías de la Administración de la Junta de Andalucía. Decreto 382/2000, de 5 de septiembre, por el que se regula la Comisión Interdepartamental de Políticas Migratorias

Plan Integral para la Inmigración en Andalucía

El I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2001-2004), creado por Decreto 1/2002, de 9 de enero, se fundamenta en las diversas competencias que la Junta de Andalucía tiene atribuidas por mandato constitucional y estatutario en relación con las prestaciones de los servicios básicos a los ciudadanos, constituyendo la población inmigrante uno de los sectores con especiales dificultades para el acceso a dichas prestaciones.

I PRIMER PLAN INTEGRAL PARA LA INMIGRACIÓN EN ANDALUCÍA

ÍNDICE

I.- INTRODUCCIÓN

II.- LA INMIGRACIÓN EN ANDALUCÍA. ANÁLISIS DE LA REALIDAD

III.- MARCO JURÍDICO

IV.- PRINCIPIOS RECTORES

V.- OBJETIVOS GENERALES

VI.- ÁREAS DE INTERVENCIÓN

1. Área Socio-Educativa

2. Área Socio-Laboral

3. Área Socio-Sanitaria

4. Área de Recursos Sociales

5. Área de Vivienda

6. Área Socio-Cultural

7. Área de Atención Jurídica

8. Área de Formación e Investigación

9. Área de Sensibilización Social

10. Área de Cooperación al Desarrollo

VII.- COORDINACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

VIII.- RECURSOS FINANCIEROS.

ANEXO PRESUPUESTARIO

I.- INTRODUCCIÓN

La inmigración es un fenómeno que importa e interesa al conjunto de los ciudadanos, que manifiestan ante él una gran sensibilidad. Ocupa el tercer lugar entre las preocupaciones de los ciudadanos españoles, tras el terrorismo y el paro, según todos los estudios de opinión solventes conocidos. En la agenda de la Unión Europea figura ya el objetivo de alcanzar una política común al respecto, conscientes todos los países miembros de la importancia que el fenómeno de la inmigración representa hoy, no sólo para el desarrollo económico de todos ellos sino también para el futuro de su cohesión social.

En Andalucía, noticias relacionadas con la inmigración ocupan lugares destacados a diario en los diversos medios de comunicación. Instituciones como el Parlamento, el Defensor del Pueblo y los Ayuntamientos, colectivos sociales como los Sindicatos, las organizaciones de empresarios y las ONG adoptan posturas y emiten pronunciamientos sobre la inmigración. Por otro lado, con relativa frecuencia, surgen situaciones referidas a las penosas condiciones de trabajo y de vida de los hombres y mujeres inmigrantes, y otras –afortunadamente con carácter excepcional- incluso de conflictividad social.

Nos encontramos, pues, ante un asunto que requiere una respuesta sistemática, estructurada y organizada en el medio plazo, que permita afrontar el presente y prever el futuro, que proporcione a la sociedad andaluza un marco global de referencia para su cabal comprensión del fenómeno migratorio.

Pero estamos, también, ante un tema que, por afectar a la propia estructura social, a los hábitos de vida, a la expresión cultural y a la convivencia, necesita ser asumido por el conjunto de la población, y no sólo por sus Instituciones.

Existen diversas maneras de aproximarse al fenómeno de la inmigración. Una, la menos ética en cuanto que pervierte los valores democráticos al utilizar la inmigración como un espantajo que aviva algunas de las menos nobles pasiones en la población de acogida como la xenofobia y la intolerancia, consiste en problematizar el hecho mismo de la inmigración. Otra, más pragmática pero insuficiente desde el punto de vista de los derechos humanos, es el enfoque economicista de la inmigración; abordar positivamente la inmigración como un factor de actividad y crecimiento económico puede ser un enfoque de “egoísmo inteligente”, pero no resuelve el problema de la desigualdad con que la población inmigrante accede al ejercicio de sus derechos fundamentales. Existe otra forma de encarar el fenómeno de la inmigración asimismo insuficiente, y es el de la perspectiva meramente humanitarista, porque al poner el acento sólo en esa dimensión no tiene en cuenta que la inmigración es un fenómeno de interacción entre población inmigrante y población de acogida, que genera unas contradicciones entre valores y prácticas a las que un enfoque unilateral no puede dar respuesta. Por último, existe otro modo de abordar la política de inmigración: es el que arranca de una visión integral del fenómeno migratorio y se propone como fin último la plena integración económica, laboral y cultural de las personas inmigrantes.

Es el modo más complejo de hacerlo, pero es el único que vale la pena, y es, en fin, el único que permite diseñar y emprender políticas que contemplando al inmigrante como un todo favorezcan el ejercicio de sus derechos fundamentales en condiciones de igualdad. Pero, además, este enfoque es el único que puede hacer posible una auténtica integración entre población inmigrante y población receptora; integración que se basa en el “criterio de la reciprocidad”, y que está tan lejos de la mera inserción pasiva que niega la identidad cultural del inmigrante, como de la segregación que aísla y empobrece el pluralismo cultural; este enfoque es el que, por medio de una integración

voluntaria y racional, suma valores en lugar de fraccionar y fragmentarlos. Obvio es señalarlo, pero conviene subrayar que éste es el modelo que este Plan pretende llevar a la práctica.

La Junta de Andalucía asume la inmigración como una de sus prioridades políticas y el Consejo de Gobierno, en coherencia con lo dicho, elabora y presenta este Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, y lo ofrece a la consideración del Parlamento, de las Corporaciones Locales, del Foro Andaluz de la Inmigración y al conjunto de la sociedad andaluza para que pueda ser el instrumento útil que la importancia y trascendencia del tema merecen.

La inmigración debería ser considerada por todas las fuerzas políticas y sociales como un tema “de interés general de Andalucía”. Por ello sería deseable que se alcanzará el mayor grado posible de acuerdo político y consenso social, que sin renuncia de las legítimas posiciones e intereses de cada cual, no obstante, asegurará un mínimo común asumido por todos. Ello permitiría un efecto movilizador en el conjunto de la sociedad andaluza que podría abordar con un nivel suficiente de confianza las complejidades, contradicciones e incertidumbres con las que percibe y vive este fenómeno.

La política de inmigración es un buen ejemplo de la complejidad del Estado que nuestra Constitución ha establecido. En efecto, el hecho migratorio presenta aspectos diversos sobre los que la responsabilidad pública corresponde a diferentes niveles del poder político. Más aún, se trata de una materia sobre la que existen Acuerdos y Recomendaciones de la propia Unión Europea que no pueden ser olvidados a la hora de abordar su tratamiento.

Es evidente que la principal responsabilidad en materia de inmigración concierne a la Administración del Estado; no en vano le corresponden a ella las competencias en materia de legislación de extranjería, control de fronteras, permisos de residencia de trabajo, acogida y/o asilo, inspección de trabajo, convenios con terceros países, persecución de mafias y delincuencia organizada, y determinación de cupos anuales, por enumerar las más destacadas. Y a nadie se le oculta que estas competencias son decisivas para la configuración global que el fenómeno de la inmigración adopta en nuestro país, puesto que del correcto ejercicio de las mismas depende básicamente el alcance, las características y las condiciones en que se produce la llegada de los inmigrantes a España, y todo ello determina las opciones reales de una política acertada de integración de la población inmigrante.

La Junta de Andalucía tiene atribuidas por mandato constitucional y estatutario competencias que se refieren a servicios y funciones básicas para el bienestar de los ciudadanos, como la asistencia sanitaria, la educación, la vivienda, los servicios sociales, las políticas de igualdad, de atención al menor, o de juventud, por citar las más notables. Los Ayuntamientos, a su vez, tienen competencias decisivas para el alojamiento y la vivienda, los servicios sociales comunitarios y la Policía Local, entre otras.

Nos encontramos, así, ante la voluntad de una Administración de proporcionar una respuesta seria y efectiva al fenómeno de la inmigración, cuando algunos de los instrumentos para llegar a ella no están en sus manos. Posiblemente lo más racional sería que esa respuesta resultase del diálogo y el acuerdo previo entre todas las Administraciones implicadas: la estatal, la autonómica y la local. Pero a nadie se le oculta que –como en tantas otras cosas– lo más racional no siempre es lo posible. Lo posible aquí y ahora es que Andalucía se dote del instrumento adecuado para abordar la inmigración, y lo racional es que ese instrumento nazca con un carácter y un diseño que permita su articulación con las actuaciones de las restantes Administraciones por la vía del acuerdo.

La población inmigrante constituye un sector definido que encuentra especiales dificultades para el ejercicio de muchos de los derechos directamente relacionados con las funciones y servicios antes detallados. Esa circunstancia se ve agravada si nos referimos a los inmigrantes que llegan a Andalucía sin cumplir los requisitos legales exigidos, por lo que se ven abocados a situaciones de precariedad y exclusión social. La Junta de Andalucía, al igual que hace ante situaciones similares generadoras de inseguridad en el ejercicio de los derechos fundamentales y de riesgo para la cohesión social, debe dar una respuesta a este sector de población a través de sus múltiples funciones y servicios, y el reforzamiento de los mismos.

Esta dispersión de competencias, que son ejercidas por diferentes Consejerías, Organismos y Empresas Públicas de la Junta de Andalucía, es posiblemente el primer motivo por el que resulta necesaria la elaboración de un Plan. Pero no se trata sólo de coordinar lo disperso, sino de integrar en una misma estrategia las diferentes actuaciones de la Administración de la Comunidad Autónoma, y más aún, de redefinirlas y reelaborarlas a la luz de los principios y objetivos generales que este Plan contempla.

Esa estrategia podríamos definirla como de integralidad. La inmigración es un fenómeno de tal complejidad que abarca facetas y actividades referidas a los propios inmigrantes y sus condiciones administrativas, laborales, culturales y sociales, a la población de acogida, al conjunto de la sociedad, a sus valores, actitudes y comportamientos como ciudadanos de una sociedad democrática. Por ello es precisa una perspectiva integral en su consideración, para poder apreciar en cada caso cómo unas medidas y actuaciones influyen y condicionan otras, cómo la imagen que tenga la sociedad de acogida favorece o dificulta determinadas actuaciones, cómo, en suma, estamos ante un organismo vivo que requiere contemplar todas sus constantes y sistemas para poder acertar en la respuesta.

Si lo que pretendemos es conseguir la plena integración de las personas inmigrantes, ésta ha de hacerse en una sociedad de acogida que asimismo interactúa con el fenómeno de la inmigración, y por lo tanto debemos trabajar para evitar la problematización del fenómeno, de un lado, y para contribuir al enriquecimiento no sólo económico sino social y cultural del conjunto de la población. Que la sociedad autóctona perciba que la inmigración es una oportunidad para elevar sus niveles de bienestar, de servicios y de progreso social, en suma, es un parámetro insoslayable para el acierto en las políticas que el Plan preconiza.

Todo lo dicho nos remite a una obviedad, de la cual convendría, no obstante, dejar constancia. La Junta de Andalucía ha venido desarrollando políticas referidas a la inmigración desde hace años. Ya la Evaluación del I Plan Andaluz de Servicios Sociales incluía la estimación de las medidas referidas a la política de inserción social de la población inmigrante. Consejerías como Educación y Salud venían aplicando medidas para las respectivas prestaciones de los servicios educativos y sanitarios a los inmigrantes, por citar algunos ejemplos. No parte este Plan de cero, sino que pretende articular lo que está en marcha en esta nueva estrategia.

En el Documento Marco del Plan, aprobado por la Comisión Interdepartamental de Políticas Migratorias el pasado 14 de febrero, se formulaban una serie de consideraciones de las cuales conviene destacar ahora una. No valen fórmulas simples y cerradas para la inmigración; la diversidad de situaciones, la dinámica cambiante del hecho en sí, obligan a que este Plan sea abierto y flexible para poder dar una respuesta ágil y adaptada a la realidad. Por otro lado, conviene tener presente que este Plan converge con otros Planes Sectoriales con los que tiene conexiones evidentes, tales como el II Plan Andaluz de Salud y el Plan para la atención educativa del alumnado

inmigrante, por citar algunos de los ya aprobados, y con otros en trámite de aprobación, como el II Plan Andaluz de Drogas y Adicciones y el I Plan Integral de la Infancia.

El ámbito de actuación de este Plan es, naturalmente, el de la Comunidad Autónoma de Andalucía, en el marco de sus competencias. Pero ello no puede limitar sus actuaciones al territorio de la Comunidad. Una estrategia acertada ante la inmigración pasa por la cooperación al desarrollo con los países de procedencia, para trabajar sobre la raíz de la situación y no sólo sobre las consecuencias. Eso explica, además, que el Área de Cooperación tenga un carácter transversal y un formato distinto en la presentación, porque puede implicar -y de hecho lo hace- a casi todas las demás Áreas.

El presente Plan se elabora para el período 2001-2004 y se estructura básicamente en Capítulos, comprendida la presente Introducción. El Capítulo II aborda el análisis de la realidad de la inmigración en Andalucía, a partir de los datos obtenidos, tanto del Observatorio Permanente de la Inmigración (OPI), del Instituto Nacional de Estadística (INE), así como de fuentes propias de las Consejerías de la Junta de Andalucía, constatando las diferencias de presencia territorial y su peso en el conjunto de la población provincial y local. Lo que en todo caso indican estos datos es la realidad creciente de la inmigración y su incidencia en la actividad productiva de diferentes provincias andaluzas, así como la tendencia constante en los últimos años al aumento de población inmigrante en Andalucía.

El Capítulo III examina el marco jurídico comunitario, estatal y autonómico. La superposición de normativa vinculante para los distintos poderes públicos es una de las peculiaridades del tratamiento que debe tener la inmigración. En dicho análisis se sostiene como criterio interpretativo el de la congruencia con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y el Convenio Europeo de Noviembre de 1950 de toda la legislación estatal y autonómica.

En el Capítulo IV se establecen los nueve principios rectores que inspiran el conjunto del Plan.

Se insiste en él en la estrategia integral de su concepción y diseño, cuestión bien distinta del principio de integralidad que destaca el carácter intersticial de prevención, atención y promoción del sujeto destinatario del mismo. Se podría afirmar que en la literalidad de estos Principios y en la congruencia con los mismos, del contenido del Plan radica la apuesta de calado político del Gobierno de la Junta de Andalucía.

El Capítulo V estudia los seis objetivos generales que por su naturaleza están presentes y son comunes a todas las Áreas de Intervención. Tan es así que los Objetivos Específicos que se detallan en cada una de las Áreas aparecen vinculados necesariamente a algún Objetivo General, de tal forma que se podría afirmar que este Capítulo contiene la malla que traba y da consistencia al Plan, garantizando su coherencia.

La determinación de las diferentes Áreas de Intervención ocupa el Capítulo VI. Las diez Áreas de Intervención que se establecen en el mismo se articulan mediante 61 Objetivos Específicos, que, a su vez, se desarrollan mediante un total de 172 Medidas. Uno de los problemas que habitualmente presentan Planes de esta naturaleza es la tendencia sectorial a establecer, de hecho, compartimentos estancos en las políticas de intervención. En esta ocasión se ha buscado que las Áreas desborden el ámbito administrativo de una Consejería u Organismo, precisamente para favorecer la apertura de espacios comunes de intervención interdisciplinar. En el transcurso de la elaboración de este Borrador se ha constatado la necesidad de recoger un Área de Atención Jurídica por la importancia misma de las garantías en la protección de derechos que debe acompañar al inmigrante desde su llegada a nuestras tierras. Asimismo, conviene destacar la presencia de tres Áreas horizontales ó transversales al conjunto del Plan

como son la de Sensibilización, la de Formación e Investigación y la de Cooperación. Cada Área de Intervención se estructura en Objetivos Específicos que contemplan Medidas concretas, y cuyos niveles no son necesariamente los mismos, para atender a la diversidad de situaciones y prioridades de cada caso. En todos los Objetivos Específicos se recogen los Recursos a utilizar, el Calendario de Ejecución, los Organismos Responsables y Gestores, y los Indicadores de Evaluación correspondientes.

Dado que las diferentes Áreas han tenido un grado de desarrollo determinado por los distintos momentos en los que se encontraban realizando actividades en materia de inmigración, es por lo que a la hora de relacionar las distintas Medidas con los Recursos y posteriormente diseñar Indicadores que permitirán evaluar la eficacia, eficiencia, economía y/o calidad de las actuaciones nos encontramos con un grado de desarrollo y concreción en la descripción del Objetivo de muy distinta índole.

El Capítulo VII aborda la Coordinación, el Seguimiento y la Evaluación del Plan. En gran medida, se puede aseverar que gran parte del éxito del mismo radicará en la capacidad que para hacer efectivas las previsiones de este Capítulo tenga el Gobierno de la Junta. En efecto, la garantía para los ciudadanos de que se cumplen los Objetivos, se ejecutan las Medidas y se avanza en la integración de los inmigrantes es el procedimiento de evaluación y seguimiento del Plan. Dado el carácter flexible del mismo, con un nivel global y otro, a través de Convenios, más concreto también será el doble seguimiento de las actuaciones previstas, en un caso a través de la Comisión Interdepartamental ya citada, y en otro por medio de la correspondiente Comisión bilateral Junta-Ayuntamiento.

Finalmente, el Capítulo VIII se ocupa de los Recursos Financieros del Plan. Resulta evidente que además de los recursos presupuestarios que la Junta de Andalucía destine a este Plan, habrán de ser contemplados, para su ulterior concreción, las aportaciones de las otras Administraciones que eventualmente suscriban Convenios para la ejecución de algunas de las medidas contempladas en el Plan. No obstante, y para probar el grado de compromiso del Gobierno de la Junta, este Capítulo contiene un Anexo Presupuestario estructurado por Áreas y Centros Directivos, que anticipa, por otra parte, la voluntad de trasladarlo como Programa Presupuestario en el año 2003.

La elaboración del Plan arranca de la voluntad de atribuir la coordinación de las políticas migratorias a un Departamento de carácter horizontal -la Consejería de Gobernación- y de constituir un órgano permanente de coordinación como es la Comisión Interdepartamental de Políticas Migratorias.

Con fecha 29 de septiembre de 2000, esta Comisión acuerda iniciar la elaboración del Plan. Se realiza el Documento Marco del Plan Integral, que es previamente conocido por el Consejo de Gobierno,

aprobándose el mismo el 14 de febrero de 2001 por dicha Comisión. A partir de ese momento, con el impulso y coordinación de la Consejería de Gobernación, a través de la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, se entra en el proceso de interlocución con los responsables técnicos del Plan en cada Consejería y/u Organismo competente. Establecidas las determinaciones específicas tales como objetivos, medidas, recursos, etc., el resultado, en forma de propuesta de Borrador del Plan, se somete a la aprobación de la Comisión Interdepartamental citada, en su reunión de 21 de mayo de 2001. Una vez aprobado por este órgano, se abrió un período de consulta con la FAMP y las Centrales Sindicales más representativas (UGT y CCOO), y de diálogo con las fuerzas políticas con representación parlamentaria. Asimismo, ha sido presentado ante el Foro Andaluz de la Inmigración, donde también están representadas Administraciones Públicas, organizaciones empresariales, asociaciones de inmigrantes y de pro-inmigrantes, y medios de comunicación. En este amplio proceso de consultas y

negociación se han incorporado cuantas aportaciones y propuestas eran susceptibles de enriquecer el Plan y se encuadraban en el marco de las competencias de la Junta de Andalucía. En reunión del Foro Andaluz de la Inmigración, celebrada el 10 de octubre de 2001, el Plan es aprobado por unanimidad. Esperamos así que sus líneas generales, su estrategia y sus objetivos constituyan ese “mínimo común” al que nos referíamos con anterioridad, imprescindible para proporcionar confianza social y estabilidad a esta política de “interés general” de Andalucía. Finalmente, y antes de su consideración por el Parlamento, el Plan será aprobado, tras los correspondientes trámites, por el Consejo de Gobierno.

II.- LA INMIGRACIÓN EN ANDALUCÍA. ANÁLISIS DE LA REALIDAD

Uno de los factores principales que pueden permitir el conocimiento de la realidad de la inmigración en Andalucía son los datos de carácter estadístico, ya que permiten visualizar de manera clara cuál es la situación en un determinado momento. Sin embargo, es difícil acceder a datos actualizados que ofrezcan esa visión última de una realidad continuamente cambiante.

De las fuentes de datos disponibles, se ha seleccionado, para el presente análisis, al Instituto Nacional de Estadística, que dispone de datos relativos a población extranjera en general, contemplando variables como tipo de régimen del permiso de residencia, sexo, nacionalidades y distribución geográfica.

Estos datos, que proceden a su vez del Registro de Extranjeros Residentes del Ministerio del Interior, están referidos al 31 de diciembre de 1999, no existiendo datos oficiales del año 2000 excepto los relativos a la población regularizada en el último proceso de regularización, aunque para éstos últimos ya no se contemplan las variables citadas antes.

Por tanto, y aunque se hará mención de los datos correspondientes a la regularización del año 2000, reflejados en el Anuario de Migraciones 2000 que edita el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, se utilizará fundamentalmente la información que ofrece el Instituto Nacional de Estadística para mostrar, a través de los datos estadísticos y de los gráficos elaborados, una imagen, relativa, claro está, de la inmigración en Andalucía. Asimismo, la aportación de datos que realizan algunas Consejerías de la Junta de Andalucía es de sumo interés y posibilita un mayor acercamiento al conocimiento de la población extranjera en Andalucía.

No se puede obviar, en Andalucía, la importancia que tiene la inmigración irregular, conformada por los y las inmigrantes sin permiso de residencia. Sin embargo, no es posible disponer de información oficializada y las estimaciones existentes provienen de la prensa o investigaciones sobre población inmigrante. Por ello, se hará escasa mención a esta población, a sabiendas de su importancia en nuestra Comunidad Autónoma, que ejerce de frontera de la Unión Europea y es lugar de paso y, en muchos casos, de destino para esta población.

A la hora de analizar los datos disponibles, es importante tener en cuenta la definición que se da de la población extranjera residente en España: se trata del número de extranjeros y extranjeras que legalmente residen en España al estar en posesión de un permiso de residencia en vigor, que puede ser de dos tipos:

Régimen Comunitario: Contempla a los y las nacionales de los Estados miembros de la Unión Europea (Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Portugal, Reino Unido y Suecia) o del Espacio Económico Europeo (Noruega, Islandia, Liechtenstein).

Régimen General: Contempla a los y las nacionales de los países ajenos a la Unión Europea y al Espacio Económico Europeo.

Es importante tener en cuenta esta tipología, ya que el tipo de permiso de residencia condiciona el acceso al permiso de trabajo y, en todo caso, los ciudadanos y ciudadanas extranjeros del Régimen Comunitario, al tener ciudadanía europea, tienen derechos que se corresponden con los de los españoles y españolas. Por ello, se procurará ofrecer información tanto de población extranjera en general residente en Andalucía, como información desagregada según tipo de régimen de permiso de residencia o, cuando se trata de especificar nacionalidades, contemplando las mismas según se integren en un tipo u otro de régimen.

Por otro lado, extranjeros y extranjeras de nacionalidades ajenas a la Unión Europea y al Espacio Económico Europeo pueden disponer de un permiso de residencia de Régimen Comunitario al ser familiares o estar casados o casadas con ciudadanos europeos, lo que incluye un factor de variación en la comparación entre tipo de régimen y nacionalidades.

La población extranjera regularizada alcanza en Andalucía un total de 109.129 personas a 31 de diciembre de 1999. Además, con el proceso de regularización que finalizó en julio de 2000, se han producido un total de 41.705 solicitudes de regularización, con lo que, independientemente de su concesión o no, podría considerarse que la población extranjera en Andalucía de la cual se dispone de información en el año 2000, asciende a 150.834 personas.

Teniendo en cuenta que la población extranjera residente del Régimen Comunitario, a 31 de diciembre de 2000, asciende a 67.784 personas, y que su número de solicitudes de regularización es muy bajo, cuando se contemplan como parte de la población existente a los extranjeros y extranjeras que solicitaron la de regularización en el año 2000, puede afirmarse que alrededor del 45% de la población extranjera proviene de países comunitarios y el 55% restante de países terceros. Pero si se tienen en cuenta las nacionalidades, la proporción varía de forma que solamente el 37% sería población europea y el resto procedería de países terceros. Es importante señalar que estas proporciones se producen en el año 2000 por primera vez, ya que con anterioridad la población europea era la de mayor peso entre los extranjeros residentes en Andalucía, suponiendo en 1999 el 55%. No se debe olvidar, sin embargo, que estas estimaciones se realizan teniendo en cuenta a todas las personas solicitantes de regularización en el año 2000.

La población andaluza asciende a 7.340.052, a 1 de enero de 2000, según las cifras oficiales de población aportadas por el Instituto Nacional de Estadística. Con los datos disponibles se pueden hacer algunas estimaciones de interés, pero sin olvidar que las referencias temporales son distintas. Por ejemplo, partiendo de los datos oficiales de población extranjera residente en Andalucía, al 31 de diciembre de 1999, puede decirse que este colectivo asciende al 1,49% del total de la población. Pero si se tienen también en cuenta las solicitudes de regularización del año 2000 (41.705), concedidas o no, el porcentaje asciende al 2,05%. Y si únicamente se tiene en cuenta la población del Régimen No Comunitario (41.345) unida a las solicitudes de regularización citadas, el porcentaje es de 1,13%, aunque si se contempla la población extranjera según las nacionalidades ajenas a la Unión Europea y al Espacio Económico Europeo, independientemente del régimen de permiso de residencia (53.341) unida a las solicitudes de regularización, el porcentaje asciende al 1,29%. Estos porcentajes, en todos los casos, están muy alejados de los que existen en otros países europeos.

A partir de ahora, se reflejan los datos disponibles sobre población extranjera, fundamentalmente los aportados por el Ministerio del Interior a través del Instituto Nacional de Estadística y referidos, en este caso, al 31 de diciembre de 1999.

DATOS GENERALES DE POBLACION EXTRANJERA RESIDENTE EN ANDALUCIA

POBLACION EXTRANJERA RESIDENTE EN ANDALUCIA Y EL RESTO DE ESPAÑA.

La población extranjera residente en Andalucía a 31 de diciembre de 1999, supone el 13,62% de toda la población extranjera residente en España, ocupando así el tercer lugar entre todas las Comunidades Autónomas, después de Cataluña y Madrid.

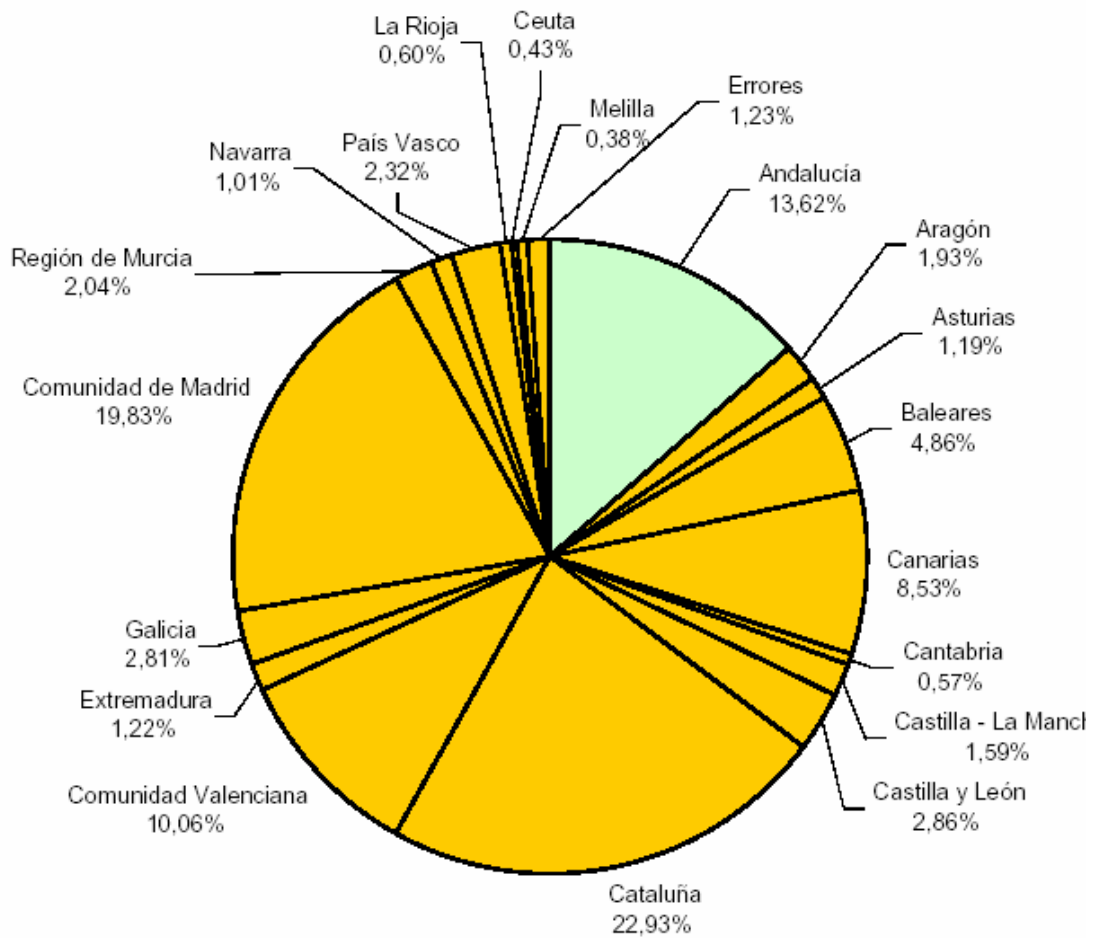
Población extranjera residente en España a 31-12-1999 clasificada según Comunidades Autónomas de residencia.		
	Total	Porcentajes
Total	801.329	
Andalucía	109.129	13,62%
Aragón	15.449	1,93%
Asturias (Principado de)	9.522	1,19%
Balears (Illes)	38.959	4,86%
Canarias	68.347	8,53%
Cantabria	4.546	0,57%
Castilla - La Mancha	12.739	1,59%
Castilla y León	22.908	2,86%
Cataluña	183.736	22,93%
Comunidad Valenciana	80.594	10,06%
Extremadura	9.784	1,22%
Galicia	22.523	2,81%
Madrid (Comunidad de)	158.885	19,83%
Murcia (Región de)	16.319	2,04%
Navarra (Comunidad Foral de)	8.131	1,01%
País Vasco	18.622	2,32%
Rioja (La)	4.768	0,60%
Ceuta	3.439	0,43%
Melilla	3.038	0,38%
Errores en comunidad	9.891	1,23%

Elaboración propia.

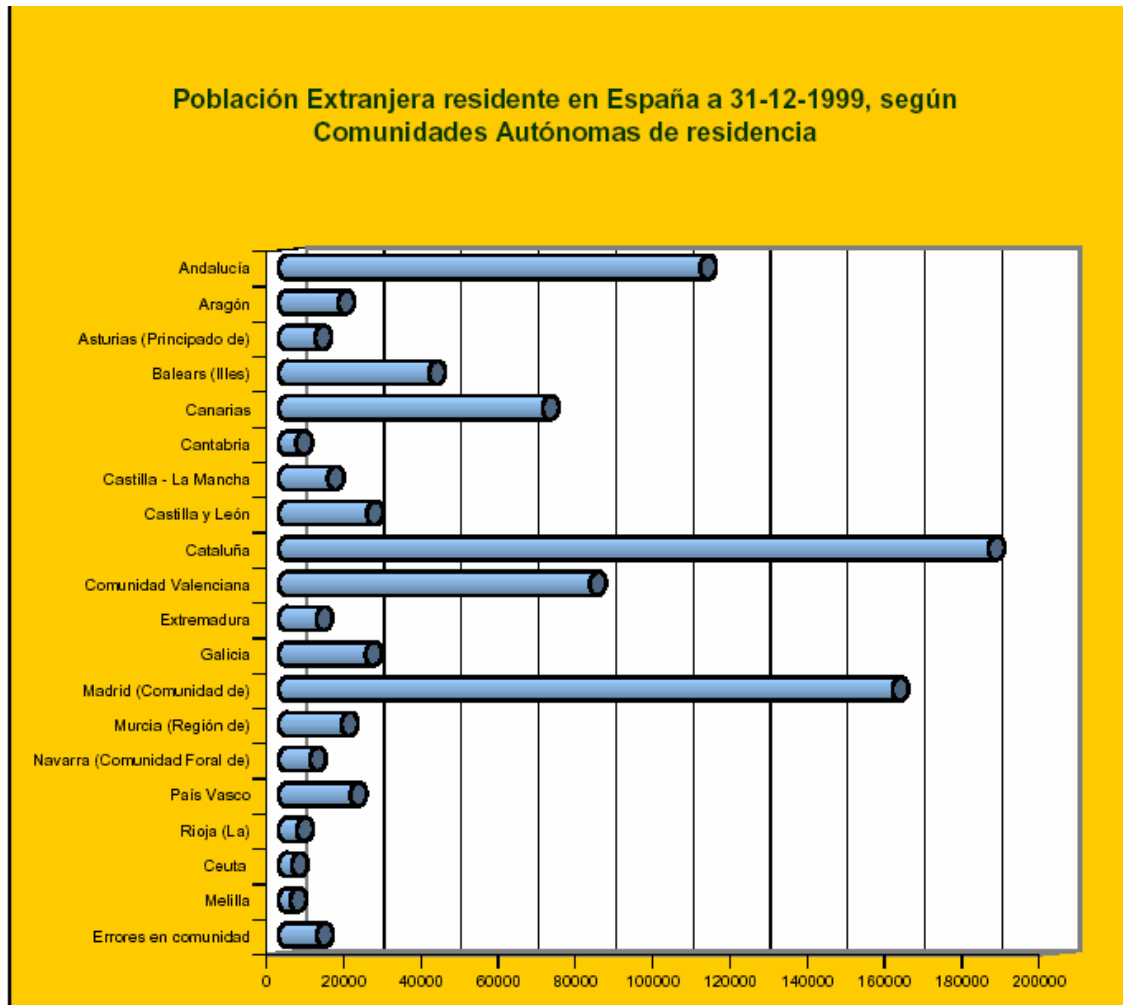
Fuente de datos: *Servidor web del INE: www.ine.es*

Cuadro 1 Población extranjera residente en España a 31-12-1999.

Población extranjera residente en España a 31-12-1999 según Comunidades Autónomas de residencia.



Cuadro 2 Población extranjera residente en España a 31-12-1999.



Cuadro3 Población extranjera residente en España a 31-12-1999.

POBLACION EXTRANJERA RESIDENTE EN ANDALUCIA Y EL RESTO DE ESPAÑA SEGÚN NACIONALIDADES AGRUPADAS POR CONTINENTES.

Se puede decir, en general, que entre los extranjeros y extranjeras que residen en Andalucía y en el resto de España, hay dos grupos principales por su peso poblacional y diferenciados en sus características, los europeos comunitarios y los africanos. El porcentaje de europeos, a 31 de diciembre de 1999, es para toda España el 44,12%, mientras que para Andalucía asciende al 54,33%. En el caso de los extranjeros procedentes del continente africano, los porcentajes se asemejan entre sí, ya que son el 26,58% en toda España y el 27,92% en Andalucía.

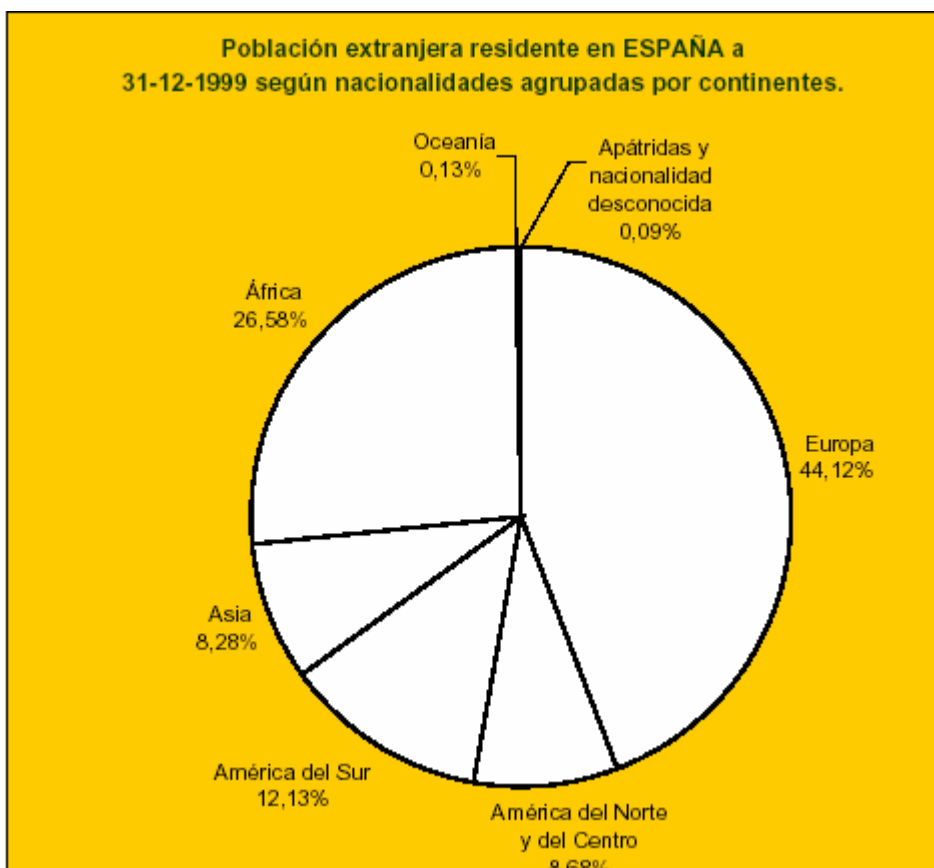
Total población extranjera residente en España y residente en Andalucía , clasificada según provincias de residencia y nacionalidades agrupadas por continentes, a 31-12-1999.

	América del Norte y del Centro	América del Sur	Asia	África	Oceanía	Apátridas y nacionalidad desconocida	Europa
ESPAÑA	69524	97185	66340	213012	1013	699	353556
ANDALUCÍA	5695	6420	6956	30467	194	110	59287
Almería	391	719	315	12210	17	9	4842
Cádiz	1192	643	710	2733	15	9	4824
Córdoba	361	389	351	1162	11	4	1002
Granada	581	730	776	2483	23	12	4509
Huelva	165	205	147	1623	8	2	1639
Jaén	157	265	604	1754	3	2	482
Málaga	1757	2370	3410	6553	98	54	38851
Sevilla	1091	1099	643	1949	19	18	3138

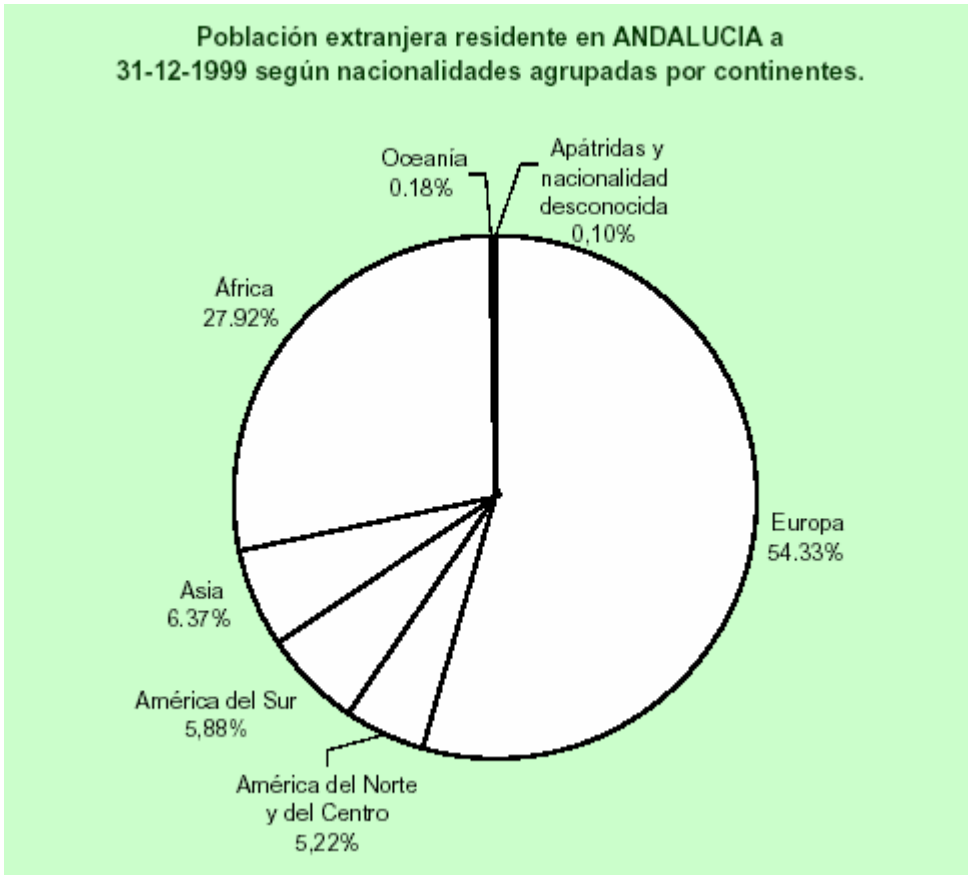
Elaboración propia.

Fuente de datos: Servidor web del INE: www.ine.es

Cuadro 4 Total de población extranjera residente en España y Andalucía.



Cuadro 5 Población extranjera residente en España por continentes.

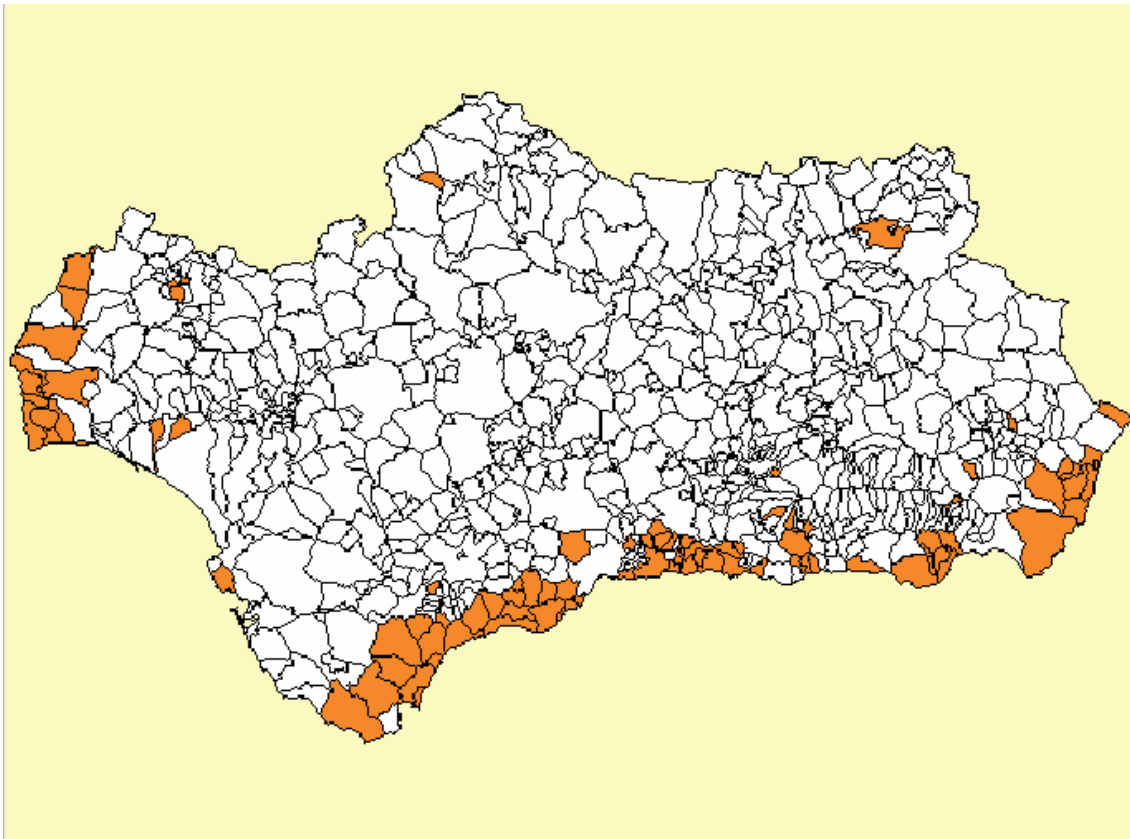


Cuadro 6 Población extranjera residente en Andalucía, según continentes.

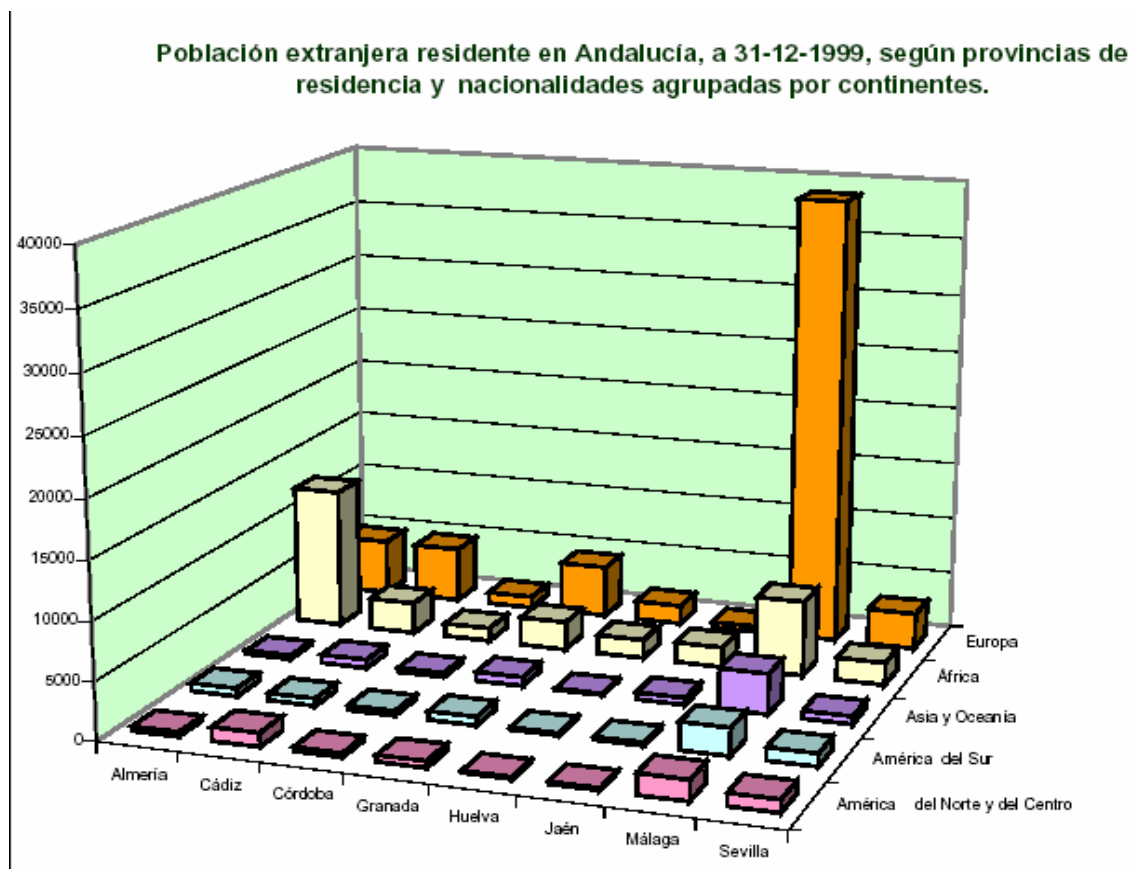
POBLACION EXTRANJERA RESIDENTE EN ANDALUCIA SEGÚN NACIONALIDADES

En el caso de Andalucía, las mayores concentraciones de estos dos grandes grupos de extranjeros citados, europeos y africanos, se dan en la franja costera, aunque por razones distintas, ya que la población extranjera del espacio comunitario reside sobre todo en los municipios turísticos, la mayoría de la provincia de Málaga. El resto de la población extranjera se concentra sobre todo en zonas de cultivos agrícolas intensivos, localizados mayoritariamente en las provincias de Almería y Huelva Mapa de Andalucía que señala los municipios con porcentajes de población extranjera mayores que el porcentaje correspondiente a la Comunidad Autónoma.

FUENTE DE DATOS: Instituto de Estadística de Andalucía: SIMA/Padrón de Habitantes 1998.



Cuadro 7 Mapa que expresa la concentración de población extranjera en Andalucía.



Cuadro 8 Población extranjera residente en Andalucía, según provincias y nacionalidades.

Si antes se decía que en Andalucía había un 54,33% de europeos y un 27,92% de africanos, al hacer referencia únicamente a los extranjeros y extranjeras residentes en Andalucía, de nacionalidades ajenas a la Unión Europea y al Espacio Económico Europeo, estos porcentajes varían sensiblemente. Nos encontramos entonces con un 6,56% de europeos y un 57,12% de africanos, siendo Asia el continente que sigue al africano en su aportación de población extranjera, con un 13%, siempre y cuando no se agrupen América del Norte y del Centro con América del Sur, ya que dichos ámbitos aportan juntos el 22,72% de los extranjeros extracomunitarios.

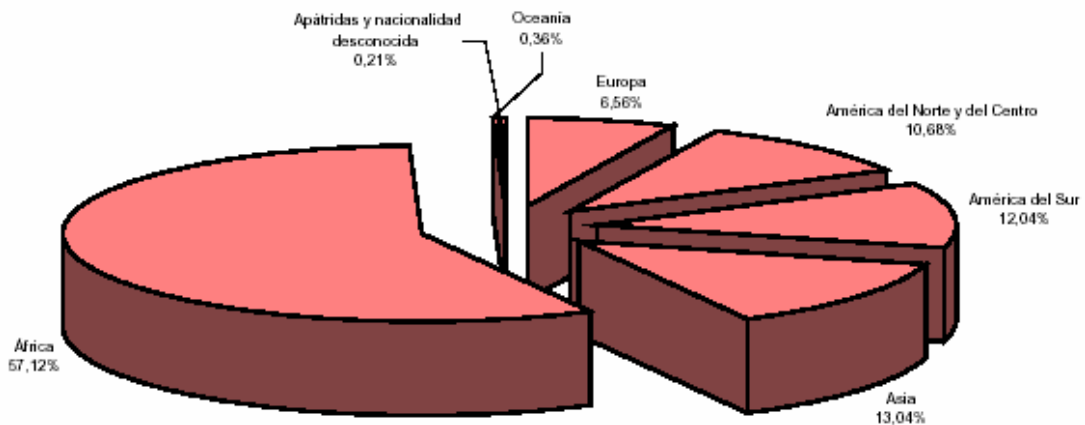
Población extranjera residente en Andalucía de nacionalidades ajenas a la Unión Europea y al Espacio Económico Europeo agrupadas por continentes, a 31-12-1999.	
Continentes	Extranjeros/las
Europa:	3499
América del Norte y del Centro:	5695
América del Sur:	6420
Asia:	6956
África:	30467
Oceania:	194
Apátridas y nacionalidad desconocida	110
TOTAL No pertenecientes a la U.E. y E.E.E.	53341

Elaboración propia.

Fuente de datos: Servidor web del INE: www.ine.es

Cuadro 9 Población extranjera residente en Andalucía de nacionalidades ajenas a la Unión Europea y al Espacio Económico Europeo.

Población extranjera residente en Andalucía de nacionalidades ajenas a la Unión Europea y Espacio Económico Europeo agrupadas por continentes, a 31-12-1999 .



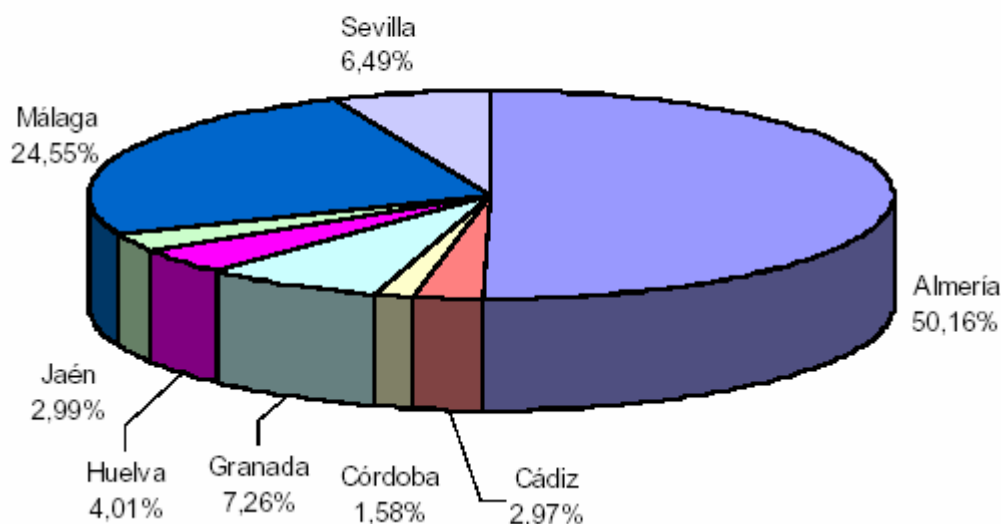
Cuadro 10 Población extranjera residente en Andalucía de nacionalidades ajenas a la Unión Europea y al Espacio Económico Europeo.

Si tenemos en cuenta cada una de las nacionalidades de los extranjeros residentes en Andalucía, los y las marroquíes son los más numerosos, un total de 23.994, que suponen el 21,99% de todos los extranjeros y extranjeras, aunque si solamente se tienen en cuenta las nacionalidades extracomunitarias, la población marroquí asciende al 44,98%.

La siguiente nacionalidad de la que hay mayor peso poblacional corresponde a la británica, ya que hay 20.272 extranjeros y extranjeras procedentes del Reino Unido, que suponen el 18,58% de todos los extranjeros residentes en Andalucía.

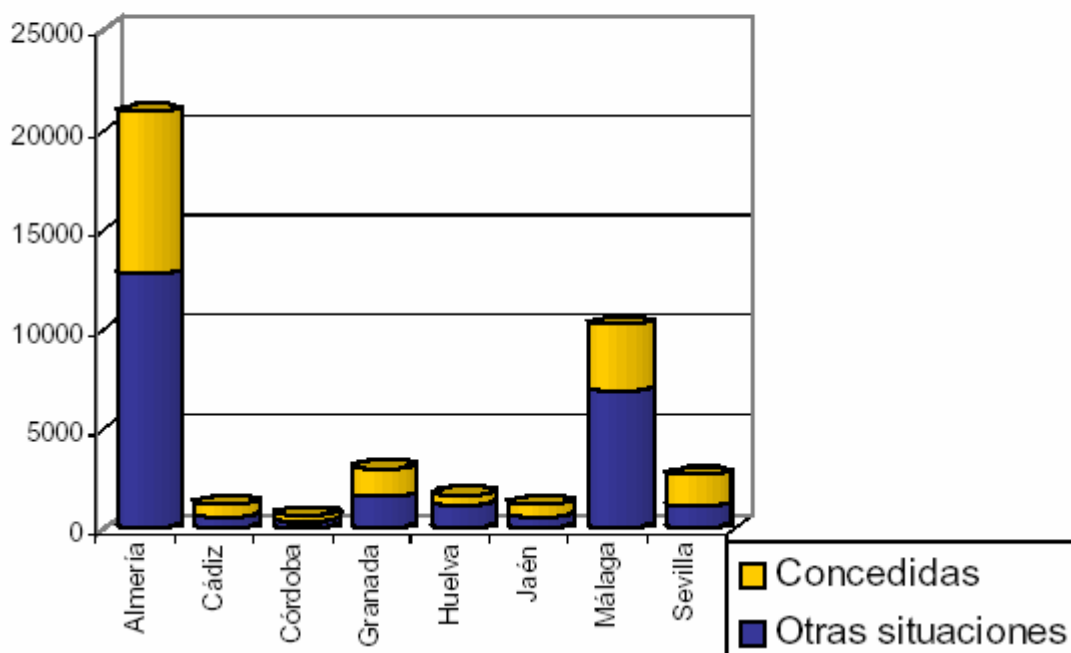
Estos dos colectivos son los más numerosos y se alejan ampliamente de los extranjeros nacionales de otros países.

Solicitudes en el proceso de regularización del año 2000, en Andalucía.



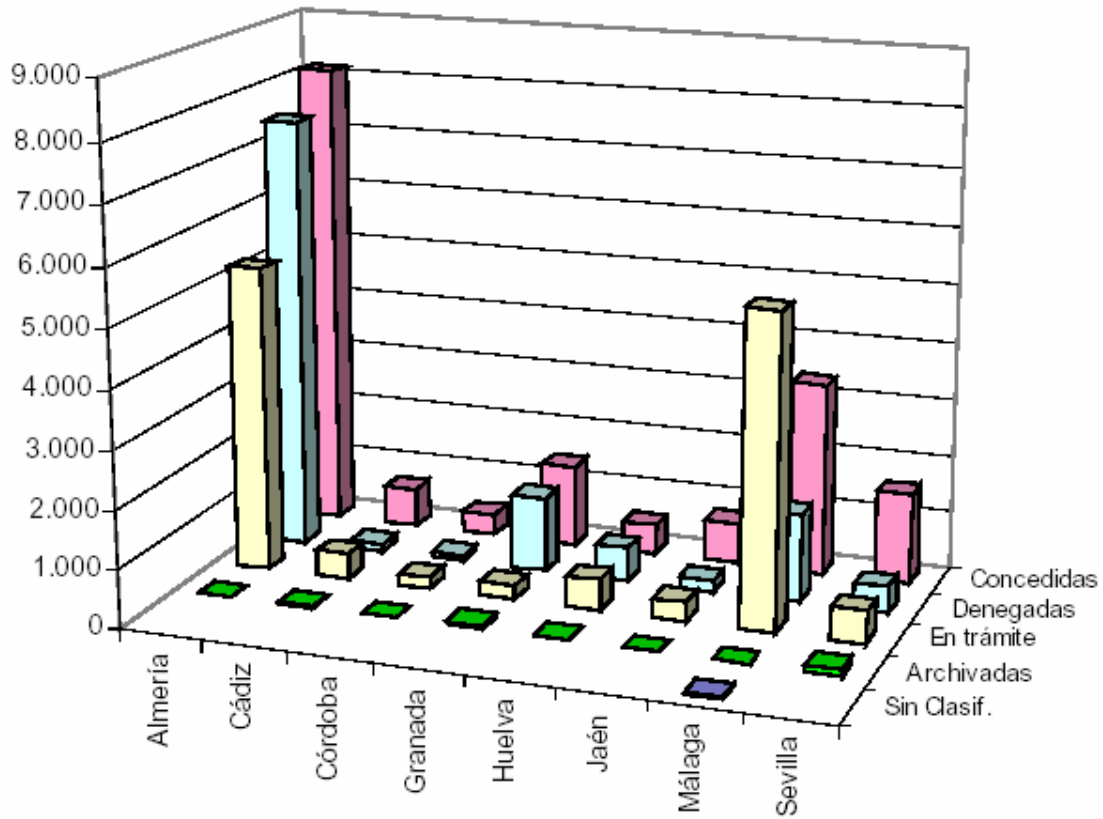
Cuadro 11 Solicitudes en el proceso de regulación del año 200 en Andalucía.

Solicitudes concedidas y en otras situaciones en el proceso de regularización del año 2000, en Andalucía, por provincias.



Cuadro 12 Solicitudes concedidas y en otras situaciones

Solicitudes en el proceso de regularización del año 2000, en Andalucía, según situación.



Cuadro 13 Solicitudes en el proceso de regularización del año 2000.

Si se analiza ahora la distribución de la población extranjera según nacionalidades de países no comunitarios, es decir, los extranjeros y extranjeras cuya condición es sobre todo la de inmigrantes económicos, hay que destacar que, en todas las provincias, la presencia mayoritaria corresponde a los y las nacionales de países africanos, en especial en la provincia de Almería, a la que sigue la provincia de Málaga. Por otro lado, es en la provincia de Málaga donde reside más población extranjera de las nacionalidades de los otros continentes.

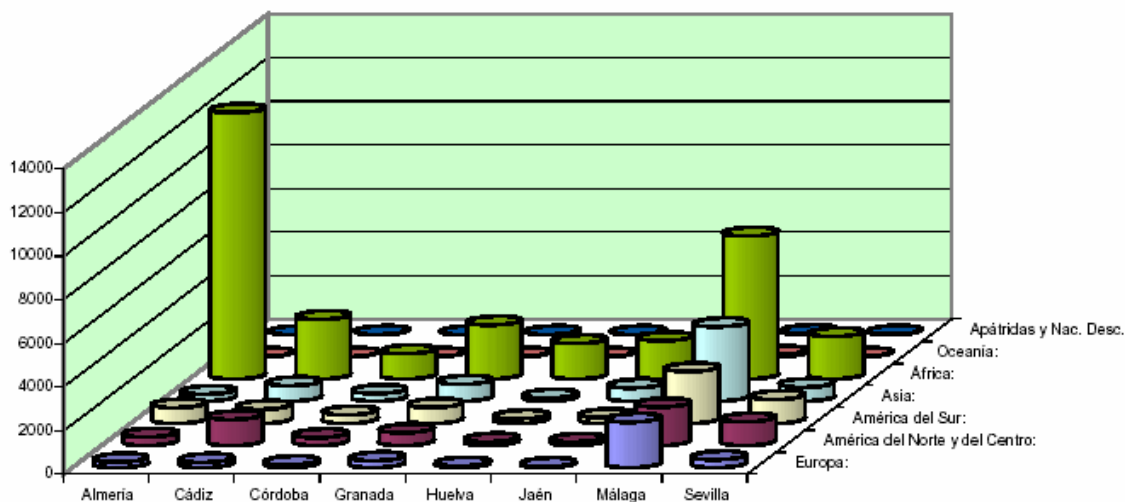
Población extranjera residente en Andalucía, de nacionalidades ajenas a la Unión Europea y al Espacio Económico Europeo agrupadas por continentes, a 31-12.1999, según provincias de residencia .										
Continentes	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	Andalucía	
Europa	252	238	131	312	75	48	2085	358	3499	
América del Norte y Centro	391	1192	361	581	165	157	1757	1091	5695	
América del Sur	719	643	389	730	205	265	2370	1099	6420	
Asia	315	710	351	776	147	604	3410	643	6956	
África	12210	2733	1162	2483	1623	1754	6553	1949	30467	
Oceania	17	15	11	23	8	3	98	19	194	
Apátridas y Nac. Desc.	9	9	4	12	2	2	54	18	110	
TOTAL No pertenecientes a la U.E. y E.E.E.	13913	5540	2409	4917	2225	2833	16327	5177	53341	

Elaboración propia.

Fuente de datos: Servidor web del INE: www.ine.es

Cuadro 14 Población extranjera residente en Andalucía, de nacionalidades ajenas a la Unión Europea y al Espacio Común Europeo por provincias.

Población extranjera residente en Andalucía de nacionalidades ajenas a la U.E. y al E.E.E. agrupadas por continentes, a 31-12-1999, según provincias de residencia.



Cuadro 15 Población extranjera residente en Andalucía, de nacionalidades ajenas a la Unión Europea y al Espacio Común Europeo por provincias.

En cuanto a las nacionalidades concretas, refiriéndonos todavía a los países no comunitarios, en todas las provincias hay mayoría de población marroquí. Si nos referimos a las nacionalidades comunitarias, predominan los y las nacionales del Reino Unido en Almería, Cádiz, Granada, Jaén y Málaga. En Córdoba es mayoritaria la población irlandesa, en Huelva la portuguesa y en Sevilla la francesa.

Población extranjera residente en Andalucía, de nacionalidades ajenas a la Unión Europea y al Espacio Económico Europeo, a 31-12-1999, según provincias de residencia.									
Nacionalidades	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	Andalucía
Europa:									
Bulgaria	20	4	2	15	6	3	62	34	146
Polonia	22	40	16	33	12	4	73	31	231
Rumania	65	11	9	13	8	21	82	44	253
Suiza	42	92	23	145	19	7	539	67	934
Antigua URSS	61	48	67	56	11	7	584	96	930
Antigua Yugoslavia	22	27	11	27	6	2	604	44	743
Otros de Europa	20	16	3	23	13	4	141	42	262
América del Norte y Centro:									
Canadá	23	19	4	37	3	4	234	32	356
Costa Rica	1	2	3	..	4	..	11	11	32
Cuba	93	117	122	104	49	32	305	196	1018
El Salvador	3	5	9	6	8	..	14	4	49
Estados Unidos	119	788	84	258	48	45	887	565	2794
Guatemala	1	3	2	3	..	9	11	18	47
Haiti	..	4	1	7	..	..	2	6	20
Honduras	2	7	4	9	5	1	18	7	53
Méjico	14	76	54	42	23	22	116	118	465
Nicaragua	2	7	6	11	..	..	16	15	57
Panamá	2	4	5	3	..	..	6	9	29
República Dominicana	131	158	64	100	25	44	132	109	763
Otros de América del Norte y Centro	..	2	3	1	..	..	5	1	12
América del Sur:									
Argentina	328	173	55	270	50	59	1087	252	2274
Bolivia	3	1	4	8	8	18	20	23	85
Brasil	50	155	40	105	31	29	273	106	789
Colombia	121	82	138	73	45	58	295	138	950
Chile	55	41	7	73	10	8	172	59	425
Ecuador	64	35	44	46	14	47	84	68	402
Paraguay	1	1	3	3	1	1	28	13	51
Perú	65	67	55	84	20	29	123	326	769
Uruguay	9	34	10	29	7	3	98	35	225
Venezuela	23	54	33	39	19	13	188	79	448
Otros de América del Sur	..	..	..	..	..	..	2	..	2
Asia:									
China	191	358	150	383	120	168	930	306	2606
Corea del Sur	..	7	2	8	9	7	2	1	36
Filipinas	10	121	7	17	3	9	666	82	915
India	4	127	7	59	..	19	567	97	880
Irán	2	21	4	26	..	16	350	41	460
Japón	10	23	6	88	1	4	149	41	322
Jordania	1	11	2	24	1	4	87	10	140
Libano	3	7	..	13	2	1	195	11	232
Pakistán	67	7	158	61	..	367	33	6	699
Siria	7	9	3	49	7	1	69	16	161
Otros de Asia	20	19	12	48	4	8	362	32	505
África:									
Argelia	362	135	67	85	100	81	153	113	1096
Cabo Verde	3	3	8	3	1	..	1	5	24
Gambia	141	..	2	1	4	3	3	2	156
Guinea Ecuatorial	43	7	23	22	2	7	17	9	130
Marruecos	9131	2286	916	1811	1388	1571	5586	1305	23994
Senegal	730	112	36	464	57	34	95	216	1744
Otros de Africa	1800	190	110	97	71	58	698	299	3323
Oceanía:									
Australia	15	11	7	22	8	2	85	15	165
Nueva Zelanda	2	4	4	1	..	1	13	4	29
Apátridas y nacion. desconoc.	9	9	4	12	2	2	54	18	110
TOTAL ANDALUCIA	13913	5540	2409	4917	2225	2833	16327	5177	53341

Elaboración propia.

Fuente de datos: Servidor web del INE: www.ine.es

Cuadro 16. Poblaciones residentes en Andalucía ajenas a la Unión Europea.

Población extranjera residente en Andalucía, de nacionalidades pertenecientes a la Unión Europea y al Espacio Económico Europeo, a 31-12-1999, según provincias de residencia.									
Nacionalidades	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	Andalucía
Alemania	994	702	104	809	149	60	4115	450	7383
Austria	25	41	7	45	5	4	239	33	399
Bélgica	234	104	23	383	18	6	1886	128	2782
Dinamarca	29	103	2	210	5	..	2586	21	2956
Finlandia	14	9	4	31	..	..	2402	10	2470
Francia	642	556	173	612	91	99	2684	509	5366
Grecia	4	4	5	14	..	7	57	51	142
Irlanda	31	86	4	49	8	3	401	74	656
Italia	329	327	221	421	70	75	1879	459	3781
Luxemburgo	2	1	..	8	..	..	29	2	42
Noruega	27	57	5	55	4	..	944	12	1104
Países Bajos	302	195	31	195	23	32	2273	114	3165
Portugal	104	272	90	121	1072	39	472	394	2564
Reino Unido	1828	2057	194	1089	109	105	14430	464	20276
Suecia	25	72	8	155	10	4	2369	59	2702
TOTAL pertenecientes a la U.E. y E.E.E.	4590	4586	871	4197	1564	434	36766	2780	55788

Elaboración propia.

Fuente de datos: Servidor web del INE: www.ine.es

Cuadro 17 Población extranjera residente en Andalucía de nacionalidades pertenecientes a la Unión Europea y al Espacio Económico Europeo.

POBLACION EXTRANJERA EN ANDALUCIA Y EL RESTO DE ESPAÑA SEGÚN GRUPOS DE EDAD.

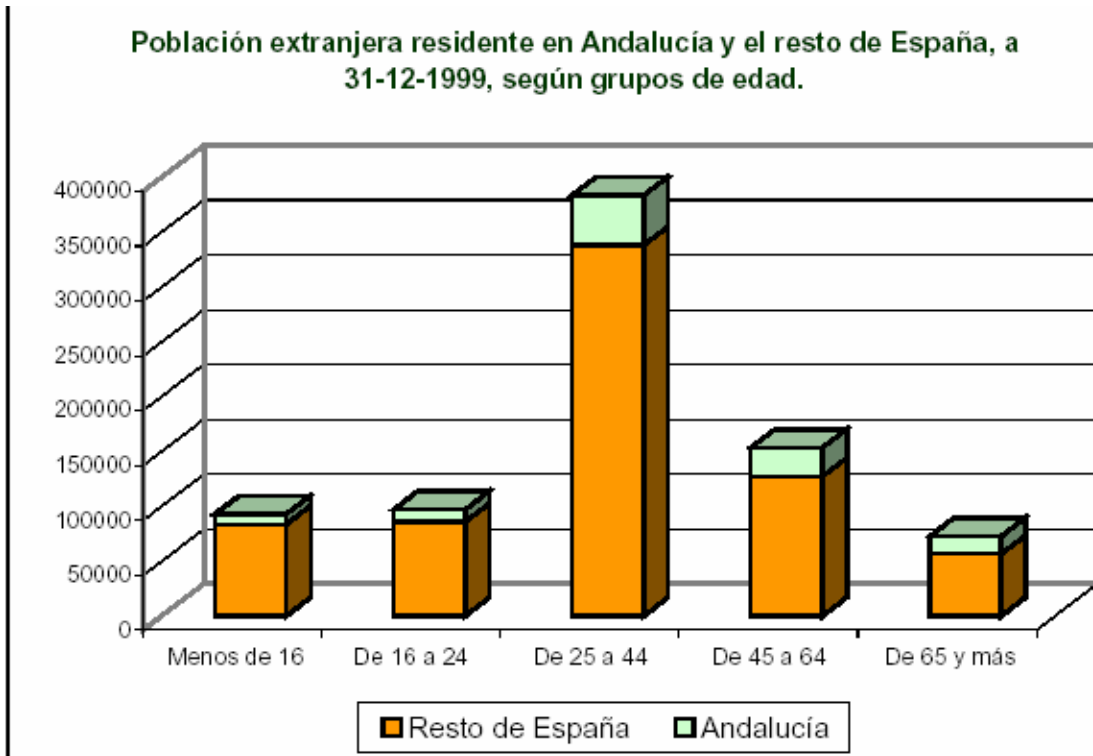
Tanto en Andalucía como en el resto de España, la distribución de la población extranjera según grupos de edad, a 31 de diciembre de 1999, muestra una mayor concentración de extranjeros y extranjeras en las edades activas, sobre todo en el grupo de edad que va de 25 a 44 años, a pesar de la amplitud de 20 años para este intervalo. El intervalo de 45 a 64 años, el siguiente en peso, no lo es en la misma medida si se tiene en cuenta que mide también 20 años, por lo que si se dividiera en dos, sus datos serían “similares” a los del intervalo de los extranjeros con menos de 16 años o el de 16 a 24. En todo caso, en Andalucía, el mayor peso se seguiría dando en los intervalos que van desde los 25 a los 64 años, con una sensible menor incidencia de los menores de 16 años.

Población extranjera residente en España y Andalucía según grupos de edad a 31-12-1999						
	Total	Menos de 16	De 16 a 24	De 25 a 44	De 45 a 64	De 65 y más
Andalucía	109129	9404	11492	45676	26396	16161
Resto de España	692200	83825	85831	338477	127444	56623
Total España	801329	93229	97323	384153	153840	72784

Elaboración propia.

Fuente de datos: Servidor web del INE: www.ine.es

Cuadro 18 Población extranjera residenter en Andalucía según grupos de edad.



Cuadro 19 Población extranjera residente en Andalucía según grupos de edad.

DATOS SOBRE ESCOLARIZACIÓN DE POBLACION EXTRANJERA

ALUMNADO EXTRANJERO EN ANDALUCIA DURANTE EL CURSO 2000-2001

Durante el Curso Escolar 2000-2001 existen un total de 14.100 alumnos y alumnas extranjeros de Enseñanza Primaria y Secundaria matriculados en Andalucía. De ellos, el 61,94% cursan Educación Primaria, mientras que el 38,06% restante cursan Educación Secundaria. En ambos casos el número de alumnos, el 52,45% del total, es mayor que el de alumnas, que suponen el 47,55%. También en ambos casos, el número mayor de alumnado matriculado se produce en la provincia de Málaga seguida de Almería.

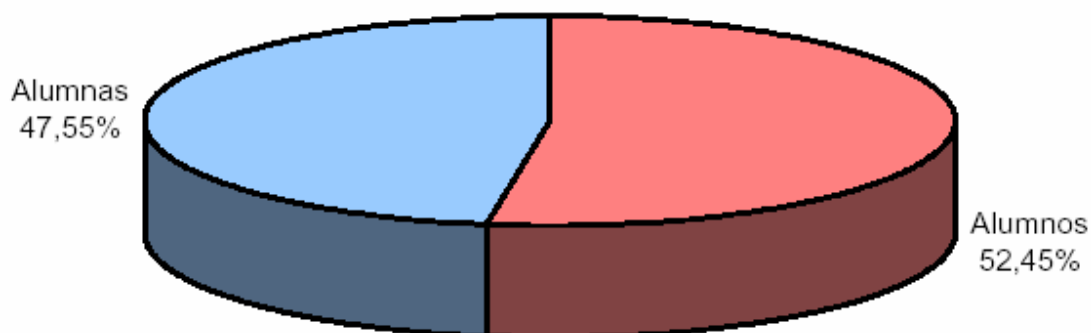
Total alumnado extranjero en Andalucía durante el Curso 2000-2001 según sexo y provincias de residencia.							
PROVINCIAS	Primaria			Secundaria			TOTAL PROVINCIAS
	Alumnos	Alumnas	Total	Alumnos	Alumnas	Total	
Almería	904	782	1686	531	393	924	2610
Cádiz	527	402	929	183	162	345	1274
Córdoba	169	151	320	70	72	142	462
Granada	401	329	730	347	280	627	1357
Huelva	163	172	335	254	244	498	833
Jaén	125	96	221	83	89	172	393
Málaga	1894	1810	3704	1029	1025	2054	5758
Sevilla	413	396	809	302	302	604	1413
TOTAL	4596	4138	8734	2799	2567	5366	14100

Elaboración Propia

Fuente de datos: *Consejería de Educación. Junta de Andalucía.*

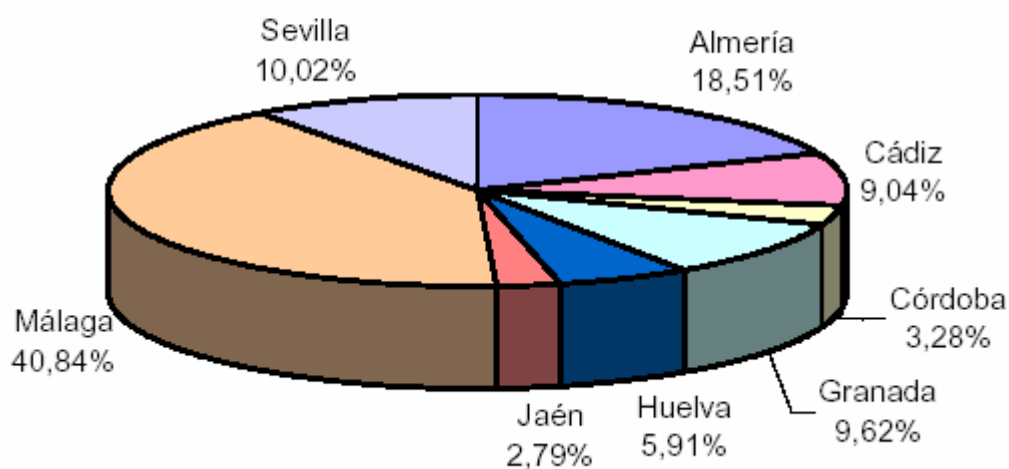
Cuadro 20 Total de alumnado extgranjero en Andalucía durante el curso 2000-2001, según sexo y provincia de residencia.

**Total alumnado extranjero en Andalucía durante el
Curso 2000-2001 según sexo**

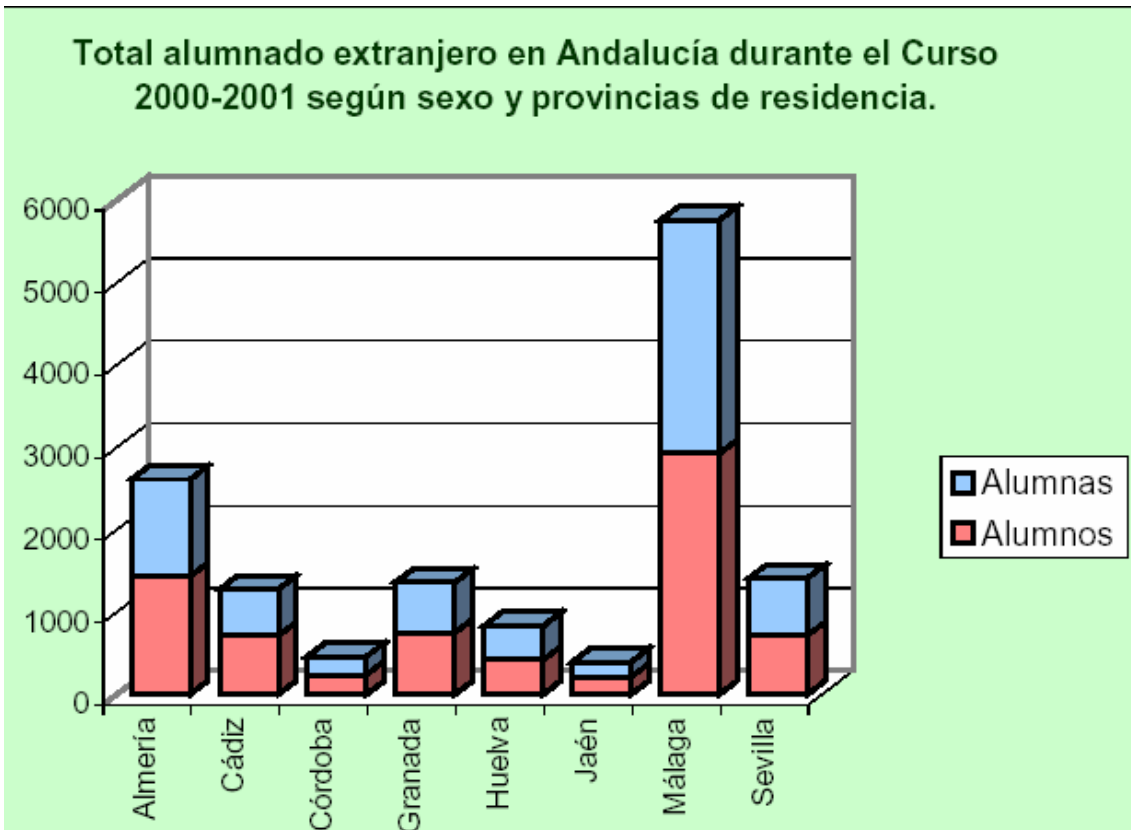


Cuadro 21 Total alumnado extranjero en Andalucía, durante el curso 2000-2001, según sexo.

**Total alumnado extranjero en Andalucía durante el Curso
2000-2001, según provincias de residencia.**

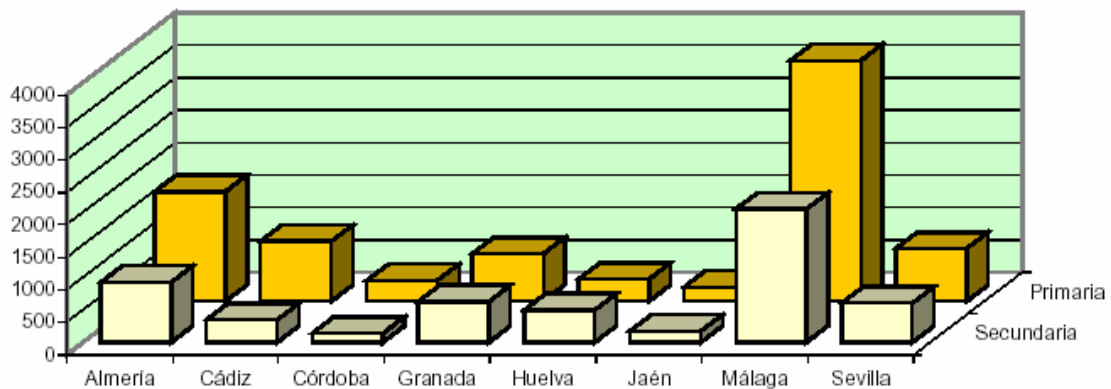


Cuadro 22 Total alumnado extranjero en Andalucía, durante el curso 2000-2001, según provincias de residencia.



Cuadro 23. Total alumnado extranjero en Andalucía durante el curso 2000-2001, según sexo y provincia de residencia.

Total Alumnado extranjero en Andalucía durante el Curso 2000-2001 según su distribución en Educación Primaria y Secundaria por provincias de residencia.



Cuadro 24 Total alumnado extranjero en Andalucía durante el curso 2000-2001, según su distribución en Educación Primaria y Educación Secundaria por provincia de residencia.

Por otro lado, si se analiza la composición del alumnado según las nacionalidades, se constata una mayor incidencia de los alumnos y alumnas no comunitarios, ya que

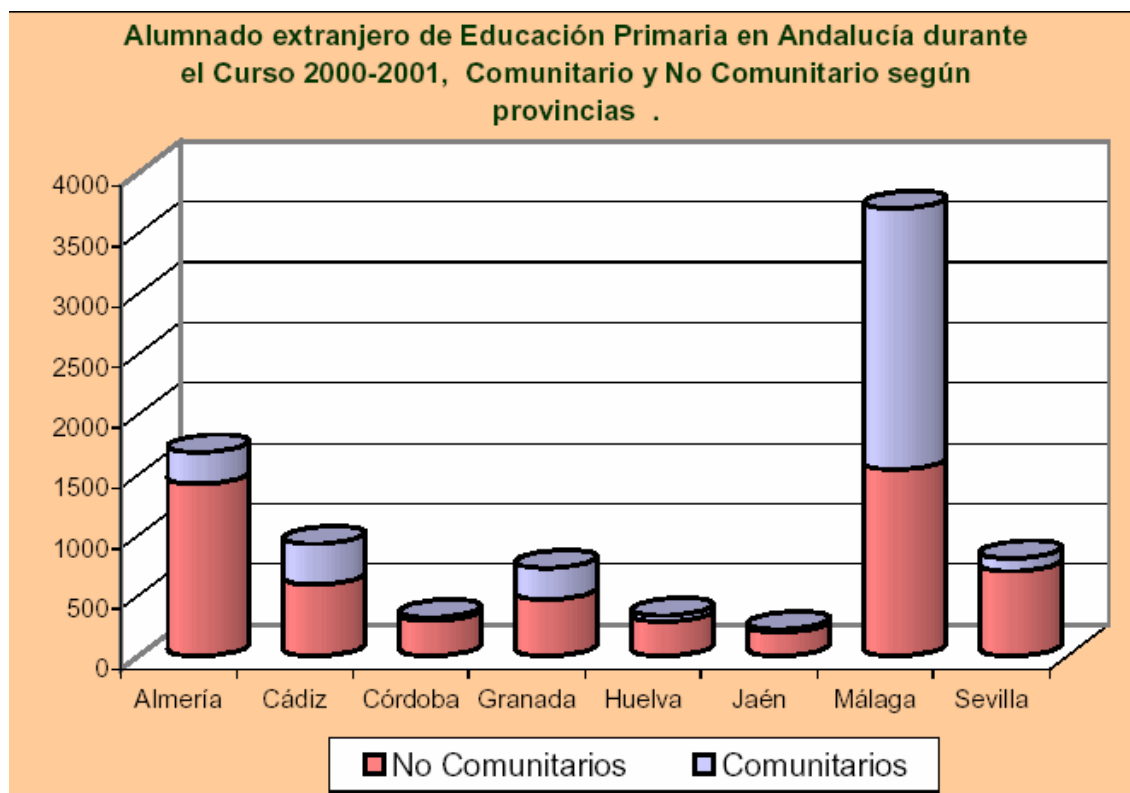
ascienden al 62,91% en Educación Primaria y al 64,07% en Educación Secundaria. Respecto al alumnado de nacionalidades comunitarias, éstos suponen el 37,09% en Educación Primaria y el 35,93% en Educación Secundaria.

Alumnado extranjero de Educación Primaria en Andalucía durante el Curso 2000-2001 Comunitario y No Comunitario, según sexo y provincias de residencia.							
PROVINCIAS	Alumnado No Comunitario			Alumnado Comunitario			TOTAL Primaria
	Alumnos	Alumnas	Total	Alumnos	Alumnas	Total	
Almería	764	660	1424	140	122	262	1686
Cádiz	342	249	591	185	153	338	929
Córdoba	152	138	290	17	13	30	320
Granada	251	216	467	150	113	263	730
Huelva	136	147	283	27	25	52	335
Jaén	106	89	195	19	7	26	221
Málaga	816	727	1543	1078	1083	2161	3704
Sevilla	358	344	702	55	52	107	809
TOTAL	2925	2570	5495	1671	1568	3239	8734

Elaboración Propia

Fuente de datos: *Consejería de Educación. Junta de Andalucía.*

Cuadro 25 Alumnado extranjero en Educación Primaria en Andalucía durante el curso 2000-2001 Comunitario y No comunitario según sexo y provincia.



Cuadro 26 Alumnado extranjero de Educación Primaria en Andalucía durante en curso 2000-2001, comunitario y No Comunitario, según provincias.

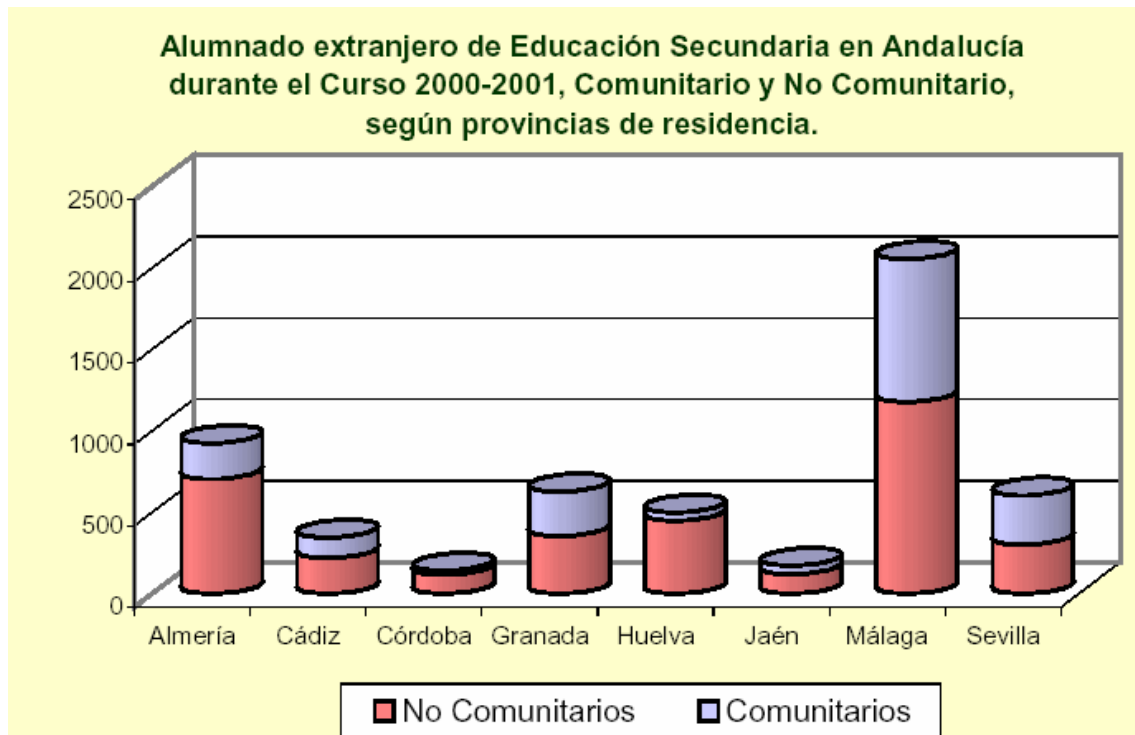
Alumnado extranjero de Educación Secundaria en Andalucía durante el Curso 2000-2001 Comunitario y No Comunitario, según sexo y provincias de residencia.

PROVINCIAS	Alumnado No Comunitario			Alumnado Comunitario			TOTAL Secundaria
	Alumnos	Alumnas	Total	Alumnos	Alumnas	Total	
Almería	426	277	703	105	116	221	924
Cádiz	122	97	219	61	65	126	345
Córdoba	55	60	115	15	12	27	142
Granada	203	152	355	144	128	272	627
Huelva	230	218	448	24	26	50	498
Jaén	62	58	120	21	31	52	172
Málaga	614	563	1177	415	462	877	2054
Sevilla	153	148	301	149	154	303	604
TOTAL	1865	1573	3438	934	994	1928	5366

Elaboración Propia

Fuente de datos: *Consejería de Educación. Junta de Andalucía.*

Cuadro 27 Alumnado extranjero de Educación Primaria en Andalucía durante en curso 2000-2001, comunitario y No Comunitario, según provincias.



Cuadro 28 Alumnado extranjero de Educación Secundaria en Andalucía durante en curso 2000-2001 Comunitario y No Comunitario, según provincias.

III.- MARCO JURÍDICO

INTRODUCCIÓN

El marco jurídico del Plan Integral para la Inmigración en Andalucía está compuesto por el conjunto de normas nacionales, internacionales, autonómicas y locales que conforman los límites y principios de la actuación administrativa y política en materia de inmigración, así como por los procedimientos para la adopción de las medidas de índole legal y política que, en cada caso, se estimen necesarias. Todas las actuaciones que se ejecuten con el objeto de que los inmigrantes que se encuentren en Andalucía,

cualquiera que sea su situación administrativa, puedan vivir en unas condiciones dignas y disfrutar de los derechos fundamentales inherentes a toda persona, han de tener la cobertura legal correspondiente, de acuerdo con la exposición que desarrollaremos a continuación.

Uno de los objetivos fundamentales de la Junta de Andalucía desde su creación, ha sido asumir el compromiso político de la lucha contra la exclusión, desarrollando una política social que promueva la integración de los inmigrantes. De ahí que resulte fundamental la actuación de las distintas Consejerías desde sus respectivos ámbitos competenciales, puesto que cada una de ellas, dentro de los criterios y principios señalados, pueden y deben dar respuesta a las diversas situaciones que plantea la población inmigrante que vive en Andalucía.

A grandes rasgos, el marco jurídico dentro del cual ha de encuadrarse la actuación de la Junta de Andalucía, es la Constitución Española, la legislación estatal de desarrollo y ejecución de la misma, así como lo dispuesto en los tratados y convenios de origen comunitario e internacional. Igualmente habrá de tenerse en cuenta el Estatuto de Autonomía de Andalucía y su correspondiente legislación de desarrollo en cada una de las Áreas de actuación que contiene el presente Plan Integral. Por último, y en el ámbito de las Corporaciones Locales, destaca la vigente Ley de Bases de Régimen Local.

LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA Y NORMAS INTERNACIONALES

La Constitución Española de 1978 regula en su artículo 13 que: “Los extranjeros gozarán en España de las libertades públicas que garantiza el presente Título en los términos que establezcan los tratados y la ley”.

Asimismo, en su artículo 10 se recoge que: “La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, y el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social. Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce, se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España”.

Por último, el texto constitucional en su artículo 9.2, compromete expresamente a los poderes públicos en la promoción de las condiciones “para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integran sean reales y efectivas”, así como en el cumplimiento de objetivos que hagan posible “el progreso social y económico” -artículo 40.1 de la Carta Magna-.

En relación con el contenido del Plan Integral para la Inmigración en Andalucía hay que tener muy presente los Convenios, Tratados, Protocolos y todas aquellas normas de carácter internacional que, de una u otra forma vinculan a las legislaciones internas de cada Estado, ya que el artículo 96 de la Constitución española otorga prevalencia sobre el derecho interno a los Tratados Internacionales válidamente suscritos por España y debidamente publicados.

Interesa, pues, exponer cuáles son los Convenios Internacionales que han de ser respetados por los poderes públicos, puesto que son éstos los competentes para poner en práctica y coordinar las políticas integrales que permitan el respeto de los derechos fundamentales de los inmigrantes que residen en la Comunidad Autónoma de Andalucía y su integración social, con respeto a su propia identidad.

Expondremos, en consecuencia, los instrumentos de derecho internacional vigentes y que han de ser aplicados por las distintas Administraciones, con una breve reseña de su contenido.

1. La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura (Londres, noviembre de 1945), proclamó la

Declaración de los Principios de Cooperación Cultural Internacional cuyo artículo 1 recoge que “Cada cultura tiene una dignidad y un valor que han de ser respetados y conservados. Todas las personas tienen el derecho y el deber de desarrollar su cultura. En su rica variedad y diversidad y en las recíprocas influencias que ejercen unas sobre otras, todas las culturas forman parte del patrimonio común perteneciente a toda la humanidad”.

2. La Declaración Universal de los Derechos Humanos suscrita en 1948 recoge los derechos humanos proclamados por las Naciones Unidas, estableciendo entre otros preceptos que: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos” -Artículo 1-. “Toda persona tiene los derechos y libertades proclamadas en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” -Artículo 2-. “Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica” -Artículo 6-. “Todos son iguales ante la Ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la Ley” -Artículo 7-. “Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.” -Artículo 13-. “Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social...” -Artículo 22-. “Toda persona tiene derecho a la educación” -Artículo 26-. “Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos” -Artículo 28-. 3. El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 19 de diciembre de 1966, ratificado por España en Instrumento de 13 de abril de 1977. En su artículo 2 obliga a los Estados parte a “respetar y garantizar a todos los individuos que se encuentren en su territorio y estén sujetos a su jurisdicción, los derechos reconocidos en el presente Pacto, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social”.

4. El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, ratificado por España en Instrumento de 13 de abril de 1977. Dicho Tratado regula derechos íntimamente relacionados con el contenido del citado Plan Integral, como son: el derecho al trabajo, a la salud, a la seguridad social, a los servicios sociales, a la familia, a la vivienda, a la educación, a la cultura y al empleo.

5. La Convención sobre los Derechos del Niño, de 1989, que compromete a los Estados firmantes en el cumplimiento efectivo de tales derechos. Debido a la especial protección que nuestro derecho otorga a los menores inmigrantes, destaca en el ámbito internacional el presente Convenio por su trascendencia sobre nuestra legislación, tanto en el ámbito estatal como autonómico. En el mismo se obliga a los Estados firmantes a adoptar medidas para luchar contra los traslados ilícitos de niños y la retención ilícita de los menores en el extranjero, así como a adoptar medidas adecuadas para el disfrute de los derechos pertinentes enunciados en la presente Convención y en otros instrumentos internacionales de derechos humanos o de carácter humanitario en que dichos Estados sean partes.

6. El Convenio de 1984, firmado en Nueva York, contra la tortura y otros malos tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes.

De estas normas internacionales, y fundamentalmente de la Declaración Universal de Derechos Humanos, se desprenden el reconocimiento a toda persona, y por lo tanto a los inmigrantes, de tres derechos fundamentales:

- a) La inviolabilidad de la persona, que se manifiesta en el derecho a la vida, a la integridad física y moral, y el derecho a no ser sometido a torturas ni tratos crueles, inhumanos o degradantes.
- b) La no-discriminación de la persona por razón de nacimiento, raza, sexo, color, idioma, religión, política, origen nacional o social, posición económica o cualquier otra circunstancia.
- c) La seguridad de la persona, lo que obliga a que nadie pueda ser arbitrariamente detenido, y permite el derecho al recurso ante las autoridades judiciales.

Asimismo y por último, hemos de hacer mención a los acuerdos adoptados en el seno de las conferencias intergubernamentales de ámbito mediterráneo entre los que se destacan los de Barcelona, Malta, Stuttgart y Marsella, que contienen importantes referencias a los flujos migratorios.

LAS NORMAS EUROPEAS Y COMUNITARIAS

En el continente hemos de destacar el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales, de 4 de noviembre de 1950, modificado por el Protocolo de Estrasburgo, de 11 de mayo de 1994. Dicho acuerdo se pronuncia en términos similares al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, antes reseñado.

Por lo que respecta a los principios básicos de las normas comunitarias, destacamos que el derecho a la libre circulación por el espacio de la Unión Europea está limitado para los inmigrantes extracomunitarios, no sólo por las restricciones que existen para la entrada y la obtención de la residencia regular en cualquiera de los países de la Unión Europea, sino también por las que sufren los que ya son titulares de un permiso de residencia en cualquiera de los Estados de la Unión.

El derecho a la libre circulación se desarrolló por primera vez, en virtud de un Acuerdo adoptado en 1985 por un grupo de países europeos, pero fuera del marco comunitario. Dicho Acuerdo cobró relevancia jurídica a través de la aprobación del Convenio de Aplicación del Acuerdo de Schengen, que fue firmado el 19 de junio de 1990 por Alemania, Francia, Bélgica, Holanda y Luxemburgo. Posteriormente, se adhirió Italia el 27 de noviembre de 1.990, España y Portugal el 25 de junio de 1.991, Grecia el 6 de noviembre de 1.992, Austria el 28 de abril de 1.995, y, por último, Dinamarca, Finlandia, y Suecia el 19 de junio de 1.996.

La totalidad de las disposiciones del meritado Convenio entró en vigor el 26 de marzo de 1995, aunque sólo para los cinco países que primero lo habían suscrito, más España y Portugal. De esta forma, se eliminaron los controles fronterizos entre los siete países europeos en los que se aplicó inicialmente.

La integración de las normas contenidas en el citado Convenio dentro del derecho comunitario se ha realizado en tres etapas:

En primer lugar, el Tratado de Maastricht, que entró en vigor en 1.993 y que crea la Unión Europea, preveía que los asuntos relacionados con la inmigración debían ser resueltos por acuerdos intergubernamentales. Ello significaba que el Convenio de Schengen se convertía en complementario del Tratado de la Unión.

Posteriormente, el Tratado de Amsterdam, que reformó en julio de 1.997 al de Maastricht, ha introducido definitivamente en la Unión Europea las normas para el establecimiento de la libre circulación.

Actualmente dichas normas están afectando ya a todos los países de la misma, con la salvedad de Irlanda y Reino Unido, que en este tema han optado por seguir ritmos diferentes a los demás.

Con los tratados aludidos, se pretende la eliminación de las fronteras internas y la concesión de derechos de “ciudadanía europea” a los nacionales de dichos Estados

Europeos. Ello implica una política conjunta de todos los Estados en el control de las fronteras externas, para evitar la entrada de inmigración extracomunitaria, pero ha supuesto también la delimitación de los derechos de los extracomunitarios que residen en los países europeos diferenciándolos claramente de los “ciudadanos europeos”.

La incorporación al Tratado de la Unión Europea de los aspectos básicos del Acuerdo de Schengen, ha supuesto un avance en lo que se refiere al control parlamentario y judicial de su aplicación, pues deja de ser responsabilidad de las Comisiones Intergubernamentales de Interior y pasa a serlo de las Instituciones europeas; pero esto, que ha de ser valorado como un avance, supone el establecimiento de dos categorías de ciudadanos, diferenciándose sobre la base de su nacionalidad y situación administrativa. Por último, el documento que recoge las conclusiones del Consejo de Tampere afirma la necesidad de establecer una normativa común, e insta a la Comisión a que se hagan propuestas concretas, estableciéndose cuatro líneas comunes de actuación política, que son las siguientes:

1. Colaboración con los países de origen de la inmigración, para luchar contra la pobreza y mejorar los derechos humanos.
2. Instauración de un sistema europeo común de asilo.
3. Implantación de un trato justo para los residentes extracomunitarios, con el fin de concederles derechos y obligaciones comparables a los de los ciudadanos de la Unión Europea.
4. Gestión de los flujos migratorios, centrándose en hacer frente a la inmigración irregular, mediante la lucha y el control de la explotación económica de los inmigrantes y de los que se dedican a la trata de seres humanos.

La Unión Europea ha puesto a disposición de sus ciudadanos los principales componentes de un espacio compartido de paz y prosperidad, corresponde ahora al Tratado de Amsterdam recoger el desafío de garantizar que el derecho a circular libremente por toda la Unión europea, pueda disfrutarse en condiciones de seguridad y justicia accesibles a todos.

La Unión Europea ha de desarrollar políticas comunes en materia de asilo e inmigración, teniendo en cuenta al mismo tiempo la necesidad de llevar a cabo un control coherente de las fronteras exteriores para poner fin a la inmigración irregular y para luchar contra quienes la organizan y cometen delitos internacionales conexos. Todo ello con el objetivo de lograr una Unión Europea abierta y segura que garantice la integración en nuestras sociedades de los nacionales de terceros países que residen legalmente en la Unión.

LAS NORMAS ESTATALES

De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 149 de la Constitución española, el Estado tiene competencia exclusiva en materia de “Nacionalidad, inmigración, emigración, extranjería y derecho de asilo”.

La norma principal reguladora del fenómeno de la inmigración en España es la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los extranjeros en España y su Integración Social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre. Dicha modificación ha supuesto un paso atrás en muchos de los aspectos que se contienen en la misma, debido a que transforma completamente el esquema de atribución de los derechos a los extranjeros que se encuentran en España, y a que disminuye y elimina determinados derechos y libertades para los extranjeros que no sean residentes regulares en España.

Igualmente el régimen sancionador se ve endurecido considerablemente, y ello se manifiesta, por ejemplo, en la expulsión del territorio español por carecer de un permiso de trabajo y residencia o de un permiso de residencia o por tenerlo caducado, causas de

expulsión que habían desaparecido de la Ley Orgánica 4/2000 en la que únicamente podían ser sancionadas con multa.

A continuación desarrollaremos los derechos y libertades contempladas en la legislación comentada y que están relacionados con el ámbito de actuación del Plan Integral para la Inmigración, los sujetos que pueden ejercerlos y los grados de reconocimiento de los mismos.

La citada Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, establece en su artículo 9 lo siguiente, con relación al derecho a la educación:

“1. Todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho y deber a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas.

2. En el caso de la educación infantil, que tiene carácter voluntario, las Administraciones públicas garantizarán la existencia de un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que lo solicite.

3. Los extranjeros residentes tendrán derecho a la educación de naturaleza no obligatoria en las mismas condiciones que los españoles. En concreto, tendrán derecho a acceder a los niveles de educación y enseñanza no previstos en el apartado anterior y a la obtención de las titulaciones que correspondan a cada caso, y al acceso al sistema público de becas y ayudas.

4. Los poderes públicos promoverán que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural.

5. Los extranjeros residentes podrán acceder al desempeño de actividades de carácter docente o de investigación científica de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes. Asimismo podrán crear y dirigir Centros de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes.”

La Constitución española por su parte, en el artículo 27, consagra que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Igualmente, reconoce que todos tienen el derecho a la educación y en su artículo 9.2 encomienda a los poderes públicos que promuevan las condiciones y remuevan los obstáculos para que este derecho sea disfrutado en condiciones de igualdad por todos los ciudadanos.

En virtud de lo dispuesto en el artículo 149.1.30ª de la Constitución, es competencia exclusiva del Estado la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de esta misma norma, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia.

En desarrollo de lo dispuesto en el citado artículo 27 de la Constitución española, y al amparo de la competencia citada, se promulgó la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, que especifica los fines de la actividad educativa, cuales son: la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, preparación para participar activamente en la vida social y cultural, formación para la paz, la cooperación y la solidaridad de los pueblos. Igualmente, en su artículo 63, especifica que, con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos

territoriales que se encuentren en una situación desfavorable y proveerán los recursos económicos para ello.

En estos mismos términos se pronuncia, en su artículo 1, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, la cual le ha atribuido a la educación un papel esencial en el desarrollo de los individuos y de la sociedad, en la medida que permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad. Esta Ley ha introducido cambios de tal magnitud y extensión en la organización de las enseñanzas que, en sí mismas, han de actuar como mecanismos de prevención y de compensación social y educativa.

Por último, en la Disposición Adicional Segunda de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, se define al alumnado con necesidades educativas especiales como aquél que requiere, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas "...o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas". En la misma Disposición se establece que las Administraciones educativas garantizarán la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, de manera que se desarrolle eficazmente la idea integradora.

El derecho al trabajo y a la Seguridad Social de los ciudadanos activos, desde el punto de vista laboral, se contempla en el artículo 10 de la Ley Orgánica 4/2000, sobre Derechos y Libertades de los extranjeros en España y su Integración Social, que dispone:

"1. Los extranjeros que reúnan los requisitos previstos en esta Ley Orgánica y en las disposiciones que la desarrollen tendrán derecho a ejercer una actividad remunerada por cuenta propia o ajena, así como al acceso al Sistema de la Seguridad Social, de conformidad con la Legislación vigente.

2. Los extranjeros residentes en España podrán acceder, en igualdad de condiciones que los nacionales de los Estados miembros de la Unión Europea, como personal laboral al servicio de las Administraciones públicas, de acuerdo con los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad, así como el de publicidad. A tal efecto podrán presentarse a las ofertas de empleo público que convoquen las Administraciones públicas."

El artículo 35 de la Constitución española regula el derecho y el deber de trabajar, y conforme al artículo 149.1.7ª y 17ª de la citada norma, la legislación laboral y la legislación básica y régimen económico de la Seguridad Social es competencia exclusiva del Estado, sin perjuicio de la ejecución de sus servicios por las Comunidades Autónomas.

En este sentido, el artículo 17 del Estatuto de Autonomía de Andalucía dispone que corresponde a la Comunidad Autónoma de Andalucía la ejecución de la legislación del Estado en las siguientes materias:

"...2. Laboral, con las facultades y servicios propios de la Administración respecto de las relaciones laborales, sin perjuicio de la alta inspección del Estado y de lo establecido en el artículo 149.1, y .2 de la Constitución".

El derecho a la asistencia sanitaria está consagrado en el artículo 12 de reiterada Ley Orgánica 4/2000, cuyo tenor literal establece que:

"1. Los extranjeros que se encuentren en España inscritos en el padrón del municipio en el que residan habitualmente, tienen derecho a la asistencia sanitaria en las mismas condiciones que los españoles.

2. Los extranjeros que se encuentren en España tienen derecho a la asistencia sanitaria pública de urgencia ante la contracción de enfermedades graves o accidentes, cualquiera que sea su causa, y a la continuidad de dicha atención hasta la situación de alta médica.
3. Los extranjeros menores de dieciocho años que se encuentren en España tienen derecho a la asistencia sanitaria en las mismas condiciones que los españoles.
4. Las extranjeras embarazadas que se encuentren en España tendrán derecho a la asistencia sanitaria durante el embarazo, parto y postparto”.

El artículo 43 de la Constitución española reconoce el derecho a la protección de la Salud y establece la atribución de competencias a los poderes públicos para organizar y tutelar la Salud Pública, a través de medidas preventivas y de las prestaciones y servicios necesarios. Asimismo, y a través de las previsiones contenidas en el Título VIII, organiza las atribuciones y competencias del Estado sobre la base de la institucionalización de las Comunidades Autónomas.

El Estado tiene competencia exclusiva sobre las bases y coordinación general de la sanidad, y sobre la legislación básica y régimen económico de la Seguridad Social, sin perjuicio de la ejecución de sus servicios por las Comunidades Autónomas, en virtud de lo dispuesto por el artículo 149.1.16ª y 17ª de la Constitución. El precepto contenido en el artículo 148.1.21ª recoge que la Comunidad Autónoma puede asumir competencias -de desarrollo y ejecución- en materia de sanidad e higiene.

La Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad, norma básica dictada por el Estado en uso de las competencias que le reserva el citado artículo 149.1.16ª del texto constitucional, con la finalidad de hacer efectivo dicho precepto, establece las bases ordenadoras para la creación del Sistema Nacional de Salud, configurado por el conjunto de los Servicios de Salud de las Comunidades Autónomas, debidamente coordinados, los cuales integran funcionalmente todos los centros, servicios y establecimientos sanitarios de la propia Comunidad, Corporaciones Locales y cualesquiera otras Administraciones territoriales intracomunitarias, bajo la responsabilidad de la Comunidad Autónoma.

Este marco legal se completa con la Ley Orgánica 3/1986, de 14 de abril, de Medidas Especiales en Materia de Salud Pública, que faculta a las distintas Administraciones Públicas, dentro del ámbito de sus competencias, a adoptar medidas de intervención sanitaria excepcionales cuando así lo exijan razones de urgencia o necesidad.

Por lo que respecta al derecho a las ayudas en materia de viviendas, el artículo 13 de la Ley Orgánica 4/2000, contiene el siguiente precepto:

“Los extranjeros residentes tienen derecho a acceder al sistema público de ayudas en materia de vivienda en las mismas condiciones que los españoles.”

El artículo 47 de la Constitución reconoce el derecho a la vivienda para los españoles, por lo que se ha producido, con la introducción del artículo 13 de la Ley Orgánica mencionada, una extensión del derecho originariamente atribuido a los españoles, a los extranjeros residentes y titulares de un permiso de trabajo y residencia.

La competencia en materia de vivienda, conforme al artículo 148.1.3ª de la Constitución y al 13.8 del Estatuto de Autonomía, corresponde a las Autonomías, que habrán de incluir en sus programas sobre viviendas a los extranjeros residentes regulares en nuestra Comunidad.

El derecho a la Seguridad Social y a los servicios sociales de las personas que no ejerzan actividad laboral alguna, queda recogido en el artículo 14 de la repetida Ley Orgánica sobre derechos y libertades de los extranjeros, que dispone:

“1. Los extranjeros residentes tendrán derecho a acceder a las prestaciones y servicios sociales de la Seguridad Social en las mismas condiciones que los españoles.

2. Los extranjeros residentes tendrán derecho a los servicios y a las prestaciones sociales, tanto a las generales y básicas como a las específicas, en las mismas condiciones que los españoles.

3. Los extranjeros, cualquiera que sea su situación administrativa, tienen derecho a los servicios y prestaciones sociales básicas.”

El artículo 41 de la Constitución española regula que: “Los poderes públicos mantendrán un régimen público de Seguridad Social para todos los ciudadanos que garantice la asistencia y prestaciones sociales suficientes ante situaciones de necesidad, especialmente en caso de desempleo. La asistencia y prestaciones complementarias serán libres.”

El artículo 148.1.20ª de la Constitución establece que las Comunidades Autónomas pueden asumir competencias en materia de asistencia social. Sobre la base de esta previsión constitucional, el Estatuto de Autonomía de Andalucía, en su artículo 13.22, confiere competencia exclusiva a la Comunidad Autónoma Andaluza en materia de asistencia y servicios sociales.

En relación con el contenido del presente artículo, la Circular 1/2000 del Instituto Nacional de la Seguridad Social, de 28 de enero, contiene instrucciones provisionales sobre el reconocimiento del derecho a la asistencia sanitaria a los extranjeros que residan o se encuentren en España, poniéndose de manifiesto sobre la base de lo dispuesto en el párrafo 1 del artículo 14 de la Ley de Extranjería dispone que: “Los extranjeros residentes tendrán derecho a acceder a las prestaciones y servicios de la Seguridad Social en las mismas condiciones que los españoles”. Asimismo los extranjeros que se encuentren en España con un permiso de residencia o de trabajo y residencia, podrán acceder a la asistencia sanitaria de la Seguridad Social.

En consecuencia y en orden a la aplicación del Real Decreto 1088/1989, de 8 de septiembre, por el que se extiende la cobertura sanitaria de la Seguridad Social a personas sin recursos económicos, desaparecen las diferencias existentes con la antigua Ley de Extranjería de 1985 para el reconocimiento de la asistencia sanitaria a las mismas, en función de la nacionalidad o situación personal de los extranjeros.

El derecho a la asistencia jurídica gratuita queda consagrado, con sus diferentes grados de reconocimiento, en el artículo 22 de la Ley Orgánica 4/2000, el cual establece que:

“Los extranjeros, que se hallen en España y que carezcan de recursos económicos suficientes según los criterios establecidos en la normativa de asistencia jurídica gratuita tienen derecho a ésta en los procedimientos administrativos o judiciales que llevar a la denegación de su entrada, a su devolución o expulsión del territorio nacional y en todos los procedimientos en materia de asilo.

Los extranjeros residentes que acrediten insuficiencia de recursos económicos para litigar tendrán derecho a la asistencia jurídica gratuita en iguales condiciones que los españoles en los procesos en los que sean parte, cualquiera que sea la jurisdicción en la que se sigan”.

El sistema de justicia gratuita ha sido articulado por la Ley 1/1996, de 10 de enero, de Asistencia Jurídica Gratuita, en cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 119 del texto constitucional que dispone “La justicia será gratuita cuando así lo disponga la Ley y en todo caso, respecto de quienes acrediten insuficiencia de recursos para litigar”.

El artículo 149.1.6ª, .8ª, y .18ª de la Constitución atribuye competencia normativa exclusiva al Estado en esta materia. Corresponde pues al Estado establecer la configuración legal del derecho a la asistencia jurídica gratuita. Por lo que respecta a la competencia de desarrollo normativo, ésta corresponde igualmente al Estado, que se ha plasmado en el Reglamento aprobado por Real Decreto 2103/1996.

Por último, el traspaso de funciones de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Andalucía, en materia de provisión de medios materiales y económicos para el funcionamiento de la Administración de Justicia, se ha realizado mediante el Real Decreto 142/1997, de 31 de enero.

En relación con los menores inmigrantes, el artículo 35 de la Ley Orgánica 4/2000, establece lo

siguiente:

“1. En los supuestos en que los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado localicen a un extranjero indocumentado cuya minoría de edad no pueda ser establecida con seguridad, se le dará, por los servicios competentes de protección de menores, la atención inmediata que precise, de acuerdo con lo establecido en la legislación de protección jurídica del menor, poniéndose el hecho en conocimiento inmediato del Ministerio Fiscal, que dispondrá la determinación de su edad, para lo que colaborarán las instituciones sanitarias oportunas, que, con carácter prioritario, realizarán las pruebas necesarias.

2. Determinada la edad, si se tratase de un menor, el Ministerio Fiscal lo pondrá a disposición de los servicios competentes de protección de menores.

3. La Administración del Estado, conforme al principio de reagrupación familiar del menor y previo informe de los servicios de menores, resolverá lo que proceda sobre el retorno a su país de origen o a aquél donde se encontrasen sus familiares o, en su defecto, sobre su permanencia en España.

4. Se considerará regular a todos los efectos la residencia de los menores que sean tutelados por una Administración pública. A instancia del organismo que ejerza la tutela y una vez que haya quedado acreditada la imposibilidad de retorno con su familia o al país de origen, se le otorgará un permiso de residencia, cuyos efectos se retrotraerán al momento en que el menor hubiere sido puesto a disposición de los servicios de protección de menores.

5. Los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado adoptarán las medidas técnicas necesarias para la identificación de los menores extranjeros indocumentados, con el fin de conocer las posibles referencias que sobre ellos pudieran existir en alguna institución pública nacional o extranjera encargada de su protección. Estos datos no podrán ser usados para una finalidad distinta a la prevista en este apartado”.

La Constitución española en su artículo 39, apartados 2 y 4, regula la protección integral de los hijos, así como la que se prevea en los Acuerdos internacionales que velan por sus derechos.

La legislación estatal sobre la materia es la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, que modifica parcialmente el Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil. Dicha norma dispone que: “Los menores extranjeros que se encuentren en España tienen derecho a la educación.

Tienen derecho a la asistencia sanitaria y a los demás servicios públicos los menores extranjeros que se hallen en situación de riesgo o bajo la tutela o guarda de la Administración pública competente, aun cuando no residan legalmente en España.”

LAS NORMAS AUTONÓMICAS

El Estatuto de Autonomía de Andalucía, aprobado por Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, recoge en su Título I, bajo la rúbrica “Competencias de la Comunidad Autónoma”, una serie de artículos que contienen el reparto competencial de las distintas materias. En concreto, en su artículo 13 se recogen distintas competencias exclusivas, entre las que destacan, por su relación con la materia objeto del Plan Integral para la Inmigración, la competencia sobre vivienda -Artículo 13.8-, sanidad -Artículo 13.21-,

asistencia y recursos sociales -Artículo 13.22-, cultura -Artículo 13.26-, deporte y ocio -Artículo 13.31-, y educación -Artículo 19.1-.

Por lo que respecta a las competencias de los municipios de la Comunidad de Andalucía, hemos de remitirnos a la Ley 7/1985, de 2 de abril, reguladora de las Bases de Régimen Local, modificada por la Ley 4/1996, de 10 de febrero, en cuyo artículo 25 párrafo segundo regula que: “El municipio ejercerá, en todo caso, competencias en los términos de la legislación del Estado y de las Comunidades Autónomas, en las siguientes materias: k).- Prestación de los servicios sociales y de promoción y reinserción social”.

El Estatuto de Autonomía, en su artículo 12.1, establece que la Comunidad Autónoma de Andalucía “promoverá las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; removerá los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud, y facilitará la participación de todos los andaluces en la vida política, económica, cultural y social”.

En cuanto a los títulos competenciales que inciden en materia de educación, los artículos 19.1, 13.3 y 13.22 del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Andaluza, atribuyen a la misma la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades en el ámbito de sus competencias, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y leyes orgánicas que lo desarrollan.

La Ley andaluza 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, recoge entre sus objetivos potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto por la cultura de los grupos minoritarios, así como desarrollar actitudes de comunicación y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de su situación social o cultural.

La misma Ley establece en su artículo 17 que: “Los centros con alumnado perteneciente a ... minorías étnicas o culturales o inmigrantes incluyan en sus proyectos de Centro medidas que favorezcan el desarrollo y el respeto de la identidad cultural de este alumnado, que fomente la convivencia y que faciliten su participación en el entorno social”.

La Junta de Andalucía, con la Ley de Solidaridad en la Educación, renueva y consolida su compromiso con la igualdad de oportunidades, la universalización del derecho a la educación y la integración social de los sectores de población desfavorecidos, haciéndolo efectivo a través de la promoción de políticas públicas.

Por último, la Consejería de Educación y Ciencia, con el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante, “pretende su integración desde la perspectiva de un enriquecimiento mutuo de las culturas mayoritarias y minoritarias como principio básico de la interculturalidad y desde la convicción de que el centro educativo es el medio idóneo para enseñar a convivir desde la práctica de valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad”.

Conforme al Estatuto de Autonomía, los artículos 13.21 y 20.1 del mismo confieren, respectivamente, a la Comunidad Autónoma competencia exclusiva en materia de sanidad e higiene, sin perjuicio de lo establecido por el artículo 149.1.16 de la Constitución Española, así como el desarrollo legislativo y la ejecución de la legislación básica del Estado en materia de sanidad interior.

Andalucía alcanzó la titularidad de las competencias sanitarias con la aprobación de su Estatuto de Autonomía. En su virtud, la Ley 8/1986, de 6 de mayo, crea el Servicio Andaluz de Salud, responsable de la gestión y administración de los servicios públicos de atención a la salud, dependientes de la Junta de Andalucía. En consecuencia, a lo

largo de los años, Andalucía ha ido desarrollando el Sistema Sanitario Público de Salud el cual se ha consolidado como el garante del derecho a la protección de la salud, de forma universalizada y equitativa, sin que nadie se vea discriminado por razones ...raciales... o por cualquier otra circunstancia.

La citada Ley, por la que se crea el Servicio Andaluz de Salud, se define como una Ley instrumental y no sustantiva, por lo que surgió la necesidad de acometer una ley sustantiva de salud para Andalucía, aprobándose la Ley 2/1998, de 15 de junio, de Salud de Andalucía, la cual, sin perjuicio de lo previsto en los artículos 1 y 16 de la Ley General de Sanidad, que regula que son titulares de los derechos de esta Ley, y la restante normativa reguladora del Sistema Sanitario Público de Andalucía, “...los extranjeros residentes en cualesquiera de los municipios de Andalucía ... los extranjeros no residentes en Andalucía, que tengan establecida su residencia en el territorio nacional, con el alcance determinado por la Legislación estatal. Sin perjuicio de lo dispuesto en los apartados anteriores, se garantizará a todas las personas en Andalucía las prestaciones vitales de emergencia”.

En definitiva, la Ley de Salud de Andalucía es una norma que consolida y refuerza la existencia de un sistema sanitario público que tenga en cuenta todos los recursos y que sea socialmente eficiente, con una clara vocación pluralista, estableciendo la universalización de la atención sanitaria y garantizando la misma a todos los ciudadanos de Andalucía sin discriminación alguna.

El artículo 13.8 del Estatuto de Autonomía de Andalucía, atribuye a la Comunidad andaluza, competencia exclusiva en materia de ordenación del territorio y del litoral, urbanismo y vivienda.

La Ley 2/1988, de 4 de abril, de Servicios Sociales de Andalucía, dictada al amparo de lo previsto en el artículo 148.1.20 de la Constitución y en el artículo 13.22 del Estatuto de Autonomía de Andalucía, instaura un Sistema Público de Servicios Sociales que se inspira en principios generales como los de solidaridad, igualdad y universalidad, mediante la atención de todos los ciudadanos sin discriminación alguna por razón de sexo, estado, raza, edad, ideología o creencia; y el de su participación, que garantiza la intervención de los ciudadanos, a través de los cauces adecuados, en la promoción y control de los Servicios Sociales.

El artículo 3 de la citada Ley 2/1988, establece además expresamente que tendrán derecho a los Servicios Sociales “... los extranjeros, refugiados y apátridas residentes en el territorio de la Comunidad Autónoma, siempre de conformidad con lo dispuesto en las normas, tratados y convenios internacionales vigentes en esta materia, sin perjuicio de lo que se establezca reglamentariamente, para quienes se encuentren en reconocido estado de necesidad...”

La atención al colectivo de inmigrantes se articula a través de dos tipos de prestaciones: los servicios sociales comunitarios y los servicios sociales especializados. El primero de ellos es el que constituye la estructura básica del Sistema Público de Servicios Sociales de Andalucía, siendo su finalidad el logro de unas mejores condiciones de vida para el pleno desarrollo de los individuos y de los grupos en que se integran, mediante una atención integrada y polivalente. Estos servicios se desarrollan en el Centro de Servicios Sociales que existirá en cada una de las zonas de trabajo social, dotado de los medios humanos y materiales precisos desde donde se prestan dichos servicios.

Por otro lado, los servicios sociales especializados son los dirigidos hacia determinados sectores de la población que, por sus condiciones o circunstancias, necesitan de una atención específica, y se estructuran territorialmente de acuerdo con las necesidades y características de cada uno de ellos.

Atenderán igualmente, entre otros sectores, a las minorías étnicas, con el objeto de promover actuaciones que generen, de modo real y efectivo, su igualdad social con respecto al resto de los ciudadanos andaluces.

Junto a las prestaciones de servicios sociales se encuentran las prestaciones económicas dirigidas a aquellas personas que, por su situación socioeconómica, no puedan atender a sus necesidades básicas de subsistencia.

Por lo que respecta al acceso a la Seguridad Social, debe hacerse en condiciones de igualdad con los españoles, según dispone el artículo 3.1 de la Ley de Extranjería: “Los extranjeros gozarán en España, en igualdad de condiciones que los españoles de los derechos y libertades reconocidos en el Título I de la Constitución española y en sus Leyes de desarrollo en los términos establecidos en la Ley de Extranjería”.

Con respecto a la asistencia jurídica gratuita, la Disposición Adicional Primera de la Ley 1/1996, de 10 de enero, concreta los preceptos de la misma que se dictan en virtud de distintos títulos competenciales estatales, que deberán ser respetados por las Comunidades Autónomas con competencias en la materia, tal y como ocurre con la Comunidad Autónoma de Andalucía, en virtud de lo previsto en el artículo 52 de su Estatuto de Autonomía.

Por último, en desarrollo del artículo 52 del Estatuto de Autonomía de Andalucía y de las previsiones del citado Real Decreto 142/1997, la Comunidad Andaluza ha promulgado el Real Decreto 216/1999 de 26 de octubre, por el que se aprueba el Reglamento de Asistencia Jurídica Gratuita de Andalucía.

El artículo 13, apartado 23, del Estatuto de Autonomía otorga a nuestra Comunidad Autónoma competencia exclusiva en materia de “Instalaciones Públicas y protección y tutela de menores, respetando la legislación civil, penal y penitenciaria”. En consecuencia, le corresponde a la Junta de Andalucía la consideración de entidad pública a la que se encomienda la protección de menores.

Por lo expuesto, se hizo necesario la aprobación de una norma de carácter general en nuestra Comunidad Autónoma que concretara y actualizara el ejercicio de competencias respecto de la protección de los derechos de los menores, aprobándose la Ley andaluza 1/1998, de 20 de abril, de los Derechos y la Atención al Menor. En su Disposición Adicional Octava aparece regulada la figura de los menores extranjeros, en concreto se expone que “la Administración de la Junta de Andalucía con la Administración del Estado, procurará la adecuada atención e integración social de los menores extranjeros que se encuentren en situación de riesgo o desamparo, durante el tiempo que éstos permanezcan en nuestra Comunidad Autónoma, respetando en todo momento su cultura ...”. “De igual forma, la Administración de la Junta de Andalucía promoverá la colaboración con la Administración del Estado para que el acogimiento familiar o residencial de menores extranjeros en Andalucía, ya sea de forma individual o mediante programas colectivos, se autorice y desarrolle conforme a los fines y requisitos establecidos en la regulación reglamentaria española sobre extranjería”.

Por último podemos concluir manifestando que, a lo largo de la exposición del marco jurídico normativo existente en el campo de la inmigración, se han mostrado cuáles son las normas vigentes que vinculan a los poderes públicos, cualquiera que sea su ámbito de actuación. Las normas citadas contienen los parámetros mínimos de intervención social y jurídica atendiendo a la situación de los extranjeros y a su condición legal, pero también son funciones de las Administraciones Públicas colmar las numerosas lagunas que aparecen en la legislación, como consecuencia del carácter novedoso del fenómeno de la inmigración en nuestra Comunidad. Asimismo, es competencia de la Comunidad Autónoma andaluza el planteamiento de políticas activas e innovadoras que lleven más allá de los límites impuestos por la legislación estatal, las condiciones necesarias para

que se produzca una verdadera integración de los inmigrantes en nuestro territorio, de manera que sean ejercitados, en igualdad de condiciones con los nacionales, los derechos y libertades reconocidos actualmente o que puedan estarlo en el futuro.

IV.- PRINCIPIOS RECTORES

La finalidad última de este Plan es la plena integración del inmigrante en la sociedad de acogida.

Por ello decide el Gobierno de la Junta de Andalucía la puesta en marcha del mismo, conformando e impulsando lo realizado hasta ahora, y dándole un nuevo carácter integral a la política de inmigración que se propone. A la luz de lo dicho, los principios que deben inspirar el Plan son:

a) **Igualdad:** como principio básico según el cual, la incorporación de las personas de origen extranjero a la sociedad andaluza y española ha de producirse en condiciones de equiparación con los/las nacionales en derechos, obligaciones y oportunidades. Lo contrario supondría renunciar al objetivo último de la integración social plena.

En este sentido, se atenderá de manera explícita al derecho de las mujeres inmigrantes a incorporarse en nuestra sociedad en condiciones de igualdad con los hombres.

b) **Integralidad:** el Plan debe contener aspectos de prevención, atención y promoción, y debe contemplar integralmente las diferentes Áreas de actuación, porque sólo así se garantiza la no fragmentación del sujeto destinatario del mismo, que es el ser humano, inmigrante o no.

c) **Globalidad:** la consideración de la sociedad como un todo, y por ello, la necesidad de orientar las actuaciones del Plan a toda la sociedad, inmigrantes, población de acogida, profesionales, medios de comunicación, y no sólo a una parte de ellos.

d) **Coordinación:** tiene que basarse en la coordinación de todos los organismos de la Junta de Andalucía que intervienen en el fenómeno de la inmigración, así como en la cooperación con las diferentes instituciones, especialmente Administración del Estado y Ayuntamientos.

e) **Participación:** la implicación e intervención activa de las organizaciones sociales, profesionales, civiles y culturales de todo tipo, así como de las Universidades, en la elaboración y desarrollo del Plan, es imprescindible para que las medidas y actuaciones derivadas del mismo sean asumidas por el conjunto de la sociedad, y especialmente por los colectivos afectados.

f) **Interculturalidad:** la pluralidad cultural que el fenómeno de la inmigración conlleva sólo puede contribuir a un proceso real y dinámico de integración, si se tiene en cuenta la interacción entre la sociedad de acogida y la población inmigrante, así como los contextos ecológicos y espacios sociales donde ésta se produce, desde el respeto a las respectivas culturas propias y sus peculiaridades, todo ello en el marco de los Derechos Humanos.

g) **Descentralización:** el Plan tiene que establecer unas líneas de actuación y unos instrumentos para su ejecución, pero es consustancial al mismo que su concreción final, así como su gestión efectiva, se hagan en un nivel profundamente descentralizado, mediante la firma de Convenios singulares de la Junta de Andalucía con cada Ayuntamiento en cuestión.

h) **Normalización:** las actuaciones y medidas que el Plan contemple no pueden ser excepcionales y/o distintas a las que desarrollan los poderes públicos ordinariamente: no se trata de crear una red paralela para la prestación de los servicios o la dotación de equipamientos, sino de dotar a esas redes de medios y estrategias adecuadas para responder al fenómeno de la inmigración.

i) **Socialización**: la obligación de los poderes públicos de impulsar la integración plena de los inmigrantes no sólo es perfectamente compatible sino que requiere la participación y colaboración activas de la iniciativa social; tanto las organizaciones sociales como las redes no formales de socialización deben ser contempladas como espacio intermedio entre lo privado y lo público especialmente indicado para la intervención social en materia de inmigración.

III.- OBJETIVOS GENERALES

Aunque la política integral para la inmigración se deba concretar en objetivos y medidas específicas, existen unos objetivos que, por sus características, abarcan e impregnan al conjunto del Plan y que condicionan el alcance, la efectividad e incluso la legitimación social del mismo:

- a) Favorecer la plena integración social, laboral y personal de la población inmigrante, como sujeto de derechos y deberes, creando las condiciones que favorezcan dicha integración en el seno de la sociedad andaluza.
- b) Asegurar el acceso de la población inmigrante a los servicios básicos comunes al conjunto de la población, tales como la sanidad, la educación, la vivienda, los servicios sociales y la atención jurídica, impulsando y realizando estrategias activas que garanticen este acceso.
- c) Cualificar la oferta de bienes y servicios tanto a la población inmigrante como a la de acogida, fomentando la coordinación y cooperación de las actuaciones de los poderes públicos, poniendo en valor los recursos disponibles.
- d) Mejorar permanentemente el conocimiento de la realidad y de las estrategias más adecuadas para el cambio, mediante el mantenimiento sostenido de la actividad de investigación y la formación permanente de personal cualificado para este tipo de intervención.
- e) Fomentar la sensibilización social acerca de los valores positivos del hecho de la inmigración, y de rechazo a toda forma de racismo y xenofobia, y cualquier clase de discriminación.
- f) Contribuir a mejorar las condiciones de vida y de las infraestructuras de los países de origen de la población inmigrante, mediante el conjunto de actuaciones que constituyen la Cooperación al Desarrollo, incidiendo, así en las causas del hecho migratorio.

AREAS DE INTERVENCION

OBJETIVOS Y MEDIDAS

ÁREA DE INTERVENCIÓN	NÚMERO DE OBJETIVOS	NÚMERO DE MEDIDAS
1. SOCIO-EDUCATIVA	6	23
2. SOCIO-LABORAL	10	21
3. SOCIO-SANITARIA	8	11
4. RECURSOS SOCIALES	10	42
5. VIVIENDA	2	8
6. SOCIO-CULTURAL	5	20
7. ATENCIÓN JURÍDICA	2	4
8. FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN	13	25
9. SENSIBILIZACIÓN SOCIAL	4	15
10. COOPERACIÓN AL DESARROLLO	1	3

TOTAL	61	172
--------------	-----------	------------

1. ÁREA DE INTERVENCIÓN: SOCIO-EDUCATIVA

INTRODUCCIÓN

Desde hace algún tiempo, Andalucía se ha convertido en tierra de acogida de inmigrantes, ha pasado de ser exportadora de mano de obra, a ser receptora de trabajadores, muchos de ellos procedentes del Magreb y de diversos puntos de África. Este hecho supone la necesidad de plantearse la atención educativa de los niños y niñas de familias inmigrantes, así como acciones formativas a las personas adultas, teniendo en cuenta que en algunos de los movimientos migratorios subyace una fuerte privación socioeconómica, por lo que ha de hacerse mediante un gran esfuerzo de compensación y de atención especial.

En la Comunidad Autónoma de Andalucía están escolarizados, en el curso 2000/2001, más de 14.000 niños y jóvenes pertenecientes a familias inmigrantes, la mayor parte de ellos en los Colegios y en los Institutos de Educación Secundaria Públicos. Como datos relevantes, podemos indicar que el grupo más numeroso de los alumnos procedentes de Europa se encuentra escolarizado en la provincia de Málaga, mientras que el alumnado procedente del continente africano, se concentra mayoritariamente en los centros escolares de la provincia de Almería. En menor cuantía se encuentran alumnos y alumnas procedentes de América, escolarizados en los centros de las diferentes provincias sobre todo en Málaga, Almería y Sevilla, seguidos por alumnado de los países del este de Europa, que se ubican fundamentalmente en Málaga y Almería, siendo los colectivos procedentes de otras zonas menos significativos. Se puede concluir que el alumnado inmigrante se encuentra escolarizado fundamentalmente en los centros públicos y que de este alumnado, una parte importante procede de la Unión Europea y otra parte importante es de origen africano y reside sobre todo en la provincia de Almería.

Los objetivos y medidas recogidas en este Área de Intervención Socio-Educativa se han diseñado desde el convencimiento de que los centros educativos son el medio idóneo para enseñar a convivir desde la práctica valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad, lo que sólo es posible si se establece un proceso donde todas y todos puedan aportar y donde estas aportaciones sean sujeto de intercambio y valoración crítica. Ello obliga a pensar en las relaciones culturales dentro de un proyecto educativo, pero también dentro de un proyecto social, que supone hacer efectiva la igualdad de derechos y de oportunidades entre los seres humanos que conviven en una sociedad determinada.

La interculturalidad supone, pues, poner el acento en una educación que se destina a la generalidad de la población y no sólo a las minorías nacionales o inmigrantes. Por tanto, no se concibe la educación intercultural como las actuaciones que hay que tener o realizar solamente con los miembros de uno de los grupos culturales en contacto, sino que supone enseñar a la ciudadanía a mirar a la otra persona con una óptica distinta para comprender cómo piensa y cómo siente y entender que desde la educación intercultural se obtiene un beneficio que afecta a todos los sujetos.

En este sentido, hablar de educación intercultural no supone hablar de un conjunto de objetivos y estrategias educativas que deban tenerse en cuenta exclusivamente en aquellos centros que escolarizan alumnado perteneciente a las minorías culturales sino que uno de los objetivos fundamentales es conseguir que los miembros del grupo mayoritario acepten como iguales a los de los grupos minoritarios.

La educación intercultural implica, también, facilitar la igualdad de oportunidades para los miembros de las minorías culturales desfavorecidas, adquiriendo un carácter

compensador con medidas y actuaciones dirigidas específicamente a los colectivos que presentan necesidades educativas especiales.

El alumnado hijo de inmigrantes, sobre todo el de origen africano, asiático o del este europeo, presenta tres características que hay que tener en cuenta a la hora de su escolarización. En primer lugar proceden de culturas diferentes a la andaluza lo que se traduce en normas, costumbres, referentes religiosos, pautas de convivencia, asignación de roles familiares y sociales muy diferenciados en función del sexo; en segundo lugar, su lengua materna dispone de caracteres orales y escritos que distan bastante de la lengua española y, finalmente, son alumnos y alumnas que, en general, tienen necesidades educativas derivadas de situaciones de desigualdad en los ámbitos social y económico, sobre todo.

Una vez que se ha incorporado al centro de enseñanza, se enfrenta a ciertos condicionantes para su plena inserción en el sistema educativo. El primero de ellos es el aprendizaje de la lengua vehicular de la enseñanza. Pero se enfrenta también a otros condicionantes derivados de sus referentes culturales familiares, o de tener una lengua materna diferente de la que utiliza en el centro educativo.

A la hora de analizar cuáles son las necesidades lingüísticas del alumnado inmigrante, hay que tener en cuenta que no se integra igual en el plano lingüístico, un niño o niña de Educación Infantil, que el que se incorpora tardíamente en los últimos cursos de Educación Primaria o en Educación Secundaria. En el primer caso, la inmersión directa en el aula puede ser un procedimiento adecuado. En el segundo caso, son necesarias otras medidas que faciliten el aprendizaje de la lengua lo antes posible, además de medidas complementarias de apoyo y medios adecuados de compensación.

Por otro lado, los alumnos y las alumnas de familias inmigradas, insertados en el sistema educativo, disponen de distintos referentes culturales, unos procedentes de su entorno familiar y otros procedentes de su entorno escolar. En tales casos es importante que no se produzca una fuerte disgregación de esos referentes. Para ello deben percibir que a su lengua y a su cultura de origen se le da la importancia que merece, y, además, les conviene tener un buen aprendizaje de la misma para acceder a una mejor comprensión de las pautas culturales de su entorno familiar.

Es por tanto necesario que los centros docentes que escolaricen alumnado perteneciente a minorías étnicas establezcan en sus proyectos de centro las actuaciones necesarias para facilitar el tratamiento de las diferentes culturas en un plano de igualdad y para potenciar la integración social y la capacidad del alumnado para aprender a convivir en contextos culturalmente diversos.

El Área de Intervención Socio-Educativa se ha articulado alrededor de seis Objetivos Específicos que hacen referencia a la escolarización, a la puesta en marcha de modelos educativos que asuman el compromiso de la interculturalidad, al aprendizaje de la lengua española así como de la lengua materna, a la difusión de los valores democráticos en la comunidad educativa y en el entorno social y a la promoción educativa, social y laboral de las personas adultas inmigrantes. El cumplimiento de estos Objetivos se garantiza a través de veinticuatro Medidas diferentes que en su conjunto asegurarán una adecuada atención educativa del alumnado inmigrante. Entre estas Medidas se encuentran algunas directamente relacionadas con las Áreas horizontales de Formación e Investigación, Sociocultural y de Sensibilización previstas en este Plan, debido a que el Área Socio-Educativa, por sus características especiales, contempla actuaciones de formación, difusión, sensibilización y de proyección hacia el entorno social sin las cuales no sería posible una atención educativa de calidad. Por el motivo indicado las medidas referidas no aparecen en las áreas horizontales correspondientes sino en este Área Socio-Educativa.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.1.

Facilitar la escolarización, en cualquier época del año, de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en las mismas condiciones que el alumnado andaluz.

OBJETIVOS GENERALES ASOCIADOS

b) Asegurar el acceso de la población inmigrante a los servicios básicos comunes al conjunto de la población, tales como la sanidad, la educación, la vivienda, los servicios sociales y la asistencia jurídica, impulsando y realizando estrategias activas que garanticen este acceso.

DESCRIPCIÓN

La Consejería de Educación y Ciencia velará para que el proceso de escolarización del alumnado inmigrante se realice en los mismos términos y en las mismas condiciones de igualdad que la escolarización del alumnado español, evitando cualquier actuación que discrimine o limite la escolarización del alumnado extranjero. La escolarización del alumnado inmigrante se realizará no sólo en las fechas oficiales, sino en cualquier mes del año. La incorporación de los alumnos y alumnas a los diferentes niveles educativos se realizará teniendo en cuenta su edad y su nivel de competencia curricular, determinado mediante la utilización de pruebas adaptadas a sus características culturales.

MEDIDAS

1.1.1. Divulgación, entre las familias y colectivos de inmigrantes, de los aspectos básicos del proceso de escolarización y organización del sistema educativo en Andalucía y de las convocatorias de becas y ayudas a estudio, mediante la publicación de folletos explicativos.

1.1.2. Campañas de sensibilización entre la población inmigrante para la escolarización de las niñas y niños en la Etapa de Educación Infantil.

1.1.3. Dotación de recursos humanos y materiales extraordinarios a los centros que escolaricen un número significativo de alumnado inmigrante.

1.1.4. Autorización por parte de la Consejería de Educación y Ciencia de la disminución de la ratio establecida con carácter general en los Centros que escolaricen alumnado inmigrante, en función del número de alumnos/as, características del Centro y plantillas, de acuerdo con el artículo 14.2 de la Ley 9/1999, de Solidaridad en la Educación.

1.1.5. Acceso a los servicios complementarios de comedores, transporte escolar, así como el de Residencias Escolares para que el alumnado inmigrante pueda continuar sus estudios después de cursar las enseñanzas obligatorias.

1.1.6. Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las actividades extraescolares del centro.

1.1.7. Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para establecer la figura del mediador o mediadora intercultural.

1.1.8. Incremento de la oferta de Programas de Garantía Social tanto en Institutos de Educación Secundaria como a través de Convenios con Ayuntamientos y Asociaciones con objeto de favorecer la integración social y laboral del alumnado inmigrante.

RECURSOS

Los recursos humanos y materiales serán los propios de los centros educativos (personal de administración y servicios, Departamento de Orientación), así como el personal de las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación y Ciencia y de los Servicios Centrales.

Profesorado de apoyo y recursos económicos adicionales para gastos de funcionamiento.

- Reserva de un número de plazas en comedores escolares y líneas de transporte escolar, así como en residencias escolares para atender a este colectivo.
- Convenios de colaboración para la introducción de la figura del mediador o mediadora intercultural, para atender al colectivo de inmigrantes en su relación con el medio escolar.

CALENDARIO DE EJECUCIÓN

1.1.1. La medida, con carácter anual, se centrará en las semanas previas al inicio del proceso de escolarización, durante el mes de marzo de cada año.

1.1.2. La medida, con carácter anual, se centrará principalmente en las semanas previas al inicio del proceso de escolarización, durante el mes de marzo de cada año aunque, debido a la especial importancia de esta escolarización temprana, podrán realizarse campañas concretas en determinados momentos en los que se considere necesario.

1.1.3. La medida, con carácter anual, se centrará principalmente en determinación del cupo de profesorado, según el calendario previsto a tal efecto y en la dotación de créditos extraordinarios para gastos de funcionamiento derivados de la escolarización de un número significativo de alumnos y alumnas inmigrantes.

1.1.4. Revisión anual.

1.1.5., 1.1.6., 1.1.7. y 1.1.8. La medida se aplicará con carácter anual, durante todo el curso académico.

ORGANISMOS RESPONSABLES

- Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa
- Dirección General de Gestión de Recursos Humanos.
- Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación y Ciencia.

ORGANISMOS GESTORES

Será gestionada por los organismos responsables, siendo la distribución de los materiales editados realizada por los Centros Educativos, Asesorías de Actividades Estudiantiles de las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación y Ciencia, por las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos y Alumnas, y entidades y administraciones colaboradoras.

Esta medida será gestionada por los organismos responsables, con la colaboración de los centros educativos, y por las entidades sin ánimo de lucro con relevancia en el ámbito de acogida a inmigrantes y administraciones colaboradoras.

Esta medida será aplicada en los centros educativos receptores de los recursos humanos y económicos.

Los servicios complementarios de comedor y transporte serán gestionados por los Servicios responsables de las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación y Ciencia, así como por el personal de los Servicios Centrales responsable de estos servicios complementarios.

Esta medida será gestionada por los centros educativos receptores de las ayudas establecidas en la medida.

Esta medida será gestionada por las Asociaciones y Entidades colaboradoras, con el apoyo de los centros educativos y del personal responsable de las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación y Ciencia y de los Servicios Centrales.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Para la medida 1.1.1.

- Número de ejemplares de las ediciones realizadas.
- Grado de difusión entre la comunidad inmigrante, determinada mediante encuestas a muestras seleccionadas.
- Diferencial de escolarización tras las campañas, con relación a cursos anteriores.

Grado de satisfacción de la comunidad educativa, determinado mediante encuestas a muestras seleccionadas, y de otros profesionales y usuarios.

Número de AMPAS y entidades públicas y privadas colaboradoras en la difusión de las publicaciones.

Para la medida 1.1.2.

Dimensión de las campañas realizadas.

Grado de difusión entre la comunidad inmigrante, determinada mediante los muestreos selectivos.

Diferencial de escolarización tras las campañas, con relación a cursos anteriores.

Grado de satisfacción de la comunidad educativa, determinado mediante encuestas a muestras seleccionadas, y de otros profesionales y usuarios.

Número de entidades públicas y privadas colaboradoras en estas campañas.

Para la medida 1.1.3.

Número total de aumento de las plantillas de los centros, en relación directa con la medida descrita y cuantía de los créditos extraordinarios para gastos de funcionamiento derivados directamente de esta medida.

Grado de satisfacción de la comunidad educativa, determinado mediante encuestas a muestras seleccionadas, y de otros profesionales y usuarios.

Para la medida 1.1.4.

Número de aulas en las que se ha disminuido la ratio.

Para la medida 1.1.5.

Número total de alumnos y alumnas pertenecientes a este colectivo que utilicen el servicio de comedor.

Número de alumnos que hagan uso del transporte escolar dentro del colectivo de inmigrantes.

Número total de plazas en residencias escolares, en relación directa con la medida descrita.

Grado de satisfacción de la comunidad educativa, determinado mediante encuestas a muestras seleccionadas, y de otros profesionales y usuarios.

Para la medida 1.1.6.

Número total de actividades realizadas al amparo de esta medida, cuantificadas mediante el análisis de las memorias finales de los centros educativos, en relación con el número total de actividades extraescolares realizadas.

Número total de alumnos inmigrantes participantes en actividades extraescolares.

Relación de los recursos económicos empleados en la realización de las actividades relacionadas, con la dotación económica total para actividades extraescolares.

Grado de satisfacción de la comunidad educativa, determinado mediante encuestas a muestras seleccionadas, y de otros profesionales y usuarios.

Para la medida 1.1.7.

Número total de convenios, en relación directa con la medida descrita.

Número total de mediadores y mediadoras interculturales.

Número total de centros que disponen de este servicio.

Grado de satisfacción de la comunidad educativa, determinado mediante encuestas a muestras seleccionadas, y de otros profesionales y usuarios.

Para la medida 1.1.8.

Número de alumnos y alumnas inmigrantes que cursan Programas de Garantía Social.

Número de Convenios suscritos con Ayuntamientos y Asociaciones.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.2.

Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.

OBJETIVOS GENERALES ASOCIADOS

d) Mejorar permanentemente el conocimiento de la realidad y de las estrategias más adecuadas para el cambio, mediante el mantenimiento sostenido de la actividad de investigación y la formación permanente del personal cualificado para este tipo de intervención.

DESCRIPCIÓN

La educación intercultural debe impregnar todos y cada uno de los elementos del Proyecto de Centro reconociendo la riqueza que supone la diversidad cultural. Es necesario un marco de relaciones donde sea verdadera la comunicación y la interacción, donde sea posible la expresión espontánea de la propia identidad cultural, donde esta expresión se legitime, se valore y se analice críticamente, donde, en definitiva, sea posible construir la propia identidad cultural de manera enriquecedora, adquiriendo al mismo tiempo competencia para tener conciencia de los esquemas culturales que se tienen alrededor.

MEDIDAS

1.2.1 Formación y asesoramiento específico al profesorado de los centros que atienden al alumnado perteneciente a familias inmigrantes.

1.2.2. Publicación de materiales de apoyo y asesoramiento para los centros y el profesorado.

RECURSOS

- Programas bianuales de formación.
- Materiales para la formación.
- Materiales de apoyo para los Centros.
- Expertos para el asesoramiento.

CALENDARIO DE EJECUCIÓN

1.2.1. La medida tiene carácter anual, según los Programas generales de formación del profesorado y los planes de formación de los centros con alumnado inmigrante.

1.2.2. Cada curso escolar se publicarán materiales de apoyo y asesoramiento programados al inicio del mismo, una vez detectadas las necesidades de los centros.

ORGANISMOS RESPONSABLES

- Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.
- Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.

ORGANISMOS GESTORES

- Centros de Profesorado y centros educativos.
- Servicios Centrales de la Consejería de Educación.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Para la medida 1.2.1.

- Número total de acciones formativas, en relación directa con la medida descrita.
- Número total de profesores, grupos de profesores o claustros implicados en acciones formativas relacionadas con la medida.
- Grado de satisfacción del profesorado y de los usuarios.

Para la medida 1.2.2.

- Número total de publicaciones elaboradas, editadas y distribuidas, en relación directa con la medida descrita.
- Número total de ejemplares editados.
- Número total de centros a los que se hayan distribuido.

Para ambas medidas

Grado de satisfacción de la comunidad educativa, determinado mediante encuestas a muestras seleccionadas, y de otros profesionales y usuarios.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.3.

Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.

OBJETIVOS GENERALES ASOCIADOS

a) Favorecer la plena integración social, laboral y personal de la población inmigrante, como sujeto de derechos y deberes, creando las condiciones que favorezcan dicha integración, en el seno de la sociedad andaluza.

DESCRIPCIÓN

Una de las prioridades del alumnado perteneciente a familias inmigrantes es la necesidad del aprendizaje de la lengua española lo más rápidamente posible, con objeto de poder integrarse en el ámbito escolar y social y poder acceder al aprendizaje escolar. En este sentido, es necesario poner en marcha estrategias que faciliten, por un lado, una adaptación progresiva a las nuevas pautas de conducta propias de la institución escolar y, por otro, el aprendizaje gradual de la lengua vehicular de la enseñanza.

MEDIDAS

1.3.1. Implantación progresiva de Aulas de Adaptación Lingüística en función de las necesidades de cada una de las zonas y centros que escolarizan alumnado inmigrante con su equipamiento y profesorado correspondiente.

1.3.2. Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, con personal cualificado que conozca la lengua propia del alumnado.

RECURSOS

Profesorado específico para la adaptación lingüística.

Materiales específicos.

Créditos presupuestarios necesarios para la realización de los convenios con entidades sin ánimo de lucro, relevantes en la acogida a emigrantes, para la contratación del personal necesario.

CALENDARIO DE EJECUCIÓN

1.3.1. Durante todo el curso académico, teniendo en cuenta que el apoyo recibido en el aula de adaptación lingüística será siempre transitorio.

1.3.2. Calendario fijado en el propio convenio.

ORGANISMOS RESPONSABLES

Dirección General de Gestión de Recursos Humanos.

Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.

ORGANISMOS GESTORES

Servicios responsables de las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación y Ciencia, así como por personal de los Servicios Centrales competente.

Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Para la medida 1.3.1.

Número total de aulas de adaptación lingüística.

Número total de profesores relacionado con la medida descrita.

Número de alumnos que hagan uso de las mismas por curso académico.

Grado de adquisición por parte del alumnado inmigrante de la lengua española.

Para la medida 1.3.2.

Número total de convenios realizados.

Número de alumnos afectados por la medida.

Número de profesores específicos para el apoyo a inmigrantes.

Para ambas medidas

Grado de satisfacción de la comunidad educativa, determinado mediante encuestas a muestras seleccionadas, y de otros profesionales y usuarios.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.4.

Mantener y valorar la cultura de origen del alumnado.

OBJETIVOS GENERALES ASOCIADOS

a) Favorecer la plena integración social, laboral y personal de la población inmigrante, como sujeto de derechos y deberes, creando las condiciones que favorezcan dicha integración, en el seno de la sociedad andaluza.

DESCRIPCIÓN

Es necesario que el alumnado inmigrante no pierda sus referentes culturales, lo que repercutirá en una mejor disposición y aprendizaje de la lengua de acogida.

MEDIDAS

1.4.1. Apoyo a programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas.

RECURSOS

Créditos presupuestarios para la realización de los convenios necesarios con entidades sin ánimo de lucro, relevantes en la acogida a emigrantes.

CALENDARIO DE EJECUCIÓN

Calendario fijado en el propio convenio.

ORGANISMOS RESPONSABLES

Direcciones Generales de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado y de Orientación Educativa y Solidaridad.

ORGANISMOS GESTORES

La medida 1.4.1. será gestionada por las entidades colaboradoras, con el apoyo de los centros educativos.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Para la medida 1.4.1

Número total de Convenios.

Número total de profesorado nativo participante en estas actividades.

Número total de centros a los que haya afectado la medida.

Número total de alumnos a los que se impartan clases.

Grado de competencia lingüística adquirida en la lengua materna.

Grado de satisfacción de la comunidad educativa, determinado mediante encuestas a muestras seleccionadas, y de otros profesionales y usuarios.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.5.

Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio.

OBJETIVOS GENERALES ASOCIADOS

a) Favorecer la plena integración social, laboral y personal de la población inmigrante, como sujeto de derechos y deberes, creando las condiciones que favorezcan dicha integración, en el seno de la sociedad andaluza.

e) Fomentar la sensibilización social acerca de los valores positivos del hecho de la inmigración, y de rechazo a toda forma de racismo y xenofobia, y cualquier clase de discriminación.

DESCRIPCIÓN

La integración de toda la población en los ámbitos escolar y extraescolar tiene que basarse en el derecho de todos a vivir en una sociedad que no se fragmente entre inmigrantes y autóctonos, sino hacia una sociedad formada por ciudadanas y ciudadanos

con los mismos derechos y con capacidad para reconocerse en los derechos humanos universales, de forma que la diversidad de orígenes, de capacidades y de características sociales y culturales sea reconocida como un elemento común de toda la población.

MEDIDAS

1.5.1. Apoyo a los centros para que pongan en marcha procesos de reflexión y contraste sobre la perspectiva intercultural que impliquen a todos los sectores del barrio, pueblo o zona educativa en la que se encuentra el centro.

1.5.2. Impulso de la participación de madres y padres del alumnado inmigrante en los centros docentes.

1.5.3. Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las Asociaciones de Alumnos y Alumnas.

1.5.4. Fomento de la participación de las madres y los padres del alumnado inmigrante en las Escuelas de Madres y Padres para garantizar la integración y prevenir el fracaso y el absentismo escolar

RECURSOS

Los propios de los Centros Educativos.

Convocatoria de ayudas públicas.

CALENDARIO DE EJECUCIÓN

Carácter anual, en el marco de las convocatorias de ayudas específicas o en marco de convocatorias generales, y será reflejada, en su caso, en los Planes Anuales de Centro.

ORGANISMOS RESPONSABLES

Direcciones Generales de Orientación Educativa y Solidaridad, de Planificación y Ordenación Educativa y de Evaluación y Formación del Profesorado.

En su caso, las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación y Ciencia.

ORGANISMOS GESTORES

Centros educativos receptores de las ayudas establecidas en la medida.

Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad y, en su caso, las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación y Ciencia.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Para la medida 1.5.1.

Número total de actividades realizadas al amparo de esta medida, cuantificadas mediante el análisis de las memorias finales de los centros educativos.

Dotación económica derivada de esta medida, en relación con el total destinado a los centros para gastos extraordinarios de funcionamiento.

Grado de implicación de los sectores del barrio.

Para las medidas 1.5.2. y 1. 5.3.

Cuantía total de las ayudas concedidas.

Número total actividades realizadas en relación con esta medida, cuantificadas a partir de las memorias justificativas de las entidades que hayan recibido ayuda.

Para la medida 1.5.4.

Número de Escuelas de madres y padres a las que asistan las madres y los padres del alumnado inmigrante.

Para todas las medidas

Grado de satisfacción de la comunidad educativa, determinado mediante encuestas a muestras seleccionadas, y de otros profesionales y usuarios.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.6.

Potenciar el desarrollo de acciones de formación integral de los alumnos y alumnas inmigrantes adultos, interviniendo de forma especial sobre los padres y madres cuyas hijas e hijos estén escolarizados en la enseñanza básica.

OBJETIVOS GENERALES ASOCIADOS

b) Asegurar el acceso de la población inmigrante a los servicios básicos comunes al conjunto de la población, tales como la sanidad, la educación, la vivienda, los servicios sociales y la asistencia jurídica, impulsando y realizando estrategias activas que garanticen este acceso.

d) Mejorar permanentemente el conocimiento de la realidad y de las estrategias más adecuadas para el cambio, mediante el mantenimiento sostenido de la actividad de investigación y la formación permanente del personal cualificado para este tipo de intervención.

DESCRIPCIÓN

Es necesario que las personas inmigrantes adultas puedan desarrollar el máximo de sus capacidades para escoger, a la vista de las posibilidades existentes, su itinerario de desarrollo personal, formativo, laboral y social.

MEDIDAS

1.6.1. Integración de la población inmigrante en la formación básica de Adultos.

1.6.2. Desarrollo de planes educativos en los Centros de Adultos dirigidos a la población inmigrante.

1.6.3. Formación específica del profesorado de Educación de las Personas Adultas que trabaje con población inmigrante.

1.6.4. Establecimientos de convenios con asociaciones, organizaciones o instituciones que trabajen con población inmigrante.

1.6.5. Promoción de la participación de las personas inmigrantes adultas en asociaciones de alumnos y alumnas, de vecinos, culturales, etc,...

1.6.6. Impulsar Planes de Acción Comunitaria que permitan el desarrollo de acciones de integración social.

RECURSOS

Recursos humanos y materiales propios de la red de centros de educación de personas adultas, así como el personal de las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación y Ciencia y de los Servicios Centrales.

Recursos humanos y materiales de los Servicios Centrales de la Consejería de Educación y Ciencia.

Actividades de formación y asesoramiento recogidas en el programa bianual de formación que se lleva a cabo a través de los Centros de Profesorado.

Convenios de colaboración para atender al colectivo de inmigrantes adultos en su relación con el medio escolar.

Convenios de colaboración con Corporaciones Locales para atender al colectivo de inmigrantes en su integración social.

CALENDARIO DE EJECUCIÓN

1.6.1. Se centrará principalmente en las semanas previas al inicio del proceso de matriculación.

1.6.2. En el período de planificación de las enseñanzas para cada curso escolar.

1.6.3. Carácter bianual.

1.6.4.y 1.6.5. A lo largo del curso escolar.

1.6.6. Fijado en cada uno de los convenios.

VII.- COORDINACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

El presente Plan se basa en la convicción de que es responsabilidad de los poderes públicos hacer frente al fenómeno de la inmigración, y por ello mismo la garantía para los ciudadanos de que se cumplen los objetivos anunciados, se ejecutan las medidas previstas y se avanza efectivamente hacia la integración plena de los inmigrantes es el procedimiento de seguimiento y evaluación del Plan. En efecto, un seguimiento y

evaluación continuos permitirán introducir matizaciones y modificaciones que aseguren la óptima utilización de los recursos y la eficacia en los resultados que se pretenden.

Los ciudadanos andaluces necesitan que se valore cómo las distintas instituciones y organizaciones implicadas en la realización del Plan están desarrollando sus actuaciones; necesitan recibir información sobre el grado en que los resultados de los servicios que se prestan son satisfactorios, si son ejecutadas equitativamente las funciones correspondientes, y si se consiguen progresos hacia el fin último del Plan, la integración real de los inmigrantes.

Pero tan importante como este sentido del Plan como instrumento de los poderes públicos, y por ello sometido a la lógica evaluación de todo servicio público, es su carácter de instrumento de la propia administración, para poder medir el grado de rendimiento de sus actuaciones, así como la orientación de las mismas. Se trata, por tanto, de que el seguimiento y la evaluación deben abordar tanto los aspectos de eficacia como los de eficiencia, pero en ambos casos con una dimensión insoslayable de calidad de las actuaciones. El Plan, como toda oferta, levanta unas expectativas en los ciudadanos que deben ser correspondidas, y la valoración del grado de satisfacción de las mismas, tanto por los propios ciudadanos como por los profesionales que realizan y ejecutan directamente las actuaciones previstas es un dato de primera magnitud en la evaluación.

Una correcta coordinación es clave para favorecer el seguimiento y evaluación, mucho más al tratarse de un Plan de características tan complejas como éste. Habrán de establecerse cauces y fórmulas de coordinación que garanticen que ésta se lleva a cabo desde el inicio mismo de la concreción del Plan en cada territorio y escenario determinados, tanto en lo que se refiere a los distintos centros directivos responsables de la Junta entre sí, como a la coordinación con las otras instituciones actuantes y las organizaciones sociales implicadas. Siendo uno el Plan, pero muy diversas las circunstancias de cada localidad concreta, la adecuación del mismo en cada caso requerirá un trabajo de coordinación innegable. A partir de la aprobación del Plan, todas las actuaciones de cualquier naturaleza que lleva a cabo la Junta de Andalucía, bien sean por gestión propia ó compartida con otras instituciones u organizaciones, deberán caer bajo al ámbito de coordinación del mismo.

Se tratará, por lo tanto, de garantizar el conocimiento de todas las actuaciones que desde las distintas entidades públicas y privadas se realizan teniendo como destinataria a la población inmigrante y receptora ó la relación entre ambas. El instrumento más adecuado para tal fin, sin perjuicio de otros, será el desarrollo del actual Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones (OPAM), dotado de medios propios que garanticen la solvencia de su actividad con independencia de la colaboración que mantenga con el Observatorio Permanente de la Inmigración del Estado (OPI), y otros como el Observatorio del Mundo Local.

COORDINACIÓN

El ámbito administrativo de la función de *coordinación* de la propia Junta de Andalucía será la Consejería de Gobernación y en concreto la Dirección General de Políticas Migratorias, que recabará cuanta información precise de los Organismos gestores correspondientes. Asimismo le corresponderá la coordinación efectiva de las medidas y actuaciones que precisen el acuerdo con otras Administraciones y la propuesta de cuantas decisiones sean convenientes para asegurar la congruencia de todas las actuaciones de la Administración Autonómica. Para la correcta gestión ordinaria de esta función, la Consejería de Gobernación podría dotarse de una Oficina Técnica del Plan, adscrita a la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.

Como se establece en el Decreto 382/2000, de 5 de septiembre, es el seno de la Comisión Interdepartamental de Políticas Migratorias donde se llevará a cabo la coordinación de las políticas públicas de las distintas Consejerías en el ámbito de las competencias de la Junta de Andalucía. En este sentido, deberá preverse la constitución de Subcomisiones Técnicas de ámbito regional para abordar temas específicos por acuerdo de la propia Comisión Interdepartamental. Tal puede ser el caso de la situación y problemática de los extranjeros, así como las propuestas que en este sentido se puedan formular.

En el ámbito provincial corresponderá la coordinación a los Delegados del Gobierno de la Junta, que constituirán Comisiones Provinciales, con relación a sus competencias, con participación de las Delegaciones de otras Consejerías y Direcciones de Organismos Autónomos.

En lo referente a la coordinación externa con otras instituciones, bien sea la Administración del

Estado, bien sean los Ayuntamientos, el mecanismo concreto –Comisión Mixta, Comisión Local, etc.,...- vendrá determinado por lo previsto en cada instrumento correspondiente –Convenio, Protocolo, etc....- entre ambas partes. En cualquier caso, deberán garantizarse tanto la unidad de dirección en la ejecución del Plan para preservar la congruencia con los objetivos del mismo, como la participación de las organizaciones sociales implicadas.

SEGUIMIENTO

El seguimiento y la evaluación se manifiestan, a la luz de lo dicho hasta ahora, como determinantes de la legitimidad del Plan. Un *seguimiento* continuo de la evolución de los diferentes aspectos de la inmigración en Andalucía, así como de la percepción social sobre los mismos, resultará extraordinariamente útil para poder adoptar las decisiones de continua mejora y adaptación que irán garantizando su más elevada eficacia.

El seguimiento del Plan corresponderá, en sus aspectos técnicos, a la Oficina Técnica antes citada, sin perjuicio de la información que proporcione el OPAM. En este sentido resultará imprescindible la participación del Foro Andaluz de la Inmigración, creado por Decreto 55/2001, de 26 de febrero, para el seguimiento general del Plan en lo referente a las organizaciones sociales y entidades. Bien es cierto que no se agota el papel del Foro, cuya contribución resultará decisiva para fortalecer la interlocución de los agentes sociales que, en todo caso, deberá ser asumida con carácter singular por cada Centro Directivo.

EVALUACIÓN

La *evaluación* deberá basarse en principios de igualdad, objetividad, transparencia, responsabilidad, eficacia, eficiencia y participación, gracias a los cuales los gestores del mismo podrán fundamentar sus actuaciones.

Posiblemente, la mejor garantía de una adecuada evaluación radica en la utilización de unos correctos indicadores en la elaboración del Plan mismo y de sus instrumentos de gestión. Los indicadores permitirán evaluar los procesos mediante los cuales se van alcanzando los resultados asignados a cada objetivo, teniendo en cuenta sobre todo el impacto de las distintas medidas en la población objetivo y en la población en general. Estos indicadores deberán reunir al menos los siguientes requisitos: validez interna, validez externa, utilidad, fiabilidad, consistencia, estabilidad y calidad.

La evaluación se centrará en dos aspectos fundamentales. El primero, las diferentes Áreas de Intervención y sus objetivos, ya sea mediante valoración de los componentes de estructura, proceso y/o resultados, utilizando para ello los indicadores formulados para cada objetivo específico establecido. El segundo, el estado de la cuestión sobre la opinión, actitudes, valores y conocimientos de la propia población inmigrante como

destinataria primera, y de la población receptora respecto a las políticas realizadas y a sus propias expectativas ante la inmigración.

Para dar cuenta de ambos aspectos, la evaluación deberá comportar actividades tanto de realización de encuestas de opinión y actitudes de los propios inmigrantes y de la población en general, de un lado, como de audit. anual en el que se recopilará, validará y analizará toda la información acerca de los indicadores y objetivos del Plan, de otro. Corresponde al Consejero de Gobernación, como Presidente de la Comisión Interdepartamental, recabar los resultados de la evaluación de cada Centro Directivo, para la elaboración de los Informes Generales correspondientes que serán conocidos por la Comisión Interdepartamental. Ello dará lugar a informes periódicos de carácter interno para seguimiento con temporalidad semestral, y a una Evaluación Anual que será sometida a la consideración de los organismos e instituciones pertinentes, tales como el Foro, el Consejo de Gobierno y el Parlamento de Andalucía.

EVALUACIÓN DEL ÁREA SOCIOEDUCATIVA

PRIMER PLAN DE SEGUIMIENTO

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.1

Facilitar la escolarización, en cualquier época del año, de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en las mismas condiciones que el alumnado andaluz.

ÓRGANO RESPONSABLE: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

ACTUACIONES Y MEDIDAS REALIZADAS:

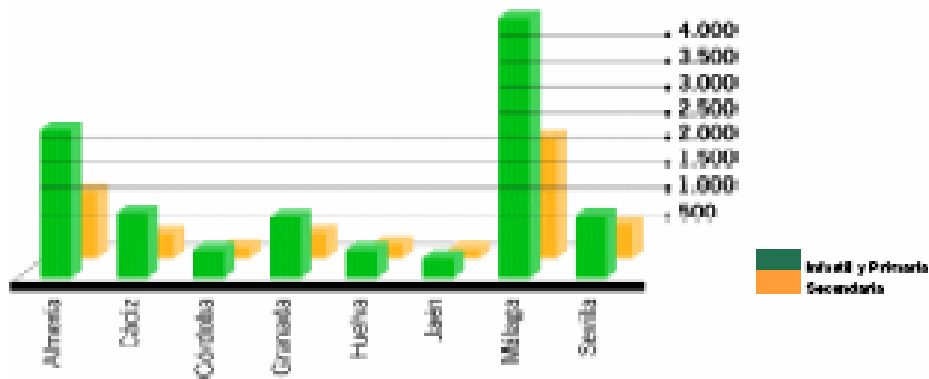
Este objetivo, base de la política educativa de la Consejería de Educación y Ciencia, ha sido desarrollado como prioritario y se ha implementado con la totalidad de los recursos humanos y materiales disponibles, entendiéndose que es un objetivo conseguido para el curso 2001/2002, salvo casos excepcionales que no hayan podido ser detectados desde los servicios de inspección provinciales. La valoración de la consecución de este objetivo es muy positiva, continuando la Consejería de Educación y Ciencia en la línea iniciada de la escolarización total del alumnado inmigrante, sean cuales sean sus circunstancias personales, sociales o culturales, como pilar fundamental de la integración de la población inmigrante en la sociedad andaluza, y el enriquecimiento cultural que ello supone para nuestra Comunidad Autónoma.

De las 8 medidas realizadas para la consecución de este objetivo, se han puesto en marcha para el curso académico 2001/2002 las siguientes actuaciones:

Dos campañas informativas, una de divulgación, entre las familias y colectivos de inmigrantes, sobre los aspectos básicos del proceso de escolarización, organización del sistema educativo, becas y ayudas a estudios, y otra campaña de sensibilización entre la población inmigrante para la escolarización de las niñas y niños en la etapa de Educación Infantil. Ambas campañas se desarrollaron mediante la publicación y difusión de 50.000 folletos explicativos trilingües (inglés, árabe y español), 20.000 carteles, 500.000 dípticos, 1.000 subcarpetas, 500.000 pegatinas, 30.000 pins, 50.000 folletos del Plan y anuncios en la revista "La mirada limpia". El diferencial de escolarización tras la campaña fue de 4.159 alumnos y alumnas escolarizados más que en el curso académico 2000/2001, de los cuales, 4.074 se escolarizaron en Educación Infantil y Primaria y 85 en Secundaria. La difusión ha permitido ofrecer una información apropiada en el ámbito educativo, en relación con la demanda existente.

El total de alumnos y alumnas inmigrantes matriculados en el curso académico 2001/2002 es de 18.656, 12.791 de los cuales lo han sido en Educación Infantil y Primaria y 5.865 en Educación Secundaria, como se puede observar en el gráfico 3.1.1.1

Cuadro 29 Alumnado matriculado en Educación Infantil, Primaria y Secundaria 2001-2002

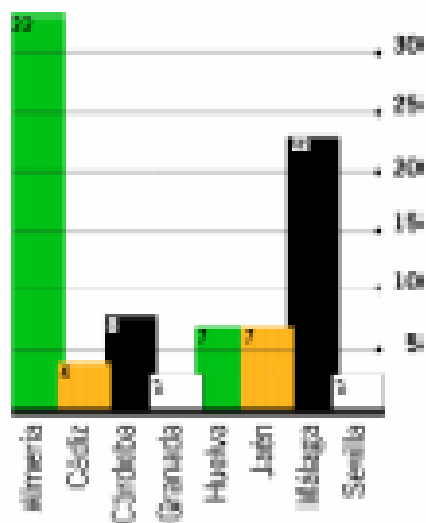


Han participado en las campañas de difusión y sensibilización (según los datos suministrados por la Confederación de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos - CODAPA-) 250 AMPAS que se encuentran en los centros que atienden a un número significativo de alumnado inmigrante, aunque también ha existido gran colaboración por parte de Entidades Locales y ONGs. Se han suscrito convenios de colaboración con Andalucía Acoge y Jaén Acoge, así como con la Asociación de Chinos en Andalucía, en los que se concreta la colaboración de estas entidades para la escolarización y el seguimiento del alumnado inmigrante, en el ámbito geográfico y educativo en el que trabajan.

Una vez valorados los resultados obtenidos en diversos foros y jornadas en las que ha participado el profesorado, podemos catalogar de alto el grado de satisfacción de la comunidad educativa ante las campañas realizadas.

En relación con el cumplimiento de este objetivo, otra de las medidas adoptadas ha sido el aumento de la plantilla de profesores/as en aquellos centros que escolarizan a un número significativo de alumnado inmigrante. Los datos reflejan un incremento de 88 profesores/as en toda Andalucía (Ver gráfico 3.1.1.2.), suponiendo un coste de 1.857.959,84 € .

INCORPORACIÓN DE NUEVOS/AOS PROFESORES/AOS
AL CURSO ESCOLAR 2001/2002
Gráfico 3.1.1.3. Elaboración propia
FUENTE DE DATOS: Consejería de Educación y Ciencia



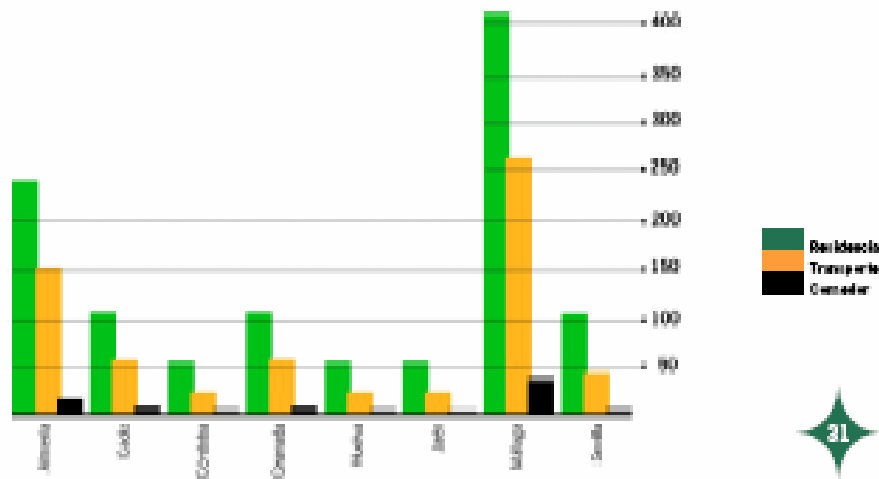
Cuadro 30 Incorporación de nuevo profesorado en centros multiculturales 2001-2002.

Como dotación económica adicional a los centros en función de parámetros relacionados con la escolarización de alumnado inmigrante y de minorías étnicas y culturales, se aportaron 185.408 € en concepto de compensación educativa en el ámbito del Plan de Inmigrantes y una cuantía de 168.720,47 € destinada al ámbito del Plan de Cultura de Paz y No Violencia.

Actualmente está diseñándose el instrumento que permita medir el grado de satisfacción de la comunidad educativa con relación a esta medida.

Con relación a la reducción de la ratio prevista en el artículo 14.2 de la Ley 9/1999 de Solidaridad en la Educación, la sobredotación de profesorado indicada en la medida anterior ha permitido la disminución de la ratio en áreas y materias que cada Centro ha considerado necesarias en función del desarrollo de su Proyecto Curricular y de la propia organización de los agrupamientos de los alumnos, según la incorporación de alumnos inmigrantes en cada momento.

El servicio gratuito de comedor escolar ha sido utilizado por 1.200 alumnos/as inmigrantes, 800 alumnos/as inmigrantes se han beneficiado del servicio de transporte escolar y 85 plazas residenciales escolares han sido ocupadas por este colectivo. (Ver gráfico 3.1.1.3).

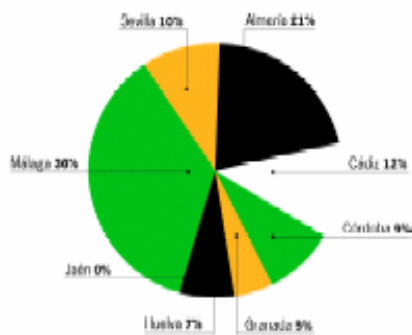


Cuadro 31 Utilización de residencia, transporte y comedor del alumnado inmigrante.

Para fomentar la participación del alumnado inmigrante en las actividades escolares de los centros educativos, se han ejecutado diversas actividades al amparo de esta medida. Los datos relativos a la tipología, contenido y participación de alumnos/as en las actividades se obtendrán de las memorias que aportarán las Delegaciones Provinciales al finalizar el presente curso académico.

Este objetivo se ha desarrollado procurando una utilización óptima de los recursos, fundamentalmente de la estructura de los centros de profesorado y del interés del profesorado de los centros con un número significativo de inmigrantes escolarizados y también del profesorado de otros centros que no tienen este tipo de alumnado. Todo ello se ha plasmado en el aumento de demanda de formación por parte del profesorado, en relación con aspectos relativos a la interculturalidad, y el desarrollo de gran cantidad de proyectos en los centros, en relación con los valores de tolerancia y rechazo de la xenofobia y el racismo. Se han ejecutado 32 acciones formativas en el curso 2001/2002, destinadas a la formación y asesoramiento específico del profesorado de los centros que atienden al alumnado perteneciente a familias inmigrantes, participando 1.552 profesores/as (sin datos de la provincia de Málaga) (Ver gráfico 3.1.2.) , obteniéndose un alto grado de satisfacción ante dichos cursos, dado el aumento significativo del número de profesores/as implicados.

Se prepara actualmente un instrumento que pueda medir el grado de satisfacción de la comunidad educativa.



Cuadro 32 Profesorado implicado en acciones formativas para la atención al inmigrante.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.2

Faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.

ÓRGANO RESPONSABLE: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

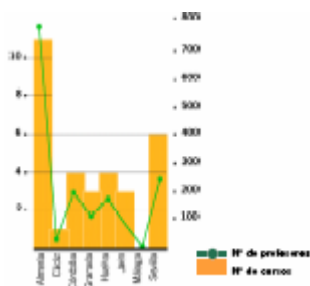
ACTUACIONES Y MEDIDAS REALIZADAS:

Este objetivo se ha desarrollado procurando una utilización óptima de los recursos, fundamentalmente de la estructura de los centros de profesorado y del interés del profesorado de los centros con un número significativo de inmigrantes escolarizados y también del profesorado de otros centros que no tienen este tipo de alumnado.

Todo ello se ha plasmado en el aumento de demanda de formación por parte del profesorado, en relación con aspectos relativos a la interculturalidad, y el desarrollo de gran cantidad de proyectos en los centros, en relación con los valores de tolerancia y rechazo de la xenofobia y el racismo.

Se han ejecutado 32 acciones formativas en el curso 2001/2002, destinadas a la formación y asesoramiento específico del profesorado de los centros que atienden al alumnado perteneciente a familias inmigrantes, participando 1.552 profesores/as (sin datos de la provincia de Málaga) (Ver gráfico 3.1.2.) , obteniéndose un alto grado de satisfacción ante dichos cursos, dado el aumento significativo del número de profesor estas implicados.

Se prepara actualmente un instrumento que pueda medir el grado de satisfacción de la comunidad educativa.



Cuadro 33 Profesorado y centros implicados en acciones formativas para la atención al inmigrante.

Como material de apoyo y asesoramiento para los centros y el profesorado, se han realizado 2 publicaciones: *Tierra de Inmigrantes* (Premio Joaquín Guichot 2001) con 5.000 ejemplares distribuidos y CDROM sobre *Acogida y Atención del Alumnado Inmigrante*, contando con 4.800 ejemplares para su distribución.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.3

Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.

ÓRGANO RESPONSABLE: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

ACTUACIONES Y MEDIDAS REALIZADAS:

Desde la perspectiva de una integración completa en la vida del país de acogida, el aprendizaje de la lengua española se plantea como una necesidad inexcusable, base de un posterior desarrollo de las capacidades establecidas en el marco general del Sistema Educativo. Para ello, la implantación de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística se ha acometido dentro de las posibilidades presupuestarias, priorizando las zonas donde el número de alumnos/as así lo ha exigido. La evolución del número de

alumnos/as inmigrantes en Andalucía nos hace prever la necesidad de incrementar los recursos en este ámbito, lo que se implementará dentro de la planificación general de cada curso escolar.

En cuanto a la colaboración con otras entidades y organizaciones, también necesaria en este ámbito, se podrá incrementar en función del análisis de los convenios actualmente en vigor, cuando su ejecución esté más avanzada.

Para la consecución de este objetivo, se han implantado Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en: 108 centros de Almería (itinerantes y 2 aulas fijas), en 18 centros de Málaga (en su mayoría fijas) y 3 aulas temporales en Granada. Han participado, para ello, un total de 84 profesores/as y han hecho uso de las mismas 3.000 alumnos/as inmigrantes.

A su vez, se han suscrito 2 convenios con las entidades Andalucía Acoge y Jaén Acoge (aún en periodo de vigencia) para apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, con personal cualificado que conoce la lengua propia del alumnado. El grado de adquisición del alumnado inmigrante de la lengua española se valorará en un periodo más avanzado del proyecto.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.4

Mantener y valorar la cultura de origen del alumnado.

Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.

ÓRGANO RESPONSABLE: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

ACTUACIONES Y MEDIDAS REALIZADAS:

Desde la perspectiva de la Consejería de Educación, esta necesidad ha quedado recogida no sólo en el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes, sino también en diferentes puntos del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia y en las convocatorias de ayudas para la realización de actividades extraescolares, así como en las convocatorias para la financiación de las asociaciones de madres y padres de alumnos/as y de las asociaciones de alumnos y alumnas. Por ello, la realización de los convenios referenciados es un primer paso para desarrollar esta medida, que tendrá que fortalecerse tras el análisis de los resultados de los convenios en desarrollo actual.

Para el cumplimiento de este objetivo se han suscrito 3 convenios para el curso 2001/2002, con Andalucía Acoge, Jaén Acoge y con la Federación de Asociaciones de Chinos de Andalucía (aún en periodo de vigencia), destinados como apoyo a programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura materna, difusión de la cultura de origen, sensibilización de los padres y madres de familias inmigrantes y colaboración en la organización de escuelas de padres y madres, así como la incorporación de mediadores/as interculturales para favorecer el desarrollo de estos objetivos.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.5

Favorecer el clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen a inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio .

ÓRGANO RESPONSABLE: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

ACTUACIONES Y MEDIDAS REALIZADAS:

En relación a este objetivo, la respuesta del profesorado a actuaciones como el I Congreso de Interculturalidad, celebrado el pasado mes de mayo en Almería, puede ser un elemento indicador del desarrollo del mismo y de la necesidad de seguir profundizando en la utilización de los centros docentes como elementos de difusión de la cultura de la tolerancia, el respeto y el rechazo de la xenofobia y el racismo. También será necesario, probablemente, el aumento de los créditos para fomentar este tipo de actuaciones y permitir el intercambio de experiencias entre los centros educativos, que han de ser, en el marco de su autonomía organizativa, los verdaderos impulsores de la integración (no sólo referida al ámbito educativo) social y cultural de la población inmigrante.

El desarrollo de esta medida ha permitido realizar un total de 4 actividades que promueven procesos de reflexión y contraste sobre la perspectiva intercultural, implicando a los sectores del barrio y zona educativa del centro. También se incluyen en esta medida diversas actividades como el I Congreso de Interculturalidad de Almería, el Concurso “La paz en tiempos de Guerra”. La dotación económica del conjunto de las actividades asciende a 185.408,00 € como asignación extraordinaria para la compensación educativa en el ámbito del Plan de Inmigrantes y 168.720,47 € en el ámbito del Plan de Cultura y Paz. Se ha firmado, a su vez, un convenio con Sevilla Acoge para desarrollar diversos aspectos relacionados con la prevención del absentismo escolar y la integración general de la población inmigrante en sus lugares de residencia. Con objeto de impulsar la participación de madres y padres del alumnado inmigrante en los centros docentes, así como fomentar la participación del propio alumnado inmigrante en las Asociaciones de alumnos y alumnas, se ha destinado un total de 12.020,24 € y 1.000,00 €, respectivamente, a los proyectos presentados por las Federaciones y Confederaciones de Padres y Madres de Alumnos y Alumnas; y Federaciones y Confederaciones de Asociaciones de Alumnos y Alumnas, (aún en periodo de vigencia).

Respecto a la medida contemplada en este objetivo para el fomento de la participación de las madres y padres del alumnado inmigrante en las Escuelas de Madres y Padres para garantizar la integración y prevenir el fracaso y el absentismo escolar, no se dispone actualmente de datos que nos permitan conocer el número de Escuelas de Madres y Padres a las que asistan las madres y los padres del alumnado inmigrante.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.6

Potenciar el desarrollo de acciones de formación integral de los alumnos y alumnas inmigrantes adultos, interviniendo de forma especial sobre los padres y madres cuyas hijas e hijos estén escolarizados en la enseñanza básica.

ÓRGANO RESPONSABLE: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

ACTUACIONES Y MEDIDAS REALIZADAS:

La integración social y cultural, desde la perspectiva educativa, no sólo contempla la escolarización del alumnado inmigrante en las enseñanzas regladas, sino que considera esencial la incorporación a la educación permanente de los padres y familiares del citado alumnado, que han superado la edad de escolarización. En este sentido, la estructura de la Educación de Adultos en Andalucía, acompañada de la firma de convenios con Administraciones Locales y Entidades sin Ánimo de Lucro, han sido los elementos esenciales del desarrollo de este objetivo.

Mediante campañas de información y sensibilización destinadas a la integración de la población inmigrante en la formación básica de Adultos, en Asociaciones de Alumnos y

Alumnas, de vecinos, culturales, etc., realizadas en todos los centros de educación de personas adultas (90% de municipios y localidades de la Comunidad Autónoma), se ha logrado un incremento de escolarización de adultos inmigrantes del 70% respecto al curso anterior. Para ello, se distribuye ron 400.000 folletos divulgativos en 4 idiomas diferentes (inglés, francés, árabe y español), de forma proporcional al número de alumnado inmigrante por Delegaciones Provinciales.

Con objeto de ofrecer una adecuada prestación del servicio educativo, se han desarrollado Planes

Educativos específicos para inmigrantes, relacionados con su integración sociolaboral, en 24 Centros de Educación de Adultos. Han participado 100 profesores/as en la realización de dichos Planes, beneficiándose un total de 3.000 alumnos/as inmigrantes en toda la Comunidad Autónoma.

La formación específica del profesorado de Educación de las Personas Adultas que trabajan con población inmigrante, se ha desarrollado mediante 2 acciones formativas regionales y 16 provinciales, obteniéndose una participación en las actividades provinciales de 400 profesores/as y 27 asistentes en las actividades regionales.

Para la ejecución de la medida que establecía la suscripción de convenios con asociaciones, organizaciones o instituciones que trabajen con población inmigrante, se han formalizado 2 convenios con Andalucía Acoge (Andalucía Acoge y Jaén Acoge) y otro con la Federación de Asociaciones de Chinos de Andalucía.

La promoción de la participación de las personas inmigrantes adultas en asociaciones de alumnos y alumnas, de vecinos, culturales,... se ha desarrollado mediante acciones de difusión, en las que se distribuyeron 400.000 folletos divulgativos en 4 idiomas diferentes (inglés, francés, árabe y chino), de manera proporcional al número de alumnado inmigrante por Delegaciones Provinciales.

No disponemos de los resultados obtenidos ya que se encuentran pendientes de la recepción de las memorias correspondientes a estas acciones.

La suscripción de 2 convenios con Andalucía Acoge y otro con la Federación de Asociaciones de Chinos de Andalucía, así como los 564 convenios suscritos con Ayuntamientos de la Comunidad Autónoma, tiene por finalidad impulsar Planes de Acción Comunitaria que permitan el desarrollo de acciones de integración social, en los que se incluyen aspectos de atención a la población adulta, incluido el alumnado inmigrante.

SEGUNDO PLAN DE SEGUIMIENTO

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.1

Facilitar la escolarización, en cualquier época del año, de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en las mismas condiciones que el alumnado andaluz.

ÓRGANO RESPONSABLE: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

ACTUACIONES REALIZADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS:

MEDIDA

1.1.1 Divulgación, entre las familias y colectivos de inmigrantes, de los aspectos básicos del proceso de escolarización y organización del sistema educativo en Andalucía y de las convocatorias de becas y ayudas a estudio, mediante la publicación de folletos explicativos.

Para analizar esta medida vamos a señalar los resultados obtenidos en relación a los indicadores que han sido propuestos en el I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía. Así en relación al número de ejemplares para el curso 2002/2003, se han

realizado 60.000 trípticos bilingües en las siguientes lenguas: 20.000 español-árabe, 20.000 español-francés y 20.000 español-inglés.

El número de ejemplares ha sido planificado teniendo en cuenta el diferencial de escolarización. Ello ha tenido como resultado un incremento del número de dípticos, los cuales han sido repartidos según la distribución territorial del alumnado en "tiempo real". Se han distribuido a través de organismos de muy diversa índole (Delegaciones Provinciales de la CECJA, Servicios Centrales, Ayuntamientos, ONG's, etc.) y en todas las provincias andaluzas, incrementándose la oferta en 10.000 ejemplares respecto al curso anterior. (Tabla 1.1.1.1).

TABLA 1.1.1.1. DISTRIBUCIÓN DE EJEMPLARES BILINGÜES DE LA CAMPAÑA "LA ESCUELA EMPIEZA EN ABRIL"

ORGANISMO	NÚMERO DE DÍPTICOS		
Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de Almería	Árabe: 6.660	Inglés: 1.550	Francés: 5.550
Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de Cádiz	Árabe: 1.000	Inglés: 1.500	Francés: 1.000
Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de Córdoba	Árabe: 400	Inglés: 400	Francés: 400
Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de Granada	Árabe: 400	Inglés: 1.150	Francés: 400
Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de Huelva	Árabe: 4.000	Inglés: 700	Francés: 3.000
Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de Jaén	Árabe: 400	Inglés: 400	Francés: 400
Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de Málaga	Árabe: 1.000	Inglés: 6.000	Francés: 4.000
Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de Sevilla	Árabe: 1.000	Inglés: 2.000	Francés: 2.000
Consejería de Educación y Ciencia	Árabe: 300	Inglés: 300	Francés: 300
Almería Acoga	Árabe: 2.000	Inglés: 500	Francés: 700
Algeciras Acoga	Árabe: 100	Inglés: 100	Francés: 100
Centro de Acogida de Inmigrantes	Árabe: 200	Inglés: 200	Francés: 200
Huelva Acoga	Árabe: 100	Inglés: 50	Francés: 50
APIC- Andalucía Acoga	Árabe: 100	Inglés: 100	Francés: 100
Granada Acoga	Árabe: 100	Inglés: 100	Francés: 100
Jaén Acoga	Árabe: 100	Inglés: 100	Francés: 100
Málaga Acoga	Árabe: 100	Inglés: 600	Francés: 100
Sevilla Acoga	Árabe: 100	Inglés: 300	Francés: 150
Excma. Ayuntamiento de Vícar	Árabe: 300	Inglés: 500	Francés: 200
Excma. Ayuntamiento de El Ejido	Árabe: 300	Inglés: 500	Francés: 200
Excma. Ayuntamiento de Híjar	Árabe: 300	Inglés: 500	Francés: 200
Excma. Ayuntamiento de Roquetas de Mar	Árabe: 300	Inglés: 1.000	Francés: 200
Excma. Ayuntamiento de Lora	Árabe: 300	Inglés: 500	Francés: 200
Excma. Ayuntamiento de Cartaya	Árabe: 300	Inglés: 500	Francés: 200
Excma. Ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache	Árabe: 200	Inglés: 500	Francés: 200

FUENTE DE DATOS: Consejería de Educación y Ciencia. Elaboración propia

Cuadro 34 Distribución de ejemplares bilingües de la campaña "la escuela empieza en abril".

El diferencial de escolarización (datos oficiales a fecha 30 de octubre) tras la campaña arroja un resultado de 12.281 alumnos y alumnas más que durante el curso 2001/2002 (Tabla 1.1.1.2). Estos resultados se presentan por primera vez desagregados en su totalidad, ya que consideramos que el diferencial de escolarización incluye a todos los alumnos y las alumnas que están escolarizados en el sistema escolar reglado, es decir en los estudios de Infantil y Primaria, Secundaria, Educación Permanente, Enseñanzas de Régimen Especial y Programas de Garantía Social.

Cuadro 35 Diferencial de escolarizaciones curso 2002-2003, por provincias.

TABLA 1.1.1.2. DIFERENCIAL DE ESCOLARIZACIÓN CURSO 2002/2003, POR PROVINCIAS

	CURSO 2001/02	CURSO 2002/03	DIFERENCIAL	%
ALMERÍA	5.478	9.760	4.282	78,17%
CÁDIZ	2.141	2.150	9	0,42%
CÓRDOBA	829	1.487	658	79,37%
GRANADA	2.123	3.588	1.465	69,01%
HUELVA	1.169	2.085	916	78,36%
JAÉN	682	1.174	492	72,14%
MÁLAGA	8.022	11.576	3.554	44,30%
SEVILLA	2.050	2.955	905	44,15%
ANDALUCÍA	22.494	34.775	12.281	54,60%

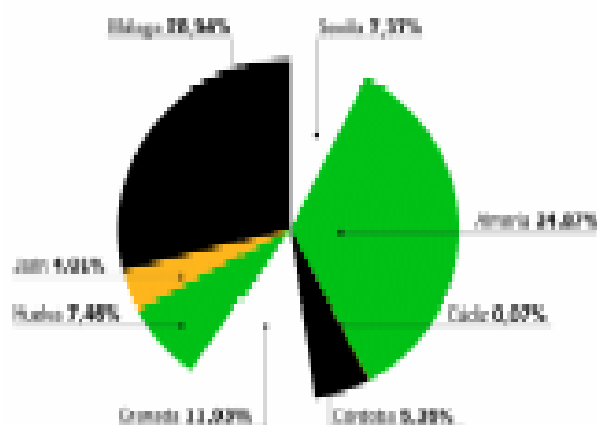
El incremento significativo de la escolarización indica un adecuado trabajo en el ámbito educativo por parte de las administraciones e instituciones implicadas. Podemos comprobar cómo las provincias de Málaga y Almería con 11.576 y 9.760 alumnos y alumnas son las que en números absolutos escolarizan a más alumnado. Sin embargo, al comprobar los datos, podemos observar cómo el diferencial de escolarización ha tenido un comportamiento que puede ser señalado de tres formas distintas. Así, en primer lugar, se observan provincias donde el diferencial de escolarización está entre un 69% y un 79% de incremento respecto al curso 2001/2002. Estas provincias son Córdoba (79,37%), Huelva (78,36%), Almería (78,17%), Jaén (72,14%) y Granada (69,01%). En segundo lugar, estarían aquellas provincias que rondan el 45% de incremento y que son Málaga (44,30%) y Sevilla (44,15%). Finalmente la provincia de Cádiz apenas ha tenido variaciones, ya que el incremento ha sido inferior al 1% (0,42%). Dentro de estos datos que de forma porcentual describen el incremento del diferencial de escolarización, se ha de señalar el incremento en términos absolutos de las provincias de Almería y Málaga ya que, respectivamente, han aumentado su alumnado en 4.282 y 3.554 alumnos y alumnas; de hecho el porcentaje acumulado de estas dos provincias supone el 63, 81% (Gráfico 1.1.1.1), lo que es un dato muy importante a tener en cuenta, ya que no sólo hemos de analizar el esfuerzo que se ha de realizar desde un punto de vista de incrementos sobre el año anterior, sino que hemos de valorar el número de alumnos alumnas que son atendidos en este curso 2002/2003. En definitiva, comparando los datos, este curso se ha incrementado en un 54,60% el número de alumno/as matriculados/as.

NOTA: se utilizan los últimos datos disponibles a 30 de octubre de 2002 de todos los/las alumno/as. Posteriormente se extraerán los datos de los adultos para sus medidas específicas. (44,15%). Finalmente la provincia de Cádiz apenas ha tenido variaciones, ya que el incremento ha sido inferior al 1% (0,42%). Dentro de estos datos que de forma porcentual describen el incremento del diferencial de escolarización, se ha de señalar el incremento en términos absolutos de las provincias de Almería y Málaga ya que, respectivamente, han aumentado su alumnado en 4.282 y 3.554 alumnos y alumnas; de hecho el porcentaje acumulado de estas dos provincias supone el 63, 81% (Gráfico 1.1.1.1), lo que es un dato muy importante a tener en cuenta, ya que no sólo hemos de analizar el esfuerzo que se ha de realizar desde un punto de vista de incrementos sobre el año anterior, sino que hemos de valorar el número de alumnos alumnas que son atendidos en este curso 2002/2003. En definitiva, comparando los datos, este curso se ha incrementado en un 54,60% el número de alumno/as matriculados/as.

NOTA: se utilizan los últimos datos disponibles a 30 de octubre de 2002 de todos los/las alumno/as. Posteriormente se extraerán los datos de los adultos para sus medidas específicas.

Gráfico 1.1.1.1. PESO DEL DIFERENCIAL DE ESCOLARIZACIÓN CURSO 2002/2003, POR PROVINCIAS

FUENTE DE DATOS: Consejería de Educación y Ciencia. Elaboración propia



Cuadro 36 Peso del diferencial de escolarización cursos 2002-2003 por provincias.

Por otro lado, respecto a la distribución del diferencial por enseñanzas, hemos de comentar diversos aspectos. Así, por ejemplo, en las provincias de Almería y Huelva más del 30% de las personas escolarizadas lo han sido dentro del Programa de Formación Permanente de Adultos. La provincia de Almería representa el 44,16% de toda Andalucía, de la población escolarizada bajo la modalidad de Educación de Adultos. Por otro lado, en la mitad de las provincias andaluzas (Málaga, Sevilla, Córdoba y Jaén) la población extranjera escolarizada en la Educación Infantil y Primaria supone más del 50% del total que tiene la provincia. Finalmente vemos cómo los Programas de Garantía Social no representan en comparación al resto de las opciones educativas una opción relevante.

Tabla 1.1.1.3 ALUMNOS/AS ESCOLARIZADOS/AS CURSO 2002/2003, POR PROVINCIAS

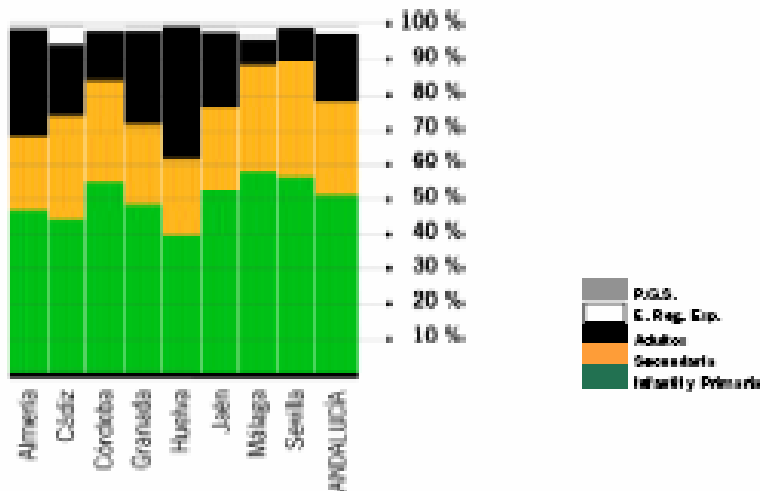
	INFANTIL Y PRIMARIA	SECUNDARIA	EDU. PER. ADULTOS	E. REG.ESP.	P.G.S.	TOTAL
ALMERÍA	4.567	2.088	3.012	68	25	9.760
CADIZ	950	641	442	100	8	2.150
CÓRDOBA	820	432	211	23	1	1.487
GRANADA	1.740	829	961	47	11	3.588
HUELVA	830	454	795	2	4	2.085
JAÉN	618	279	254	19	4	1.174
MÁLAGA	6.689	3.564	852	440	31	11.576
SEVILLA	1.668	975	294	16	2	2.955
ANDALUCÍA	17.882	9.282	6.821	724	86	84.775

NOTA: Secundaria incluye E.S.O., E.S.A., Bachillerato y Enseñanza. Elaboración propia. FUENTE DE DATOS: Consejería de Educación y Ciencia

Cuadro 37 Alumnado escolarizado curso 2002-2003, por provincias.

En la tabla 1.1.1.3 y el gráfico 1.1.1.2 podemos ver la distribución según enseñanzas y provincias:

Gráfico 1.1.1.2 ALUMNOS/AS ESCOLARIZADOS CURSO 2002/2003, POR PROVINCIAS
FUENTE DE DATOS: Consejería de Educación y Ciencia. Elaboración propia



Cuadro 38 Alumnado escolarizado curso 2002-2003, por provincias.

Respecto al número de AMPAs y entidades públicas y privadas colaboradoras en la difusión de las publicaciones, según datos estimados por CODAPA, 344 AMPAs han participado en la distribución de los folletos realizados. De modo especial han colaborado en la difusión las diferentes asociaciones provinciales "Acoge", como se puede observar en la tabla 1.1.1.1. Los municipios de la Comunidad Autónoma han colaborado así mismo en la distribución del material, en especial los de Vícar, El Ejido, Níjar, Roquetas de Mar, Lepe, Cartaya y San Juan de Aznalfarache. En definitiva, 94 AMPAs más que en el curso anterior han colaborado en relación con el número de centros en el que ha aumentado significativamente el número de alumno/as inmigrantes. Hasta el momento se ha mantenido la tónica general de buena disposición y colaboración de los Ayuntamientos, CODAPA (utilizando como dato estimativo el número de centros que atienden a un número significativo de alumnado inmigrante) y diversas entidades y asociaciones sin ánimo de lucro. De hecho, si observamos la tabla 1.1.1.4, comprobaremos las diferencias en el número de centros que atienden un número significativo de alumnado inmigrante durante el curso 2002/2003.

Tabla 1.1.1.4 AMPAS COLABORADORAS POR PROVINCIAS

PROVINCIA	NÚMERO DE CENTROS	PROVINCIA	NÚMERO DE CENTROS
ALMERÍA	151	HUELVA	49
CADIZ	8	JAÉN	30
CÓRDOBA	21	MÁLAGA	40
SEVILLA	14	SEVILLA	31
ANDALUCÍA	344		

Elaboración propia. FUENTE DE DATOS: Consejería de Educación y Ciencia

Cuadro 39 AMPAs colaboradoras por provincias.

ACTUACIONES REALIZADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS:

MEDIDA

1.1.2 Campañas de sensibilización entre la población inmigrante para la escolarización de las niñas y niños en la Etapa de Educación Infantil.

Las actuaciones que se realizaron en la medida 1.1.1 han servido para cumplir con los objetivos propuestos. Así, citaremos la campaña "La Escuela Empieza en Abril" en los idiomas español, francés, inglés y árabe y la elaboración y publicación de un enlace en la página Web de la CECJA con los contenidos relacionados anteriormente. Aunque

existe un elevado diferencial de escolarización, creemos que no será necesario un incremento del alcance de la campaña, ya que su distribución parece ajustada a las necesidades de la comunidad educativa, llegando a toda la geografía andaluza. Sin embargo, este extremo tendrá que analizarse en función de los datos previos a la próxima campaña de escolarización.

Por otro lado y específicamente se han realizado actuaciones en este ámbito, tales como la realización de 1.000.000 de dípticos en español, así como de 5.000 carteles y la difusión de un spot televisivo y cuñas radiofónicas en castellano. Igualmente, la existencia de un servicio telefónico de línea 900 en castellano ha contribuido a solventar algunas consultas del colectivo que nos ocupa. Respecto al curso anterior se han realizado más folletos y menos carteles, ya que el impacto de la campaña es mayor cuando se realiza a través de folletos; concretamente se han realizado 500.000 folletos más y 15.000 carteles menos.

La campaña fue presentada por la Consejera de Educación y Ciencia en Sevilla, con la presencia de los principales medios de comunicación y agencias de información (Agencia EFE, Europa Press, ABC, El País, El Mundo, El Correo y el Diario de Sevilla, TVE, Antena 3 TV, Canal Sur TV, Giralda TV, Canal Sur Radio, SER, COPE, RNE y Onda Cero). En la siguiente tabla puede observarse la distribución de la campaña en cuanto a dípticos y carteles, según provincias:

TABLA 1.1.2.1 DISTRIBUCIÓN DÍPTICOS Y CARTELES EN CASTELLANO. CAMPAÑA DE ESCOLARIZACIÓN 2002/2003

ORGANISMO	Nº DE DÍPTICOS	Nº DE CARTELES
Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de Almería	2.000	30
Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de Cádiz	2.000	30
Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de Córdoba	2.000	30
Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de Granada	2.000	30
Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de Huelva	2.000	30
Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de Jaén	2.000	30
Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de Málaga	2.000	30
Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de Sevilla	2.000	30
Consejería de Educación y Ciencia	275	7
COOPARA (para distribuir a las Federaciones Provinciales y a las ANPAS)	38.000	300
Cartas a los Ayuntamientos	825	0
Centros Educativos (4.338)	895.200	4.223
El Morla	12.000	50
UNISADA	12.000	50
Caja General de Granada	12.000	50
Caja San Fernando	12.000	50
Consejo Escolar de Andalucía	800	30
TOTAL	1.000.000	5.000

Elaboración propia. FUENTE DE DATOS: Consejería de Educación y Ciencia

Cuadro 40 Distribución de dípticos y carteles en castellano campaña 2002-2003.

ACTUACIONES REALIZADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS:

MEDIDA

1.1.3 Dotación de recursos humanos y materiales extraordinarios a los centros que escolaricen un número significativo de alumnado inmigrante.

Se ha realizado una dotación de 162 (119 + 43) profesores/as para atender las necesidades de los centros en relación con medidas de compensación educativa y de atención al alumnado inmigrante y de minorías étnicas y culturales. Estos profesores y estas profesoras se distribuyen según las siguientes tablas:

Tabla 1.1.3.1. CUPO DE PROFESORADO PARA PROGRAMAS EDUCATIVOS. (incluyen no ordinario de provisión)

PROFESORADO AJAL			PROFESORADO COMPENSATORIA		
PROVINCIA	Tipo Profesorado	Número	PROVINCIA	Tipo profesorado	Número
ALMERIA	Primaria	24	ALMERIA	Apoyo Compensatoria	3
ALMERIA	Secundaria	20	CADIZ	Apoyo Compensatoria	8
CADIZ	Primaria	6	CORDOBA	Apoyo Compensatoria	2
CORDOBA	Primaria	17	GRANADA	Apoyo Compensatoria	5
GRANADA	Primaria	6	HUELVA	Apoyo Compensatoria	5
HUELVA	Primaria	15	JAEH	Apoyo Compensatoria	7
JAEH	Primaria	5	MÁLAGA	Apoyo Compensatoria	3
MÁLAGA	Primaria	11	SEVILLA	Apoyo Compensatoria	10
SEVILLA	Primaria	5	TOTAL		43
SEVILLA	Secundaria	10			
TOTAL		119			

Elaboración propia. FUENTE DE DATOS: Consejería de Educación y Ciencia

Cuadro 41 Cupo de profesorado para programas educativos

Ello ha supuesto una dotación de 295.586,47 € en concepto de gastos de funcionamiento extraordinarios, para la realización de medidas de compensación educativa, y otra dotación de 269.419,00 € en concepto de gastos de funcionamiento extraordinarios, para la realización de medidas de atención al colectivo de alumnado inmigrante y de minorías étnicas y culturales. (Tabla 1.1.3.2).

Tenemos de un lado 162 profesores y profesoras para atender las necesidades de los centros en relación con medidas de compensación educativa y de atención al alumnado inmigrante y de minorías étnicas y culturales, de otro, una partida de 295.586,47 € en concepto de gastos de funcionamiento extraordinarios para la realización de medidas de compensación educativa; y finalmente, 269.419,00 € en concepto de gastos de funcionamiento extraordinarios para la realización de medidas de atención al colectivo de alumnado inmigrante y de minorías étnicas y culturales.

Tabla 1.1.3.2. PRESUPUESTO DE GASTOS PARA ACTUACIONES, PROGRAMAS DE COMPENSACION EDUCATIVA Y PLAN DE INMIGRANTES, A REALIZAR EN LOS PROPIOS CENTROS DOCENTES PÚBLICOS

COSTOS (euros) CURSO 2001-2002			
PROVINCIA	ACTUACIONES DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA	PLAN DE INMIGRANTES (EDUCACIÓN INTERCULTURAL)	TOTAL
ALMERIA	29.681,00	100.000,00	129.681,00
CADIZ	38.165,00	25.000,00	63.165,00
CORDOBA	34.614,00	12.413,00	47.027,00
GRANADA	46.278,00	20.000,00	66.278,00
HUELVA	31.902,47	25.000,00	56.902,47
JAEH	30.503,00	13.000,00	43.503,00
MÁLAGA	38.165,00	42.000,00	80.165,00
SEVILLA	46.278,00	32.000,00	78.278,00
ANDALUCÍA	295.586,47	269.419,00	565.005,47
TOTAL CURSOS 2001/02	185.720,47	185.498,00	371.218,47
DIFERENCIA	128.866,00	84.011,00	212.877,00

Elaboración propia. FUENTE DE DATOS: Consejería de Educación y Ciencia

Cuadro 42 Propuesta de gastos para actuaciones, programas de compensación educativa y plan de inmigrantes a realizar en los propios centros docentes públicos.

Por tanto, a pesar del diferencial de escolarización, que no es previsible como en el caso del alumnado nacional, la dotación de los recursos descritos está posibilitando una adecuada respuesta a las necesidades de este tipo de alumnado.

Esto no quiere decir, sin embargo, que no sea necesario seguir en la línea de mejorar la dotación tanto en recursos humanos como materiales de los centros que atienden de manera significativa al alumnado inmigrante.

Respecto al año 2001 se ha producido un incremento de 67 profesores/as (ATAL + COMPENSATORIA) y a nivel presupuestario un incremento 210.877,00 € en los créditos extraordinarios los diferentes planes de actuación.

TABLA 1.1.1.8.3 EVOLUCIÓN DEL CUPO DE PROFESORADO PARA PROGRAMAS EDUCATIVOS (RÉGIMEN NO ORDINARIO DE PROVISIÓN)

PROFESORADO ATAL			
PROVINCIA	Tipo Profesorado	Curso 2001/02	Curso 2002/03
ALMERIA	Primaria	14	24
ALMERIA	Secundaria	16	20
CADIZ	Primaria	1	6
CÓRDOBA	Primaria	2	17
GRANADA	Primaria	2	6
HUELVA	Primaria	10	15
JAEH	Primaria	0	5
MÁLAGA	Primaria	14	11
SEVILLA	Primaria	0	5
SEVILLA	Secundaria	0	10
TOTAL		59*	119

Cuadro 43 Evaluación del cuerpo de profesorado para programas educativos.

PROFESORADO COMPENSATORIA

PROVINCIA	Tipo Profesorado	Curso 2001/02	Curso 2002/03
ALMERIA	Apoyo Compensatoria	3	3
CADIZ	Apoyo Compensatoria	6	8
CÓRDOBA	Apoyo Compensatoria	2	2
GRANADA	Apoyo Compensatoria	2	5
HUELVA	Apoyo Compensatoria	4	5
JAEH	Apoyo Compensatoria	7	7
MÁLAGA	Apoyo Compensatoria	3	3
SEVILLA	Apoyo Compensatoria	9	10
TOTAL		36*	48

Elaboración propia. FUENTE DE DATOS: Consejería de Educación y Ciencia

Cuadro 44 Profesorado para programaciones educativas 2002-2003 (ATALs).

ACTUACIONES REALIZADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS:

MEDIDA

1.1.4 Autorización por parte de la Consejería de Educación y Ciencia de la disminución de la ratio establecida con carácter general en los Centros que escolaricen alumnado inmigrante, en función del número de alumnos/as, características del Centro y plantillas, de acuerdo con el artículo 14.2 de la Ley 9/1999, de Solidaridad en la Educación.

Las actuaciones para el cumplimiento de esta medida, han ido encaminadas al aumento de la plantilla de los centros que atienden al alumnado extranjero. Concretamente, según los datos de que disponemos, el aumento ha sido el siguiente:

Tabla 1.1.4.1 PROFESORADO PARA PROGRAMAS EDUCATIVOS 2002/2003 (ATAL)

PROFESORADO ATAL

PROVINCIA	Tipo Profesorado	Número
ALMERIA	Primaria	24
ALMERIA	Secundaria	20
CADIZ	Primaria	6
CÓRDOBA	Primaria	17
GRANADA	Primaria	6
HUELVA	Primaria	15
JAEN	Primaria	5
MÁLAGA	Primaria	11
SEVILLA	Primaria	5
SEVILLA	Secundaria	10
TOTAL		119

Elaboración propia. FUENTE DE DATOS: Consejería de Educación y Ciencia

Cuadro 45 Centros atendidos por profesorado adscrito a las ATALs, por provincias 2002-2003.

Ello ha dado lugar a que la ratio en Educación Secundaria 2002-2003, haya sido de 26,70. La propia definición de ratio no parece adecuarse claramente al concepto de atención al alumnado inmigrante, puesto que se trata con esta medida no de disminuir “estrictamente” el número de alumnos/aula cuando existe un número significativo de alumnado inmigrante en el centro, sino de adecuar de forma autónoma por cada centro sus recursos humanos y materiales para la correcta atención de todo el alumnado. Esto puede suponer la reducción temporal del número de alumno/as en un grupo, pero no implica que los grupos, como tales, disminuyan su número de forma general. Los centros educativos atendidos por el profesorado anteriormente indicado, son los siguientes:

Tabla 1.1.4.2 CENTROS ATENDIDOS POR PROFESORADO ADSCRITO A LAS ATAL, POR PROVINCIAS 2002/2003

PROVINCIA	NÚMERO DE CENTROS
ALMERIA	152
CADIZ	8
CÓRDOBA	21
GRANADA	25
HUELVA	40
JAEN	31
MÁLAGA	40
SEVILLA	40
TOTAL	366

Elaboración propia. FUENTE DE DATOS: Consejería de Educación y Ciencia

Cuadro 46 Estimaciones de alumnado inmigrante que utiliza los servicios de comedor y transporte 2002-2003.

Se ha producido un aumento del número de profesores/as destinados/as a la atención del alumnado inmigrante, correlativo al aumento del número de alumnos y alumnas inmigrantes en las diferentes etapas y niveles. Aunque el aumento porcentual de alumnado es mayor que el de profesorado, téngase en cuenta que el número de alumnos y alumnas que puede atender un/a profesor/a puede ser sensiblemente superior al de años anteriores, sin que esto signifique disminución de la calidad de la atención.

Respecto al año 2001 se ha producido un aumento de 60 profesores/as ATAL en total. La ratio general no se ha modificado significativamente por esta medida, lo que es lógico, pues es un indicador general del sistema educativo.

Ratio en Educación Primaria: 21,30 (2001-2002).

Ratio en Educación Secundaria: 26,72 (2001-2002).

Ratio en Educación Primaria 2002-2003: 21,30.

Ratio en Educación Secundaria 2002-2003: 26,70.

Es totalmente necesario mantener la dotación de recursos humanos y materiales en el ámbito de las acciones descritas en esta medida y en la medida anterior. Para ello, durante los próximos años, dotaremos los incrementos que sean necesarios para la atención al alumnado inmigrante, en relación con su crecimiento porcentual.

ACTUACIONES REALIZADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS:

MEDIDA

1.1.5 Acceso a los servicios complementarios de comedores, transporte escolar, así como el de Residencias Escolares para que el alumnado inmigrante pueda continuar sus estudios después de cursar las enseñanzas obligatorias.

El acceso a los servicios complementarios de comedores, transporte escolar así como el de Residencias Escolares, se mantendrá en la misma línea de actuación, ya que el acceso se realizará en las mismas condiciones que el alumnado de nacionalidad española. Así tenemos un número de 1.400 alumnos/as durante el curso 2002/2003 que utilizan el servicio de comedor escolar, estimados a partir de las previsiones presupuestarias en función de los datos de matriculación provisional al inicio del curso 2002/2003, y 1.200 alumnos/as que utilizan el transporte escolar durante el curso 2002/2003, estimados igualmente a partir de las previsiones presupuestarias en función de los datos de matriculación provisional al inicio del curso 2002/2003.

En ambos casos, a pesar de que se pueda disponer de datos de la memoria informativa, los datos que se ofrecen se realizan a partir de estimaciones, debido a la situación en la que se encuentra esta información dentro del sistema de información que dispone la Consejería de Educación y Ciencia.

Tabla 1.1.5.1 ESTIMACIÓN DE ALUMNOS/AS INMIGRANTES QUE UTILIZAN LOS SERVICIOS DE COMEDOR ESCOLAR Y TRANSPORTE ESCOLAR DURANTE EL CURSO 2002/2003

PROVINCIA	ALUMNOS/AS QUE UTILIZAN EL TRANSPORTE ESCOLAR	ALUMNOS/AS QUE UTILIZAN EL COMEDOR ESCOLAR
	2002/2003	2002/2003
HUELVA	240	280
CADIZ	120	140
CÓRDOBA	60	70
CIERRE	120	140
HUELVA	60	70
JAEH	60	70
HALASA	420	480
SEVILLA	120	140
ANDALUCIA	1.200	1.400

Elaboración propia. FUENTE DE DATOS: Consejería de Educación y Ciencia

Cuadro 47 Estimaciones de alumnado inmigrante que utiliza los servicios de residencias 2002-2003.

Por otro lado, tenemos que el número de plazas en relación con las residencias escolares es de 238 plazas de educación obligatoria y post-obligatoria distribuidas según la siguiente tabla, por sexo y provincia.

Tabla 1.1.5.2 ESTIMACIÓN DE ALUMNOS/AS INMIGRANTES QUE UTILIZAN EL SERVICIO DE RESIDENCIAS ESCOLARES DURANTE EL CURSO 2002/2003

PROVINCIA	HOMBRES		MUJERES	
	OBLIGAT.	POSTOBL.	OBLIGAT.	POSTOBL.
ALMERIA	45	37	5	1
CADIZ	10	5	2	0
CORDOBA	9	7	0	0
GRANADA	36	33	0	0
HUELVA	1	1	0	0
JAEEN	4	6	1	0
MALAGA	14	11	2	1
SEVILLA	4	3	0	0
ANDALUCIA	226		12	

Elaboración propia. FUENTE DE DATOS: Consejería de Educación y Ciencia

Cuadro 48 Evaluación de la estimación de alumnado inmigrante que utiliza los servicios de comedor escolar y transporte 2002-2003.

Por tanto, en comparación con el curso anterior, tenemos en el curso 2002/03 al menos 200 alumnos/as más que utilizan el comedor escolar, 400 alumnos/as más que utilizan el transporte escolar y un diferencial global de 153 plazas residenciales más.

Por tanto, en comparación con el curso anterior, tenemos en el curso 2002/03 al menos 200 alumnos/as más que utilizan el comedor escolar, 400 alumnos/as más que utilizan el transporte escolar y un diferencial global de 153 plazas residenciales más.

Tabla 1.1.5.3 EVOLUCIÓN DE LA ESTIMACIÓN DE ALUMNOS/AS INMIGRANTES QUE UTILIZAN LOS SERVICIOS DE COMEDOR ESCOLAR Y TRANSPORTE ESCOLAR DURANTE EL CURSO 2002/2003

PROVINCIA	ALUMNOS/AS QUE UTILIZAN EL TRANSPORTE ESCOLAR		ALUMNOS/AS QUE UTILIZAN EL COMEDOR ESCOLAR	
	2001/2002	2002/2003	2001/2002	2002/2003
ALMERIA	150	240	240	280
CADIZ	80	120	120	140
CORDOBA	40	60	60	70
GRANADA	80	120	120	140
HUELVA	40	60	60	70
JAEEN	40	60	60	70
MALAGA	280	420	420	490
SEVILLA	80	120	120	140
ANDALUCIA	1.200		1.400	
TOTAL 2001/2002	800		1.200	
DIFERENCIA	200		400	

Elaboración propia. FUENTE DE DATOS: Consejería de Educación y Ciencia

Cuadro 49 Estimación de actividades escolares realizadas al amparo de la convocatoria anual que realiza la Consejería de Educación y Ciencia 2002-2003.

El fomento de la participación de alumnado inmigrante en las actividades extraescolares durante el año 2002 se ha enmarcado dentro de la realización de actividades dentro del denominado Plan de Familia (extensión del horario de apertura de los centros...), de las que - debido a su dinámica de realización- no disponemos de datos sobre el alumnado inmigrante que ha participado en ellas.

También, para el cumplimiento del citado objetivo, se han distribuido créditos mediante una Orden de Convocatoria para proyectos de Actividades Extraescolares, proyectos que han podido ser presentados por los propios centros, las AMPAS o las Asociaciones de Alumnos/as.

Existen ciertas dificultades para determinar la participación efectiva del alumnado inmigrante, de la misma forma que lo sería de cualquier otro colectivo o alumno considerado individualmente en actividades de este tipo. La existencia de actividades específicas de desarrollo intercultural corresponderán a una parte de las realizadas en el centro, estando abiertas a todo tipo de alumnos/as y a profesores/as, que frecuentemente participan en más de una actividad.

Podemos, por tanto, hablar de actividades específicas de promoción de la interculturalidad medidas a partir del análisis de los proyectos presentados por los

centros para la Orden de Actividades Extraescolares. Por otra parte, estimamos a partir de estos datos, la participación en cualquier tipo de actividad de alumnos y alumnas inmigrantes, de manera que se establecen en proporción al porcentaje de este alumnado respecto del total, suponiendo que un/a alumno/a inmigrante participa en igual grado en este tipo de actividades que cualquier otro/a alumno/a.

Dentro de la convocatoria de actividades extraescolares aparece, desde el curso 2002/03, un apartado específico denominado “de promoción de los valores”, cuya finalidad es fomentar la tolerancia, la interculturalidad, la cultura de paz..., en los centros escolares. A esta convocatoria se han presentado un total de 1967 actividades proyectadas por los centros para el curso 2002/2003. Los resultados se obtienen del análisis de proyectos presentados, puesto que el de las memorias finales de los centros es prácticamente inviable, a que debería incluir datos muy concretos sobre el desarrollo de las actividades extraescolares.

Sin embargo, parece fiable la estimación realizada, ya que procede directamente de los centros docentes. Se estima que han participado un total de 3.268 alumnos y alumnas inmigrantes de un total de 126.797 (sin los datos de la provincia de Huelva). El número de profesores/as implicados/as se estima en 5.852. Cabe reseñar que la estimación directa de alumnos/as inmigrantes que realizan estas actividades es difícil ya que, por su propia naturaleza, las actividades no requieren “registrarse” para tener acceso a ellas.

Finalmente, del total de créditos aplicados a Actividades Extraescolares por esta Orden de Convocatoria para el curso 2002/ 2003 (751.265,00 €), se estima un total de 125.210,00 € para las actividades referidas.

ACTUACIONES REALIZADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS:

MEDIDA

1.1.6 Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las actividades extraescolares del centro.

El fomento de la participación de alumnado inmigrante en las actividades extraescolares durante el año 2002 se ha enmarcado dentro de la realización de actividades dentro del denominado Plan de Familia (extensión del horario de apertura de los centros...), de las que - debido a su dinámica de realización- no disponemos de datos sobre el alumnado inmigrante que ha participado en ellas.

También, para el cumplimiento del citado objetivo, se han distribuido créditos mediante una Orden de Convocatoria para proyectos de Actividades Extraescolares, proyectos que han podido ser presentados por los propios centros, las AMPAS o las Asociaciones de Alumnos/as.

Existen ciertas dificultades para determinar la participación efectiva del alumnado inmigrante, de la misma forma que lo sería de cualquier otro colectivo o alumno considerado individualmente en actividades de este tipo. La existencia de actividades específicas de desarrollo intercultural corresponderán a una parte de las realizadas en el centro, estando abiertas a todo tipo de alumnos/as y a profesores/as, que frecuentemente participan en más de una actividad.

Podemos, por tanto, hablar de actividades específicas de promoción de la interculturalidad medidas a partir del análisis de los proyectos presentados por los centros para la Orden de Actividades Extraescolares. Por otra parte, estimamos a partir de estos datos, la participación en cualquier tipo de actividad de alumnos y alumnas inmigrantes, de manera que se establecen en proporción al porcentaje de este alumnado respecto del total, suponiendo que un/a alumno/a inmigrante participa en igual grado en este tipo de actividades que cualquier otro/a alumno/a.

Dentro de la convocatoria de actividades extraescolares aparece, desde el curso 2002/03, un apartado específico denominado “de promoción de los valores” , cuya finalidad es fomentar la tolerancia, la interculturalidad, la cultura de paz..., en los centros escolares. A esta convocatoria se han presentado un total de 1967 actividades proyectadas por los centros para el curso 2002/ 2003. Los resultados se obtienen del análisis de proyectos presentados, puesto que el de las memorias finales de los centros es prácticamente in-viable, ya que debería incluir datos muy concretos sobre el desarrollo de las actividades extraescolares.

Sin embargo, parece fiable la estimación realizada, ya que procede directamente de los centros docentes. Se estima que han participado un total de 3.268 alumnos y alumnas inmigrantes de un total de 126.797 (sin los datos de la provincia de Huelva). El número de profesores/as implicados/as se estima en 5.852. Cabe reseñar que la estimación directa de alumnos/as inmigrantes que realizan estas actividades es difícil ya que, por su propia naturaleza, las actividades no requieren “registrarse” para tener acceso a ellas. Finalmente, del total de créditos aplicados a Actividades Extraescolares por esta Orden de Convocatoria para el curso 2002/ 2003 (751.265,00 €), se estima un total de 125.210,00 € para las actividades referidas.

TABLA 1.1.6.1. ESTIMACIÓN DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES REALIZADAS AL AMPARO DE LA CONVOCATORIA ANUAL QUE REALIZA LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, DURANTE EL CURSO 2002/2003

PROVINCIA	Nº DE ACTIVIDADES	Nº DE ALUMNOS/AS	Nº DE ALUMNOS/AS INMIGRANTES	Nº DE PROFESORES/AS
ALMERÍA	128	9.766	975	487
CÁDIZ	171	7.031	215	106
CÓRDOBA	156	17.644	149	757
GRANADA	268	18.320	359	820
HUELVA	No se dispone de datos			
JAEÑ	102	10.514	117	315
MÁLAGA	500	24.320	1158	1.562
SEVILLA	642	30.202	295	1.715
TOTAL	1.967	126.797	3.268	5.852
TOTAL COSTE ESTIMADO	125.210,00 Euros			

Elaboración propia. FUENTE DE DATOS: Consejería de Educación y Ciencia

Cuadro 50 Mediadores culturales derivados de convenios con ayuntamientos o entidades sin ánimo de lucro 2002-2003.

ACTUACIONES REALIZADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS:
MEDIDA

1.1.7 Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para establecer la figura del mediador o mediadora intercultural.

Se han suscrito 4 convenios que incluyen la figura del mediador/a cultural en distintas provincias andaluzas. Concretamente:

· En la provincia de Huelva se ha suscrito un convenio con los Ayuntamientos de Cartaya, Lepe, Isla Cristina, Moguer y la Asociación Huelva Acoge, para prevenir el absentismo escolar. Dicho convenio ha permitido la contratación de 4 mediadores/as interculturales, los cuales han sido contratados en 3 de los 4 casos por los Ayuntamientos y 1 por Huelva Acoge.

La intervención, además de la puntual a demanda de los centros, se ha distribuido de la siguiente forma: Cartaya 4 centros, Lepe 9 centros, Isla Cristina 2 centros y Moguer 3 centros.

· En la provincia de Jaén se ha firmado un convenio con Jaén Acoge y la Asociación Siloé. En total se ha contratado a 3 mediadores/as, atendiendo 25 centros .

· En la provincia de Sevilla se ha firmado un convenio con Sevilla Acoge. Se ha contratado a 2 mediadores /a s , para las barriadas sevillanas de Bellavista, Macarena y Pino Montano, atendiendo a demanda a los centros.

Estos mediadores o mediadoras han atendido la demanda de, al menos, 43 centros educativos. Así mismo, la atención no se realiza en algunas provincias en lugares fijos, sino que se establece una comunicación fluida entre los centros educativos de una zona y un mediador o mediadora concreto, lo que permite una atención a demanda de la zona. No disponemos de datos totales de centros, ya que en muchos casos las intervenciones son "puntuales" y no se contabilizan como centros atendidos.

TABLA I.1.1.7.1. MEDIADORES/AS CULTURALES DERIVADOS DE CONVENIOS CON AYUNTAMIENTOS O ENTIDADES SIN ÁNIMO DE LUCRO DURANTE LOS CURSOS 2002/2003

PROVINCIA	Nº CONVENIOS	Nº MEDIADORES/AS	Nº CENTROS
ALMERIA	0	0	0
CADIZ	0	0	0
CORDOBA	0	0	0
GRANADA	0	0	0
HUELVA	1	4	18
JAEN	2	3	25
MÁLAGA	0	0	0
SEVILLA	1	2	Si concretar. Intervenciones a demanda
TOTAL	4	9	43

Elaboración propia. FUENTE DE DATOS: Consejería de Educación y Ciencia

Cuadro 51 Alumnado matriculado en PGS 2002-2003.

Como ya se comentó en el Documento Técnico de Seguimiento del año 2001, la definición de un perfil de mediador/a, la selección de mediadores/ as y su dependencia funcional son elementos que dificultan el desarrollo de esta medida en el ámbito de Andalucía, por lo que en general se están realizando convenios en el ámbito provincial. La figura del mediador/a cultural aparece como una demanda generalizada en el sistema educativo y en la sociedad en general. Sin embargo, es necesario desde el punto de vista del sistema educativo, desarrollar una figura que favorezca la integración en la comunidad educativa del colectivo objeto del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, y que no se convierta en un elemento de aislamiento de diferentes colectivos, en razón de su procedencia o de su cultura de origen, sino que dependan de esta figura como elemento de conexión con la realidad cotidiana del país de acogida.

La matriculación del alumnado inmigrante en los Programas de Garantía Social se ha producido sin otras limitaciones que las impuestas por los requisitos académicos y la edad, establecidos en la normativa en vigor. Por ello, no se aprecian especiales dificultades en la matriculación de alumnos y alumnas inmigrantes en Programas de Garantía Social.

El acceso a los mismos se derivará de su escolarización “normalizada”, en función de las necesidades y demandas individuales, y de la orientación profesional y vocacional realizada en los centros, como sucede con cualquier alumno o alumna.

En relación con la matriculación de alumnos/as inmigrantes en Programas de Garantía Social, durante el curso 2002-2003 se matricularon 75 alumnos/as en IES y 11 en PGS derivados de convenios con Ayuntamientos o Entidades sin ánimo de lucro, sin haberse suscrito ningún convenio específico.

Hemos de significar que se ha producido un aumento de 17 alumnos/as inmigrantes en los PGS impartidos en IES.

ACTUACIONES REALIZADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS:

MEDIDA

1.1.8 Incremento de la oferta de Programas de Garantía Social tanto en Institutos de Educación Secundaria como a través de Convenios con Ayuntamientos y Asociaciones con objeto de favorecer la integración social y laboral del alumnado inmigrante.

Tabla 1.1.8.1. ALUMNOS /AS MATRICULADOS EN PROGRAMAS DE GARANTIA SOCIAL, DURANTE EL CURSO 2002/2003

PROVINCIA	Nº ALUMNOS/AS		TOTALES
	IES	CONVENIOS	
ALBARRACIN	25	0	25
CADIZ	8	0	8
CORDOBA	1	0	1
SEVILLA	10	1	11
HUELVA	4	0	4
JUEN	4	0	4
MALAGA	23	8	31
SEVILLA	0	2	2
TOTAL	75	11	86

Elaboración propia. FUENTE DE DATOS: Consejería de Educación y Ciencia

Cuadro 52 Actividades de formación relacionadas 2002-2003.

La matriculación del alumnado inmigrante en los Programas de Garantía Social se ha producido sin otras limitaciones que las impuestas por los requisitos académicos y la edad, establecidos en la normativa en vigor. Por ello, no se aprecian especiales dificultades en la matriculación de alumnos y alumnas inmigrantes en Programas de Garantía Social.

El acceso a los mismos se derivará de su escolarización “normalizada”, en función de las necesidades y demandas individuales, y de la orientación profesional y vocacional realizada en los centros, como sucede con cualquier alumno o alumna.

En relación con la matriculación de alumnos/as inmigrantes en Programas de Garantía Social, durante el curso 2002-2003 se matricularon 75 alumnos/as en IES y 11 en PGS derivados de convenios con Ayuntamientos o Entidades sin ánimo de lucro, sin haberse suscrito ningún convenio específico.

Hemos de significar que se ha producido un aumento de 17 alumnos/as inmigrantes en los PGS impartidos en IES.

ACTUACIONES REALIZADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS:

MEDIDA

1.1.8 Incremento de la oferta de Programas de Garantía Social tanto en Institutos de Educación Secundaria como a través de Convenios con Ayuntamientos y Asociaciones con objeto de favorecer la integración social y laboral del alumnado inmigrante.

La matriculación del alumnado inmigrante en los Programas de Garantía Social se ha producido sin otras limitaciones que las impuestas por los requisitos académicos y la edad, establecidos en la normativa en vigor. Por ello, no se aprecian especiales dificultades en la matriculación de alumnos y alumnas inmigrantes en Programas de Garantía Social.

El acceso a los mismos se derivará de su escolarización “normalizada”, en función de las necesidades y demandas individuales, y de la orientación profesional y vocacional realizada en los centros, como sucede con cualquier alumno o alumna.

En relación con la matriculación de alumnos/as inmigrantes en Programas de Garantía Social, durante el curso 2002-2003 se matricularon 75 alumnos/as en IES y 11 en PGS derivados de convenios con Ayuntamientos o Entidades sin ánimo de lucro, sin haberse suscrito ningún convenio específico.

Hemos de significar que se ha producido un aumento de 17 alumnos/as inmigrantes en los PGS impartidos en IES.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.2

Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.

ÓRGANO RESPONSABLE: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

ACTUACIONES REALIZADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS:

MEDIDA

1.2.1 Formación y asesoramiento específico al profesorado de los centros que atienden al alumnado perteneciente a familias inmigrantes.

En cuanto a los cursos y otras actividades similares de formación, se recogen aquellos que formalmente se han constituido como tales y por tanto se dispone de datos remitidos desde la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Ciencia.

El crecimiento de la demanda de este tipo de acciones formativas se ha visto reflejado en un aumento importante de las mismas. Por otra parte, la “zonificación” de este tipo de actividades responde, lógicamente, a las necesidades diferenciales de las diferentes áreas geográficas en las que se ubican los distintos Centros de Profesorado.

Se han realizado 52 actividades de formación directamente relacionadas con la medida descrita, en las cuales han participado 1.347 profesoras y profesores. Estas actividades se distribuyen como podemos observar en la tabla 1.2.1.1.

TABLA 1.2.1.1. ACTIVIDADES DE FORMACIÓN RELACIONADAS, DURANTE EL CURSO 2002/2003

PROVINCIA	Nº ACTIVIDADES	Nº PROFESORES/AS	Nº HORAS	PRESUPUESTO (euros)
ALMERÍA	16	387	13.070	20.841,00
CADIZ	6	122	2.226	1.000,00
CORDOBA	6	71	2.210	240,00
GRANADA	5	144	3.360	4.062,00
HUELVA	8	314	5.400	7.741,78
JAEÑ	3	180	1.500	7.314,00
MÁLAGA	3	24	1.036	2.190,00
SEVILLA	5	106	5.402	3.205,00
TOTAL	52	1.347	85.208	46.693,67

Elaboración propia. FUENTE DE DATOS: Consejería de Educación y Ciencia

Cuadro 53 Datos sobre las aulas ATAI 2002-2003.

Podemos señalar que casi se han duplicado el número de acciones formativas respecto al curso anterior, ya que hemos pasado de 32 acciones a 52. Sin embargo, el número de profesores/as que han participado en dichas acciones ha disminuido de 1552 a 1347, debido a diversos factores tales como la realización de cursos más especializados o el proceso normal de formación, que ya suma 2.899 asistentes acumulados en los dos años de vigencia de esta medida.

ACTUACIONES REALIZADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS:

MEDIDA

1.2.2 Publicación de materiales de apoyo y asesoramiento para los centros y el profesorado.

Respecto a la publicación de materiales de apoyo, hemos de decir que se ha publicado un CD denominado “Español para ti” - concretamente 2000 ejemplares- por la Delegación Provincial de Almería, con la colaboración de Unicaja. Asimismo, en la página se ha incluido el contenido del CD-ROM “Acogida y atención al alumnado inmigrante” y más de 50 materiales relacionados con la Interculturalidad. Respecto a las visitas, descargas de material y otros aspectos relacionados con la página Web, se puede decir que durante el año 2003 se avanzará en la recogida de datos, ya que en el 2002 no ha sido posible cuantificarlos. La distribución del CD “Español para ti” se ha realizado de la siguiente forma:

- Participantes en el I Congreso de Educación Intercultural celebrado en El Ejido, 150 ejemplares.
- Centros de Almería y Provincia principalmente, 425.
- Profesorado de ATAL, 44. · Cursos de los CEPs, 250.
- Resto, a demanda, tanto dentro de Andalucía como en el resto de España.

Es importante señalar que cada vez se va haciendo más frecuente la edición digital frente a la edición tradicional en soportes físicos, sobre todo mediante la difusión a través de Internet.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.3

Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.

ÓRGANO RESPONSABLE: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

ACTUACIONES REALIZADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS:

MEDIDA

1.3.1 Implantación progresiva de Aulas de Adaptación Lingüística en función de las necesidades de cada una de las zonas y centros que escolarizan alumnado inmigrante con su equipamiento y profesorado correspondiente.

Pese a que la movilidad geográfica del alumnado a lo largo del curso dificulta enormemente la utilización de los recursos humanos y materiales relacionados con las ATAL, a lo largo del curso 2002/2003 se ha contado con un total de 119 de estas aulas (7 de carácter fijo y 112 itinerantes) con un/a profesor/ a al frente de cada una de ellas. En estas aulas se estima que un total de 4.300 alumnos/as han recibido formación en ellas. La distribución geográfica de estas aulas se refleja en la siguiente tabla:

TABLA 1.3.1.1. DATOS SOBRE LAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA, DURANTE EL CURSO 2002/2003

PROVINCIA	Nº PROFESORES/AS	Nº AULAS FIJAS	Nº AULAS ITINERANTES	Nº DE CENTROS ATENDIDOS	Nº DE ALUMNOS/AS
ALMERÍA	44	7	37	153	1.423
CADIZ	6	-	6	8	50
CANARIAS	17	-	17	21	Sin datos
CANARIA	6	-	6	25	Sin datos
HUELVA	15	-	15	49	Sin datos
JAÉN	5	-	5	31	270
MÁLAGA	11	-	11	40	Sin datos
SEVILLA	15	-	15	40	100
TOTAL	119	7	112	366	4.300 (dato estimado)

Elaboración propia. FUENTE DE DATOS: Consejería de Educación y Ciencia

Cuadro 54 Convenios para el apoyo del aprendizaje de la lengua española 2002-2003.

Debemos señalar que se ha producido un aumento respecto del curso anterior de 60 ATAL (119-59) con su correspondiente aumento del número de profesores/as. Se estima que ha habido un incremento de alumnos/as que han hecho uso de estas aulas en número de 1.300, habiéndose solicitado datos a las distintas provincias para su inclusión en la próxima evaluación. El aumento de profesores/as de ATAL refleja el aumento de escolarización de alumnado extranjero que requiere un apoyo para el aprendizaje de la lengua española, en el margen de incremento porcentual adecuado. Debemos tener en cuenta, sin embargo, que no ha de existir una relación lineal entre el número de profesores/as y el de alumnos/as atendidos/as, puesto que la ratio puede variar sin que se alteren los parámetros de calidad de la atención prestada. Prueba de ello son los datos que a lo largo del curso se han ido ofreciendo, los cuales han variado durante este tiempo.

Respecto del grado de adquisición por parte del alumnado de la lengua española y el grado de satisfacción de la comunidad educativa en relación con la ejecución de esta medida, hemos de indicar que en la actualidad está en curso un primer estudio piloto de carácter interno cuyos datos estarán disponibles a finales del 2003 y que aportará los resultados pertinentes.

ACTUACIONES REALIZADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS:

MEDIDA

1.3.2 Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, con personal cualificado que conozca la lengua propia del alumnado.

Durante el año 2002, se han suscrito 5 convenios (3 más que en 2001) con diversas Asociaciones sin ánimo de lucro, concretamente en las provincias de Huelva, Jaén y Sevilla. En la provincia de Almería, los mediadores/as contratados/as desde la Consejería de Asuntos Sociales, a través de su coordinación con el Equipo Técnico Provincial, realizan actuaciones en diferentes centros educativos.

Así mismo, en la provincia de Huelva, los Ayuntamientos que participan en el convenio firmado contratan a los/las mediadores/as directamente y en Jaén se observa que existen (además de lo señalado en la tabla 1.3.1.1) 4 aulas de apoyo que complementan la oferta de cursos de aprendizaje.

Estos convenios han permitido atender a un total de 361 alumnos/as, siendo 74 los/las profesores/as participantes, cuya distribución geográfica ha sido la siguiente:

Tabla 1.8.2.1 CONVENIOS PARA EL APOYO DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA REALIZADOS DURANTE EL CURSO 2002/2003

PROVINCIA	ENTIDAD	Nº PROFESORES/AS	Nº DE ALUMNOS/AS
ALMERIA	-	-	-
CADIZ	-	-	-
CORDOBA	-	-	-
SEVILLA	-	-	-
HUELVA	1 convenio con los Ayuntamientos de Cartaya, Lopo el Isla Cristina, y Huelva Acoge	3	68
JAEN	1 convenio con Jaén Acoge. 1 convenio con la asociación SMOA.	2	126
MÁLAGA	-	-	-
SEVILLA	1 convenio con Sevilla Acoge. 1 convenio con la asociación "Esperanza de Nuestra Tierra"	69 profesores/as voluntarios	167
TOTAL		74	361

Elaboración propia. FIPMP. Nº 00706. Consejería de Educación y Ciencia

Cuadro 55 Proyectos de reflexión y contraste sobre la perspectiva intercultural en los centros educativos.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.4

Mantener y valorar la cultura de origen del alumnado.

ÓRGANO RESPONSABLE: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

ACTUACIONES REALIZADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS:

MEDIDA

1.4.1 Apoyo a programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas.

A fin de dar ejecución a esta medida, en el año 2002 se han realizado diversas gestiones con la Fundación Hassan II de Marruecos a través de la Consejería de la Presidencia.

Por otra parte, se ha suscrito un convenio con la asociación Huelva Acoge. Aunque se encuentran serias dificultades para la contratación de profesores/as nativos con el perfil adecuado, a través de este convenio se ha logrado contratar a un profesor nativo.

Respecto al total de centros a los que ha afectado la medida, el número total de alumnos/as a los/las que se imparten clases y el grado de competencia lingüística adquirida en la lengua materna por parte del alumnado, hemos de decir que son datos de los que no se dispone ya que se está a la espera de articular el instrumento de análisis cualitativo, como sucede con otros instrumentos cualitativos que se pondrán en marcha en el 2003.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.5

Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio o .

ÓRGANO RESPONSABLE: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

ACTUACIONES REALIZADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS:

MEDIDA

1.5.1 Apoyo a los centros para que pongan en marcha procesos de reflexión y contraste sobre la perspectiva intercultural que impliquen a todos los sectores del barrio, pueblo o zona educativa en la que se encuentra el centro.

Durante el año 2002 se han realizado dentro de esta medida las siguientes actuaciones:

- Jornadas "Análisis de conflictos y formación en Cultura de Paz", con asistencia de asesores de los Gabinetes de Cultura de Paz y No Violencia, inspectores del Área de

Educación en Va l o res, Jefes de Servicio de Ordenación Educativa de las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación y Ciencia y personal de los Servicios Centrales. Estas jornadas se celebraron los días 28 a 31 de enero de 2002 en Granada. · Dotación de 269.419,00 € en concepto de gastos de funcionamiento extraordinarios para la realización de medidas de atención al colectivo de alumnado inmigrante y de minorías étnicas y culturales, aunque ya han sido contabilizadas en los presupuestos asignados en la medida 1.1.3.

· Dotación de 292.586,47 € en concepto de gastos de funcionamiento extraordinarios para la realización de medidas de compensación educativa, contabilizadas en el presupuesto de la medida 1.1.3.

· Actuaciones de los Gabinetes de Asesoramiento de la Convivencia y la Cultura de Paz, con una dotación de 121.731,74 €.

· Convocatoria de Actividades Extraescolares y Complementarias, contabilizadas en la medida 1.1.6. Ésta es una de las medidas que mejor acogida tiene en los centros docentes, junto con las actuaciones en materia de formación. Del total de créditos aplicados a Actividades Extraescolares por esta Orden de Convocatoria, para el curso 2002/ 2003 (751.265,00 €) , se estima un total de 125.210,00 euros para las actividades referidas. · Publicación de la convocatoria para el curso 2002/2003 de “Escuela: Espacio de Paz”, con créditos totales de 360.606,00 € para los cursos 2002/2003 y 2003/2004. Debido a la lógica del curso escolar, en estos meses se está desarrollando la concesión de proyectos “Escuela: espacio de paz”. Se han propuesto 80 proyectos para su inclusión en la Red “Escuela: Espacio de Paz” con créditos por valor de 24.040,40 € según se pone de manifiesto en la siguiente tabla:

Tabla 1.5.1.1. PROYECTOS DE REFLEXIÓN Y CONTRASTE SOBRE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS. (Basados en los proyectos presentados al ámbito de la Orden “Escuela: Espacio de Paz”)

PROVINCIA	Nº DE PROYECTOS	Nº DE CENTROS	Nº PROFESORES/AS	OTROS	
				PARTICIPANTES	INSTITUCIONES
ALMERIA	7	7	133	21	29
CADIZ	11	11	136	17	37
CORDOBA	13	14	125	26	54
GRANADA	7	12	224	46	26
HUELVA	4	4	53	13	4
JENI	9	9	139	29	67
MÁLAGA	10	10	121	30	33
SEVILLA	19	24	333	142	92
TOTAL	80	91	1.264	338	342

Elaboración propia. FUENTE DE DATOS: Consejería de Educación y Ciencia

Cuadro 56 Proyectos de actividades de confederaciones y federaciones de Padres y madres en relación con la Educación Intercultural.

Según los datos aportados y en base a los créditos extraordinarios, el diferencial entre los cursos 2001/2002 y 2002/2003 es de 207.877,00 €.

Este aumento está en relación con el mayor número de alumnos y alumnas inmigrantes matriculados/as en los centros andaluces. Este incremento, así como la distribución de los alumnos y alumnas inmigrantes en los diferentes centros, es de difícil previsión, como también lo es la demanda de realización de actividades por los centros.

Se pretende mantener, en el próximo bienio, la línea de actuación seguida con la publicación de diferentes convocatorias en las que se incluyan elementos de educación intercultural, bien derivados del Plan de Educación Intercultural o del Plan de Cultura de Paz y Noviolencia.

ACTUACIONES REALIZADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS:

MEDIDA

1.5.2 Impulso de la participación de madres y padres del alumnado inmigrante en los centros docentes.

Para la realización de los objetivos de esta medida se han incluido bloques de actividades de educación intercultural y para la convivencia en la convocatoria de ayudas a Federaciones y Confederaciones de Madres y Padres de Alumnas y Alumnos. Las actividades son realizadas con las AMPAS, pero en el ámbito de organizaciones de carácter supraprovincial o provincial. Parece adecuado fomentar la realización de este tipo de actividades, fundamentalmente de formación, información y reflexión, manteniendo estos bloques relativos a la educación intercultural y a la cultura de paz en las referidas convocatorias.

Para el año 2002 se han concedido ayudas por valor de 14.700,00 €, habiéndose extraído estos datos del análisis de los proyectos presentados a la convocatoria para ayudas del curso 2002/2003 para Actividades de las Confederaciones y Federaciones de Madres y Padres de Alumnos y Alumnas.

El análisis de esta medida se ha realizado por primera vez al ser la primera convocatoria en que las actividades vienen establecidas por bloques.

Durante el año 2002 se han realizado 6 actividades-marco entre las diferentes Confederaciones y Federaciones de Madres y Padres de Alumnos y Alumnas, según se indica en la siguiente tabla:.

Tabla 1.5.2.1. PROYECTOS DE ACTIVIDADES DE CONFEDERACIONES Y FEDERACIONES DE PADRES Y MADRES DE ALUMNOS/AS, EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

ENTIDAD	PROYECTO	CANTIDAD INVERTIDA
CCCAPA	Federación de Almería. Escuela de Padres (trabajo de interculturalidad)	3.900,00
CCCAPA	Federación de Granada. Curso de Atención a la Diversidad	1.140,00
CCCAPA	Federación de Granada. Curso de Educación en Multiculturalidad	300,00
CCCAPA	Confederación C.A.	6.000,00
SATA	Promoción de actividades de padres y madres de alumnos/as inmigrantes (Reuniones y Jornadas de Convivencia)	3.360,00
TOTAL	6	14.700,00

Elaboración propia. FUENTE DE DATOS: Convocatoria de Educación y Ciencia

Cuadro 57 Alumnado de educación de adultos 2002-2003.

Ha de indicarse que respecto al año 2001 se ha producido un aumento de 3.600,00 euros, no pudiéndose aportar más datos ya que éste es el primer año en el que se realiza el análisis de estas medidas por proyecto.

ACTUACIONES REALIZADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS:

MEDIDA

1.5.3 Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las Asociaciones de Alumnos y Alumnas.

Al igual que en la convocatoria de Federaciones de Asociaciones de Padres y Madres, se establecen en la convocatoria de ayudas de alumnos/as bloques de actividades. Estas actividades están gestionadas en el ámbito provincial a través de las Delegaciones Provinciales, siendo éstas las que llevan a cabo el seguimiento de las ayudas. Así mismo se realizan actividades a nivel supraprovincial las cuales son realizadas por Federaciones de alumnos/as, aunque se desarrollan en cada uno de los centros por las asociaciones que forman parte de aquellas.

En el análisis de las actividades se ha detectado cierta dificultad para obtener información cuantificada de las memorias, ya que se trata de una gestión provincializada y además, se trata de pequeñas ayudas para un número elevado de actividades de carácter concreto o “puntual” realizadas por estas asociaciones, en el marco de proyectos de centro más amplios.

La promoción del asociacionismo en el ámbito del alumnado parece un elemento esencial en el desarrollo de la sociedad para promover el respeto y la tolerancia, por lo que esta medida debe continuar apoyándose mediante este tipo de actuaciones.

Del montante que se ha concedido a las Federaciones se estima que 1.800,00 €, en relación con los 6.040,00 € con los que ha sido subvencionada la Confederación Sindicato de Estudiantes de Andalucía, corresponden a esta medida.

En cuanto a las actividades realizadas en el ámbito provincial, no disponemos de datos. Así mismo podemos señalar que se ha realizado 1 actividad- marco, denominada “Campaña contra el racismo y la xenofobia en los Centros Educativos”.

ACTUACIONES REALIZADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS:

MEDIDA

1.5.4 Fomento de la participación de las madres y los padres del alumnado inmigrante en las Escuelas de Madres y Padres para garantizar la integración y prevenir el fracaso y el absentismo escolar.

Se ha debatido en foros de profesorado y de asociaciones de madres y padres la necesidad de promover la participación de los padres y las madres de todos los/as alumnos/as en actividades de relación con el centro donde se encuentran matriculados sus hijos, aunque el nombre de esta actividad no sea exactamente el de “Escuelas de Padres” La dificultad de promover la participación de los padres y las madres en actividades relacionadas con el centro educativo de sus hijos no es algo especialmente distinguible en el colectivo de familias inmigrantes, sino que se extiende en general en toda la población.

Ciertas condiciones sociolaborales (horarios de las reuniones, desplazamientos a los centros educativos,...), así como -en este caso especialmente-el desconocimiento de la lengua, dificultan la participación de las madres y de los padres. Se ha realizado en esta medida 1 actividad-marco, contabilizada en la medida 1.5.2.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.6

Potenciar el desarrollo de acciones de formación integral de los alumnos y alumnas inmigrantes adultos, interviniendo de forma especial sobre los padres y madres cuyas hijas e hijos estén escolarizados en la enseñanza básica.

ÓRGANO RESPONSABLE: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

ACTUACIONES REALIZADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS:

MEDIDA

1.6.1 Integración de la población inmigrante en la formación básica de Adultos.

La escolarización del alumnado inmigrante ha de basarse en una concepción integral. Para su consecución, es primordial la incorporación a la educación de todos aquellos familiares (padres, madres,...) que, superando la edad de escolarización, no tienen adquiridas las capacidades mínimas que le permitan una integración, en condiciones de igualdad, desde el punto de vista educativo.

Ésta es una de las múltiples causas por las que continuamos ejecutando los programas de Educación Permanente.

La campaña iniciada en el curso 2001/2002 tuvo unos resultados aceptables, por lo que para la escolarización del curso 2002/2003 se ha continuado con la distribución de un folleto divulgativo en los idiomas español, francés, inglés, chino y árabe, que ya fue objeto de divulgación en la campaña anterior. Por otro lado, y para aprovechar las sinergias que señalábamos al principio, se ha realizado la distribución de manera conjunta con la campaña de escolarización referida en la medida 1.1.2.

Asimismo, y aprovechando las nuevas tecnologías que están a nuestro alcance, y al alcance de la mayoría de los ciudadanos y las ciudadanas, se ha elaborado un enlace en la página web de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía con los contenidos relacionados en materia de escolarización de personas adultas. Cabe destacar que las campañas actualmente llevadas a cabo parecen suficientes a la vista de los diferenciales de escolarización y de la penetración de éstas. En concreto, y en el año 2002, se han distribuido 200.000 folletos sobre la educación del alumnado en la Educación de Adultos elaborado en 4 idiomas. Estos folletos divulgativos forman parte de los 400.000 editados para el curso anterior que no fueron distribuidos, ya que se alcanzó el objetivo propuesto tras la distribución de 200.000. La elaboración de dicho folleto sin concretar la campaña escolar ha permitido optimizar los recursos disponibles. La distribución se ha realizado a través de las Delegaciones Provinciales de Educación, los centros de educación de personas adultas, Ayuntamientos y asociaciones sin ánimo de lucro, como ya se comentó en la medida 1.1.2. Con esta medida alcanzamos al 90% de los municipios andaluces.

Respecto al diferencial de alumnos y alumnas, hemos de decir que, como ya se comentó el año pasado y dentro de la política de esta Consejería en materia de sistemas de información y análisis de datos, éste es el primer año en el que disponemos de los datos desagregados para la Educación de Adultos. Estos datos son de 6.821 alumnos/ as para el curso 2002/2003. (Tabla 1.6.1.1).

Tabla 1.6.1.1. ALUMNOS/AS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS CURSO 2002/2003

EDUCACIÓN DE ADULTOS	TOTAL
ALMERÍA	3.012
CÁDIZ	442
CÓRDOBA	211
GRANADA	961
HUELVA	795
JAEÉN	254
MÁLAGA	852
SEVILLA	294
ANDALUCÍA	6.821

Elaboración propia. FUENTE DE DATOS: Consejería de Educación y Ciencia

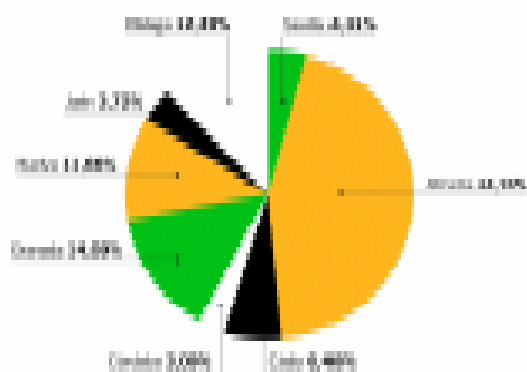
Cuadro 58 Porcentaje de alumnado por provincias 2002-2003.

Podemos observar cómo Almería, con un 44,16% del total del alumnado, es la provincia andaluza donde mayor número de personas extranjeras se encuentran escolarizadas, seguida a gran distancia por Granada con un 14,09%, Málaga con un 12,49% y Huelva con un 11,66%. El resto de provincias andaluzas no llega al 7% del total de la población. Aunque es el primer año que disponemos de los datos desagregados, estimamos que en el curso 2002/2003 se han escolarizado al menos tres veces más alumnos/as que en el curso 2001/2002.

Respecto a los estudios de satisfacción y grado de difusión de las medidas, podemos decir que se halla en proceso de ejecución, como ocurre con otras medidas analizadas anteriormente, un estudio piloto interno para determinar el grado de satisfacción y el grado de difusión de estas medidas en la comunidad educativa y, en concreto, en las familias inmigrantes.

cuadro 1.6.1.1.1. PORCENTAJES DE ALUMNOS/AS POR PROVINCIAS RESPECTO AL TOTAL, CURSO 2002/2003

FUENTE DE DATOS: Con sejería de Educación y Ciencia. Elaboración propia



Cuadro 59 Planes interculturales de educación de adultos.

ACTUACIONES REALIZADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS:

MEDIDA

1.6.2 Desarrollo de planes educativos en los Centros de Adultos dirigidos a la población inmigrante.

La prestación de servicios educativos en materia de educación de personas extranjeras adultas se ha realizado, este año 2002, a través de 98 planes específicos, encuadrados dentro de un programa bajo el nombre de “Educación Intercultural”.

Este año nos hemos centrado sólo en este contexto. Esto nos permite una mayor fiabilidad y validez en la obtención de datos referentes a los planes educativos dirigidos a adultos extranjeros.

Ello ha permitido hablar de datos y no de estimación de datos, como ocurría el año pasado.

Como se ha señalado anteriormente, en este curso 2002/2003 se han elaborado 98 planes dentro del programa “Educación Intercultural”, siendo las provincias de Almería y Huelva las que, con 30 y 21 planes respectivamente, han realizado el mayor número de actuaciones, lo que supone el 30,61% el 21,43% respectivamente. Los cursos han estado impartidos por 49 profesores/as, siendo Almería con 15 profesores/as, el 30,61%, y Huelva con 10, el 10,20%, las provincias andaluzas que mayor número de profesores/as han tenido.

Sin embargo el número de alumnos/as que han participado depende de muchos factores, no siendo directamente proporcional al número de planes o profesores/as asignados/as. Con todo, número total de alumnos/as ha sido de 2.078, destacando Almería con 658 y Huelva con 507 alumnos/as. Finalmente, como sucede en otras medidas, el indicador cualitativo está en fase ejecución, realizándose durante el 2002 y parte del 2003, el estudio piloto correspondiente.

Tabla 1.6.2.1. PLANES INTERCULTURALES DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

PROVINCIA	Nº PLANES	Nº ALUMNOS/AS	Nº DE PROFESORES/AS
ALMERIA	30	658	15
CADIZ	11	201	5
CÓRDOBA	2	79	1
CIUTADA	9	139	5
HUELVA	21	507	10
JAEN	6	79	3
MALAGA	12	265	6
SEVILLA	7	150	4
ANDALUCIA	98	2.078	49

Elaboración propia. FUENTE DE DATOS: Consejería de Educación y Ciencia

Cuadro 60 Acciones formativas de relación con actividades de interculturalidad para la educación permanente de adultos.

ACTUACIONES REALIZADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS:

MEDIDA

1.6.3 Formación específica del profesorado de Educación de las Personas Adultas que trabaje con población inmigrante.

Como ya se puso de manifiesto en la medida 1.2.1, las actividades de formación han aumentado considerablemente durante este año 2002. Los datos remitidos desde la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado muestran actividades de formación específicas para Educación de Adultos. El crecimiento de la demanda de este tipo de acciones formativas se ha visto reflejado en un aumento importante de las mismas, sobre todo en el número de participantes.

Se trata, pues, de una medida de amplia difusión entre el profesorado, el cual demanda este tipo de actividades a través de los planes de formación de los distintos centros educativos.

En concreto y en el año 2002, se han realizado 6 acciones formativas específicamente destinadas a la Educación de Adultos, en las cuales han participado directamente 173 profesores y profesoras. Los datos aquí reflejados son por primera vez exactos, en vez de las estimaciones que hasta ahora se venían ofreciendo.

Esto puede justificar el diferencial negativo en acciones y número de profesores/as. Sin embargo, parece más adecuado ceñirnos a las acciones concretas de formación para el trabajo con personas adultas, ya que los datos obtenidos son más rigurosos, aunque puedan quedar excluidos de la cuantificación profesores/as de Educación de Adultos que hayan asistido a cursos de interculturalidad con carácter más general. Entendemos que los objetivos propuestos al desarrollar esta medida se cumplen de manera adecuada, por lo que hemos de mantener la oferta de actividades de formación específica para la Educación de Adultos, en función de la demanda del profesorado. Así mismo, y dentro de los procesos de mejora continua que realizamos, potenciaremos los contenidos de aquellos cursos que reciben mejor calificación por parte de los participantes.

Tabla 1.6.3.1. ACCIONES FORMATIVAS EN RELACIÓN CON ACTIVIDADES DE INTERCULTURALIDAD PARA EDUCACIÓN PERMANENTE DE ADULTOS

PROVINCIA	Nº ACTIVIDADES	Nº PROFESORES/AS	Nº HORAS	PRESUPUESTO
ALMERIA	2	60	3.600	2.054,00 Euros
CADIZ	1	13	130	-
CÓRDOBA	-	-	-	-
CIUTADA	2	60	2.380	2.762,00 Euros
HUELVA	-	-	-	-
JAEN	-	-	-	-
MALAGA	-	-	-	-
SEVILLA	1	40	1.200	3.125,00 Euros
ANDALUCIA	6	173	7.210	7.941,00 Euros

Elaboración propia. Fuente de Datos: Consejería de Educación y Ciencia

Analizar sólo aquellas acciones específicamente dirigidas a este tipo de enseñanza, nos permite comparar los datos con la información que arrojó esta medida en el año 2001. Esto y la imposibilidad de contabilizar la asistencia de profesorado de adultos a actividades de tipo general, ha supuesto la realización de 12 acciones formativas menos que las estimadas para el curso anterior y la asistencia de 254 profesores/as menos con relación al dato señalado.

ACTUACIONES REALIZADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS:

MEDIDA

1.6.4 Establecimientos de convenios con asociaciones, organizaciones o instituciones que trabajen con población inmigrante.

Se han suscrito convenios con distintas entidades y asociaciones, tanto en el ámbito regional como provincial. Así, todas las provincias, excepto las de Almería, Córdoba y Málaga, han suscrito convenios específicos para actuaciones en la provincia. Éstas han determinado actuaciones en la provincia, a través de los convenios regionales.

TABLA 1.6.4.1. CONVENIOS PARA LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE ADULTOS FIRMADOS DURANTE EL CURSO 2002/2003	
PROVINCIA	ENTIDAD
ALMERÍA	Sin convenio provincial específico.
CADIZ	1 Plan de Actuación con Algeciras Acoga. 1 Plan de Actuación con Jerez Acoga.
CÓRDOBA	Sin convenio provincial específico.
GRANADA	1 convenio con Granada Acoga.
HUELVA	1 convenio con los Aytes de Cartaya, Lapa e Isla Cristina, y Huelva Acoga.
JAÉN	1 convenio con Jaén Acoga. 1 convenio con la asociación Símbol. ¹
MÁLAGA	Sin convenio provincial específico.
SEVILLA	1 convenio con Sevilla Acoga para la figura del mediador/a intercultural. ²
ÁMBITO REGIONAL	1 Acuerdo la Asociación de Centros de Andalucía. ³ 1 convenio de colaboración con la Federación Andaluza Acoga. ⁴
TOTAL	9 Convenios

Elaboración propia. FUENTE DE DATOS: Consejería de Educación y Ciencia

Cuadro 61 Convenios para la educación permanente de adultos

Durante el año 2002 se han firmado por tanto 9 convenios (7 convenios más que en el año 2001), algunos de los cuales están incluidos en planes de actuación de las Delegaciones Provinciales que implican a Ayuntamientos y asociaciones sin ánimo de lucro.

ACTUACIONES REALIZADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS:

MEDIDA

1.6.5 Promoción de la participación de las personas inmigrantes adultas en asociaciones de alumnos y alumnas, de vecinos, culturales, etc...

A través de los Planes de Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario, los inmigrantes participan en estas actividades de los centros que escolarizan alumnado inmigrante. Sin embargo, en la actualidad no se dispone de una cuantificación provincial exacta de dichos planes.

Todos los centros que escolarizan alumnado inmigrante disponen de estos planes desarrollados, por lo que pueden ser incluidos en la cuantificación de la medida.

Por ser el primer año en el que se utilizan estos parámetros, no podemos aplicar el diferencial de los centros que escolarizaron en el curso 2001-2002 alumnado inmigrante.

Tabla 1.6.5.1. PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE INMIGRANTES ADULTOS EN ASOCIACIONES DE ALUMNOS/AS, ACTIVIDADES CULTURALES, ETC., SEGÚN CENTROS QUE ESCOLARIZAN ALUMNOS/AS ADULTOS DE ORIGEN EXTRANJERO

PROVINCIA	Nº DE CENTROS QUE ESCOLARIZA ALUMNADO ADULTO
ALMERÍA	50
CADIZ	34
CÓRDOBA	26
CEUTA	46
HUELVA	41
JEREZ	31
MÁLAGA	49
SEVILLA	49
TOTAL	326

Elaboración propia. FUENTE DE DATOS: Consejería de Educación y Ciencia

Cuadro 62 Participación de inmigrantes adultos en asociaciones de alumnos según centros.

**ACTUACIONES REALIZADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS:
MEDIDA**

1.6.6 Impulsar Planes de Acción Comunitaria que permitan el desarrollo de acciones de integración social.

Durante el año 2002 se han suscrito 704 convenios para el desarrollo de Planes de Desarrollo Comunitario que incluyen la atención al alumnado inmigrante. De los convenios firmados, 7 tienen un ámbito territorial que incluyen comarcas de diferentes provincias. Asimismo, se han firmado 2 convenios a nivel andaluz. Respecto del 2001, puede decirse que ha aumentado el número de convenios comarcales (7); se ha mantenido el número de convenios autonómicos (2) y ha aumentado en 140 el de convenios en virtud de la Orden de 29 de enero de 1991 y de la Orden de 26 de febrero de 1991. Estos planes pueden contemplarse en la tabla 1.6.6.1.

Tabla 1.6.6.1. CONVENIOS EN RELACIÓN CON PLANES DE ACCIÓN COMUNITARIA PARA EL ALUMNADO INMIGRANTE ADULTO DURANTE EL CURSO 2002/2003

PROVINCIA	Nº CONVENIOS EN EL NIVEL PROVINCIAL ¹	Nº DE CONVENIOS EN EL NIVEL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ²	Nº DE CONVENIOS CON AYUNTAMIENTOS PARA EL DESARROLLO DE PLANES DE DESARROLLO COMUNITARIO (ORDEN DEL 91)
ALMERÍA	-	-	74
CADIZ	1 Plan de Atención con Algeciras Acoga. 1 Plan de Atención con Jerez Acoga.	-	42
CÓRDOBA	-	-	74
CEUTA	1 convenio con Granada Acoga.	-	147
HUELVA	1 convenio con los Ayuntamientos de Cartaya, Lopo e Isla Cristina, y Huelva Acoga.	-	64
JEREZ	1 convenio con Jerez Acoga. 1 convenio con la asociación Sibos. ³	-	100
MÁLAGA	-	-	97
SEVILLA	1 convenio con Sevilla Acoga para la figura del mediador/a intercultural. ⁴	-	106
ANDALUCÍA	-	1 Acuerdo con la Asociación de Chiles en Andalucía. ⁵ 1 convenio de colaboración con la Federación Andaluza Acoga. ⁶	-
TOTAL	7	2	704

Elaboración propia. FUENTE DE DATOS: Consejería de Educación y Ciencia

Cuadro 63 Convenios con relación con planes de acción comunitaria para el alumnado inmigrante adulto 2002-2003.

ANEXO III**PLAN PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL INMIGRANTE EN LA
COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA**

Consejería de Educación y Ciencia

Este documento es el resultado de un proceso de elaboración en el que se ha consultado, entre otros, al Profesorado y los Agentes Educativos y Sociales que vienen trabajando con inmigrantes, a expertos Universitarios y a Centros de Investigación de carácter Nacional e Internacional. Ahora queremos conocer vuestra opinión, para lo que os invitamos a que nos hagáis llegar vuestras sugerencias y recomendaciones .

ÍNDICE**PRESENTACIÓN****1. INTRODUCCIÓN**

- 1.1. Los fenómenos migratorios
- 1.2. La inmigración en la Comunidad Autónoma andaluza

2. EL MARCO TEÓRICO

- 2.1. De qué hablamos cuando hablamos de cultura
- 2.2. Los enfoques multiculturales
- 2.3. La interculturalidad
- 2.4. El Centro Educativo, lugar privilegiado para una educación intercultural

3. JUSTIFICACIÓN DEL PLAN PARA LA ATENCIÓN**EDUCATIVA DEL ALUMNADO INMIGRANTE**

- 3.1. Necesidades que presenta el alumnado inmigrante
- 3.2. Fundamentos legales

4. OBJETIVOS DEL PLAN PARA EL ALUMNADO INMIGRANTE**5. MEDIDAS Y ACTUACIONES****6. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN****PRESENTACIÓN**

El presente Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante, que se justifica por razones legales, sociales y educativas, responde a la necesidad de tener en cuenta en la acción educativa el fenómeno creciente de la inmigración.

En primer lugar, el Plan debe entenderse como una iniciativa derivada de la Ley de Solidaridad en la Educación. Esta Ley, aprobada por el Parlamento Andalucía en diciembre de 1999, recoge entre sus objetivos el de potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto de la diversidad cultural, lo que debe traducirse en la elaboración por parte de los centros educativos de Proyectos de Centro basados en el respeto a la diversidad cultural y al intercambio, interacción y cooperación entre las diferentes culturas representadas por el alumnado escolarizado en el centro.

El Plan deriva también de una exigencia de carácter social. La sociedad andaluza es cada vez más una sociedad multicultural. El incremento de la población inmigrante en nuestros pueblos y ciudades es algo que observamos cotidianamente y, en consecuencia, el número de alumnos y alumnas pertenecientes a familias inmigrantes escolarizados en nuestros colegios e institutos también viene aumentando de forma paulatina desde hace varios cursos escolares. Ante este hecho la institución escolar no puede quedar indiferente. Es necesario incluir en la acción educativa la Educación Intercultural como una respuesta del sistema educativo ante las nuevas características y demandas sociales y como una propuesta derivada del reconocimiento y respeto de los Derechos Humanos. Hay que recordar que en el artículo 26 de la Declaración Universal de 1948 se dice que

La educación... favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos...

El Plan consta de una primera parte, de carácter teórico, en la que se realiza una reflexión sobre los movimientos migratorios y se aportan algunos datos cuantitativos sobre el alumnado inmigrante escolarizado en Andalucía. Se resalta la necesidad de superar la perspectiva asimilacionista que pretende la mera acomodación a la cultura dominante por un enfoque multicultural, que respete la diversidad cultural y tenga en cuenta la igualdad de derechos y deberes entre todos los miembros de las diferentes culturas.

En la segunda parte del Plan se señalan los siete grandes objetivos a conseguir y se describen las medidas previstas para lograrlos. El Plan se propone facilitar la escolarización de todos los niños y niñas, favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales, facilitar el aprendizaje de la lengua española junto con el mantenimiento de la lengua y cultura maternas, favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia en los centros educativos, potenciar la formación de las personas inmigrantes adultas e impulsar su integración social.

Son objetivos ambiciosos, que se concretan en medidas de diferente tipo y calado, pero que en su conjunto contribuirán, sin duda, a que el sistema educativo andaluz cumpla su papel en la construcción de una sociedad cada vez más abierta, solidaria y tolerante.

Por todo eso es muy importante que se produzca y se generalice un debate abierto a todos quienes participan de algún modo en la atención a inmigrados y que con todas las aportaciones y sugerencias podamos mejorar aún este plan que se pone en marcha.

Cándida Martínez López

Consejera de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad cada vez más plural, con una nueva dimensión internacional de la que surge la necesidad de educar para la solidaridad entre los pueblos.

La educación en los valores del respeto, la tolerancia activa y la solidaridad es el mejor instrumento para erradicar las actitudes de racismo y xenofobia que con cierta frecuencia se están presentado en las sociedades del llamado primer mundo como una reacción frente al fenómeno de la inmigración.

El reconocimiento de la diversidad cultural en los centros de enseñanza resulta fundamental para conseguir verdaderas sociedades interculturales. Los centros educativos tienen el deber de asegurar las bases para la igualdad real y efectiva en la escuela, el trabajo y la sociedad, atendiendo a la diversidad de género, etnia y cultura.

La educación tiene sin duda una función importante que desarrollar en el diálogo entre culturas, contribuyendo a derribar muros fraguados por la ignorancia, la incomprensión, la inseguridad y la falta de comunicación y solidaridad.

Para que la diversidad étnica y cultural se transforme en algo enriquecedor es preciso partir de un reconocimiento entre iguales, respetar la diversidad y promover el intercambio. Sólo así conseguiremos que el multiculturalismo se transforme en interculturalismo. Este es el reto.

1.1. Los fenómenos migratorios

Los movimientos migratorios internacionales surgidos en los últimos tiempos se caracterizan porque afectan a la mitad de los estados existentes en el mundo, siendo cada vez menos las zonas que quedan al margen de las corrientes migratorias. Pero además, los colectivos de migrantes no cesan de crecer en los últimos veinte años y por otra parte no responden a un modelo o patrón único: hay refugiados de guerra, refugiados económicos, mano de obra barata, trabajadores altamente cualificados,

estudiantes...y coexisten personas asentadas y con estabilidad jurídica con personas sin este tipo de seguridad.

Un elemento clave de la nueva situación migratoria es la feminización. Aunque a lo largo de la historia las mujeres han estado presentes en los movimientos migratorios desplazándose solas en algunos casos y acompañando o para reunirse con su pareja masculina en otros, últimamente cada vez son más las mujeres que emigran solas, sea de forma independiente o poniendo en marcha la cadena migratoria a la que se incorporarán más tarde los hombres.

En España la inmigración se caracteriza por la diversidad. Sólo una parte proviene de los llamados países del “Tercer Mundo”, el resto es originario del “Primer Mundo”. De esta población el mayor segmento corresponde a los inmigrantes procedentes de la Unión Europea, seguido por la población procedente del Magreb, América del Sur, Asia, América Central y Caribe, África subsahariana, Europa del Este y América del Norte. De esta población los originarios del “Tercer Mundo” se concentran preferentemente en Madrid y Cataluña, mientras que los del “Primer Mundo” están establecidos en Andalucía, Comunidad Valenciana, Canarias o Baleares.

Como se aprecia en el cuadro, la mayor parte del alumnado, el 88,36%, se encuentra escolarizado en los Colegios y en los Institutos de Educación Secundaria Públicos.

En los Centros privados está escolarizado el 11,64% del alumnado.

En la tabla que se expone a continuación se observa la procedencia del alumnado inmigrante. Un dato relevante de esta tabla es que procedente de la Unión Europa hay un total de 3.316 alumnos (17,77%) y que el grupo más numeroso de este alumnado, 1.911 alumnos, se encuentra escolarizado en los centros de la provincia de Málaga. Otro En cuanto a la feminización de la inmigración es también un fenómeno en España.

La procedencia de las inmigrantes muestra un claro predominio de las mujeres europeas, el segundo grupo lo constituyen las mujeres americanas, seguidas de las africanas y asiáticas. En los últimos ocho años el número total de mujeres inmigrantes se incrementó más que el de los hombres. Cabe resaltar que, a pesar de que las mujeres inmigrantes europeas representan el 47'8 %, este colectivo se ha caracterizado por su invisibilidad social.

1.2. La inmigración en la Comunidad Autónoma Andaluza

Desde hace algún tiempo, Andalucía se ha convertido en tierra de acogida de inmigrantes.

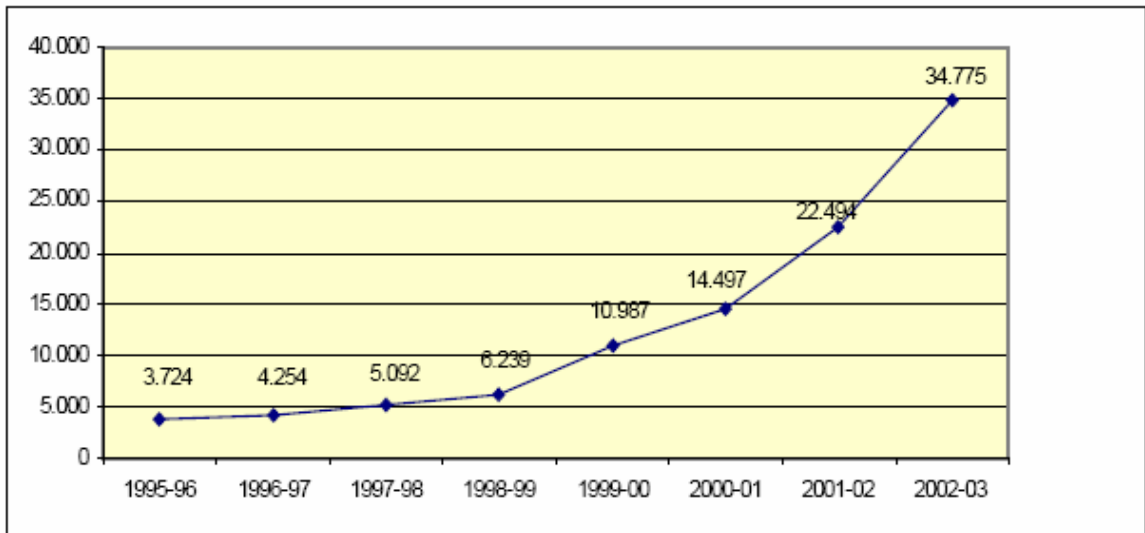
Se ha pasado de ser exportadores de mano de obra, emigrantes con destino fundamentalmente a tierras del norte de España y países europeos en general, a ser receptores de trabajadores, muchos de ellos procedentes del Magreb y de diversos puntos de África.

Este hecho supone la necesidad de plantearse la atención educativa de los niños y niñas de familias inmigrantes, así como acciones formativas a las personas adultas, teniendo en cuenta que en algunos de los movimientos migratorios subyace una fuerte deprivación socioeconómica, por lo que ha de hacerse mediante un gran esfuerzo de compensación y de atención especial.

En la Comunidad Autónoma Andaluza se encuentran escolarizados, en los cursos 1996-2004 un total de alumno que viene expresado en los siguientes cuadros²:

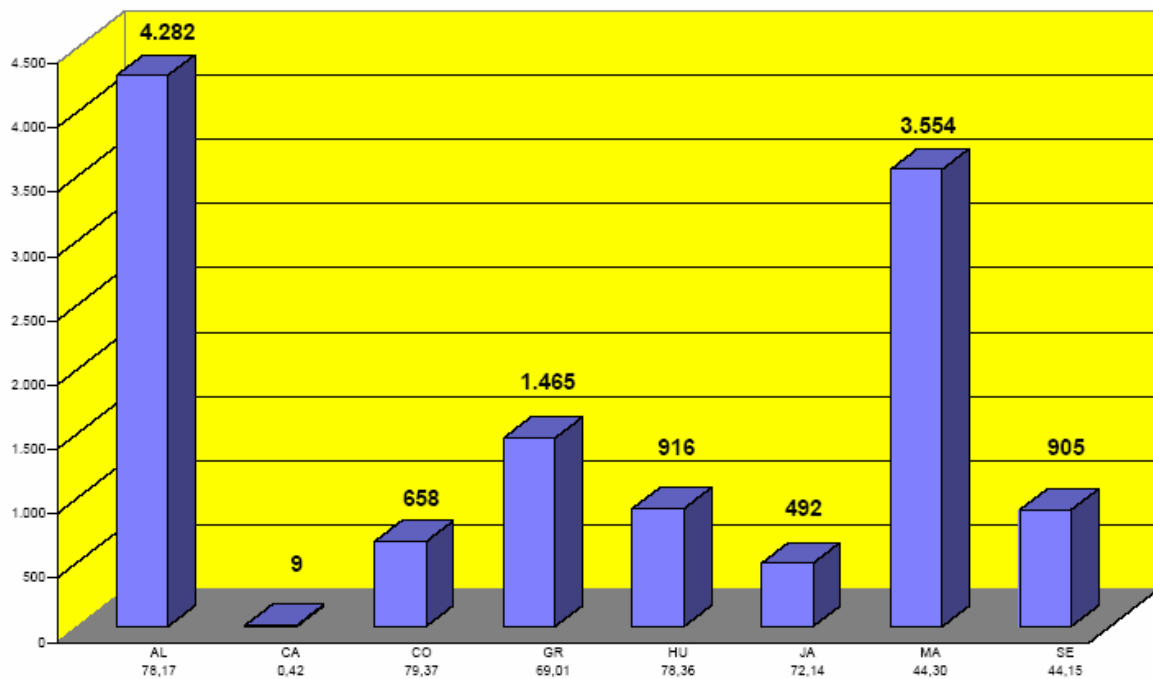
² Se han modificado los cuadros y tablas para actualizarlos, respecto a los últimos datos que la Consejería de Educación y Ciencia nos aporta, incluyendo los del último curso escolar. Esto se ha hecho porque el programa tenía aún los de 1999.

EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE ESCOLARIZADO EN ANDALUCÍA 1995/96 a 2002/03



Cuadro 64 Evolución del alumnado inmigrante escolarizado en Andalucía 1995-1996 a 2002-2003.

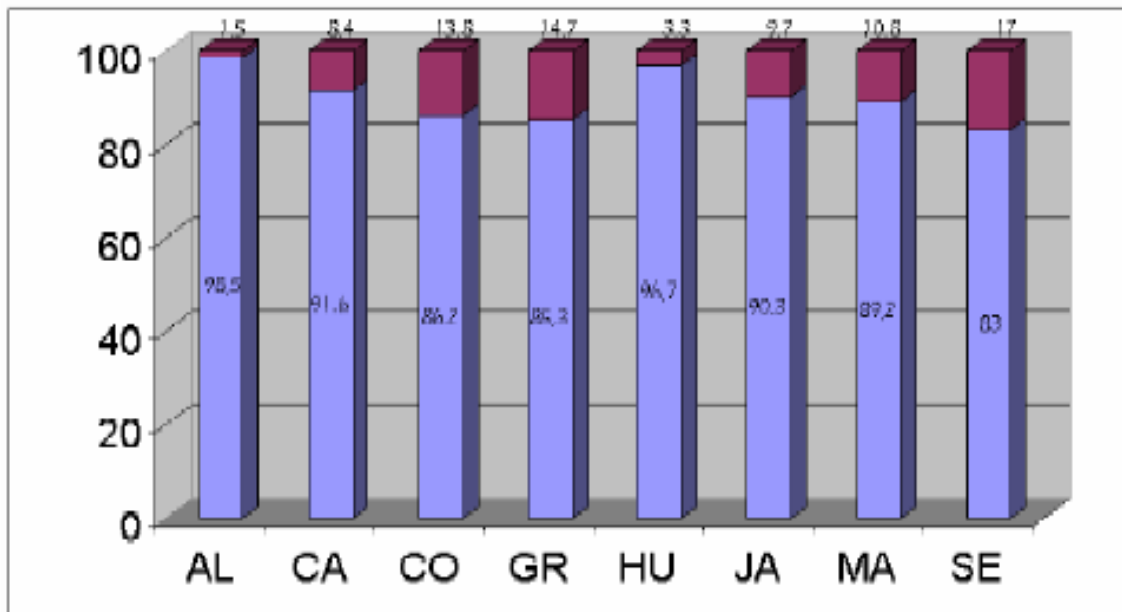
AUMENTO DE ALUMNADO EXTRANJERO CURSO 2002-03 RESPECTO A 2001-02
AUMENTO: 12.281 - 54,60%



Cuadro 65 Aumento de alumnado extranjero 2002-2003 respecto 2001-2002.

PROPORCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN LA PÚBLICA Y LA PRIVADA: CURSO 2003-04

PÚBLICA: 42.381 (91,3%) – PRIVADA: 4.031 (8,7%)

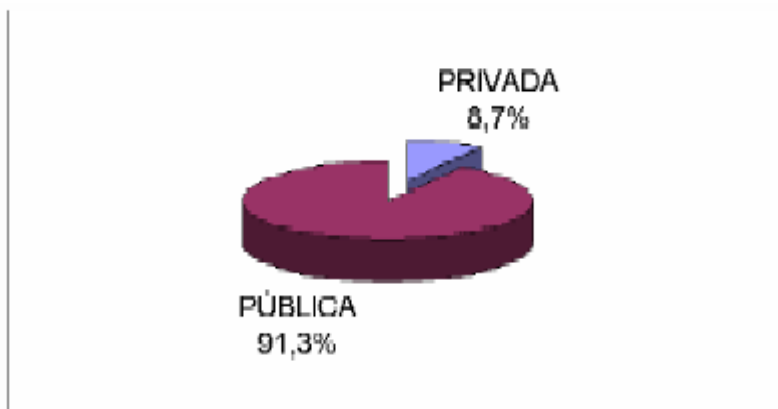


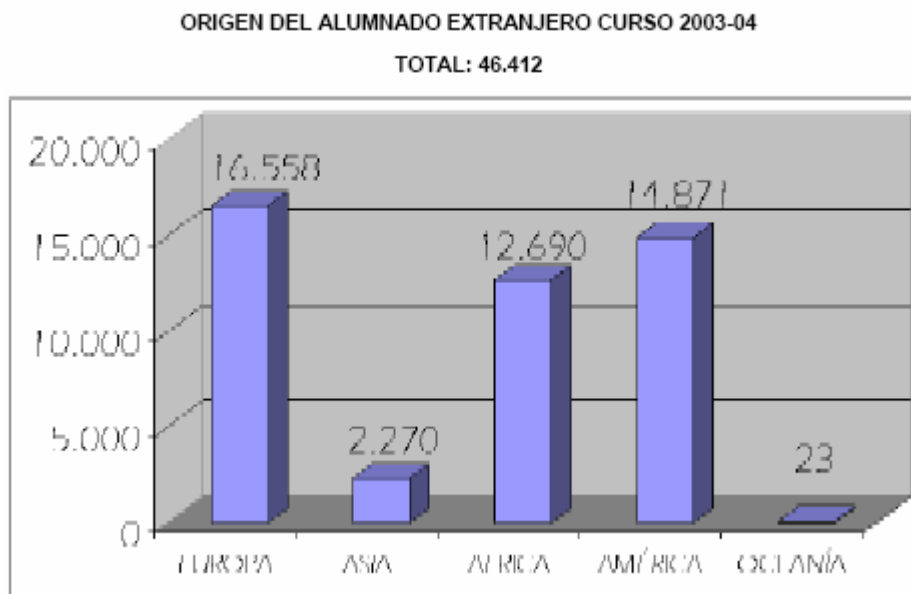
Cuadro 66 Proporción de alumnado extranjero en la pública y privada 2003-2004.

Cuadro 67 Alumnado extranjero pública y privada 2003-2004.

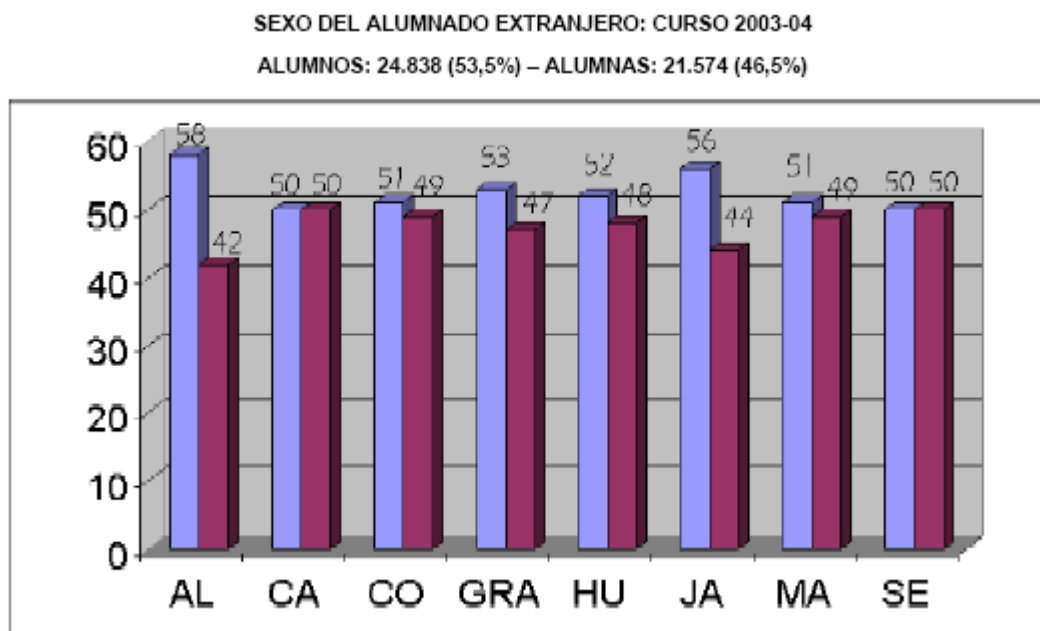
ALUMNADO EXTRANJERO EN PÚBLICA Y PRIVADA: CURSO 2003-04

PÚBLICA: 42.381 – PRIVADA: 4.031





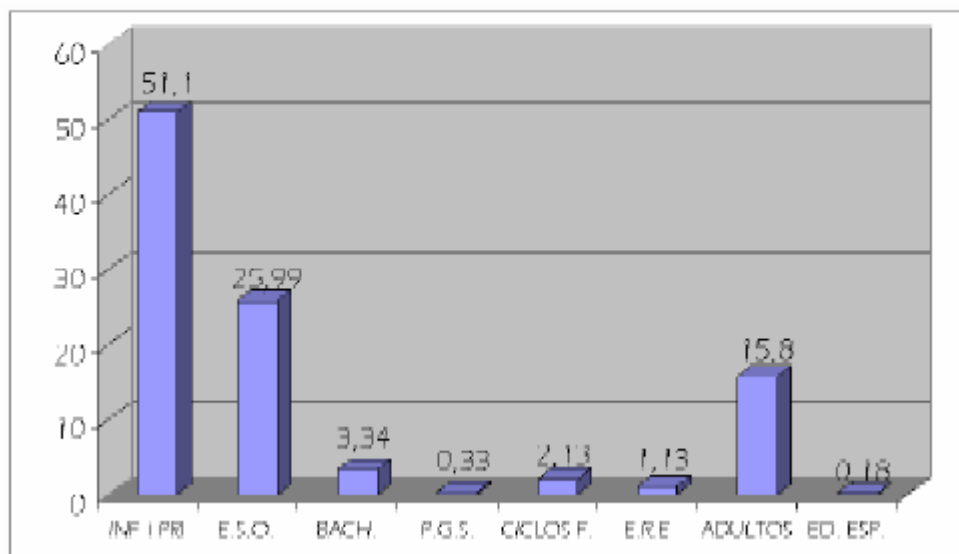
Cuadro 68 Alumnado extranjero por origen 2003-2004.



Cuadro 69 Alumnado extranjero por sexo 2003-2004.

ALUMNADO EXTRANJERO POR ENSEÑANZAS: CURSO 2003-04

TOTAL: 46.412



Cuadro 70 Alumnado extranjero por enseñanzas 2003-2004.

Se puede concluir, a la vista de las diferentes tablas, que el alumnado inmigrante se encuentra escolarizado fundamentalmente en los centros públicos. Que de este alumnado, la parte más importante procede de África, de Latinoamérica, de los países europeos no pertenecientes a la Unión Europea y de la Unión Europea. Y que la concentración mayor de este alumnado se da en las provincias de Málaga y Almería, seguidas de Sevilla, Cádiz y Granada.

2. EL MARCO TEÓRICO

2.1. De qué hablamos cuando hablamos de cultura

El concepto que se tenga de cultura va a marcar las relaciones entre las distintas culturas.

Por tanto, es necesario delimitar qué se entiende por cultura ya que de ello va a depender el enfoque y el carácter de las intervenciones tanto en el ámbito social como educativo.

Un dato significativo, es el porcentaje de alumnado procedente del continente africano, en total 5.099 alumnos, que representa el 27,33% del total. El grupo más importante de este alumnado africano se encuentra escolarizado en los centros de Almería (1.764 alumnos) y Málaga (1.018 alumnos).

Procedente de América Latina se encuentran en Andalucía 4.845 alumnos y alumnas (el 25,97%), escolarizados en los centros de las diferentes provincias, sobre todo en Málaga (1.629 alumnos), Almería (912 alumnos), Sevilla (710 alumnos) y Granada (532 alumnos). De los Países europeos no pertenecientes a la Unión Europea, especialmente de los países del Este, hay un total de 4.013 niñas y niños (21,51%), que se encuentran fundamentalmente en Málaga (2.163 alumnos) y Almería (959 alumnos). A continuación, y en mucha menor cuantía, se encuentra el alumnado asiático (948 alumnos, el 5,08%), cuyo número más significativo está en Málaga (385 alumnos) y Sevilla (156 alumnos). El alumnado procedente de EE.UU y Canadá es todavía menor (403 alumnos, el 2,16%), esencialmente en Cádiz (166 alumnos) y Málaga (112 alumnos), y por último, en número muy poco significativo, el alumnado de Oceanía (0,17%).

Son muchas las definiciones de cultura, así en el uso corriente del término se entiende por cultura el conjunto de producciones que una determinada comunidad ha generado históricamente. Esta definición de cultura la dota de un sentido estático y de posesión, de tal forma, que se entiende desde esta perspectiva que una persona culta es aquella que ha accedido a un cuerpo de conocimientos, a unos saberes y habilidades que son los productos culturales.

La cultura también se puede entender de una forma menos restringida, más amplia.

En este sentido, cuando se habla de cultura se está haciendo referencia a la manera de ser de una comunidad, al modo en cómo interpreta el mundo y se sitúa en él. Desde esta perspectiva la cultura tiene que ver con los valores, criterios de conducta, roles sociales... es decir, con elementos cambiantes, dinámicos, adaptables que nos remiten a conceptualizar la cultura como un sistema de explicación e interacción con la realidad.

Desde este enfoque no tiene ningún sentido hablar de personas sin cultura. Todos los grupos humanos han elaborado su cultura, ya que en definitiva es el conjunto de conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad.

Cada individuo, en tanto y en cuanto que pertenece a un grupo, es portador, productor y reproductor de su cultura, la cual es distinta y específica y constituye la manifestación de su identidad como grupo social cultural humano.

2.2. Los enfoques multiculturales

El concepto de cultura está en estrecha conexión con las diferentes formas de abordar el contacto entre ellas. En un primer momento la multiculturalidad se abordó desde las políticas sociales y educativas como la necesidad de adaptar al otro a las costumbres, valores, y formas organizativas de la sociedad receptora, considerada como superior. Esta perspectiva, claramente fundamentada en una ideología asimilacionista, estuvo ligada a los fenómenos migratorios y se apoya en la creencia de que diferentes culturas no pueden convivir en un mismo contexto social. En este sentido, el grupo mayoritario absorbe al minoritario de manera que este último se confunde con el anterior perdiendo su identidad, su lengua, sus hábitos alimenticios, incluso su religión.

De este enfoque se ha pasado a entender la multiculturalidad como la valoración del pluralismo cultural. Se tiende por tanto al reconocimiento formal de la diversidad, se acepta y es tolerado el mantenimiento de la identidad cultural de los grupos minoritarios.

2.3. La interculturalidad

La perspectiva intercultural parte de un planteamiento donde lo sustantivo es la interacción, el reconocimiento de que lo cultural es necesariamente un fenómeno interactivo donde no es posible poner barreras. Construir la interculturalidad precisa de la posibilidad de afirmar la propia cultura en su relación con las otras culturas. Esto sólo es posible si se establece un proceso donde todas y todos puedan aportar y donde estas aportaciones sean sujeto de intercambio y valoración crítica.

La interculturalidad va más allá de la perspectiva multicultural porque, partiendo de la constatación y el reconocimiento del hecho de la diversidad cultural, sitúa la interacción cultural como un hecho educativo en sí mismo. La interculturalidad obliga a pensar en las relaciones culturales dentro de un proyecto educativo, pero también dentro de un proyecto social, que supone hacer posible la igualdad de derechos y de oportunidades entre los seres humanos que conviven en una sociedad determinada.

2.4. El Centro Educativo, lugar privilegiado para una educación intercultural

La interculturalidad supone, pues, pasar de poner el acento en la integración de la población inmigrante en la sociedad de acogida a pasar a poner el acento en una educación que se destina a la generalidad de la población y no sólo a las minorías

nacionales o inmigrantes. Por tanto, no se concibe la educación intercultural como las actuaciones que hay que tener o realizar solamente con los miembros de uno de los grupos culturales en contacto, sino que supone enseñar a la ciudadanía a mirar a la otra persona con una óptica distinta para comprender cómo piensa y cómo siente y entender que desde la educación intercultural se obtiene un beneficio que afecta a todos los sujetos.

En este sentido, hablar de educación intercultural no supone hablar de un conjunto de objetivos y estrategias educativas que deban tenerse en cuenta exclusivamente en aquellos centros que escolarizan alumnado perteneciente a las minorías culturales, sino que uno de los objetivos fundamentales es conseguir que los miembros del grupo mayoritario acepten como iguales a los de los grupos minoritarios.

La educación intercultural consiste también en facilitar la igualdad de oportunidades para los miembros de las minorías culturales desfavorecidas. En este sentido la educación intercultural tiene aspectos compensadores y pone en marcha medidas y actuaciones dirigidas específicamente a los colectivos que presenta necesidades educativas especiales, entendidas éstas en sentido amplio, pero enmarcadas desde un nuevo modelo de escuela: la escuela intercultural.

Por ello, sólo volviéndose intercultural, el centro docente podrá poner en marcha un modelo educativo desde el que se inculque y fortalezca el deseo de conocer y dialogar con otras culturas y formas de vida, donde se eduque para ser capaz de ponerse en el lugar de la otra persona y entender que todo el mundo es respetable, huyendo de cualquier tipo de arrogancia cultural. En definitiva un modelo de centro que consiga que todos los miembros de la comunidad educativa desarrollen un compromiso personal en la defensa de la igualdad de los derechos humanos cívicos y políticos, y de rechazo a todo tipo de exclusión.

3. JUSTIFICACIÓN DEL PLAN PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO INMIGRANTE

El Plan se justifica porque el colectivo de hijos de inmigrantes presenta necesidades educativas a las que hay que dar respuesta específica y se sustenta en la normativa que recoge el derecho y las finalidades de la educación así como en la que recoge el desarrollo de acciones de carácter compensador dirigida a los colectivos más desfavorecidos. De especial referencia para este Plan es la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, que viene a consolidar y reforzar las medidas de compensación educativa iniciadas desde hace más de una década en la Comunidad Autónoma Andaluza .

3.1. Necesidades que presenta el alumnado inmigrante

El alumnado hijo de inmigrantes, sobre todo el de origen africano, asiático o del este europeo, presenta tres características que hay que tener en cuenta a la hora de su escolarización. En primer lugar proceden de culturas diferentes a la andaluza; en segundo lugar, su lengua materna dispone de caracteres orales y escritos que distan bastante de la lengua española y, finalmente, son alumnos y alumnas que, en general, tienen necesidades educativas derivadas de situaciones de desigualdad en los ámbitos social y económico, sobre todo.

Una vez que se ha incorporado al centro de enseñanza, el alumnado hijo de inmigrantes se enfrenta a ciertos condicionantes para su plena inserción en el sistema educativo.

El primero de ellos es el aprendizaje de la lengua vehicular de la enseñanza, si éste no se resuelve bien, se verá conducido al fracaso escolar. Pero se enfrenta también a otros condicionantes derivados de sus referentes culturales familiares, o de tener una lengua materna diferente de la que utiliza en el Centro Educativo.

Una mala resolución de las necesidades de este alumnado en el aprendizaje de la lengua de comunicación de la escuela, puede implicar, en muchos casos, la consolidación de déficits y retrasos escolares que no se acaban de superar nunca. Cuando una persona no habla el idioma escolar tiene problemas, no sólo en cuanto a sus resultados escolares, sino también en sus relaciones con sus compañeros y profesores, en definitiva, con todo el entorno escolar y social.

A la hora de analizar cuáles son las necesidades lingüísticas del alumnado inmigrante, hay que tener en cuenta que no se integra igual en el plano lingüístico, un niño o niña de Educación Infantil, que el que se incorpora tardíamente en los últimos cursos de Educación Primaria o en Educación Secundaria. En el primer caso, la inmersión directa en el aula puede ser un procedimiento adecuado. En el segundo caso, son necesarias otras medidas que faciliten el aprendizaje de la lengua lo antes posible, además de medidas complementarias de apoyo y medios adecuados de compensación.

Por otro lado, los alumnos y las alumnas de familias inmigradas, insertados en el sistema educativo, disponen de distintos referentes culturales, unos procedentes de su entorno familiar y otros procedentes de su entorno escolar. En tales casos es importante que no se produzca una fuerte disgregación de esos referentes. Para ello deben percibir que a su lengua y a su cultura de origen se le da la importancia que merece, y, además, les conviene tener un buen aprendizaje de la misma para acceder a una mejor comprensión de las pautas culturales de su entorno familiar.

El alumnado inmigrante debe acceder al proceso formativo de tal forma que la variedad de referentes culturales no le produzca distorsión en su educación y pueda desarrollar en libertad sus propias pautas culturales. En ese sentido, es necesario que los centros docentes que escolaricen alumnado perteneciente a minorías étnicas establezcan en sus proyectos de centro las actuaciones necesarias para facilitar el tratamiento de las diferentes culturas en un plano de igualdad y para potenciar la integración social y la capacidad del alumnado para aprender a convivir en contextos culturalmente diversos.

3.2. Fundamentos legales

La Constitución Española en su artículo 27.2 recoge que «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales».

Por otra parte, el art. 2.1. de la LODE, especifica los fines de la actividad educativa: formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; preparación para participar activamente en la vida social y cultural; formación para la paz, la cooperación y la solidaridad de los pueblos. En los mismos términos se establece en la LOGSE en su artículo 1 las finalidades de la educación.

Igualmente, en su artículo 63 especifica que «con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en una situación desfavorable y proveerán los recursos económicos para ello»

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura, proclamó la Declaración de los Principios de Cooperación Cultural Internacional, cuyo primer artículo recoge: «Cada cultura tiene una dignidad y un valor que han de ser respetados y conservados. Todas las personas tienen el derecho y el deber de desarrollar su cultura. En su rica variedad y diversidad y en las recíprocas influencias que ejercen unas sobre otras, todas las culturas forman parte del patrimonio común perteneciente a toda la humanidad».

La Ley 9/1999 de 18 de noviembre de Solidaridad en la Educación recoge entre sus objetivos potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto por la cultura de los grupos minoritarios así como desarrollar actitudes de comunicación y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de sus capacidades personales y de su situación social o cultural.

La misma Ley, en su artículo 17, dice que «los centros con alumnado perteneciente a la comunidad gitana andaluza, minorías étnicas o culturales o inmigrantes incluyan en sus proyectos de Centro medidas que favorezcan el desarrollo y el respeto de la identidad cultural de este alumnado, que fomente la convivencia y que faciliten su participación en el entorno social».

4. OBJETIVOS DEL PLAN PARA EL ALUMNADO INMIGRANTE

La Consejería de Educación y Ciencia con el Plan para la Atención Educativa al Alumnado Inmigrante pretende su integración desde la perspectiva de un enriquecimiento mutuo de las culturas mayoritarias y minoritarias como principio básico de la interculturalidad y desde la convicción de que el Centro Educativo es el medio idóneo para enseñar a convivir desde la práctica de valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

En este sentido, educar conjuntamente a personas de diferentes culturas implica trabajar para conseguir un espacio cultural común que no suponga pérdidas de identidad sino enriquecimiento de ésta y apertura mental y vital a lo diferente. Sin embargo, aceptar la riqueza de otras sociedades, no implica que no haya unos límites. Cuando en los aspectos culturales se encuentre la negación de los derechos básicos universales de mujeres y de hombres, de niñas y de niños, habrá que desarrollar una dimensión crítica que posibilite el derecho y la libertad a discrepar y abandonar parte de la propia cultura. Esta finalidad se concreta en los siguientes objetivos:

1. Facilitar la escolarización de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en los mismos términos que el alumnado andaluz.
2. Favorecer que los centros elaboren Proyectos Educativos interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.
3. Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.
4. Facilitar el aprendizaje de la lengua materna del alumnado para que éste no pierda la conexión con su cultura de origen.
5. Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio.
6. Potenciar el desarrollo de acciones de formación integral del alumnado inmigrante adulto, incidiendo de forma particular sobre los padres y madres que han inmigrado y cuyas hijas e hijos están escolarizados en la educación básica. .
7. Impulsar Planes de Integración Social de la población inmigrante más desfavorecida con la participación de las distintas administraciones y organizaciones sin ánimo de lucro.

5. MEDIDAS Y ACTUACIONES

Las medidas y actuaciones del Plan van encaminadas a garantizar la atención educativa del alumnado hijo de inmigrante en las mismas condiciones de calidad que la atención educativa a las niñas y niños andaluces, así como a favorecer en la comunidad educativa el desarrollo de actitudes de respeto a la diversidad étnica y cultural, así como el aprecio a los diferentes valores y costumbres de otras culturas, desde el análisis crítico tanto de éstas como de la autóctona mayoritaria.

PRIMER OBJETIVO

Facilitar la escolarización todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en las mismas condiciones que el alumnado andaluz.

La Consejería de Educación y Ciencia velará para que el proceso de escolarización del alumnado inmigrante se realice en los mismos términos y en las mismas condiciones de igualdad que la escolarización del alumnado español. Para ello, se dictarán instrucciones expresas para evitar cualquier actuación que discrimine o limite la escolarización del alumnado extranjero.

Medidas

1.1. Divulgación, entre las familias y colectivos de inmigrantes, de los aspectos básicos del proceso de escolarización y organización del sistema educativo en Andalucía y de las convocatorias de becas y ayudas a estudio.

Es necesario que la población inmigrante esté informada de la organización del Sistema Educativo y de cómo se realiza el proceso de escolarización: documentación necesaria, plazos de inscripción y matriculación. Para ello, la Consejería de Educación y Ciencia publicará folletos divulgativos, en español y en los diferentes idiomas de las personas inmigradas, de forma que puedan acceder fácilmente a la información. En esta medida, podrán colaborar las Asociaciones de Madres y Padres de alumnos, los servicios de orientación e información de la administración educativa y de los ayuntamientos y las Asociaciones sin ánimo de lucro, entre otros.

1.2. Campañas de sensibilización entre la población inmigrante para la escolarización de las niñas y niños en la Etapa de Educación Infantil.

Dada la importancia de la atención educativa en los primeros años, se realizarán campañas de sensibilización entre las familias inmigrantes para que soliciten la escolarización en el segundo ciclo de Educación Infantil, sobre todo del alumnado perteneciente a familias desfavorecidas, haciendo especial hincapié en la escolarización de las niñas, con objeto de compensar determinadas carencias para que este alumnado pueda acceder en igualdad de condiciones a la enseñanza obligatoria.

1.3. Dotación de recursos humanos y materiales extraordinarios a los centros que escolaricen un número significativo de alumnado inmigrante.

El alumnado inmigrante, sobre todo el de incorporación tardía al sistema escolar (hecho que se ha incrementado bastante en los últimos años por el desarrollo de la reagrupación familiar), suele tener dificultades para seguir con normalidad el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta situación puede tener incidencias educativas cuando hay en el aula o en el ciclo un número significativo de alumnos y alumnas. Por ello, se dotará a los centros que escolaricen a un número significativo de alumnado inmigrante que requiera medidas de compensación educativa para su integración en el sistema educativo, de profesorado de apoyo para que este alumnado pueda superar las dificultades de partida y acceder a la educación en las mismas condiciones que sus compañeros. Igualmente, estos centros se considerarán prioritarios para la implantación de las medidas relativas a la mejora de las plantillas de los centros, contenidas en el “Acuerdo por la Educación” (Cupo 13-23-33).

1.4. Acceso a los servicios complementarios.

Para favorecer el acceso a la escolarización obligatoria del alumnado perteneciente a minorías étnicas y culturales proveniente de núcleos de población aislados y cuyas familias se encuentren en situación económica desfavorecida, la Consejería de Educación y Ciencia facilitará los servicios complementarios de comedor, transporte y, en su caso, residencia, conforme a las condiciones que en las convocatorias anuales de ayudas para estos servicios se establezcan.

El comedor escolar puede ser un espacio privilegiado para conocer los aspectos culturales relacionados con las distintas formas de selección y preparación de los alimentos, así como para analizar los esquemas previos de niños y niñas sobre la división de los roles e intentar la no reproducción de la división de funciones según modelos estereotipados.

A través de las tareas que implica el acto de la comida, el alumnado puede adquirir habilidades para satisfacer de forma autónoma las necesidades personales y las necesidades de las personas con las que se convive y entender que es una responsabilidad tanto de las alumnas como de los alumnos.

1.5. Acceso a plazas en las Residencias Escolares para que el alumnado inmigrante pueda continuar sus estudios después de cursar las enseñanzas obligatorias.

Es deseable que el alumnado inmigrante continúe sus estudios de Bachillerato o de Formación Profesional, después de acabar la enseñanza obligatoria, para que esté capacitado para acceder al mundo laboral cualificado. Por ello, se le facilitará, en el caso de que sea necesario, plazas en las Residencias Escolares de la Consejería de Educación y Ciencia, en las mismas condiciones que las establecidas con carácter general para todo el alumnado en la correspondiente convocatoria pública.

Dado que, en la cultura de la mayor parte de las familias inmigrantes, no se potencia que las adolescentes accedan a estudios postobligatorios, la Consejería de Educación y Ciencia considera necesario ofertar, de manera específica para las alumnas, plazas en estas residencias.

1.6. Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las actividades extraescolares del centro.

Es necesario que el alumnado inmigrante participe en las actividades extraescolares culturales y deportivas que organicen los centros docentes para que puedan tener la oportunidad de realizarse personalmente y de participar en distintos ámbitos de la vida social. En este sentido, se apoyarán los proyectos e iniciativas de los centros que expresamente incluyan la participación del alumnado inmigrante, presentadas al amparo de las convocatorias para la realización de actividades extraescolares que las Delegaciones Provinciales harán públicas para cada curso escolar.

1.7. Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para establecer la figura mediadora intercultural.

La Consejería de Educación y Ciencia, en colaboración con la Consejería de Asuntos Sociales, formalizará convenios de colaboración con asociaciones sin ánimo de lucro y organizaciones no gubernamentales, para desarrollar actividades de compensación educativa con el alumnado y las familias, contando con la colaboración de un mediador o mediadora intercultural, cuando se considere necesario, que favorezca el acercamiento del alumnado y su familia a la institución escolar y a los servicios y ayudas de que dispone el Sistema Educativo.

SEGUNDO OBJETIVO

Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.

Facilitar la educación intercultural implica, por parte de los centros, una revisión del Proyecto Educativo que se está llevando a cabo, ya que la educación intercultural afecta a toda la comunidad educativa. Se trata de tomar conciencia del estado de la cuestión en el centro, tanto en un sentido cuantitativo (número y proporción de la composición multicultural) cuanto en una perspectiva cualitativa (percepción, valoración, tipo de relaciones que se producen).

La educación intercultural debe impregnar todos y cada uno de los elementos del Proyecto de Centro reconociendo la riqueza que supone la diversidad cultural. Un Proyecto de Centro tiene que estar asentado en el principio de la diferencia como enriquecimiento para todos y en la consideración de la interculturalidad como un proceso de comunicación e intercambio.

El Proyecto Curricular de Centro debe reflejar un currículo integrador, que recoja la experiencia y las necesidades no sólo de los alumnos de las diferentes culturas sino, también, y en la misma medida la experiencia y necesidades de las alumnas y que incluya la contribución histórica de las mujeres, tanto de la cultura mayoritaria, como de las minoritarias, al desarrollo económico, social y cultural de la humanidad. Desde el proyecto curricular se pretende desarrollar una competencia en los alumnos y alumnas que posibilite entender el mundo desde diferentes lecturas culturales, reflexionar críticamente sobre la propia cultura y la de los demás y generar una actitud y vivencia positiva, comprometida, enriquecedora de las relaciones entre las culturas

Dentro del Proyecto Curricular tiene especial relevancia el Plan de Orientación y Acción Tutorial ya que es el instrumento que va a permitir a los equipos docentes incluir los programas de acogida y las actuaciones específicas para favorecer el proceso de integración del alumnado perteneciente a minorías étnicas, así como las medidas que contribuyan a evitar las actitudes de rechazo, intolerancia o discriminación. Los tutores y tutoras son las personas indicadas para prestar especial atención al control del absentismo escolar, sobre todo en las niñas, ya que las familias tienden más a enviar al centro educativo a los niños que a las niñas. Es importante, dada la cultura de origen de la mayoría de las familias inmigrantes, potenciar de manera especial que las alumnas participen de forma activa, tanto en las actividades del aula, como en las actividades generales del centro, desde la toma de conciencia de la igualdad de derechos y oportunidades respecto a los alumnos.

Uno de los objetivos de la acción tutorial es proporcionar al alumnado y a sus familias una información y orientación escolar sin las limitaciones que imponen las expectativas de sexo/género y presentar las profesiones y carreras rompiendo los estereotipos con la colaboración de hombres y mujeres que no siguen los modelos tradicionales.

El Reglamento de Organización y Funcionamiento es el instrumento que recoge medidas concretas para la consecución del clima idóneo de convivencia que garantice el respeto y la tolerancia a las minorías, evitando, además, mensajes que puedan inducir a las alumnas y alumnos a adaptarse a los estereotipos de género. También se deben incorporar en él medidas para que en las publicaciones escolares y material didáctico, en los tabloneros de anuncios y en los carteles estén reflejados de manera equilibrada, tanto en los textos como en las imágenes, las diferentes etnias, sexos, religiones, sin estereotipos de género y sin prejuicios ni discriminación hacia las diferentes culturas.

Un Proyecto de Centro Intercultural se concreta en el marco del aula, en primer lugar creando un marco de aprendizaje que se apoye en los referentes culturales que aportan las alumnas y los alumnos. Sólo así se puede evitar que el alumnado genere una yuxtaposición de términos y de códigos, aquellos que se utilizan para afrontar los problemas de la vida cotidiana y los que se utiliza para resolver los trabajos en el ámbito escolar.

En segundo lugar, y simultáneamente, estimulando que los distintos referentes culturales confluyan e interactúen. Es necesario un marco de relaciones donde sea verdadera la comunicación y la interacción, donde sea posible la expresión espontánea de la propia identidad cultural, donde esta expresión se legitime, se valore y se analice críticamente, donde se ponderen los valores ideológicos que influyen en la percepción de las culturas, donde en definitiva sea posible construir la propia identidad cultural de

manera enriquecedora, adquiriendo al mismo tiempo competencia para tener conciencia de los esquemas culturales que se tienen alrededor.

Medidas

2.1. Formación y asesoramiento específico al profesorado de los centros que atienden al alumnado perteneciente a familias inmigrantes.

El profesorado de los centros que atiende alumnado perteneciente a minorías étnicas debe recibir una formación específica que le facilite la elaboración de proyectos de Centro interculturales y el conocimiento y comprensión de las pautas y referentes culturales tanto de las alumnas como de los alumnos que reciben.

Para ello se incluirán en el Programa bianual 2000-01 de formación del profesorado todas las acciones formativas necesarias para atender a dicho colectivo de profesores y profesoras. Así mismo, se considera oportuno que los centros aludidos desarrollen su propio plan de formación en centro para ajustarse mejor a sus necesidades. Para ello, los Centros de Profesorado pondrán a su disposición los recursos necesarios.

2.2. Publicación de materiales de apoyo y asesoramiento para los centros y el profesorado.

La Consejería de Educación y Ciencia elaborará y publicará materiales curriculares de educación intercultural que sirvan de apoyo y asesoramiento al profesorado que atiende educativamente a alumnado perteneciente a minorías étnicas.

TERCER OBJETIVO

Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.

Una de las prioridades de este colectivo es la necesidad del aprendizaje de la lengua española lo más rápidamente posible, con objeto de poder integrarse en el ámbito escolar y social y poder acceder al aprendizaje escolar.

En la adquisición de la lengua de acogida hay que tener presente que aprender un lenguaje es aprender un mundo de significados culturales vinculados a un conjunto de significantes, y con tales significados, los modos en que las personas de su entorno entienden e interpretan la realidad. El lenguaje contribuye así a construir una representación del mundo socialmente compartido y comunicable en el entorno sociocultural.

En este sentido, resulta necesario tener en cuenta algunos aspectos concretos, como el papel de la ideología sexo/género en la construcción y uso de la lengua y sus implicaciones sociales; el lenguaje no sexista como instrumento para el cambio de actitudes, valores y normas; el sexismo en los sistemas de comunicación verbal y no verbal. Estos aspectos potenciarán el uso no discriminatorio del lenguaje.

Medidas

3.1. Creación de aulas temporales de adaptación lingüística.

Una de las dificultades iniciales del alumnado inmigrante para su integración en el sistema educativo es el desconocimiento del idioma y de las pautas de comportamiento e interrelación existentes en los centros escolares, bastante alejados en sus formas de organización y funcionamiento de los referentes culturales propios de este alumnado.

Por este motivo, parece aconsejable, en determinados casos, un periodo de adaptación y acogida centrado en el aprendizaje del español y de las pautas de conducta propias de la institución escolar. Para ello se crearán aulas temporales de adaptación lingüística con objeto de facilitar la incorporación al sistema educativo en los momentos iniciales, incrementando el número de estas aulas ya existente.

Estas aulas deben tener unas características básicas que no conviene perder de vista. En primer lugar, el paso del alumnado inmigrante por ellas será **transitorio**, limitándose al tiempo estrictamente necesario para un desenvolvimiento mínimo en lenguaje oral en español, así como para interpretar adecuadamente la vida del colegio y el entorno en el

que va a vivir: horarios, funcionamiento de diferentes servicios de centros como comedor escolar, actividades extraescolares, etc. Otro aspecto básico de esta experiencia consiste en la **coordinación** con el colegio en el que el alumno o alumna ya esté matriculado antes de pasar temporalmente a esta aula. Dicha coordinación es necesaria a la llegada al aula, durante y después para orientar al que va a ser su tutor o tutora y Equipo Docente. También se distinguen estas aulas por la **heterogeneidad** del alumnado en edades, sexo, país de procedencia, etc. y por la **individualización** de la enseñanza que en ellas se imparte, basada en las características de cada alumna y alumno. Una última característica consiste en la estrecha **colaboración** con la familia que en todo momento se trata de asegurar.

3.2. Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, con personal cualificado que conozca la lengua propia del alumnado.

Es deseable que en el apoyo del aprendizaje de la lengua intervenga personal cualificado que provenga del colectivo de inmigrantes o que conozca la lengua propia del alumnado para que pueda haber un reconocimiento de aquello que el escolar lleva a la escuela. Pero además esta figura garantiza el contacto social y comunicativo entre el profesorado y el alumnado. Esta persona, como el resto del profesorado, siempre utilizará la lengua castellana, pero podrá entender al alumnado cuando éste utilice su propia lengua.

En este sentido, la Consejería de Educación y Ciencia como complemento a la medida señalada en el punto anterior, o en aquellos centros donde el número de alumnado inmigrante sea reducido, formalizará convenios con aquellas entidades y asociaciones sin ánimo de lucro que puedan facilitar personas bilingües que ayuden al alumnado inmigrante en el proceso de integración y aprendizaje de la lengua española.

CUARTO OBJETIVO

Facilitar el aprendizaje de la lengua materna para que el alumnado no pierda su cultura de origen.

La Consejería de Educación y Ciencia es consciente de la necesidad de impulsar acciones encaminadas a favorecer al aprendizaje de la lengua materna del alumnado inmigrante, con objeto de que pueda adquirir una mayor conciencia lingüística y acceder a una mejor comprensión de las pautas de su extracción sociocultural de origen. Por otra parte entre el dominio de la lengua propia y el aprendizaje de una segunda lengua existe una unidad, de forma que un buen aprendizaje de la lengua propia y su valoración por el otro conlleva una mejor disposición y habilidades para el aprendizaje de la nueva lengua.

Por eso es importante, que en el caso del alumnado inmigrante, el profesorado se esfuerce en transcribir aprender y utilizar adecuadamente sus nombres, formas de saludar etc. Es decir, que cada alumno y alumna se sienta apreciado y valorado en aquello que es suyo y aporta a la comunidad.

Medidas

4.1. Apoyo a programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas.

Se realizarán convenios con entidades que ofrezcan estos aprendizajes y que puedan desarrollarlos dentro del marco escolar, aunque fuera del horario lectivo.

4.2. Elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante.

Los materiales didácticos son un recurso importante para que el profesorado pueda llevar a cabo su quehacer educativo. En este sentido, es necesario elaborar materiales

específicos para la enseñanza de la lengua materna del alumnado y hacerlos llegar a los centros para facilitar este proceso de enseñanza .

4.3. Gestión ante los países de origen para que faciliten profesorado para que el alumnado hijo de inmigrante tengan un buen dominio de su lengua materna y para que el resto del alumnado del centro tenga opción de aprenderlas.

El respeto y la valoración y la enseñanza de la propia lengua son elementos decisivos para que la inmigración se incorpore a la lengua de la escuela. Cuando esta enseñanza se realiza por profesorado del país de origen se introduce un elemento de calidad.

Por ello la Consejería de Educación y Ciencia, en el marco de los convenios de cooperación con las autoridades de los países de origen que puedan formalizarse, favorecerá la presencia en los centros docentes de profesorado facilitado por las autoridades correspondientes.

QUINTO OBJETIVO

Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio.

La integración de toda la población en los ámbitos escolar y extraescolar tiene que basarse en el derecho de todos a vivir en una sociedad que no fragmente entre inmigrantes y autóctonos, sino hacia una sociedad formada por ciudadanas y ciudadanos con los mismos derechos y con capacidad para reconocerse en los universales, de forma que la diversidad de orígenes, de capacidades y de características sociales y culturales sea reconocida como un elemento común de toda la población.

Medidas

5.1. Apoyo a los centros para que pongan en marcha procesos de reflexión y contraste sobre la perspectiva intercultural que impliquen a todos los sectores del barrio en el que se encuentra el centro.

Los centros educativos son un lugar idóneo para analizar de forma objetiva y responsable los fenómenos migratorios y para potenciar la empatía social y cultural hacia los otros desde la creencia de que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos.

5.2. Impulso de la participación de Madres y Padres del alumnado inmigrante en los centros docentes.

La Consejería de Educación y Ciencia potenciará que los centros educativos, situados en zonas donde la presencia de esta población es significativa, fomenten la participación de las madres y padres perteneciente a estas minorías en las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos y en la vida del centro, organizando campañas informativas, jornadas interculturales y actividades culturales diversas. En este sentido, la Consejería convocará ayudas para financiar actividades de federaciones y confederaciones de asociaciones de padres y madres de alumnos, con el objetivo de promover su participación, apoyar su formación, propiciar un mejor conocimiento del sistema educativo y potenciar su implicación para favorecer la convivencia en los centros.

5.3. Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las Asociaciones de Alumnos y Alumnas.

Para facilitar el proceso de integración en el centro, es importante potenciar que el alumnado inmigrante participe en las organizaciones estudiantiles, de tal forma, que se sienta informado y asesorado y pueda participar en la vida del centro en un plano de igualdad. La Consejería de Educación y Ciencia convocará anualmente ayudas para financiar actividades de las organizaciones estudiantiles andaluzas. En dichas

convocatorias se apoyarán los proyectos que expresamente contemplen la participación del alumnado inmigrante en las asociaciones de alumnos y alumnas.

SEXTO OBJETIVO

Potenciar el desarrollo de acciones de formación integral de los alumnos y alumnas inmigrantes adultos, interviniendo de forma especial sobre los padres y madres cuyas hijas e hijos estén escolarizados en la educación básica.

Medidas

6.1. Integración de la población inmigrante en la formación básica de Adultos.

La Consejería de Educación y Ciencia favorecerá la inscripción en los centros de Educación de las Personas Adultas de la población inmigrante para que tenga acceso a los niveles de formación básica de adultos. En particular, se realizarán campañas informativas para que las mujeres inmigrantes se interesen en acceder a esta formación, dada su importancia para una efectiva integración social y laboral.

6.2. Desarrollo de planes educativos en los Centros de Adultos dirigidos a la población inmigrante.

La Consejería de Educación y Ciencia considera necesario favorecer el desarrollo de programas educativos destinados al intercambio cultural y planes de animación sociocultural que faciliten un mejor conocimiento de las diversas culturas. En este sentido, se desarrollarán planes educativos al amparo del artículo 4º de la Ley 3/1990, para la Educación de Adultos en Andalucía, dirigidos a mejorar la convivencia, el conocimiento y el respeto de la diversidad cultural.

6.3. Formación específica del profesorado de Educación de las Personas Adultas que trabaje con población inmigrante.

La necesidad de conocer los valores de las otras culturas y desarrollar una actitud favorable en este sentido, es básico para trabajar con personas inmigrantes adultas. El valor, el momento, el lugar, la amplitud de lo que hay que guardar en secreto, los temas que pueden ser motivo de conversación y los que no, son aspectos vivenciales muy específicos de cada cultura.

El valor y la importancia del espacio, de su ordenamiento, de su funcionalidad son diferentes en cada cultura. Incluso la distancia óptima para establecer un diálogo interpersonal.

También el concepto del tiempo, la forma de medirlo, el valor de la puntualidad, o su aprovechamiento son diferentes.

Si cada cultura organiza su tiempo en función de sus necesidades, de sus ritos, su religión, es importante que el profesorado conozca estos datos y actúe en consecuencia.

En este sentido, se pueden hacer adaptaciones específicas del horario escolar para que el alumnado musulmán que lo desee pueda practicar el ayuno durante el mes del Ramadán. El profesorado necesita tener el máximo de información respecto a la cultura de su alumnado, tanto en los aspectos que concierne a los hombres, como en los que concierne a las mujeres, ya que éstas se encuentran en situación de desigualdad y, en muchos casos, en situación de negación de los derechos básicos, para poder desarrollar y facilitar al máximo su capacidad para escoger, a la vista de las posibilidades existentes, su itinerario de desarrollo personal, formativo, laboral y social.

Para ello se incluirán en los Programas de Formación del Profesorado acciones formativas que atiendan las necesidades de formación en este ámbito. Así mismo, se favorecerá que estos centros, con el apoyo del Centro de Profesorado que corresponda, desarrollen su propio plan de formación en centro para ajustarse mejor a sus necesidades.

6.4. Establecimientos de convenios con asociaciones, organizaciones o instituciones que trabajen con población inmigrante.

El trabajo conjunto entre la Consejería de Educación y las asociaciones sin ánimo de lucro que trabajan con la población inmigrante va a suponer favorecer el intercambio de experiencias, así como el intercambio de materiales que favorezcan una mejor formación, tanto en el aprendizaje de la lengua, como de las vías de participación social. Este trabajo conjunto permitirá poner a disposición del alumnado inmigrante las herramientas básicas que le permitan comprender y analizar el conjunto de situaciones y procesos en que está implicado en su nuevo entorno cultural.

6.5. Promoción de la participación de las personas inmigrantes adultas en asociaciones de alumnos y alumnas, de vecinos, culturales etc.

Es necesario que la población inmigrante, como ciudadanos y ciudadanas, se sienta miembro de los colectivos sociales para facilitarle una mayor integración. La educación de las personas inmigrantes adultas ha de ser una educación comprometida con los proyectos de la comunidad y por ello se le debe facilitar los recursos necesarios para el análisis y participación de las diversas formas de organización y participación social.

Con esta finalidad, desde los Centros de Educación de Adultos se divulgará entre la población inmigrante la existencia y características de las asociaciones de diferente tipo que operen en el entorno y fomentarán la participación de la población inmigrante en las mismas.

6.6. Impulsar Planes de Acción Comunitaria que permitan el desarrollo de acciones de integración social.

La Consejería de Educación seguirá potenciando acuerdos con los Ayuntamientos para desarrollar programas comunitarios de integración social de las personas inmigrantes adultas.

SÉPTIMO OBJETIVO

Impulsar Planes de Integración Social de la población inmigrante más desfavorecida con la participación de las distintas administraciones.

La propuesta de una sociedad intercultural no se reduce al ámbito educativo y menos, todavía, a la institución escolar. La estructura de las relaciones entre mayorías y minorías sociales está atravesada por otros ejes como la dinámica socioeconómica, las políticas estatales de inmigración, ciudadanía y pluralismo cultural, así como las actitudes y comportamientos de la población autóctona y las estrategias de los propios colectivos de inmigrantes en cuanto actores sociales. La propuesta de la interculturalidad representa un reto para todas las instituciones sociales y para todas las administraciones públicas. Por tanto, la labor del centro educativo tiene que verse reforzada por actuaciones en el ámbito sociocomunitario de otras instituciones y administraciones.

6. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PLAN PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO INMIGRANTE

Se establecerá una comisión de seguimiento integrada por representantes de las diferentes Direcciones Generales de la Consejería de Educación y Ciencia y cuya presidencia ostentará el Director General de Orientación Educativa y Solidaridad o persona en quien delegue.

Asimismo se establecerá una Comisión Técnica compuesta por la Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad y por el Coordinador o Coordinadora Provincial del Área de Compensación Educativa y por el Inspector o Inspectora del Área de Atención a la Diversidad de cada una de las Delegaciones Provinciales.

La Consejería de Educación y Ciencia establecerá un procedimiento para la evaluación de las medidas y actuaciones del Plan. Esta evaluación se realizará en colaboración con los centros implicados.

ANEXO IV

ORGANISMOS DE LA PROVINCIA DE HUELVA RELACIONADOS CON LA INMIGRACIÓN.

1. Servicios que la Administración Autonómica articula para cubrir las necesidades de la población inmigrante en la Provincia de Huelva.

En este punto haremos referencia a las diferentes delegaciones provinciales que desarrollan programas para cubrir las necesidades de los inmigrantes.

A pesar de que mencionaremos a todas las delegaciones, haremos especial hincapié en la Delegación de Educación, por ser con la que hemos emprendido y puesto en marcha esta investigación.

1.1. Delegación Provincial de la Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía en Huelva.

Entre los objetivos que presenta esta Delegación, los relacionados con la atención a inmigrantes, serían los siguientes:

- Informar, orientar y asesorar a los inmigrantes en materia laboral, jurídica, social y educativa, que faciliten su integración.
- Promover la participación social y el asociacionismo de los inmigrantes, así como su agrupamiento en federaciones, redes y otras estructuras análogas.
- Ofrecer atención inmediata y ejercer la tutela de los menores extranjeros no acompañados.
- Ejercer la guarda legal de los menores extranjeros no acompañados en los centros de protección y acogimiento residencial.
- Atención socio-educativa a los niños de 0 a 3 años de edad, hijos de inmigrantes.
- Promover el alojamiento temporal normalizado de la población inmigrante.
- Impulsar programas orientados a la promoción de la salud y dirigidos especialmente a los drogodependientes inmigrantes.

La zona de actuación de esta Delegación es provincial y entre la población a la que van dirigidas sus actividades, a través de diferentes programas, a toda la población en general, con especial relevancia de los programas dirigidos a inmigrantes.

Dentro de los diferentes servicios que ofrece esta delegación (Servicio de Acción e Inserción Social, Servicio de Prevención y Apoyo a la Familia, Servicio de Medidas de Protección, Servicio de Gestión de Servicios Sociales y Servicio de Gestión de Economía y Pensiones), los objetivos y líneas de actuación que se refieren a la atención a inmigrantes, son los siguientes:

A) Servicio de Acción e Inserción Social.

Entre sus objetivos referidos al tema que nos ocupa, tenemos los siguientes:

- Promover la información, orientación y asesoramiento a la población

inmigrante extranjera y fomentar las asociaciones con el objeto de impulsar su plena integración social.

- Erradicar la marginación y la desigualdad en Andalucía.

Entre sus líneas de actuación, destacamos las siguientes:

- Atención a emigrantes e inmigrantes.
- Programa de Solidaridad para los andaluces.
- Marginados sin hogar.
- Mediación intercultural, por lo que, entre su personal, están los mediadores interculturales, a través de los cuales participan en foros relacionados con inmigrantes, como son: la mesa provincial de la inmigración, el Consejo local de Inmigrantes, la Comisión de ordenación de las migraciones y el grupo de trabajo para el empleo temporal.

B) Servicio de Prevención y Apoyo a la Familia.

Este Servicio tiene, entre sus objetivos:

- Prevenir la ruptura y/o preservar la unidad familiar.
- Proporcionar a los padres recursos necesarios para apoyarles y reforzar su capacidad para cumplir sus obligaciones parentales.

Entre sus líneas de actuación, destacan las siguientes:

- Programas de prevención de menores en riesgo social.
- Escuelas infantiles (0-3 años).

C) Servicio de Medidas de Protección.

Aunque este Servicio tiene objetivos y líneas de actuación muy importantes y que, en algún momento, pueden estar relacionadas con la población inmigrante, no están programadas directamente para esta población.

D) Servicio de Gestión de Servicios Sociales.

Este Servicio están dirigido a las personas mayores o con discapacidad, al que se podrán acoger las personas que cumplan estos requisitos y que sean inmigrantes, pero, al igual que el anterior, no está dirigido concretamente a esta población.

E) Servicio de Gestión de Economía y Pensiones.

Este Servicio están dirigido a las gestión y control de las pensiones no contributivas de la Seguridad Social, de jubilación e invalidez, y, aunque se podrán acoger a él las personas que cumplan estos requisitos y que sean inmigrantes, no está dirigido concretamente a esta población.

1.2. Delegación Provincial de la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico de la Junta de Andalucía en Huelva.

Entre los objetivos relacionados con la población inmigrante, plantean los siguientes:

- Abordar desde el ámbito de las relaciones laborales las problemáticas que genera la incorporación de inmigrantes al mercado de trabajo.
- Favorecer el acceso de la población inmigrante al Servicio Público de Empleo, a las acciones de F.P.O., al programa de apoyo al autoempleo y a las acciones de orientación profesional.
- Facilitar el acceso y la reincorporación al mercado de trabajo de las personas que sufren dificultades para integrarse y combatir las actitudes racistas y xenófobas en relación con el mercado de trabajo.

La zona de actuación geográfica de esta delegación es provincial y los foros relacionados con la inmigración en los que participa, son: la mesa provincial por la inmigración, el alojamiento, los cupos de inmigrantes con papeles, la regulación de los flujos migratorios, la atención a la educación pública a hijos de inmigrantes y la integración e el entorno.

Los programas y proyectos que actualmente (año 2002-2003, aunque algunos duran más de un año), son los siguientes:

A) Programa de Orientación e Inserción “Servicio de Orientación e Inserción Laboral” (S.O.I.S.L).

Este programa trata de favorecer y promover la inserción socio-laboral de los colectivos con mayores dificultades, preferentemente inmigrantes.

B) “ANDALUCÍA ORIENTA”. SERVICIO DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL.

Este programa trata facilitar información, asesoramiento y orientación a las personas desempleadas que les permita adaptarse a los nuevos entornos laborales y favorecer su integración en el mercado laboral. Está dirigido a la población en general, pero especialmente a las personas que tienen más dificultades para acceder a el tiempo de información, habilidades, estrategias, técnicas y asesoramiento para acceder al mercado laboral en igualdad de oportunidades con el resto de la población y favorecer la ruptura de lógicas discriminatorias.

C) PROGRAMAS DE F.P.O.

Este programa va dirigido a: la inserción laboral, a la formación para trabajadores ocupados en pequeñas y medianas empresas, en empresas de economía social, así como par trabajadores autónomos, a jóvenes desempleados, a mujeres, a personas con discapacidades y otros colectivos con una especial dificultad de inserción laboral, a desempleados para especialidades demandadas prioritariamente por el mercado de trabajo y actividades relacionadas con los nuevos yacimientos de empleo y con profesiones y actividades económicas emergentes. De todos estos colectivos, los inmigrantes que pertenezcan a ellos serán destinatarios principales.

1.3. Delegación Provincial de la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía en Huelva.

Los objetivos de esta delegación, referidos a la población inmigrante, serán los siguientes:

- Potenciar la captación de la población inmigrante para atender los problemas de salud que presentan, al objeto de preservar la salud individual y comunitaria, por medio de la atención individualizada.
- Mejorar la información de los inmigrantes sobre el sistema Sanitario Público Andaluz, sus programas de prevención y las vías de acceso al mismo.
- Facilitar el acceso de las mujeres inmigrantes a los programas de educación sexual y salud reproductiva para mejorar su salud.
- Gestión de la asistencia sanitaria al colectivo de inmigrantes, información sanitaria, tramitación de documentación.

La zona de actuación geográfica de esta delegación es provincial y va dirigida a todos los inmigrantes hombres, mujeres y niños, sea cual sea su edad, sexo o cualquier condición.

1.4. Delegación Provincial de la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía en Huelva.

Los objetivos planteados por esta delegación, referidos a la población inmigrante son los siguientes:

- Conocer la realidad de la inmigración en Andalucía, los factores que la determinan y las repercusiones, así como su evolución en el ámbito autonómico.
- Difundir a información disponibles sobre las características del fenómeno migratorio y los factores relacionados con él.
- Propiciar en la sociedad andaluza actitudes favorables a la acogida y a la integración social de la población inmigrante, tratando de prevenir la aparición de actitudes negativas hacia el hecho migratorio, así como modificar las posibles conductas racistas y xenófobas ya existentes.

La zona de actuación geográfica es provincial, donde se realizan encuentro interculturales y una convocatoria anual de ayuda a la Dirección General de Políticas Migratorias, dirigidas a entidades públicas, privadas y entidades sin ánimo de lucro, a través de su personal, entre los que se encuentra un Coordinador Técnico provincial de la Dirección General de Políticas migratorias, que participa en diferentes foros relacionados con la inmigración, como son: la mesa provincial de la inmigración, el consejo local de inmigrantes, la comisión de ordenación de las migraciones y los grupos de trabajo para el empleo temporal.

Esta delegación lleva diferentes programas y proyectos actualmente, entre los que destacamos el Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2001-2004, cuyos objetivos son todos los recogidos en el Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2001-2004.

1.5. Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía en Huelva

Los objetivos planteados por esta delegación, relativos a la población inmigrante, son los siguientes:

- Facilitar la escolarización, en cualquier época del año, de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en las mismas condiciones que el alumnado andaluz
- Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española y mantener y valorar la cultura de origen del alumnado
- Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia en los centros educativos

La zona de actuación geográfica de esta delegación es provincial y se pone en marcha a través de diferentes servicios, que son los siguientes:

A) SERVICIO DE ORDENACIÓN EDUCATIVA (Coordinación Provincial Adultos)

Los objetivos de este servicio son:

- Facilitar la formación al profesorado que atiende en los centros de adultos a población inmigrante

La población a la que van dirigidas las acciones de la entidad es la población adulta en general mayor de 18 años

Las líneas de actuación de este servicio son:

Programas Generales

- Ámbito de educación y formación (con personas adultas)
- Enseñanza del castellano
- Otras: Actividades complementarias dentro del plan de animación sociocultural de cada Centro de Adultos
- Sensibilización
- Sensibilización con población autóctona
- Sensibilización con población inmigrante extranjera
- Otras: A través de actividades educativas regladas y actividades complementarias de dinamización social

Programas específicos

- Coordinación de la formación del profesorado que atiende población inmigrante en el Centro

El personal profesional que trabaja en este servicio son:

- 3 profesionales en coordinación adultos
- 66 Centros Educativos de Adultos en otras tantas poblaciones de la provincia atendidos por maestros

Formación que se ofrece a los miembros de la entidad

- Programa de formación del profesorado mediante estructura de grupos de trabajo de Interculturalidad
- Cursos específicos de duración variable
- Estas actividades se realizan voluntariamente y fuera del horario lectivo del profesorado

Foros relacionados con la inmigración en los que participa la entidad

- La Delegación de Educación participa en la Mesa Provincial de la Inmigración
- La Coordinación de Adultos participa en la Comisión Comarcal de Interculturalidad

Este servicio, lleva actualmente un programa de FORMACIÓN BÁSICA PARA PERSONAS ADULTAS, que tratamos de exponer a continuación:

- Responsable: Delegación provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Huelva

- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Durante todo el curso escolar en cada Centro de Adultos

- Número de personas trabajando en él: La plantilla docente de cada Centro depende de la Consejería de Educación y se mantiene durante todo el curso escolar.

- Población a la que se dirige: Población mayor de 18 años inmigrante y nacional

- Presupuesto global del proyecto: Lo asume la Consejería de Educación en cuanto a plantilla docente y gastos de funcionamiento. Los Ayuntamientos realizan una aportación para mantenimiento de las instalaciones de los Centros Educativos

- Entidad que financia el proyecto: Consejería de Educación y Ayuntamientos de las distintas localidades

- Objetivos:

- Ofrecer a la población adulta los instrumentos necesarios para la participación social, económica, cultural, política
- Garantizar que la persona adulta pueda adquirir, actualizar y completar la formación que le facilite el acceso al mercado laboral y su promoción profesional
 - Oferta formativa durante todo el curso escolar:
 - Formación inicial de base (enseñanza del castellano) Formación inicial de base (educación vial)
 - Formación de base
 - Educación secundaria semipresencial y a distancia (tutoría de apoyo al estudio)
 - Planes educativos: acceso a la Universidad para mayores de 25 años

- Planes educativos de colaboración con instituciones:
 - Atención a personas discapacitadas
 - Atención a personas en reinserción social
 - Plan de Interculturalidad (atención a personas inmigrantes)

B) SERVICIO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA (Área de Compensación educativa)

Los objetivos de este servicio son:

- Posibilitar una coordinación de todas las instituciones implicadas en la atención al alumno inmigrante
- Dar una respuesta educativa al alumnado inmigrante
- Favorecer la integración educativa, cultural y social del alumnado inmigrante

La zona de actuación geográfica es provincial

El calendario y los horarios de atención son en el horario escolar

La población a la que van dirigidas las acciones de la entidad son los alumnos de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato matriculados tanto en los centros públicos como privados concertados que tengan nacionalidad extranjera y alumnos del programa de adultos

Las líneas de actuación actuales de este servicio son:

Programas generales

- Ámbito de educación y formación (con escolares)
 - Apoyo/refuerzo de la escolarización
 - Enseñanza del castellano
 - Enseñanza de lengua y cultura de origen
 - Otras: Muchas actividades de sensibilización, tanto a nivel escolar como local
- Sensibilización
 - Sensibilización con población autóctona.
 - Sensibilización con población inmigrante extranjera

El personal que trabaja en la entidad es :

- El personal profesional que forma parte del equipo de orientación educativa, que tiene:
 - Médico
 - Pedagogo
 - Psicólogo
 - Logopeda
 - Maestro
 - Trabajador Social
- 15 maestra itinerantes
- Personal profesional que forma parte de los IES
- Orientadores del Departamento de Orientación

A los miembros de la entidad se les ofrece formación que es la siguiente:

- Grupos de trabajo
- Cursos formación a través del CEP
- Reuniones en centros escolares.

Estos profesionales, forman parte de los siguientes foros relacionados con la inmigración:

- Mesa Provincial de la Inmigración
- Comisión Provincial, Comarcal y Local de Educación Intercultural.

Este servicio desarrolla actualmente el PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO DE LA INTERCULTURALIDAD³, que caracterizamos a continuación:

- Responsable: Delegación provincial de la Consejera de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Huelva

- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Durante el curso escolar (Septiembre a Junio)

- Población a la que se dirige: Alumnado extranjero de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato y adultos.

- Entidad que financia el proyecto: Delegación provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Huelva.

- Objetivos generales:

- Favorecer la integración educativa, cultural y social de niños y niñas inmigrantes
- Favorecer el enriquecimiento personal del alumnado de la zona a partir del conocimiento de compañeros y compañeras pertenecientes a otros ámbitos lingüísticos y socioculturales

- Objetivos específicos:

- Favorecer que los centros elabore Proyectos Educativos interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas
- Fomentar la actitud de tolerancia a la diversidad en el contexto educativo para potenciar interrelaciones positivas con personas de otras razas, etc.
- Facilitar el logro de una competencia comunicativa adecuada
- Sensibilizar a profesorado y alumnado en la valoración y respeto a los diferentes

³ Este proyecto educativo se encuentra en distintas fases dependiendo de la localidad, en función del número de alumnos inmigrantes y de los recursos. Este convenio está firmado por Educación, Ayuntamientos y ONG (Huelva Acoge) en los siguientes municipios: Cartaya, Lepe, Isla Cristina, Moguer. Estando previsto ampliar este proyecto a otros municipios que tengan alumnos inmigrantes.

códigos culturales

- Formar al profesorado dotándoles de estrategias y recursos para afrontar la situación de integración educativa de inmigrantes
- Facilitar la participación de la comunidad educativa en la mejora del clima de convivencia, respeto y tolerancia
- Favorecer la colaboración y coordinación con otras instituciones y administraciones

C) Servicio de E.O.E. (Coordinador Programa Absentismo Escolar Temporero)

El objetivo de este servicio es favorecer la continuidad educativa de los niños y niñas desplazados a la campaña de la fresa.

La zona de actuación geográfica es provincial.

El calendario y horarios de atención es en el horario escolar.

La población a la que van dirigidas las acciones de la entidad es a los alumnos infantil, primaria y secundaria obligatoria

Las líneas de actuación que pone en marcha este servicio son:

Programas generales

- Ámbito de educación y formación (con escolares)
 - Apoyo Irefuerzo de la escolarización
 - Servicios: transporte y comedor

El personal que trabaja en la entidad está compuesto por;

- Maestros/as
- Monitores

Foros relacionados con la inmigración en los que participa la entidad:

- Mesa Provincial Inmigración
- Coordinación otros organismos de campaña agrícola de la fresa

El programa que se pone en marcha desde este servicio es el PROGRAMA DE ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO TEMPORERO EN HUELVA, que caracterizamos a continuación:

- Responsable: Coordinador del Programa.

-¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto? Se desarrolla durante el curso escolar.

- Número de personas trabajando en él: Coordinador. Centros escolares. Ayuntamientos.

- Maestros. Monitores

- población a la que se dirige: Alumnos/as infantil, primaria y ESO
- Entidad que financia el proyecto: Consejera de Educación y Ciencia. Delegación Provincial de Huelva
- Objetivos:
 - Establecer los servicios, recursos y medidas que aseguren la continuidad educativa al conjunto de la población escolar afectada por el desplazamiento de los padres a las campañas agrícolas:
 - Dar un puesto escolar
 - Coordinación centros de origen
 - Servicio comedor
 - Servicio transporte
 - Aulas de acogida coordinado con Asuntos Sociales

2. Servicios que desde las Administraciones locales de los pueblos analizados se articulan para cubrir las necesidades de la población inmigrante.

Los pueblos pertenecientes a la Zona Costa de Huelva (Ayamonte, Isla Cristina, Lepe, Carataya, Punta Umbría, Palos de la Frontera y Moguer) y aquellos en los que más población inmigrante hay son en los que hemos desarrollado en nuestra investigación.

Precisamente, por esta cantidad de población, a la que hacemos referencia, se articulan desde los ayuntamientos de estas localidades, diferentes programas y proyectos para cubrir las necesidades de este colectivo.

Nosotros, en ese intento de conocer el contexto en el que se desarrollan las vidas de los inmigrantes y de las posibilidades que se les ofrecen, nos hemos puesto en contacto con los responsables de estos programas y proyectos, puestos en marcha desde los ayuntamientos, para tener una visión más real de cómo se ponen en marcha, a qué destinatarios van dirigido... Una recopilación resumida de esta información se la presentamos en los siguientes puntos de este capítulo.

2.1. Ayuntamiento de Palos de la Frontera (Oficina de Apoyo a la Campaña Agrícola)

Los objetivos de esta entidad son:

- Garantizar el acceso a los servicios sociales a las personas inmigrantes desplazadas para la campaña de la Fresa
- Optimizar los recursos destinados a este colectivo
- Analizar y evaluar de forma integral la realidad social del inmigrante
- Buscar soluciones a las necesidades y demandas planteadas por este colectivo

Zona de actuación geográfica: Local

Calendario Horarios de atención: Lunes, Martes, Miércoles, Jueves y Viernes Horarios 10:00 a 12:00 y 17:00 a 19:00

Población a la que van dirigidas las acciones de la entidad; A toda la población desplazada para la campaña de fresa, tanto temporera como inmigrantes y a sus familias

Las líneas de actuación actuales de esta entidad se dividen en programas generales y principales.

Programas generales:

- **Ámbito jurídico**
 - Sólo cuestiones de regularización
- **Ámbito de salud**
 - Se dispone de concierto con alguna entidad
 - Se hace derivación a un centro hospitalario (consultorio)
 - Otras: tramitación de las cartillas sanitarias
- **Ámbito laboral**
 - Se dispone de bolsa de trabajo
 - Para documentados/as se realiza mediación con empresarios para la búsqueda de empleo (a través del área de desarrollo local)
- **Ámbito de educación y formación**
 - Con escolares
 - Apoyo/refuerzo de la escolarización
 - Otras: Acciones puntuales relacionadas con absentismo
- Otras: Aulas de acogida, transporte escolar, guardería temporera.
- Otras: Ropero

Programas Principales

- Oficina de apoyo a la campaña agrícola
- Guardería temporera (comedor incluido)
- Aulas de acogida
- Alimentos de Cruz Roja

Estructura organizativa de la entidad:

- Excmo. Ayuntamiento de Palos de la Frontera
 - Concejalía de Bienestar Social
 - Servicios Sociales Municipales
 - Oficina de Apoyo a la Campaña de Fresa:
 - × Aulas de acogida
 - × Guarderías temporeras
 - Ropero

Descripción del personal⁴ que trabaja en la entidad:

- Personal voluntario
 - Colaboran en el ropero y en la distribución de alimentos un grupo de voluntarios y Cruz Roja.

⁴ El personal permanece vinculado durante toda la campaña de la fresa en horario de 10:00 a 12:00 y de 17:00 a 19:00. La remuneración depende de la categoría profesional y del convenio estipulado.

- Personal profesional
 - Como responsable hay una trabajadora social, hay además 2 monitoras encargadas del aula de acogida y de las guarderías. Todos en coordinación con los servicios sociales comunitarios del Ayuntamiento y con la Agencia de Desarrollo Local.
- También podemos reflejar las colaboraciones con el personal sanitario y de educación.

Formación que se ofrece a los miembros de la entidad:

Jornadas y cursos que oferten las diferentes instituciones o entidades relacionadas con el tema

Los programas y proyectos que esta entidad está poniendo en marcha actualmente, son:

A) OFICINA DE APOYO A LA CAMPAÑA DE FRESA

- Responsable: Excmo. Ayuntamiento de Palos de la Frontera
- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Durante la campaña de la fresa.
- Número de personas trabajando en él: 1 trabajadora social fija en colaboración con el resto de los SS.SS. Municipales
- Población a la que se dirige: Temporeros desplazados para la campaña de fresa
- Entidad/es que financia/n el proyecto: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Delegación de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía
- Objetivos:
 - Garantizar el acceso a los servicios sociales a las personas desplazadas para la campaña de la fresa
 - Optimizar los recursos destinados a este colectivo
 - Analizar y evaluar de forma integral la realidad social del temporero
 - Búsqueda de soluciones a las necesidades y demandas planteadas por este colectivo

B) GUARDERÍA TEMPORERA

- Responsable: Excmo. Ayuntamiento de Palos de la Frontera.
- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Lo que dure la campaña de fresa, prorrogable todos los años.
- Número de personas trabajando en él: 4 cuidadoras, 7 auxiliares, 1 cocinera y 1 pinche.
- Población a la que se dirige: Niños temporeros o inmigrantes desde su comienzo de deambulación hasta los 4 años.

- Entidad que financia el proyecto: Junta de Andalucía (Delegación de Asuntos Sociales).

- Objetivos:

- Facilitar la asistencia a los hijos de temporeros a la guardería durante la jornada laboral de los padres
- Mejorar las prestaciones para el colectivo temporero
- *F*omentar la integración social de dichos niños

- Horario: De Lunes a Viernes de 7:30 a 17:30, comedor incluido

C) AULAS DE ACOGIDA

- Responsable: Excmo. Ayuntamiento de Palos de la Frontera

- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Durante la campaña agrícola

- Número de personas trabajando en él: 2 monitoras

- Población a la que se dirige: Niños temporeros escolarizados

- Entidad que financia el proyecto: Junta de Andalucía (Delegación provincial de Huelva de Asuntos Sociales)

- Objetivos:

- Ofrecer a los trabajadores temporeros e inmigrantes, durante la campaña de la fresa, un servicio donde dejar a sus hijos en edad escolar y que éste sea compatible con su horario laboral
- Crear un espacio donde estos niños realicen diferentes actividades de ocio y tiempo libre

D) ALIMENTOS DE CRUZ ROJA

- Responsable: Ayuntamiento y Cruz Roja

- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Durante todo el año

- Número de personas trabajando en él: 1 trabajadora social fija y un grupo de voluntarios

- Entidad que financia el proyecto: Cruz Roja

- Objetivos: Distribuir alimentos entre la población necesitada que lo soliciten

2.2. Ayuntamiento de Lepe.

(Oficina de Atención a la Campaña Agrícola (OACA))

Objetivos:

- Informar, orientar y asesorar sobre los recursos sociales existentes en el municipio a

la población extranjera inmigrante

- Facilitar la escolarización y el acceso a los centros escolares de los hijos inmigrantes
- Realizar tareas de mediación intercultural, al objeto de construir una sociedad basada en el respeto, la tolerancia y el conocimiento mutuo
- Intervención individual familiar con población inmigrante, cuando así se requiere

Zona de actuación geográfica: Local

Calendario y horarios de atención: Lunes, Martes, Miércoles, Jueves y Viernes

Horarios Mañanas: 1 0:00 a 14:00; Tardes: 1 7:00 a 20:00

Población a la que van dirigidas las acciones de la entidad: Población temporera en general. Todas las nacionalidades, sexos y edades

Las líneas de actuación, que actualmente desarrolla esta entidad se dividen entre programas generales y principales

Programas generales

- **Ámbito de salud**
 - Se hace derivación a un centro hospitalario
 - Otra posibilidad. Derivar a Huelva Acoge, Tarjeta Sanitaria y/o Centro de Salud
- **Ámbito laboral**
 - Informar sobre las distintas empresas agrícolas ubicadas en Lepe y alrededores
- **Ámbito de educación y formación**
 - Con personas adultas
 - Enseñanza del castellano (Derivación al Centro de Adultos)
 - Formación ocupacional (Derivación al área de desarrollo local del Ayuntamiento de Lepe)
 - Con escolares
 - Apoyo/refuerzo de la escolarización
 - Enseñanza del castellano (Aula intercultural)
 - Otras. Aulas acogida temporal y Guardería temporera
- **Alojamiento-Residencia**
 - Ayudas en la búsqueda y mediación
 - Ayuda en la tramitación de la documentación
 - Pisos de acogida temporal
 - Módulos de acogida temporal
- Otras. Comedor y duchas sociales

Programas principales

- Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones
- Mediación Intercultural
- Oficina de Apoyo a la Campaña Agrícola
- Aula Intercultural

Estructura organizativa de la entidad

- Ayuntamiento de Lepe.
 - Concejalía de bienestar social Bienestar social
 - Servicios sociales
 - ✓ SIO
 - ✓ Educación y guarderías escolares
 - ✓ Oficina de Apoyo a la Campaña Agrícola (OACA)
 - ✓ Programa de intervención en barriadas
 - ✓ Mediación intercultural

Descripción del personal que trabaja en la entidad

Personal profesional

- Trabajadora social de la OACA (Oficina de Apoyo a la Campaña Agrícola)
 - Formación: diplomada en trabajo social
 - Tiempo vinculación: durante la campaña de la fresa (6 meses)
- Mediador Intercultural
 - Formación: experto universitario en mediación intercultural
 - Tiempo vinculación: 1 año
- Monitora del Aula Intercultural
 - Formación: diplomada en magisterio
 - Tiempo vinculación: curso escolar
- Cuatro monitores del Aula de Acogida
 - Formación: Formación Profesional Ocupacional
 - Tiempo vinculación: Enero-junio

Otros posibles colaboradores: Tres monitores responsables de los pisos de acogida temporal, captados a través de la población inmigrante residentes en el municipio, sin necesidad de una titulación específica con una dedicación parcial y durante la campaña de recogida de la fresa

Foros relacionados con la inmigración en los que participa la entidad:

- Foro de la Inmigración en Andalucía
- Mesa Provincial de la Inmigración

Los programas y proyectos, que esta entidad está poniendo actualmente en marcha son:

A) OBSERVATORIO PERMANENTE ANDALUZ DE LAS MIGRACIONES. OPAM

- Responsable: Mediador Intercultural

- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Durante la campaña agrícola, prorrogable todos los años

- Número de personas trabajando en él: 1 mediador intercultural Población a la que se dirige: Población inmigrante extranjera no comunitaria

- Entidad que financia el proyecto: Delegación Provincial de Asuntos Sociales de Huelva de la Junta de Andalucía

- Objetivos:

- Conocer el grado de integración de la población inmigrante extranjera no comunitaria
- En función del conocimiento del grado de integración, establecer programas de intervención dirigidos a facilitar este proceso de integración

B) MEDIACIÓN INTERCULTURAL

- Responsable: Mediador Intercultural

- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Actualmente, prorrogable todos los años

- Número de personas trabajando en él: 1 Mediador Intercultural

- Población a la que se dirige: Población inmigrante extranjera no comunitaria. Población autóctona.

- Entidad que financia el proyecto: Delegación Provincial de Asuntos Sociales de Huelva de la Junta de Andalucía

- Objetivos:

- Facilitar la comunicación entre los profesionales de los servicios sociales y el colectivo de inmigrantes, informando e interpretando las pautas culturales y lingüísticas
- Contribuir al establecimiento de normas de convivencia mediante programas de sensibilización
- Asesorar a los diferentes profesionales en temas de inmigración e interculturalidad
- Análisis detallado del entorno donde vamos a llevar a cabo tareas de mediación y' Informar a la población inmigrante acerca de todos los recursos sociales públicos existentes
- Realizar labores de traducción e interpretación
- Promover el asociacionismo entre la población inmigrante
- Potenciar la participación de los inmigrantes en todas las actividades que se llevan a cabo
- Favorecer la convivencia intercultural entre inmigrantes y población autóctona
- Elaborar y diseñar actividades interculturales (jornadas, talleres, fiestas, etc.)

C) OFICINA DE APOYO A LA CAMPAÑA DE LA FRESA

- Responsable: Trabajadora Social.

- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Durante la campaña agrícola, prorrogable todos los años.

- Número de personas trabajando en él: 1 Trabajadora Social.
- Población a la que se dirige: Temporeros (nacionales, extranjeros comunitarios y no comunitarios)
- Entidad que financia el proyecto: Delegación provincial de Huelva de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
- Objetivos:
 - Garantizar las prestaciones básicas de los SS. SS. Comunitarios a los trabajadores temporeros e inmigrantes, así como a sus familias
 - Cooperar en la optimización y administración de los recursos destinados a los colectivos anteriormente citados
 - Facilitar el abordaje integral de la problemática planteada y/o detectada
 - Proporcionar la orientación y el asesoramiento que este colectivo necesite y/o demande
 - Participar en la homogeneización de los recursos
 - Cooperar en la coordinación entre los distintos responsables de la campaña
- Servicios, que se ofrecen en la OACA:
 - Aulas de Acogida
 - Comedor escolar
 - Transporte escolar
 - Sanidad
 - Pisos de acogida temporal
 - Guardería temporera
 - Escolarización
 - Viajes
 - Duchas sociales

D) AULA INTERCULTURAL

- Responsable: Monitora del Aula Intercultural.
- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Durante la campaña agrícola, prorrogable todos los años.
- Número de personas trabajando en él: 1 monitora intercultural
- Población a la que se dirige: Alumnos Inmigrantes
- Entidad que financia el proyecto: Delegaciones provinciales de Educación y Ciencia y de Asuntos Sociales de la junta de Andalucía (Huelva)
- Objetivos:

- Fomentar actividades de tolerancia a la diversidad en el contexto social, para potenciar interrelaciones positivas con personas de otras razas, etnias, etc.
- Facilitar la escolarización y el acceso a los centros escolares de los hijos de inmigrantes
- Posibilitar la adquisición del lenguaje para lograr una buena comunicación
- Posibilitar la intervención mediadora entre familias inmigrantes y la sociedad de acogida
- Ofrecer e informar sobre todos aquellos servicios que pueden garantizar una mejora en la calidad de vida

2.3. Ayuntamiento de Punta Umbría. (Oficina de Apoyo a la Campaña Agrícola (OACA))

Objetivo: Proporcionar la información, orientación y asesoramiento socio-laboral a la población temporera desplazada al municipio, para la recolección y plantación de la fresa

Zona de actuación geográfica: Local

Calendario y horarios de atención: Lunes, Martes, Miércoles, Jueves y Viernes Horarios 9:00 a 14:00 y 18:00 a 20:00

Población a la que van dirigidas las acciones de la entidad: Población temporera en general (tanto trabajadores como familias)

Las líneas de actuación que actualmente se están desarrollando desde esta entidad se desarrollan desde programas generales y son:

Programas generales

- Ámbito jurídico
- Sólo cuestiones de regularización
- Otras: asesoramiento y orientación jurídica. Derivación de otros centros
- Ámbito de salud
- Se hace derivación a un centro hospitalario
- Ámbito de educación y formación
- Con escolares
 - Enseñanza del castellano
 - Otras: Comedor escolar y Aula de Acogida

La estructura organizativa de esta entidad es la siguiente:

- Ayuntamiento de Punta Umbría
- Oficina Atención al Temporero
 - Información, orientación y asesoramiento socio-laboral
 - Aula Acogida/Comedor Temporero
 - Guardería Temporera (privada/ampliación horario)

Descripción del personal que trabaja en la entidad

- Personal profesional
- Oficina atención al Temporero: 1 trabajador social
- Aula Acogida: 1 monitor
- Otros posibles colaboradores
- Guardería temporera: 2 monitores (autónomos)

Formación que se ofrece a los miembros de la entidad

Cursos, seminarios, jornadas que se accede una vez en el puesto

Foros relacionados con la inmigración en los que participa la entidad

Mesa Provincial de la Inmigración

Los programas y proyectos, que se desarrollan actualmente desde esta entidad son:

A) OFICINA DE APOYO A LA CAMPAÑA DE LA FRESA

- Responsable: Concejalía de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Punta Umbría.
- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Enero-Junio/Octubre-Diciembre (anual).
- Número de personas trabajando en él: 1 trabajadora social.
- Población a la que se dirige: Población temporera en general.
- Entidad que financia el proyecto: Delegación provincial de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía de Huelva y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (50%)
- Objetivos:
 - Objetivos generales:
 - Garantizar los servicios sociales comunitarios (prestaciones).
 - Cooperar en la optimización de los recursos destinados a dicho colectivo
 - Objetivos específicos:
 - Estudiar y analizar la dinámica social del colectivo
 - Proporcionar la información, orientación y asesoramiento.
 - Atender las demandas

B) AULA DE ACOGIDA

- Responsable: Centro escolar
- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Enero-Junio/(anual)
- Número de personas trabajando en él: 1 monitor (magisterio)

- Población a la que se dirige: Hijos de temporeros (menores)
- Entidad que financia el proyecto: Delegación Provincial de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía. Huelva
- Objetivos:
 - Escolarizar a los menores temporeros, facilitando el acceso al centro escolar.
 - Participación e integración en el centro y la comunidad.
- Horarios: De Lunes a Viernes, de 7:00 a 15:00.

C) GUARDERÍA TEMPORERA

- Responsable: Coordinado por la Delegación de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía, la Oficina de apoyo a la campaña agrícola y la guardería.
- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Durante la campaña agrícola, prorrogable todos los años
- Número de personas trabajando en él: 2 monitores (magisterio)
- Población a la que se dirige: Hijos de temporeros (de 0 a 3 años)
- Entidad que financia el proyecto: Delegación provincial de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía. Huelva
- Objetivo: Atender la demanda de 0 a 3 años, cuyos padres por razones de trabajo no pueden atenderles en ese espacio de tiempo que coincide con su jornada temporal
- Horario: De Lunes a Viernes de 7:00 a 15:30 (incluido comedor escolar)

2.4. Ayuntamiento de Cartaya. (Oficina de Apoyo a la Campaña Agrícola (OACA))

Objetivos:

- Recepción, registro, orientación, asistencia, y asesoramiento sobre trabajadores temporeros en general e inmigrantes en especial.

Zona de actuación geográfica: Local-coordinado a nivel provincial en la Red

Calendario y horarios de atención: Lunes, Martes, Miércoles, Jueves, Viernes, Sábado y Domingo. Durante la campaña agrícola, mañana y tardes

Población a la que van dirigidas las acciones de la entidad; A todo tipo de trabajadores temporeros desplazados a Cartaya durante la campaña de fresas y cítricos. Servicios especiales para inmigrantes con permiso de residencia y trabajo y cuando existen cauces, ayudando a tramitar documentación a extranjeros sin papeles.

Las líneas de actuación que actualmente se ponen en marcha desde entidad son:

Programas generales

- **Ámbito jurídico**
 - Cuestiones de regularización y todo tipo de asuntos jurídicos.
 - Se dispone de abogado/a en horario de 8 a 15 horas.
 - Otros: Agrupamiento familiar
- **Ámbito de salud**
 - Se hace derivación a un centro a un centro hospitalario
- **Ámbito laboral**
 - Se dispone de bolsa de trabajo para documentados/as
 - Se realiza mediación con empresarios para la búsqueda de empleo
 - Otras: Disponemos de una asociación de Apoyo a los trabajadores temporeros, integrado por empresarios, donde existe un marco de diálogo permanente.
- **Ámbito de educación y formación**
 - Con personas adultas
 - Enseñanza del castellano y educación vial
 - Formación ocupacional
 - Otros: Programas de integración laboral a través de la formación
 - Con escolares
 - Apoyo/ refuerzo a la escolarización
 - Enseñanza del castellano
 - Enseñanza de la lengua y la cultura de origen
- **Alojamiento-Residencia**
 - Bolsa de vivienda
 - Ayudas en la búsqueda y mediación
 - Ayuda en la tramitación de la documentación
 - Disponemos de pisos de acogida
 - Asesoramos a empresarios agrícolas para acogerse a las ayudas para construir viviendas para inmigrantes y temporeros
- **Sensibilización**
 - Sensibilización con población autóctona
 - Sensibilización con población inmigrante extranjera

Estructura organizativa de la entidad

- **Ayuntamiento de Cartaya**
 - **Área de Servicios Sociales**
 - Oficina del temporero
 - ✓ Pisos de acogida
 - ✓ Albergue
 - ✓ Oficina
 - ✓ Mediación intercultural
 - ✓ Escolarización (de niños y adultos)
 - ✓ Guardería, aula de acogida y aula intercultural
 - ✓ Duchas y lavadoras
 - ✓ Bolsa de trabajo
 - ✓ Asoc. de apoyo a los trabajadores temporeros

- ✓ Jornadas técnicas y jornadas multiculturales
- ✓ Transporte escolar
- ✓ Fomento de alojamiento y promoción de dos residencias

Descripción del personal que trabaja en la entidad

- Personal profesional (en la Oficina de atención al temporero):
- Un coordinador (trabajador social)₁ Manuel García Robles
- Una informadora (bachiller), M⁴ Luisa González Prados
- Un mediador (título de mediador), Hassan Amirou
- Un orientador laboral, Omar Boughaba Maleem
- Cinco monitoras de jardín de infancia
- Cuatro monitores en el aula de acogida (EGB)
- Tres monitores en los pisos de acogida (formación básica)
- Una limpiadora de albergue
- Un vigilante para las duchas
- Colabora la ULOPA, Unidad Local de promoción de Actividades
- Una monitora del aula Intercultural (diplomada)
- Un guarda de albergue
- Una cocinera de la guardería
- Dos vigilantes del Albergue Casa del Gato

Personal voluntario

- Existe un convenio con la Diputación provincial (Proyecto Tartesos: Prolaboro), por el que colaboran seis personas.

Otros posibles colaboradores

- Empresarios
- Guardia Civil
- Policía Local
- ATT, Asociación de apoyo al Trabajador Temporero
- ONG
- Universidad de Huelva y Universidad de Granada
- Sindicatos

Formación que se ofrece a los miembros de la entidad

Escasa, si es específica para el colectivo, la formación de los profesionales siempre es a instancia de parte del mismo.

Foros relacionados con la inmigración en lo que participa la entidad

- Mesa provincial de la Inmigración en Huelva
- Grupo de trabajo de empleo temporal en Huelva
- Comisión provincial de Huelva de Ordenación de Flujos Migratorios a través de la FEMP

Los programas y proyectos que desde esta entidad se ponen en marcha son:

A) OFICINA DEL TEMPORERO (NACIONAL/INMIGRANTES)

- Responsable: Trabajador Social
- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto? Prorrogable todos los años
- Número de personas trabajando en él: 1 trabajador social, 1 mediador, 1 informadora
- Población a la que se dirige: Temporeros
- Entidad que financia el proyecto: Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía, el Ministerio de Asuntos Sociales y el Ayuntamiento de Cartaya
- Objetivo;
 - La Oficina del temporero es un instrumento municipal de coordinación de medios y recursos humanos que integra la financiación de otras organizaciones y los empresarios para apoyo y asistencia de la inmigración
 - Esta integrado en los siguientes proyectos de participación:
 - EQUAL-1 (Pangea Arco mediterráneo)
 - EQUAL-2 (Junta de Andalucía y Gobernación)
 - EQUAL-3 (Sur Atlántico)

B) DUCHAS - LAVANDERÍA

- Responsable: Oficina del Temporero
- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?; Durante la campaña (enero-junio). Prorrogable todos los años.
- Número de personas trabajando en él: 1 vigilante
- Población a la que se dirige; Inmigrantes
- Entidad que financia el proyecto: Ayuntamiento de Cartaya
- Objetivos: Cubrir las necesidades higiénico-sanitarias del colectivo

C) SEMANA MULTICULTURAL

- Responsable: Informadora/OT
- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Mayo (todos los años)
- Número de personas trabajando en él: Toda la OT(Oficina del Temporero) y todo el Centro de Servicios Sociales
- Población a la que se dirige: Población en general, inmigrantes y autóctonos

- Entidad que financia el proyecto: Delegación Provincial de Huelva de la Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía y Ayuntamiento de Cartaya

- Objetivos:

- Fomentar la interculturalidad
- Aumentar las relaciones entre autóctonos e inmigrantes

D) JORNADAS TÉCNICAS

- Responsable: Informadora de la Oficina del Temporero

- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Marzo

- Número de personas trabajando en él: Toda la Oficina del Temporero

- Población a la que se dirige: Población en general y a la relacionada con el colectivo en especial

- Entidad que financia el proyecto: Delegación provincial de la Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía y Ayuntamiento de Cartaya

- Objetivo; Estudiar en profundidad un tema monográfico relacionado con el colectivo

E) ALBERGUE CASA GATO

- Responsable: Coordinador Oficina del Temporero

- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Durante la Campaña Agrícola

- Número de personas trabajando en él: 2 vigilante-monitor; 1 limpiadora; 1 voluntario

- Población a la que se dirige: Temporeros

- Entidad que financia el proyecto: Delegación Provincial de Huelva de la Consejería de Asuntos Sociales, Consejería de Gobernación de la junta de Andalucía, INEM (ampliación del Albergue casa del Gato)/Ayuntamiento de Cartaya

- Objetivos: Cubrir de forma estable las necesidades de alojamiento del colectivo

F) PISOS DE ACOGIDA

- Responsable: Informadora de la Oficina del temporero

- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto? Durante la campaña agrícola, prorrogable todos los años

- Número de personas trabajando en él: coordinador (med. cultural); 3 encargados

- Población a la que se dirige: Inmigrantes
- Entidad que financia el proyecto: Delegación Provincial de la Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía y Ayuntamiento de Cartaya
- Objetivos: Cubrir temporalmente las necesidades de alojamiento del colectivo inmigrante

G) AULA INTERCULTURAL

- Responsable; Monitora Aula Intercultural y al Oficina del Temporero
- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Noviembre-Junio, prorrogable todos los años.
- Número de personas trabajando en él: 1 monitora
- Población a la que se dirige; Hijos/as de temporeros con dificultades idiomáticas
Presupuesto global del proyecto; 1 .000.000 pesetas.
- Entidad que financia el proyecto; Delegaciones provinciales de Huelva de las Consejerías de Asuntos Sociales y Educación junto con el Ayuntamiento. Convenio con Consejería de Educación y Huelva Acoge
- Objetivos; Acelerar el aprendizaje del castellano en los menores inmigrantes

H) GUARDERÍA TEMPORERA

- Responsable; Directora Guardería y la Oficina del Temporero
- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?; Octubre-Noviembre; Enero-Junio, prorrogable anualmente.
- Numero de personas trabajando en él; 5 profesionales
- Población a la que se dirige; Hijos/as de temporeros
- Entidad que financia el proyecto: Consejera Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía y el Ayuntamiento de Cartaya.
- Objetivos:
 - Fomentar el acceso de la mujer al mercado laboral
 - Cubrir la atención integral de los niños de 3 meses a 3 años
 - Garantizar un medio educativo adecuado

I) AULA DE ACOGIDA

- Responsable: Directora del Aula de Acogida y la Oficina del Temporero
- ¿En qué fase se encuentra el proyecto?: Durante la campaña agrícola

- Número de personas trabajando en él: 4 monitores
- Población a la que se dirige: Hijos de temporeros en edad escolar (primaria)
- Entidad que financia el proyecto: Consejera Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía y el Ayuntamiento de Cartaya
- Objetivos:
 - Cubrir el desfase horario jornada laboral/escolar
 - Fomentar el acceso de la mujer al trabajo
 - Cubrir las necesidades del colectivo

J) RESIDENCIAS Y ALBERGUE CASA DEL GATO

- Proyectos aprobados y resueltos favorablemente las peticiones de ayuda en cooperación con la Asociación de Apoyo a los Trabajadores Temporeros

2.5. Ayuntamiento de Moguer.

Objetivos:

- Proporcionar información y asesoramiento al colectivo inmigrante
- Posibilitar la inserción social y laboral del colectivo inmigrante en el municipio

Zona de actuación geográfica: Local

Calendario y horarios de atención: Lunes, Martes, Miércoles, Jueves y Viernes.
Horarios 10:00 a 12:30; 17:00 a 19:30

Población a la que van dirigidas las *acciones* de la entidad: Población inmigrante. Población autóctona. Cualquiera que sea su sexo, edad o nacionalidad

Las líneas de actuación que actualmente se están desarrollando desde esta entidad son:

Programas generales

- **Ámbito jurídico**
 - Todo tipo de asuntos jurídicos
 - Se dispone de abogado/a propio
 - Horario por determinar
- **Ámbito de salud**
 - Se hace derivación a un centro hospitalario
- **Ámbito laboral**
 - Se dispone de bolsa de trabajo Para documentados
 - Se realiza mediación con empresarios para la búsqueda de empleo
- **Ámbito de educación y formación**
 - Con personas adultas
 - Enseñanza del castellano
 - Con escolares

- Otras: Servicio de guardería, aula de acogida, transporte escolar
- Alojamiento-residencia
 - Ayuda en la tramitación de la documentación
- Sensibilización
 - Sensibilización con población autóctona
 - Sensibilización con población inmigrante extranjera

Programas principales

- Semana Intercultural (Programa de sensibilización)
- Bolsa de trabajo
- Normalización cultural y lingüística
- Mediación intercultural
- Punto de información, orientación y apoyo legal al inmigrante (asesoría jurídica)
- Guardería temporera
- Centros de atención a hijos de trabajadores temporeros (aulas de acogida y transporte escolar)
- Información y asesoramiento sobre los recursos existentes en el municipio

Estructura organizativa de la entidad

- Ayuntamiento de Moguer:
 - Concejalía de Asuntos Sociales:
 - Oficina de Apoyo a la Campaña Agrícola (OACA)
 - ✓ Servicio Información Recursos Municipales (it. Social)
 - ✓ Guardería Temporera (convenio con guardería municipal, 1 t. Social)
 - ✓ (-el mismo que para el aula de acogida y transporte escolar-)
 - ✓ Aula de Acogida (1 t. social, 3 monitoras escolares, una en cada colegio)
 - ✓ Transporte Escolar (1 t. social, 3 monitores)
 - ✓ Normalización Lingüística y Cultural (1 monitor lingüístico)
 - ✓ Asesoría Jurídica (1 abogada)
 - ✓ Mediación Intercultural (1 mediadora)
 - ✓ Bolsa de Trabajo (OACF)
 - ✓ Semana Intercultural (OACF)

Descripción del personal que trabaja en la entidad

Personal profesional

- Asesor jurídico. Licenciatura en derecho. Contrato de trabajo por 6 meses a tiempo completo
- Mediadora intercultural. Licenciatura en Filología árabe. Contrato de trabajo por 7 meses a tiempo completo.
- Trabajadora social. Diplomatura en Trabajo Social. Contrato de trabajo por 6 meses a tiempo parcial
- Monitor cultural y lingüístico. Contrato por 2 meses a tiempo parcial
- Monitoras escolares. Contratos de trabajo entre 3 y 9 meses a tiempo parcial

Formación que se ofrece a los miembros de la entidad

Cursos, seminarios y jornadas organizadas por otras entidades y que tengan por objeto el estudio del fenómeno de la inmigración

Los programas y proyectos que se están poniendo en marcha desde esta entidad son:

A) SEMANA INTERCULTURAL (PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN)

- Responsable: Mediadora Intercultural

- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: 1 semana según año

- Número de personas trabajando en él: 3 (mediadora, asesora jurídica y trabajadora social)

- Población a la que se dirige: Población inmigrante/autónoma

- Entidad que financia el proyecto: Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía

- Objetivos;

- Sensibilizar a la población autóctona e inmigrante para que dé un intercambio cultural normalizado
- Acercar a la población de Moguer a otras culturas favoreciendo lugares y/o foros de encuentro

B) BOLSA DE TRABAJO

- Responsable: Oficina de Apoyo a la Campaña Agrícola (OACA)

- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Durante la campaña fresa

- Número de personas trabajando en él: 3 (trabajadora social, asesora jurídica y mediadora intercultural)

- Población a la que se dirige: Inmigrantes documentados

- Objetivos: Facilitar la inserción laboral

C) NORMALIZACIÓN CULTURAL Y LINGÜÍSTICA

- Responsable: Monitor cultural y lingüístico

- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto? Marzo-mayo (durante la campaña de la fresa)

- Número de personas trabajando en él: 1 monitor lingüístico

- Población a la que se dirige: Alumnos inmigrantes extranjeros en centros escolares
- Entidad que financia el proyecto: Consejería de Asuntos Sociales (Junta de Andalucía)
- Objetivos:

Generales:

- Favorecer la integración social, educativa y cultural de los menores inmigrantes escolarizados

Específicos:

- Fomentar la actitud de tolerancia a la diversidad en el contexto educativo, para fomentar interrelaciones positivas con personas de otras razas, etnias, culturas, etc.
- Facilitar el logro de una competencia comunicativa adecuada
- Sensibilizar a profesores y alumnos en la valoración y respuesta a los diferentes códigos culturales

D) MEDIACIÓN INTERCULTURAL

- Responsable; Mediadora intercultural OACA. (Oficina de Apoyo a la Campaña Agrícola)
- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Marzo-octubre (durante la campaña de la fresa)
- Número de personas trabajando en él: 1 mediadora intercultural
- Población a la que se dirige: Población inmigrante/autóctona
- Entidad que financia el proyecto; Consejería de Asuntos Sociales (Junta de Andalucía)
- Objetivo: Facilitar la integración y abrir caminos hacia la creación de una sociedad multicultural enriquecida con la aportación de los distintos colectivos residentes en el municipio

E) PUNTO DE INFORMACIÓN, ORIENTACIÓN Y APOYO LEGAL AL INMIGRANTE (ASESORÍA JURÍDICA)

- Responsable: Asesora Jurídica O. A. C. A. Oficina de Apoyo a la Campaña Agrícola
- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto? Campaña fresa
- Número de personas trabajando en él: 1 asesora jurídica
- Población a la que se dirige: Población inmigrante (asentada o flotante); empresarios y/o entidades ubicadas en el municipio que trabajen con inmigrantes

- Entidad que financia el proyecto: Consejería de Asuntos Sociales (Junta de Andalucía)
- Objetivos:

General:

- Prestar asesoramiento y asistencia jurídica gratuita a inmigrantes

Específicos:

- Proporcionar o aumentar el nivel de información en el colectivo inmigrante
- Posibilitar la integración social y laboral de los inmigrantes que temporal o permanentemente residen en el municipio
- Dar respuesta a las necesidades que a nivel jurídico plantea este colectivo
- Proporcionar información y asesoramiento a empresas y entidades directamente relacionadas con inmigrantes

F) GUARDERÍA TEMPORERA

- Responsable: Trabajadora social
- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: De Octubre a Junio, prorrogable anualmente.
- Número de personas trabajando en él; 10 educadoras y 1 cocinera. Profesionales de la entidad contratada a tal efecto
- Población a la que se dirige: Hijos/as de entre 0 y 3 años de trabajadores temporeros
- Entidad que financia el proyecto: Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía
- Objetivo:

General:

- Cubrir las necesidades de cuidado de los hijos de trabajadores temporeros de entre 0 y 3 años

Específicos:

- Evitar el absentismo escolar de los hijos de trabajadores temporeros en edad escolar
- Facilitar la incorporación de la mujer al mercado laboral

G) CENTROS DE ATENCIÓN A HIJOS DE TRABAJADORES TEMPOREROS (AULAS DE ACOGIDA), TRANSPORTE ESCOLAR

- Responsable: Trabajadora social O.A.C.A. Oficina de Apoyo a la Campaña Agrícola

- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Desde Octubre hasta Junio
- Número de personas trabajando en él: Contratados: trabajadora social, 3 monitoras escolares
- Población a la que se dirige: Hijos/as menores en edad escolar de trabajadores temporeros nacionales y no nacionales, desplazados y no desplazados
- Entidad que financia el proyecto: Consejería de Asuntos Sociales (Junta de Andalucía)
- Objetivos:

General:

- Prevenir situaciones de abandono, desatención y otros factores de riesgo en los menores en edad escolar de los hijos de trabajadores temporeros

Específicos:

- Disminuir el grado de absentismo escolar de hijos de trabajadores temporeros en edad escolar
- Facilitar la incorporación de la mujer al mercado laboral

Operativo:

- Abrir tres aulas de acogida en el municipio, una en cada centro de acogida

2.6. Ayuntamiento de Isla Cristina.

(Oficina de Apoyo a la campaña Agrícola (OACA))

Zona de actuación geográfica: Local

Calendario y horarios de atención: Lunes, Martes, Miércoles, Jueves y Viernes.

Horarios: Por la mañana.

Población a la que van dirigidas las acciones de la entidad: A la población temporera en general

Las líneas de actuación que se desarrollan actualmente desde esta entidad, son:

Programas generales

- **Ámbito de educación y formación**
 - Con personas adultas
 - Enseñanza del castellano
 - Otras: Aula Intercultural (adultos y menores)
 - Con escolares
 - Apoyo/retuerzo de la escolarización
 - Enseñanza del castellano

- Enseñanza de lengua y cultura de origen
 - Otras: Guardería temporera
- Otras: Ayudas económicas municipales para alquiler y fianzas de viviendas (puntuales)

Programas principales:

- Oficina de apoyo a la campaña agrícola
- Aula Intercultural

Estructura organizativa de la entidad

- Ayuntamiento de Isla Cristina
- Concejalía de Asuntos Sociales:
 - Centro Municipal de Servicios Sociales:
 - ✓ OACA: 1 trabajador social
 - ✓ Aula Intercultural: 1 monitora, grado medio

Descripción del personal que trabaja en la entidad

Personal profesional

- Profesionales en la OACA: un trabajador/a social
- Profesionales del aula Intercultural: Una monitora de grado medio.

Los programas y proyectos que, actualmente, se desarrollan desde esta entidad son:

A) AULA INTERCULTURAL

- Responsable: Delegada Municipal de Asuntos Sociales (Concejala)
- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Período que abarca: febrero 2001 a junio 2004
- Número de personas trabajando en él: 1 profesional (monitora de grado medio)
- Población a la que se dirige: Principalmente niños en edad escolar y también adultos (familias inmigrantes)
- Entidad que financia el proyecto: Delegación Provincial de Educación de la Junta de Andalucía (50%) y Ayuntamiento (50%)
- Objetivos:

Objetivos Generales:

- Favorecer la integración educativa, cultural y social
- Favorecer los intercambios entre culturas
- Enriquecimiento personal por medio de conocimientos sociales

Objetivos Específicos:

- Fomento de la tolerancia a la diversidad por medio de la educación
- Participación activa en la comunidad de esta población. Horario: Lunes a jueves de 16:00 a 19:00

B) OFICINA DE APOYO A CAMPAÑAS AGRÍCOLAS

- Responsable: Concejala de Asuntos Sociales del Ayuntamiento de isla Cristina
- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Febrero 2001 a junio 2001
- Número de personas trabajando en él: 1 trabajadora social
- Población a la que se dirige: Población temporera en general
- Objetivos:

Objetivo General

- Garantizar a los temporeros las prestaciones básicas de los servicios sociales, abordaje de la problemática de este sector desde una forma integral

Objetivo Específico

- Informar, orientar y asesorar a los emigrantes temporeros y sus familias Favorecerla integración de este sector de población en la comunidad Horario oficina: Lunes a Viernes de 9:00 a 13:00 y de 17:00 a 19:00
- Servicios:
 - Servicio de guardería temporera (dirigida a la población infantil, hijos de temporeros)
 - Servicio de comedor dentro de la guardería. Horario: De Lunes a Viernes de 7:00 a 17:00

2.7. Ayuntamiento de Ayamonte.

(Oficina de Apoyo a la Campaña Agrícola (O.A.C.A))

Objetivo:

- Cubrir la atención a la población temporera en materia de trabajo, vivienda, salud, sociolaboral, incorporación laboral y social, educativa, etc.

Zona de actuación geográfica: Local

Calendario y horarios de atención: Lunes, Martes, Miércoles, Jueves y Viernes. Horarios Lunes, miércoles y viernes de 10:00 a 14:00; martes y jueves de 16:30 a 20:30

Población a la que van dirigidas las acciones de la entidad: Toda la población temporera y/o inmigrante

Las líneas de actuación actuales para esta entidad son:
Programas generales

- **Ámbito jurídico**
 - Información sobre trámites de regularización
- **Ámbito de salud**
 - Se hace derivación al centro de salud
 - Otras posibilidad: Coordinación C. Salud y tarjeta sanitaria
- **Ámbito laboral**
 - Se realiza mediación con empresarios para la
- **Ámbito de educación y formación**
 - Derivación al Centro de Educación Adultos
 - Con escolares se realiza apoyo/refuerzo de la guardería
- **Alojamiento-Residencia**
 - Ayudas en la búsqueda y mediación
 - Ayuda en la tramitación de la documentación
- **Sensibilización**
 - Sensibilización con población autóctona
 - Ayuda en la tramitación de la búsqueda de empleo escolarización en primaria y guardería

Estructura organizativa de la entidad

- **Ayuntamiento:**
 - Concejalía de Servicios Sociales
 - Servicios Sociales
 - ✓ Oficina (T. social, jefe servicio e informadora). O.A.C.A

Descripción del personal que trabaja en la entidad

Personal provisional

- Trabajadora Social a media jornada durante la campaña agrícola
- Jefe de Servicio (trabajadora social). Coordina la oficina

Formación que se ofrece a los miembros de la entidad

Asistencia a cursos y jornadas en relación con temporeroismo e inmigración

Los programas y proyectos que se desarrollan desde esta entidad son:

A) OFICINA DE ATENCIÓN A TEMPOREROS E INMIGRANTES

- Responsable: Concejalía de Servicios Sociales

- ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Durante la campaña agrícola, prorrogable todos los años

- Número de personas trabajando en él: 1 trabajadora social

- Población a la que se dirige: Toda la población temporera y/o inmigrante
- Entidad que financia el proyecto: Ayuntamiento, Delegación de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía (Huelva), Delegación de Gobernación de la Junta de Andalucía en Huelva y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

- Objetivos:

- Garantizar las prestaciones básicas de los servicios sociales comunitarios al colectivo de temporeros e inmigrantes temporeros y a sus familias
- Proporcionar información socio-laboral y cooperar en la optimización de los recursos destinados al colectivo afectado
- Detectar las necesidades de este colectivo para prever en años sucesivos las posibles necesidades y recursos
- Reducir los motivos que producen la exclusión y/o autoexclusión social de este colectivo

- Actividades.

- Información sobre la tramitación de la documentación necesaria para regularizar su situación.
- Información sobre la importancia del empadronamiento
- Facilitar la labor de búsqueda de empleo
- Facilitar la labor de búsqueda de una vivienda
- Facilitar la información y tramitación y de la tarjeta de asistencia sanitaria o de la tarjeta temporal de asistencia sanitaria
- Medidas de urgencia como: vales para alimentos, habilitación de duchas, billetes de autobús, etc.

ANEXO V.

ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES DE HUELVA.

1) ASOCIACIÓN CULTURAL “AFRICANA”

Breve descripción del funcionamiento de la entidad

Objetivos:

- Atención al inmigrante (información, asesoramiento, etc.)
- Realización de actividades culturales
- Actividades de cooperación al desarrollo
- Zona de actuación geográfica: Provincial

Calendario y horarios de atención: Lunes (y otros días flexible)

Población a la que va dirigida: Población del África subsahariana

Líneas de actuación actuales

Programas generales

- Ámbito jurídico
- Asesoramiento y orientación jurídica
- Ámbito de salud
Se hace derivación a un centro hospitalario
- Ámbito laboral
Se realiza mediación con empresarios para la búsqueda de empleo
- Ámbito de educación y formación
Derivación hacia otras asociaciones
Charlas, conferencias y actividades culturales con escolares
- Alojamiento-residencia
Ayudas en la búsqueda y mediación te Sensibilización
Sensibilización con población autóctona

Programas específicos

- Cooperación Tercer Mundo
- Proyectos en temas de salud y educación te Derechos Humanos
- Realización de jornadas
- Formación del voluntariado de la entidad
- Participación en jornadas, seminarios, cursos, etc.

Estructura organizativa de la entidad

- Presidente
- Vicepresidente
- Secretario
- Tesorero
- Vocales (de actividades culturales, responsable económico, etc., que actúan en comisiones)

Descripción del personal que trabaja en la entidad

Personal voluntarios

- Todos son voluntarios

Personal profesional

- Ninguno

Forma de acceso de nuevos miembros a la entidad

- Tener que ser del África Subsahariana para ser miembro aunque no es condición indispensable.
- El pago de la cuota es anual

Foros relacionados con la inmigración en los que participa la entidad

- Consejo Local del Inmigrante
- Plataforma de las Asociaciones de Inmigrantes de Andalucía
- Forum "Grupo de Apoyo Regional" al Forum de los Inmigrantes de la Unión Europea en Andalucía

Programas y proyectos actuales

- Actividades de concienciación y sensibilización

Entidad que financia el proyecto: Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía

Objetivos:

- Actividades culturales
- Charlas, coloquios, conferencias sobre inmigración

2) ASOCIACIÓN EMPRENDEDORA DE ACCIONES Y AYUDA HUMANITARIA (AEAH). HUELVA SOLIDARIA

Breve descripción del funcionamiento de la entidad

Objetivos:

- Llevar a cabo actividades educativas e informativas de la realidad de los refugiados y migrantes
- Divulgar información sobre los refugiados y migrantes
- Fines sociales:
- Migraciones, cooperación, co-desarrollo y acción humanitaria
- Derechos Humanos: implantación y defensa de los DD. HH., a través de la acción pacífica
- Asistencia en general y economía social

Zona de acción geográfica: Provincial

Calendario y horarios de atención: Lunes, Martes, Miércoles, Jueves, Viernes, Sábado y Domingo. Horarios 10:00-13:00 horas y 19:00-21:00 horas

Población a la que van dirigidas las acciones de la entidad: Población extranjera

inmigrante, comunitaria y no comunitaria, refugiados, apátridas, comunitarios, no comunitarios y españoles

Líneas de actuación actuales

Programas generales

- Ámbito jurídico
- Todo tipo de asuntos jurídicos
- Otras: Abogado de la asociación como profesional, abogado oficio asesorado por la asociación y otros abogados colaboradores.

-Ámbito de salud

Se hace derivación al SAS

- Ámbito laboral

Se dispone de bolsa de trabajo para todos (documentados y "no documentados")

Se realiza mediación con empresarios para la búsqueda de empleo

Otras: Agencia Oficial de Empleo en trámite ante el INEM, Cooperativa Urania S.C.A

- Ámbito de educación y formación

Con personas adultas:

-Enseñanza del castellano

- Otras: se deriva a los Departamentos de Educación de la Junta de Andalucía

Con escolares:

- Derivación a la Junta de Andalucía

- Formación a través del Centro de Adultos

- Alojamiento-Residencia

- Ayudas en la búsqueda y mediación

- Ayuda en la tramitación de la documentación

- Sensibilización

- Sensibilización con población autóctona
- Sensibilización con población inmigrante extranjera

- Otras

Concienciación sobre asuntos de refugiados y apátridas

Formación y asesoramiento; Traducción e intérpretes

Asesoría general y asistencia laboral

Unidad móvil de información

Estructura organizativa de la entidad

- Asamblea General de representantes
- Pleno de la Junta Directiva:
- Junta directiva central
- Presidente
- Vicepresidente
- Secretario
- Tesorero
- Comisiones sectoriales de actividades
- Delegaciones sectoriales y territoriales

Descripción del personal que trabaja en la entidad

Personal voluntario

- Todos son voluntarios
- De forma excepcional un nacional ucraniano y/o un nacional peruano para solucionar asuntos de sus comunidades.
- Se forman con prácticas en las ONG, en cursos, seminarios, jornadas...

Personal profesional

- Todas son profesionales pero sin remunerar

Forma de acceso de nuevos miembros a la entidad

- No hay ninguna condición excepto ser presentado por otro socio honorable o presentarse por su propia voluntad
- Presocios (2 años). Después socios.
- Cuotas variables

Formación que se ofrece a los miembros de la entidad

- Preferencia a los cursos, seminarios y jornadas de los activos sobre los no activos

Programas y proyectos actuales

a) CENTRO TARTESSIA

Entidad que financia el proyecto: Financiación propia

Objetivos:

- Desarrollar convivencia social de los socios en un lugar "común" para todos
- Ser un centro de día para la integración e inserción del extranjero
- Una sola casa con diferentes habitaciones

b) INTERPRETES / TRADUCTORES

Entidad que financia el proyecto: Financiación propia

- Intérpretes, traductores, mediadores entre extranjeros y españoles cuando el lenguaje es una barrera al entendimiento
- Solucionar los problemas de comprensión de los extranjeros a través de los intérpretes y traductores de Huelva Solidaria

c) PUNTO DE INFORMACIÓN SOBRE MIGRACIONES Y ASESORIA GENERAL SOBRE MIGRACIONES

Entidad que financia el proyecto: Financiación propia

Objetivos:

- Informar sobre los recursos sociales y su estructuración a las provincias de Huelva y el suroeste español
- Recursos de la Administración de las ONG y Sindicatos
- Información al español sobre la realidad de las migraciones, los refugiados y la solidaridad
- Solucionar problemas, derivar al lugar; prevenir marginaciones. Informar sobre la situación de los extranjeros. Recaudar fondos para los profesionales de la Asociación

Objetivos de la Asesoría general de Migraciones:

- Asegurar cuál es la mejor solución para el migrante que consulta sobre su problema

d) ASLAMI (ASESORÍA LABORAL PARA MIGRANTES)

Entidad que financia el proyecto: Financiación propia

- Desarrollar la regularización laboral y la inserción de los trabajadores extranjeros que vienen al suroeste
- Solucionar los problemas laborales de los extranjeros a través de la interrelación Administración-Asociación-Empresa
- Crear agencias de colocación
- Crear una cooperativa de trabajo asociado

e) INFORMACIÓN CONCIENCIADORA SOBRE LA SITUACIÓN DE LOS REFUGIADOS INMIGRANTES Y MIGRACIONES

Entidad que financia el proyecto: Varias: empresas y administración

Objetivos:

- Acciones informativas sobre otras culturas
- Participación activa de los socios extranjeros
- Defensa del extranjero de las arbitrariedades
- Información legal pública
- Sensibilización sobre refugiados y los migrantes
- Información sobre los refugiados e inmigrantes
- Ser portavoz de los deseos y necesidades de los socios
- Defender los derechos humanos y constitucionales
- Acoger, informar, asesorar, dirigir, gestionar y solucionar

3) ASOCIACIÓN MAGREBÍ DE INMIGRANTES “ALMINAR”

Breve descripción del funcionamiento de la entidad

Objetivos:

- Ayuda y asistencia para la tramitación de permisos de trabajo y residencia te Integración social y acceso a vivienda
- Promover desarrollo cultural de los asociados

- Intercambios culturales entre las comunidades hispana y marroquí en la provincia de Huelva
- Fomentar y difundir la cultura árabe en la Provincia de Huelva

Zona de actuación geográfica: Provincial

Calendario de atención: Horarios flexible

Población a la que van dirigidas las acciones de la entidad: En principio se atenderá a cualquiera que lo solicite sin distinción de raza, sexo o religión, aunque haremos más hincapié en atender a los socios, que son propiamente los inmigrantes magrebíes, ya que no hay impedimento ninguno para formar parte de la asociación

Líneas de actuación actuales

Programas generales

Ámbito

- Información general sobre documentación

Ámbito de salud

- Se hace derivación a un centro hospitalario

Estructura organizativa de la entidad

La Asociación se rige por sus estatutos, en los que se contempla como forma de gobierno a la Junta Directiva, formada por:

- Presidente
- Vicepresidente
- Secretario
- Tesorero
- Vocal 1
- Vocal 2

Descripción del personal que trabaja en la entidad

Personal voluntario

El personal voluntario son los propios socios, que colaboran en horario flexible. En cuanto a su formación hay diversidad.

Personal profesional

Mediador/a intercultural contratado a media jornada

Forma de acceso de nuevos miembros a la entidad

No hay condiciones previas para formar parte de la asociación, sólo los socios de número tienen que ser magrebíes, el resto de socios no se contempla ningún otro requisito

Forma de acceso de nuevos miembros a la entidad

Cursos, seminarios, etc. Hasta ahora no se ha extendido al resto de los socios, por las dificultades en compaginar trabajo y formación

Foros relacionados con la inmigración en los que participa la entidad te Mesa local de la inmigración del Ayuntamiento de Huelva

Inscripción en el Foro Andaluz de inmigración

Programas y Proyectos Actuales.

a) MEDIACIÓN INTERCULTURAL

Responsable: Asociación "Alminar"

¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?; Fase de inicio Número de personas trabajando en él: 1 mediador

Población a la que se dirige: Colectivo inmigrante.

Presupuesto global del proyecto: 5000 Euros.

Entidades que financian: Delegación de Gobernación de la Junta de Andalucía y Delegación provincial de Huelva de la Consejería de Asuntos Sociales (50%)

Objetivos:

- Mediación en conflictos relacionados con temas de inmigración dentro del mismo colectivo o con la ciudadanía autóctona
- Servir de orientador; asesor en temas de salud, vivienda, etc.
- Llevar a cabo labores de sensibilización ante las instituciones gubernamentales y mantener contactos con otras asociaciones para intercambio de información y experiencia
- Divulgar temas culturales-interculturales en colegios, etc te Labores de traductor/intérprete

b) INFORMACIÓN y ASESORAMIENTO A LA POBLACIÓN EXTRANJERA INMIGRANTE

Responsable; Asociación "Alminar"

¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Fase de inicio

Número de personas trabajando en él: 1 mediador

Población a la que se dirige: Colectivo inmigrante y población en general

Presupuesto global del proyecto; 3000 euros

Entidades que financian: Delegación de Gobernación de la Junta de Andalucía y Delegación provincial de Huelva de la Consejería de Asuntos Sociales (50%)

c) PROMOVER LA PARTICIPACIÓN SOCIAL DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA INMIGRANTE

Responsable: Asociación "Alminar"

¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Fase de inicio

Número de personas trabajando en él: 1 mediador

Población a la que se dirige: Colectivo inmigrante

Presupuesto global del proyecto: 3000 euros

Entidades que financian: Delegación de Gobernación de la junta de Andalucía y Delegación provincial de Huelva de la Consejería de Asuntos Sociales (50%)

4) ASOCIACIÓN HUELVA ACOGE.

Breve descripción del funcionamiento de la entidad

Objetivos;

- Favorecer la promoción social y educativa/cultural te Sensibilizar a la sociedad de acogida
- Reivindicar unas condiciones de vida dignas

Zona de actuación geográfica; Provincial y autonómica

Calendario y horarios de atención: Lunes, Martes, Miércoles, Jueves y Viernes.

Horarios 10:00 a 1 3:00 y 1 7:00 a 20:00

Población a la que van dirigidas las acciones de la entidad: Población inmigrante extranjera no comunitaria sin distinción alguna en cuanto al sexo, edad, nacionalidad.

Líneas de actuación actuales

Programas generales

- Ámbito jurídico

Todo tipo de asuntos jurídicos

Se dispone de abogado/a propio con horario variable

- Ámbito de salud

Se dispone de concierto con alguna entidad

Se hace derivación a un centro hospitalario

- Ámbito laboral

Se realiza mediación con empresarios para la búsqueda de empleo

Promoción e inserción laboral

- Ámbito de educación y formación

a) Con personas adultas

Enseñanza del castellano

b) Con escolares

Apoyo/refuerzo de la escolarización

Enseñanza de lengua y cultura de origen

- Otras:

- Mediación familia-escuela

- Formación específica-profesorado te Alojamiento-residencia

- Bolsa de vivienda

- Ayudas en la búsqueda y mediación

- Ayuda en la tramitación de la documentación te Sensibilización

- Sensibilización con población autóctona

- Sensibilización con población inmigrante extranjera

Programas específico

Formación del voluntariado de la asociación.

Módulos de formación específica para voluntarios de nueva incorporación y formación permanente para el resto de voluntarios

Programa específico de atención a la mujer

Atención a la familia

Estructura organizativa de la entidad

Asamblea:

Junta Directiva:

- Presidenta
- Vicepresidente
- Tesorera
- Secretaría
- 3 Vocales
- Área Acción Social:
 - Asesoría jurídica
 - Servicios Acogida (Huelva/Lepe)
 - Intervención con temporeros (Moguer)
 - Vivienda /Familia
- Área de Formación y Sensibilización:
 - Formación (1. y Ex.)
 - Sensibilización
- Área Promoción:
 - Clases Lengua y Cultura
 - Intervención Medio Educativo

Personal de la Asociación

- 30 Voluntarios
- a) Formación: Trabajadores sociales, abogados, mediadores interculturales, administrativa, estudiantes diversos
- b) Entrevista Inicial: Conoce la formación, expectativas, habilidades y disponibilidad. Luego todo esto se casa con las necesidades de la Asociación. Reciben formación inicial y permanente. Disponibilidad según la persona
- 4 Trabajadores/as Sociales a jornada completa
- 2 Abogados/as a media jornada
- 1 Aux. Administrativo a media jornada
- 2 Mediadores interculturales a jornada completa
- 1 Trabajador/a social a media jornada
- Todos vinculados a la Asociación entre 5 y 8 años
- Otros posibles trabajadores:
Cuentan con un nutrido grupo de personas que apoyan actividades de la Asociación que generan en momentos puntuales, un gran volumen de trabajo

Formación que se ofrece a los miembros de la entidad

Formación continua a los equipos de trabajo sobre la práctica cotidiana y nuestra intervención con inmigrantes

Módulos de formación sobre gestión de recursos humanos, interculturalidad y otros según necesidades formativas (gestionados por Andalucía-Acoge) y otros organismos

Foros relacionados con la inmigración en los que participa la entidad

Consejo local de inmigración (Huelva)

Mesa provincial de la inmigración

Plataforma provincial de la inmigración

Plataforma "Deuda Externa"

Foro andaluz y nacional de la inmigración

Programas y proyectos actuales

- a) SENSIBILIZACIÓN

Responsable: Abderrahmane Essaadi

En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Desde Enero a Diciembre, renovable anualmente

Número de personas trabajando en él: Mediador intercultural, contratado y responsable del proyecto y un grupo de 5 voluntarios

Población a la que se dirige: Sociedad de acogida y población inmigrante

Entidad que financia el proyecto: Delegación provincial de Huelva de la Consejería de Asuntos Sociales de la junta de Andalucía

Objetivos:

- Dinamizar a la comunidad inmigrante y autóctona
- Mediar en la resolución de conflictos
- Difundir valores de solidaridad

b) FORMACIÓN (INTERNA y EXTERNA)

Responsable: Maribel Álvarez

¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Desde Enero a Diciembre, renovable anualmente

Número de personas trabajando en él: Mediación Intercultural, contratado y responsable del proyecto y un grupo de cinco voluntarios

Población a la que se dirige: Miembros de Huelva-Acoge y profesionales del ámbito educación y otros agentes sociales

Entidad que financia el proyecto: Delegación provincial de Huelva de la Consejería de Asuntos Sociales de la junta de Andalucía

Objetivos:

- Favorecer la comunicación entre grupos de culturas diferentes
- Acompañar el proceso formativo de los miembros de Huelva-Acoge
- Profundizar en el conocimiento sobre la inmigración y la interculturalidad con otros agentes socioeducativos

c)

Responsables: Amparo Carretero Palacios y Abderrahmane Essaadi

¿ En qué momento se encuentra actualmente el proyecto? Desde Enero a Diciembre, renovable anualmente

Número de personas trabajando en él: 1 trabajadora social y un mediador Intercultural, contratados y responsables del proyecto y un grupo de 7 voluntarios

Población a la que se dirige: Inmigrantes

Entidad que financia el proyecto: Cofinanciado por la Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía, el IMSERSO y la Fundación Santa María.

Objetivos:

- Potenciar el acercamiento y el conocimiento entre las distintas culturas que coexisten en la escuela
- Favorecer el acercamiento y comunicación entre las familias inmigrantes y los centros educativos
- Posibilitar el conocimiento de la lengua y cultura de origen a los niños inmigrantes

d) PROMOCIÓN DE LA LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLA

Responsable: Amparo Carretero Palacios

¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Desde Enero a Diciembre, renovable anualmente

Número de personas trabajando en él: Un grupo de 7 voluntarios

Población a la que se dirige: Inmigrantes (adultos)

Entidad que financia el proyecto: Cofinanciado por la Consejería de AA. SS de la Junta de Andalucía y el IMSERSO

Objetivos:

- Impartir clases de castellano a grupos reducidos de inmigrantes atendiendo a dos niveles, inicial y medio
- Informar y asesorar sobre los recursos formativos existentes y formas de acceder a ellos: Educación de adultos, formación profesional ocupacional,

e)

Responsable: Javier Pérez Cepero y Aziz Zrouqui

Ejecución del proyecto entre Noviembre de cada año y Junio del siguiente. De lunes a viernes de 17:00 a 21:00

Personal responsable: Anualmente 1 trabajador social y 1 mediador Intercultural, contratados y responsables del proyecto y 6 personas voluntarias

Personas a las que va dirigido el proyecto: Inmigrantes temporeros

Financiación del Proyecto: Cofinanciado por el Ministerio de trabajo y AA. SS. (IRPF) y la Consejería de AA. SS de la Junta de Andalucía

Objetivos:

- Denunciar las situaciones de precariedad que vulneran los derechos de los inmigrantes
- Conocer in situ la realidad sociolaboral de los inmigrantes temporeros (visitas a las explotaciones freseras)
- Puesta en marcha del centro de Moguer, desde donde se ofrece un servicio de información y orientación en materias diversas; mediación laboral; servicios de ducha y lavandería

f) SERVICIO DE ASESORAMIENTO JURÍDICO

Responsable: M^a Luisa Vélez Sayago y Nieves Robles Pérez

¿En que momento se encuentra actualmente el proyecto?: Desde Enero a Diciembre, renovable anualmente.

Calendario: Lepe: Lunes y Jueves de 10:00 a 13:00 Martes de 17:30 a 20:00 (necesario pedir cita previa). Huelva: Lunes, martes y jueves de 17:00 a 21:00 Horario variable anualmente.

Número de personas trabajando en él: 2 abogadas contratadas (una de ellas sólo durante seis meses al año) y responsables del proyecto, ubicadas una en Huelva y otra en Lepe. Se complementan con 2 personas voluntarias (una abogada) en Huelva y 2 en Lepe.

Población a la que se dirige: Inmigrantes

Entidad que financia el proyecto: Cofinanciado por la Consejera de AA. SS. de la Junta

de Andalucía y el Excmo. Ayuntamiento de Huelva

Objetivos:

- Informar; orientar y asesorar jurídicamente a la población inmigrante
- Seguimiento de los procesos de documentación de la población
- Denuncia de vulneración de derechos que afectan a la población inmigrante

g) **SERVICIO DE INTERVENCIÓN SOCIAL**

Responsable: Teresa Limón Castaño

¿En qué momento se encuentra el proyecto? Desde enero a diciembre, renovable anualmente.

Horario: Martes de 17:00 a 19:00. Viernes de 10:00 a 13:00

Numero de personas trabajando en el proyecto: 1 trabajadora social contratada y responsable del proyecto y 3 voluntarios

Población a la que se dirige: Inmigrantes

Entidad que financia el proyecto: Ministerio de Trabajo y AA. SS. (IRPF)

Objetivos.

- Informar y orientar sobre el acceso a la vivienda, así como la utilización de los recursos comunitarios
- Mediar en la resolución de conflictos entre arrendador y arrendatario

5) CRUZ ROJA DE HUELVA

Breve descripción del funcionamiento de la entidad

Objetivos:

Inmigrantes y refugiados: asistencia a extranjeros, información y orientación y tramitación de documentación.

Zona de actuación geográfica: Provincial, nacional e Internacional

Calendario y horarios de atención: Lunes, Martes, Miércoles, jueves y Viernes. Horarios 8:00 a 15:00

Población a la que van dirigidas las acciones de la entidad: Colectivos en situación de exclusión social. Inmigrantes, asilados y refugiados. Todos los niños, hombres y mujeres sea cual sea su edad, sexo o cualquier condición. Además se atiende a muchos otros colectivos: personas de la tercera edad. Discapacitados, mujeres, menores que tienen problemas de conductas, mujeres en situación de malos tra~, enfermos de SIDA, reclusos...

Líneas de actuación actuales

Programas generales

Ámbito jurídico

- Todo tipo de asuntos jurídicos
- Se dispone de abogado/a propio (pero que sólo ejerce como asesor jurídico) Horario 9:30 a 12:30 de Lunes a Viernes

Ámbito de salud

- Se dispone de concierto con alguna entidad (con otras ONG'S)
- Se hace derivación para expedición de la tarjeta sanitaria (cobertura sanitaria)

Otras (Se realizan certificados médicos) *br*, Ámbito laboral

- Se dispone de un Plan de empleo (bolsa de empleo)
- Para documentados
- Se realiza mediación con empresarios para la búsqueda de empleo

Ámbito de educación y formación

- Con personas adultas
 - a) Enseñanza del castellano
 - b) Formación ocupacional
- Con escolares
 - a) Apoyo/refuerzo de la escolarización Enseñanza del castellano
 - b) Alojamiento-Residencia (en Ayamonte)
 - c) Centros de acogida temporal (8 plazas)
 - d) Sensibilización con población autóctona población inmigrante extranjera

Programas específicos

- Cooperación Tercer Mundo. Ayudas cuando son necesarias, especialmente con el envío de cooperantes.
- Curso de derecho internacional humanitario. No hay campaña específica, pero siempre quedan reflejadas en las actuaciones de Cruz Roja.
- Formación del voluntariado de la entidad. Curso básico institucional y luego específico según el campo a trabajar: general, primeros auxilios, socorrismo, etc.

Estructura organizativa de la entidad: Comité provincial, Presidente, Vicepresidentes, Representantes de Asambleas Locales y Voluntarios.

Descripción del personal que trabaja en la entidad

- Secretario provincial,

- Personal voluntario

El personal voluntario se capta mediante campañas de sensibilización, aunque también existe el ofrecimiento directo del voluntariado, sobre todo del ámbito comunitario. La dedicación de cada persona depende del tiempo que cada uno determina.

- 10 voluntarios:
- 3 Abogados
- 3 Trabajadores sociales
- 1 Diplomado en relaciones laborales
- 1 Periodista

- Personal profesional

2 Monitores de formación (magisterio y logopedia)

1 Abogado

1 Trabajador social

1 Médico

Forma de acceso de nuevos miembros a la entidad

- Curso básico institucional, información ONG. Curso formación específico según el programa con el que se vaya a trabajar.
- Formación general e institucional. Jornadas, todo tipo de cursos que tengan relación para los profesionales
- Foros relacionados con la inmigración en los que participa la entidad. Foro Andaluz de la Inmigración, Foro Nacional de la Inmigración, Mesa Provincial de la Inmigración y Consejo Local de Inmigrantes.

Programas y proyectos actuales

a) PROGRAMA DE ATENCIÓN AL INMIGRANTE Y SUS FAMILIAS

Responsable: Asamblea Provincial de Cruz Roja

¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Consolidado (desde año 1 987), anual

Número de personas trabajando en él: 3 personas contratadas y 3 voluntarios Población a la que se dirige: Inmigrantes en general Entidad que financia el proyecto: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, área sanitaria; Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía, área jurídica y área social

Objetivos:

- Objetivos generales
- Paliar y evitar en la medida de lo posible situaciones marginales en sus categorías social, sanitaria y laboral
- Posibilitar su integración en la comunidad

Objetivos específicos:

- Poner en contacto a personas que desconocen el paradero de familiares con los mismos
- Posibilitar el envío de mensajes a zonas de conflicto o de difícil acceso para los medios convencionales

b) AULA INTERCULTURAL

Responsable: Asamblea Provincial de Cruz Roja Española en Huelva

¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Este programa se lleva realizando desde hace 7 años (anual)

Número de personas trabajando en él: 2 profesionales y 2 voluntarios

Población a la que se dirige: Inmigrantes y refugiados

Entidad que financia el proyecto (especificar cantidad): Cruz Roja

Objetivos:

Facilitar la adquisición y afianzamiento de técnicas y destrezas instrumentales básicas que faciliten un mejor aprendizaje y realización de otras actividades profesionales
Adquirir conocimientos y habilidades lingüísticas en su entorno inmediato, potenciando las relaciones personales y el acceso al mercado laboral
Fomentar la labor de colaboración y equipo mediante técnicas de trabajo individual y

grupal

Contribuir al desarrollo comunicativo y lingüístico de los alumnos

Para obtener esos objetivos, impartimos:

- Clases de castellano
- Clases de alfabetización
- Talleres de habilidades sociales y de comunicación
- Talleres interculturales

c) PLAN DE EMPLEO PARA INMIGRANTES

Responsable: Asamblea Provincial de Cruz Roja Española en Huelva

¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Inicio

Número de personas trabajando en él: 3 personas contratadas y 2 voluntarios

Población a la que se dirige: Inmigrantes documentados

Financiación del proyecto: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Fondo Social Europeo

Objetivos:

- Aumentar la empleabilidad de las personas a través del desarrollo de programas centrados en la adquisición de hábitos, de capacitación para el empleo, orientación profesional y acompañamiento hacia el empleo
- Favorecer la inserción laboral a través de la conexión entre la capacitación laboral que se ofrece a los colectivos vulnerables y el empleo efectivo en base a las necesidades del mercado laboral
- Impulsar propuestas y acuerdos dirigidos a la empleabilidad de los colectivos vulnerables
- Colaborar en reforzar las políticas de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el empleo
- Establecer mecanismos de coordinación entre los distintos servicios que componen el Plan (SIPAE, Promoción/Orientación, Intermediación) para ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades de los destinatarios del mismo

d) CENTRO DE ACOGIDA TEMPORAL DE INMIGRANTES

Responsable: Asamblea Local de Cruz Roja Española en Ayamonte

¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Inicio

Número de personas trabajando en él: 3 contratados y 4 voluntarios

Población a la que se dirige: Inmigrantes en general (8 plazas)

Entidad que financia el proyecto: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

Objetivos:

Cubrir una de las necesidades básicas del inmigrante: el derecho a un alojamiento digno, durante la búsqueda de empleo

Información sobre los recursos sociales existentes en nuestra comunidad

6) CÁRITAS

Breve descripción del funcionamiento de la entidad

Zona de actuación geográfica: Local y Provincial

Calendario y horarios de atención: Lunes, Martes, Miércoles, jueves y Viernes:

Horarios 8:00 a 15:00

Población a la que van dirigidas las acciones de la entidad: Colectivos desfavorecidos y excluidos

Líneas de actuación actuales

Programas generales

Ámbito jurídico

- Asesoría jurídica

Ámbito de salud

- Se hace derivación a un centro hospitalario

- Derivación y acompañamiento centro de salud

Ámbito laboral

- Se dispone de bolsa de trabajo

- Para todos

- Se realiza mediación con empresarios para la búsqueda de empleo

Ámbito de educación y formación

- Con personas adultas

a) Formación ocupacional

b) Sensibilización con población autóctona

Otras: Acogida. Otros servicios

Programas específicos

Mujer: Atención a la mujer prostituta

Cooperación Tercer Mundo: Apoyo a proyectos

Estructura organizativa de la entidad: Asamblea, Consejo Diocesano, Comisión

Permanente, Coordinadoras Zonales, Comisión Acción Social

Descripción del personal que trabaja en la entidad

Personal voluntario

- 1.108 voluntarios

- 1.800 socios

- Se captan a través de parroquias y servicios centrales

- Formación: diferentes niveles

- Dedicación: según el tiempo que cada voluntario crea conveniente y el programa o acción que desarrolle

Personal profesional

- Plantilla: 18

- Formación: técnico superior, medios, estudios primarios

- Permanencia: contratos indefinidos, temporales

- Selección: currículum

- Remuneración: según convenio

Forma de acceso de nuevos miembros a la entidad

Condición de entrada: coincidencia con los fines de la Institución
Sin cuotas

Programas y proyectos actuales

a) PROGRAMA DE VOLUNTARIADO

Responsable: Faruk Narváez

¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Fase de desarrollo

Número de personas trabajando en él: 1 profesional. 8 voluntarios

Población a la que se dirige: Población en general. Voluntarios de la institución

Entidad que financia el proyecto: Ministerio Asuntos Sociales ? Junta de Andalucía
(según convocatorias, año y presupuesto). Fondos propios

Objetivos:

- Promover el voluntariado, ofreciendo cauces concretos de acción
- Fomentar la cultura de la solidaridad
- Facilitar espacios de formación, para que sean sujetos adecuados de la acción que van a desarrollar y para un mayor crecimiento personal y social.

Actividades:

- Servicio de acogida al voluntariado. Viernes de 10:00 a 13:00 horas
- Sesiones informativas. Tres anuales de 2 horas de duración
- Cursos de formación básica. 7 sesiones de 3 horas
- Formación específica

Otros espacios de formación:

- Escuela de formación de Cáritas
- Encuentro formativo Mundo Rural
 - Cursos relación de ayuda
- Participación en encuentros y foros locales que trabajen con voluntarios

b) ATENCIÓN PRIMARIA

Responsable: M^a Auxiliadora López Gallardo

¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Ampliación

Número de personas trabajando en él: 2 contratados más voluntarios de Cáritas parroquiales

Población a la que se dirige: Población en general

Entidad que financia el proyecto: Fondos propios de Cáritas

Objetivos:

- Es un servicio abierto a todos, donde se establece una relación personalizada con el usuario. Primer punto de encuentro entre Cáritas y usuario

Funciones:

- Información, orientación, asesoramiento sobre deberes, derechos y recursos a los que pueden acceder las personas
- Derivación y coordinación (prestaciones, servicios, otras iniciativas)
- Acompañamiento y seguimiento

- Ayuda económica, material y farmacéutica. Siempre como un servicio de apoyo y de refuerzo, que prevenga y/o ayude a la integración social. Este servicio se realiza en las Cáritas parroquiales con el apoyo y asesoramiento de los servicios centrales.

Horario servicios centrales: lunes a jueves de 11:00 a 1 3:00

c) PROGRAMA DE EMPLEO

Responsable: Concepción Martín

¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Continuación. ampliación

Número de personas trabajando en él: 3 contratados y 3 voluntarios Población a la que se dirige: Población en general

Entidad que financia el proyecto: La Consejería de Asuntos Sociales Consejería de Empleo de la junta de Andalucía y Fondos propios

Objetivos:

- El programa de empleo está en fase de ampliación, por lo que crecerá tanto el personal como el presupuesto y actividades
- Promover medidas orientadas a compensar las desigualdades económicas, sociales y culturales
- Articular medidas adecuadas para la inserción socio-laboral

Actividades:

- Acogida. Lunes a jueves de 11:00 a 1 3:00
- Inserción socio-laboral (plano formativo básico, formación profesional ocupacional
- Intermediación laboral
- Apoyo autoempleo
- Seguimiento y acompañamiento

d) ATENCION A LA MUJER MARGINADA

Responsable: Juana Redondo

¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Fase de desarrollo y ampliación

Numero de personas trabajando en él: 2 profesionales y 8 voluntarios

Población a la que se dirige: Mujer prostituta (españolas e inmigrantes)

Entidad que financia el proyecto: Instituto de la Mujer; Consejería de Asuntos Sociales de la junta de Andalucía y Fondos propios

Objetivos:

- Concienciar a la sociedad sobre la problemática del colectivo
- Identificar y contactar con las zonas donde se ejerce la prostitución
- Conocer su problemática personal y social
- Promocionar la salud de las personas que forman el colectivo, mejorando su calidad de vida y facilitando el acceso al sistema de salud
- Fomentar los niveles básicos de convivencia interpersonal
- Favorecer el desarrollo personal
- Acercar y conectar los recursos al colectivo

Actividades

- Acogida

- Atención psico-social
- Servicio de ducha y ropero
- Servicio de cafetería y TV
- Lavandería
- Salud
- Taller de promoción integral
- Piso de apoyo al tratamiento (por poner en marcha)

Horario: 9:00 a 13:30 / 17:00 a 20:00

e) CENTRO SIN LECH O

Responsable; Juan José Lepe

¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Primera fase de tres

Número de personas trabajando en él: 2 contratados y 40 voluntarios

Población a la que se dirige: Personas sin hogar

Entidad que financia el proyecto: Fondos propios (14%), Consejería de Asuntos Sociales de la junta de Andalucía (10%) y Ayuntamiento

Objetivos:

- Reducción de daños ocasionados por las condiciones de vida en la calle, facilitando la cobertura de necesidades básicas de higiene y vestidos
- Facilitar la inserción social del colectivo a través de un proceso individualizado

Actividades

- Información y orientación
- Servicio ducha y ropero
- Cafetería, prensa y biblioteca

Horario: Lunes a viernes de 9:00 a 13:00 y de 17:00 a 19:00

7)

Breve descripción del funcionamiento de la entidad

Objetivos:

- Defender, apoyar y proclamar los Derechos Fundamentales de personas emigrantes
- Denunciar y exigir la derogación de leyes, tratados... que violan los Derechos de la población emigrante
- Sensibilizar a la población e instituciones de la D. V. D. H.
- Propiciar cambios hacia una sociedad mutua y solidariamente enriquecedora

Zona de actuación geográfica: Provincial y Autonómica

Otros: Delegación Asociación Autonómica

Calendario y horarios de atención: Lunes, Martes, Miércoles, jueves y Viernes.

Horarios 17:00 a 20:00

Población a la que van dirigidas las acciones de la entidad; Población emigrante sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión,

Líneas de actuación actuales

Programas generales

Ámbito jurídico

- Sólo cuestiones de regularización

Ámbito de salud

- Se hace derivación a un centro hospitalario
- Sensibilización con población autóctona

Programas específicos

- Cooperación Tercer Mundo: Campaña deuda externa-deuda interna
- Derechos Humanos: Programa Asociación
- Campaña Derechos para todos/as. Derechos sin fronteras

Estructura Organizativa de la entidad

Organigrama de la asociación:

- Asamblea Socios
- Junta Directiva:
 - Presidente/a
 - Vicepresidente/a
 - Secretario/a
 - Tesorero/a
- Delegados
- Miembros APDH-A
- Comisión Coordinadora por Áreas

Organigrama local (Huelva)

Delegaciones Locales:

Comisión:

- Delegado/a
- Secretario/a
- Tesorero/a
- Coordinadores/as de Área
- Asamblea de socios

Descripción del personal que trabaja en la entidad

Personal voluntario

- Personal voluntario APDH-A (Huelva): 56
- Captación: vinculación miembros, jornadas, charlas,
- Formación: variada (enfermería, trabajo social, estudiantes, desempleados, ...)
- Dedicación: 1 a 4 horas por semana
- Vinculación: Permanente (activa y no activa)

Personal profesional

- Personal profesional: 1 trabajadora social con contrato de 15 horas semanales y Un educador de calle contratado por ocho meses, quince horas semanales

Otros posibles colaboradores

- Miembros de otras asociaciones que colaboramos en campañas, actos, (puntuales)
- Forma de acceso de nuevos miembros a la entidad
- Persona afín a la Asociación₁ que crea en sus objetivos y que participe de la
- Declaración Universal de los Derechos Humanos

Formación que se ofrece a los miembros de la entidad Asistencia a seminarios, cursos, jornadas.

- Foros relacionados con la inmigración en los que participa la entidad
- Mesa Provincial Inmigración
- Plataforma contra la Ley de Extranjería
- Involucrados en redes con otros grupos

Programas y Proyectos Actuales.

a) INMIGRANTES EN HUELVA

Responsable: Asociación Pro-Derechos Humanos Andalucía (Huelva) ¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: A la espera de contar con medios para continuar

Número de personas trabajando en él: En los años 2000-2001 hay 1 contratado y 5 colaboradores de la Asociación

Población a la que se dirige: Inmigrantes sin papeles Presupuesto global del proyecto: 625.000 pesetas Entidad que financia el proyecto: Consejería de Asuntos Sociales de la junta de Andalucía.

Objetivos:

- Estudiar la Legislación vigente en materia de extranjería
- Estudiar la situación de los inmigrantes en Huelva
- Dar a conocer la situación de los inmigrantes a la sociedad
- Posibilitar las actuaciones que posibiliten que los inmigrantes se integren en la sociedad onubense

Actividades:

- De coordinación con otras organizaciones
- Charlas
- Información inmigrantes sobre sus derechos y recursos de los que dispone
- Contactos con las administraciones públicas competentes

b) CAMPAÑA DE DEUDA EXTERNA-DEUDA INTERNA

Responsable; Asociación Pro-Derechos Humanos Andalucía (Huelva)

¿En qué fase se encuentra actualmente el proyecto?: Es prorrogable anualmente

Número de personas trabajando en el proyecto:1 colaboradora de la Asociación. Para actividades puntuales, 8 miembros Asociación

Población a la que se dirige: Países Tercer Mundo

Entidad que financia el proyecto: Asociación Pro-Derechos Humanos Andalucía (Huelva)

Objetivos:

Acercamiento a las realidades de los Derechos Humanos en el mundo. Especialmente en

aquellas zonas donde la situación es más grave

Dar a conocer a la población onubense la situación de los Derechos Humanos en el mundo

Lograr la condonación de la deuda de los países empobrecidos

Actividades:

-Charlas, conferencias, jornadas

- Ruedas de prensa

- Reuniones de coordinación externa de la Plataforma de Huelva contra la deuda.

ANEXO VI.

ENTREVISTA REALIZADA A LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS MULTICULTURALES.

Nombre del centro escolar:

Función dentro del Equipos directivo:

Tipo de centro educativo: público privado

Número total de alumnado matriculado: varones..... mujeres.....

Número de alumnado perteneciente a otras culturas:

- Niveles educativos:
- Varones:..... Mujeres:.....
- Procedencia:.....
.....
.....

Ubicación del centro:

LOCALIZACIÓN	Ayamonte	Cartaya	
DOMICILIO FAMILIAR	Isla Cristina	Punta Umbría	Moguer
	Lepe	Palos de la Frontera	

¿Existe comedor? Sí No

Número de alumnado de otras culturas que reciben dicho servicio:.....

¿Qué pautas culinarias se siguen cuando la cultura del alumnado no permite tomar algún tipo de alimento, como por ejemplo el cerdo?.....
.....

¿Desde qué año el centro ha recibido alumnado procedente de otras culturas?.....
.....

¿Cuáles han sido las reacciones manifestadas por el profesorado ante la presencia en sus aulas de alumnado procedente de otras culturas?.....
.....

¿Qué ventajas e inconvenientes presenta la diversidad cultural existente en el centro?.....
.....

¿Cuáles son los criterios de asignación del alumnado de culturas minoritarias en las aulas?.....
.....

¿Y respecto al alumnado que ha iniciado su escolaridad en su país de origen?.....
.....

¿Hay un conocimiento del curriculum realizado en el país de origen?.....
.....

¿Cuáles son las necesidades del centro ante la diversidad cultural del presente en el mismo?.....
.....

¿Cuáles son las necesidades generalmente presentadas por este alumnado?.....
.....

¿El profesorado del centro tiene formación específica para la enseñanza a este tipo de alumnado?.....

.....

¿Qué profesionales y dónde atienden las necesidades educativas presentadas por este alumnado?.....

.....

¿Cuenta el centro con profesorado para impartir la lengua materna de los citados alumnos y alumnas?.....

.....

¿Se han realizado programas o actividades relacionadas con la cultura de origen de dicho alumnado? En caso afirmativo, explíquelas.....

.....

¿Se organizan apoyos de español como segunda lengua, para este alumnado? En caso afirmativo, ¿dónde? ¿dentro o fuera del aula o en ambos espacios?.....

.....

¿Cree que la escuela debe llevar a cabo programas e sensibilización tendentes al respecto por las minorías?.....

.....

¿Se ha manifestado algún rechazo por parte del alumnado autóctono hacia los inmigrantes? ¿Y al contrario?.....

.....

¿Cuáles son las necesidades del centro antes la diversidad cultural presente en el mismo?.....

.....
¿Recuerda si en alguna reunión o claustro de profesores se ha analizado o reflexionado sobre temas relacionados con la presencia de alumnado procedente de otras culturas en el centro? En caso afirmativo, relátelos.....

.....
¿Qué criterios se han adoptado en el centro en relación al alumnado de culturas minoritarias?.....

.....
¿Con qué recursos personales y materiales cuenta el centro para atender a las necesidades que presenta este tipo de alumnado?.....

.....
¿Son suficientes?.....

.....
Y, por parte de la administración educativa ¿qué ayudas recibe el centro? Y ¿qué valoración merecen las referidas ayudas o apoyos?.....

.....
¿¿Qué objetivos se plantean desde el PEC en relación a la diversidad cultural y qué medidas organizativas contemplan?.....

.....
¿Están incluidos en el PCC temas relacionados con la educación para la paz, los derechos humanos, la cooperación, la comprensión internacional, etc...? En caso afirmativo, redáctelo.....

Observaciones (algún hecho significativo a destacar, de interés o deseo).....

.....

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO VII.

ENTREVISTA REALIZADA AL PROFESORADO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS MULTICULTURALES.

Esta entrevista junto con su guía es la siguiente:

La recogida de información se ha realizado mediante entrevistas personales con el profesorado. Para ello se elaboraron dos tipos de formatos:

- a) Un cuestionario para el profesorado donde se plantean las preguntas prácticamente todas ellas de forma abierta a fin de no orientar sus respuestas.
- a) Un cuestionario para el entrevistador/entrevistadora donde las mismas preguntas se presentan con formato cerrado en categorías de respuestas- siempre dejando la oportunidad de que se den en el transcurso de la entrevista nuevas categorías- a fin de facilitarle el desarrollo de la entrevista y una rápida codificación de las respuestas dadas por el profesorado.

Para la elaboración de ambos tipo de formatos se han seguido las etapas propias de la construcción de esta clase de instrumentos:

1. Elaboración de los primeros protocolos. Los ámbitos de contenido y la categorización de las respuestas se efectuaron según los objetivos iniciales planteados a partir de la consulta de los estudios e investigaciones realizadas en este ámbito.
2. Valoración por jueces.
3. Selección y formación de las personas entrevistadoras.
4. Aplicación piloto de una muestra de profesorado especialmente escogido por su experiencia como profesorado de aulas multiculturales e interesados en el tema. Con esta aplicación piloto se pretendía que se valorara desde la experiencia práctica del profesorado: la relevancia del contenido tratado, su secuenciación y estructuración; el formato de las preguntas y la idoneidad de la longitud y criterios a seguir para acortarlo en caso necesario.
5. Elaboración de los protocolos definitivos (tanto para el entrevistador/entrevistadora como para el profesorado) en función de los resultados obtenidos con el estudio piloto.

GUÍA DE ENTREVISTA PROFESORADO

DIMENSIONES MEDIDAS	PREGUNTAS
Proceso de adscripción de las diferentes minorías a las aulas: naturaleza e idoneidad de los criterios utilizados	1y2
Planificación inicial de las actividades escolares: -Nivel de conocimientos del profesorado sobre aspectos personales, familiares y de la cultura de origen del alumnado	3y4
-Existencia de programación inicial diferencial para el alumnado de las minorías	5
-Ayudas específicas recibidas para la programación inicial, nivel de satisfacción y deficiencias de las mismas	6,7 y8
- Cambios introducidos los primeros días de clase por la presencia de minorías en el aula	9 y 10
-Distribución del alumnado en el aula, criterios y dinámica de los mismos a lo largo del curso	11
Naturaleza de la intervención individualizada del profesorado al alumnado de las minorías y grado en que realiza un planteamiento educativo multicultural en el ámbito del aula durante el curso: -Tipología de las actividades planteadas, en función del dominio que el alumnado tiene de la lengua instrumental	12 13,14, 15 y 16
-Tratamiento curricular del "conocimiento de las diferentes culturas	
-Forma de afrontar los conflictos entre el alumnado y grado en que se utilizan para la comprensión y el respeto entre culturas	17, 18
-Replanteamiento de la actividad docente según la experiencia en aulas multiculturales y tipo de innovaciones pedagógicas introducidas	19
-Ayudas y asesorías específicas utilizadas (internas y externas al centro) en función del nivel lingüístico del alumnado de las minorías y valoración de la efectividad de tales ayudas y asesorías	20
Valoración de los recursos humanos y materiales específicos para situaciones educativas multiculturales:	21
-Recursos existentes en el centro y grado de efectividad de tales recursos.....	22
- Grado de utilización de recursos externos al centro y valoración de su efectividad	23
- Situaciones de aula que hacen necesaria la ayuda de un especialista	24
La relación profesorado-familias: frecuencia, formas de establecer la relación y su evolución, temas tratados, dificultades y diferencias entre minorías	
Valoración general de la experiencia como profesor o profesora de un aula multicultural:	25
- Grado en que el profesorado ha vivido situaciones representativas de ventajas y limitaciones en aulas multiculturales, diferenciando entre el inicio y durante el curso	26
...	27
-Aspectos facilitadores de la integración del alumnado de minorías en la dinámica escolar	28
-Aspectos que dificultan la integración del alumnado de minorías en la dinámica escolar	
-Nivel de satisfacción global de su experiencia de trabajo en aulas multiculturales.....	29
Percepción del profesorado sobre los atributos que caracterizan a cada minoría presente en el aula relativos a: capacidades cognitivas, rasgos personales, hábitos y habilidades sociales	

DATOS DE IDENTIFICACIÓN					
Sexo	Años de Profesión	Años de experiencia en aulas multiculturales	Tipo de centro	Ubicación	Años de experiencia del centro con aulas multiculturales
<input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Hombre	<input type="checkbox"/> 0 -2 <input type="checkbox"/> 3 -5 <input type="checkbox"/> 6 -8 <input type="checkbox"/> más de 8	<input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> 1 -3 <input type="checkbox"/> 4 -6 <input type="checkbox"/> 7 -9 <input type="checkbox"/> más de 9	<input type="checkbox"/> Privado laico <input type="checkbox"/> Privado religioso <input type="checkbox"/> Concertado laico <input type="checkbox"/> Concertado religioso <input type="checkbox"/> Público	<input type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Suburbano <input type="checkbox"/> Rural	<input type="checkbox"/> Primer año <input type="checkbox"/> 2 -3 <input type="checkbox"/> 4- 6 <input type="checkbox"/> más de 6

CURSO	Nº Total de niños en el aula	% mayoría	% minorías

COMPOSICIÓN ÉTNICA DEL AULA

Nº	Nombre	Etnia	Años de escolarización en el centro
1.....
2.....
3.....
4.....
5.....
6.....
7.....
8.....
9.....
10.....
11.....
12.....
13.....
14.....
15.....
16.....
17.....
18.....
19.....
20.....

1.- ¿Qué criterios ha seguido el centro para adscribir a su aula el alumnado de las diferentes minorías? (señalar los tres aspectos por orden de preferencia?)

- No sé
- Continuación de la escolaridad del alumno.
- La edad del alumno
- Nivel de castellano
- Las características del grupo (composición, tamaño, etc).
- Disponibilidad de maestro de apoyo u otras ayudas
- Se trata de un curso que inicia ciclo
- Predisposición del profesor/a
- Otros(especificar)

2.- ¿Considera que los criterios que se han seguido han sido los más idóneos?

.....

.....

.....

3.- Tenía algún conocimiento de las minorías al inicio de curso?

- No
- Sí, solamente de los que estaban escolarizados en el centro
- Sí, de todos

4.- Responder para cada uno del alumnado de las minorías, colocando en las casillas su número de identificación: ¿en qué medida conocía los siguientes aspectos y qué grado de importancia tiene el conocerlos para establecer la programación inicial de trabajo con este alumnado?

PERSONALES	Conocimiento que tenía Vd				Es decisivo conocerlo			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada	Mucho	Bastante	Poco	Nada
- Nivel de escolaridad								
- Nivel de Conocimientos escolares								
- Nivel de castellano								
- Diagnóstico de sus capacidades								
- Diagnóstico de sus rasgos personales								
- Otros (especificar)								

	Conocimiento que tenía Vd				Es decisivo conocerlo			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada	Mucho	Bastante	Poco	Nada
FAMILIARES								
estructura Familiar								
- Roles y normas de convivencia								
- Otros (especificar)								
CULTURALES								
- Costumbres culturales								
- Creencias religiosas, morales, etc.								
- Formas de vida								
- Valores								
- Otras (especificar)								

OBSERVACIONES:.....

.....

5. ¿Ha establecido una programación inicial diferenciada para los niños?

- Sí, para todos
- Solamente para algunos
- No

¿quiénes? (señalar *el* *número* *de* *identificación*).....

¿por **qué?**

.....

6.- ¿Qué tipo de asesoramiento o ayuda específica recibió en el momento de

iniciar las actividades escolares de este alumnado?

- Ninguna

Ayuda por parte del profesorado de refuerzo para:

- el aprendizaje de la lengua catalana
- algunos aprendizajes

Asesoramiento para:

- establecer la programación de las materias
- fijar objetivos de socialización
- elaborar materiales de trabajo adaptado al alumnado

- Otras(especificar)

7.- En caso de haber recibido algún tipo de ayuda o asesoramiento, ¿cuál es su nivel de satisfacción?

.....

8.-¿Qué tipo de ayuda no recibió y considera que hubiera sido necesaria?

.....

9.- El hecho de tener minorías en su aula, ¿ha representado un cambio en la dinámica de los primeros días del curso?

- No, nunca
- No, cuando vienen de años anteriores en el centro
- Sí, aunque no sea el primer año que están en el centro
- Sí, cuando llegan por primera vez al grupo

10.- En caso afirmativo, señale qué tipo de cambios realiza:

- Presentación de los niños
- División de responsabilidades entre el alumnado
- Organización de la clase en cuanto al tiempo y al espacio
- Otras (especificar)

11.- ¿Ha utilizado algún criterio específico para Organizar al alumnado en la clase por tener minorías en ella?

- Sí
- No

En caso afirmativo, especifique qué criterios y en qué momento del curso

INICIO DE CURSO	DURANTE EL CURSO
-----------------	------------------

.....
.....
.....

12.- Señale de las situaciones siguientes cuáles se dan en su aula, si el alumno de la minoría conoce o no la lengua de aprendizaje.(Coloque dentro de la casilla un 1 si es frecuentemente y un 2 si es de "vez en cuando")

	<i>Conocimiento lengua aprendizaje</i>	
	<u>Suficiente</u>	<u>Insuficiente</u>
- Hacen las mismas actividades que el resto de la clase, pero con un nivel de exigencia menor		
- Hacen actividades preparadas específicamente para ellos		
-Se trabaja fundamentalmente actividades de socialización para favorecer su integración escolar		
- Se utilizan criterios de evaluación diferenciado para este alumnado		
- Se realizan ajustes de la metodología en función de las diferencias étnico-culturales del grupo		
- Otras (especificar)		

13.- ¿Considera que en sus programaciones tiene que haber contenidos relativos al conocimiento de las diferentes culturas?

- No
- Sí, de las minorías presentes en la clase
- Sí, de cualquier minoría

14.- En caso afirmativo, ¿en qué materia?

- En todas las materias del curriculum
- Sólo en Ciencias Sociales
- En las lecturas de apoyo
- Otras (Especificar)

15.- Se ha hecho alguna actividad que haya servido al alumnado para vivenciar diferentes realidades culturales?

- No
- Sí
- Exposiciones
- Salidas extraescolares
- Discusión y reflexión de temas en el aula
- Otras (especificar)

16.- A su juicio, ¿los libros de texto que emplea tienen un enfoque multicultural?

- No
- No lo sé, nunca me lo he planteado
- Sí

17.- ¿Cómo afronta los conflictos que pueden darse entre el alumnado por sus diferencias culturales?

- Los evita
- Los elude
- Los aprovecha **¿Cómo?**
-
-

18.- ¿Ha establecido pautas de comportamiento diferenciadas en función de las peculiaridades de cada minoría presente en su aula?

- No
- Sí **¿Cuáles?**
-
-

19.- El hecho de tener alumnos de minorías, ¿le ha servido para replantearse su forma habitual de enseñanza e introducir algún tipo de innovación pedagógica?

- No
- Sí **¿Cuáles?**
-
-

20.- ¿ En qué medida ha utilizado durante el curso las siguientes tipos de ayudas según el conocimiento o no de la lengua de aprendizaje que tiene del alumnado de las minorías? Valore también la efectividad de esta ayuda. (Coloque en las casillas un 1 si lo ha utilizado mucho o bastante y un 2 si ha sido poco o muy poco)

	Dominio en la lengua de aprendizaje		Valoración de la efectividad			
	Suficiente	Insuficiente	Mucho	Bastante	Poco	Nada
En el propio centro						
- Ayudas prácticas de especialista/s para resolver problemas o cuestiones específicas de aprendizaje						
- Asesorías puntuales sobre cuestiones de aprendizaje						
- Asesoría en problemas o cuestiones relacionales entre el alumnado y de éste con el profesorado						
- Otras (especificar)						
Externas al centro						
- Ayudas prácticas en el aula de especialista para resolver problemas o cuestiones específicas						
-Asesorías puntuales sobre cuestiones didácticas						
- Asesoría en problemas o cuestiones relacionales entre el alumnado y de éste con el profesorado						
- Otras (especificar)						

OBSERVACIONES:

.....

.....

21.- En qué media ha utilizado los siguientes recursos externos al centro y cómo valora su efectividad?

	Utilizado				Valoración de la efectividad			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Seminarios, jornadas, sesiones informativas sobre								

diferentes culturas								
Grupos de trabajos								
Cursos especializados								
Otras (especificar)								

22.- En qué medida existen los siguientes recursos en su centro para ayudar al profesorado a hacer planteamientos multiculturales en sus aulas?

En el propio centro:	Utilizado				Valoración de la efectividad			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada	Mucho	Bastante	Poco	Nada
- Seminarios, jornadas, sesiones informativas sobre las diferentes culturas								
- Grupos de trabajos y discusión con colegas								
- Materiales didácticos 'preparado'								
- Bibliografía en la biblioteca de aula/centro sobre las diferentes culturas para el alumnado (cuentos, libros de consultas, novelas et~)								
- Bibliografía en la biblioteca de aula/centro sobre las diferentes culturas para consulta del profesorado								
-Bibliografía pedagógica y materiales de aprendizaje para consulta del profesorado								
-Otros (especificar)								

23.- En su clase con niños de minorías, ¿cuándo considera que necesita un apoyo y asesoramiento por parte de personal especializado?

- Cuando desconocen el castellano.
- Cuando tienen serias dificultades de aprendizaje o de relación.
- Siempre, aunque no haya problemas lingüísticos o de relación.
- Otros (especificar)

24. ¿Mantiene alguna relación con la familia de las minorías?

- Si

A.- ¿Con cuántos y de qué minoría?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

B.- ¿Cómo ha establecido esta relación?

- A través del propio alumno o alumna.
- A través de sus hermanos/as.
- Directamente con el padres o la madre.
- Otras (especificar)

C.- ¿Qué temas predominan en la conversación?.....

.....
.....

D.- ¿Qué dificultades aparecen en esta relación?

- Desconocimiento de la lengua
- Falta de interés
- Otras (especificar)

No -¿Por qué?

¿Qué diferencias señalaría en la relación que mantiene con las familias de las minorías con la que mantiene con las familias del alumnado de la mayoría?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Si hay diferencias entre las de las minorías, señalarlas:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

25. Se reconoce que en una aula donde existen minoría pueden darse una serie de ventajas y limitaciones,. Señale para su caso concreto **en qué medida ha vivenciado las siguientes situaciones, distinguiendo al inicio y al final del curso**

	No observable	Inicio de curso			Mediado de curso		
		Mucho	Poco	Nada	Mucho	Poco	Nada
- Exige tiempo y dedicación extra al profesorado							
- Resta tiempo al profesorado para atender al resto del grupo							
- Implica un ritmo de aprendizaje más lento para el conjunto							
- El alumnado de las minorías tienden a relacionarse entre si y aislarse del grupo mayoritario							
-El alumnado de las mayoría tienden a marginar/rechazar al de las minorías							
-Se producen conflictos en las relaciones entre el alumnado							
- Aceptación por parte de los padres de la mayoría de la presencia de las minorías							
- Existencia de estereotipos y prejuicios en el alumnado							
- Comprensión y tolerancia entre el alumnado							
-Estimula el trabajo en equipo del profesorado							
- Otras (especificar)							

26.- **¿Qué aspectos considera que merecen la pena destacar porque cree que facilitan la integración del alumnado de las minorías en la dinámica escolar?**
(diferenciar la respuesta por minorías diferentes si lo considera necesario)

.....
.....
.....
.....
.....

27.- ¿Qué aspectos considera que merecen la pena para destacar porque dificultan la integración de estos alumnos en la dinámica escolar? (diferenciar la respuesta por minorías diferentes silo considera necesario)

.....
.....
.....
.....
.....

28.- La experiencia de haber trabajado con niños de diversas culturas le ha resultado globalmente:

- Muy satisfactoria
- Satisfactoria
- Normal
- Poco satisfactoria
- Problemática

29.- Qué atributos personales destaca de las minorías étnicas comparándolas con lo que es normal encontrar en el grupo de la mayoría. (Señale su respuesta solamente en los aspectos que desee remarcar, colocando en la casilla correspondiente una letra según se trate de:

M: magrebi; G: guineano; H:hindú; Hb: Hebreo

	Respecto a lo que es normal en el grupo, destaca por	
	Superior	Inferior
Capacidad intelectual general		
Capacidades cognitivas específicas (memoria, atención, etc.)		
Habilidades manuales		
Habilidades Físico-deportivas		
Habilidades artísticas		
Creatividad, ingenio, agudeza		
Habilidades sociales para relacionarse con los iguales		
Habilidades sociales para relacionares con los adultos		
Sensibilidad afectiva-equilibrio emocional		
Seguridad-confianza en sí mismos		
Hábitos de trabajo (constancia, puntualidad, presentación, etc.).		
Motivación e interés		
Hábitos de limpieza e higiene		
Otros (<i>especificar</i>)		

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN Y SUS APORTACIONES AL TEMA

ANEXO VIII

CUESTIONARIO REALIZADO AL PROFESORADO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS MULTICULTURALES.

ESCALA DE ACTITUDES ANTE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL

Objetivo

Conocer las actitudes del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria ante la educación multicultural, a partir de expresar su grado de acuerdo a juicios relativos a los efectos de la educación multicultural en: el alumnado, el profesorado, el trabajo en el aula y la organización escolar.

Validez de contenido.

El rigor seguido en proceso de elaboración de la escala justifica su validez de contenido:

- a) Estudio bibliográfico tanto de trabajos teóricos como empíricos sobre la educación multicultural a fin de delimitar las dimensiones actitudinales que deberían recogerse en los juicios de la escala.
- b) Aplicación piloto de la escala y estudio de la eficacia de los juicios y primer estudio de fiabilidad.
- c) Reelaboración de la escala en su forma definitiva.

Validez Empírica: Estadio de la consistencia interna.

Distribución normal de la actitud.

Las características técnicas de la escala se estudiaron a partir de su aplicación a una muestra de 254 profesores y profesoras de Educación Primaria. En su mayoría son mujeres (78%). Tienen más de tres años de profesión (81%). Un 65% tiene experiencia de trabajo con alumnado de diferentes minorías étnicas. En el tipo de centros en que trabajan hay un ligero predominio de centros públicos (56%), de ubicación urbana (59%).

Son indicadores de la validez de la escala que su distribución de puntuaciones se ajuste a la distribución normal y que éstas cubran todo el espectro de la actitud.

Respecto a posibles variables diferenciadoras del profesorado, no hay diferencia significativa en la actitud del profesorado hacia la educación multicultural ni por el sexo, ni por los años que llevan trabajando con alumnado de minorías, ni según tengan o no experiencia en educación multicultural, ni por los años de profesión.

b) Estadio de la atracción de los ítems.

El análisis de los índices de atracción y rechazo de los ítems aporta también evidencias, sino que también alertan de posibles sesgos que pudiera tener la escala, en concreto de lo que técnicamente se denomina la “aquiescencia de los ítems”.

La mayoría de los ítems de la escala presenta índices similares de atracción y éstos son superiores a los índices de rechazo. Las únicas excepciones son: el ítem 15 que en este caso produce fundamentalmente indiferencia o rechazo, y el ítem 8 que produce algo más de rechazo que de atracción.

Si se analizan los ítems que producen mayor atracción⁵ en las respuestas, éstos se reparten por igual en los distintos ámbitos que cubre la escala: papel de la escuela, efectos que se producen en el alumnado, en el profesorado o en el trabajo del aula.

La comprobación de si existe o no la aquiescencia⁶ se ha realizado de forma más específica mediante la correlación entre las puntuaciones del profesorado en los ítems positivos y negativos.

Si la correlación es positiva y alta se puede afirmar con mayor seguridad que no está operando la aquiescencia. Como resultado se ha obtenido un coeficiente de .5685, lo cual significa que no ha intervenido este sesgo y las respuestas del profesorado son coherentes con el contenido de los ítems.

c) Índice de discriminación y homogeneidad de los ítems.

Todos los ítems de la escala son muy discriminativos y permiten diferenciar entre el profesorado según su grado de actitud. El ítem 15 es el menos discriminativo y el 18 el más discriminativo.

Se comprueba que todos los ítems igualan una correlación significativa con el total, y por tanto parecen ser muy adecuados, aunque otra vez aparece el 15 con el valor más bajo (.20). En contraposición, el ítem 18 es el que presenta un mayor índice de homogeneidad (.73), esto significa que hay una fuerte relación entre lo que expresa este ítem y la puntuación total que tiene el profesorado en su actitud hacia la educación multicultural.

d) Correlaciones entre ítems agrupados según su signo y las dimensiones de la escala.

Agrupar las correlaciones entre ítems, según el aspecto al que se orientan y según el signo del juicio (positivo o negativo), ha permitido hacer un análisis de ellos tanto cuantitativo como cualitativo. Ambas informaciones son importantes y se complementan. Los resultados de estas correlaciones confirman la consistencia interna de la escala. En general, la mayoría de las relaciones obtenidas entre ítems se comportan de la forma esperada: son mayores las correlaciones obtenidas entre los ítems que son del mismo signo, que las obtenidas cuando se cruzan ítems de signo contrario. Estas correlaciones son en su mayoría significativas y esto sucede en todas las dimensiones. Los resultados de estos análisis se han expuesto en la página 137 y siguiente de esta obra

Fiabilidad

El coeficiente de fiabilidad, como consistencia interna de la escala, obtenido mediante el coeficiente alfa de Cronbach, nos muestra que tanto cuando se analiza con el total del profesorado (alfa = 0,88) como cuando se trabaja sólo con aquel profesorado que tiene experiencia en aulas multiculturales (alfa = 0,89), las puntuaciones proporcionadas por la escala son muy fiables.

⁵ El índice de atracción de un ítem expresa la capacidad de estimular reacciones de acuerdo con la que formula una pregunta que expresa actitud favorable y reacciones en desacuerdo si lo que afirma la pregunta expresa actitud desfavorable. Agrupa pues las opciones de respuesta "Totalmente de acuerdo" y "De desacuerdo" si los ítems son positivos y las de "Totalmente en desacuerdo" o "En desacuerdo" de los ítems negativos (las puntuaciones 4 y 5 de los ítems). El índice de rechazo agrupe las puntuaciones 1 y 2. las respuestas que no suscitan atracción ni rechazo son los indiferentes, a las que se les asigna la puntuación 3, Estos índices de atracción, rechazo e indiferencia se expresan en porcentaje de frecuencias.

⁶ La aquiescencia es la predisposición y tendencia de algunas personas a responder afirmativamente, independientemente del contenido del ítem y de su signo. Si se denota este tipo de respuesta. Será un indicador de invalidez..

ANTE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL

En la actualidad comienza a ser habitual la presencia de niños de minorías étnicas en las aulas. Es posible que en su práctica profesional haya tenido experiencia de esta situación o seguramente habrá oído hablar de ello a sus compañeros.

Nos gustaría conocer su opinión sobre las situaciones que se presentan a continuación.

Situaciones que debe contextualizar en el ámbito de la Educación Primaria.

Posiblemente en algunas situaciones, usted desearía que se le matizara su contenido a fin de poder expresar con más precisión su opinión. No se preocupe por ello nos interesa su opinión global.

Datos de Identificación del encuestado

Tache con una cruz la alternativa correspondiente

SEXO

- Mujer
- Hombre

AÑOS DE PROFESIÓN

- 1-2
- 3-5
- 6-8
- Mas de 8

AÑOS TRABAJANDO CON NIÑOS DE DIFERENTES ETNIAS

- Ninguno
- 1-3
- 4~6
- 7-9
- Más de 9

TIPO DE CENTRO

- Privado laico
- Privado religioso
- Concertado laico
- Concertado religioso
- Publico

UBICACION DEL CENTRO

- Rural
- Urbano
- Suburbano

INSTRUCCIONES:

Para dar su opinión tache con una cruz la letra correspondiente a su grado de acuerdo con cada afirmación que se le presenta, sabiendo que las opciones significan:

A = TOTALMENTE DE ACUERDO
B = DE ACUERDO
C = INDECISO (No tiene una opinión formada sobre ello)
D = EN DESACUERDO
E = TOTALMENTE EN DESACUERDO

1-La dinámica de una clase con niños de diferentes etnias favorece su socialización.

A	B	C	D	E

2-En las clases con niños de diferentes culturas se trabajan contenidos más variados y atractivos.

A	B	C	D	E

3-La presencia de alumnos de diferentes minorías étnicas en el aula provoca un mayor estrés en el profesor.

A	B	C	D	E

4-El contacto con otras etnias que tienen los niños en situaciones educativas multiculturales les prepara mejor para adaptarse a los cambios y al futuro.

A	B	C	D	E

5-La presencia en la escuela de profesores de distintas minorías étnicas entorpece la programación conjunta de las materias.

A	B	C	D	E

6-Las situaciones educativas multiculturales perjudican a las minorías porque los prejuicios y estereotipos de los profesores impiden dar un tratamiento igual a todos los alumnos.

A	B	C	D	E

7-Sí en una clase conviven niños de diferentes culturas, la diversidad de materiales utilizados resulta más motivadora para el aprendizaje.

A	B	C	D	E

8-Tener niños de minorías étnicas en la clase hace más difícil la tarea del profesor.

A	B	C	D	E

9-Con grupos de niños de diversas culturas se originan experiencias de aprendizaje en la aula más enriquecedoras.

A	B	C	D	E

10-La presencia de minorías étnicas perjudica el nivel académico promedio de la clase porque requiere un ritmo de aprendizaje más lento.

A	B	C	D	E

11-Los niños educados en escuelas donde conviven alumnos de diferentes minorías son más comprensivos hacia otros grupos de personas ‘diferentes (ancianos, deficientes, niños con minusvalías...)

A	B	C	D	E

12-Los niños de diferentes minorías étnicas progresarían más de acuerdo con sus posibilidades si estudiaran en escuelas de su propia etnia.

A	B	C	D	E

13-Las clases con niños de diferentes minorías étnicas favorecen la innovación educativa y estimulan al profesor en la investigación de nuevas metodologías

A	B	C	D	E

14-La presencia de niños de diferentes culturas origina un mayor número de problemas de disciplina en el aula.

A	B	C	D	E

15-Los niños tienen mejor rendimiento académico cuando están con compañeros de diferentes minorías étnicas.

A	B	C	D	E

16-El profesor se adapta mejor al ritmo de la clase si en ella no se mezclan niños de distintas minorías étnicas.

A	B	C	D	E

17-Los alumnos se interesan más por conocer otras culturas (su música, su literatura, sus estilos de vida,...) cuando en la escuela se trabaja con currícula multiculturales.

A	B	C	D	E

18-La presencia de niños de minorías étnicas en la clase, origina más problemas que ventajas.

A	B	C	D	E

19-Dado que todas las culturas son tan válidas y significativas como la propia, la escuela debería acoger y asumir la diversidad cultural.

A	B	C	D	E

20-En la escuela, los niños de culturas minoritarias deberían estar agrupados en clases separadas de la mayoría, para poder prestarles una atención individualizada.

A	B	C	D	E

21-La escuela debería apoyar la diversidad cultural porque es un enriquecimiento para todos sus miembros.

A	B	C	D	E

22-La presencia de niños de diversas minorías en la clase, origina problemas de convivencia debido a contactos de valores entre los alumnos.

A	B	C	D	E

23-La escuela del país de acogida debería centrarse exclusivamente en enseñar la cultura propia. Aunque a ella asistan niños de diferentes minorías étnicas.

A	B	C	D	E

24-El tener en su clase niños de diferentes culturas hace al profesor más comprensivo y tolerante.

A	B	C	D	E

Agradeceríamos que nos diera su opinión sobre este cuestionario (presentación, contenido, estructura, aspectos no considerados, etc..)

Observaciones:

GRACIAS POR SU COLABORACION

ANEXO IX.

**ENTREVISTA REALIZADA A LOS PADRES Y MADRES DEL
ALUMNADO AUTÓCTONO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS
MULTICULTURALES.**

1. **¿Es mucha la participación de los padres en el APA del centro?.....**
.....
.....
2. **Desde el APA, ¿qué ha supuesto la presencia del alumnado inmigrante en el centro?.....**
.....
.....
3. **¿Participan los padres del alumnado inmigrante en el APA? ¿Asisten a las reuniones?.....**
.....
.....
4. **¿Habéis pensado en la posibilidad de integrar a algunos padres de inmigrantes en la APA?.....**
.....
.....
5. **Desde el APA ¿habéis preparado alguna actividad en relación con temas interculturales?.....**
.....

.....

6. ¿Creéis vosotros que la diversidad cultural presente en el centro supone un enriquecimiento o aporte positivo para la dinámica del centro o no o es indiferente?

.....

¿qué

pensáis?.....

7. Si pudierais establecer cambios ¿qué cambiaríais o modificaríais del centro

escolar?.....

.....

.....

8. ¿Cómo son las relaciones entre vuestros hijos e hijas y el alumnado inmigrante en el colegio?.....

.....

.....

9. ¿y fuera?.....

....

.....

.....

10. ¿Qué comentarios os hacen vuestros hijos e hijas sobre sus compañeros inmigrantes? ¿qué pensáis de ellos?.....

.....

.....

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO X.

**ENTREVISTA REALIZADA A LOS PADRES DEL ALUMNADO
INMIGRANTE DE LOS CENTROS MULTICULTURALES.**

CUESTIONARIO FAMILIAR

LOCALIZACIÓN DOMICILIO FAMILIAR	<input type="checkbox"/> Ayamonte	<input type="checkbox"/> Cartaya	
	<input type="checkbox"/> Isla Cristina	<input type="checkbox"/> Punta Umbría	<input type="checkbox"/> Moguer
	<input type="checkbox"/> Lepe	<input type="checkbox"/> Palos de la Frontera	

DATOS DESCRIPTIVOS

AÑOS DE RESIDENCIA EN ESPAÑA

	P	M
No reside	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Menos de 3 años	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De 3 a 5 años.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De 6 a 9 años.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Más de 10 años.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

LUGAR DE NACIMIENTO

	P	M
Rural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Urbano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**NÚMERO DE PAÍSES EN LOS QUE HAN RESIDIDO, ADEMÁS DEL DE
ORIGEN**

	Uno	Dos	Tres	Más de tres
Padre				
Madre				

INMIGRACIÓN

MOTIVO DE LA INMIGRACIÓN	PROYECTO MIGRATORIO	SITUACIÓN LEGAL	P	
<input type="checkbox"/> Económico	<input type="checkbox"/> Retornar	Regularizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Religioso	<input type="checkbox"/> Quedarse	Permiso de trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Político	<input type="checkbox"/> Sin decidir	Permiso de residencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Familiar		En trámite de regularización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Otros		Permiso de permanencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Reagrupación familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Irregular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

DATOS DE LOS PADRES

TIPOLOGÍA DE LA PAREJA	NÚCLEO FAMILIAR	EDAD	P	
M				
<input type="checkbox"/> Matrimonio	<input type="checkbox"/> Matrimonio con hijos	Menor de 25 años	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Divorcio/ separación	<input type="checkbox"/> Madre sola con hijos	De 26 a 35 años	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Abandono padre	<input type="checkbox"/> Padre solo con hijos	De 36 a 45 años	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Abandono madre	<input type="checkbox"/> Abuelos	Más de 45 años	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 2º matrimonio o unión	<input type="checkbox"/> Tíos			
<input type="checkbox"/> Viudo/a				

MODO DE VIDA

- Sólo la familia
- Compartida
- Casa del empleador

NIVEL DE FORMACIÓN

ESTUDIOS

	P	M
Sin estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alfabetización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Primarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Medios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Superiores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CONOCIMIENTOS DE LENGUAS

	Comprende		Habla		Lee		Escribe	
	P	M	P	M	P	M	P	M
Castellano								
Francés								
Inglés								
Otros								

LENGUA DE USO EN CASA

	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Propia				
Castellano				
Francés				
Inglés				
Otras				

Observaciones:

SITUACIÓN LABORAL

SECTOR LABORAL Y NIVEL DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL

	No cualificado		Cualificado		Técnico	
	P	M	P	M	P	M
Servicio doméstico						
Industria						
Agricultura						
Comercio-Ventas						

Construcción						
Oficinas						
Hostelería						
Limpieza						
Jardinería						
Ambulante						
Otros						
Otros						

**SITUACIÓN NO LABORAL
RESPECTO**

**NIVEL DE FORMACIÓN
PROFESIONAL**

AL TRABAJO

	P	M
Paro		
Subsidio		
Sin subsidio		
No trabaja		

	Superior	Igual	Inferior
Padre			
Madre			

VALORACIÓN DEL TIPO DE TRABAJO

	Bueno		Regular		Malo	
	P	M	P	M	P	M
Personalmente						
En la cultura de origen						

SITUACIÓN LABORAL: CONTRATACIÓN

	Contratación		Sin contratación		Autoempleo	
	P	M	P	M	P	M
Eventual						
Temporal						
Fijo						

¿Desempeñaría este trabajo en su país?

Padre	Sí	No
Madre	Sí	No

**¿Ha realizado algún curso de Formación
Ocupacional?**

Padre	Sí	No
Madre	Sí	No

¿Cuáles?.....
.....
.....
.....

NIVEL DE INTEGRACIÓN EN EL MEDIO SOCIAL PRÓXIMO

Sus amistades son fundamentalmente:

Personas de su país

Personas de España

Con ambos por igual

¿Conoce alguna asociación o centro del barrio donde vive?

No

Sí, de oídas

Sí, he ido alguna vez

Sí, participo con frecuencia

¿Conoce alguna asociación o centro donde se reúnen personas de su país de origen?

No

Sí, de oídas

Sí, he ido alguna vez

Sí, participo con frecuencia

¿Qué motivos les llevan a reunirse con personas de su país de origen?

Celebraciones familiares

Fiestas religiosas

Defunciones

Actos culturales

Intercambiar información

Otros

¿Qué tipo de platos cocina habitualmente?

- Platos del país de origen
- Propios de aquí
- Indistintamente

¿Les enseñan a sus hijos las costumbres y tradiciones de su país?

- Bailes
- Fiestas
- Cuentos, narraciones
- Juegos
- Cocina
- Música
- Otros

¿A quiénes invitan a una fiesta de cumpleaños de sus hijos?

- A su familia sólo
- A los amigos del país y la familia
- Sólo amigos del propio país
- A los amigos del propio país y de aquí
- A los amigos del hijo del propio país
- A los amigos del hijo del propio país y de aquí

Observaciones:

ROLES DE AUTORIDAD Y DE TOMA DE DECISIONES

¿Qué miembro del matrimonio marca las pautas educativas de los hijos?

- | | P | M | A |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Escolaridad | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Premios y castigos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Horarios de llegada a casa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Limpieza e higiene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ocio, tiempo libre

Cuándo los hijos tienen un problema ¿quién toma la decisión para resolverlo?

Padre, fundamentalmente

Madre, fundamentalmente

Los padres juntos

Todos de común acuerdo

El matrimonio de los hijos ¿lo eligen?

El padre

La madre

Ambos padres

Los hijos consultando con los padres

Los hijos solos, sin consultar

El futuro académico y profesional de los hijos ¿lo han de elegir?

El padre

La madre

Los hijos solos

Todos de común acuerdo

PERCEPCIÓN DE ESTEREOTIPOS EN LA CULTURA PROPIA Y DE ACOGIDA

Señale, de los siguientes atributos 4 que caractericen a las personas de su cultura y de la de aquí.

	Cultur a propia	Cultur a de acogid a		Cultur a propia	Cultur a de acogid a
DESORDENADOS			SIMPÁTICOS		
ENGATUSADORE S			INTELIGENTES		
RELIGIOSOS			INDIVIDUALISTA S		
DEPORTISTAS			COMPETITIVOS		
TRABAJADORES			SERIOS		
AMABLES			CERRADOS		

VAGOS			RESPETABLES		
ABIERTOS			COOPERADORES		
APROVECHADOS			ALEGRES		
PEREZOSOS			FANÁTICOS		
DESCONFIADOS			ARTISTAS		

DIFERENCIACIÓN SEXUAL DE PAPELES

Señale, del siguiente listado, 4 cualidades que prefiere para sus hijos e hijas

	Hijo	Hija
Obediente		
Responsable		
Autónomo		
Trabajador		
Inteligente		
Alegre		
Espíritu de superación		
Honradez		
Buenos modales		
Otros		

¿Cuáles de estas conductas considera que son motivo de castigo para los hijos o hijas?

	Hijo	Hija
Desobedecer padres		
Traer malas notas		
Romper algo de casa		
Responde airadamente a una persona mayor		
Pelearse con otros niños		
Descuidarse de sus cosas		
Faltar a la escuela		
No mantener sus compromisos		
Otros		

De las actividades siguientes señalen ¿Cuáles creen que corresponden a la mujer, cuáles al hombre o a ambos?

	Mujer	Hombre	Ambos
Trabajar para mantener a la familia			
Hacer las faenas de casa			
Educar a los hijos			
Asistir a las reuniones de la escuela			
Estudiar y tener una formación			
Salir con amigos/as			

Preferiría que sus hijos contrajeran matrimonio con personas:

	Hijo	Hija
De la propia cultura		
De la cultura de aquí		
De cualquier cultura		

En el futuro, preferiría que sus hijas trabajaran fuera de cas:

Aunque no lo necesitaran

Sólo si lo necesitan

No trabajaran

Observaciones:

DATOS DE LOS HIJOS

NOMBR E	SEX O	EDA D	CURS O	LUGA R DE NACI M.	SITUA C LEGA L	AÑOS DE RESID. EN ESPAÑA	AÑOS DE ESCUE EN ESPAÑA	AÑOS DE ESCUE EN PAIS DE ORIGE N

Situación legal: A. Permiso de Residencia. B. Permiso de residencia en trámite por reagrupación Familiar. C. Documento Nacional de Identidad. D. Irregular.

Nombre del centro educativo al que asisten los hijos:

Dirección:

EXPECTATIVAS EDUCATIVAS DE LOS PADRES

Señale, de los 4 siguientes aspectos que sus hijos debe adquirir en la escuela

Adquirir una cultura general	
Aprender a cumplir con su deber	
Tener trabajo en el futuro	
Aprender a ser cariñoso	
Valorar la belleza y el arte	
Valorar su religión	
Ser un buen deportista	
Insertarse en la sociedad	
Espíritu de superación	

¿Qué nivel de estudios les gustaría que alcanzaran sus hijos e hijas?

	Hijos	Hijas
Obligatorios		
Bachillerato		
Formación profesional		
Diplomado		
Licenciado		

¿Qué cualificación laboral creen que obtendrán sus hijos?

Ninguna

Formación Profesional

Técnico Superior

¿ En qué les gustaría que trabajaran sus hijos?.....

.....

.....

NIVEL DE INTEGRACIÓN Y ACTITUDES HACIA LA INTERACCIÓN EN LA ESCUELA

	No		A veces		Siempre	
	P	M	P	M	P	M
¿Asisten a las reuniones que se convocan en la escuela de sus hijos?						
¿Asisten les invitan a las celebraciones o fiestas del centro, si						

Observaciones:

	Mucho		Poco		Nada	
	P	M	P	M	P	M
¿Conocen al profesor de su hijo?						
¿Conocen la Asociación de Padres del centro, donde estudian sus hijos?						
¿Participan en las actividades convocadas por la Asociación de Padres?						

Observaciones:

¿Creen que en la escuela sus hijos deben aprender?

Sólo las costumbres de su país.

Sólo las costumbres de este país

Las costumbres de distintos países.

Si pudiera elegir, preferiría que sus hijos estudiaran en una escuela

Sólo con niños de su raza y cultura

Sólo con niños de aquí

Con niños de diversas razas y culturas

Sus hijos, en la escuela, deben estudiar

Su lengua materna

La lengua de aquí

Ambas

Ambas y otras lenguas

¿Saben hasta que años sus hijos deben asistir obligatoriamente a la escuela?

Sí No

Indique aquellas tradiciones, normas, costumbres, etc. De su cultura que les gustaría que sus hijos mantuviesen:

.....

PROBLEMAS EDUCATIVOS DETECTADOS POR LOS PADRES

Su hijo ¿va contento a la escuela?

Nada Poco Bastante Mucho

¿Cuáles son, a su juicio, las dificultades con las que su hijo se encuentran en la escuela?

- Poco conocimiento de la lengua
- Rechazo de los compañeros
- No le gusta lo que estudia
- Falta de materiales escolares
- Discriminación del profesor
- Nivel alto de exigencia
- Otras, especificar

¿En qué medida están satisfechos de sus relaciones con:

	Mucho	Algo	Nada
La Dirección			
Los Profesores			
Otros padres			
La Asociación de Padres			

¿Cómo cree que se encuentran sus hijos, respecto a sus compañeros de aquí, en los siguientes aspectos?

	Con ventaja	Igual	En desventaja
Dominio de la lengua de los aprendizajes			
Habilidades artísticas			

Habilidades manuales			
Conocimientos escolares			
Hábitos de trabajo			
Materiales de estudio			
Relación con los compañeros			
Relación con el profesor			

¿Qué problemas o dificultades tienen ustedes con la escuela?.....

.....
.....
.....
.....

ANEXO XI

ENTREVISTA REALIZADA AL ALUMNADO AUTÓCTONO

1. **¿Te gusta ir al colegio? ¿qué es lo que más te gusta del colegio? ¿y de tu clase?.....**
.....
.....
2. **¿En la clase hay alumnado de otras culturas? ¿cómo te llevas con ellos?.....**
.....
.....
3. **¿Juegas con ellos en el patio? ¿los juegos son españoles?.....**
.....
.....
.....
4. **¿Y fuera del colegio? ¿Sueles quedar con ellos para hacer trabajo de clase o para celebrar algo? ¿por qué? ¿Ves la TV con ellos? ¿Ves programas de sus países?¿y con el resto de tus compañeros?.....**
.....
.....
.....
5. **¿Qué pasó en clase cuando llegó el alumnado inmigrante? ¿tú estabas? ¿cómo fue ese período? ¿qué te pareció? ¿lo viste raro? ¿qué compañeros son más problemáticos en clase?**

.....
.....
.....
.....

6. ¿Qué conoces de sus países? ¿y de Marruecos? ¿qué piensas de su forma de vestir? ¿te gustaría vivir en otro país que no fuera España? ¿cuál/es? ¿te gustaría conocer otras lenguas? ¿cuáles y por qué?

.....
.....
.....
.....

7. El hecho de que estén en clase ¿crees que la hacen más rica o piensas que no significa nada nuevo?.....

.....
.....

8. Cómo has visto tú que se ha tratado a este alumnado en el colegio? ¿se ha tratado igual que , de la misma manera que al resto o has visto alguna cosa que te ha llamado la atención respecto al trato con ellos?.....

.....
.....
.....

9. Si te fueras a vivir a otro país ¿te gustaría que se te tratara igual que a ellos se les trata aquí, es decir, igual que nosotros los tratamos a ellos? ¿por qué?.....

.....

.....

10. Y tú ¿le has contado a tu familia que hay alumnado magrebí en tu aula? ¿tus padres lo saben? ¿cómo ven ellos que haya magrebíes en el colegio? ¿tienen amigos que no sean españoles?

.....

.....

.....

.....

11. Y de dónde tú vives ¿viven cerca niños magrebíes? ¿qué oyes que dicen los demás respecto a ellos? ¿van o no a los mismos sitios a los que

vas?.....

.....

.....

.....

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO XII.

CUESTIONARIO REALIZADO AL ALUMNADO INMIGRANTE

CUESTIONARIO DE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN

APELLIDO Y NOMBRE:.....
CENTRO EDUCATIVO:
CURSO:.....
LUGAR DE NACIMIENTO:.....
FECHA DE NACIMIENTO:.....
NOMBRE DEL PADRE:.....
NOMBRE DE LA MADRE:.....
AÑO EN EL QUE LLEGASTE ESPAÑA:.....
AÑO EN EL QUE COMENZASTE LA ESCOLARIDAD:.....
PAÍS/ES EN EL QUE HAS ESTADO ESCOLARIZADO ANTES:.....

1. Con tu familia ¿hablas en...?

	Casi nunca/nunca	A veces	Casi siempre/siempre
Castellano			
Árabe			

2. Con tus amigos ¿hablas en...?

	Casi nunca/nunca	A veces	Casi siempre/siempre
Castellano			
Árabe			

3. ¿Cómo escribes?

	Mal	regular	Bien
Castellano			
Árabe			

4. Cuando te enfadas o estás muy contento ¿En qué lengua hablas?

	Casi nunca/nunca	A veces	Casi siempre/siempre
Castellano			
Árabe			

5. Cuando piensas o rezas ¿lo haces en...?

	Casi nunca/nunca	A veces	Casi
--	------------------	---------	------

			siempre/siempre
Castellano			
Árabe			

6. ¿Cuántos amigos tuyos son...?

	Muy pocos	Algunos	Muchos
Hijos de familias de aquí			
Hijos de familias magrebíes			

7. Las emisoras de radio que oyes ¿hablan en...?

	Casi nunca/nunca	A veces	Casi siempre/siempre
Castellano			
Árabe			

8. ¿Hablas con tu familia de cosas importantes, de fiestas, personajes, historia?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

9. A continuación, te vamos a pedir que nos digas algunos de los personajes, fiestas, etc. de los países del Magreb y de aquí. Escribe en cada pregunta lo que quieras:

	De los países del Magreb	De aquí
Acontecimientos o hechos históricos		
Personajes: políticos, artistas, deportistas, etc.		
Comidas típicas		
Fiestas		

10. ¿Es importante para ti seguir las normas y las costumbres?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

11. ¿Estás de acuerdo con las creencias religiosas?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

12. ¿Estás de acuerdo con las formas de ser de las personas?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			

De los países del Magreb			
--------------------------	--	--	--

13. ¿Cuánto te gustan las comidas típicas?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

14. ¿Cuánto te gustan la música, danza, pintura...?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

15. ¿Cuánto te gusta la forma de vestir?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

16. ¿Cuánto te gustan las cosas de adorno?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

17. ¿Cuánto te gustan las fiestas?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

18. ¿Te gustaría conocer más cosas?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

19. ¿Te gustaría pertenecer a algún grupo que defienda problemas de las personas?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

20. Si hubieras podido escoger tu apariencia física, ¿te hubiera gustado que fuera semejante a la de las personas?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

21. ¿Te hubiera gustado nacer en...?

	Nada	Algo	Mucho
Aquí			
En los países del Magreb			

22. ¿Qué importancia tiene para ti aprender lenguas?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

23. ¿Qué importancia tiene para ti ser solidario con las personas (dar dinero, ayudar, etc)?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

24. ¿Qué importancia tiene para ti ir a actos o manifestaciones para solucionar problemas de las personas?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

25. ¿Qué importancia tiene para ti defender las costumbres y las tradiciones?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

26. ¿Te gustaría casarte con una persona que fuera?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

El coeficiente de fiabilidad, como consistencia interna de la prueba es de 0,86, en alfa de Cronbach. Si se analiza por dimensiones externas, e internas es de 0,86 y 0,80 respectivamente.

Al analizar las correlaciones obtenidas entre cada dimensión con la identidad total y de las dimensiones entre sí, se ha comprobado que todas son significativas, menos las existentes entre la dimensión moral del lenguaje, las variables externas y la dimensión cognitiva.

	v. externas	d. cognitiva	d. afectiva	d. moral	Total
Lenguaje	.942	.404	.430	.066	.0570
v. externas		.526	.559	.213	.747
d. cognitivas			.455	.271	.715
d. afectiva				.577	.784
d. moral					.641

Al analizar la fiabilidad del cuestionario para la aculturación, el coeficiente del alfa de Cronbach es de .70 para el cuestionario y .66 para las variables internas.

El estudio técnico ha demostrado que el instrumentos es adecuado para medir ambos aspectos y para pode describir a una población, sobre todo, en el caso de la identidad étnica.

Este instrumento es importante por su valor diagnóstico y por las posibilidades que tiene de describir el comportamiento de las personas con relación a los distintos aspectos que conforman la identidad y la aculturación.

Las preguntas 1, 2, 3, 4, 5 y 7 responden al siguiente esquema de corrección a la hora de obtener su puntuación en identidad:

Puntuación en identidad			
	Casi siempre/siempre o bien o mucho	A veces o regular o poco	Casi nunca/ nunca o mal o nada
Árabe	3	2	1

Si lo que buscamos es aculturación, basta cambiar árabe por lengua castellana.

Las preguntas 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 2, 22, 23, 24, 25 y 26 se puntúan, según el siguiente esquema de corrección:

Puntuación en identidad			
	Mucho	Poco	Nada
Hijos de familias magrebíes o magrebíes o del Magreb o países del Magreb	3	2	1

Si lo que buscamos es aculturación, basta cambiar los indicadores anteriores, por los que hacen referencia hijos de familias de aquí o de aquí.

La pregunta 9. puntúa con una 3, cuando el alumno escribe 3 ó más cosas de las que se le piden, un 2 si escribe 2 y con 1 si escribe una o ninguna. Si hablamos de aculturación, se siguió el mismo proceso, pero tomando como referencia las personas de aquí.

La puntuación total del cuestionario, se obtiene al sumar las diferentes puntuaciones obtenidas en cada pregunta y se convierte en base 3 dividiendo el sumatorio por el número total de preguntas. De la misma forma, la puntuación por dimensiones, se obtiene a partir de la suma de las puntuaciones de las preguntas que forman dicha dimensión.

Tabla de especificaciones del cuestionario	
CONTENIDO	Items
Variables externas	
LENGUAJE	
- Frecuencia de uso de las lenguas en el medio familiar y social	1 y 2
- Nivel de dominio de las lenguas	3
- Lengua de expresión de sentimientos	4 y 5
RELACIONES DE AMISTAD	
- Amigos del propio grupo étnico y del país de acogida	6
MASS MEDIA	
- Audición emisoras de radio	7
TRADICIONES ÉTNICAS	
- Contenido étnico de las conversaciones con su familia	8
Variables internas	
DIMENSIÓN COGNITIVA	
- Conocimiento de la herencia y del pasado histórico del propio grupo y del país de acogida	9
- Autoidentificación con las creencias y costumbres del propio grupo y del país de acogida.	10, 11 y 12
DIMENSIÓN AFECTIVA	
- Sentimiento de conformidad con los patrones culturales del propio grupo y del país de acogida.	13, 14, 15, 16 y 17
- Interés por el conocimiento del propio grupo y del país de acogida.	18
- Preferencias asociativas por su propio grupo o por el país de acogida	19
- Sentimiento de identificación con el propio grupo o con el país de acogida.	20 y 21
DIMENSIÓN MORAL	
- Solidaridad y obligaciones respecto al propio grupo o al país de acogida .	22, 23, 24, 25 y 26

ANEXO XIII.

**EVALUACIÓN INICIAL I: INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN Y
EVALUACIÓN INICIAL II: INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN
DE COMPETENCIAS CURRICULARES.**

EVALUACIÓN INICIAL I: INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Instrumento para la **EVALUACIÓN INICIAL**

<i>DATOS PERSONALES DEL ALUMNO/A</i>	
1° APELLIDO .....	.....
2° APELLIDO .....	.....
NOMBRE	EDAD
FECHA DE NACIMIENTO.....	
FECHA DE ESCOLARIZACIÓN	
ORIGEN	LENGUA DE ORIGEN
HISTORIA ESCOLAR	
<i>Escolarización anterior, conocimiento de idiomas...</i>	
DATOS FAMILIARES	
<i>Cuántos años llevan aquí, previsión de estancia en el pueblo/ciudad, hermanos/as, nivel de integración social de la familia, relación con la escuela, lengua familiar...</i>	

HÁBITOS ESCOLARES Y DE ADAPTACIÓN

- Hábitos de orden y normas
- Convivencia y relación .Habilidades sociales
- Hábitos de trabajo en el aula. Estilo de aprendizaje

COMPETENCIA COMUNICATIVA

Primera lengua:
Lengua en la que está alfabetizado:
Alfabetizado en otra grafía:
Otros idiomas que conoce:

1. **Capta el sentido de textos orales de uso habitual** (Explicaciones del profesor, órdenes, instrucciones, consignas, discusiones...)
Capta el tema central del texto...Capta las ideas esenciales...Capta las relaciones que se establecen entre las distintas ideas (lógicas, temporales, espaciales)... Explica con coherencia las ideas esenciales del texto...

2. **Lee textos de diverso tipo**
Con dificultad de decodificación de sílabas, letras...Repitiendo palabras para comprender...Saltando u omitiendo palabras o sílabas...Con o sin entonación ...Con ritmo lento o adecuado...

3. **Capta el sentido de textos escritos de uso habitual**
Capta sólo detalles sueltos...Capta el tema central de forma global...Capta las ideas esenciales...Capta las relaciones que se establecen entre las distintas ideas (lógicas, temporales, espaciales..)...

4. **Utiliza estrategias de comprensión de textos escritos** (*Imágenes, títulos, configuración del texto, contexto, releer, preguntar, consultar otras fuentes...*)

5. Produce textos orales

Es capaz de comunicar con claridad o titubeos: narraciones breves, explicaciones de procesos, opiniones, descripciones... Utiliza nexos varios para dar cohesión a los textos... Participa en las diferentes situaciones de comunicación que se producen en el aula... Intenta acomodar su habla al interlocutor...

6. Produce textos escritos

Produce textos escritos con dificultad, con guión establecido, de forma organizada... Aplica la ortografía básica ... Adecua las producciones propias al contexto... Cuida la presentación...

7. Utiliza diferentes fuentes de información**ÁMBITO CURRICULAR: MATEMÁTICAS**

- **Resolución de problemas:** *interpreta el problema a resolver, aísla la interrogante planteada, establece las operaciones a realizar, resuelve las operaciones de forma correcta (con exactitud o por aproximación), expresa adecuadamente el resultado, utiliza la calculadora para verificar el resultado.*
- **Numeración:** *opera de forma correcta, interpreta el valor posicional de sus cifras*
- **Medidas:** *relaciona cualquier medición con su unidad, unidades de medida,*

tiempo, longitud, peso...

- **Cálculo numérico** relativo a las cuatro operaciones utilizando diversos procedimientos y recursos
- **Formas geométricas**

OBSERVACIONES GENERALES

--

AREAS QUE NECESITAN ADAPTACIÓN
<ul style="list-style-type: none">•••

En....., a.....dede
200....

EVALUACIÓN INICIAL II: INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS CURRICULARES.

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL ALUMNADO INMIGRANTE Y AUTÓCTONO. - INDICADORES DE OBSERVACIÓN

Claves: Si - No - Con ayuda

COMPRESION Y EXPRESION ORAL	
1	El alumno se encuentra, en un período, silencioso: reacciona a lo escuchado a través de gestos, dibujos, etc.
2	Produce y utiliza expresiones de relación social: saludos, despedidas,
3	Utiliza en clase expresiones para llamar la atención del profesor, de los compañeros para pedir permiso, para expresar necesidades. .
4	Utiliza expresiones para preguntar por el nombre de las personas y las cosas.

5	Utiliza expresiones que manifiestan acuerdo o desacuerdo, gusto o desagrado.
6	Solicita la repetición de lo dicho.
7	Solicita que se escriba algo y/o que se deletee.
8	Entiende y ejecuta indicaciones sencillas en clase (siéntate, levántate, estate quieto, abre el libro, ven aquí, señala, dibuja, habla, escribe ...).
9	Utiliza recursos para controlar la comunicación (¿ puede repetir ? , más alto, más despacio ...).
10	Da y pide información sobre si mismo y los demás: origen de procedencia, edad, dirección, teléfono, identidad, intereses ...
11	Deduca el significado de las palabras por el contexto
12	Diferencia textos con diferentes intenciones comunicativas
13	Expresa y pide opinión sobre algo o sobre alguien.
14	Da y pide información sobre objetos en relación con su tamaño, forma color, utilidad ...,
15	Expresa cantidades (números
16	Localiza objetos/personas en el espacio (delante, detrás, encima, debajo; dentro de, fuera de, a la derecha, a la izquierda ...).
17	Expresa y pregunta por sensaciones físicas placenteras o dolorosas , sobre estados de ánimo
18	Memoriza y reproduce textos orales sencillos
19	Es capaz de referirse a lo que le sucede a él y a los demás.
20	Hace sugerencias de aceptación y rechazo.
21	Describe situaciones, objetos y personas.
22	Narra acontecimientos o cuenta historias.
23	Expresa lo que sabe y no sabe hacer.
24	Manifiesta gustos y preferencias y pregunta por los de los demás.
25	Expresa intenciones sobre su futuro próximo.
26	Expresa y obtiene información sobre experiencias y actividades realizadas con anterioridad.
27	Se expresa con claridad.
28	Se expresa con coherencia y corrección.
29	Utiliza la coordinación y la subordinación

COMPRESION Y EXPRESIÓN ESCRITA

1	Conoce el alfabeto
2	Utiliza las correspondencias gráfico-fónicas.
3	Posee un trazo gráfico adecuado
4	Escribe a nivel de copia
5	Realiza dictados de palabras
6	Realiza dictados de pequeñas frases
7	Escribe frases contrarias utilizando la palabra "no"
8	Sigue instrucciones escritas.
9	Localiza una información escrita concreta.
10	Hace hipótesis sobre el contenido de un texto y confirma o reestructura esas hipótesis
11	Ordena dibujos de acuerdo con un texto escrito.
12	Completa los huecos en blanco de un texto escrito.
13	Empareja dibujos, palabras o mensajes.
14	Hace frases que resumen el contenido de un texto escrito.
15	Resume el contenido de un texto escrito con un numero determinado de palabras.
16	Reconstruye textos que han sido cortados y mezclados.
17	Contesta preguntas de verdadero/falso formuladas por el profesor.

18	Localiza en un texto a los protagonistas
19	Localiza la idea fundamental del texto
20	Localiza detalles secundarios del texto
21	Utiliza en la escritura los signos de interrogación y exclamación
22	Realiza la descomposición silábica de las palabras
23	Contesta a preguntas de comprensión literal.
24	Contesta a preguntas de comprensión interpretativa.
25	Contesta a preguntas de comprensión crítica.
26	Elabora preguntas para respuestas dadas.
27	Contesta a preguntas utilizando el lenguaje de manera clara, coherente y correcta
28	Usa el lenguaje de forma creativa.

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA CURRICULAR DEL ALUMNADO INMIGRANTE Y AUTÓCTONO. - ÁREA DE MATEMÁTICAS INDICADORES DE OBSERVACIÓN

1	Cuenta, lee, escribe y ordena progresiva y regresivamente números naturales hasta
2	Conoce el valor de las cifras de un número hasta las centenas y sabe representar los agrupa-mientos en el S.N.D.
3	Conoce en profundidad las relaciones de composición y de descomposición en sumas, de los números hasta 10, y aplica este conocimiento al cálculo mental.
4	Utiliza estrategias personales de cálculo mental para la suma y la resta y es capaz de verbalizarlas.
5	Plantea por escrito sumas y restas y utiliza algoritmos informales o formales.
6	Reconoce cuál de las cuatro operaciones es la adecuada para resolver un problema particular.
7	Resuelve problemas sencillos, que impliquen “añadir” “quitar” “ver la diferencia” y “repartir” planteados oralmente.
8	Presenta de forma clara y ordenada el planteamiento de un problema –con algún tipo de re-presentación de la situación–, el desarrollo y el resultado
9	Utiliza técnicas elementales para ordenar y recoger datos de su realidad más próxima (re-cuentos, tablas sencillas).
10	Realiza mediciones de longitud, masa y capacidad, con instrumentos de medida manejables y de uso frecuente.
11	Conoce y utiliza medidas de tiempo (reloj, semanas, meses...) y de dinero (monedas más usuales).
12	Define la posición de un objeto en el espacio, usando los conceptos derecha/izquierda, dentro/fuera, arriba/abajo, delante/detrás, próximo/lejano.
13	Reconoce en el entorno próximo formas geométricas planas circulares, triangulares y rectangulares.
14	Reconoce en el entorno figuras tridimensionales prismas y redondas.
15	Identifica la división con situaciones de “agrupamiento” y de “reparto” distinguiendo en cada caso el dividendo, el divisor y el significado concreto del cociente.
16	Identifica la multiplicación como suma de sumandos iguales y como producto

	cartesiano
17	Conoce las tablas de multiplicar y las ha memorizado.
18	Resuelve problemas vinculados a situaciones de la vida cotidiana utilizando la suma, resta,
19	multiplicación y división.
20	Expresa por escrito el proceso seguido en la resolución de un problema.
21	Usa la calculadora adecuadamente y conoce los algoritmos convencionales de las cuatro operaciones aritméticas.
22	Estima la longitud, masa y capacidad de objetos familiares.
23	Elige el instrumento y la unidad adecuados para realizar mediciones de longitud, masa y capacidad de objetos familiares.
24	Usa monedas adecuadas para hacer cambios de un billete de hasta euros
25	Identifica y dibuja rectas paralelas y perpendiculares, así como ángulos de 90° 180° y 45°.
26	Reconoce en objetos familiares polígonos y cuerpos geométricos sencillos e identifica los elementos geométricos básicos: lado, ángulo, cara, arista.
27	Reconoce las características geométricas de la circunferencia, el círculo y sus elementos.
28	Clasifica polígonos atendiendo a criterios de concavidad, convexidad y número de lados.
29	Interpreta croquis y planos sencillos utilizando puntos de referencia, y desplazamientos, en situaciones familiares.
30	Realiza gráficas sencillas a partir de datos estadísticos relativos a fenómenos o situaciones próximas a su experiencia personal.
31	Lee, escribe y ordena números decimales hasta las milésimas, interpretando el valor posicional de cada cifra.
32	Utiliza los algoritmos convencionales en las cuatro operaciones

HÁBITOS DE ADAPTACIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO INMIGRANTE Y AUTÓCTONO. INDICADORES DE OBSERVACIÓN

Hábitos de orden y normas (<i>considerar el carácter diferencial de las distintas etapas educativas</i>)
¿Cumple los horarios estipulados?
¿Hace un uso correcto de los espacios comunes?
¿Respeto el material común y el de los demás?
¿Se adapta al “corro” y al uso de los rincones en la educación infantil?

Hábitos de convivencia y relación. Habilidades sociales
¿Se agrupa con los otros compañeros? ¿Juega? ¿Respeto las normas del juego? ¿Acepta que le propongan participar en grupos?
¿Busca estar solo, aislado? ¿Busca sólo la compañía de otros compañeros de su país?
¿Es autónomo? ¿Cómo es su autoconcepto/autoestima?
¿Adopta actitudes agresivas o, por el contrario, es básicamente pasivo? ¿Sabe pedir y dar ayuda? ¿Soluciona los conflictos de forma pacífica?
Los compañeros:
• ¿Lo aceptan?
• ¿Se muestran dispuestos a ayudarlo?
• ¿Le animan a jugar y/o a participar en sus actividades?
• ¿Han adoptado una actitud inicial de acogida, pero se cansan al cabo de poco tiempo?
• ¿Han aparecido actitudes de indiferencia, rechazo e incluso racistas?
¿Sabe defender sus derechos de forma adecuada?
¿Sabe recibir y exponer críticas, alabanzas?

Hábitos de trabajo en el aula. Estilo de aprendizaje
Material común e individual: ¿sabe dónde está el material común?, ¿lleva todo el material individual necesario?, ¿es cuidadoso con el material?
¿Sabe dónde tiene que colocarse en cada actividad (clase, laboratorio, educación física...)?, ¿se sienta correctamente?, ¿molesta a los compañeros o es molestado por ellos?
¿Participa en los trabajos cooperativos?, ¿Es tolerante hacia los demás?
Actitud: ¿manifiesta interés por el trabajo?, ¿hace el trabajo bien presentado y limpio?, ¿acaba siempre el trabajo?, ¿pide ayuda si la necesita?, ¿elude hacer el trabajo si el profesor no le presta especial atención?
Capacidad de mantenerse en actitud de escucha. Capacidad de trabajo individual. Capacidad de resistencia a la fatiga.
Procedimientos de trabajo sobre el papel: ¿coge correctamente el lápiz?, ¿sabe escribir?, ¿deja márgenes?...
¿Se interesa por las nuevas tecnologías.? ¿usa adecuadamente la calculadora? ¿y el ordenador? ¿Manifiesta curiosidad intelectual? ¿sabe buscar información? ¿Formula preguntas pertinentes?
Capacidad de responder a las responsabilidades aceptadas
Estilo de aprendizaje: se adapta mejor : a la tarea normativizada/autónoma, observaciones deductivas/inductivas, trabajos individuales/en grupo, motivaciones intrínsecas/extrínsecas, aprendizaje memorístico/aprendizaje comprensivo

ANEXO XIV.

EVALUACIÓN INICIAL III: EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL PROFESORADO DE LAS AULAS MULTICULTURALES.

COMO SE ENSEÑA AL ALUMNO/A: (*Exponemos algunas pautas metodológicas*)

- Me aseguro qué es lo que sabe el alumno. (Punto de partida) SÍ
NO
A VECES

- Pregunto con frecuencia qué ha comprendido. SÍ
NO
A VECES

- Procuro secuenciar los pasos de cada contenido. SÍ
NO
A VECES

- Relaciono continuamente unos contenidos con otros. SÍ
NO
A VECES

- Explico cada contenido de diferentes formas SÍ
NO
A VECES

- Aporto y solicito ejemplos de lo explicado. (Mejor de su propia vida). SÍ
NO
A VECES

- Valoro y expreso sus progresos y adquisiciones. SÍ
NO
A VECES

Puedes añadir otras **estrategias metodológicas** que utilizas.

- _____

- _____

- _____

ANEXO XV.

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES DEL ALUMNADO

1. ¿Dónde viven tus padres?

		España	Magreb	C.E.E.	Otros	Ns/n c
Padre	Origen					
	Residencia					
Madre	Origen					
	Residencia					

2. ¿A qué se ocupan tus padres?

		Ama/o de casa	Jornalero/a, Peón/a, Empleado/a Doméstico/a, Conserje...	Obrero/a Cualificado/a, Conductor/a, Empleado/a de Comercio.	Comerciante, Técnicos Medios, Dueño/a de PYME, Policia...	Gran Empresario/a, Directivo/a, Funcionario/a Superior	En paro	Ns/nc
Padre	Antes de Migrar							
	Después de Migrar							
Madre	Antes de Migrar							
	Después de Migrar							

NOTA: El alumnado autóctono tiene que rellenar las casillas que correspondan a “antes de migrar”, tanto en el caso del padre, como en el de la madre.

3 ¿Cuál es tu religión?

Religión		
Cristiana Católica		
Musulmana		
Ninguna		

4. ¿Cuál es tu lengua materna?

Lengua Materna		

Español		
Árabe		
Berebere		
Otro		

5. ¿Cuál consideras que es tu dominio del español?

Dominio del Español		
Nulo		
Oral		
Oral y escrito		

6. ¿Cuál es la lengua que se habla en casa habitualmente?

Lengua hablada en casa		
Español		
Bereber		
Árabe		
Otras		

7. ¿Qué lugar o lugares prefieres para vivir en el futuro?

Lugar preferido para vivir en el futuro		
Marruecos		
Francia		
Italia		
EE.UU.		
México		
Canadá		
España		
ns/nc		

8. ¿Cuáles son los motivos de esa preferencia?

Motivos de la preferencia		
Para vivir con mis familiares		
Por trabajo, estudios o un futuro mejor		
Por la Forma de vida, las costumbres, la gente...		
Por motivos políticos		
Porque nació allí		
Por sus características físicas: playas, clima...		
Porque hay menos discriminación		
Porque tengo a mis amigos		

ns/nc		
-------	--	--

9. ¿Qué motivos tienes para aprender el español y no olvidar la lengua materna?

	N	% sobre N total
Es mejor saber dos lenguas y dos culturas		
Es injusto, tienen derecho a conservar su lengua y costumbres		
Quiero aprender pero no quiero olvidar		
Me gusta la lengua y cultura de mi país		
Si olvido no podré comunicarme con mi familia		
Para ser igual que los demás, no estar discriminado		
Porque me identifico con el país en que nací		
Por si algún día regreso a mi país		
Porque vivimos en España y debo saber español		
Porque el español es mejor que el árabe		
He olvidado mi lengua materna		
Ns/nc		

NOTA: El alumnado autóctono no responderá a esta cuestión.

10. ¿Has aprendido con tus compañeros de otras culturas? ¿Qué cosas has aprendido?

Has aprendido de tus compañeros de otras culturas:	SI	NO
Costumbres y juegos distintos		
Otra manera de ver las cosas		
A aceptar y a respetar a cada cuál tal como es		
Un poco del idioma y otra forma de comunicarse		
Las mismas cosas que de los otros/as compañeros/as		

11. Rellena los siguientes casilleros:

	De donde yo nací	De otros países	De donde yo nací y de otros países	NS/NC
Los juegos con los que me divierto son				
Los amigos con los que juego son				
y para hacer los deberes son				
Los programas de televisión que veo son				
La música que escucho es				

12. ¿Cuáles son tus expectativas para el futuro?

Quiero trabajar cuanto antes		
Quiero terminar la ESO y después trabajar		
Quiero hacer FP y después trabajar		
Me gustaría estudiar en la Universidad		

13. Rellena los siguientes casilleros:

Los alumnos/as prefieren compañeros de origen		
No Español		
Español		
Da igual el origen		
NS/NC		
Alumnos más problemáticos en el centro escolar		
Españoles		
Extranjeros		
Españoles y Extranjeros		
Te parece bien que cada uno lleve a clase la ropa característica de su cultura		
Si		
No lo se		
No		
Te gusta que en tu clase haya alumnos/as de otros países		
Si		
No		

Motivos		
Todos somos iguales y tenemos los mismos derechos		
Para aprender otras culturas, costumbres, juegos...		
Para aprender otros idiomas		
Para no sentirme diferente		
Porque me gusta la diversidad		
NS/NC		

14. ¿Qué crees que piensan las personas de tu barrio o de tu pueblo de las personas inmigrantes? Rellena los casilleros.

Donde vives	En Acuerdo	Desacuerdo
se discrimina a la gente de otros países		
se discrimina a la gente según el color de la piel		
se discrimina a la gente que tiene menos dinero		
no hay discriminación		

15. Y¿cuál crees que es la de tus padres?

Les gusta a mis padres que vengan amigos/as a casa		
No	1	2,0
Si, pero si son de nuestro país	4	8,0
Si les gusta, sean de donde sean	41	82,0
NS/NC	4	8,0
Participación de la familia en ONGs		
Granada Acoge	7	14
Asociaciones Culturales Varias	1	2,0
Cruz Roja	1	2,0
No participa	41	82,0

16 Cuando tus padres se juntan con amigos ¿son del país donde nacieron o de otros?

Origen de los amigos/as	de mis padres	de mis hermanos/as
Del país donde nacieron	42,0	38,0
De otro países	2,0	6,0

Tanto del país donde nacieron como de otros países	54,0	52,0
NS/NC	2,0	4,0

ANEXO XVI.

COMPETENCIA CURRICULAR PARA EDUCACIÓN PRIMARIA.

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA CURRICULAR. EDUCACIÓN PRIMARIA

El objetivo del presente documento es facilitar la valoración inicial de los alumnos para establecer su nivel de competencia curricular en las áreas de Lengua Castellana y de Matemáticas. Esta propuesta tiene carácter exclusivamente orientativo, por lo cual se han agrupado varios objetivos en cada ítem.

Claves: NO= No adquirido; CN = Casi Nunca; CS = Casi siempre; Sí = Sí Adquirido

ÁREA DE DESARROLLO DEL LENGUAJE Y DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS, SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL ⁷	NO	CN	CS	SI
Discrimina auditiva, entonación y pronunciación de los textos orales.				
Utiliza las formas socialmente establecidas para iniciar, mantener y terminar una conversación.				
Comprende los cuentos, narraciones y mensajes orales.				
Expresa mensajes referidos a necesidades, emociones y deseos de forma individual y en grupo.				
Tiene iniciativa e interés por participar en la comunicación oral, respetando las normas sociales establecidas que regulan el intercambio lingüístico.				
Utiliza la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute.				
Comprende los recursos de la lengua escrita: pictogramas, rótulos, láminas, periódicos, revistas y libros.				
Interpreta imágenes, carteles, fotografías.				
Tiene desarrollada la orientación espacio-temporal.				
Tiene desarrollado el esquema corporal.				
Discrimina figuras.				
Desarrolla y utiliza la memoria visual.				
Tiene desarrollada la noción de direccionalidad.				
Tiene desarrollada la noción de linealidad.				
Tiene desarrollada la orientación izquierda-derecha.				
Tiene asumido el concepto de distribución.				
Mantiene la posición al escribir.				
Comprende la correspondencia entre fonema-grafía.				
Identifica las letras.				
Conoce la diferencia entre palabras, sílabas y fonemas.				

⁷ Para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria, hemos utilizado en la Fase Inicial de la Segunda fase de la investigación los contenidos educativos de la Etapa de Educación Infantil. Éstos se distribuyen en las correspondientes áreas relacionadas con los diferentes ámbitos de conocimiento y experiencias: 1. El conocimiento y control de su propio cuerpo. La autonomía personal, 2. El descubrimiento del entorno y la convivencia con los demás, 3. Desarrollo del lenguaje y de las habilidades comunicativas, 4. Representación numérica y 5. La expresión artística y la creatividad. Nosotros hemos utilizado la 3 y la 4.

Comprende la representación gráfica de los fonemas.				
Comprende palabras y textos escritos a partir de experiencias próximas al alumno.				
Lee palabras y textos en voz alta con pronunciación, ritmo y entonación adecuados.				
Utiliza los recursos y fuentes de información escrita (folletos, cuentos, cómics, biblioteca del aula, etc).				
Produce palabras y frases sencillas.				

ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	NO	CN	CS	SI
1. Habla pronunciando con claridad.				
2. Se interesa por participar en situaciones de comunicación oral: interviene en la conversación, sabe escuchar y pedir la palabra.				
3. Expone oralmente hechos, sentimientos y experiencias propias.				
4. Comprende mensajes orales sencillos (narrativos, descriptivos, explicativos) y sabe transmitirlos a otros.				
5. Describe objetos y personas señalando algunos rasgos específicos.				
6. Sabe pedir información, permiso, dar las gracias, saludar...				
7. Sabe narrar oralmente una historia o cuento con orden lógico.				
8. Identifica y emplea todas las letras: minúsculas, mayúsculas, manuscritas y de imprenta.				
9. Lee y escribe palabras que contienen sílabas directas: consonante + vocal (ma, la, su...) y consonante + vocal (bra, tri, cre...).				
10. Lee y escribe palabras que contienen sílabas inversas: vocal + consonante (al, es, un...) y consonante + vocal + consonante + vocal + consonante (del, tor, cal...).				
11. Lee y escribe palabras que contienen sílabas inversas: vocal + consonante + consonante (ins, obs...) y consonante + consonante + vocal + consonante (pres, bras, tres...).				
12. Se interesa por descifrar los mensajes escritos de su entorno (carteles, etiquetas, instrucciones...).				
13. Tiene una lectura fluida con la entonación, el ritmo y las pausas adecuadas.				
14. Conoce el orden alfabético y diferencia vocales de consonantes.				
15. Diferencia palabras, sílabas y letras.				
16. Tiene una letra legible.				
17. Copia un texto sin cometer errores ortográficos.				
18. Controla el sentido y la dirección de lo escrito.				
19. Sabe construir frases separando bien las palabras.				
20. Sabe producir textos escritos breves y sencillos, empleando oraciones con sentido completo.				
21. Reconoce y utiliza las reglas ortográficas básicas y los signos de puntuación.				
22. Comprende textos cortos leídos (lectura oral y silenciosa) e identifica la idea principal y algunos detalles secundarios.				
23. Sabe formar diminutivos, aumentativos y derivados.				
24. Reconoce palabras de la misma familia léxica.				

ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA. SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.	NO	CN	CS	SI
1. Participa en situaciones de intercambio comunicativo (diálogos, conversaciones) y expresa su opinión.				
2. Respeta las normas de comunicación oral en pequeño y gran grupo (escucha a				

los demás, espera el turno de palabra, respeta las opiniones de los otros).				
3. Expresa oralmente sucesos y experiencias próximas con orden de ideas, empleando adecuadamente pronunciación, entonación, ritmo y vocabulario.				
4. Comprende textos orales sencillos, distingue sus ideas principales y secundarias y sintetiza el contenido.				
5. Completa textos orales narrativos (principio, desarrollo y final).				
6. Crea textos orales breves (narrativos y descriptivos).				
7. Realiza la lectura oral con fluidez y la adecuada entonación, ritmo y pausas.				
8. Lee comprensivamente (lectura oral y silenciosa).				
9. Emplea adecuadamente mayúsculas, guión, punto, coma, interrogación y exclamación.				
10. Acentúa debidamente las palabras del vocabulario básico.				
11. Utiliza correctamente los grupos –mp, mb-, -hie-, -hue-, -illo-, -illa.				
12. Distingue y utiliza r/rr y las terminaciones –d/ -z.				
13. Escribe correctamente los verbos terminados en –ger, -gir, -bir, -vir y las palabras del vocabulario básico que contienen v, b, güe, güi.				
14. Tiene letra legible, separa bien los párrafos y dispone ordenadamente sus escritos.				
15. Completa frases y textos escritos incompletos.				
16. Construye correctamente oraciones afirmativas y negativas.				
17. Produce textos escritos sencillos (narrativos, descriptivos, cartas...).				
18. Presenta limpieza en sus escritos.				
19. Comprende el sentido global de los textos escritos de uso habitual e identifica la idea principal y algunas secundarias.				
20. Considera la lengua escrita como una posible fuente de diversión.				
21. Reconoce en un texto escrito los nombres, verbos, adjetivos y artículos.				
22. Distingue el género y el número de artículos, nombres y adjetivos.				
23. Reconoce el presente, pasado y futuro de las formas verbales.				
24. Reconoce el sujeto y el predicado de una oración.				
25. Utiliza adecuadamente el diccionario.				
26. Cuida los libros y el orden en el aula y en la biblioteca.				
27. Reconoce y utiliza sinónimos y antónimos.				
28. Maneja familias de palabras.				
29. Utiliza prefijos y sufijos para crear palabras nuevas.				
30. Diferencia el sentido de las palabras polisémicas por el contexto.				

ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA. TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.	NO	CN	CS	SI
1. Participa en situaciones de comunicación oral (trabajo en grupo, debates...) respetando las normas que posibilitan el intercambio comunicativo.				
2. Capta el sentido de textos orales de uso habitual, mediante la comprensión de las ideas expresadas y de algún elemento no explícito (doble sentido, humor...).				
3. Se expresa oralmente, atendiendo a diferentes necesidades comunicativas (narrar, describir, informar, dialogar...).				
4. Produce textos orales (cuentos, opiniones, explicaciones sencillas...), de manera organizada y empleando adecuadamente las formas de la lengua oral.				
5. Capta el sentido global de los textos escritos y resume las ideas principales.				
6. Utiliza adecuadamente el diccionario y distingue entre el sentido propio y el sentido figurado de las palabras.				
7. Sabe localizar y utilizar diferentes recursos y fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar. Utiliza los fondos de la biblioteca.				

8. Se sirve de la lectura como medio de aprendizaje y de placer.				
9. Elabora textos escritos de diferente tipo, con la estructura adecuada.				
10. Presenta orden y limpieza en los trabajos escritos.				
11. Valora la corrección, propiedad y coherencia de los textos escritos como elementos que facilitan la comprensión.				
12. Utiliza su sentido crítico ante mensajes orales y escritos, transmitidos por los diferentes medios de comunicación social.				
13. Utiliza adecuadamente los signos de puntuación (. , ; :), interrogación y exclamación.				
14. Distingue y acentúa correctamente las palabras agudas, llanas y esdrújulas, según las reglas generales de acentuación.				
15. Conoce y utiliza la acentuación diacrítica en los monosílabos más frecuentes.				
16. Aplicas las normas ortográficas relativas al uso de la h, x-s, g-j, b-v.				
17. Manifiesta aceptación y respeto por las normas básicas de la lengua oral y escrita.				
18. Reconoce, en una oración simple, el sujeto y el predicado y los núcleos de ambos.				
19. Conoce las clases de predicado.				
20. Distingue oraciones simples y compuestas y sabe qué es la coordinación.				
21. Reconoce diptongos, triptongos e hiatos.				
22. Conoce y aplica los prefijos y sufijos estudiados.				
23. Identifica y define nombres, adjetivos, determinantes, verbos y pronombres.				
24. Reconoce las conjunciones y preposiciones en un texto.				
25. Distingue las tres conjugaciones y analiza las formas verbales (tiempo y persona).				
26. Aprende los paradigmas verbales (conjugación) de los verbos regulares e irregulares más frecuentes.				
27. Resume textos narrativos.				
28. Transforma un texto narrativo de estilo directo a estilo indirecto.				
29. Redacta sencillos textos narrativos, descriptivos y expositivos.				
30. Escribe cartas coloquiales (amigos, familia...).				
31. Comprende textos explicativos (reglas de un juego, instrucciones de uso, recetas de cocina...).				
ÁREA DE REPRESENTACIÓN NUMÉRICA, SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL	NO	CN	CS	SI
Reconoce las propiedades de los objetos: forma y tamaño.				
Expresa la cuantificación de los elementos que se le presentan.				
Conoce los primeros números ordinales: los nueve primeros números y su representación gráfica				
Se ha iniciación con el cálculo de las operaciones de unir y separar por medio de la manipulación de objetos.				
Ha adquirido nociones básicas de medida.				
Conoce las unidades de medida naturales.				
Conoce las medidas temporales, utilizando como instrumento de medida del tiempo el reloj.				
Conoce las formas planas: círculo, cuadrado, rectángulo, triángulo.				
Conoce los cuerpos geométricos: esfera, cubo.				
Tiene nociones básicas de orientación y situación en el espacio.				
ÁREA DE MATEMÁTICAS. PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.	NO	CN	CS	SI

1. Cuenta, lee, escribe y ordena progresiva y regresivamente números naturales hasta 100.				
2. Conoce el valor posicional de los números hasta el 100.				
3. Realiza sumas y restas sin llevar y llevando.				
4. Utiliza estrategias de cálculo mental respecto a la suma y a la resta.				
5. Coloca adecuadamente las cantidades para la realización de algoritmos.				
6. Selecciona la operación adecuada para resolver problemas sencillos de adición y sustracción				
7. Presenta de forma clara y ordenada el planteamiento, desarrollo y resultado de los problemas.				
8. Utiliza técnicas elementales para ordenar y recoger datos de su realidad más próxima (recuento, agrupación, interpretación...).				
9. Realiza mediciones de longitud, masa y capacidad, seleccionando el instrumento adecuado.				
10. Conoce y utiliza medidas de tiempo (reloj, semanas, meses...) y dinero monedas.				
11. Define la posición de un objeto en el espacio, usando los conceptos: derecha/izquierda, arriba/abajo, delante/detrás, próximo/lejano, dentro/fuera.				
12. Reconoce y dibuja líneas rectas y curvas.				
13. Reconoce el entorno próximo formas geométricas, circulares, triangulares, cuadradas y rectangulares.				
14. Reconoce en el entorno figuras cúbicas y esféricas.				
ÁREA DE MATEMÁTICAS. SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	NO	CN	CS	SI
1. Cuenta lee, escribe y ordena progresiva y regresivamente números de cinco cifras, interpretando el valor posicional de cada una de ellas.				
2. Identifica la multiplicación como suma de sumandos iguales.				
3. Memoriza las tablas de multiplicar:				
4. Domina el algoritmo de la multiplicación hasta tres cifras.				
5. Domina el algoritmo de la división por una cifra.				
6. Utiliza estrategias de cálculo mental en las operaciones básicas.				
7. Resuelve problemas de su vida cotidiana aplicando la suma, resta, multiplicación e inicia los de la división.				
8. Resuelve problemas que combinan los algoritmos de suma, resta y multiplicación.				
9. Expresa ordenadamente las fases de resolución de problemas sencillos (datos, planteamiento gráfico, si procede, operaciones y expresión del resultado).				
10. Utiliza planteamientos y métodos de resolución alternativos a un problema previamente resuelto o cambia su enfoque si no no obtiene el resultado correcto.				
11. Usa la calculadora como método de comprobación de los cálculos realizados.				
12. Estima la longitud, masa y capacidad de objetos familiares.				
13. Elige el instrumento y la unidad adecuados para realiza mediciones de longitud, masa y capacidad de objetos familiares.				
14. Elige el instrumento y la unidad adecuados para realizar mediciones de tiempo. Usa monedas adecuadas para hacer cambios de un billete de hasta 10.000 PTA.				
15. Identifica y dibuja rectas: paralelas, perpendiculares, ángulos y segmentos.				
16. Reconoce con objetos familiares polígonos y cuerpos geométricos sencillos.				
17. Reconoce las características de la circunferencia y el círculo y sus elementos.				
18. Clasifica los polígonos según el número de sus lados.				
19. Reconoce las características y los elementos de regularidad de cilindro, cono, prisma, y pirámide y esfera. Indica, en su caso, vértices, ángulos, lados y caras.				
20. Realiza e interpreta croquis, planos y maquetas utilizando puntos de				

referencia, distancia, desplazamientos, etc, en situaciones familiares.				
21. Realiza gráficas sencillas.				
22. Recoge, ordena y clasifica datos respecto a un criterio y los expresa en forma de tablas y gráficos de barras.				

ÁREA DE MATEMÁTICAS. TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.	NO	CN	CS	SI
1. Lee, escribe y ordena los números decimales hasta las centésimas, interpretando el valor posicional de cada dígito.				
2. Realiza los algoritmos de la suma, resta, multiplicación y división con números decimales hasta las centésimas.				
3. Conoce el significado de las fracciones.				
4. Conoce el significado y notación de las potencias.				
5. Resuelve problemas utilizando la división de más de dos cifras.				
6. Realiza cálculos mentales, tanteo y usa la calculadora.				
7. Conoce el significado del paréntesis en las operaciones.				
8. Resuelve problemas combina do las cuatro operaciones básicas				
9. Ante el planteamiento de un problema es capaz de encontrar los datos necesarios para su resolución y se ayuda de gráficos u otros procedimientos.				
10. En la resolución de problemas sencillos anticipa una solución razonable y busca los procedimientos matemáticos de forma lógica y reflexiva.				
11. En la resolución de problemas revisa el planteamiento y las operaciones realizadas o cambia el enfoque cuando no ha obtenido el resultado correcto.				
12. Resuelve problemas aplicando fórmulas.				
13. Conoce las unidades de medida (longitud, superficie, masa, capacidad, tiempo) y convierte unas unidades en otras (múltiplos y submúltiplos).				
14. Expresa los resultados de mediciones en las unidades adecuadas.				
15. Clasifica formas geométricas con criterios razonados: número de lados, ángulos, regularidad...				
16. Identifica, describe y dibuja prismas, pirámides y cuerpos redondos.				
17. Calcula el valor de los ángulos de un polígono regular.				
18. Utiliza los conceptos de simetría, paralelismo y perpendicularidad para describir objetos y situaciones de la vida cotidiana.				
19. Calcula perímetros, áreas y volúmenes.				
20. Representa e interpreta información cuantificable por medio de tablas y diagramas lineales y de barras.				
21. Hace estimaciones sobre el resultado de juegos de azar u otros, en términos de imposible, seguro, probable.				
22. Es perseverante en la búsqueda de datos y soluciones a un problema.				

ANEXO XVII.

COMPETENCIA CURRICULAR PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA CURRICULAR. EDUCACIÓN SECUNDARIA

El objetivo del presente documento es facilitar la valoración inicial de los alumnos para establecer su nivel de competencia curricular en las áreas de Lengua Castellana y de Matemáticas. Esta propuesta tiene carácter exclusivamente orientativo, por lo cual se han agrupado varios objetivos en cada ítem.

Claves: NO= No adquirido; CN = Casi Nunca; CS = Casi siempre; Sí = Sí Adquirido

ÁREA DE LENGUA CASTELLANA PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	NO	CN	CS	SI
1. Redacta textos escritos de acuerdo con las diferentes fases de su elaboración, atendiendo a los medios textuales estudiados.				
2. Localiza la información relevante de textos narrativos, descriptivos y dialogados ayudándose del conocimiento de su estructura.				
3. Diferencia las ideas principales de las secundarias, así como hechos, ejemplos y anécdotas en un texto expositivo dado.				
4. Distingue las informaciones de los razonamientos y opiniones en un texto argumentativo				
5. Produce textos descriptivos, narrativos y dialogados considerando sus estructuras, incorporando sus elementos y características, tanto textuales como expresivas y ortográficas.				
6. Redacta textos informativos aplicando las estructuras más frecuentes en este tipo de textos.				
7. Produce textos argumentativos razonando y fundamentando las opiniones que en ellos se expresen.				
8. Expresa mensajes orales integrando lenguajes verbales y no verbales.				
9. Produce textos orales narrativos, descriptivos y conversacionales.				
10. Produce textos orales expositivos con coherencia, claridad y rigor.				
11. Defiende ideas y opiniones utilizando la estructura y recursos de los textos argumentativos.				
12. Emplea las técnicas de trabajo básicas: el esquema, el resumen, el guión y el subrayado, así como el uso eficaz del diccionario.				
13. Aplica las técnicas elementales de trabajo, especialmente las relacionadas con el análisis y la síntesis.				
14. Enriquece el léxico de las producciones orales y escritas utilizando alguno de los mecanismos estudiados (composición, derivación...).				
15. Enriquecer el vocabulario en las producciones orales y escritas a través del uso de la sinonimia, antonimia y polisemia.				
16. Distingue los elementos y funciones básicas de la oración simple				
17. Muestra respeto por las diferentes lenguas y variedades lingüísticas de España.				
18. Reconoce en diferentes textos de la literatura universal y en lengua española los recursos literarios básicos.				

19. Muestra interés por la lectura de textos literarios como vehículo de expresión de la cultura				
20. Distingue los diferentes géneros literarios (narrativa, lírica y teatro) a partir de su estructura textual básica.				
21. Lee textos representativos de la literatura española.				

ÁREA DE LENGUA CASTELLANA TERCER CURSO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	NO	CN	CS	SI
1. Distingue la información fundamental en los distintos subtipos descriptivos y narrativos estudiados auxiliándose del conocimiento de su estructura.				
2. Reconoce los diferentes elementos de un texto narrativo, así como familiarizarse con la estructura interna y formal de la narración.				
3. Capta las ideas esenciales de textos orales de diferente tipo.				
4. Redacta diversos subtipos de textos narrativos considerando los elementos y características de este tipo de texto.				
5. Elabora textos descriptivos tanto literarios como no literarios.				
6. Relata oralmente destacando aquellos aspectos esenciales de la historia utilizando los recursos verbales y no verbales acordes con las características del texto.				
7. Produce textos orales dialogados conforme a los modelos estudiados.				
8. Produce una descripción oral breve y ajustada a lo descrito.				
9. Utiliza diferentes recursos y fuentes de información en los trabajos en equipo planificados durante el curso.				
10. Reconoce y emplea los distintos mecanismos de formación de palabras en español.				
11. Identifica las diversas categorías gramaticales y señalar sus funciones en las oraciones.				
12. Reconoce los diversos tipos de oraciones compuestas.				
13. Localiza y clasifica los elementos básicos sobre el lenguaje literario (recursos, géneros y subgéneros) a partir de la lectura de textos representativos de la literatura en lengua española.				
14. Identifica las características elementales de la literatura española desde la Edad Media hasta el siglo XVIII.				
15. Identifica y localiza las lenguas constitucionales y conoce las características principales del bilingüismo.				
16. Planifica individualmente y en equipo la consulta en soportes tradicionales.				

ÁREA DE LENGUA CASTELLANA CUARTO CURSO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	NO	CN	CS	SI
1. Identifica las ideas principales y secundarias en los diferentes subtipos expositivos y argumentativos.				
2. Extrae la información relevante de los textos administrativos y de los medios de comunicación.				
3. Redacta textos expositivos de acuerdo con sus fines e intenciones.				
4. Resume el sentido de diversos tipos de texto.				
5. Redacta textos argumentativos de acuerdo con los diversos tipos				

de argumentos y sus estructuras.				
6. Elabora textos con intención literaria teniendo en cuenta algunos de los recursos inherentes al lenguaje literario.				
7. Elabora textos orales destinados a espacios públicos, con coherencia y de manera convincente.				
8. Usa algunos de los recursos que ofrecen los programas informáticos e Internet.				
9. Produce textos con coherencia, adecuación y corrección, mediante los mecanismos de cohesión objeto de estudio de la lingüística del texto.				
10. Identifica algunos rasgos lingüísticos propios de los distintos usos sociales.				
11. Respeta y conoce la historia del español, así como la diversidad lingüística de España.				
12. Conoce e identifica las principales obras y autores de la literatura española de los siglos XIX y XX.				
13. Identifica el género al que pertenece un género literario leído en su totalidad, y reconoce sus elementos estructurales básicos y los grandes tipos de recursos lingüísticos empleados en él.				
14. Reconoce las diferentes unidades de la lengua, tanto orales como escritas.				

ÁREA DE MATEMÁTICAS PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	NO	CN	CS	SI
Bloque 1				
1. Utiliza de forma adecuada los números naturales, enteros, fraccionarios y decimales y el orden en ellos para recibir y producir información en actividades relacionadas con la vida cotidiana.				
2. Elige, al resolver un determinado problema, el tipo de cálculo adecuado (mental o manual), operar correctamente y dar significado a las operaciones y resultados obtenidos, de acuerdo con el enunciado.				
3. Calcula correctamente expresiones numéricas sencillas (basadas en las cuatro operaciones elementales, las potencias de exponente entero y las raíces cuadradas exactas) de números enteros, fraccionarios y decimales mediante la correcta aplicación de las reglas de prioridad y con el uso adecuado de signos y paréntesis.				
4. Utiliza los conceptos de valor exacto y valor aproximado en la resolución de problemas (de la vida cotidiana o en un contexto matemático) y, elegir y valorar las aproximaciones adecuadas y las cotas de error permitidas según la naturaleza del problema y el grado de precisión requerido.				
5. Plantea y resuelve problemas sencillos mediante métodos numéricos, gráficos o algebraicos y comprobar la adecuación de la solución obtenida.				
6. Utiliza correctamente el factor de conversión, la regla de tres simple y el cálculo de porcentajes para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana.				
7. Utiliza correctamente el factor de conversión, la regla de tres simple, el cálculo de porcentajes y la regla de tres compuesta para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana.				
8. Maneja con soltura las distintas unidades de medida y las relaciones que pueden establecerse entre ellas.				

9. Estima y efectúa medidas en actividades relacionadas con la vida cotidiana y valorar el grado de precisión.				
10. Reconoce y describe los elementos básicos del plano introduciendo el lenguaje geométrico en la vida cotidiana.				
11. Reconoce y describe los elementos básicos del espacio introduciendo el lenguaje geométrico en la vida cotidiana.				
12. Reconoce y describe los elementos característicos de las figuras planas elementales.				
13. Reconocer y describe los elementos característicos de los cuerpos geométricos elementales.				
14. Resuelve correctamente problemas de la vida cotidiana en los que sea necesario aplicar las propiedades características de las figuras planas elementales.				
15. Resuelve correctamente problemas de la vida cotidiana en los que sea necesario aplicar las propiedades características de los cuerpos geométricos elementales				
16. Utiliza el Teorema de Tales y los criterios de semejanza para interpretar relaciones de proporcionalidad geométrica y para construir figuras semejantes a otras, en una razón dada.				
17. Interpreta las dimensiones reales de figuras representadas en mapas o planos, mediante un uso adecuado de las escalas.				
18. Emplea el Teorema de Pitágoras y las fórmulas adecuadas para obtener longitudes, áreas y volúmenes, en un contexto de resolución de problemas geométricos.				
Bloque 2				
19. Representa e interpreta puntos y gráficas cartesianas de relaciones funcionales sencillas que vengan dadas a través de tablas de valores.				
20. Intercambia e interpreta correctamente información entre tablas de valores y gráficas que aparecen en los medios de comunicación.				
21. Interpreta relaciones funcionales a través de una expresión algebraica sencilla y representarlas en gráficas.				
22. Identifica relaciones de proporcionalidad a través del análisis de información numérica, geométrica, gráfica y/o algebraica.				
23. Utiliza, en la resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana, estrategias sencillas, como organización de la información en tablas, representación gráfica, búsqueda de ejemplos o métodos de ensayo/error sistemático.				
Bloque 3				
24. Obtiene e interpreta las tablas de frecuencias y el diagrama de barras, así como la media aritmética, la moda y la mediana de una distribución discreta sencilla, con pocos datos, con ayuda de, si es preciso, una calculadora de operaciones básicas.				
25. Calcula correctamente la media, la mediana y la moda.				
26. Utiliza, en la resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana, estrategias sencillas, como organización de la información en tablas, representación gráfica, búsqueda de ejemplos o métodos de ensayo/error sistemático.				
ÁREA DE MATEMÁTICAS TERCER CURSO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	NO	CN	CS	SI
Bloque 1				
1. Identifica, relaciona y representa los números racionales y el orden en ellos para recibir y producir información en actividades relacionadas con la vida cotidiana.				

2. Estima y calcula expresiones numéricas sencillas de números racionales (basadas en las cuatro operaciones elementales y las potencias de exponente entero), con la correcta aplicación de las reglas de prioridad y el uso adecuado de signos y paréntesis.				
3. Utiliza convenientemente las aproximaciones decimales, las unidades de medida usuales y las relaciones de proporcionalidad numérica para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana.				
4. Elige, al resolver un determinado problema, la notación y las aproximaciones adecuadas y valorar los errores cometidos.				
5. Obtiene regularidades numéricas en sucesiones de números, construir a partir de ellas ecuaciones sencillas y utilizar las progresiones aritméticas y geométricas en problemas relacionados con la vida cotidiana.				
6. Utiliza las técnicas y procedimientos básicos del cálculo algebraico para operar con polinomios, y resolver ecuaciones de primer grado y una incógnita, de sistemas de dos ecuaciones con dos incógnitas y de ecuaciones de segundo grado en una incógnita.				
7. Resuelve problemas, relacionados con la vida cotidiana, que se basen en el planteamiento y resolución de ecuaciones.				
Bloque 2				
8. Reconoce y describe los elementos y propiedades característicos de las figuras planas, los cuerpos geométricos elementales y sus configuraciones, reconociéndolos en nuestro entorno.				
9. Aplica traslaciones, giros y simetrías a figuras planas sencillas, con la ayuda de instrumentos de dibujo habituales, reconocer el tipo de movimiento que liga dos figuras iguales del plano que ocupan posiciones diferentes y determinar elementos invariantes, centros y ejes de simetría.				
10. Emplea el Teorema de Pitágoras y las fórmulas habituales para obtener longitudes, áreas y volúmenes de ejemplos tomados de la vida real o en un contexto de resolución de problemas geométricos.				
11. Utiliza las coordenadas geográficas.				
Bloque 3				
12. Reconoce las características básicas de las funciones constantes, lineales y afines en su forma gráfica o algebraica, y de la función de proporcionalidad inversa en su forma gráfica.				
13. Determina e interpreta las características básicas (puntos de corte, intervalos de crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, simetrías, continuidad y periodicidad) que permiten evaluar el comportamiento de una gráfica sencilla (de trazo continuo o discontinuo), y obtener información práctica en un contexto de resolución de problemas relacionados con fenómenos naturales o prácticos de la vida cotidiana.				
14. Elabora e interpreta tablas y gráficos estadísticos (polígonos de frecuencias, diagramas de barras y sectores e histogramas), así como los parámetros de centralización y de dispersión más frecuentes correspondientes a distribuciones sencillas con ayuda de calculadora y ordenador.				
15. Utiliza el lenguaje adecuado para la descripción de datos y analizar e interpretar datos estadísticos que aparecen en los medios de comunicación.				
16. Determina e interpreta el espacio muestral y los sucesos asociados a un experimento aleatorio sencillo, y asignar probabilidades en situaciones experimentales o equiprobables, mediante la Ley Laplace, los diagramas de árbol u otras técnicas de				

conteo.				

ÁREA DE MATEMÁTICAS CUARTO CURSO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. CUARTO A.	NO	CN	CS	SI
Bloque 1				
1. Identifica, relaciona, representa y ordena los números reales para recibir y producir información en actividades relacionadas con la vida cotidiana, elegir la notación y el tipo de cálculo adecuado y dar significado a las operaciones, procedimientos y resultados obtenidos al resolver un problema.				
2. Estima y calcula expresiones numéricas de números racionales (basadas en las cuatro operaciones elementales) con la correcta aplicación de las reglas de prioridad y el uso adecuado de signos y paréntesis.				
3. Utiliza convenientemente la calculadora científica en las operaciones con números reales, expresados en forma decimal o en notación científica, y aplicar las reglas y las técnicas de aproximación adecuadas.				
4. Utiliza los procedimientos básicos de las proporcionalidades directa e inversa y de la regla de tres compuesta en un contexto de resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana.				
5. Opera (suma, resta, multiplicación y división) correctamente con polinomios de primer grado y polinomios de grado dos con coeficientes y raíces enteras.				
6. Resolver problemas que se basen en el planteamiento y resolución, mediante métodos gráficos o algebraicos, de ecuaciones lineales en una o dos incógnitas, de sistemas de dos ecuaciones con dos incógnitas.				
Bloque 2				
7. Utiliza las razones trigonométricas y las relaciones entre ellas para resolver problemas geométricos de contexto real, con la ayuda, si es preciso, de la calculadora científica.				
8. Manejar puntos y figuras por medio de números y ecuaciones, para calcular la distancia entre dos puntos, reconocer y obtener en diversos contextos la ecuación de una recta.				
Bloque 3				
9. Determina e interpreta las características básicas (puntos de corte, intervalos de crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, simetrías, continuidad y periodicidad) que permiten evaluar el comportamiento de una gráfica sencilla (de trazo continuo o discontinuo), y obtener información práctica en un contexto de resolución de problemas relacionados con fenómenos naturales o prácticos de la vida cotidiana.				
10. Reconoce y representa gráficamente las funciones polinómicas de primer y segundo grado en una variable a partir de sus elementos característicos y las funciones de proporcionalidad inversa y la exponencial a partir de tablas de valores significativas, con la ayuda de la calculadora científica.				
Bloque 4				
11. Elabora e interpreta tablas y gráficos estadísticos, así como los parámetros de centralización y de dispersión más habituales				

correspondientes a distribuciones sencillas con ayuda de calculadora y ordenador.				
12. Utiliza el lenguaje adecuado para la descripción de datos y analizar e interpretar datos estadísticos que aparecen en los medios de comunicación.				
13. Determina e interpreta el espacio muestral y los sucesos asociados a un experimento aleatorio y calcular probabilidades simples y compuestas.				

ÁREA DE MATEMÁTICAS CUARTO CURSO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. CUARTO B.	NO	CN	CS	SI
Bloque 1				
1. Identifica, relaciona, representa y ordena los números reales para recibir y producir información en actividades relacionadas con la vida cotidiana, elegir la notación y el tipo de cálculo adecuado y dar significado a las operaciones, procedimientos y resultados obtenidos al resolver un problema.				
2. Reconoce los diferentes tipos de intervalos de números reales y su representación en la recta real.				
3. Estima y calcula expresiones numéricas de números racionales (basadas en las cuatro operaciones elementales) mediante la aplicación correcta de las reglas de prioridad y hacer un uso adecuado de signos y paréntesis.				
4. Relaciona potencias de exponente fraccionario con radicales y simplificar y resolver expresiones numéricas de números irracionales.				
5. Utiliza convenientemente la calculadora científica en las operaciones con números reales, expresados en forma decimal o en notación científica, y aplica las reglas y las técnicas de aproximación adecuadas, con una valoración de los errores cometidos, para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana.				
6. Opera (suma, resta, multiplicación y división) correctamente con polinomios y utiliza la regla de Ruffini y las identidades notables para factorizar polinomios sencillos.				
7. Resuelve problemas que se basen en el planteamiento y resolución, mediante métodos gráficos o algebraicos, de ecuaciones lineales en una o dos incógnitas, de sistemas de dos ecuaciones con dos incógnitas y de inecuaciones.				
Bloque 2				
8. Utiliza las razones trigonométricas y las relaciones entre ellas para resolver problemas geométricos de contexto real, con la ayuda, si es preciso, de la calculadora científica.				
9. Maneja puntos y figuras por medio de números y ecuaciones, para calcular la distancia entre dos puntos, reconoce y obtiene en diversos contextos la ecuación de una recta, resuelve problemas de incidencia, paralelismo y perpendicularidad, y reconoce y obtiene en diversos contextos la ecuación de una circunferencia con identificación de sus elementos.				
Bloque 3				
10. Determina e interpreta las características básicas (puntos de corte, intervalos de crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, simetrías, continuidad y periodicidad) que permiten evaluar el comportamiento de una gráfica sencilla (de trazo continuo o discontinuo), y obtiene información práctica en un contexto de				

resolución de problemas relacionados con fenómenos naturales o prácticos de la vida cotidiana.				
11. Reconoce y representa gráficamente las funciones polinómicas de primer y segundo grado en una variable a partir de sus elementos característicos y las funciones de proporcionalidad inversa, exponencial y logarítmica a partir de tablas de valores significativas, con la ayuda de la calculadora científica.				
Bloque 4				
12. Elabora e interpreta tablas y gráficos estadísticos, así como los parámetros de centralización y de dispersión más habituales correspondientes a distribuciones sencillas con ayuda de calculadora y ordenador.				
13. Utiliza el lenguaje adecuado para la descripción de datos y analizar e interpretar datos estadísticos que aparecen en los medios de comunicación.				
14. Utiliza la combinatoria y otras técnicas de conteo para determinar los casos posibles, y el número de ellos, que pueden presentarse en situaciones concretas.				
15. Determina e interpreta el espacio muestral y los sucesos asociados a un experimento aleatorio y calcular probabilidades simples, compuestas y condicionadas.				

ANEXO XVIII.

DOCUMENTO BASE QUE SE HA APORTADO A CADA TUTOR DE AULA, PARA QUE, A PARTIR DE ÉL DESARROLLE SU PROPIO CURRÍCULUM INTERCULTURAL DE AULA.

DOCUMENTO BASE PARA TRABAJAR EN LAS AULAS MULTICULTURALES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente documento sería el de aportar al profesorado de los centros educativos multiculturales una serie de pautas que permitieran a éstos introducir las modificaciones oportunas, en el caso de los centros, en su P.C.E., P.C.C, y en el caso del profesorado de aula, lo más importante es hacerlo en su práctica cotidiana, en las programaciones de aula, con el propósito de desarrollar en el alumnado los valores, actitudes y aptitudes que les permitirán disfrutar de una convivencia lo más armoniosa y enriquecedora posible en el seno de una escuela y sociedad progresivamente multicultural.

La llegada de alumnos inmigrantes a nuestras aulas nos obliga a pensar de nuevo sobre el significado del principio de integración, a adoptar una perspectiva más amplia sobre la atención educativa a las diferencias individuales y a “repensar” nuestros Proyectos Curriculares.

Es preciso tomar conciencia de la presencia de distintas culturas y de la necesidad de adoptar medidas de carácter organizativo y curricular que hagan viable una educación de calidad para todos con un horizonte de enriquecimiento mutuo en y para una sociedad multicultural.

Esta nueva realidad educativa requiere:

- Afrontar el reto de educar desde un planteamiento que atienda a la “diversidad de culturas”, respetando las diferentes formas de entender la vida y haciendo posible que, desde las diferencias culturales reconocidas, los alumnos desarrollen unos valores comunes para una convivencia en democracia más humanizadora. Ello exige un tipo de experiencias educativas que permitan el desarrollo de actitudes y aptitudes para una convivencia en paz, solidaria, sobre la base del desarrollo de la autonomía moral de las personas y de su dignidad irreductible.
- Revisar críticamente nuestras prácticas educativas para valorar su adaptabilidad a diferentes estilos de aprendizaje y a diferentes niveles de reflexión, así como su potencialidad formadora en lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, sabiendo dar el peso adecuado a los distintos saberes. Se trata de hacer posible que todos puedan adquirir aptitudes y actitudes que les capaciten para vivir de manera satisfactoria y adecuada en una sociedad multicultural y multilingüe.

1. PRINCIPIOS FAVORECEDORES DE UNA CONVIVENCIA INTERCULTURAL.

Los principios potenciadores de una convivencia intercultural pacífica y enriquecedora en los que descansa el trabajo anteriormente desarrollado son los que a continuación se exponen;

- a) Neutralización de prejuicios y estereotipos negativos.* La consecución de este propósito, a nuestro entender, pasa necesariamente por un mejor

conocimiento de las culturas presentes en la escuela y la sociedad y de los individuos concretos con los que se mantiene una interrelación cotidiana. Dicha aproximación no ha de ser únicamente de naturaleza cognitiva, ya que debe incluir las correspondientes vivencias (aunque sean aproximadas) -sentimientos, deseos, miedos, esperanzas, sensaciones...- del sujeto que debemos conocer en profundidad.

Medidas tales como: la inclusión en el Curriculum común así como en el ámbito de las Opcionales de contenidos relativos a las culturas minoritarias, la adopción de métodos y juegos cooperativos, la simulación de situaciones pertinentes, el desarrollo de experiencias socioafectivas, la realización de salidas, viajes y excursiones adecuadamente planificadas y evaluadas, el fomento de la participación de los alumnos-as culturalmente diferenciados en actividades extraescolares y en los recreos..., la inclusión de los progenitores minoritarios en órganos como el Consejo Escolar y la Asociación de Padres-Madres, las medidas encaminadas a promover los contactos del profesorado con las familias, etc. deberían hacer posible ese acercamiento anteriormente preconizado. En definitiva se trataría de incrementar las interacciones interculturales.

b) Regulación de las interacciones. No basta con crear condiciones que promuevan las interacciones interculturales, es necesario intervenir de tal manera que esa interrelación sea armoniosa y enriquecedora. De ahí la conveniencia de promover el cultivo de una serie de habilidades que tienen un impacto claramente positivo sobre la convivencia. Las destrezas a las que nos referimos son las Habilidades Sociales, de Resolución de Conflictos, de Autorregulación...

En este apartado La Educación en Valores y la definición de unas Normas Interculturales consensuadas tendrían una relevancia indiscutible. No podemos igualmente olvidarnos del trabajo intensivo que es menester llevar a cabo en el terreno del Autoconcepto y la Autoestima ya que estos constructos tienen una enorme incidencia en la frecuencia y calidad de las interacciones así como en el fracaso escolar.

Ciertas intervenciones como por ejemplo el recoger las aportaciones de su cultura de origen a la cultura mayoritaria, el facilitar el protagonismo del alumno-a minoritario, el neutralizar teorías etnocentristas racistas, el presentarle modelos adecuados a imitar de su propia etnia, la mejora de los resultados académicos... incidirían positivamente sobre su autoestima.

De igual manera consideramos que la existencia de Intérpretes y Mediadores interculturales al hacer más factible la implicación de los padres en los procesos educativos, al facilitar la evaluación diagnóstica-inicial y los procesos de adaptación personalizada de nuestras propuestas didácticas, al ser un instrumento muy valioso en el encauzamiento de los posibles conflictos interculturales que puedan surgir... facilita, indudablemente, el logro de nuestros propósitos integradores.

c) Lucha contra el fracaso escolar. Este fenómeno indeseable a través de distintos mecanismos, que expondremos brevemente, tiene una influencia negativa en las posibilidades de integración académica, social, laboral de la población escolar culturalmente diferenciada.

Efectivamente, el alumno-a que no aprende tiende a aburrirse y a crear problemas de disciplina que enturbian su relación con el profesorado y afectan

negativamente a los procesos de aprendizaje de sus compañero-as. Esta situación no contribuye en nada a la disminución de posibles actitudes de rechazo previas que se pudieran dar en los padres y madres de los alumnos-as pertenecientes a la cultura mayoritaria. Igualmente puede reforzar ciertos estereotipos negativos relativos a la falta de capacidad y de disposición favorable respecto del estudio y nuestra cultura que tan fácilmente se pueden transmitir de los adultos a los escolares.

Por otro lado el insuficiente desarrollo de capacidades muy valoradas en nuestra cultura como pueden ser las comunicativas limita considerablemente sus probabilidades de mantener relaciones fluidas, estrechas y satisfactorias con los hablantes de la lengua mayoritaria así como su acceso en el futuro a ciertas profesiones.

De estas consideraciones, y de otras que se pudieran plantear, se deriva la necesidad de adoptar medidas que reduzcan la incidencia de esta situación indeseable en la población escolar de origen minoritario. En este sentido se han apuntado una serie de sugerencias incardinadas en las variables curriculares-objetivos, contenidos, metodologías, evaluación, organización, relaciones personales... que con carácter preventivo y correctivo pudieran reducir el porcentaje de alumnos-as que no alcanzan los objetivos educativos fijados.

Indudablemente, en el supuesto de que no fueran suficientes, sería necesario complementarlas con otras medidas de atención a la diversidad de carácter extraordinario (Adaptaciones Curriculares, Diversificación Curricular, Proyectos de Intervención Específica...).

d) Apoyo al mantenimiento de las culturas minoritarias. Algunas de las razones que se pueden esgrimir en favor de esta postura pueden ser:

- Su incidencia positiva en la convivencia familiar en la medida en que reduce el foso generacional que se suele dar en situaciones de asimilación cultural.
- Facilita la integración del alumnado en sociedad de la que procede.
- Permite un intercambio enriquecedor con la cultura mayoritaria.
- Mejora su autoconcepto cultural reportándole una mayor seguridad personal.
- Puede facilitar la adquisición de otros idiomas...

Algunas de las estrategias que en la escuela se pueden llevar a término de cara a preservar el susodicho multiculturalismo beneficioso son:

- La inclusión en el curriculum de las culturas minoritarias.
- El animar a los padres a que mantengan en casa su lengua y su cultura.
- El brindar espacios para que se puedan desarrollar actividades con la finalidad anteriormente citada.
- Con medidas que promuevan la interculturalidad en el comedor.
- Mediante la realización de semanas Interculturales.
- Mostrando comprensión respecto de las formas de vestir típicas de cada país...

e) Ayudas económicas. En aquellos casos en los que fuera necesario de tal manera que pudieran adquirir los materiales escolares imprescindibles, participar en cuantas salidas, excursiones, viajes de estudio... se organicen, hacer frente a la satisfacción de necesidades biológicas básicas -alimentación, vestido, vivienda, salud...- Ni que decir que la intervención en este ámbito implica la coordinación con otras instituciones- Ayuntamiento, Diputación, Osakidetza...

f) Formación del profesorado. Consideramos imprescindible una adecuada formación del profesorado en los campos que citamos a continuación:

- Conocimientos básicos sobre la organización social, valores, expectativas, costumbres, religión, capacidades más estimadas, sistema de enseñanza, formas de relación social, historia, geografía, arte, música, lengua, ciencia, economía, organización política... de las culturas minoritarias presentes en el centro.
- Tratamiento lingüístico.
- Metodologías recomendables en el Tratamiento de la Diversidad como por ejemplo el Aprendizaje Cooperativo, por Proyectos y Tareas relacionadas con sus intereses y necesidades, Aprendizaje Significativo, estrategias que potencian la Motivación, Txokos, Fichas Individualizadas, Talleres...
- Estrategias orientadas a la consecución de objetivos actitudinales como pueden ser las distintas técnicas empleadas en la Resolución de Conflictos, Educación en Valores, Habilidades Sociales, habilidades de Autorregulación Emocional, Dinámicas Grupales, elaboración de Normas, Coeducación, trabajo sobre los Derechos Humanos y Derechos de los Niños, Autoestima...
- Educación Intercultural.
- Modelos Organizativos en el tratamiento de la diversidad.
- Evaluación Diagnóstica y Formativa.
- Trabajo en torno de los estereotipos, prejuicios, expectativas, actitudes, temores... del profesorado en relación con este sector de la población escolar.

2. MODELOS DE MODIFICACIÓN DEL CURRÍCULUM

Una de las más importantes posibilidades de acción que la escuela actual ofrece a la Educación Intercultural es la modificación del currículum escolar, llegando a convertir la reflexión intercultural en seña de identidad y eje central de los planes institucionales del centro. A través de las *programaciones de aula* llegamos al último nivel de concreción curricular, el momento en el que el docente lleva a la práctica toda la reflexión anterior.

¿Cómo podemos introducir los contenidos interculturales dentro de las programaciones de aula? BANKS (1986 y 1989) ha contemplado cuatro posibles modelos para trabajar interculturalmente el currículum:

a) El enfoque de contribuciones

Este primer modelo es y ha sido el más usado en los centros educativos cuando quieren hacer constar que trabajan actividades interculturales en sus aulas. Se trata de añadir referencias puntuales de las culturas de los alumnos minoritarios en los contenidos educativos, tales como una canción, un alimento o un traje típico. Es la fórmula más usada cuando celebramos en los centros las efemérides, como el “Día de la Paz”, uno de los pocos días en los que el docente recuerda que dentro de sus funciones se encuentra la de educar en valores que favorezcan el desarrollo integral del alumno.

En esta forma de introducir los contenidos interculturales el currículum no se modifica, por lo que es de fácil realización y la labor del profesor es sencilla, sin necesidad de grandes reflexiones ni de reuniones en equipo.

A esta forma de trabajo se ha denominado como un “*currículum de turistas*”, ya que lo único que se pretende es dejar constancia que en algunas ocasiones se tratan temas interculturales dentro del aula, sin que se produzca ningún tipo de profundización en el currículum ni en la dinámica del centro. Este autor considera que este modelo puede causar una serie de *efectos negativos* en la idea que los alumnos de la cultura mayoritaria puedan construirse sobre los otros grupos, tales como:

- La *trivialización* en el estudio de los grupos minoritarios, al hacerse de forma superficial.
- Considerar las “otras culturas” como *algo exótico*, al ser muy escasa la presencia en el centro de elementos informativos que aporten datos sobre las mismas (libros, fotos, películas, etc.).
- Se *desconecta de las situaciones cotidianas de las aulas*. No es un proceso continuo y permanente, al realizarse exclusivamente actividades aisladas, tales como “El Día de...”.
- Se fomenta la *creación de estereotipos* de los grupos que se tratan, ya que el conocimiento de los mismos es superficial, dando lugar a prejuicios sobre dichos grupos (“Es normal que los latinoamericanos que llegan a España roben, porque todos pasan hambre en sus países de origen”).

b) El enfoque aditivo

Es el segundo modelo, consistiendo en “añadir” al currículum escolar, temas, lecturas o unidades referidas a otras culturas. Al igual que el anterior, no modifica el currículum ni se precede de un gran tiempo de reflexión del profesorado sobre los aspectos interculturales en el centro educativo. Es un modelo más completo que el modelo de contribuciones, pero las actividades de aula siguen dependiendo de los puntos de vista del currículum mayoritario. Un ejemplo de este enfoque es introducir una unidad didáctica sobre los juegos populares de la cultura beréber (GRANDA, DOMÍNGUEZ y EL QUARIACHI, 1995), dentro de la programación de Educación Física en la etapa de Educación Primaria.

YUS (1996), en su reflexión sobre cómo incorporar los contenidos de los temas transversales en el currículum educativo, plantea un modelo similar, en el que las unidades didácticas del aula se organizan alrededor de un tema disciplinar, añadiendo contenidos de los temas transversales en general, ya que no se centra en la Educación para la Paz–Educación Intercultural.

c) El enfoque de transformación

Es el modelo en el que si se ha necesitado una reflexión por parte del profesorado en cuanto a la elaboración y planteamiento de los temas en el aula, produciéndose un cambio importante en la forma de entender el currículum intercultural. La forma de trabajo es organizar los contenidos curriculares de las diferentes unidades didácticas, de tal forma que se analicen desde distintos puntos de vista culturales, transformando el denominado *currículum eurocéntrico*, compuesto, en su mayor parte, por contenidos de la cultura europea. Este sistema de trabajar la interculturalidad no se ha introducido aún en nuestras escuelas, puesto que supone un cambio importante en la forma de entender y organizar el currículum. Siguiendo a JORDAN (1997), cada escuela debe seleccionar los contenidos que más se adapten a sus características y trabajarlos según este enfoque.

d) El enfoque de acción social

No es un modelo alternativo, sino que complementa las actividades que se realicen en los dos anteriores. Se fundamenta en la base de la Educación para la Paz que, *empleando el método socioafectivo, trata de que las personas desvelen críticamente la realidad, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia* (MEC, 1992). Los alumnos han de realizar actividades que les ayuden a situarse en el lugar de los “otros” para poder reflexionar y actuar en consecuencia sobre situaciones injustas en el ámbito multi e intercultural. Como ejemplo de actividades, los Juegos de Rol, los Dilemas Morales o las Simulaciones Mentales. Es fundamental que, tras la realización de estas actividades, se dedique un tiempo a la reflexión y debate de los resultados.

2.1. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LAS PROGRAMACIONES DE AULA EN NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO

El sistema educativo actual ofrece a la escuela la posibilidad de trabajar la educación intercultural a través de la modificación del currículum, adaptando los diferentes planes institucionales de centro a sus propias características y necesidades multiculturales. A través de las unidades didácticas concretamos el Proyecto Curricular de Centro y los principios generales del Proyecto Educativo de Centro al contexto del grupo con el que se trabaja. En las programaciones de aula se lleva a cabo lo planificado en los proyectos anteriores.

El MEC (1996a), da una serie de sugerencias y orientaciones para las programaciones de aula, que deberían recoger todos los proyectos curriculares que tomen como base las características multiculturales del centro:

- *Los alumnos han de conocer los objetivos educativos que se pretenden con cada unidad didáctica o actividad de clase.* Como complemento a esta orientación, el docente debe partir del conocimiento previo de los alumnos, como forma de conseguir un verdadero aprendizaje significativo.
- *Se reforzará positivamente cualquier acción de colaboración y compromiso social,* ya que uno de los objetivos fundamentales de la

educación intercultural es el de capacitar a los alumnos para trabajar por una sociedad más justa e igualitaria.

- *La organización del aula favorecerá la relación intercultural de la comunicación.* Para ello, se formarán en clase grupos culturalmente heterogéneos y se realizarán actividades de comunicación, diálogo y escucha activa.
- *Se favorecerán espacios y tiempo, en el horario diario, de convivencia y de libre actuación,* promoviendo la comunicación y la cooperación entre alumnos culturalmente diferentes.
- *Se evitará cualquier expresión racista y xenófoba y se potenciarán las constructivas y solidarias.* Este principio ha de aplicarse tanto a los alumnos como a los profesores, pues es fundamental que el docente considere la diversidad del alumnado como un recurso positivo para trabajar en el aula, y sea consciente del papel de modelo que ejerce sobre sus alumnos.
- *El hecho más significativo del contenido de las unidades de programación sobre interculturalidad será la materia del trabajo en grupo.* Se potenciará el aprendizaje cooperativo como forma de mejorar el diálogo y la comunicación y de distribuir el éxito académico.
- *El contacto directo con la realidad multicultural del entorno será el punto de partida de las programaciones del aula,* ya que el docente tiene que partir de la realidad y experiencias de sus alumnos para lograr aprendizajes significativos.
- *Se incorporarán en la programación los proyectos socio-culturales del ámbito local, comarcal y autonómico.* La escuela no puede ni debe abordar en solitario la preocupación intercultural, debe abrirse a la comunidad, haciendo de este planteamiento un proyecto global entre sociedad-escuela.
- *Las relaciones entre los miembros del grupo de trabajo se basarán en la solidaridad, la tolerancia, la responsabilidad y la igualdad,* como valores fundamentales que aborda la Educación Intercultural.

¿Cómo trata la LOGSE la elaboración de las unidades didácticas con contenidos interculturales? Nuestro sistema educativo engloba la Educación Intercultural dentro de uno de los componentes del tema transversal *Educación para la Paz*. Ambos temas pretenden educar en una serie de valores positivos, tales como solidaridad, respeto, tolerancia, justicia, etc., pero la Educación Intercultural centra su enfoque en el respeto y la valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto (AGUADO, 1997). No hay que olvidar que cuando hablamos de Educación Multi y/o Intercultural, no nos referimos exclusivamente al conocimiento y respeto por culturas de otros países, sino que dentro de los objetivos de esta temática se engloba la diversidad cultural y lingüística española.

En la etapa de Educación Infantil, el profesor que trabaje valores de Educación para la Paz y Educación Intercultural, debe saber que no se trata de enseñar a los alumnos contenidos conceptuales, sino de comenzar a formarles en el respeto a sí mismo y a los demás, la convivencia y la resolución no-violenta de conflictos. YUS (1996), recomienda para esta etapa y para los primeros ciclos de Educación Primaria, un enfoque globalizador en el tratamiento de los contenidos los temas

transversales, evolucionando hacia un enfoque interdisciplinar y otro disciplinar, en el último ciclo de Educación Secundaria.

Para la concreción de las programaciones de aula, en lo que respecta a los contenidos de la Educación para la Paz y, por tanto, de la Educación Intercultural, el MEC (1992), propone *dos formas complementarias de trabajo*:

1. **Realizando y adaptando el profesor a su aula concreta las actividades comunes** que se realicen en el centro relacionadas con los contenidos interculturales, tales como una campaña de solidaridad, intercambios entre alumnos de diferentes centros y ciudades, correspondencia entre niños de distintas zonas geográficas, etc. Aunque son actividades adecuadas y generalmente atractivas para los alumnos, deben ser complementadas con la segunda sugerencia de trabajo, pues por sí solas no cumplen el carácter transversal e interdisciplinar que necesitan los contenidos interculturales.
2. **La concreción de los contenidos en unidades didácticas.** Dentro de esta forma de trabajo, nos encontramos tres posibilidades:
 - a) Trabajar contenidos de la Educación para la Paz/Intercultural añadida a determinadas unidades didácticas. Por ejemplo, el tratamiento que hace la televisión pública sobre los inmigrantes, dentro de la unidad sobre medios de comunicación, en el área de Lengua Española.
 - b) Elaborar unidades didácticas interdisciplinares entre dos o más áreas sobre alguno de los contenidos de la Educación para la Paz/Intercultural. Por ejemplo, la elaboración de una unidad didáctica elaborada en diversas áreas (como pueden ser Historia y Lengua) sobre la discriminación de la mujer en el siglo XX.
 - c) Confeccionar unidades didácticas específicas sobre alguno de los contenidos de la Educación para la Paz, en este caso, Educación Intercultural, coincidentes con los contenidos de alguna área, como Ciencias Sociales o Lengua. Por ejemplo, la diferencia Norte-Sur y la distribución de las riquezas mundiales.

Estas tres formas de trabajo son adecuadas para el tratamiento de este tipo de contenidos en el aula, aunque destacamos lo idóneo del enfoque interdisciplinar, ya que necesita del trabajo en equipo y la reflexión conjunta de los docentes, requisito fundamental para llegar a considerar la Educación para la Paz y la Educación Intercultural como ejes básicos de los planteamientos y propósitos del centro educativo.

3. MEDIDAS DIRIGIDAS A FACILITAR LA INTEGRACIÓN DE ESTOS ALUMNOS EN EL SISTEMA ESCOLAR

3.1. CON LA FAMILIA

La visión que tienen de la escuela las familias inmigrantes depende mucho de su origen cultural, de cómo es la escuela en el país de origen y de la tradición familiar en su valoración de la misma. Los núcleos familiares requieren información sobre nuestro Sistema Educativo: la oferta existente, las etapas, el funcionamiento de los centros, los planes de estudio, la metodología, la promoción...

Tener preparada y entregar documentación escrita que recoja los aspectos más básicos

que conforman la vida del centro:

- Calendario escolar y horarios.
- Aspectos esenciales del Proyecto Educativo del Centro.
- Normativa de convivencia.
- Información sobre las características del proceso de “acogida” establecido por el centro.

(Esta información se podría dar en el marco de actuaciones específicas con las madres y padres de los alumnos de incorporación tardía):

- Periodo de evaluación inicial (dominios, tiempo, personas responsables de llevarlo a cabo...).
- Adscripción a aula (criterios).
- Tutor; papel del tutor.
- Tipos de apoyo y aula (aula de acogida, aula ordinaria, apoyos y refuerzos).
- Criterios de evaluación de Ciclo desde el 1º ciclo de Primaria hasta el primer Ciclo de

E. Secundaria y por curso en 3º y 4º de E.S.O. (en cada tipo de Centro, los correspondientes).

- Tipos de ayudas económicas existentes y procedimientos para acceder a las mismas.

A través del protocolo correspondiente se recogerán los datos personales pertinentes y la mayor y más completa información sobre el historial escolar de los alumnos que se matriculan.

Sería conveniente contar con personas mediadoras –que podrían poner a disposición de la escuela los Servicios Sociales de Base o las Organizaciones No Gubernamentales que actúan en la zona–, con objeto de facilitar la comunicación con las familias y obtener, en cualquier caso, la documentación oportuna:

- Libro de escolaridad o, en su defecto, declaración jurada del padre o cabeza de familia, justificando la escolarización previa.

Orientaciones para la escolarización del alumnado inmigrante 7

- Carnet de vacunas.
- Trabajos anteriores realizados en la escuela. (Alguna muestra. Es importante ir pidiendo esta documentación para que vayan trayéndola).
- Informes, si fuera posible, de los centros donde han estado escolarizados.

Además de la documentación reseñada, se procurará conocer aspectos relevantes de las condiciones de vida en las que se encuentra la familia y que van a condicionar la escolarización del alumno.

En muchos casos va a ser difícil comunicarse con la familia y desarrollar el seguimiento del alumno debido a las dificultades lingüísticas y a las condiciones, muy a menudo precarias, en las que vive la población inmigrante, condiciones que les coloca en situación de inferioridad y que mediatizan su relación con la escuela. Por esta razón se hace necesario apoyarse en *mediadores culturales*, no sólo como “traductores”, sino como personas que nos facilitan claves de conocimiento sobre “el otro” en ambas direcciones.

A través de entrevistas personales, será conveniente obtener información sobre:

- Nivel de estudios de los padres o cabeza de familia.
- Condicionantes familiares que tengan especial influencia en la escolarización del alumno: unidad familiar, miembros que la componen, régimen de vida, expectativas de la familia sobre la escolarización de su hijo, responsabilidades

otorgadas al alumno dentro de su familia, atención que pueden prestarle los adultos en el marco familiar...

– Actitudes de los padres ante el hecho de la incorporación de sus hijos a una nueva cultura, y expectativas, tanto en lo positivo como en lo negativo.

– Valores y otros datos culturales que la familia considera muy importantes en la formación intelectual y moral de sus hijos, que conviene considerar en el proceso educativo escolar.

– “Proyecto” migratorio de la familia –quedarse temporalmente, previsión de reagrupamiento familiar, etc...–; dato importante a considerar en el proceso orientador del alumno.

– Disponibilidad horaria de los padres o tutores para mantener contactos con el centro; modo de coordinación: teléfonos u otras fórmulas para establecer contacto con la familia.

Establecer, si es posible, un plan de trabajo específico con las familias de los alumnos de incorporación tardía (si se incorporan a la escuela en el segundo ciclo de Primaria o más adelante)

Además de las entrevistas personales orientadas al seguimiento de los alumnos a título individual, sería oportuno definir un ámbito de actuación que, además de permitir el intercambio de información en ambas direcciones, pueda dar entrada a la colaboración de la escuela con otras instancias que actúan en la zona, con Sanidad, con los Servicios Sociales y con aquellas organizaciones que trabajan en pro de las personas que sufren riesgo de exclusión social.

En las posibles reuniones de trabajo que llevaría a cabo la escuela se trataría de:

– Informar a las familias sobre el funcionamiento del centro.

– Prestar el conocimiento oportuno sobre el Sistema Educativo.

– Hacer saber las actividades de tiempo libre u otro tipo de actuaciones que llevan a cabo las Asociaciones de Padres y Madres o las Corporaciones Locales, así como actuaciones promovidas por organizaciones que prestan servicios a la comunidad.

Parece conveniente prestar una especial atención desde la escuela a las madres, sobre todo en los casos en que tengan mayores dificultades para comunicarse en la lengua de acogida, ya sea por tener menos oportunidades para aprender, ya sea por su menor grado de alfabetización previa o por otras razones. La falta de información las mantiene en una situación de inferioridad respecto a los miembros de su familia, y se está viendo con bastante claridad el papel crucial que juegan en la integración del grupo familiar en la sociedad de acogida.

El acercamiento a las madres y las actuaciones específicas que pueden llevarse a cabo con ellas, pueden facilitar la comunicación mutua, la integración del grupo familiar en la comunidad educativa y en el marco social más amplio, al tiempo que se fortalece el vínculo familiaescuela en lo relativo al proceso educativo de sus hijos.

3.2. CON EL ALUMNADO

Como criterio básico, es conveniente adscribir a los alumnos a un curso teniendo en cuenta a la vez la edad cronológica y sus conocimientos escolares, con el fin de que se pueda producir una mejor integración, afectiva con los demás compañeros.

Es necesario considerar la conveniencia de que los alumnos que se incorporan en quinto o sexto de Primaria con importantes retrasos escolares, permanezcan un año más en esta etapa. En Secundaria sería conveniente situarlos en un curso por debajo de lo establecido para su edad.

Partiendo de este criterio básico:

Es preciso que en cada centro se decida a quién corresponde adoptar la decisión (equipos docentes de Ciclo; orientadores + coordinador de ciclo + jefatura de estudios; orientador + equipo docente de ciclo...).

Conviene fijar unos criterios básicos para la adscripción a aula, teniendo en cuenta los planteamientos del Centro para la atención a la diversidad. Veamos algunos criterios posibles:

– Disponer, si es el caso, los *tiempos y espacios* en los que se va a llevar a cabo el *tratamiento intensivo de la lengua de acogida*. Este punto es prioritario y esencial con los alumnos de lengua extranjera.

– Evitar la concentración de alumnos de distintos países en la misma aula.

– Incorporar a los alumnos que llegan a lo largo del año a los cursos más acogedores o que respondan a otras características fijadas de antemano por el centro –alumnos más habituados a ciertas formas de trabajo como son los grupos cooperativos, profesorado más experimentado en formas de gestión del aula potencialmente más adaptativas, grupos de recuperación, “aula de acogida/grupo flexible”, etc.–.

– Vincular claramente al alumno a determinadas “figuras” de referencia: tutor o cotutores, profesorado de su ciclo, etc., y garantizar un seguimiento cuidadoso de las actuaciones relativas a la evaluación inicial y al plan de trabajo que se le prepare.

– Hacerle saber al alumno (en la medida de lo posible, en función de su edad) los objetivos educativos de su ciclo y/o curso y los aprendizajes básicos que debe conseguir para poder avanzar en las mejores condiciones posibles. Revisten especial importancia por su fuerte valor adaptativo el desarrollo de hábitos de trabajo y de habilidades sociales y para la convivencia.

– Hacer que el alumno perciba la evaluación como una ayuda importante para el aprendizaje.

Tratar de implicarle al máximo en ella, planteándole la posibilidad de sugerir algún aspecto concreto que, desde “su punto de vista”, deba ser seguido con especial atención: su competencia comunicativa, las habilidades instrumentales básicas, su autonomía a la hora de trabajar, su integración social, su motivación y ganas de aprender, su estar contento o no, sus mayores dificultades..., de manera que aprenda a autorregular sus comportamientos y entienda la evaluación y la acción tutorial como una ayuda valiosa.

– Es importante posibilitar una atención más específica a las niñas y a las adolescentes, ya que en algunos casos pueden reproducirse en la sociedad de acogida patrones de marginación a las personas del sexo femenino propios de su cultura de origen. En este sentido habrá que prestar la atención necesaria a su asistencia al centro, a que no haya un abandono prematuro de la escuela, a su orientación profesional, a su participación en actividades de tiempo libre, tratando esta problemática con la familia y quizá de forma específica con las madres, con las que cabe desarrollar un trabajo específico, como ya se ha apuntado anteriormente.

3.3. EN EL CENTRO EDUCATIVO

Se ha de procurar que la acogida sea cálida y es necesario que exista un “plan” de atención institucionalizado, en el marco del Plan de Atención a la Diversidad elaborado por cada Centro.

El profesor que incorpora al nuevo alumno a su aula no debe hallarse implicado en solitario.

La acogida es responsabilidad del centro, de todo el profesorado. El Plan de acogida es competencia de la Comisión de Coordinación Pedagógica o de los órganos de coordinación correspondientes.

– El “plan de acogida” debe atender, en primer lugar, a las necesidades comunicativas de los alumnos de lengua extranjera, tendiendo a facilitar la mejor interacción con sus compañeros, favoreciendo situaciones de trabajo cooperativo y *garantizando un tratamiento intensivo de la lengua*.

Será necesario que el Centro tenga previsto de qué forma va a atender al aprendizaje de la lengua. Puede ser, por ejemplo, que tenga montada un “aula de acogida” en la que se trabajarán intensivamente las habilidades comunicativas básicas, siendo conveniente que no supere las 15 horas semanales. En todo caso, la participación en otras áreas del currículo, por parte de los alumnos que están adquiriendo la lengua de acogida, se hará de forma controlada, priorizando las áreas de E. Física, Música, E. Plástica, Tecnología y Lengua extranjera.

– En el caso de que los alumnos recién llegados presenten otros problemas, como puede ser un retraso significativo en su competencia curricular, se tomarán igualmente medidas de adaptación del currículo en las áreas instrumentales y de compensación educativa, tratando siempre de instaurar un tipo de competencias que permitan el acceso más normalizado posible al currículo ordinario. Para ello se dispondrán las medidas organizativas que el centro pueda gestionar.

– Hay que tener en cuenta que el tipo de acogida que reciben estos alumnos va a condicionar de manera importante el progreso de su aprendizaje. Cuanto más se les oriente y apoye, cuanto más seguimiento se haga de su adaptación al entorno, de sus dificultades personales, más favorable será el proceso de adaptación, lo que constituirá una ventaja para todos.

Orientar a estos alumnos es proporcionarles claves y significados que les permitan “entendernos”, que den el significado y sentido correcto a las experiencias escolares y que establezcan relaciones entre su modo de “ver el mundo” y el nuestro, entre su experiencia escolar y lo nuevo; todo ello, evidentemente, en función de la edad. En este sentido es imprescindible mantener un contacto sistemático con la familia. Nuevamente, habremos de referirnos a la conveniencia de contar con los Servicios Sociales de Base, de cara a facilitar dichos contactos y a que se produzca la mejor y más completa comunicación.

– Todo centro educativo tiene que realizar un cuidadoso análisis de su contexto, que incluye la comunidad en la que está anclado, y en particular la comunidad educativa misma.

Es necesario ser conscientes de las actitudes del profesorado y de los padres respecto a la realidad multicultural, y a la marginación y pobreza que suelen llevar aparejadas determinadas diferencias culturales. En este sentido es especialmente importante reflexionar sobre determinados prejuicios como pensar que las personas “diferentes” son responsables de posibles perjuicios para el aprendizaje, los rendimientos o la convivencia.

Es necesario adoptar de forma consciente y compartida la convicción de que todas las personas deben, pueden y tienen el derecho a aprender y a ser enseñadas teniendo en cuenta el tipo de ayuda que necesitan. Debemos pensar sobre los cambios que deben realizarse en la escuela, en el modo de trabajar los profesores, en las fórmulas organizativas más convenientes para la consecución de nuestros objetivos educativos y, en consecuencia, tomar decisiones sobre los compromisos factibles que faciliten la mejor integración en una escuela multicultural.

– Habrá que plantear en los Equipos de Ciclo y en los Departamento Didácticos la necesidad de hacer una “lectura intercultural” del currículo. En realidad esto no es sólo una necesidad allí donde hay alumnos inmigrantes, sino en todas las aulas. No obstante, es obligado allí donde los hay, en el sentido de pensar la importancia que tiene para todos los alumnos adoptar un punto de vista crítico, ponderado y abierto respecto a las distintas formas de saber y actuar que incorporan distintas culturas, los valores básicos que deberían sustentar el funcionamiento social y escolar de nuestras sociedades plurales y multiculturales, y los saberes, en sentido amplio, que permiten el más profundo desarrollo humano y el progreso académico.

– Los equipos de Ciclo y los Departamentos Didácticos tendrán que reflexionar sobre la *metodología*, de manera que ésta contribuya a hacer una *enseñanza más adaptativa*, teniendo en cuenta que los alumnos inmigrantes, aunque algunos no conozcan nuestra lengua, poseen unos recursos cognitivos y estratégicos que se han gestado a través de otra lengua y otra cultura, recursos que hemos de identificar y que nosotros debemos de poner en funcionamiento.

Para ello es necesario acudir a materiales didácticos que ofrezcan alternativas a los “formatos” escolares más habituales y característicos de nuestra tradición, como el libro de texto y las fórmulas convencionales de organización del trabajo en el aula. Habrá que recurrir por ejemplo al vídeo, mapas, libros de imágenes, bloques “multibase” (numeración), figuras geométricas bi y tridimensionales..., y diversos materiales de apoyo que permitan acceder por distintas vías a los aspectos más formales del conocimiento. Todo ello es compatible con variadas fórmulas metodológicas, pero siempre ha de primar su pertinencia didáctica y su adecuación a las características de los alumnos.

Habrá que proponer trabajos que admitan ser abordados a distintos niveles de profundidad: visiones más globales, contextualizadas, con menor peso conceptual, vinculadas a noticias, problemas concretos, con el apoyo visual, y manipulativo oportuno y, sobre todo, guiados por el “discurso” ajustado del profesor, que en el caso de alumnado de lengua extranjera exige trabajar con un vocabulario predeterminado. Junto a ello se pueden prever y planificar trabajos con mayor carga de estudio personal, con la exigencia de utilización de fuentes más complejas o de ampliación del campo de estudio, de planteamientos más formales o abstractos, o con mayor enriquecimiento conceptual, para los alumnos más competentes, bien mediante el trabajo en grupo o individual, en función de una mayor autonomía de dichos alumnos.

– La evaluación de la práctica educativa en el Centro obliga a revisar las distintas formas de experiencia educativa que se promueven: trabajo por proyectos, trabajo en grupos cooperativos, actividades individuales más o menos pautadas, más o menos abiertas, así como las distintas fórmulas organizativas y *valorar a quién sirven y para qué sirven*.

Es necesario ser rigurosos y valorar si las formas de trabajo que proponemos, el papel que desempeñamos como profesores, el tipo de ayuda pedagógica que ofrecemos, es o no acorde y eficaz para la consecución de los objetivos educativos y la enseñanza/aprendizaje de determinados contenidos. No es lo mismo, por ejemplo, trabajar la resolución de problemas tratando cuidadosamente la comprensión de la situación, deteniéndonos en las dificultades que presentan los alumnos ante la situación planteada, dando la máxima importancia al razonamiento, que “poner problemas” para que “ejerciten el cálculo numérico”. Ambos son conocimientos relevantes, pero exigen ser tratados con distintas estrategias didácticas y en el marco de propuestas distintas para que el alumno

perciba con absoluta claridad qué es lo fundamental en cada momento y dónde están sus dificultades.

– Será necesario volver sobre algunos de los Instrumentos de Planificación Institucional del Centro para revisar cómo se contempla la atención a la diversidad, el hecho de la multiculturalidad, el tratamiento de la lengua de acogida como lengua de integración y como lengua escolar, la organización del tiempo y del trabajo, los criterios para la adscripción de alumnos a grupos, los agrupamientos, las metodologías... En definitiva, habremos de *contrastar lo que tenemos con lo que queremos*, siendo conscientes de lo que estamos haciendo.

– Dentro del Plan de Atención a la Diversidad del Centro convendría dejar constancia, concretamente, de los siguientes aspectos:

- plan de acogida con especificaciones relativas al tratamiento intensivo de la lengua de acogida y a la organización de la respuesta educativa –grupos específicos, apoyos, refuerzo educativo...–;
- materiales pedagógicos que pueden utilizarse;
- criterios de evaluación;
- adaptaciones curriculares, priorización de refuerzos;
- actuación tutorial y orientación profesional;
- trabajo específico con las familias y coordinación con los servicios sociales del entorno.

Consejo Escolar: atribuciones

Es necesario recordar que, entre las atribuciones del Consejo Escolar, se recogen distintas actuaciones especialmente pertinentes ante la escolarización del alumnado inmigrante:

- a) *Establecer las directrices y criterios para la elaboración del Proyecto Educativo de Centro, aprobarlo y evaluarlo una vez elaborado.*
- b) *Adoptar criterios para la elaboración de la Programación General Anual del Centro, así como aprobarla y evaluarla, respetando, en todo caso, los aspectos docentes que competen al claustro.*

En este sentido conviene reconsiderar los criterios generales que definen la identidad e intencionalidad del centro, habida cuenta de las transformaciones que en algunas Comunidades Educativas se han producido con la llegada de familias y alumnos extranjeros que van a ampliar o ahondar, en algunos casos, la diversidad cultural ya existente.

Este hecho obliga al centro a replantearse los criterios y procedimientos relativos a la atención de dicha diversidad cultural y conviene que el Consejo Escolar, en tanto que órgano de participación y de gobierno, revise críticamente el P.E.C. y analice la coherencia de la Programación General Anual y los principios educativos que dicho documento recoge.

Las actuaciones que el centro puede desarrollar con las familias del alumnado inmigrante, y especialmente con las de quienes se incorporan tardíamente a la escuela, pueden estar apoyadas y coordinadas desde el Consejo Escolar, creando al efecto posibles comisiones o equipos de trabajo.

Son atribuciones del Consejo Escolar, entre otras:

- Establecer los criterios sobre participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, y en aquellas asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración.
- Conocer las relaciones del centro con las instituciones de su entorno.
- Elaborar las directrices para la programación y desarrollo de actividades complementarias y extraescolares y, en su caso, comedores y transporte.

Se hace necesario que el Consejo Escolar valore y establezca criterios de colaboración con los Ayuntamientos, organizaciones sin ánimo de lucro que prestan servicios a la comunidad y con los Servicios de Bienestar Social, para el desarrollo de actuaciones de apoyo a la escolarización del alumnado inmigrante: mediadores culturales, estudios asistidos en horario extraescolar, actividades de ocio (lúdico-deportivas) que enriquezcan la vida social de los más desfavorecidos y el encuentro de distintas culturas, etc.

Al Equipo Directivo corresponde

- Facilitar a los tutores la información que el centro ha recabado sobre el alumno con la suficiente antelación.
- Informar al ciclo o curso respecto a las orientaciones sobre acogida que tiene el centro, en toda su amplitud, y los materiales que posee el centro, útiles para el trabajo con estos alumnos.
- Proponer un plan de trabajo –previendo tareas, tiempos y a quién o a quiénes corresponde su ejecución y coordinación–, destinado a la atención de las necesidades educativas que presentan los alumnos inmigrantes en el marco del Proyecto Curricular del Centro.
- Dinamizar desde la C.C.P. las actuaciones anteriormente señaladas, así como los planes específicos de actuación con las familias de alumnos de incorporación tardía y las relaciones institucionales con otras administraciones y con las Corporaciones locales.
- Proponer un plan para la evaluación de la práctica educativa.

Al personal de orientación, le corresponde

- Participar, en el ámbito de su competencia, en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro y del Proyecto Curricular, así como en la planificación y seguimiento de los programas que los desarrollen.
- Contribuir a la adecuada interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, profesores, alumnos y padres, así como entre la comunidad educativa y el entorno social.

Al tutor/a y co-tutores, en su caso, corresponde

- Que el alumno “recién llegado” tenga claras unas pautas de trabajo y unas normas de convivencia y de comportamiento, aunque se vayan introduciendo progresivamente.
- Que se sitúe socioafectivamente lo antes posible y conozca los diferentes espacios de uso de la escuela. Para ello, a veces, se puede contar con un compañero que facilite al alumno nuevo los primeros “movimientos” dentro del centro.
- Que el grupo/clase sea el espacio de integración prioritario, posibilitando que dicho grupo se enriquezca educativamente con la propia experiencia de integración, y con las aportaciones de su nuevo compañero, el cual, en determinados aspectos, tiene “otra forma” de entender la vida, otras experiencias vitales y otros valores que aportar.
- En determinados centros de gran tamaño se puede establecer la figura del “*co-tutor*”.

Este profesor desarrollará una tarea de apoyo al tutor del grupo al que se adscribe al alumno, siguiendo sus dificultades, sus hábitos escolares y, sobre todo, dando el apoyo emocional que frecuentemente necesitan los alumnos inmigrantes recién llegados.

Qué podemos hacer los primeros días

- Si va acompañado de un familiar, la dirección y el tutor les darán la bienvenida y se presentarán.

- Permitir que el familiar le acompañe al aula al llegar.
- En el caso de que el nuevo alumno sea de lengua no española y haya en el centro personas que conozcan dicha lengua, sería conveniente que participaran en esa “bienvenida” y apoyaran al recién llegado en su proceso de incorporación al centro.

Pautas para la acogida en el aula

- Con los alumnos de otra lengua será necesario tomar las medidas específicas para garantizar un tiempo importante del horario escolar para el tratamiento intensivo de la lengua de acogida.

- Conviene organizar alguna actividad inicial en la que preveamos que el alumno pueda participar o que le resulte significativa (juegos, escenificación, presentación de murales, trabajos con soporte visual, etc.)

- Sería bueno que durante los primeros días se haga el esfuerzo de plantear distintas actividades que faciliten la evaluación inicial, a través de propuestas que permitan, tanto en el caso de alumnos de lengua extranjera como de lengua castellana, valorar las habilidades académicas básicas, así como hábitos escolares y estrategias de trabajo. Conviene pensar en la presentación de las propuestas en distintos formatos: visuales, con poca carga verbal, que incidan en saberes que pueden ser expresados mediante esquemas, gráficos, o dibujos, bien a partir del visionado de vídeos, atlas, libros de imágenes, etc., o bien a partir de materiales manipulativos o gráficos, como sería el caso en Matemáticas.

En todo caso interesa valorar lo que un alumno sabe hacer solo y lo que puede hacer con la ayuda de compañeros o del profesor.

- Si se tiene suficiente información de su nivel académico, se les pueden proponer *pruebas de evaluación inicial* que tenga previstas el centro, sabiendo que, en cualquier caso, incluso con los alumnos de habla castellana, los formatos escolares y el vocabulario utilizado, pueden despistar a los alumnos y distorsionar o introducir sesgos importantes en las valoraciones.

- Desde el primer momento, con alumnos de habla no castellana, es preciso buscar la comunicación y sobre todo dirigirnos a ellos con mensajes claros y contextuales:

- Organizar un grupo de alumnos con unas responsabilidades concretas en este proceso de acogida.

- Acompañarle y enseñarle la escuela.

- Animarle a participar en el recreo. Procurar que no se quede solo en las entradas y salidas a la escuela...

- Organizar el aula de distintas formas, según lo que se esté trabajando, apoyándose frecuentemente en grupos cooperativos, en los que un alumno/a nuevo pueda apoyarse.

- Al menos durante los primeros días, si hay en el curso algún alumno del mismo país que conozca su lengua, es bueno que forme parte de este grupo. Pero no hay que caer en el error de abusar de las funciones de traductor de este alumno.

- Es importante que el alumno descubra el entorno urbano del centro lo antes posible. Es conveniente plantear alguna propuesta de trabajo que permita a los alumnos nuevos salir del Centro, conocer las calles, plazas... del pueblo o ciudad. El contacto dirigido con el entorno y apoyado por el centro, les dará seguridad y autonomía.

- Es un momento adecuado para dar entrada en el aula a algún otro profesor que colabore algunos ratos con el tutor de cara a la evaluación inicial, y al apoyo educativo, al menos hasta que no se haya terminado de planificar el trabajo escolar de los alumnos que se incorporan de forma tardía.

4. ESTRATEGIAS DE MODIFICACIÓN DE LOS DIFERENTES DOCUMENTOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.

4.1. ESTRATEGIAS RELACIONADAS CON LAS VARIABLES CURRICULARES

Orientadas a la definición de los objetivos.

- ◆ Vinculación de las capacidades a desarrollar a comportamientos habituales en la vida escolar y extraescolar.
- ◆ Negociar los objetivos con las culturas minoritarias de tal suerte que se incluyan aquellos que en su país de origen son especialmente valorados y aquellos que faciliten su integración en la cultura mayoritaria.
- ◆ No rebajar los objetivos en función del alumnado sino buscar las maneras para que todos-as puedan desarrollar las capacidades más valoradas.
- ◆ Resaltar las similitudes entre las distintas culturas y sociedades.
- ◆ Poner de relieve las aportaciones recíprocas entre las distintas culturas...
- ◆ Potenciar la conservación de aspectos propios de las culturas minoritarias que no entren en contradicción con los Derechos Humanos Universales.
- ◆ Impulsar la interacción entre alumnos-as de distinta procedencia geográfica, cultural y social.

Orientadas a la definición de los contenidos.

- ◆ Utilizar los contenidos procedimentales como plataforma de aprendizaje de los conceptuales y actitudinales.
- ◆ Seleccionar contenidos que se abordan en toda la escolaridad y en muchas áreas y contextos como aprender a aprender, resolución de problemas, toma de decisiones,, aprender a pensar, trabajo en equipo...
- ◆ Planificar el aprendizaje de contenidos que la mayoría domina pero ellos no.
- ◆ Enseñar procedimientos variados y funcionales.
- ◆ Fomentar la percepción de los valores, tradiciones... del otro y establecer interrelaciones entre ellos.
- ◆ Realizar una reflexión crítica de los valores y actitudes de las culturas mayoritarias y minoritarias.
- ◆ Potenciar ciertos valores universales.

En torno a las actividades.

Lenguas

- ◆ Leer y escribir en su lengua materna producciones diversas (diarios, artículos, poesías).
- ◆ Utilizar a los alumnos-as minoritarios como monitores en segundas lenguas extranjeras (francés e inglés) cuando las conozcan.
- ◆ Recabar la colaboración de ciertos padres, madres, representantes de asociaciones... para que narren leyendas, cuentos, declamen poesías, canten canciones....propias de su cultura.
- ◆ Llevar a cabo actividades metalingüísticas -semejanzas, neologismos, etimologías, etc.- con objeto de tener un conocimiento más profundo de su propia lengua, así como de valorar otras culturas.
- ◆ Dramatización de situaciones vinculadas a la multiculturalidad.
- ◆ Análisis, síntesis y crítica de informaciones extraídas de periódicos y revistas procedentes de diferentes países y escritas en distintas lenguas.
- ◆ Trabajar habilidades lingüísticas-comunicativas a partir de la visión y posterior debate de videos, documentales... que aborden una temática intercultural.
- ◆ Realizar un programa de radio, tomando como centro de interés, por ejemplo, la realidad multicultural del barrio o de la localidad.
- ◆ Análisis de obras literarias de gran calidad procedentes de distintas culturas para poder descubrir valores humanos que trascienden las fronteras o novelas que tratasen con finura y profundidad temas como los conflictos de identidad en la segunda generación, los problemas de incompreensión derivados de la ignorancia de los códigos culturales de los otros, experiencias insólitas de otras culturas

Ciencias Sociales

- ◆ Dedicar más espacio y tiempo al estudio de la geografía, historia y economía de las minorías presentes en la escuela o comunidad.
- ◆ Estudio de textos básicos como los Derechos Humanos, los Derechos de los Niños u otros de autores significativos en este terreno.
- ◆ Detectar las desviaciones etnocéntricas en los libros de texto, revistas, comics, periódicos, en declaraciones públicas de personajes notorios... (lenguaje despectivo, imágenes devaluadoras, estereotipos fáciles, omisión de aportaciones importantes de culturas no occidentales, silenciamiento de las tropelías cometidas por las potencias coloniales....)
- ◆ Estudiar temas históricos delicados y controvertidos (conquistas, guerras, colonizaciones) desde las diferentes perspectivas de los pueblos implicados.
- ◆ Examen de las aportaciones enriquecedoras que otros pueblos han hecho a nuestra cultura.. por ejemplo el legado árabe en España, Euskalherria...

- ◆ Análisis de la relación existente entre el medio físico-social y valores significativos de una cultura, por ejemplo historia itinerante del pueblo gitano y su aprecio por la libertad y los trabajos al aire libre.
- ◆ Realización de proyectos de investigación en torno a centros de interés de las culturas minoritarias (rasgos esenciales de dicha cultura, impacto demográfico y laboral en la localidad, problemática social como por ejemplo la marginación e ilegalidad que puedan padecer, evolución histórica y mestizaje respecto a la cultura mayoritaria, cuestiones controvertidas como el rol de la mujer, paro...).
- ◆ Análisis de las relaciones político-económicas entre el Primer y el Tercer Mundo y de los conflictos derivados de las mismas.
- ◆ Actividades que cuestionen las teorías racistas pseudocientíficas.
- ◆ Ejercicios que sirvan para desenmascarar la falacia de la teoría del déficit cultural cuando se analice el origen de ciertos problemas serios que aquejan a las sociedades tercermundistas: pobreza, paro, enfermedades, hambre...

Educación plástica, musical y física

- ◆ Experimentar músicas de distintos estilos, géneros y procedencias.
- ◆ Resaltar los mestizajes, herencias e intercambios musicales habidos entre las diferentes culturas(flamenco y música árabe....)
- ◆ Invitar a padres o profesionales de culturas minoritarias a que vayan a la escuela para ejecutar distintos tipos de música y enseñar a los alumnos cómo manejar determinados instrumentos autóctonos.
- ◆ Realización de festivales multiculturales.

En un plano más **plástico** se pueden realizar actividades similares a las mencionadas en el ámbito musical y además las que se citan a continuación:

- ◆ Intercambios entre producciones artísticas de alumnos-as adscritos a diferentes escuelas, girar visitas...
- ◆ En clases o escuelas ya multiculturales los alumnos-as podrían traer muestras del arte de su país de procedencia.
- ◆ Visitas a exposiciones donde se exhiban obras artísticas de otras culturas o que estén muy influenciadas por las mismas

En lo que concierne a la **Educación Física** tendríamos en consideración :

- ◆ La introducción de juegos y danzas de otras culturas.
- ◆ La potenciación de actividades en entornos naturales (excursiones, montañismo, etc) valorando las habilidades de ciertos alumnos-as minoritarios en estos contextos no escolares; por ejemplo haciendo de guías,

de monitores en ciertos ejercicios, dando explicaciones de fenómenos naturales, etc.

- ◆ Evitar ciertos estereotipos que tienden a limitar las posibilidades de los alumnos-as minoritarios, por ejemplo, los alumnos-as de color están predeterminados a ser peores en ciertos deportes (natación) y mejores en otros (basquet).
- ◆ Ser prudentes y flexibles cuando abordemos ciertas problemáticas que se pueden manifestar especialmente en esta área como pueden ser: la higiene en determinados alumnos-as (gitanos), las posibles resistencias que podrían manifestar alumnos-as (musulmanes practicantes) a la hora de desarrollar actividades físicas durante el Ramadán, o cuando se hayan programado salidas, excursiones o actividades acuáticas, o aquellas relativas al uso de determinadas prendas deportivas.

Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología

- ◆ Resolución de problemas cuyos contenidos hagan referencia a situaciones dadas en las sociedades de las que provienen los alumnos-as minoritarios.
- ◆ Poner de relieve las aportaciones que a lo largo de la historia otras culturas han hecho al acervo científico internacional.
- ◆ Experiencias que sirvan para ilustrar las consecuencias negativas derivadas de la aplicación imprudente de la tecnología occidental en contextos muy diferentes (desastres ecológicos...).
- ◆ Estudio de la flora y fauna de sus países originarios.

Criterios metodológicos.

- ◆ Potenciar el Aprendizaje Cooperativo utilizando estrategias como el Rompecabezas, los Grupos de Investigación, el STAD, TGT, Cooperación Estructurada, método Northdge, la técnica Q, método Morfológico de fichas, la Pirámide, Confrontación y Consenso, Tutoría entre iguales... con el propósito de favorecer el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, lo cual repercute positivamente en la convivencia interétnica
- ◆ Impulsar el Aprendizaje por Tareas y Proyectos muy ligados a sus centros de interés sobre todo en las Ciencias Sociales y las Lenguas.
- ◆ Emplear métodos coherentes con sus estilos cognitivos por ejemplo adecuando los canales de transmisión y recepción de información (visual, auditivo, kinestésico) a las vías preferentes de procesamiento y transmisión de datos en cada alumno, priorizando unos tipos de agrupamiento frente a otros según los casos, ajustando el nivel de estructuración, de pautación de las tareas, incidiendo diferencialmente en el ámbito de la motivación, haciendo hincapié, según los casos, en aspectos generales o particulares...

- ◆ Proporcionar oportunidades de poner en práctica en la vida real y cotidiana los nuevos contenidos (p.e., construyendo radios a partir del estudio de leyes físicas).
- ◆ Recurrir a los juegos cooperativos, de simulación, a los tradicionales en otras culturas...
- ◆ No sacar al alumno-a en aquellas materias que son más comunicativas y que pueden favorecer su integración: plástica, música, educación física...
- ◆ Diseñar actividades por niveles incluyendo, en un primer momento, aquellas que no tengan mucho soporte lingüístico y procurando que se apoyen, en cierta medida, en experiencias y en conocimientos previos de los niños-as emigrantes así como que tengan en cuenta su nivel de desarrollo cognitivo (significatividad).
- ◆ En la medida de lo posible, priorizar la actividad y el protagonismo de los alumnos-as minoritarios en los procesos de enseñanza y aprendizaje; siendo por ejemplo monitores de los autóctonos en aspectos que dominan (lingüísticos, musicales, deportivos...) y no siempre sólo receptores.
- ◆ Potenciar la sensación de que todos pueden tener éxito en ciertas materias especialmente complicadas (Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Tecnología..) p.e. presentándoles modelos de científicos o técnicos de origen minoritario que trabajan o han trabajado en estos ámbitos después de haber cursado los estudios correspondientes.
- ◆ Poner especial énfasis en el aprendizaje práctico inductivo, relacionado con su realidad próxima, frente al intelectual-deductivo.
- ◆ Situar, preferentemente, las explicaciones teóricas al final de las secuencias didácticas.
- ◆ Mantenernos alerta para evitar la transmisión de expectativas negativas en torno a sus posibilidades de aprendizaje (preguntándoles menos, fijándose poco en sus logros y avances y poniendo de relieve permanentemente sus errores, poniéndoles tareas demasiado fáciles, acentuando la expresividad emocional en la corrección de los errores, no brindándoles la posibilidad de corregir sus equivocaciones lo más autónomamente posible...)
- ◆ No dejar de utilizar sus puntos culturales fuertes.

Recursos materiales y humanos.

- ◆ Echar mano de recursos materiales que puedan aportar los propios alumnos minoritarios.
- ◆ A través de embajadas, consulados conseguir materiales utilizados en el sistema educativo del país de origen.
- ◆ Hacerse con publicaciones que otras administraciones educativas, O.N.G y asociaciones han elaborado (Generalitat, SOS Racismo, Intermon, Etane,

Asociación Cataluña-Líbano, Hirugarren Mundua, Medicos Mundi, Hegoa, Mugarik Gabe...).

- ◆ Adaptación de materiales de tal manera que se favorezca la asimilación de los contenidos.
- ◆ Utilización de materiales bilingües (Euskera y árabe, euskera y portugués...).
- ◆ Empleo masivo de elementos gráficos (vídeos, mapas, libros y revistas con muchas imágenes coloreadas, murales...) del ordenador, de materiales manipulativos...
- ◆ Crear un banco de recursos interculturales (materiales, bibliografía, direcciones de Internet...).
- ◆ Crear un fondo de ayuda del que se beneficiarían aquellas familias que por su situación económica tengan dificultades para adquirir los materiales necesarios o realizar determinadas actividades -salidas, viajes de estudio...-.
- ◆ Búsqueda de guías que ayuden a usar críticamente los libros de texto u otras fuentes académicas culturalmente tendenciosas.
- ◆ Localización de intérpretes, mínimamente cualificados, entre miembros de asociaciones, hermanos-as mayores, vecinos, individuos pertenecientes a O.N.G.s...
- ◆ En centros donde se registre un número elevado de emigrantes que se han incorporado tardíamente, existe la posibilidad de solicitar a la administración un profesor-a que trabajaría específicamente con esta población.

Crterios organizativos.

Además de los citados en el apartado dedicado al P.E.C podríamos incluir los siguientes:

- ◆ Ofertar, a todo el alumnado, en el espacio de opcionalidad de la E.S.O. materias relacionadas con las culturas y lenguas minoritarias presentes en el centro.
- ◆ Facilitar espacios escolares para que los alumnos minoritarios puedan cultivar en horarios no lectivos aspectos diversos de su cultura(lengua, música...).
- ◆ En las horas de Tutoría dedicar espacios de tiempo para tratar temas, experiencias o problemas interculturales.
- ◆ Impulsar la participación de alumnos-as minoritarios en actividades extraescolares que faciliten su integración.
- ◆ Ofertar un servicio de comedor respetuoso con las creencias religiosas de las minorías.
- ◆ Incluir, de vez en cuando, platos típicos de las distintas culturas existentes en el centro.

- ◆ Reflejar el espíritu intercultural del centro también a través de la decoración de las instalaciones y aulas.
- ◆ Definir criterios que permitan una ubicación del alumno-a minoritario en el nivel y aula más idónea en función de sus necesidades educativas. Aspectos a considerar podrían ser: la edad del alumno-a, el nivel de instrucción, experiencia en el tratamiento de la diversidad de los distintos tutores, número de alumnos-as de la clase, porcentaje de sujetos con necesidades educativas especiales existente en cada grupo, carácter amistoso, tolerante, abierto... de los alumnos-as de las distintas clases...
- ◆ Establecer normas tolerantes con las formas de vestir tradicionales de cada cultura siempre y cuando sean fruto de decisiones tomadas libremente por quien las porta.
- ◆ Elaborar normas de funcionamiento que sean claras respecto a ciertos comportamientos inadmisibles (desigualdades sexistas, absentismos injustificados, expresiones xenófobas...) y –a la vez- flexibles en relación con ciertas peculiaridades culturales y situaciones familiares. Igualmente sería necesario contar en su elaboración con la participación del alumnado y de sus familias.

Criterios de evaluación.

- ◆ Realizar una evaluación diagnóstica-inicial que haría especial hincapié en la determinación de sus hábitos escolares, técnicas instrumentales, dominio oral y escrito de las Lenguas y nivel de Matemáticas. Posteriormente se completaría la misma recogiendo información sobre sus habilidades interpersonales, musicales, motrices, plásticas, estilos cognitivos, expectativas, intereses y aficiones.
- ◆ Utilizar pruebas cualitativas diferentes –menor carga lingüística, con formatos que les resulten más familiares, que impliquen la realización de demostraciones por parte del evaluador y una coordinación con el equipo docente, que se basen en elementos gráficos y en la mímica...
- ◆ Resaltar especialmente los progresos conseguidos en relación a su posición de partida.
- ◆ Conceder prioridad a la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje con el propósito manifiesto de mejorarlos.
- ◆ Asegurar la comprensión entre los familiares, quizás recurriendo a los servicios de algún intérprete, de los boletines de notas.
- ◆ Valorar concienzudamente si se han alcanzado los objetivos previstos en el área de la conducta y de las actitudes mediante instrumentos de carácter cualitativo (observaciones, registros anecdóticos, entrevistas, notas de campo, diarios, escalas, listas de control...).
- ◆ Flexibilizar los ritmos y las condiciones en las que tengan que demostrar un suficiente nivel de desarrollo de las capacidades.

4.2. ESTRATEGIAS VINCULADAS A TÉCNICAS ESPECÍFICAS PARA CULTIVAR ACTITUDES INTERCULTURALES

Técnicas sociomorales. Entre las que analizaremos la clarificación de los valores, la comprensión de valores, los dilemas morales, la autorregulación y autocontrol y role model.

a. La clarificación de valores. Comprende un conjunto de técnicas cuya finalidad es ayudar a los alumnos a tomar conciencia de sus valores superando la confusión que pueden experimentar en este campo. Los ejercicios más usuales a la hora de aplicar esta técnica suelen ser;

a.1 Preguntas clarificadoras. Podrían ser utilizadas ante sucesos reales que se relacionen con la realidad multicultural.

¿ Crees que ésta es la postura que defenderías en estas situaciones? ¿Porqué opinas que es la mejor? ¿has pensado en otras actitudes ,también validas? ¿ Sigues pensando que es la mejor? ¿ Actuarías en consecuencia si te encontraras implicado realmente en esa situación?.

a.2 Hojas de valores. Se presenta un texto breve, con preguntas que estimulen la reflexión sobre los valores que el alumnado mantiene y estima como más adecuados y pertinentes en torno a las ideas que se manifiestan en el texto.

¿Cuál es la tesis que defiende el autor? ¿La consideras acertada? ¿Porqué sí o no? ¿Qué tesis alternativa defenderías? ¿Crees que hay muchas personas que aceptarían tu tesis alternativa? ¿ Que razones tendrían para aceptarla o rechazarla?

a.3 Frases inconclusas. Que una vez contestadas pueden dar lugar a un debate público animado. Por ejemplo

1. **¿Crees que los emigrantes, inmigrantes y gitanos merecen el mismo trato ante la ley que las personas autóctonas del país?**
2. Consideras que la situación legal, social, económica de los emigrantes, gitanos en nuestro país es.....
3. ¿Darías la nacionalidad a los emigrantes norteafricanos, asiáticos, europeos, sudamericanos, africanos... que la solicitaran?
4. ¿Consideras que una persona de etnia gitana tiene los mismos derechos a la hora de acceder a un trabajo que los de cualquier otro grupo social?
5. ¿Se debe permitir que los hijos de los emigrantes ilegales accedan con idénticos derechos al sistema escolar, con todos sus beneficios (enseñanza, comedor, transporte...)?
6. Los magrebíes... pertenecen a culturas menos desarrolladas y por eso se comportan de esa manera tan negativa
7. Los chinos..... son crueles.....
8. Los emigrantes vienen a incrementar el problema del paro etc

b. La construcción de conceptos. Aprender los valores que pretendemos impulsar supone la necesaria profundización en su significado conceptual. Este actúa como criterio de juicio moral, permite una comprensión crítica de la realidad, influye en

la correcta adquisición de actitudes y en la motivación para cumplir normas valiosas.

En el proceso de construcción de conceptos se distinguen tres fases. En la primera, *la explicación*, el profesor-a expone una breve introducción del concepto, una definición próxima a la que daría un diccionario, aportando asimismo ejemplos del uso correcto del mismo. En la segunda fase, *la de la identificación*, los-as alumnos deben identificar cuales son los valores implicados en determinados conflictos personales y sociales. En la tercera, *la de modelado*, se ponen de relieve los beneficios que suelen acarrear los valores que se están analizando, los problemas que pueden comportar su exceso, los valores similares y por último los valores opuestos o contradictorios.

c. Los dilemas morales. Aunque existen varios tipos de dilemas (hechos socialmente relevantes, relativos a las materias que están estudiando, imaginarios, de ciencia-ficción) quizás los más aconsejables sean los más cercanos a las características psicosociales de los educandos, por ejemplo, en la adolescencia problemas de grupos -mayorías frente a minorías- y de justicia -dominio frente a marginación-. Las fases en el desarrollo de esta estrategia serían:

-Definir con claridad el ámbito del dilema. En esta fase evitaríamos dar información que no fuera relevante o relacionada con otros problemas.

-Delimitar el protagonista. Que puede ser un individuo o grupo. Al protagonista le corresponde tomar una decisión racional en una situación conflictiva.

-Proponer una elección. Habitualmente se presentan dos alternativas no siendo una de ellas claramente reprochable y la otra manifiestamente aceptable.

-Preguntar por lo que debería hacer el protagonista y por qué lo debería hacer. No se trata de preguntar por lo que previsiblemente hará, o por lo que habitualmente se suele hacer en estos casos.

-Formular otras preguntas y dilemas alternativos. Es adecuado formular preguntas que inviten a ponerse en el lugar de los otros personajes del dilema, a pensar sobre las posibles consecuencias de las decisiones, a buscar otras alternativas para solucionar el conflicto... Puede ser conveniente tener preparados dilemas alternativos que provoquen conflictos o los acentúen en aquellos casos en que la discusión empiece a languidecer. Normalmente basta con modificar alguno de los elementos del dilema analizado.

d. Autoregulación y autocontrol.

Un componente esencial de la conducta moral es la capacidad de las personas para dirigir su conducta al margen de los estímulos inmediatos y externos en base a la consciencia de las consecuencias diferidas que su conducta pueda implicar. En el proceso de desarrollo de competencias autorreguladoras podemos distinguir tres fases.

d.1) Autodeterminación de los objetivos. O dicho de otra manera, selección de aquellos comportamientos que se quieren modificar, controlar porque se es consciente del impacto negativo que tienen en la convivencia. Por ejemplo, realización de bromas y comentarios racistas, evitación sistemática de compañeros-as pertenecientes a minorías étnicas, boicot a su participación en actividades lúdicas, académicas... Después de un periodo inicial de autoobservación, fruto del cual es la detección de ciertas actitudes y

comportamientos indeseables, el alumno se debe decantar por alguno de ellos a modo de objetivo a conseguir.

d.2) Autoevaluación. En esta fase, de duración variable según los casos, el alumno-a ha de anotar las veces que ha alcanzado el objetivo y aquellas en la que no lo ha logrado. Dicha autoevaluación habría que efectuarla al finalizar el día, de una manera lo más regular posible y procurando no desanimarse si los primeros resultados no son óptimos.

d.3) Auto-refuerzo. Que se puede llevar a cabo por medio de *autorecompensas extrínsecas* como pueden ser; darse permiso para realizar determinadas actividades placenteras a raíz de la consecución del objetivo programado o de avances considerables en este sentido o *intrínsecas* que hacen referencia a aquellos automensajes que potencian la satisfacción y orgullo ante los progresos alcanzados “He hecho un buen trabajo a pesar de la dificultad del empeño”... En alumnos-as de menor edad se pueden establecer contratos de conducta con los profesores, padres... de tal manera que éstos últimos pueden actuar como dispensadores de refuerzos materiales y psicológicos.

e *Role model.* Los ejercicios de role model centran su atención en la transmisión de valores y comportamientos valiosos, ampliamente aceptados. Suelen centrarse en situaciones donde estos valores aparecen encarnados en personajes y acciones concretas. Los pasos en la aplicación de esta estrategia serían;

e.1 Presentación del personaje –real o histórico-real y de acciones concretas ligadas a él o del acontecimiento, a través de un texto.

e.2 Realización de preguntas encaminadas a comprobar la comprensión textual y a activar conocimientos previos. ¿Quién es el personaje? ¿Qué hizo? ¿Habíais oído hablar antes de él? ¿Qué cosas sabéis de él?

e.3 Subrayar los aspectos más importantes en la actuación del personaje. Especificando porque se destacan esos aspectos.

e.4 Poner de relieve los valores y actitudes subyacentes. Mediante las preguntas adecuadas

e.5 Transferir estas actitudes a situaciones más próximas a las vidas de los alumnos-as. ¿Conocéis algún caso parecido? ¿Vosotros podríais hacer algo semejante? ¿Qué haría esta persona si viviera en nuestra ciudad?

Posibles personajes en torno de los cuales se podría desarrollar esta estrategia podrían ser Martin Luther King, Nelson Mandela, Gandhi...

Técnicas socioafectivas. Algunos teóricos argumentan que los métodos cognitivos pueden ser útiles para conocer y realizar un análisis crítico de las realidades multiculturales negativas o conflictivas, o para hacer aflorar a la conciencia el tipo de comportamientos deseables que se han de tener con los culturalmente diferentes aunque a su entender por sí solos son incapaces de provocar actitudes y conductas prosociales(simpatía, amistad, ayuda, comprensión y cooperación).

Los aspectos comunes a las distintas estrategias socioafectivas que se pueden llevar a cabo serían:

- Son experiencias compartidas por todo la clase.
- Se trata de situaciones de simulación.
- En el transcurso de las mismas los alumnos-as tienen la oportunidad de experimentar en su propia piel la discriminación, la devaluación y la injusticia de las relaciones intergrupales.
- El profesor-a puede desempeñar un papel muy activo en ellas.

A modo de ejemplo describimos la llamada “El restaurante del mundo”

Supongamos que una gran parte de los alumnos-as se quedan a comer en el centro (u otra situación parecida, una merienda al celebrar al fiesta de la escuela) reunido el alumnado, se le dice que, debido a un conjunto de contratiempos impredecibles, no todos van a poder gozar del mismo tipo de menú o merienda. Se decide, en consecuencia, utilizar un método de selección por sorteo; un 33% comerá muy bien, es decir, en unas mesas amplias y bien surtidas de platos y bebidas exquisitas; ; el segundo 33% habrá de comer en mesas relativamente pequeñas y con menús o meriendas bastante mediocres; finalmente el otro 33% restante, habrá de conformarse con estar de pié apiñado en torno a unas mesas en las que hay unos alimentos escasos, poco apetitosos y más bien rechazados por los alumnos-as (restos de comidas y agua abundantemente clorada). En el momento del postre, el cocinero anuncia ”Ahora vienen los helados aunque parece que no habrá para todos”

En una fase posterior habría que dar a los alumnos la oportunidad de expresar lo que sintieron según el grupo al que pertenecieron; asimismo, sería necesario estimularlos para que extrapolen sus vivencias a las relaciones cotidianas que se dan en el ámbito de la escuela, país o en un plano internacional. Con este propósito podría ser oportuno poner a disposición del alumnado libros, artículos adecuados a su edad, vídeos, realizar cine-forums, charlas de expertos, murales... sobre la vida en su país de niños-as, jóvenes y adultos procedentes de otras culturas, en torno a procesos de colonización y las nuevas formas de colonialismo etc.

Para concluir la experiencia se puede realizar un debate en torno de cuestiones como: ¿Cuáles eran mis actitudes respecto a los emigrantes de países del Tercer Mundo y cuáles pienso que van a ser a partir de ahora?; ¿Qué deben sentir los muchachos-as minoritarios en nuestras sociedades y escuelas y qué actitudes esperan de nosotros?; ¿Qué puedo hacer desde mi situación concreta para hacer frente a las situaciones de discriminación de las que tenga conocimiento?

Otras experiencias socioafectivas interesantes y posiblemente más fáciles de realizar son el Arco Iris, las Cintas de Prejuicios, Culpar a la Víctima, Puedo Entrar... recogidas en la obra del colectivo Amani reseñada en la bibliografía.

Otras técnicas. Entre las que citaremos la Resolución de Conflictos, las Habilidades Sociales, el Juego Dramático, Debate a partir de un texto...

a. La resolución de conflictos. Muchos de los conflictos interétnicos observados en la escuela provienen de la existencia de estereotipos negativos, de prejuicios y de una acentuada sensibilidad en los alumnos minoritarios respecto de la falta de consideración personal o de valoración cultural. Las modificaciones curriculares propuestas anteriormente tendrían un carácter preventivo, aunque por sí solas no son suficientes para hacer frente a esta problemática. Sería menester igualmente modificar las actitudes inadecuadas (ignorar la existencia del conflicto, restarle

importancia, considerar que estamos atados de pies y manos y no podemos hacer nada, intervenir para sofocarlo inmediatamente...) que se pueden vislumbrar en el profesorado y considerar que un conflicto adecuadamente encauzado promueve la maduración del alumnado y profesorado.

Los pasos que pueden seguirse en la resolución constructiva de un conflicto son:

- a) *Descripción del problema*. En un primer momento, y por medio de entrevistas con cada una de las partes implicadas por separado el profesor recogería información sobre los hechos acaecidos, su secuencia, antecedentes existentes, sentimientos de los protagonistas, suposiciones relativas a las motivaciones de la otra parte, intereses y creencias pertinentes de los implicados, grado de consciencia en torno a las consecuencias reales y posibles de la situación conflictiva... Posteriormente, una vez estén relativamente calmados, se realizaría una entrevista conjunta, previa delimitación de una serie de normas encaminadas a garantizar un intercambio fructífero y pacífico de impresiones y propuestas (no interrumpir al interlocutor mientras está hablando, no agredir ni físicamente ni verbalmente a la otra parte, practicar la escucha activa, estar dispuesto a ceder en algo...).
- b) *Delimitación de posibles soluciones*. En principio cuantas más se propongan mejor.
- c) *Valorar los pros y las contras de cada una de ellas*. En base a criterios como la posibilidad real de llevarlas a cabo, su idoneidad de cara al problema planteado, el grado de concordancia con los valores, sentimientos e intereses de los implicados, su carácter equitativo...
- d) *Elegir una de las soluciones planteadas*. La cual ha de ser consensuada.
- e) *Planificar su puesta en práctica*. Definiendo el cuando, como, donde, quienes.....
- f) *Definir el seguimiento de lo acordado*. Para comprobar el grado de cumplimiento de lo consensuado, dificultades a la hora de llevarlo a efecto, los resultados obtenidos y si éstos no son los esperados adoptar otras soluciones.

En el proceso anteriormente descrito pueden intervenir no sólo los directamente implicados en el conflicto sino también sus compañeros de clase en el caso de optar por una dinámica asamblearia. En cuanto a las soluciones pueden afectar a los protagonistas del conflicto, sus familias y al resto de la clase.

Una variante de la resolución de conflictos especialmente adecuada par ser llevada a término en Ciencias Sociales es el análisis de enfrentamientos de índole política, económica, religiosa, social... que actualmente tienen lugar en la esfera nacional o internacional. A continuación se propone un posible esquema de desarrollo que consta de los siguientes tiempos:

1º) *Descripción del conflicto*. En la que incluiríamos información sobre su origen, evolución y estado actual.

2º) *Descripción del contexto* Político, económico, geográfico, demográfico...

3º) *Determinación de las posibles causas* .Intereses contradictorios, valores y creencias contrapuestas, percepciones inadecuadas, afrentas históricas, sucesos desencadenantes, recursos escasos...

4º) *Identificación de las distintas vías de solución intentadas y de los resultados conseguidos*.

5º) *Propuesta de nuevas soluciones*. Si fuera pertinente.

b. Habilidades Sociales. Dentro del amplio espectro de Habilidades Sociales existentes convendría seleccionar las que tienen un impacto mayor en la convivencia como podrían ser las habilidades comunicativas, la empatía, asertividad, las que permiten un mayor autocontrol emocional -ansiedad, agresividad-, una mayor resistencia a la presión de grupo, estrategias para hacer y mantener amigos... Para encontrar más información al respecto remitimos al lector-a a la bibliografía adjunta.

c. Juegos de rol. Esta técnica consiste en que los alumnos mayoritarios representan papeles que se corresponden con las vivencias y perspectivas propias de los alumnos-as minoritarias y viceversa. Las situaciones dramatizadas pueden extraerse del ámbito escolar o social. A la fase de la representación le sigue otra en la que los actores comentan las dificultades, sentimientos, imágenes, ideas, vivencias novedosas... experimentadas durante la actuación. La estrategia, brevemente descrita, es especialmente adecuada para potenciar aptitudes empáticas y actitudes interculturales positivas.

d. Debate a partir de un texto. Los momentos en el desarrollo de esta técnica son los siguientes:

- A) Elegir un texto sobre un tema polémico en el que se den distintas opiniones e intereses, por ejemplo, emigración y paro.
- B) Lectura colectiva en voz alta seguida de lectura individual y silenciosa.
- C) Tomar nota, individualmente, de los datos más interesantes y de los argumentos más sólidos.
- D) De una manera ágil se pasa revista a las aportaciones individuales resaltando en qué parte del texto se reflejan los datos apuntados y porqué un determinado argumento se considera especialmente convincente. No se permiten interrupciones en las exposiciones individuales.
- E) A continuación se efectúa una crítica de las distintas informaciones y argumentos citados detectando los intereses ocultos, los valores y creencias subyacentes, las posibles consecuencias de cada postura...
- F) Si es posible se llegan a conclusiones consensuadas que se recogerán por escrito y distribuirán.

Las técnicas expuestas en este apartado se pueden aprender y practicar en Tutoría, A.E.O., Ética y Ciencias Sociales fundamentalmente. Algunas como *el Debate a partir de un texto, el Role Model, el Juego de Roles y las Habilidades Sociales* tienen un ámbito de aplicación más amplio.

Personalidad del profesorado. Es indudable que los niños-as imitan a sus profesores-as en las maneras en como éstos reaccionan ante los alumnos-as minoritarios y ante sucesos sociales multiculturales, especialmente, si la

vinculación afectiva con ellos-as es estrecha y positiva. De ahí que el tipo de relación que mantenga con ellos, sus reacciones manifiestas ante informaciones sociales que atañen a la población emigrante o a minorías étnicas o ciertos comentarios que dejen entrever posturas etnocentristas al hilo de explicaciones en torno a contenidos curriculares pueden condicionar sobremanera las actitudes hacia la población minoritaria, así como el autoconcepto y autoestima cultural de las minorías étnicas. Se puede afirmar, igualmente, que las más refinadas técnicas sobre educación intercultural pueden ser invalidadas o potenciadas según la profundidad de las convicciones internas de los profesores, que indefectiblemente acaban exteriorizándose en las numerosas interacciones diarias que mantienen con sus alumnos-as (cita de J. A. Jordan)

4.3. RELATIVAS A LOS DOCUMENTOS OFICIALES DEL CENTRO

El Proyecto Educativo del Centro

1. Los elementos claves a considerar en la realización- modificación de un P.E.C. que pretenda potenciar una convivencia armoniosa y enriquecedora en un contexto multicultural serían:

1.1) Análisis del contexto.

No se trataría de efectuar un estudio sociológico en profundidad del entorno sino de identificar ciertos elementos relevantes que nos ayuden a planificar una propuesta educativa que partiendo de las características del contexto interno y externo al centro haga posible la consecución de la meta expuesta en la introducción. Los aspectos sobre los que habría que reflexionar pueden ser;

- Respecto de la comunidad: la situación económica, laboral y sanitaria de las minorías, sus costumbres, tipo de organización social, asociaciones, escolarización y movilidad de este sector, sus valores fundamentales, expectativas respecto al sistema escolar, existencia de mediadores interculturales o de otros profesionales que trabajan con esta población, así como las actitudes de la población mayoritaria hacia los grupos minoritarios...
- En relación con el centro educativo: Índice de éxito o fracaso escolar en las minorías, áreas especialmente problemáticas, número y distribución de los alumnos-as minoritarios, número de alumnos-as con necesidades educativas especiales y los recursos materiales y personales de los que se dispone.

1.2) Notas de identidad.

En este apartado se deberían reseñar aquellos principios, valores y actitudes con los que se identifica un centro educativo que apuesta claramente por el tipo de convivencia multicultural antes citada. A modo de ejemplo se citan unos cuantos valores con sus correspondientes actitudes entre paréntesis.

- *Justicia e igualdad* (rechazo de la discriminación y defensa de la igualdad de oportunidades).
- *Solidaridad y cooperación* (compañerismo...).
- *Valores intelectuales como la curiosidad, reflexión...* (conocimiento, comprensión, valoración y respeto de otras culturas) *crítica* (oposición al

adoctrinamiento xenófobo, racista basado en estereotipos y prejuicios, valoración objetiva de los aspectos positivos y negativos de las distintas culturas presentes en la escuela y la sociedad).

- *Autoconcepto y autoestima* (actitudes prosociales tales como la confianza y apertura ante los demás, asunción de responsabilidades y de críticas justas y adecuadamente formuladas..., actitud favorable a la construcción de una identidad personal que incorpore lo mejor de las distintas culturas presentes...).
- *Paz* (actitud favorable a la resolución pacífica de los conflictos interculturales).

1.3) Estructura organizativa.

Una vez definidos unos objetivos educativos acordes con el análisis de contexto realizado y con las señas de identidad determinadas sería necesario dotarse de una estructura organizativa que permitiera su consecución. Dicha estructura debería potenciar la participación de los padres-madres pertenecientes a las culturas minoritarias presentes, en órganos como los consejos escolares, la asociación de padres-madres, la Comisión Intercultural (en la que se contaría también con la colaboración de representantes de O.N.G, de asociaciones de emigrantes y gitanos y del Ayuntamiento) De la misma manera y siguiendo los pasos de las Comunidades de Aprendizaje, podría merecer la pena ampliar el horario de apertura del centro de tal manera que por las tardes éste se convirtiera en un lugar donde los padres, vecinos...pudieran llevar a cabo actividades que redundaran beneficiosamente en su formación y en el grado de integración de las minorías en la escuela y el barrio.

Por otro lado y considerando el principio de la igualdad de oportunidades y la estrecha relación existente entre fracaso escolar y las alteraciones en la convivencia escolar y social sería menester poner en funcionamiento modalidades organizativas de tratamiento integrador de la diversidad como la presencia simultánea de dos profesores en el aula, la reducción del número de profesores que pasa por un aula, la programación y realización de actividades por niveles, el seguimiento personalizado mediante contratos de conducta y aprendizaje, estrategias de aprendizaje cooperativo, desdobles...

Mención aparte merece la posibilidad de poner en marcha un Aula de Acogida destinada a los-as emigrantes que se incorporan tardíamente. Esta iniciativa tendría que ser analizada cuidadosamente para potenciar al máximo su eficacia integradora.

No podemos olvidarnos de la necesidad perentoria de contar con tiempos y espacios que favorezcan el trabajo en equipo del profesorado y su formación en temas interculturales.

En la estructura organizativa de un centro habrá de tenerse muy en cuenta el Plan de Acogida, por supuesto, para todo el alumnado, pero, prestando, aún más, si cabe, atención al alumnado inmigrante.

1.3.1) Plan de Acogida de los Centros Educativos Multiculturales⁸.

⁸ Planificar un Plan de Acogida adecuado es uno de los factores principales para una buena Educación y, por supuesto, para una buena Educación Intercultural.

El **Programa de Acogida** ha de ser elaborado por el profesorado y aprobado por el Consejo Escolar, teniendo en cuenta la realidad concreta de cada Centro. Esta propuesta habrá de incluirse necesariamente dentro del **Plan de Atención a la Diversidad**

El **objetivo prioritario** del Programa de Acogida es **la inclusión de todo el alumnado** mediante la participación y el compromiso de todos los miembros que intervienen en la labor educativa de un centro.

En la página web del Departamento de Educación de Navarra <http://www.pnte.cfnavarra.es/> se pueden encontrar algunos documentos auxiliares que se citan en este programa:

- Formularios de comunicación con las familias en diversos idiomas (Rumano, Búlgaro, Ruso, Portugués, Francés, Inglés y Árabe)
- Ejemplificaciones de ACIs para las distintas etapas educativas (Infantil, Primaria y ESO)
- Formulario de recogida de datos en el momento de la incorporación del alumno/a al centro y registro de progreso.

El programa de Acogida habrá de contar con los siguientes aspectos:

1. ACOGIDA A LA FAMILIA EN EL CENTRO

1.1 Recibimiento

Cuando hablamos de alumnos –y familias– que se incorporan al centro, y a una sociedad diferente, conviene dar importancia al primer contacto con las personas que los reciben. Éste, condicionará en parte el modo en que el alumno/a viva la nueva situación a la que debe enfrentarse y en ocasiones su actitud y expectativas hacia el entorno escolar y su propio proceso.

Este primer contacto debe ser acogedor; conviene que conozcan quiénes somos, qué hacemos y qué objetivos pretendemos. La relación entre las familias y el centro será más fluida si perciben una actitud de ayuda y colaboración. Es esencial transmitirles tranquilidad y la sensación de que sus hijos estarán atendidos debidamente y hacerles saber que se les mantendrá informados de su proceso de escolarización. Todos sabemos lo importante que es mantener buenas relaciones con las familias, ya que de esa forma aumenta la motivación del alumnado, se hace más fácil y rápida su integración en el colegio y se favorece su rendimiento.

El mismo día que la familia viene a formalizar la matrícula se le informará del funcionamiento del centro. Si no conoce el castellano, se puede recurrir a la figura de un mediador intercultural, si lo tenemos, o a algún padre o madre que conozca su idioma.

1.2 Información aportada por el Centro

Algún miembro del equipo directivo o persona designada por éste, les aportará la siguiente información acerca de cuestiones como:

- Proyecto Educativo del Centro y Normas del Centro.
- Calendario escolar.
- Horario general del centro. Horario del alumno/a. Horario específico durante el primer periodo de “adaptación,” si lo hubiese.
- Justificación de las faltas de asistencia.
- Lugares de entrada y salida del alumnado.
- Instalaciones del centro: aulas, gimnasio, recreo, biblioteca, ... (visitarlo)
- Material escolar necesario.
- Servicio y funcionamiento del comedor escolar. Precios. Entrega de menú y posibilidades de adecuarlos a peculiaridades concretas.
- Actividades complementarias y extraescolares: salidas, visitas, etc. Se les pedirá la pertinente autorización firmada, según el modelo de cada centro.
- Información sobre las ayudas para libros, transporte y comedor escolar.
- Información sobre las funciones y actividades de la APYMA.

1.3 Documentación solicitada

Es aconsejable quedar con la familia una hora y un día determinado para que el primer encuentro pueda llevarse a cabo con tiempo suficiente y sin interrupciones. Deben ser recibidos por un miembro del equipo directivo que les informará de los documentos necesarios que han de aportar para formalizar la matrícula.

Estos documentos son:

- Certificado de empadronamiento en el municipio.
- Fotocopia del libro de familia, o en su defecto, otro documento acreditativo.
- Fotocopia de la cartilla de la seguridad social.
- Fotocopia de la cartilla de vacunaciones o algún certificado equivalente.
- Fotografías tamaño carné.
- Expediente académico o dirección, si es posible, del último centro donde estuvo matriculado/a.
- Se solicita a la familia los datos personales del alumno y su historia escolar.

1.4 . Tutorización de la familia.

Sería muy conveniente que desde el Centro se fomentara la ayuda de "*familias colaboradoras*" que hicieran una labor de **tutorización voluntaria con las familias** que llegan al Centro, no sólo para resolver cuestiones puntuales –como hacer un día de intérprete– sino fundamentalmente para favorecer su integración en el Centro y en la

localidad mediante una labor de acompañamiento durante el período inicial.

Existen experiencias muy positivas en este sentido.

2. EVALUACIÓN INICIAL Y ADSCRIPCIÓN

Los centros elaborarán con el visto bueno de la ETCP un protocolo de la evaluación inicial.

Se realizará la evaluación por los tutores, por el orientador o por el profesorado de apoyo a minorías si lo hubiera.

Teniendo en cuenta el resultado inicial de esta valoración, que suele ser rápida en el tiempo, la edad del alumno y las características del grupo de referencia al que éste pudiera incorporarse, se le adscribirá provisionalmente a un grupo clase.

Cada centro determinará los criterios de la evaluación inicial, los procedimientos a utilizar, así como los responsables, la duración y condiciones en que se ha de llevar a cabo.

En todo caso, debe tenerse presente aspectos tan esenciales como:

- Comprender la situación inicial y emocional en que se halla el alumno.
- Posibilitar que demuestre aquello que sabe.
- Que no viva la experiencia como un examen o una prueba a superar.
- Considerar la evaluación de forma flexible.
- Realizar siempre que sea posible una evaluación en equipo (coevaluación)

2.1 Sin conocimiento del castellano

Si el alumno no conoce el castellano, las pruebas –en caso de utilizarse–no requerirán conocimiento de lenguaje. Algunas de las que exponemos a continuación pueden ayudarnos a situar al alumno aproximadamente en una o varias áreas del currículo de un nivel o ciclo. Otras, van a ser un medio para conocer cómo trabaja el alumno, el periodo de mantenimiento de la atención, si es capaz de solicitar ayuda, en definitiva, su estilo de aprendizaje. Estos aspectos nos van a facilitar criterios o líneas de actuación para elaborar su programa personal:

- Razonamiento y cálculo operacional:
 - Cálculo operacional
 - sumas
 - restas
 - multiplicaciones
 - divisiones
 - igualdades
 - nº anterior y posterior
 - seriaciones: ascendentes, descendentes (1 ó 2 criterios)

- Dibujo y proyectivas
- De observación sistemática:
 - escalas
 - registros
 - tablas
 - cuestionarios

2.2 Con conocimiento del castellano

Si el alumno conoce la lengua castellana pueden utilizarse

- Pruebas de comprensión y velocidad lectoras:
 - Canals,
 - Tarrasa,
 - Evalúa (ESO)

- Tanto en Lengua como en Matemáticas, se presentan a modo de ejemplo para la evaluación inicial, las siguientes pruebas:
 - Evalúa (ESO)
 - BACEP (Primaria)
 - BACES (ESO)
 - BADYG – A (Infantil)
 - BADYG – E (Primaria)
 - BADYG – M (ESO)

Algunas de estas baterías, evalúan también otras capacidades: razonamiento, memoria y atención, adaptación, aptitud espacial, etc.

2.3 Adscripción al grupo clase

Una vez realizada la evaluación inicial consideramos conveniente que la ubicación de cada alumno sea acordada en el centro por un **equipo**.

Se procederá a la adscripción del alumnado teniendo en cuenta los aspectos siguientes:

- la edad del alumno
- el número de alumnos de la clase
- los alumnos con NEE en el grupo
- el número de alumnos con dificultades de aprendizaje (retrasos curriculares, desconocimiento de la lengua, etc....)
- y cualquier otro criterio que redunde siempre en su propio beneficio.

Como norma general, teniendo en cuenta la madurez y socialización del alumno –aspectos claves en el desarrollo del mismo–, el nivel al que se

incorporará **no diferirá en más de un año con el de su edad cronológica, en el caso de Primaria, o de dos en Secundaria.**

La adscripción será considerada con **flexibilidad**, ya que en alguna ocasión podrá proponerse un cambio de nivel o curso. Si esto ocurre, habrá de hacerse la propuesta, razonada y por escrito, del profesorado que le da clase y se elevará al órgano encargado de la adscripción para que adopte una nueva decisión.

El tutor/a ha de convertirse en el referente más directo del alumno recién llegado, de manera que éste sepa que puede acudir siempre a él o ella cuando tenga alguna duda o dificultad.

Resulta esencial transmitir a los distintos profesores del aula asignada la información sobre las características de los nuevos alumnos y las decisiones tomadas sobre la respuesta educativa adecuada. A este fin puede servir como ayuda la plantilla ofrecida en la página web.

En Secundaria, si existiese un programa de acogida, la tutoría puede ser compartida en la práctica entre el profesor/a responsable del programa y el tutor de su grupo de referencia.

3. ACOGIDA AL ALUMNO EN EL AULA⁹

3.1 Actividades de presentación y conocimiento mutuo

El día de su incorporación, será presentado por el tutor/a al grupo de clase, y también al resto del profesorado. Indicará su nombre, el país de procedencia y otros datos de interés que considere oportunos. Puede ser interesante que estos datos se acompañen de algún mapa (en las etapas de Infantil y Primaria).

Para facilitar el conocimiento del alumnado entre sí se puede recurrir a juegos, actividades grupales u otras estrategias que permitan una buena acogida en el aula.

3.2 Alumnos tutores

Se han llevado a cabo experiencias muy positivas en la tutorización de un alumno recién llegado por parte de otro compañero. El profesor tutor/a del grupo-clase solicita la colaboración de uno o dos compañeros que le ayuden, orienten y acompañen, sobre todo en las primeras semanas, y más aún si desconoce el idioma.

Éstos se colocarán a su lado en clase, en el comedor, le acompañarán al recreo, y procurarán que se sienta aceptado. Le explicarán las normas de convivencia más elementales y las de funcionamiento de la clase. Se potenciará al mismo tiempo la **cooperación** entre todos los compañeros y la implicación del grupo en su proceso de adaptación.

⁹ De especial interés para el profesorado de Aula y, para los tutores-

Conviene destacar las habilidades personales del nuevo alumno, con el fin de mejorar su propia autoestima y la consideración de los compañeros, mediante el trabajo en pequeños grupos y recurriendo a actividades dentro del plan de acción tutorial que favorezcan su inclusión.

4. ACCESO AL CURRÍCULO

4.1 Aprendizaje de E/L2

Ante la incorporación de alumnado extranjero con desconocimiento del idioma castellano, la escuela ha de garantizar el aprendizaje intensivo del idioma tanto con fines comunicativos como de acceso al currículum. Con el objeto de conocer su nivel de desarrollo en las áreas troncales, la evaluación inicial se ajustará a los criterios y pruebas de cada nivel o ciclo para conocer la competencia curricular del alumno.

En Educación Infantil y 1er ciclo de Educación Primaria el aprendizaje del Español tendrá lugar mediante la inmersión lingüística y una atención normalizada en el grupo-clase.

A partir del 2º ciclo en Educación Primaria el tutor será el responsable de este aprendizaje reforzándolo en las sesiones asignadas (según las instrucciones enviadas por el Departamento de Educación).

En la etapa de Educación Secundaria, será el profesorado de lengua, idioma moderno o de otras lenguas el que imparta el aprendizaje del español para extranjeros (ver instrucciones enviadas a los centros desde el Departamento de Educación). En algunos centros, está previsto incluir programas de transición para este aprendizaje.

4.1.1 Metodología y materiales didácticos

Para acceder al aprendizaje del español como segunda lengua se ha editado una guía que analiza diversos materiales para niños, jóvenes y adultos: *Materiales para el aprendizaje del español. Selección y análisis*, que el Departamento de Navarra, que puede sernos muy útil y que se encuentra en Internet, en la dirección:

http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/materiales_espanol.pdf

También pueden hallarse materiales útiles y actividades de aprendizaje de EL2 en la página web de la Junta de Andalucía http://www.juntadeandalucia.es/educacion/www/portal/com/bin/portal/Contentidos/Consejeria/PSE/Publicaciones/Minorias_Etnicas_e_Inmigrantes/Espanol_para_tu_n/espaxolparati.pdf.

4.1.2 Adquisición del español y acceso al currículum

El tiempo destinado al aprendizaje del español como segunda lengua puede seguir las siguientes fases y pautas, como norma general:

- **Nivel I** – Adquisición de habilidades comunicativas básicas:
De forma simultánea, el alumno se incorporará a su grupo-clase en algunas materias: Educación Física, Plástica, Música, Tecnología...
- **Nivel II** – Perfeccionamiento del castellano como lengua de aprendizaje de las materias curriculares (junto a la ampliación de las habilidades comunicativas).

Paulatinamente el alumno acude a un número cada vez mayor de sesiones y materias junto a su grupo. El alumno/a sale de este nivel con un diagnóstico de competencias lingüísticas y su programación de trabajo. A partir de ella los profesores de las distintas áreas podrán planificar las adaptaciones necesarias e irán introduciendo los conceptos, procedimientos y actitudes adecuados a desarrollar en las diferentes materias.

- **Nivel III** – Consolidación de las destrezas necesarias en las áreas instrumentales (técnicas de trabajo intelectual, comprensión y expresión oral y escrita, vocabulario y conceptos básicos de las materias...).

4.2 Contenidos básicos del currículo en las materias troncales

Consultar los currículos de E. Primaria y de E. Secundaria de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

4.3 Introducción de la lengua extranjera

Con los alumnos que desconocen el idioma castellano, se puede plantear en el primer periodo de intensificación lingüística –Nivel I- una reducción o supresión temporal de las sesiones del idioma extranjero, en la medida de las posibilidades del centro, para dedicarlas a la intensificación del aprendizaje del español.

Una vez terminada esta fase inicial, y dado que un número considerable de alumnos acude a los centros con bajo nivel en el idioma extranjero, generalmente el inglés, es conveniente efectuar una adaptación curricular para favorecer su acceso a los contenidos básicos.

5. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO

Una vez finalizada la evaluación inicial y conociendo las competencias curriculares de los alumnos se pueden adoptar las medidas más adecuadas para que puedan recibir una atención más individualizada.

Toda actuación destinada a dar respuesta a una necesidad educativa debe partir de la situación concreta del sujeto a quien va dirigida, independientemente de que se lleve a cabo de modo individual o grupal.

Dependerá de los recursos del Centro y de las necesidades de los alumnos el que tomemos una u otra decisión sobre el tipo de apoyo o refuerzo que se precisa en un área concreta para conseguir los objetivos mínimos previstos o la adquisición de técnicas y aprendizajes que por su edad pudieran corresponderle.

5.1 Agrupamientos posibles

Las agrupaciones específicas para un grupo determinado de alumnos durante el tiempo en que sea necesaria la intervención pueden ser de varios tipos:

5.1.1: Grupos A/B (ESO)

Se trata de una medida transitoria de atención a la diversidad para el alumnado que no puede seguir el ritmo del grupo ordinario. Se forman grupos más reducidos teniendo en cuenta el nivel de competencia curricular, el estilo de aprendizaje, y otras características de los alumnos/as. Requiere la elaboración de una programación adecuada (adaptación curricular grupal)

Finalidades de los Grupos A/B:

- Aceleración-recuperación del proceso adecuado de aprendizaje
- Formar grupos más propicios para el trabajo individualizado.
- Realizar un trabajo más adaptado a los alumnos/as.
- Favorecer el trabajo cooperativo.

5.1.2 Grupos de distintos niveles y/o interdisciplinares:

Su objeto sería apoyar o facilitar el aprendizaje del español como segunda lengua (E/L2) y como medio de acceso al currículo. Pueden concurrir alumnos de distinto nivel educativo.

En otros casos, y de forma circunstancial, se atenderá a grupos que lleven a cabo de un modo interdisciplinar algún aspecto del currículo desde perspectivas diferentes.

5.1.3 Grupos de desdoble “2 en 3”

Son agrupamientos flexibles, útiles para el refuerzo en el aprendizaje de destrezas básicas, en lengua, por ejemplo, con la siguiente organización:

- Un número determinado de alumnos pertenecientes a dos grupos del mismo nivel reciben clase de segundo idioma en un aula.

De forma simultánea, el resto de compañeros es subdividido en dos grupos atendidos por los dos profesores tutores para reforzar las áreas instrumentales.

5.2 Adaptaciones curriculares

Son modificaciones que afectan a los contenidos, objetivos, aspectos metodológicos y criterios de evaluación. Se realizan en aquellos casos en que los alumnos presentan dificultades de aprendizaje asociadas a factores sociales y culturales, discapacidad o sobredotación intelectual.

Implican una concreción, en algunos casos, muy individualizada y significativa, para la toma de decisiones sobre qué enseñamos y evaluamos, cómo y cuándo.

Para hacer una adaptación curricular ajustada, es necesario:

- Definir la respuesta educativa que se va a ofrecer al alumno con necesidades educativas.
- Posibilitar las medidas necesarias en el ciclo o curso para responder a las necesidades del alumnado implicado.
- Organizar la atención coordinada de las personas que intervienen en la acción educativa (profesorado de área, de apoyo, tutor, logopeda, cuidador, orientador, etc.) En la etapa de Secundaria, corresponde al profesor de área la elaboración y aplicación de la adaptación curricular.
- Especificar los recursos concretos, tanto humanos como materiales previstos.
- Que sirva de referente para la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los profesores que imparten docencia a los alumnos que requieran una adaptación curricular, serán los responsables de la adopción de las medidas específicas para atender las necesidades del alumno.

En el caso de adaptaciones significativas o muy significativas, debe ser una decisión compartida por todos los profesores del grupo clase, previa una evaluación de la competencia curricular y/o psicopedagógica. Estos profesores estarán coordinados por el tutor y asesorados por el Departamento de Orientación.

En la página web de la Junta de Andalucía se pueden encontrar, a título orientativo, modelos de A.C.I. para cada etapa educativa (Infantil, Primaria y ESO), dirigidos especialmente al alumnado inmigrante que presenta desfases curriculares de uno a dos años aproximadamente. No están diseñadas para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales, para los que existen otros modelos más ajustados.

No debemos olvidar que las Adaptaciones Curriculares no son un currículo especial para alumnos “distintos” sino una respuesta que vincula el currículo ordinario y las necesidades que presentan los alumnos. El referente a partir del cual se realizan las Adaptaciones Curriculares son las Programaciones de aula o de área.

Así, ésta no será la primera medida que se tome para atender a un alumno concreto; esta situación llevaría a crear vías paralelas con algunos alumnos. Antes de tomar la decisión de realizar una Adaptación Curricular deben agotarse otras medidas, de carácter más general y menos específico.

5.3 Medidas de coordinación

Para conseguir un trabajo organizado, sistemático y con resultados positivos hay que prever los momentos y tiempos de coordinación para compartir la información que sobre los alumnos se tiene y la toma de decisiones sobre la intervención. Para ello se hace aconsejable determinar reuniones periódicas con el tutor, el profesor de apoyo (si lo hubiera), los profesores de área y el departamento de orientación. Este seguimiento facilita mucho el conocimiento de la marcha del alumno y sus posibilidades reales de integración en el Centro.

5.4 Actividades extraescolares

El centro actúa como un elemento de socialización fundamental y debe favorecerla propiciando la participación en actividades enmarcadas también fuera del horario escolar. De este modo, se puede fomentar la

participación de los alumnos en juegos, competiciones deportivas, actividades lúdicas etc., que con carácter voluntario el centro u otras entidades o instituciones locales (ayuntamientos, casa de la juventud, federaciones, APYMAS, etc.) pudieran organizar.

5.5 Colaboración con otras entidades

El propio tejido social, sus instituciones, organizaciones voluntarias, asociaciones etc., ofrecen recursos muy valiosos para la socialización e inclusión del alumnado inmigrante en la sociedad de acogida, tareas de mediación, etc., cuyas potencialidades se pueden aprovechar con éxito.

Desde el centro escolar se pueden desarrollar programas de colaboración con estas entidades e instituciones que faciliten una coordinación de medios y fines para optimizar los recursos disponibles.

Asimismo, cabe promover la participación de voluntarios, alumnos en prácticas, etc., para reforzar el proceso académico de estos alumnos, con programas de apoyo extraescolar u otras fórmulas que complementen la labor del profesorado.

6. DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES

Desde la consideración de todos los alumnos como ciudadanos activos de una sociedad caracterizada por su pluralidad, la escuela deberá contemplar la formación en competencias comunicativas interculturales. Para ello convendrá realizar una propuesta educativa coordinada desde la acción tutorial que involucre a todo el profesorado y se refleje en todas las actividades escolares. Algunas manifestaciones de esta propuesta pueden ser:

- utilizar en el aula información y recursos actualizados que reflejen *diferentes perspectivas* sobre cada tema tratado.
- recurrir a contenidos que *reflejen y valoren la diversidad de la experiencia humana y de los modos de expresarla*, resaltando como referentes comunes de valoración la dignidad y derechos de la persona, así como los principios del ordenamiento constitucional español.
- poner en marcha *iniciativas que requieran relacionarse con la comunidad* o el entorno externos a la escuela.
- promover un *clima de clase que favorezca el intercambio* significativo de experiencias o puntos de vista y el debate abierto y constructivo.
- propiciar la participación del alumnado en la toma de determinadas decisiones.

Como contenidos concretos de esta propuesta pueden plantearse:

6.1 Conocimiento de las diferentes culturas presentes en el centro

Corresponderá a todo el profesorado el logro de un conocimiento compartido de toda la riqueza cultural que existe en el aula y en el centro, valorando lo que de positivo nos aporta. Para ello, es necesario abordar el currículum desde las distintas perspectivas posibles, no sólo la del alumnado mayoritario.

Convendrá, no obstante, que la atención se centre más en los **aspectos comunes que compartimos** que en las diferencias en cuanto tales.

Algunos materiales que pueden ayudar al profesorado son:

- "MAJ KHETANE. *Materiales interactivos para trabajar la cultura gitana*".

(CD disponible en los centros. Primaria y ESO)

- *Materiales para una acción educativa intercultural Vivamos la diversidad.*

Los libros de la catarata. 1998.

También puede encontrarse en las páginas Web:

1. Magreb <http://www.edualter.org/material/vld/magrib.htm>

2. África Subsahariana
<http://www.edualter.org/material/vld/africa.htm>

3. Centro y Sud-américa
<http://www.edualter.org/material/vld/amllat.htm>

4. Pueblo Gitano <http://www.edualter.org/material/vld/gitanos.htm>

(En catalán con algunos textos en castellano. Orientado a la ESO)

- Historia del pueblo gitano . Actividades de CLIC que se pueden descargar en la página web:

<http://www.xtec.es/recursos/clic/esp/act/soci/act71.htm>

Para que funcionen las actividades es necesario instalar previamente el programa Clic 3.0 en el ordenador. Lo encontrarás en

<http://www.xtec.es/recursos/clic/esp/info/download.htm>

- *El Islam explicado a nuestros hijos, Tahar Ben Jelloun, Ed. RBA Libros*

- *El Islam explicado a los niños. Juegos y actividades para fomentar la convivencia. Günther, Sybille* (Adecuado para Ed. Infantil y primer ciclo de Primaria).

- Viaje a la esperanza. Materiales para el estudio de las migraciones en la ESO. En la página web

http://www.cnice.mecd.es/recursos/secundaria/transversales/viaje_esperanza/home.htm

- Testimonios de migrantes. BBC mundo.

Página

web

<http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/specials/2004/emigracion/default.stm>

- "La inmigración explicada a mi hija". Sami Nair, Ed. DeBolsillo. Plaza y Janés.

- Enlaces sobre los diferentes países hispanohablantes

Página web http://lang.rice.edu/janv/Paises_links/Paises_links.html

- **CUENTOS DEL MUNDO**

- Proyecto “Cuentos de todos los colores” Asoc. de Enseñantes con Gitanos.

Página web <http://www.pangea.org/aecgit/boletines/boletin13-recursos8.htm>

- Selecciones bibliográficas para Primaria y Secundaria realizadas por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Página web <http://www.fundaciongsr.es/guias/seleccion.htm>

- También por la misma fundación: De aquí y de allí. Relatos de diferentes culturas.

Página web <http://www.fundaciongsr.es/pdfs/salamanca/ida/deaqui.PDF>

- Cuentos de autores de todo el mundo de habla hispana. En las siguientes páginas web:

1. El libro de los cuentos del mundo <http://www.waece.org/cuentos/>

2. Proyecto

Sherezade <http://home.cc.umanitoba.ca/~fernand4/index.html#anchor206411>

- Taller de cuentos. Cuentos tradicionales de algunas culturas. En las páginas web:

http://www.aulaintercultural.org/rubrique.php3?id_rubrique=14

<http://www.xtec.es/recursos/cultura/contes.htm>

- Historias de debajo de la luna, (*provenientes de personas de distintas nacionalidades que viven en España*) En la página del Centro Virtual Cervantes.

<http://cvc.cervantes.es/aula/luna/>

- El viaje de Ana. *Historias de migración contadas por jóvenes.*

En la web del Consejo de la Juventud de España.

<http://www.cje.org/publicaciones.nsf/docs/5EDD3PISAZ!opendocument>

▪ JUEGOS DEL MUNDO

- 800 JOCS INFANTILS d'arreu del món Puede descargarse- también en castellano- una base de datos con juegos de todo el mundo en la web:

<http://www.xtec.es/~rbadia/index2.htm>

- Otros juegos del mundo se pueden encontrar en las páginas:

Jóvenes por la igualdad <http://www.joves.org/jocs.html>

FORUM

Barcelona

<http://www.barcelona2004.org/esp/eventos/juegos/mancala.htm>

Ludoteca

http://www.aulaintercultural.org/rubrique.php3?id_rubrique=17

- *VVAA “Juegos de todas las culturas”. Juegos, danzas, música... desde una perspectiva intercultural. Inde Publicaciones 2002*

- Otros juegos.
- La rueda intercultural. Juego de tablero sobre la cultura gitana. En la página web <http://www.aulazero-va.org/juego.html>
- El camino de las estrellas, actividad avanzada de español como 2ª lengua. En la web <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/xacobeo.html>
- Jóvenes del mundo. Programa de comunicación internacional/intercultural
Página web <http://www.joves.org/Ojdm8.htm>
- Un mapa para un mundo solidario: El planisferio de Peters. Información y actividades en las páginas <http://www.jimena.com/mapas/Peters.htm>
<http://solidaries.org/monografic/mapa/>
- Descubre el Sur (Guía para educación primaria). En la web de Ayuda en Acción:
<http://www.ayudaenaccion.org/contenidos/documentos/Descubreelsur.pdf>

6.2 Habilidades de interacción social y convivencia

Para que los alumnos se sientan cómodos e integrados en el aula desde el principio y continúen con confianza en sí mismos, hay que facilitarles un clima adecuado, tanto en la clase como fuera de ella (en el recreo, en actividades organizadas por el centro, en horario extraescolar) y propicio para favorecer una convivencia constructiva y no discriminadora entre los miembros del grupo.

Mediante consenso con los otros profesores/as, podemos establecer a este fin nuestras propias pautas de trabajo o buscar en la literatura pedagógica programas y materiales ya elaborados y secuenciados, como por ejemplo:

- “Programa de Competencia Social” Manuel Segura Morales
Editado por algunas consejerías de educación (Canarias, Cataluña...). Puede encontrarse información en *Cuadernos de pedagogía. N° 324, mayo de 2003*
- “Somos protagonistas de nuestro mundo”, *Alboan ONGD*.
Información en la página Web <http://www.alboan.org/> (Áreas de trabajo / Educación en solidaridad / Materiales / Unidades didácticas)
- Programa “A todo color”, *FERE Madrid*
Información en la página Web <http://www3.planalfa.es/feremadrid/publi-atc.htm>

- Módulo “Aprender a vivir juntos en la escuela”, *Junta de Andalucía*
Puede descargarse en la página Web
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/55321/libpri16.pdf>

OTROS RECURSOS COMPLEMENTARIOS

- Materiales sobre cine y valores. *Seminario Permanente de Educación para la paz de Badalona (SPEB)*,
Se encuentran en la página web
<http://www.edualter.org/material/intcine/indexe.htm>

- Racismo e Interculturalidad. Diversos recursos didácticos en las páginas web:
<http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/portada.htm>
<http://www.pangea.org/directori/indexes.html>

- Las diversas caras del racismo. Materiales didácticos de reflexión sobre inmigración desde el papel de los medios de comunicación (Para Ed. Secundaria)
Página web <http://www.edualter.org/material/ejido/>

- Un mundo lleno de colores: Reflexiones y actividades en el día internacional contra el racismo. *Plan andaluz de educación para la cultura de la paz*. Página web:
http://www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia/dgoes/scripts/INTERE_S/PAZ/pizarr1.pdf

- “El racismo explicado a mi hija” *Tahar Ben Jelloun Ed. Alfaguara*.

- European Commission against Racism and Intolerance. Experiencias y recursos educativos en inglés y francés en la web:
http://www.coe.int/T/E/human_rights/Ecri/3-Educational_resources/

- Actividades de CLIC. Pueden descargarse en las páginas:
1-Educación para la solidaridad- I (Primaria)
<http://www.xtec.es/recursos/clic/esp/act/soci/act64.htm>
2-Educación para la solidaridad -II (Primaria / ESO 1º)
<http://www.xtec.es/recursos/clic/esp/act/soci/act89.htm>
3-Cuento para la tolerancia (Infantil / Primaria 1º)
<http://www.xtec.es/recursos/clic/esp/act/soci/act56.htm>

Para que funcionen las actividades es necesario instalar previamente el programa Clic 3.0 desde la página:
<http://www.xtec.es/recursos/clic/esp/info/download.htm>

- Aprender a vivir juntos en la escuela Módulos didácticos para el 1er ciclo de Ed. Primaria. Puede descargarse en la página de la Junta de

Andalucía

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/55321/libpri16.pdf>

- Educación para la convivencia y para la paz. *José Luis Zurbarano Díaz de Cerio Libros que se encuentran en formato PDF en las páginas:*

Secundaria

http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/conv_sec.pdf

Primaria

http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/conv_pri.pdf

Infantil

http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/conv_inf.pdf

- Educación para la tolerancia y la comunicación entre culturas. Fundación Secretariado General Gitano. Diversas propuestas didácticas en la web <http://www.fsgg.org/>

- Proyecto de investigación “Educar para la convivencia”, Junta de Andalucía .Página web:

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/valores/educar_convivencia.pdf

- *¡Con ése no quiero jugar!. Cómo tratar el rechazo y la discriminación. (Actividades para Educación Infantil) Heike Baum,. Ed. Paidós*

- La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Algunas páginas web con ideas y propuestas: - *Junta de Andalucía*

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/valores/convivencia.pdf>

-

MECD

http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/index.html

- Materiales de apoyo para Educación de la Convivencia. En la página web del *Ministerio de Educación del Gobierno de Chile* http://www.mineduc.cl/convivencia/materiales_apoyo.htm

- Unidad didáctica :“Somos diferentes, somos iguales”. *Madrid U.E.Compensatoria*

Se puede descargar en <http://www.orientared.com/archivos/iguadif.pdf>

Por otra parte, la propia dinámica escolar y sus interacciones da lugar a divergencias que pueden ser oportunidades para avanzar o retroceder en la convivencia, según cómo las afrontemos (el hecho de no afrontarlas dará lugar a un proceso creciente de incomunicación, desconfianza, temores, malentendidos, etc).

Por tanto, como parte esencial de esta convivencia en la diversidad, debe estar presente en la normal actividad de la clase el aprendizaje y uso de estrategias dirigidas a este fin, tales como:

- Análisis de las situaciones conflictivas

- Escucha activa
- Negociación
- Mediación
- Toma de decisiones por consenso
- Creación en el grupo de un ambiente de confianza y cooperación etc

Podemos encontrar programas elaborados para su utilización en clase:

- *“Mediación de Conflictos en Instituciones Educativas”, Juan Carlos Tórrego*
Editorial Narcea
- *Resolución del conflicto. (ESO y Bachillerato) Ramón Alzate.*
Ediciones Mensajero.
- *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos.*
Colectivo Amani

Y actividades y estrategias diversas:

- *"La alternativa del juego", Paco Cascón y Carlos Beristain, Ed Los libros de la catarata.*
- *Juegos para la Cooperación y la Paz, Antonio Vicent.* En la página web:
http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos_paz/index.htm
- *Las comunidades de aprendizaje: expertas en resolución de conflictos. En las páginas web:*
<http://www.mec.es/cesces/flecha.html>
<http://www.unirioja.es/Publicaciones/ej/contextos/con03/art04.pdf>
- *Una sola raza: la humana. Unidad didáctica para secundaria en la página de la Junta de Andalucía.*
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/actual_0321_racismo/documentos/completo.rtf
- *Negociación de los conflictos, confrontación, intercambio. Diversas propuestas en la página web de Edualter:*
<http://www.edualter.org/material/comunica.htm>
<http://www.edualter.org/material/denip2004/pedagogic.htm>
<http://www.edualter.org/material/denip2004/herramientas.htm>
<http://www.sodepaz.org/conferenciadepaz/analisisconflictos.pdf>
- *Proyecto “Educa en la Red” del CIP: Información y documentación en las páginas web:*
 - <http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/portada.htm> Colección Unidades Didácticas "Las Claves de los Conflictos"

- <http://www.fuhem.es/cip/violenc.htm> Violencia en la escuela. Programa europeo Comenius.

7. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

7.1 Propuestas de buenas prácticas pedagógicas

Con la incorporación del alumnado inmigrante se hace necesario un cambio de actitudes en toda la población que promueva una convivencia no discriminadora y donde se reconozca la diversidad cultural en un plano de igualdad basado en el respeto a la dignidad de todas las personas. Con este objetivo convendrá promover en nuestros centros el uso de estrategias de aprendizaje que desarrollen en nuestros alumnos y alumnas habilidades interpersonales y de trabajo en grupo como:

- el diálogo constructivo,
- la escucha activa y la negociación,
- la valoración de la diversidad,
- la responsabilidad personal junto con el compromiso y las relaciones solidarias.

Entre estas estrategias posibles proponemos:

7.1.1 El aprendizaje dialógico y cooperativo

El aprendizaje dialógico y el aprendizaje cooperativo son estrategias metodológicas muy adecuadas para favorecer ese cambio de actitud y empatía necesarias en nuestra sociedad porque ayudan a:

- Gestionar conflictos y dificultades de convivencia.
- Tomar iniciativas y planificar actividades
- Entender y respetar opiniones diferentes y adecuar los objetivos e intereses propios a los del grupo.
- Comportarse de acuerdo a los valores y normas sociales así como proponer otras nuevas.

Páginas web con información que puede servir de ayuda:

- Sobre grupos interactivos y aprendizaje dialógico.
<http://www.concejoeducativo.org/alternat/flecha.htm>
<http://www.ase.es/comunicaciones/4%5B1%5D.3.3%20Lleras,%20J.%20y%20otros.doc>
- Acerca del aprendizaje cooperativo.
http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/apr_coop.pdf
<http://www.ugr.es/~ftsaez/enlaces.htm#Aprendizaje%20Cooperativo>
- Sobre las **comunidades de aprendizaje**
http://www.postgradoeducacion.cl/rexe/rexel/resumen_ramon_flecha.htm

<http://www.pangea.org/aecgit/boletines/Boletin21-22-5.3flecha.htm>
<http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/Temas/CP316028.pdf>
<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/documents/comunidades%20de%20aprendizaje.pdf>

Bibliografía recomendada sobre el tema:

- *"Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo"*, María José Díaz-Aguado, Ediciones Pirámide.
- *"Comunidades de Aprendizaje"*, VVAA. Editorial Graú.

7.1.2 Tutorización por parte de alumnos y familias

Además de la labor de tutoría que lleva a cabo el profesor/a responsable de un grupo-clase, existe otra forma de "tutorizar" al alumno de nueva incorporación, que consiste en su acompañamiento por parte de uno o varios compañeros que le ayudan en su proceso de integración en el Centro y en el aula.

Por otra parte, como se indicó también más arriba, desde las APYMAS o Equipos directivos puede promoverse la tutorización o acompañamiento de la familia del nuevo alumno, especialmente si desconoce el español, por parte de otra familia u otras familias que voluntariamente se presta a ayudarla en lo necesario.

Puedes consultar algunas ideas sobre cómo ponerlo en práctica en:

- *"Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica"*. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en Secundaria. David Duran y Vinyet Vidal, Ed. Graó

7.1.3 Colaboración del voluntariado.

En la actualidad existe un número significativo de entidades y personal voluntario que colabora en tareas escolares y extraescolares con el alumnado inmigrante y sus familias. Bastantes centros cuentan con la colaboración de estas entidades y personas para complementar la intervención educativa.

Algunas de las funciones que habitualmente realiza el personal colaborador son:

- Mediación: tanto de traductor e intérprete como de facilitador en la acogida, estableciendo contactos con distintas entidades y asociaciones, actuando en ocasiones como árbitro en la resolución de conflictos e impulsor de encuentro entre culturas.
- Apoyo extraescolar:
 - Ayuda en las tareas escolares.
 - Actividades de ocio y tiempo libre.
 - Potenciación de espacios interculturales.

- Apoyo ocasional al profesor/a dentro o fuera del aula.
- Tramitación de documentación y ayudas.
- Apoyo jurídico y social a las familias.
- Fomento del asociacionismo.

7.2 Formación

La formación es uno de los ejes que puede potenciar la labor educativa del profesorado y de los propios centros con el alumnado inmigrante. No obstante, la formación es conveniente también en el caso de otras personas integrantes de la comunidad educativa: padres y madres, alumnado voluntario, etc. Con este fin es importante que los equipos directivos y las AMPAS promuevan iniciativas que favorezcan el conocimiento mutuo entre los miembros de la comunidad educativa mediante grupos de encuentro y de trabajo que surjan en el propio centro o en la zona, así como cursos, experiencias y buenas prácticas sobre la educación intercultural, convivencia, etc.

Los Centros de Apoyo al Profesorado (CEPs) promueven actividades de formación para el personal docente de los centros:

- de innovación educativa en grupos de trabajo,
- de intercambio de experiencias educativas entre centros,
- de difusión de materiales y documentos,
- de asesoramiento en temas relacionados con el alumnado inmigrante y desfavorecido.

8. AUTOEVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ACOGIDA

Una vez realizado el Programa de Acogida, conviene evaluar su puesta en práctica periódicamente.

La C.C.P. impulsará esta evaluación, que llegará a todo el profesorado, bien a través de los coordinadores de ciclo, en las etapas de Educación Infantil y Primaria, bien por parte de los Jefes de Departamento en los Centros de Secundaria u otras fórmulas determinadas por cada centro.

Se propone a continuación un ejemplo de cuestionario; es orientativo y puede modificarse a criterio de cada centro para ajustarlo mejor a sus características.

Cuestionario de Evaluación del Programa de Acogida

Señala la respuesta elegida mediante una cruz.

1.- La información aportada a las familias a su llegada al centro escolar, te parece:

- escasa suficiente amplia muy amplia

2.- A tu juicio, la acogida a la familia del alumno/a es:

rutinaria satisfactoria cálida

3.- En tu opinión, la acogida al nuevo alumno/a es:

rutinaria satisfactoria cálida

Sugerencias y propuestas de mejora:

.....
.....
.....

4.- ¿En el centro se ha efectuado un trabajo previo de sensibilización en lo relativo a la acogida, la educación intercultural, disolución de estereotipos y prejuicios, etc.?

Sí No

¿Ha sido eficaz (ha logrado lo que se pretendía)?

Sí No

¿ Por qué?

.....
.....
.....

5.- Algún miembro del profesorado ha participado en cursos o actividades formativas de educación intercultural?

Sí No

¿Consideras que esta formación ha tenido repercusión en el centro?

Sí No

¿De qué manera?

.....
.....
.....

6.- Las actividades encaminadas al conocimiento mutuo de los nuevos alumnos/as y el resto del alumnado del Centro te parecen:

pocas bastantes muchas

Sugerencias y propuestas de mejora:

.....
.....
.....

7.- Algunas familias de alumnos " tutorizan" o ayudan en el proceso de llegada a las familias de nueva incorporación al centro.

No Alguna vez Con frecuencia

8.- El alumno recién llegado recibe "tutorización" o acompañamiento por parte de otro compañero:

No Alguna vez Con frecuencia

9.- La evaluación inicial del alumno de nueva incorporación te parece:

Escasa Adecuada Excesiva

Sugerencias y propuestas de mejora:

.....
.....
.....

10.- Los agrupamientos que se efectúan en el centro te parecen:

Inadecuados Correctos Muy adecuados

¿Por qué?

.....
.....
.....

11.- Las modalidades de atención del alumnado con necesidades de apoyo te parecen:

Inadecuadas Correctas Muy adecuadas

¿Por qué?

.....
.....
.....

12.- Las adaptaciones curriculares del alumnado con necesidades específicas son:

- a) Realizadas con escasa participación En equipo
- b) Rutinarias Realistas
- c) Ineficaces Eficaces

13.- Se organizan actividades extraescolares teniendo en cuenta la inclusión del alumnado de nueva incorporación:

- Nunca Alguna vez Con frecuencia

Este alumnado participa:

- Nada Algo Mucho

14.- Existe colaboración entre el centro y asociaciones y ONGs de la localidad, zona, barrio...

- No Sí, pero insuficiente Buena

15.- El alumnado inmigrante que desconoce el idioma castellano, ¿recibe atención en el centro?

- Escasa Suficiente Buena

Sugerencias y propuestas de mejora:

.....
.....
.....

16.- Los materiales de aprendizaje de E/L2 que se utilizan en el centro son:

- Inadecuados Adecuados Muy buenos.

17.- Las actividades que promueven el conocimiento intercultural inciden de forma continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Sí No

En caso negativo, ¿qué se podría modificar o realizar?

.....
.....
.....

18.- ¿Se está llevando a cabo en el centro algún programa relacionado con la convivencia, habilidades sociales y resolución de conflictos?

- Sí No

De no existir, qué propuesta realizarías para llevar a cabo un programa de estas características.

.....
.....
.....

19.- Señala algunas buenas prácticas que se estén realizando en el centro relativas a:

- aprendizaje cooperativo
- tutorización del alumnado extranjero
- voluntariado
- otras

.....
.....
.....
.....

20.- Otras sugerencias y observaciones al Programa de Acogida del centro

.....
.....
.....
.....

21.- Sugerencias y observaciones para la mejora de esta evaluación.

5. DECÁLOGO PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL¹⁰

I. Educarás en la convicción de la igualdad humana y contra todo tipo de exclusión. Empecemos por el principio. El problema educativo que plantea el racismo y la exclusión social no reside (ni única ni principalmente) en cómo aumentar la tolerancia ante la diversidad cultural, sino en cómo dejar de utilizar dicha diversidad como pretexto para (y legitimación de) la exclusión social. Por lo tanto, el objetivo irrenunciable y definitorio de la educación intercultural no ha de ser el respeto a la diversidad o el culto a la tolerancia, sino la convicción de que somos más iguales que diferentes, con todas las consecuencias que de este principio se derivan. Y esto supone un gran reto educativo, ya que si la diversidad es tan evidente que solamente hay que acercarse a ella con curiosidad y respeto para descubrirla, la igualdad no lo es tanto, sino que es el fruto de un convencimiento moral; y educar en este convencimiento y los valores y actitudes que a él van asociados es una tarea mucho más difícil.

Una tarea que, por otra parte, para que pueda realizarse en las aulas debe empezar fuera de ellas. Y en este sentido:

Es cierto que la resolución de los problemas de racismo y de convivencia social es una responsabilidad educativa, pero no exclusivamente, y mucho menos estrictamente escolar. Ante todo, los que tienen el poder económico y político han de querer y han de hacer posible que se pueda educar a ciudadanas y ciudadanos libres, dignos, críticos y solidarios. Además, esta voluntad debe poder visualizarse

¹⁰ Francesc Carbonell i Paris

en sus actuaciones y en sus presupuestos económicos, y no sólo escucharse en sus discursos. Si no se ponen las voluntades y los medios necesarios, no es lícito seguir responsabilizando de los problemas de convivencia social a los centros educativos.

Además, urge el lanzamiento de campañas impactantes en los medios de mayor audiencia para cambiarlas actitudes poco cívicas dominantes. Es preciso convencer a todos de que la ciudadanía consiste en estar dispuesto a poner los intereses de la comunidad por delante a los personales cuando ello sea necesario y posible, y que además el ejercicio de esta ciudadanía es indispensable si queremos mantener la paz social y el bienestar. Se debe explicar de forma inequívoca y contundente la conveniencia y la necesidad de las discriminaciones positivas (mientras persistan las negativas, que son las que hay que eliminar) para conseguir una sociedad justa con verdaderas oportunidades para la igualdad.

II. Respetarás a todas las personas, pero no necesariamente todas sus costumbres o sus actuaciones.

Cualquier propuesta de educación intercultural debe definir de manera unívoca y explícita qué entiende por integración. Y no se debe cometer el error de tomar la parte por el todo, como suele suceder, cuando esta integración se refiere única y exclusivamente a los aspectos culturales y no se tienen en cuenta las interacciones entre las dimensiones cultural, política, económica y social.

La integración de los inmigrantes extracomunitarios y de los grupos minoritarios se confunde demasiado a menudo con su obligación de adaptarse. Pero esta adaptación no deben realizarla sólo estos grupos; todos debemos adaptarnos a esta nueva situación, y los del grupo mayoritario tenemos además la obligación de crear las condiciones que posibilitem esta adaptación, ya que somos los que detentamos el poder.

La adaptación es necesaria, pero no debe suponer la sumisión incondicional de los más débiles. Esta confusión entre integración igual a sumisión está muy generalizada, e influye poderosamente en la construcción de la ideología y de las actitudes y valores que se transmiten en las escuelas. No puede haber integración social sin respeto mutuo.

La integración hay que ganarla día a día, con el ejercicio, por parte de todos, de la solidaridad y la voluntad de negociación, luchando contra toda forma de exclusión y a favor de una verdadera igualdad de oportunidades y de derechos cívicos y políticos. Se trata de una forma de liberación colectiva de los mecanismos de exclusión vigentes que nos implica a todos, excluyentes y excluidos, en el sentido de que pone de manifiesto la conocida sentencia: "Mientras exista un solo esclavo, nadie puede sentirse libre".

Se trata, pues, de crear conjuntamente un nuevo espacio social, ahora todavía inexistente, que estará regido por unas nuevas normas nacidas de la negociación y de la creatividad conjunta. Integración, creatividad y negociación son conceptos inseparables. La enseñanza-aprendizaje de esta convivencia, de esta negociación, de esta creatividad debe ser el corpus fundamental de la educación cívica intercultural y antirracista.

III. No confundirás la interculturalidad con el folklorismo.

El respeto a las personas y la educación intercultural y antirracista no deberían considerarse incompatibles con una educación crítica con respecto a las manifestaciones culturales, las costumbres o las tradiciones tanto propias (empezando por estas últimas) como ajenas. No se debe valorar nunca los productos culturales por encima de sus productores. Y si es cierto que hay que hacer visible la aceptación y el respeto al otro, a su libertad y a muchas de sus costumbres y convicciones, debería hacerse, como ya se ha dicho, enfatizando más lo que nos asemeja que aquello que nos distingue. Y deberíamos perseverar en la manifestación de este reconocimiento, poniendo como único límite a esta actitud de apertura y diálogo las agresiones a las personas y a las normas fundamentales de convivencia, que habrá que hacer prevalecer y acatar por parte de todos mientras no existan otras nuevas, ya que el compromiso intercultural, si es sincero, obliga también a estar dispuestos a revisarlas y renegociarlas si fuera preciso, en función del nuevo contexto multicultural. Quizás no se lo propone, pero aquella pedagogía intercultural que se construye sólo con lentejuelas, musiquillas, exotismo, faralaes y cuscús contribuye decididamente a esconder, a enmascarar, el conjunto de relaciones conflictivas, reales, de poder y marginación, de dominación y de sumisión existentes entre los miembros del grupo mayoritario y los de las minorías.

Así, la gestión de estos conflictos no se aborda, sino que se sustituye por un simulacro de relaciones interculturales, consistente en el mejor de los casos en un intercambio de elementos folklóricos descontextualizados, momificados, vacíos de referentes y de sentido, incapaz de construir la deseada integración social, cuando no supone un obstáculo para ella.

Pero no debe deducirse de los puntos anteriores una negativa a la enseñanza de las lenguas y culturas de origen. Urge dar a la lengua árabe, por ejemplo, un tratamiento normalizado en los currículos escolares. Es preciso introducir el árabe en los centros educativos no sólo, como se hace en ocasiones -de manera un tanto vergonzante-, en horario extraescolar, sino en el currículo ordinario, como una primera o segunda lengua extranjera, con créditos variables específicos para la Educación Secundaria, y brindar facilidades a los alumnos que dominan esta lengua para que puedan obtener la titulación adecuada en las escuelas oficiales de idiomas.

¿Cómo podemos seguir desperdiciando este capital cultural y esta magnífica ocasión de mejorar la significatividad de nuestros currículos para estos alumnos? Y aunque sólo fuera desde el punto de vista legal: ¿cómo puede mantenerse la dilación actual en la aplicación de convenios internacionales que nos obligan a facilitar los aprendizajes de las lenguas maternas de los alumnos inmigrados?

IV. Facilitarás una construcción identitaria libre y responsable.

Aunque todavía hay quien se empece en creer que existe una sola manera de ser, por ejemplo, un buen catalán, y que el objetivo del sistema educativo es conseguirlo, de hecho estos esencialismos son cada vez más anacrónicos. Debería dejar de definirse al buen catalán por el hecho de alcanzar niveles de excelencia

en aquellos contenidos culturales que le diferencian de los no catalanes. En todo caso, será un buen catalán aquel que alcanza la excelencia en los valores transculturales que le asemejan a cualquier otro ser humano. Así, el mejor catalán será el catalán más cívico, más solidario, más justo y generoso... de entre todos aquellos que étnicamente se autodefinen como catalanes. Aquí y ahora, el hecho de ser un buen catalán debería ser compatible con el de ser musulmán, haber nacido en Argentina, no ser nacionalista o, incluso (¡sacrilegio!), con no hablar catalán. Si de lo que se trata es de conseguir la integración social, ninguno de ellos debería ser considerado por estas circunstancias un catalán de segunda clase. Ciertamente, según como se lleve a cabo la enseñanza de las lenguas y culturas de origen, estaremos haciendo el juego, sin proponérselo, al racismo diferencialista. Pero, en el fondo, este riesgo no depende tanto de lo que se enseña, sino de la manera en qué se enseña y de por qué se enseña. Creemos que la enseñanza de las lenguas y culturas maternas debe llevarse a cabo para mejorar la autoestima de los alumnos, su motivación y la significatividad de su escolarización, para buscar puntos de contacto entre el universo y la cultura familiar y la escolar... Y no por ningún redentorismo o esencialismo identitario. Las lenguas y las culturas deben estar siempre al servicio de las necesidades de las personas, y no al revés.

Otro de los objetivos de la educación intercultural debe ser, pues, el facilitar a todos los alumnos las herramientas más adecuadas y el acompañamiento personalizado necesario para realizar una construcción identitaria crítica, libre y responsable, que se prolongará a lo largo de toda su vida.

V. Tomarás los aprendizajes como medios al servicio de los fines educativos

Olvidamos con frecuencia que el objetivo irrenunciable del período de escolarización obligatoria es el de formar ciudadanos. Un ciclo de enseñanza obligatorio no puede exigir niveles mínimos iguales para todos, puesto que la diversidad de capacidades de cada uno de los alumnos no lo permite. Es deseable que se alcance el máximo nivel posible, pero siempre a partir de las potencialidades individuales.

Pero si las capacidades de los alumnos y alumnas son distintas, diferentes y desiguales, no debe olvidarse que su condición de futuros ciudadanos y ciudadanas es igual para todos, y todos deben recibir la educación precisa para que esta igualdad sea posible y pueda ejercerse plenamente, lo cual incluye, naturalmente, un dominio básico de las herramientas de comunicación y de relación con los demás.

Por todo ello, y desde el convencimiento de que la educación obligatoria debe ser, ante todo, una escuela de ciudadanía, es por lo que afirmamos que los procesos y actividades de enseñanza-aprendizaje no deben constituir nunca, en la educación pública obligatoria, fines en sí mismos, sino medios al servicio de los fines educativos y socializadores. Pero para que esta revolución copernicana sea posible es indispensable que se realice en todos los niveles educativos obligatorios, y de manera especial en las pruebas de acceso a los estudios postobligatorios.

VI. Te esforzarás para que todas las actividades de aprendizaje sean significativas para todos, especialmente para los alumnos de los grupos minoritarios.

Con la Reforma educativa nos hemos habituado, por lo menos en teoría, a preocuparnos de aspectos como la comprensividad, la zona de desarrollo próximo de nuestros alumnos, o la significatividad de la escolarización y de los aprendizajes. Pero, a la vista de su uso, da la impresión de que estos conceptos sólo son aplicables a los alumnos y alumnas autóctonos. ¿Nos interrogamos sobre cuál es la zona de desarrollo próximo de una adolescente marroquí que acaba de llegar de Nador a nuestro centro? ¿O si es significativo para aquel alumno gitano nuestro currículo de Ciencias Sociales?

Sabemos que los aprendizajes resultan muy deficientes, o ni siquiera se realizan, si el clima en el que se llevan a término no es facilitador de los mismos; si el alumno no se siente reconocido y aceptado en su diversidad; si su pertenencia étnica, cultural y religiosa la vive de manera vergonzante; si percibe claramente expectativas desfavorables en relación a su éxito escolar por parte de los profesores; si no consigue relacionar estos aprendizajes con vínculos socioafectivos que le permitan valorarse al sentirse, a su vez, valorado, etc.

¿Qué interés, qué significatividad puede tener para un alumno marroquí, por ejemplo, aprender catalán si para ello se le separa de sus compañeros catalanes, se le encierra prácticamente toda la jornada escolar en un aula sólo con otros niños y niñas marroquíes, con un profesor que no entiende su lengua, mientras, además y por su cuenta, está desarrollando paralelamente en la calle una competencia comunicativa en castellano para desenvolverse en su vida cotidiana? ¿No sería mucho mejor que compartiese el máximo número posible de horas de clase con alumnos catalanohablantes para que este aprendizaje fuera un poco más significativo (y necesario) para él?

VII. No caerás en la tentación de las agrupaciones homogéneas de alumnos

En algunos centros, mucho más en Secundaria que en Primaria, se reparte a los alumnos de los grupos paralelos de un mismo curso en función de criterios de homogeneización (rendimiento escolar, comportamiento...). Las razones para hacerlo suelen insistir en que así los profesores pueden dar más cómodamente sus clases, sin interferencias de los alumnos menos dóciles o menos brillantes, para subir al máximo posible el nivel de conocimientos de los alumnos mejores. En ocasiones, la presión de la selectividad en los estudios posteriores sirve de coartada para estas prácticas.

La literatura pedagógica rebose de experiencias en las que se da cuenta de cómo los grupos homogéneos empeoran significativamente el rendimiento de los alumnos de los grupos menos dotados o con mayores dificultades, aumentando además la agresividad y la conflictividad en los centros. Por ello deberían penalizarse más contundentemente estos hábitos que atentan directamente contra la igualdad de oportunidades, facilitando al mismo tiempo los recursos y estrategias necesarios para no tener que recurrir a ellos.

Otro encapsulamiento que debe evitarse a toda costa es el que se ha denominado "concentraciones artificiales". Es decir: la concentración en un centro educativo de alumnos de grupos culturalmente minoritarios, en una proporción mucho mayor a la de los residentes de estos mismos grupos en el barrio o en la zona de matriculación de aquel centro. Este fenómeno se produce en unas escuelas determinadas, casi siempre a causa de la huida hacia la privada concertada de los hijos de las familias autóctonas residentes en la zona. Se trata de procesos de guetización que algunos municipios han intentado solucionar repartiendo a los niños de los grupos minoritarios por las diferentes escuelas de la ciudad.

Creemos que, en esta ocasión, con el procedimiento de repartir los niños y niñas de los grupos minoritarios se ha confundido una vez más el síntoma con la enfermedad. El problema no es la concentración de unos niños determinados. Esto no es más que la manifestación de otros problemas. Si alguna cosa cabe repartir mejor son los recursos. Y en todo caso, antes que repartir a los alumnos de los grupos minoritarios deberían resituarse aquellos del grupo mayoritario que no están donde debieran estar. El pretendido derecho de los padres a elegir el centro educativo de sus hijos es una falacia sin ningún fundamento legal. Existe, ciertamente, el derecho de los padres a elegir una educación distinta a la que ofrece la escuela pública, pero no a elegir entre distintos centros financiados con fondos públicos.

VIII. No colaborarás en la creación ni en la consolidación de servicios étnicos

Desde hace un tiempo, más por iniciativa de las Administraciones que de los propios interesados, todo hay que decirlo, ha empezado a aparecer en el escenario del trabajo socioeducativo la figura del mediador cultural.

Conviene analizar el concepto de integración (o de sumisión) implícito en el discurso de las Administraciones que promueven y contratan estos servicios. Valorar su conveniencia e idoneidad para promover aquella integración basada en el respeto, la igualdad y el rechazo de cualquier tipo de exclusión. Debemos preguntarnos: ¿Por qué y para qué se necesitan realmente estos mediadores? ¿Al servicio de quién están realmente? ¿Quién los necesita? ¿Cómo se eligen, quién lo hace y con qué criterios? ¿Facilitan o dificultan, a medio plazo, la relación directa servicio-usuario? ¿Cómo afecta esta figura a las relaciones internas y los equilibrios de poder en el grupo minoritario?...

Existen otras alternativas a la figura del mediador cultural, que debería ejercer su función siempre como un último recurso, cuando no existiesen otras soluciones más espontáneas (familiares, amigos, vecinos que solidariamente se ofrecen para servir de traductores, líderes asociativos de los grupos minoritarios, etc.). Además, muy a menudo los propios interesados prefieren optar por estas soluciones por razones de respeto a la propia intimidad. No hay que sucumbir al recurso aparentemente fácil de los mediadores, ni a la creación de otros servicios étnicos. Si todos somos iguales, todos debemos poder tener acceso directo a los servicios públicos, sin intermediarios. Además de aceptar a los líderes democráticos de sus colectivos y asociaciones, hay que promover, tanto a nivel de recursos como de normativa, que los miembros de las comunidades minoritarias formen parte de los equipos de trabajo social y de los claustros escolares. Quizás en un primer momento mediante la creación de la figura del educador auxiliar, pero avanzando

hacia la cualificación y la profesionalización de miembros de las distintas minorías, facilitando la convalidación de estudios realizados en otros países.

Según la sociolingüística, para que se produzca un contexto de aprendizaje de inmersión lingüística es indispensable que el profesor comprenda la lengua materna de los alumnos. Si no es así, el contexto de aprendizaje es de submersión lingüística, de efectos sociolingüísticos muy indeseables. Desde pequeños y a lo largo de toda la escolarización obligatoria se conseguiría así también algo muy importante: que los niños vean en las escuelas, en las aulas, adultos, modelos de conducta y profesores de sus grupos étnicos y culturales. Esto no solamente representaría un beneficio directo en la construcción de su autoestima y su socialización, sino que se facilitaría la resolución de los problemas y carencias actuales, que intentan resolverse artificialmente a través de mediadores.

IX. Evitarás los juicios temerarios sobre las familias de los alumnos

Es difícilmente tolerable para un maestro o para un trabajador social la angustia derivada de tener que trabajar con miembros de un colectivo del cual se desconoce casi todo. A partir de rumores y de generalizaciones, o partir de conclusiones e interpretaciones erróneas de determinados comportamientos de los miembros de estos grupos (erróneas por precipitadas, sesgadas y etnocéntricas, por estar realizadas bajo el influjo de los estereotipos sociales sobre estos grupos), el maestro o el trabajador social se monta a menudo la película sobre cómo son, qué piensan y cuáles son las razones de los comportamientos extraños de estos desconocidos.

Los teóricos de la comunicación intercultural nos advierten, además, de la extraordinaria fuerza de estas hipótesis espúreas, que se enquistan de manera inamovible en nuestros sistemas cognitivos y valorativos, de manera que no se cuestiona su validez, aunque la realidad nos vaya presentando a posteriori una y otra vez casos concretos que no concuerdan con aquella hipótesis. Una vez tras otra estos casos concretos son percibidos y valorados como excepciones que confirman la regla.

Para el educador intercultural es siempre preferible -aunque más incómodo- que asuma su ignorancia. Es más fácil aprender que deconstruir aprendizajes anteriores para poder aprender de nuevo. Es muy conveniente que los educadores y educadoras se informen, por ejemplo, sobre el concepto del espacio y del tiempo en otras culturas, sobre el concepto del honor y tantas otras cosas. Sin duda ello, les permitirá entender el porqué de algunos comportamientos de las familias de sus alumnos que hasta ahora o no comprendían o interpretaban erróneamente. Pero les será de mucha más utilidad todavía contrastar lo que se aprende en los libros con su contacto con la realidad, bajar de su torre pedagógica de marfil y pasear algún día por entre las calles en las que residen sus alumnos, tomar un café en uno de los bares que frecuentan sus padres, entrar en conversación informal con ellos, aceptar incluso la invitación de alguno a visitar su casa... Y, por encima de todo, no se debería olvidar nunca, nunca, que la diversidad intragrupal puede ser más acentuada y significativa que la diversidad intergrupala.

X. Reconocerás tu ignorancia, tus prejuicios y tus estereotipos, y la necesidad de una formación permanente específica

Por las razones expuestas en el punto anterior, no debe extrañar que nos parezca indispensable que, antes de iniciar un proyecto de educación cívica intercultural y antirracista en un centro educativo (o simultáneamente), la mayor parte de los miembros del claustro reflexionen (si es posible colectivamente) acerca de cuatro condiciones previas sin las cuales no se puede hablar propiamente de educación intercultural:

La primera se refiere a la necesidad de tomar conciencia y reconocer probablemente la existencia, también en nosotros mismos, de actitudes excluyentes y discriminatorias injustificables con respecto a los miembros de determinados colectivos.

La segunda sería darse cuenta de la trascendencia de estas actitudes excluyentes y segregadoras en la producción, el mantenimiento y la reproducción de las injustas estructuras de estratificación social vigentes.

La tercera consiste en identificar los supuestos, mecanismos y procesos mediante los cuales se pretende explicar, justificar y legitimar aquellas actitudes excluyentes y desigualdades sociales precisamente en base a la diversidad cultural, haciendo, en definitiva, a los marginados responsables de su marginación por el hecho de empecinarse, con insólita e incomprensible tozudez, en seguir perteneciendo a culturas desadaptadas, predemocráticas, descontextualizadas, etc.

Y, por último, esforzarnos por cambiar aquellas actitudes generadoras (o cómplices) de los procesos de exclusión por actitudes de compromiso e implicación personal, mediante el reconocimiento cotidiano de la igualdad de hecho y de derecho de todos los seres humanos, capaz de romper las injustas estratificaciones sociales actuales que condenan a la miseria, ya antes de nacer, a la mayor parte de muchos de nuestros conciudadanos, e intentando una tarea nada fácil: mejorar día a día la coherencia entre nuestras convicciones y nuestras actuaciones. Esta formación permanente debe facilitar, ciertamente, información sobre las características culturales de estos colectivos minoritarios, sobre estrategias didácticas y recursos educativos. Pero para que una educación cívica, intercultural y antirracista sea posible es indispensable que muchos educadores estén dispuestos a entrar en un proceso de formación y quizás también de transformación personal, para aumentar así el número de los que ya llevan tiempo luchando (a veces en solitario, sin medios y sin ningún reconocimiento) a favor de la diversidad y contra todo tipo de racismo, segregación o legitimación de la injusticia.

ANEXO XIX.

CURRÍCULUM INTERCULTURAL DEL AULA DE SEGUNDO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

LENGUA CASTELLANA 2.º CURSO

UNIDAD 1: CUELLO DURO

OBJETIVOS

- Leer y comprender un texto narrativo.
- Extraer los datos básicos de un texto expositivo.
- Reconocer y utilizar oraciones.
- Expresarse a través del lenguaje no verbal.
- Ampliar el vocabulario relacionado con el cuerpo humano.
- Hacer comparaciones.
- Escribir letra mayúscula al comienzo de un escrito y después de punto.
- Valorar la importancia de las nuevas tecnologías.
- Leer un texto poético y reconocer palabras que riman.

CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos:

- Lectura de un cuento.
- Comprensión de un texto narrativo.
- Lectura dramatizada de una escena teatral.
- Lectura comprensiva de un texto expositivo descriptivo.
- Identificación y utilización de oraciones.
- Utilización de recursos expresivos distintos de la palabra.
- Ampliación del vocabulario básico sobre el cuerpo humano.
- Descripción de personas por medio de comparaciones.
- Utilización de la letra mayúscula.
- Lectura comprensiva de un texto informativo.
- Ampliación del vocabulario relacionado con el ordenador.
- Lectura y recitado de un poema.
- Reconocimiento de palabras rimadas.

Actitudes:

- Integración en el grupo de compañeros.
- Curiosidad por ampliar el vocabulario sobre el cuerpo humano.
- Valoración de la importancia de las nuevas tecnologías.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Leer en voz alta y despacio el texto del cuento.
- Pedir a varios alumnos que ellos lo lean en voz alta y en cadena, respetando las pausas entre oraciones y adoptando la entonación correcta. Corregir la pronunciación y la entonación siempre que sea necesario.
- A propósito de la familia de don Conejo que se menciona en el cuento, comentar a los alumnos que esta especie tiene numerosas crías, igual que los hámsteres. Por el contrario, hay especies que únicamente tienen una o dos crías en cada parto. Se puede comentar también el caso del pulpo, que cuando se reproduce pone miles de huevos.
- Los niños harán dibujos de distintos animales con sus crías.
- Escribir en la pizarra el nombre de los animales que intervienen en el cuento y pedir a los alumnos que inventen un nombre para cada personaje con la siguiente condición: *jirafa* empieza por j, su nombre y sus apellidos deben empezar por j (recordarles que los nombres propios se escriben con mayúsculas).
- Pedir a los alumnos que imaginen cómo es cada personaje, cuál es su comida favorita y a qué le gusta jugar, y que inventen profesiones adecuadas a cada uno de ellos. Por ejemplo: *La jirafa es una gran atleta porque tiene las patas muy largas.*
- Improvisar un resumen en el que falten datos fundamentales del cuento y leérselo a los alumnos. Por ejemplo: *El cuento habla de una jirafa a la que le dolía el cuello y vino doña Vaca a curarla porque la había avisado una abeja.*
- Preguntar qué datos del cuento faltan en ese resumen improvisado y hacer ver que un buen resumen debe contener todos los datos esenciales de una historia.
- Pedir a los niños que lean el texto del apartado PEQUEÑO TEATRO. A continuación, repartir los papeles para que los alumnos dramaticen el texto y leerlo para que se fijen en la entonación. Pedirles que presten especial atención a la entonación de las oraciones exclamativas.

- Proponer a los alumnos jugar a «Adivina qué animal viene hoy a cenar». Decir en voz baja a un alumno, sin que los demás lo oigan, el nombre de un animal. El niño tendrá que describir las características físicas de ese animal para que el resto de los compañeros pueda averiguar de qué animal se trata. El que lo adivine será el encargado de hacer la siguiente descripción.
- Para repasar el concepto de oración empezar por plantear ejercicios con una estructura sencilla y continuar con otros de mayor nivel de dificultad. Por ejemplo:
 1. Copiar oraciones breves en la pizarra y pedir a los alumnos que las alarguen incluyendo alguna palabra. Por ejemplo:
 - Luisa lee.
 - Luisa lee libros.
 - Luisa lee libros bien.
 2. Proponer a los alumnos formar oraciones muy sencillas (con *ser* o *estar*) sobre objetos de la clase.
 3. Pedir que formen oraciones más largas que estén relacionadas con personas de su familia.
- Dictar el siguiente texto:

María y Juan.
María tiene siete años. Es simpática. Tiene dos hermanos. Ella es la pequeña.
Juan tiene ocho años. Es alto y gordito. Tiene muchas pecas. Le gusta el deporte.

Preguntar a los niños cuántas oraciones tiene el texto.
- Preguntar lo siguiente: *¿Podemos decir cosas sin hablar?* A continuación, proponer a los alumnos hacer gestos para decir estos mensajes:
 - ¡Hola!
 - Tengo sueño.
 - Tengo hambre.
 - Estoy aburrido.
 - Me duele el estómago.
 - He comido mucho.
 - ¡Adiós!
- Llevar a clase fotografías de personas que reflejen diferentes estados de ánimo (alegría, tristeza, sorpresa, miedo, etc.). Pedir a los alumnos que definan el estado de ánimo que refleja cada cara y que construyan una oración expresando ese estado de ánimo.

- Escribir en tarjetas diferentes estados de ánimo. Cada niño irá cogiendo una tarjeta y tendrá que dramatizar el estado de ánimo que le haya tocado. Los demás adivinarán de qué estado de ánimo se trata.
Se puede orientar para que capten el lenguaje de los gestos indicándoles que es importante fijarse en la frente (una frente arrugada indica enfado o preocupación), en los ojos (máxima expresión de sentimientos; de hecho, no es necesario hablar, una mirada puede ser mucho más significativa) y en la boca (una boca contraída indica tensión; el rictus hacia abajo, enfado; una sonrisa, agrado, contento...). Si se considera conveniente, proponer que, por turnos, los niños expresen mediante gestos miedo, sorpresa, contento, enfado, un olor agradable, otro desagradable, que algo les gusta, etc., y los demás niños tienen que adivinar qué significa.
- Llevar a clase dos objetos de diferentes tipos (dos carteras, dos carpetas, dos bolígrafos...) y hacer que los alumnos los comparen. Guiar sus intervenciones con preguntas del tipo: *¿Cuál es más grande? ¿Cuál es más viejo? ¿Cuál es más bonito?*
- Animar a los alumnos a completar oraciones con expresiones comparativas de superioridad (*más ... que*) y de inferioridad (*menos ... que*). Por ejemplo:
 - Juan es que la hormiga. (*grande*)
 - La cebra es que el hipopótamo. (*rápida*)
 - El mono es que el león. (*goloso*)
 - El cocodrilo es que el delfín. (*simpático*)
- Se puede escribir un sencillo texto en el que no haya mayúscula en la palabra inicial ni en ninguna de las que sigan a un punto. Proponerles corregirlo.
- Pedir a los niños que inventen ellos su propio dictado y lo escriban.
Decirles que debe tener sólo tres oraciones cortas. Después, se puede hacer reflexionar sobre los puntos que han utilizado y las mayúsculas que han escrito. Si se considera conveniente, pedir a uno de los niños que dicte su texto a los demás.
- Hacer estas preguntas:
 - ¿Qué es un ordenador?
 - ¿Para qué sirve un ordenador?
 - ¿Para qué utilizan el ordenador en algunos trabajos?
 - ¿Tenéis ordenador? ¿Para qué lo utilizáis?
 - ¿Sabéis qué es un ratón de ordenador?
 - ¿Para qué se usa la impresora?
 - ¿Para qué sirve el monitor?

- Dividir la clase en seis grupos y proponerles buscar información sobre trabajos en los que sea necesario el uso de ordenadores. Cada grupo tendrá que hacer un mural con fotografías y dibujos en el que se describan las características de esa profesión y expliquen por qué y para qué utilizan el ordenador. Al final, animarlos a exponer en clase sus trabajos.
- Si en el centro dispone de aula informática, llevar allí a los alumnos y explicarles cuáles son y para qué sirven los componentes de un ordenador. Hacer una demostración práctica escribiendo un pequeño texto e impiéndolo después para que todos vean el resultado.
- Leer el poema y pedir a los niños que presten atención al ritmo y a la entonación. A continuación, hacer que varios niños lo lean en voz alta. Corregir la entonación y la pronunciación siempre que sea necesario. Por último, animar a los alumnos a memorizarlo y recitarlo por grupos.
- Proponer hacer rimas con sus propios nombres.
- Se puede proponer a los niños que, entre todos, le pongan música al poema para poderlo bailar. Sugerirles que después lo canten mientras bailan.
- Se puede dictar el siguiente texto:
Excursión a León.
Mis padres y yo fuimos a León el pasado fin de semana. Fuimos en coche.
Llegamos el sábado a las tres. Paseamos por sus calles y vimos muchos edificios.
¡Nos lo pasamos genial!

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

Solidaridad

- Comentar que en el cuento *Cuello duro* todos los animales han cooperado para ayudar a Caledonia a solucionar su problema y que ninguno, por sí solo, habría sido capaz de lograrlo. Pedir a los alumnos que nombren situaciones cotidianas en las que pueda ser requerida su ayuda o en las que ellos puedan necesitar la ayuda de otros.

Tolerancia y respeto

- Puede suceder que algún niño no lea bien su papel. Pedir que otro niño le ayude a hacerlo.
- Comentar que todos tenemos fallos alguna vez, por lo que debemos ser tolerantes con los demás.
- Insistir en la necesidad de tener el máximo respeto hacia las personas con algún defecto físico. Pedirles que simulen una situación en que jueguen con niños sordos.

Responsabilidad

- Conversar con los alumnos sobre los cuidados que requieren algunos animales domésticos. Hacerles reflexionar sobre el hecho de que quienes tengan un animal deben responsabilizarse de él y ocuparse de cuidarlo.
- Insistir en la idea de que una mascota no es un juguete.
- Pedir a los niños que si alguno tiene mascota en casa, por ejemplo, un hámster, lo traiga a clase para cuidarlo entre todos durante una semana.
Para ello han de ponerle comida, bebida, limpiarle la jaula, cambiarle la paja que le sirve de cama, etc.

Uso del tiempo

- Comentar a los alumnos la importancia de utilizar el tiempo de ocio adaptándolo a las posibilidades de cada situación.
- Proponer a los niños decir a qué les gusta jugar cuando hace mal tiempo y se quedan en casa.
- Además de comentar la importancia de ser cuidadosos con los materiales propios y con los del centro, aprovechar la ocasión para recordar a los alumnos lo importante que es tener a mano todos los materiales necesarios para realizar las actividades escolares. Hacerles ver lo práctico que es tener sobre la mesa el lápiz, el borrador, el sacapuntas, etc. Explicarles que, de no ser así, perderán tiempo buscando lo que necesitan, además de que molestarán a sus compañeros.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Lee y comprende un texto narrativo.
- Extrae las ideas principales de un texto expositivo.
- Reconoce oraciones.
- Se expresa con el lenguaje no verbal.
- Utiliza el vocabulario relacionado con el cuerpo.
- Hace comparaciones.
- Utiliza correctamente las mayúsculas.
- Valora la importancia de las nuevas tecnologías.
- Reconoce la rima.

LENGUA CASTELLANA 2.º CURSO UNIDAD 2: LA TORTUGA Y EL LORO

OBJETIVOS

- Leer y comprender un texto narrativo.
- Reflexionar sobre el valor de la amistad.
- Leer y comprender un texto expositivo con estructura de secuencia.

- Diferenciar las sílabas de una palabra.
- Expresarse oralmente con corrección.
- Ampliar el vocabulario relacionado con los alimentos.
- Elaborar listas.
- Escribir signos de interrogación al principio y al final de oraciones interrogativas.
- Leer un texto poético y reconocer palabras que riman.

CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos:

- Lectura de un cuento.
- Comprensión de un texto narrativo.
- Lectura comprensiva de un texto expositivo de secuencia.
- Identificación de sílabas.
- Lectura comprensiva de un texto.
- Reconocimiento de la carta de un restaurante.
- Ampliación del vocabulario sobre los alimentos.
- Elaboración de listas.
- Escritura de los signos de interrogación.
- Lectura y recitado de un poema.
- Rima de palabras.

Actitudes:

- Valoración de la lectura como fuente de placer, información y entretenimiento.
- Participación activa en situaciones colectivas de comunicación, respetando las normas básicas.
- Curiosidad por ampliar el vocabulario sobre los alimentos.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Pedir a los alumnos que realicen una lectura individual del cuento e indicarles que no muevan los labios cuando lean en silencio. A continuación, proponerles leer el cuento en voz alta y en cadena. Fijarse en si respetan las pausas entre oraciones y

en si adoptan la entonación correcta. Corregir la pronunciación y la entonación siempre que sea necesario.

- Entregar a los niños una cartulina blanca y pedirles que dibujen y coloreen su animal favorito. Asimismo, indicarles que escriban con distintos lápices de colores tres oraciones en las que expliquen el porqué de su elección.
- Comentar que en el cuento los colores de los animales se corresponden con los lugares donde éstos viven. Animarles a imaginar y a decir dónde podrían vivir los siguientes personajes: un cerdo amarillo, una vaca verde, una hormiga rosa y un caballo plateado.
- Recordar a sus alumnos qué es una isla y preguntarles qué islas conocen.
- Comentar que uno de los archipiélagos más conocidos del mundo por su alto valor ecológico son las islas Galápagos y que es en estas islas donde las tortugas marinas desovan.
- Recordar a los niños que en la unidad anterior aprendieron qué es una oración. Para reforzar lo aprendido, pedirles que ordenen los siguientes grupos de palabras:
 - panadería cerrada la está
 - importantes animales para son nosotros los
 - río ayer Carlos al fue
- Pedir a los alumnos que elijan un título de los siguientes para la lectura *La tortuga y el loro*. Indicarles que el nuevo título debe recoger el contenido del cuento.
 - *El loro que vivía en una isla.*
 - *El loro que ayudó a su amiga la tortuga.*
 - *La tortuga que salió del mar.*
- Escribir en la pizarra la palabra *amigo*. Preguntar a los niños qué cualidades debe tener un amigo y anotarlas. Entre todos, mediante votación, deben escoger las cinco cualidades que consideren más importantes.
- Llevar a clase viñetas de cómics para que los alumnos las ordenen correctamente. En primer lugar, puede proponerles secuencias de dos viñetas; y cuando las ordenen sin dificultad, pasar a secuencias de tres viñetas, y así sucesivamente. Para facilitar la comprensión de las secuencias, realizar preguntas relacionadas con las mismas.

- Decir en voz alta su nombre, marcando bien cada sílaba y diciendo después cuántas tiene. Por ejemplo, *Me llamo Ma-ri-na y mi nombre tiene tres sílabas*. Pedir a los niños que digan su nombre de la misma manera.
- Escribir sílabas en la pizarra y pedir a los niños que formen palabras con ellas. Por ejemplo: *carta, melón, mesa, sacar*.
car me ta lón
sa me car sa
- Se puede dibujar en la pizarra un crucigrama silábico sencillo y pedir a los niños que lo resuelvan entre todos. Por ejemplo:
 1. Comida que consta de varios platos y que tiene sopa, garbanzos, carne, tocino, etc. (*cocido*).
 2. Deportista que nada (*nadador*).
 3. Lugar de la casa en el que se prepara la comida (*cocina*).
 4. Persona que trabaja en el circo con los leones (*domador*).
- Para que los niños puedan darse idea del peso de una tortuga gigante, pedirles que traigan a clase anotado lo que ellos pesan y después que imaginen qué número de compañeros sería necesario juntar para llegar al peso de la tortuga.
- Comentar cuáles son las partes de una carta de un restaurante: entrante o primer plato, plato principal (carne o pescado), postre y bebidas. Pedir a algún alumno que haya estado en un restaurante que explique si había carta y cómo era.
- Dividir la clase en cuatro grupos y proponerles montar su propio restaurante. Para ello, deberán seguir los siguientes pasos:
 1. Pensar en el tipo de comidas que van a servir.
 2. Dar un nombre al restaurante.
 3. Elaborar una carta en la que haya tres entrantes, tres platos de carne, tres platos de pescado y tres postres. Indicarles que la decoren para que resulte más atractiva.Al final, cada grupo expondrá en clase su carta y, entre todos, se elegirá la mejor.
- Reflexionar con los alumnos sobre cómo debe ser una alimentación equilibrada y cuál es su importancia. Proponerles preparar en clase el menú para un día en el que se incluya la mayor variedad de alimentos posible.
- Escribir en la pizarra una serie de alimentos, por ejemplo: *pescado, pan, pasteles, fruta...* Pedir a los niños que digan el nombre de las tiendas en las que se pueden comprar esos alimentos (*pescadería, panadería, pastelería, frutería...*) y el de las personas que los venden (*pescadero, panadero, pastelero, frutero...*). A continuación, proponer escribir una oración con una de

las familias de palabras. Por ejemplo: *El pescadero vende ricos pescados en la pescadería.*

- Pedir a los alumnos que elaboren listas de los productos que pueden comprar en estos establecimientos: una mercería, una frutería, una panadería, una ferretería y una charcutería.
- Proponer el nombre de un personaje que todos conozcan y pedir a los niños que planteen las preguntas que les gustaría hacerle. Escribirlas en la pizarra. Hacerles notar que para escribir una pregunta utilizamos signos de interrogación al principio y al final de la misma.
- Preguntarles la diferencia que existe entre estas dos oraciones: *Pedro es tu hermano* y *¿Pedro es tu hermano?* Plantear oraciones de este tipo hasta asegurarse de que diferencian bien el significado.
- Proponer jugar a «Los disparates». Pedir a los niños que se coloquen en círculo. Cada alumno debe hacer una pregunta al oído a su compañero de la derecha y éste le debe responder, también al oído. Al finalizar, contextualizarán la pregunta del compañero de la derecha y la respuesta del compañero de la izquierda. Por ejemplo: *Por la derecha me han preguntado: «¿Cuántos hermanos tienes?»*, y *por la izquierda me han respondido «Azul»*. La clase deberá aplaudir cuando tengan sentido la pregunta y la respuesta juntas.
- Pedir a los alumnos que lean el poema, primero individualmente y luego de forma colectiva. Corregir la pronunciación y la entonación y hacer que lo aprendan de memoria para recitarlo después.
- Proponer una serie de palabras para que reconozcan y escriban por parejas las que suenan igual: *viento, solo, ciento, rato, polo, pato, camión, corazón*.
- Comentar a sus alumnos que la ilustración que acompaña el poema se refiere a los cuatro versos que forman la primera estrofa. Repartir a los niños de la clase en cuatro grupos y pedirles que ilustren con un dibujo cada una de las tres estrofas restantes.

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

Solidaridad

- Tomando como ejemplo la lectura del cuento, inculcar en los niños el espíritu solidario para atender las necesidades de los demás.

Tolerancia y respeto

- Comentar a los niños que es muy importante procurar satisfacer los deseos de los amigos, como muestra de afecto y cariño hacia ellos.

Salud e higiene

- Recordar a los niños que las largas exposiciones al sol pueden tener consecuencias muy negativas: insolaciones, quemaduras... Insistir en la necesidad de protegerse del sol con gorras y cremas solares cuando vayan a la playa o a la montaña.
- Comentar en clase que no es conveniente para nuestra salud comer muchas golosinas y dulces, sobre todo, para la salud bucal. Recordarles que para tener una dentadura sana deben lavarse los dientes después de cada comida.

Autodisciplina

- Sugerir a los niños que utilicen listas para planificar y organizar sus trabajos del colegio y de casa.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Lee y comprende un texto narrativo.
- Valora la amistad.
- Lee y comprende textos expositivos con estructura de secuencia.
- Diferencia las sílabas de una palabra.
- Se expresa oralmente con corrección.
- Utiliza correctamente el vocabulario relacionado con los alimentos.
- Elabora listas.
- Escribe correctamente los signos de interrogación.
- Lee un texto poético y reconoce palabras que riman.

LENGUA CASTELLANA 2.º CURSO

UNIDAD 3: EL ROBANIDOS

OBJETIVOS

- Leer y comprender un texto narrativo.
- Extraer y esquematizar la información de un texto expositivo de carácter enumerativo.
- Reconocer y utilizar sustantivos que nombran objetos.
- Interpretar las señales de prohibición.
- Expresarse oralmente con corrección.
- Ampliar el vocabulario relacionado con los animales.
- Crear personajes para un cuento.
- Utilizar correctamente los signos de admiración.
- Leer un texto poético y completar estrofas relacionadas con él.

CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos:

- Lectura de un cuento.
- Comprensión de un texto narrativo.
- Lectura dramatizada de una escena teatral.
- Lectura comprensiva de un texto expositivo de carácter enumerativo.
- Identificación y utilización de sustantivos que designan objetos.
- Lectura comprensiva de un texto.
- Interpretación de señales de prohibición.
- Descripción oral de un animal fantástico.
- Ampliación del vocabulario básico sobre los animales.
- Creación de personajes para un cuento.
- Escritura correcta de los signos de admiración.
- Lectura de un texto poético.
- Elaboración de estrofas de estructura similar a las del texto poético.

Actitudes:

- Disfrute con la lectura de textos teatrales.
- Curiosidad por ampliar el vocabulario sobre los animales.
- Preocupación por el uso correcto de los signos de admiración.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Leer en voz alta y despacio el texto del cuento.
- Pedir a varios alumnos que lo lean en voz alta y en cadena, respetando las pausas entre oraciones y adoptando la entonación correcta. Corregir la pronunciación y la entonación siempre que sea necesario.
- Para que sean conscientes de sus posibles fallos, se puede grabar la lectura que realicen los alumnos y reproducirla para corregir, entre todos, los errores cometidos.
- Proponer a los niños que deduzcan, por el contexto, el significado de las siguientes palabras: *mirlo, rogó, aterrorizado*.

A continuación, pedirles que formen oraciones con esas palabras.

- Aprovechar la lectura del cuento para repasar el concepto de sílaba. Animarles a buscar en algún párrafo del texto palabras con una, con dos y con tres sílabas.
- Explicar a los niños la importancia de contar en orden lo que ocurre en una historia.
- Escribir en la pizarra y leer a los alumnos el siguiente texto: *Belén desayuna, luego se va al colegio, se lava y se levanta*. Preguntar si han entendido bien qué hace Belén y qué fallo hay en la historia. A continuación, pedir que redacten correctamente el texto.
- Se pueden seleccionar historias sencillas (de algún libro de cuentos breves) y desordenar sus acciones. Para ello, fotocopiar algunos párrafos significativos y descolocarlos. A continuación, entregar las historias desordenadas a los alumnos y corregirlas de forma oral con toda la clase.
- Proponer a los alumnos que inventen un cuento entre todos. Antes de empezar, deben establecer el número de personajes, el tiempo y el lugar en el que se desarrolla la historia y, además, deben ponerle un título.
Empezar el cuento y hacer que lo continúen en cadena. Al finalizar, pedir a los alumnos que escriban un resumen del cuento y hagan un dibujo sobre él. Esta actividad es interesante para revisar la expresión escrita y la ortografía de todos los niños.
- Para comenzar, leer el título del texto y preguntar a los niños de qué creen que trata. Animarles a comentar lo que saben sobre el tema. A continuación, proponer la lectura del texto en voz alta.
- Después de leer el texto, pedirles que den su opinión sobre lo que han leído. Preguntarles de qué tres animales se habla. Hacerles ver que sus nombres aparecen destacados en el texto. Llamar su atención sobre el hecho de que cada párrafo trata de un animal.
- Pedir a los niños que observen las ilustraciones del libro y nombren las cosas que aparecen en ellas.
- Escribir en la pizarra el nombre de los lugares que son más familiares para los niños: *casa, parque, colegio...* Luego, pedir a los niños que vayan diciendo ordenadamente nombres de objetos que suele haber en cualquiera de esos lugares. Un niño irá escribiendo en la pizarra, debajo del nombre del lugar que corresponda, los objetos que digan sus compañeros. Al acabar la actividad, explicarles que todos los nombres que han dicho son sustantivos.

- Dividir la clase en grupos y asignarles una letra diferente a cada uno. Después, pedir que cada grupo realice una lista de sustantivos que comiencen por la letra asignada.
- Pedir a los niños que escriban oraciones en las que sustituyan los sustantivos por dibujos.
En el caso de que tengan dificultades para dibujar, pueden utilizar distintos materiales, como, por ejemplo, fotografías de revistas.
- Comentar que esta técnica se llama *pictografía* y consiste en representar con dibujos los objetos que han de explicarse con palabras.
- Pedir a varios niños que dibujen en la pizarra las señales de tráfico que recuerden y que expliquen su significado.
- Comentar que hay señales que informan, prohíben y advierten. Indicar que es importante respetarlas. A continuación, hacer que clasifiquen las señales que han dibujado anteriormente en informativas, de prohibición o de advertencia.
- Para trabajar la pronunciación, son muy útiles los trabalenguas. Hacer las siguientes preguntas:
 - ¿Qué es un trabalenguas?
 - ¿Por qué se llama así?
 - ¿Sabéis alguno?Escribir trabalenguas en la pizarra y pedir a los alumnos que los copien en el cuaderno. Después, los leerán, de forma individual, en voz alta. También, si se considera conveniente, se les puede animar a que los memoricen.
- Dictar el nombre de algunos animales que los niños conozcan. Preguntarles qué hace cada animal y dónde vive. Pedir que construyan oraciones con los datos anteriores con la siguiente estructura: *La paloma arrulla. La paloma vive en el palomar.*
- Pedir a varios alumnos que salgan a la pizarra e imiten sonidos de animales.
- Dividir la clase en grupos de cuatro alumnos y proponerles crear un *código de señales de circulación* para moverse por el colegio. Indicarles algunas ideas, por ejemplo: *qué señal pondrían en la entrada, en los pasillos, al entrar en clase, en los baños, etc.* Después, cada grupo expondrá su trabajo en clase, explicando el significado de las señales que han creado.
- Pedir a los niños que escriban el nombre de los personajes del texto. Aprovechar para recordar el uso de mayúsculas en los nombres propios.

- Decir las siguientes frases en voz alta: *¡Qué bonito!* *¡Menudo susto!* Preguntar qué han notado en cuanto a la entonación.
- Escribir los signos de admiración en la pizarra y explicar en qué tipo de oraciones se utilizan.
- Proponer inventar oraciones exclamativas para diferentes situaciones (hacerse daño, sentir alegría por encontrarse con un amigo, etc.). Pedir a los alumnos que las digan en voz alta, exagerando la entonación.
- Pedirles que busquen en el cuento *El robanidos* oraciones exclamativas. Para facilitarles la búsqueda, delimitar la parte del texto en la que deben buscar (toda la página 41 del libro). Después, pedir que las escriban en el cuaderno.
- Antes de leer el poema, escribir en la pizarra una palabra (por ejemplo, *pata*) y pedir a los alumnos que digan otras palabras que rimen con ella (*lata, bata, nata, etc.*). Repetir la actividad con otras palabras, para finalizar con palabras que rimen con *moneda*.

Escribir en la pizarra el siguiente poema de M.^a Elena Walsh:

*Con esta moneda
me voy a comprar
un ramo de cielo
y un metro de mar,
un pico de estrella,
un sol de verdad,
un kilo de viento
y nada más.*

Pedir a los alumnos que copien en el cuaderno los dos primeros versos y completen el poema con las palabras de la lista que riman con *moneda*.

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

Responsabilidad

- Conviene aprovechar la lectura para que los niños sean conscientes de la importancia de no causar daño a los animales.
- Comentarles que existen asociaciones dedicadas a la protección de los animales.
- Es importante que los niños muestren actitudes respetuosas hacia las aportaciones de los compañeros. Insistir en este aspecto, especialmente cuando las actividades propuestas tengan carácter creativo, como en el caso de una dramatización.

Tolerancia y respeto

- Explicar a los niños que un trabalenguas es de difícil pronunciación. Por ello, tienen que ser conscientes de que, en algún momento, ellos o sus compañeros pueden cometer fallos y de que no deben ridiculizar a quienes los cometan.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Lee y comprende textos narrativos.
- Realiza esquemas a partir de un texto expositivo de carácter enumerativo.
- Reconoce y utiliza sustantivos que nombran objetos.
- Sabe interpretar señales de prohibición de uso cotidiano.
- Se expresa oralmente con corrección.
- Utiliza correctamente el vocabulario relacionado con los animales.
- Es capaz de inventar personajes para un cuento.
- Emplea adecuadamente los signos de admiración.
- Completa estrofas relacionadas con un texto poético.

LENGUA CASTELLANA 2.º CURSO
UNIDAD 4: EL TESORO DEL DUENDE

OBJETIVOS

- Leer y comprender un texto narrativo.
- Extraer la información de un texto expositivo de carácter descriptivo.
- Reconocer y utilizar sustantivos que nombran personas y animales.
- Interpretar símbolos.
- Expresarse oralmente con corrección.
- Ampliar el vocabulario relacionado con las plantas.
- Elaborar una noticia.
- Escribir correctamente el sonido **k**.
- Valorar la importancia de las nuevas tecnologías.
- Leer un texto poético y descubrir el aspecto lúdico del lenguaje.

CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos:

- Lectura de un cuento.
- Lectura comprensiva de la narración.
- Lectura comprensiva de un texto expositivo de carácter descriptivo.
- Identificación y utilización de sustantivos que designan personas y animales.
- Lectura comprensiva de un texto.
- Explicación del significado de símbolos.
- Ampliación del vocabulario básico sobre las plantas.
- Lectura comprensiva de una noticia.
- Redacción de una noticia.
- Escritura correcta de palabras con el sonido **k**.
- Lectura comprensiva de un texto informativo.
- Ampliación del vocabulario relacionado con el ordenador.
- Lectura y recitado de un poema.
- Utilización del aspecto lúdico del lenguaje.

Actitudes:

- Preocupación por escribir con claridad, orden y limpieza.
- Curiosidad por ampliar el vocabulario sobre las plantas.
- Valoración de la importancia de las nuevas tecnologías.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Hacer que los alumnos lean el cuento en silencio y sin mover los labios.
A continuación, pedir a los niños que realicen una lectura en voz alta y en cadena. Comentarles que deben intentar leer al mismo ritmo que el compañero que lo está haciendo en voz alta, sin adelantarse ni quedarse retrasados.
- Pedir a los niños que expresen su opinión sobre el cuento. Se puede formular preguntas como éstas:
 - ¿Qué os ha parecido el cuento?
 - ¿Os parece bien el comportamiento de Fredo?
 - ¿Y la actitud del duende?
- A partir de la actividad que se propone para el Diccionario visual, se puede aprovechar para trabajar con los niños otros nombres de cultivos y del terreno destinado a ellos.
- Se puede sugerirles que pregunten a los adultos o que busquen información para hacer un listado de cultivos. De tratarse de una zona especialmente agrícola, se puede limitar a los producidos en esa zona.
- Dividir la clase en grupos de cuatro niños cada uno y entregarles una cartulina y lápices de colores. Cada grupo tiene que dibujar en cuatro viñetas los hechos fundamentales del texto *El tesoro del duende*. Ya que quizá resulte difícil representar las acciones, pueden ayudarse de textos que acompañen sus ilustraciones, como:
 1. Fredo atrapa al duende.
 2. Fredo cree que el duende esconde un tesoro y quiere saber dónde está.
 3. El duende le indica un árbol y Fredo lo identifica con un pañuelo.
 4. El duende coloca un pañuelo en cada árbol del bosque y Fredo desiste de su intento de encontrar el tesoro.
- Leer el texto en voz alta. A continuación, pedirles que realicen una lectura en voz alta y en cadena, prestando especial atención a la entonación.
- Proponer a los niños que escriban ocho sustantivos de cada uno de los siguientes grupos:
 - Nombres de profesiones.
 - Nombres de los miembros de una familia.
 - Nombres de animales (pequeños, grandes, nadadores, voladores, etcétera).

Para comprobar que las palabras que han utilizado son sustantivos, recordarles que pueden anteponer un artículo a esas palabras.

- Dictar a los niños la siguiente serie de palabras y pedir que coloreen en rojo los sustantivos que nombran personas y en azul los que nombran animales: *mariposa, tortuga, médico, jirafa, abuela, pez, alumno, caballo, abogada*. Seguidamente, proponer nuevas series de palabras para que señalen cuáles no son sustantivos. Por ejemplo: *hermano, padre, precioso, tía, verde, hipopótamo, alto, delgado, loro, fino*. Puede ampliar las series en función de los conocimientos de los niños.
- Pedir a los alumnos que observen la ilustración y la etiqueta que acompañan el texto de la lectura, y preguntarles de qué creen que trata el texto. Después, animarlos a realizar una lectura de forma individual.
- Al finalizar la lectura, explicar que es importante saber reconocer los símbolos que aparecen en las etiquetas, ya que ellos nos aportan información valiosísima sobre cómo cuidar correctamente las plantas.
- Proponer a los alumnos que busquen los símbolos que aparecen en las etiquetas de la ropa que llevan puesta. Pedir a varios de ellos que los dibujen en la pizarra. Después, realizar preguntas como las siguientes:
 - ¿Qué significan esos símbolos?
 - ¿Es importante que entendamos su significado? ¿Por qué?
- Repartir a cada alumno un trozo de cartulina y pedir que hagan una etiqueta. Después, la mostrarán al resto de la clase, que tendrá que identificar su significado.
- Ya que tanto las actividades de expresión oral como las de vocabulario están relacionadas con las plantas, se puede pedir a los alumnos que escriban en su cuaderno o que piensen y expresen oralmente todo lo que saben sobre ellas.
- Se puede ayudar a los niños a organizar la información con preguntas como éstas: *¿Qué tipos de plantas conoces? ¿Qué sabes de ellas? ¿Por qué son importantes esas plantas?*
- Pedir a los niños que lean el texto. Luego, hacer estas preguntas:
 - ¿Qué es una noticia?
 - ¿En qué medios de comunicación podemos encontrar noticias?
 - ¿Para qué sirven las noticias: para informarnos o para entretenernos?
- Pedir que, entre todos, propongan títulos para una noticia de actualidad que previamente se habrá contado a los alumnos de forma resumida.

- Leer en voz alta la norma ortográfica de las palabras que contienen el sonido **k** y pedir a los alumnos que la memoricen. A continuación, proponer a los niños decir palabras que se escriban con **ca, co, cu, que, qui**, y anótelas en la pizarra. Seguidamente, deberán escribir oraciones con las palabras que han ido diciendo.
- Escribir en la pizarra estas parejas de palabras en las que el sonido **k** se escribe con distinta grafía:
barco → barquito, vaca → vaquita
Preguntarles por qué en unos casos las palabras se han escrito con **c** y en otros con **qu**.
- Proponer a los niños que lean el texto *El tesoro del duende* y ovalen las palabras que contengan **ca, co, cu, que, qui**, (*descanso, campo, comer, bosque, quedó...*), para después clasificarlas en la pizarra.
- Elaborar un periódico mural con las noticias que han escrito los alumnos. Pedirles que le pongan un nombre al periódico y que ilustren las noticias.
- Dibujar un teclado en la pizarra y sacar de uno en uno a los alumnos para que identifiquen en él las letras de diferentes palabras.
- Comentar con los niños las ventajas y los inconvenientes del uso del ordenador. Escribir en la pizarra sus ideas. Proponerles que pregunten, en casa o a un amigo que lo utilice habitualmente, las utilidades del mismo en diferentes ámbitos: en los estudios, en el trabajo, etc.
- Si el centro dispone de ordenadores, éste es un buen momento para utilizarlos. Hacer con ellos las actividades que han realizado ya en el libro y plantear otras actividades para reforzar el control y el conocimiento del teclado, por ejemplo:
 - Que escriban dos palabras con **ca**, dos con **que**, etc.
 - Que escriban el nombre de cinco plantas con letras mayúsculas.
 - Que escriban el nombre de cinco mamíferos.
 - Que escriban el nombre de cinco insectos.
 - Que escriban los siguientes números: 234, 473, 765 y 18.
- Animar a los niños a escuchar el texto poético, prestando atención a la entonación.
- A continuación, proponer realizar una dramatización del poema. Para ello, dividir la clase en dos grupos: un grupo leerá en voz alta el papel de la mariquita y el otro, el del caracol. Puede repetir esta actividad cambiando los papeles.

- Después de la lectura en conjunto, pedir a los niños que aprendan el poema de memoria y que lo reciten por parejas, cuidando al máximo la entonación de las oraciones exclamativas e interrogativas y la adecuada pronunciación de las palabras.

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

Responsabilidad

- Comentar a los niños la importancia de respetar la naturaleza y de no causar destrozos que puedan alterarla.
- Conversar con los alumnos sobre la importancia de cumplir las promesas. Animar a los alumnos a participar y a exponer sus opiniones respetando, en todo momento, los turnos de palabra. Controlar que los alumnos se expresan correctamente, mediante oraciones completas y bien estructuradas.

Tolerancia y respeto

- Pedir a los alumnos que digan nombres de profesiones. Después, hacerles ver que todas las profesiones son necesarias e igual de importantes.

Salud e higiene

- Comentar a los alumnos la importancia que tiene para el bienestar físico sentarse adecuadamente frente al televisor o el ordenador. Recordarles que hay que respetar una distancia mínima de separación entre la pantalla y los ojos para que éstos no resulten dañados. Asimismo, hablar de la importancia de mantener la espalda recta para que después no nos duela.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Lee y comprende textos narrativos.
- Extrae la información principal de un texto expositivo de carácter descriptivo.
- Reconoce y utiliza sustantivos.
- Sabe interpretar símbolos.
- Se expresa oralmente con corrección.
- Utiliza correctamente el vocabulario relacionado con las plantas.
- Es capaz de escribir una noticia.
- Escribe palabras con **ca, que, qui, co, cu**.
- Valora la importancia de las nuevas tecnologías.
- Lee textos poéticos y juega con el lenguaje.

LENGUA CASTELLANA 2.º CURSO UNIDAD 5: NOCHEBUENA

OBJETIVOS

- Leer y comprender un texto narrativo.
- Extraer la información de un texto expositivo de carácter enumerativo.
- Reconocer y utilizar nombres propios.
- Interpretar carteles informativos.
- Expresarse oralmente con corrección.
- Ampliar el vocabulario relacionado con los seres vivos.
- Escribir la continuación de un cuento.
- Escribir correctamente palabras con el sonido **z**.
- Leer un texto poético y completar versos.

CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos:

- Lectura de un cuento.
- Comprensión de un texto narrativo.
- Lectura dramatizada de una escena teatral.
- Lectura comprensiva de un texto expositivo enumerativo.
- Identificación y utilización de nombres propios.
- Lectura de un cartel informativo.
- Ampliación del vocabulario sobre los seres vivos.
- Lectura comprensiva de un texto.
- Redacción de un cuento siguiendo un modelo.
- Escritura correcta de palabras con el sonido **z**.
- Lectura e interpretación de un villancico.

Actitudes:

- Disfrute en la lectura dramatizada de textos teatrales.
- Curiosidad por ampliar el vocabulario sobre los seres vivos.
- Interés por la lectura e interpretación de villancicos.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Pedir a los alumnos que realicen una lectura individual del cuento e indicarles que no muevan los labios cuando lean en silencio. A continuación, proponerles leer en voz alta todas las oraciones exclamativas e interrogativas que aparecen

en el cuento. Fijarse en que la entonación sea la correcta. Puede leerlas usted primero para que les sirva de modelo.

- Pedir que realicen una lectura en cadena del cuento, prestando especial atención a los diálogos para conseguir la entonación adecuada.
- Escribir en la pizarra las palabras *nervioso*, *preocupado* y *contento*. Explicar que éstos han sido los estados de ánimo por los que ha pasado Sepo. Preguntar cuáles han sido las causas por las que Sepo se ha sentido así.
- Animar a los niños a jugar a la «Palabra perdida». Decir una palabra que esté en el texto (por ejemplo: *Nochebuena*, *sartén*, *desván*, *regalo*, *manecillas*...), los alumnos tendrán que buscarla en el menor tiempo posible. Cuando la encuentren, levantarán la mano y, cuando usted lo indique, señalarán dónde se encuentra. Para facilitarles la tarea, se puede acotar la parte del texto en la que deben buscar las palabras propuestas.
- Comentar que la lectura trata sobre cómo se celebra la Nochevieja en otros países.
Leer el texto con los alumnos y después, si en clase hay niños procedentes de otros países o con padres no nacidos en España, aprovechar para que cuenten al resto de los compañeros cómo celebran este día en sus casas.
- Puede pedir a los niños que inventen una tradición para celebrar la Nochevieja. Después, decirles que escriban en su cuaderno una oración que la explique. Preguntarles en qué lugar del texto *La última noche del año* podrán incluir la oración que han escrito.
- Pedir a los niños que recuerden el nombre del pueblo o la ciudad donde pasaron las últimas vacaciones y el nombre de algunas personas que conocieron allí. Para anotar los nombres que digan los niños puede dibujar en la pizarra una tabla como la siguiente:

Pueblo o ciudad	Personas
Alicante	María
Torremolinos	Luis

Explicar que *Alicante* y *Torremolinos* son nombres propios de lugares, y *María* y *Luis*, nombres propios de personas.

- Animar a los alumnos a jugar a «Stop». Dividir la clase en grupos de cuatro niños y pedirles que dibujen en sus cuadernos una tabla como la siguiente:

Lugares	Andorra
----------------	---------

Personas	Antonio
Animales	ardilla
Oficios	aviador
Objetos	avión

El juego consiste en que los niños completen todas las categorías con nombres que empiecen por una misma letra. Cuando un grupo consiga rellenar todas las casillas dirá *stop*.

Pedir que pongan atención a la escritura de letra mayúscula en los nombres propios de lugares y personas.

- Animar a los niños a que hablen sobre los carteles: para qué sirven, quién los pone, qué tipo de información contienen, etc. Proponerles que se fijen en los carteles que haya en el colegio.
- Pedir a los niños que dibujen en sus cuadernos una tabla como ésta:

Flora	Fauna

A continuación, dictar palabras referidas a la flora y a la fauna (por ejemplo, *caballo, amapola, avestruz, gladiolo...*) para que los niños las escriban en la columna correspondiente.

- Organizar la clase en grupos de cinco o seis alumnos y pedir a cada grupo que elabore un cartel sobre su localidad para informar a los visitantes acerca de estos aspectos: monumentos, museos, parajes naturales, comidas típicas, actividades que se puedan realizar, etc. Decirles que en el cartel deben combinar textos, símbolos, fotografías y dibujos. Finalmente, cada grupo elegirá una vocal que explicará qué información proporciona el cartel.
- Después de leer el texto de la página 74, pedir a los niños que cuenten cuál es su sueño; por ejemplo, qué es lo que les gustaría hacer cuando sean mayores y qué creen que deben hacer para lograr que se haga realidad.
- Pedir a un niño que diga la primera palabra que le viene a la mente al oír la palabra *rana*. Utilizar la palabra que diga para preguntar a otro niño, y así sucesivamente. Escribir en la pizarra todas las palabras que hayan dicho y proponerles inventar, entre todos, una historia que contenga todas esas palabras.

- Para reforzar la regla ortográfica de la escritura del sonido **z**, pedir a los niños que digan palabras que contengan las sílabas **za, zo, zu, ce y ci**. Escribir esas sílabas en la pizarra y subrayar las vocales.
- Escribir en la pizarra las siguientes parejas de palabras para que los niños las copien y observen la alternancia **c/z**.
trocito / trozo lacito / lazo
placita / plaza tacita / taza
- Proponer a los niños que escriban el cuento de la rana Juliana cambiando el nombre de la rana por otro que contenga el sonido **z**, como, por ejemplo, *Lucía*.
- Dar a cada niño un folio y una palabra que contenga una sílaba con el sonido **z**. Decirles que hagan un dibujo grande del objeto que les haya tocado y que pongan el nombre debajo, escribiendo en color rojo y con letras mayúsculas la sílaba que contenga el sonido **z**. Al finalizar, poner todos los dibujos en la pared.
- Escuchar el villancico con los niños y hacer que lo aprendan todos. Después, animarlos a recitarlo con gestos y a cantarlo inventando la música.
- Escribir títulos de villancicos conocidos en la pizarra. Dividir a la clase en grupos de cuatro alumnos y pedirles que escojan uno de ellos. Los niños deberán prepararse para escenificarlo sin utilizar el lenguaje verbal. El resto de la clase deberá adivinar de qué villancico se trata.
- Escribir la letra de un villancico en la pizarra. Borrar la última palabra de algunos versos y pedir a los alumnos que digan palabras que puedan ocupar esos lugares.

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

Solidaridad

- Comentar en clase que no todas las familias tienen recursos suficientes para celebrar las fiestas de Navidad con comidas especiales y regalos. Explicarles que hay organizaciones no gubernamentales que se dedican a recoger alimentos y juguetes para entregarlos a las personas necesitadas. Hablarles de la posibilidad de colaborar en este tipo de campañas solidarias.

Cortesía

- Preguntar a los niños qué es lo que valoran de un regalo. Hablarles sobre la diferencia entre el valor material y el valor sentimental de los objetos. Pedirles que digan ejemplos de cosas que ellos aprecian por lo que significan o por los recuerdos que les traen. Comentarles que siempre deben dar las gracias a las personas que les hagan algún regalo, independientemente del valor que tenga.

Responsabilidad

- Hacer ver a los niños que debemos evitar los comportamientos con los que preocupamos a los demás. Para que lo entiendan mejor, hacerles ver lo preocupado que estaba Sepo al ver que su amigo Sapo no llegaba.
- Comentar con los alumnos que, en determinados lugares (museos, Parques Naturales, monumentos, etc.), los carteles también nos proporcionan información sobre qué normas debemos respetar en ese lugar, qué está prohibido hacer, etc.
Hacer que reflexionen sobre por qué es necesario que nos recuerden cómo debemos comportarnos.

Tolerancia y respeto

- Comentar a los alumnos que hay situaciones en las que es necesario disculpar actuaciones que nos puedan parecer incorrectas, y que debemos valorar por encima de ellas la amistad que nos une con las personas.
- Hacer ver a los niños que hay que respetar las tradiciones de los otros países, aunque nos parezcan muy extrañas.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Lee y comprende textos narrativos.
- Extrae la información de un texto expositivo de carácter enumerativo.
- Reconoce y utiliza nombres propios.
- Sabe interpretar un cartel informativo.
- Se expresa oralmente con corrección.
- Utiliza correctamente el vocabulario relacionado con los seres vivos.
- Es capaz de escribir la continuación de un cuento.
- Escribe correctamente palabras con **za, ce, ci, zo, zu**.
- Lee un texto poético y completa unos versos.

LENGUA CASTELLANA 2.º CURSO UNIDAD 6: EL JARRÓN DEL LAGO

OBJETIVOS

- Leer y comprender un texto narrativo.
- Extraer información de un texto expositivo de carácter enumerativo.
- Reconocer y utilizar sustantivos masculinos.
- Interpretar un código de color.
- Expresarse oralmente con corrección.
- Ampliar el vocabulario relacionado con el agua.
- Expresar opiniones por escrito.
- Escribir correctamente el sonido **g** suave.

- Leer y aprender un texto poético.

CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos:

- Lectura de un cuento.
- Comprensión de un texto narrativo.
- Lectura comprensiva de un texto expositivo de carácter enumerativo.
- Identificación de los sustantivos masculinos.
- Lectura comprensiva de un texto.
- Interpretación de mensajes gráficos.
- Ampliación del vocabulario sobre el agua.
- Redacción de un texto expresando una opinión personal.
- Escritura de palabras con **g** y **gu**.
- Lectura y recitado de un poema.

Actitudes:

- Interés por transmitir experiencias y opiniones personales a los demás.
- Preocupación por la correcta interpretación de mensajes gráficos.
- Curiosidad por ampliar el vocabulario sobre el agua.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Pedir a los alumnos que realicen una lectura en voz alta y en cadena del texto. Recordarles que tienen que respetar las pausas cuando haya punto y entonar correctamente las oraciones exclamativas e interrogativas.
- Para trabajar la entonación, pedir a varios niños que lean en voz alta las distintas intervenciones de los personajes.
- Se puede proponer a los niños que hagan un jarrón «de oro». Para ello, pedirles que lleven a clase cartulina blanca, tijeras, una barra de pegamento y purpurina dorada. Dibujar un jarrón sencillo en la pizarra y pedir a los niños que lo copien en un trozo de cartulina. Después, pedirles que lo recorten. A continuación, pasarán la barra de pegamento sobre su jarrón y espolvorearán la

purpurina por encima. Si lo considera conveniente, se puede sustituir la purpurina por lápiz o rotulador dorado.

- Pedir a los alumnos que juzguen la decisión del rey de nombrar primera ministra a la joven. Anime a los niños a inventar otro final para la historia.
- Dividir la clase en grupos de tres o cuatro alumnos, y pedirles que escriban tres intervenciones de personajes de cuentos famosos, para que sus compañeros averigüen de quiénes se trata.
- Se puede pedir a los alumnos que redacten de forma personal el resumen del cuento.
- Animar a los niños a que aventuren cómo había conseguido aprender muchas cosas el abuelo de la muchacha.
- Preguntarles por qué creen que había escogido el rey al anciano como consejero, en lugar de nombrarle ministro.
- Dictar parejas de sustantivos, uno masculino y otro femenino, y pedir que repitan en voz alta el sustantivo masculino que aparece en cada una. Por ejemplo:
 - carta, sobre
 - papel, papelera
 - farola, farol
 - cesta, cesto
 - barco, barca
 - jarra, jarro
- Pedir a los niños que completen con un sustantivo masculino los siguientes sintagmas:
 - La actriz y el
 - La hija y el
 - La madre y el
 - La profesora y el
- Pedir a los alumnos que subrayen los sustantivos masculinos que aparecen en los siguientes sintagmas:
 - El árbol seco.
 - Los nuevos edificios.
 - El niño pequeño.
 - Los cajones rotos.

- Se puede pedir a los niños que inventen y escriban en su cuaderno una actividad idéntica a la 5 de la página 85. Revisar los sustantivos que han escrito y después pedir que le pasen el cuaderno a un compañero para que resuelva la actividad.
- Pedir a los alumnos que citen títulos de películas que hayan visto relacionadas con el mar. Escribirlos en la pizarra y animarles a hablar libremente sobre alguna de esas películas. Es importante ayudar a los niños a enlazar las ideas con preguntas como estas: *¿cómo empieza la película? ¿Qué ocurrió entonces? ¿Qué pasó después? ¿Qué pasó al final?*
- Dividir la clase en grupos de cuatro o cinco alumnos. Asignar a un niño de cada grupo el papel de detective. Los demás niños del grupo escribirán en un papel una palabra relacionada con el mar. El detective tendrá que averiguarla haciendo preguntas a los compañeros. Pedir a los detectives que planteen sus preguntas con la entonación adecuada.
- Dividir la clase en grupos de cuatro o cinco alumnos y plantearles la siguiente pregunta: *¿qué se debe hacer para mantener limpias las playas?* Pedirles que elaboren un listado con las pautas de comportamiento que hay que seguir para cuidar las playas donde veraneamos. Al final, un representante de cada grupo expondrá en clase su trabajo.
- Formar cuatro grupos con los niños de la clase. Pedir que dos de los grupos anoten las ventajas y los inconvenientes de ir a la playa, y que los otros dos grupos hagan lo mismo con la opción de ir al río. Cuando hayan finalizado, el portavoz de cada grupo saldrá a la pizarra, expondrá sus conclusiones y las escribirá en un cuadro.
- Después de realizar las actividades sobre la **g** suave, comente a los alumnos que en ocasiones no se escribe **gu** ante **e**, **i**, sino que se escribe **g**, y esto sucede cuando la **g** suena fuerte.
- Comentar a los niños que muchas personas trabajan en los lugares de vacaciones para que todos los que vamos a pasar allí unos días nos sintamos cómodos y disfrutemos.
- Pedir que entre varios escenifiquen la llegada de unos veraneantes a un hotel: unos niños serán los turistas y otros, las personas encargadas de atenderlos.
- Pedir a los niños que primero realicen una lectura en voz alta del poema. Recordarles que marquen bien las pausas. Corregir la pronunciación y la entonación siempre que sea necesario. Luego, pedir que lo lean todos juntos.

- Escribir en la pizarra, de forma desordenada, las acciones que lleva a cabo el delfín:
juega - nada - salta
Pedir a los niños que numeren esas acciones según el orden en el que aparecen en el poema.
- Entregar a los niños una cartulina blanca, tamaño folio, y pedirles que dibujen lo que les sugiere el poema. Puede ser un solo dibujo o uno por estrofa. Al final, se hará una exposición en clase con todos los dibujos.

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

Tolerancia y respeto

- Conversar con los alumnos sobre lo valiosas que son las personas mayores. A lo largo de los años, estas personas han adquirido una gran experiencia que puede sernos muy útil si les damos la oportunidad de compartirla con nosotros. Animar a los alumnos a que hablen de personas mayores que les hayan enseñado algo importante.
- Comentar a los alumnos que es necesario respetar las opiniones razonables y sensatas de los demás, aunque no estemos de acuerdo con ellas. Hacerles ver que todos los puntos de vista pueden ser válidos y enriquecedores.

Responsabilidad

- Comentar en clase que el agua que llega a nuestras casas, y que, por tanto, bebemos, procede de los ríos. Por ello, es importante que los mantengamos limpios y que no arrojemos desperdicios ni materiales contaminantes a sus aguas. De esta forma, no sólo podremos beber agua en perfectas condiciones, sino que además preservaremos la vida de muchas especies animales.
- Comentar a los alumnos que en las playas hay servicios de vigilancia y auxilio, de los que se ocupan los socorristas. Ellos son los encargados de avisar a los bañistas de las condiciones que presenta el agua del mar. Insistir en la necesidad de ser responsables y hacer caso a esas indicaciones.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Lee y comprende textos narrativos.
- Extrae información de un texto expositivo de carácter enumerativo.
- Reconoce y utiliza sustantivos masculinos.
- Sabe interpretar un código de color.
- Se expresa oralmente con corrección.
- Utiliza correctamente el vocabulario relacionado con el agua.
- Es capaz de expresar opiniones por escrito.
- Escribe correctamente palabras con **ga, gue, gui, go, gu.**
- Lee y aprende un texto poético.

LENGUA CASTELLANA 2.º CURSO
UNIDAD 7: EL RUISEÑOR DE LA CHINA

OBJETIVOS

- Leer y comprender un texto narrativo.
- Extraer información de un texto expositivo de carácter enumerativo.
- Reconocer y utilizar sustantivos femeninos.
- Interpretar los símbolos de los aparatos.
- Expresarse oralmente con corrección.
- Ampliar el vocabulario sobre los aparatos.
- Describir objetos.
- Utilizar correctamente la grafía **gü**.
- Valorar la importancia de las nuevas tecnologías.
- Leer un texto poético y realizar actividades relacionadas con él.

CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos:

- Lectura de un cuento.
- Comprensión de un texto narrativo.
- Lectura comprensiva de un texto expositivo de carácter enumerativo.
- Identificación de los sustantivos femeninos.
- Lectura comprensiva de un texto.
- Interpretación de símbolos.
- Ampliación del vocabulario sobre los aparatos.
- Descripción de objetos.
- Escritura de palabras con **gü**.
- Ampliación del vocabulario relacionado con el ordenador.
- Lectura y recitado de un poema.
- Rima de palabras.

Actitudes:

- Interés por conocer la interpretación de los símbolos de los aparatos.
- Curiosidad por ampliar el vocabulario sobre los aparatos.
- Valoración de la importancia de las nuevas tecnologías.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Pedir a los alumnos que realicen una lectura silenciosa del cuento. Recordarles que deben evitar seguir el texto con el dedo o cualquier otra guía.
A continuación, proponerles leer, de nuevo, *El ruiseñor de la China* en voz alta y en cadena. Advertirles de que deben cuidar la entonación en las diferentes intervenciones de los personajes.
- Pedir a los niños que hagan un dibujo de uno de los momentos del cuento. Cuando hayan transcurrido unos minutos, interrumpir la actividad para que los niños expliquen en voz alta lo que están dibujando. Pedirles que, junto al dibujo, escriban una oración donde expliquen lo que está sucediendo.
- Proponer a los alumnos que imaginen qué habría pasado si el ruiseñor no hubiera vuelto con el emperador y que escriban un final distinto para el cuento.
- Antes de leer el texto, pedir a los alumnos que se fijen bien en el título del mismo. Pedirles que nombren inventos que a ellos les parezcan importantes. Después de leer el texto, comentar con los niños qué pasaría si nunca hubieran tenido lugar los grandes inventos que se mencionan en el texto.
- Escribir en la pizarra sustantivos masculinos y sustantivos femeninos. A continuación, leerlos en voz alta y pedir a los niños que den una palmada si el sustantivo es masculino y dos si el sustantivo es femenino.
- Dictar los siguientes sustantivos femeninos para que los alumnos escriban en su cuaderno el correspondiente masculino:
 - La doctora. – La profesora.
 - La niña. – La pintora.
 - La alumna. – La campesina.
- Explicar a los alumnos que, aunque todos los sustantivos tienen género, es decir, son masculinos o femeninos, no todos admiten variación de género. Por ejemplo, *esperanza, pared, lápiz, cuaderno, libro*, etc.
Pedir a un alumno que diga un sustantivo cualquiera. Si ese sustantivo admite variación de género, otro alumno deberá decir, según corresponda, su forma femenina o masculina. Si no admite variación de género, deberá decir otro sustantivo y así sucesivamente.

- Pedir que, por grupos de cuatro, los alumnos busquen información sobre un invento que haya supuesto un gran cambio en la vida de las personas (por ejemplo, la bombilla, el teléfono, etc.) y después lo expliquen en clase. Brindarles su ayuda para facilitar la búsqueda.
- Pedir a los alumnos que se fijen en algún aparato eléctrico que tengan en casa para explicar a los demás compañeros sus características: cómo funciona, para qué sirve, qué símbolos de funcionamiento o precaución tiene, etc. Animar al resto de los alumnos a que formulen preguntas.
- Animar a los alumnos a inventar adivinanzas sobre los aparatos eléctricos que usamos en casa. Para ello, decirles que deben fijarse en las características que identifican al aparato en cuestión. Se puede poner como ejemplo una adivinanza sobre la lavadora como la siguiente: «Tengo tambor y no toco, tengo ventana y no veo, pero la ropa lavo con esmero».
- Utilizar nombres de electrodomésticos para diferenciar sustantivos masculinos y femeninos.
- Comentar en clase que las instrucciones de un aparato nos sirven para saber cómo hay que manejarlo. A continuación, proponer escribir instrucciones para realizar actividades habituales. Por ejemplo: comer una naranja, ir desde el aula hasta la salida del centro, etc.
- Proponer a los alumnos inventar objetos. Dividir la clase en grupos de cuatro y entregarles un folio plegado cuatro veces (tantas como niños integran el grupo). El primer alumno debe iniciar el dibujo del objeto hasta el primer pliegue. El segundo niño debe continuar el dibujo, pero sólo podrá ver el final del dibujo del pliegue anterior, y así sucesivamente. Cuando acaben de dibujar, desplegarán el folio, retocarán el dibujo que finalmente ha resultado y pensarán para qué puede servir. Le pondrán un nombre y, por último, crearán símbolos para indicar cómo funciona el aparato que han inventado. Después, lo expondrán en clase y explicarán al resto de los compañeros cuál es su invento.
- Colocar diferentes objetos en una bolsa (llaves, fruta, pañuelo, lápiz, goma, etc.). Vendar los ojos a dos niños. Uno cogerá uno de los objetos: lo tocará, lo olerá, etc., e irá describiendo sus sensaciones; el otro niño, que tampoco puede ver el objeto, dirá de qué se trata por la descripción.
- Leer a los alumnos la siguiente noticia: *¡El invento del siglo! Los hermanos Manuel y Alicia Romero han realizado un invento sensacional: un bolígrafo que sólo escribe cartas a los Reyes Magos.* Pedirles continuar la noticia, describiendo cómo es el bolígrafo y cómo funciona.

- Para facilitar las descripciones de objetos se puede elaborar con los niños una lista de palabras que les sean de especial utilidad. Por ejemplo:
 - ancho suave
 - estrecho áspero
 - alto blando
 - bajoduro
 - grande redondo
 - pequeño alargado

- Preguntar a los niños cómo dirían ellos paraguas pequeño (*paragüitas*) y que escriban ese término en su cuaderno al lado de la palabra *paraguas*. Decirles que presten atención a la grafía **gu, gü**.

- En relación con la actividad 5 de la página 101, pedir a los niños que den una palmada para marcar cada una de las piezas de puzzle que forman las palabras *cigüeña* y *pingüino*, para que observen que coinciden con las sílabas de esas palabras.

- Leer el texto despacio varias veces y comprobar que los alumnos lo han entendido bien. Tener en cuenta que la información que aparece en los textos relacionados con las nuevas tecnologías puede resultar muy sencilla para algunos niños y, sin embargo, muy compleja para otros. Es muy conveniente trabajar con ellos el significado de las palabras más importantes de estos textos: *monitor, pantalla, ratón, puntero*.

- Tras la lectura del texto, hacer estas preguntas a sus alumnos:
 - ¿Qué es el monitor del ordenador? ¿Para qué sirve?
 - ¿Qué es un ratón? ¿Para qué lo utilizamos?
 - ¿Podemos escuchar sonidos con el ordenador? ¿Cómo?

- Si el centro escolar dispone de aula informática, llevar allí a los alumnos y explicarles cuáles son y para qué sirven los componentes de un ordenador. Hacer una demostración práctica escribiendo un breve texto. Pedirles que observen qué sucede con el puntero al mover el ratón.
Cuando acuda al aula de informática, recordar a los niños cómo deben comportarse en ella. Insistir en que los aparatos que están allí son de todos y han de tratarlos con mucho cuidado para que no se estropeen. Pedir a los niños que no utilicen nada sin su consentimiento.

- Después de realizar la actividad 4 de la página 103, se puede pedir a los niños que escriban en su cuaderno de forma ordenada el proceso que se sigue para mover un icono, un dibujo... por la pantalla.

- Proponer a los niños hacer una ficha con cada una de las partes de un ordenador (teclado, ratón, monitor, CPU, etc.). En una de las caras dibujarán la parte de la que se trate y en la otra escribirán su nombre y explicarán para qué sirve.
- Proponer a los alumnos que primero lean el poema de la página 104 de forma individual. Después, pedir que lo lean dos o tres niños en voz alta y corregir la pronunciación y la entonación. Proponerles memorizarlo para después recitarlo.
- Como el poema es bastante sencillo y fácil de aprender, se puede pedir a uno de los niños que más dificultades tenga a la hora de memorizar un poema que sea él el que, en esta ocasión, se lo recite a sus compañeros una vez aprendido.

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

Responsabilidad

- A propósito del cuento, comentar a los alumnos que no se debe actuar caprichosamente sin tener en cuenta los sentimientos de los demás.

Solidaridad

- Aprovechando la lectura del cuento, ponga de relieve la actitud generosa del ruiseñor, que no dudó en volver a palacio para sanar al emperador, aunque éste había dejado de prestarle atención.
- Comentar con los alumnos el valor que tienen las actitudes generosas hacia los demás.
- Fomentar el hábito de prestar ayuda a las personas que nos rodean cuando éstas tienen algún problema. Hacer ver a sus alumnos que también es positivo pedir ayuda cuando nosotros la necesitamos.

Tolerancia y respeto

- Recomendar a los alumnos que cuando escuchen música o vean la televisión, lo hagan con un volumen no muy alto, para evitar molestar a otras personas que estén con ellos o a cualquier vecino.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Lee y comprende textos narrativos.
- Extrae la información principal de un texto expositivo.
- Reconoce y utiliza sustantivos femeninos.
- Sabe interpretar símbolos de aparatos.
- Se expresa oralmente con corrección.
- Utiliza correctamente el vocabulario relacionado con los aparatos.
- Es capaz de realizar descripciones.
- Emplea adecuadamente la grafía **gü**.

- Valora la importancia de las nuevas tecnologías.
- Lee textos poéticos.

LENGUA CASTELLANA 2.º CURSO

UNIDAD 8: EL NIÑO QUE QUERÍA LA LUNA

OBJETIVOS

- Leer y comprender un texto narrativo.
- Leer y extraer información de un texto instructivo.
- Reconocer y utilizar el sustantivo en singular.
- Interpretar carteles.
- Expresarse oralmente con corrección.
- Ampliar el vocabulario básico relacionado con el universo.
- Hacer predicciones de futuro.
- Escribir con letra mayúscula inicial los nombres propios de personas y de lugares.
- Leer y aprender un poema.

CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos:

- Lectura de un cuento.
- Comprensión de un texto narrativo.
- Lectura comprensiva de un texto instructivo.
- Identificación de sustantivos en singular.
- Lectura comprensiva de un texto.
- Interpretación de carteles.
- Ampliación del vocabulario sobre el universo.
- Redacción de textos que incluyen planes.
- Uso de la letra mayúscula con los nombres de persona y lugar.
- Lectura y recitado de un poema.
- Realización de dibujos relacionados con palabras

Actitudes:

- Interés por la correcta interpretación de carteles.
- Valoración de los textos escritos como medio para obtener nuevos conocimientos.
- Curiosidad por ampliar el vocabulario sobre el universo.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Pedir a los alumnos que realicen una lectura silenciosa del cuento.
A continuación, proponerles leer de nuevo *El niño que quería la Luna* en voz alta y en cadena. Recordarles que marquen bien las pausas cuando haya un punto y seguido, y que las prolonguen algo más cuando se trate de un punto y aparte. Comentarles que deben cuidar la entonación en las diferentes intervenciones de los personajes.
- Pedir a los niños que hagan un dibujo del momento del cuento que más les ha gustado. Al finalizar, se hará una exposición en clase con los dibujos realizados.
- Pedir a los alumnos que comenten la actitud del niño del cuento. Animar la conversación con preguntas como *¿El niño del cuento es comprensivo o caprichoso? ¿Por qué? En una situación parecida, ¿actuarías igual que la madre? ¿Por qué?*
- Repasar los conocimientos que tienen los niños sobre el género de los sustantivos. Para ello, dictar las siguientes palabras y pedir a los alumnos que las clasifiquen según su género: *casa, maleta, bolso, lámpara, rotulador, lápiz, jersey*.
- Explicar a sus alumnos que la expresión *pedir la Luna* significa «pedir algo imposible».
Preguntarles por qué creen ellos que tendrá ese significado.
- Dado que en el cuento se habla de la Luna en dos de sus fases, explicar la diferencia entre ellas (Luna nueva = no hay Luna; Luna llena = la Luna se ve redonda).
- Si las condiciones meteorológicas lo permiten, pedir a los niños que por la noche, en sus casas, miren al cielo y busquen la Luna. Al día siguiente, entre todos comentarán si la Luna estaba en alguna de esas fases.
- Si se considera adecuado, se puede hacer alusión a las fases creciente y menguante.

- Pedir a los niños que pregunten a sus padres cómo se hace alguno de sus platos de comida favoritos. Indicarles que escriban en el cuaderno los ingredientes, y que ilustren con dibujos su trabajo.
- Animar a los alumnos a jugar a «Palabras encadenadas». Uno de ellos dirá un sustantivo en singular y el siguiente dirá otro sustantivo en singular que comience por la última sílaba del sustantivo que dijo el niño anterior, y así sucesivamente.
- Pedir a los niños que clasifiquen los ingredientes de la receta de cocina (*galletas, azúcar, mantequilla, mermelada, yogur, queso*) en dos grupos: alimentos de origen animal (*mantequilla, yogur, queso*) y alimentos de origen vegetal (*galletas, azúcar, mermelada*).
- Proponer a los alumnos elaborar un fichero de recetas de cocina. Entregar a cada alumno dos fichas perforadas. En cada ficha se debe escribir una receta (ingredientes y modo de hacerla) e ilustrar algunos de los pasos y cómo queda la receta al final. Una vez que hayan completado el trabajo, recoger todas las fichas y reunir las en un archivador.
- Pedir a los alumnos que elaboren un cartel para cada uno de los siguientes establecimientos:
 - Una panadería donde también venden roscones de Reyes.
 - Un cine en el que se proyectan películas mudas.
 - Un zoo donde sólo hay especies protegidas.
- Después de realizar la actividad 2 de la página 112, se puede pedir a los niños que elaboren otra carta para un restaurante espacial. Sugerirles que piensen en platos que existan realmente y dígales que cambien algo del nombre para que tengan que ver con el universo o los viajes espaciales. Cuando se realice esta actividad, atender de forma especial a los alumnos menos imaginativos, ya que pueden tener dificultades para realizarla. Hacer valorar a todos los niños las propuestas de sus compañeros, independientemente de que sean más o menos afortunadas.
- Comentar a sus alumnos que, aunque desde hace tiempo se sabe con certeza que la Tierra y otros planetas son redondos, hubo una época en que existía la firme creencia de que nuestro planeta era plano.
- Se puede pedir a los niños que hagan un dibujo de cómo es la Tierra y de cómo la gente de otra época pensaba que era nuestro planeta.
- Pedir a los niños que inventen un título de película sobre el espacio y hagan un cartel anunciando el estreno de la película. Se puede tomar como ejemplo el que acompaña al texto *Carteles para anunciar*.

- Llevar a clase fotografías o dibujos en los que se representen diferentes profesiones. Mostrarlas a los niños y preguntarles a qué se dedican esas personas y en qué consiste su trabajo. Después animarlos a que propongan ellos otras profesiones, que irá anotando en la pizarra.
Una vez que los niños tengan todas esas opciones, deben decir qué profesión les gusta más y por qué.
- Pedir a los niños que expliquen en pocas palabras un plan cuidando que no sobre o falte nada. Se puede poner un ejemplo como el siguiente: «Hoy, a las seis de la tarde, voy al planetario con mi familia a ver la proyección *Un viaje por las estrellas*».
- En el texto *Cuando sea mayor* se trata un tema muy atractivo para los alumnos: los astronautas y los viajes espaciales.
Aprovechar ese contexto para plantear las siguientes cuestiones:
 - ¿Se puede viajar a la Luna?
 - ¿Cómo van vestidos los astronautas? ¿Por qué irán vestidos así?
 - ¿Se puede viajar hasta el Sol? ¿Por qué?
- Si lo considera oportuno, mencionar a los niños los nombres de astronautas famosos (Yuri Gagarin, Neil Armstrong, Pedro Duque).
- Preguntar a los niños si saben qué es una nana, para qué se canta... Proponerles que canten alguna. Después, se puede escribir una en la pizarra y leerla todos juntos.
- Al realizar la actividad 1 de la página 116, sugerir a sus alumnos que sustituyan el nombre Natacha por otro que también tenga tres sílabas, para que el poema «suene igual de bien».

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

Autodisciplina

- Hablar con los niños sobre el esfuerzo que hacen las personas mayores para darles lo que necesitan: educación, comida, ropas, etc.
- Indicarles que no deben ser caprichosos ni pedir cosas imposibles de conseguir.
- Reflexionar con sus alumnos sobre la necesidad de ser perseverantes y de cumplir los propósitos personales para lograr lo que se desea para el futuro.
- Recordar a los niños que es necesario acostarse a una hora adecuada y dormir suficientemente, ya que si no, al día siguiente el cansancio mermará nuestras capacidades físicas y mentales.

Solidaridad

- Hacer reflexionar a los alumnos sobre el hecho de que muchas personas y niños como ellos no tienen ni siquiera lo necesario para comer y vestirse; por eso, deben compartir sus cosas con los niños que lo necesitan.

Salud

- Hablar en clase de lo necesario que es tomar alimentos naturales y muy variados. Explicar que no conviene abusar de los bollos y otros dulces.

Responsabilidad

- El medio ambiente posee un equilibrio muy necesario para la vida. Insistir a los niños en la necesidad de colaborar entre todos para mantener ese equilibrio.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Lee y comprende un texto narrativo.
- Extrae la información principal de un texto instructivo.
- Reconoce y utiliza el sustantivo en singular.
- Sabe interpretar carteles.
- Se expresa oralmente con corrección.
- Utiliza correctamente el vocabulario relacionado con el universo.
- Es capaz de escribir planes futuros.
- Emplea la letra mayúscula inicial en la escritura de nombres propios de persona y de lugar.
- Es capaz de aprender un poema.
- Hace dibujos relacionados con palabras.

LENGUA CASTELLANA 2.º CURSO UNIDAD 9: LOS LOBOS

OBJETIVOS

- Leer y comprender un texto narrativo.
- Comprender y utilizar información de un texto expositivo.
- Reconocer y utilizar sustantivos en plural.
- Interpretar señales de tráfico.
- Expresarse oralmente con corrección.
- Ampliar el vocabulario relacionado con los pueblos y ciudades.
- Situar un lugar.
- Escribir correctamente palabras con **br** y **bl**.
- Leer un texto poético.

CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos:

- Lectura de un cuento.
- Comprensión de un texto narrativo.
- Lectura dramatizada de una escena teatral.
- Lectura comprensiva de un texto expositivo.
- Identificación de sustantivos en plural.
- Lectura comprensiva de un texto.
- Interpretación de señales de tráfico.
- Ampliación del vocabulario sobre pueblos y ciudades.
- Localización de un lugar.
- Escritura de palabras con **br** y **bl**.
- Lectura y recitado de un poema.
- Elaboración de dibujos relacionados con sonidos.

Actitudes:

- Valoración de la lectura como fuente de placer, entretenimiento e información.
- Respeto por las señales de tráfico.
- Curiosidad por ampliar el vocabulario sobre los pueblos y las ciudades.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Pedir a los alumnos que lean individualmente y en silencio el texto *Los lobos*.
- Para trabajar la entonación, animar a tres niños a hacer una lectura en voz alta del cuento. Uno de ellos será el narrador; otro, el abuelo; y el tercero, el niño.
- Pedir a los alumnos que escriban las partes principales de las que consta un árbol: *raíces* (la parte que está en el interior de la tierra), *tronco* (la parte que sostiene el árbol) y *ramas* (donde están las hojas).
- Después, en grupo, pedirles que digan nombres de árboles que ellos conozcan. Se les puede preguntar si saben si pierden las hojas en otoño (árboles de hoja caduca) o no las pierden nunca (árboles de hoja perenne).

- Pedir a los alumnos que inventen un tercer personaje, cuyo fin sea hacerle ver al abuelo que él tampoco debe mentir al niño si espera que él no lo haga.
- Preguntar a los niños qué les asusta a ellos y pedir que den una posible explicación al motivo real de aquello que les asusta, para que, entre todos, vean que no deben tener miedo a personajes, animales, cosas...
- Proponer a los alumnos aprender por parejas el texto del apartado PEQUEÑO TEATRO para dramatizarlo en clase. Animarles a que traigan trajes y objetos para caracterizar al personaje que representen.
- Dividir la clase en grupos de cinco alumnos y pedirles que representen con mímica los siguientes sentimientos: felicidad, amistad, vergüenza, pena y cariño.
- Traer a clase una grabación de la canción *Vamos a contar mentiras*, para que los niños la escuchen y la canten. Luego, pedirles que inventen una canción contando cosas disparatadas que no se ajusten a la realidad.
- Animar a los alumnos a que expliquen a sus compañeros cómo son los puentes que ellos conocen y con qué están fabricados: con madera, con piedra, con metal, con hormigón, etc. Pedirles que, después de la explicación, elaboren fichas con los distintos tipos de puentes que pueden encontrar.
- Pedir a los niños que digan nombres de objetos que haya en la clase que sean únicos y nombres de objetos de los que haya más de uno. Después, hacer que los escriban en la pizarra en dos columnas. Indicar a los alumnos que una columna recoge los sustantivos en singular y la otra, los sustantivos en plural.

Uno	Más de uno
Papelera	Mesas
Puerta	Sillas
Pizarra	Lápices

- Animar a los niños a jugar a «La palabra intrusa». Leer en voz alta las siguientes series de palabras para que los niños detecten la que es diferente (una palabra en plural o en singular).
 - a. Libro-cuaderno-bolígrafos-lápiz.
 - b. Rosas-claveles-lila-margaritas.
 - c. Perros-ciervo-camellos-caballos.
 - d. Tren-pelota-muñeca-coches.

- Explicar a los alumnos que los elementos naturales del paisaje son los que nos ofrece la naturaleza, y que los elementos que construyen los seres humanos, como los puentes, son elementos artificiales.
- Pedir a los niños que realicen una maqueta en la que, sobre un soporte de madera, reproduzcan con plastilina un campo o ciudad por donde pasa un río y el puente que lo cruza.
- Conversar con los alumnos sobre por qué debemos respetar las señales de tráfico. Para estimular su participación, haga preguntas como *¿De qué informan las señales de tráfico? ¿Qué puede pasar si no respetamos una señal?*
- Dividir la clase en dos grupos y pedir que representen mímicamente dos situaciones: una en la que sean peatones que no respetan las señales de tráfico, y las consecuencias que esto trae; y otra en la que sean peatones que respetan las señales de tráfico, y las ventajas que esto supone.
- Pedir a los alumnos que imaginen señales para indicar estos mensajes:
 - Prohibido chillar en clase.
 - Silencio.
 - Prestar atención.
- Proponer a los niños doblar varias hojas de papel para confeccionar una agenda. En ella, escribirán los nombres y direcciones de sus compañeros de clase. Después, se pueden diseñar sobres divertidos y escribir las direcciones de algunos de sus compañeros.
- Dividir la clase en grupos de cinco alumnos y pedirles que busquen información sobre las señales de tráfico que deben conocer como peatones (pasos de peatones, semáforos, vía reservada para ciclistas, centro escolar próximo, etc.). Pedirles que confeccionen un mural con esas señales. Después de realizar la actividad, hacer que expongan los murales en el aula y que comenten la información obtenida.
- Pedir a los niños que, siguiendo la estructura del texto *El pueblo de Víctor*, escriban un pequeño texto en el que describan el lugar donde viven. Comentar con ellos la importancia del orden en la descripción e indicarles el esquema que pueden seguir. Por ejemplo:
 1. En qué localidad vives.
 2. Dónde está situada.
 3. Qué centros hay en ese lugar: colegios, centros de salud, tiendas, teatros, cines, bibliotecas, etc.
 4. Tu opinión sobre el lugar.

- Sugerir a los niños que dibujen alguna de las habitaciones de su casa (su dormitorio, el salón, la cocina...) junto con su mobiliario. Después, describir lo que han dibujado usando palabras como *al lado, entre, cerca...*
- Pedir a los niños que se coloquen en círculo. Decir una palabra que contenga los grupos **br** o **bl** y lanzar una pelota a un niño, éste tendrá que decir otra palabra con uno de estos dos grupos y volver a lanzar la pelota, y así sucesivamente.
- Pedir a los niños que escriban una carta invitando a un amigo a ir a merendar a su casa. Deben explicarle cómo llegar y, además, dibujar un plano en el que figure el recorrido que deben realizar.
- Una vez realizada la actividad 1 de la página 128, se puede leer la siguiente historia destacando de alguna manera las palabras en negrita (leyéndolas con un tono especial, levantando la mano cuando las lea...). Pedir a los niños que emitan los sonidos característicos de los seres u objetos a los que se refieren esas palabras. Puede grabar la actividad para que luego los niños comenten su trabajo.

*Iba María por el campo una mañana de primavera cuando se oyó un gran **trueno** (sonido del trueno). Muy pronto, se desencadenó una tremenda tormenta. No acabaron ahí los sustos: María oyó el aullido de un **lobo** (imitar el aullido del lobo). Echó a correr, pero tropezó con un oso que quiso atacarla. Menos mal que, en ese momento, sonó un **despertador** (sonido de alarma de un despertador) y se dio cuenta de que todo había sido un sueño.*

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

Tolerancia y respeto

- Hacer ver a los alumnos que tenemos que procurar ser exactos y objetivos en nuestros comentarios, sobre todo cuando hablamos de alguna persona. Insistir especialmente en que al hablar sobre alguien hay que hacerlo sin exagerar ni emitir juicios valorativos que pueden resultar erróneos.
- Conversar con los alumnos sobre el comportamiento que deben tener en los transportes públicos y sobre el respeto que deben mostrar a todos los viajeros.

Responsabilidad

- Hacer ver a sus alumnos la importancia de decir siempre la verdad. Comentarles también que no debemos contar cosas que no sean ciertas de otras personas, ya que podemos perjudicarlas.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Lee y comprende textos narrativos.
- Extrae información de textos expositivos.
- Reconoce y utiliza correctamente los sustantivos en plural.
- Sabe interpretar señales de tráfico.
- Se expresa oralmente con corrección.
- Utiliza correctamente el vocabulario relacionado con los pueblos y ciudades.
- Es capaz de indicar la situación de un lugar por escrito.
- Escribe correctamente palabras con **br** y **bl**.
- Hace dibujos relacionados con sonidos.

LENGUA CASTELLANA 2.º CURSO **UNIDAD 10: LA CASA DEL LEÓN**

OBJETIVOS

- Leer y comprender un texto narrativo.
- Completar fichas a partir de un texto expositivo de carácter descriptivo.
- Reconocer y utilizar los verbos en presente.
- Identificar las señales de emergencia.
- Expresarse oralmente con corrección.
- Ampliar el vocabulario relacionado con la casa.
- Hacer la descripción de una casa.
- Escribir correctamente palabras con **mb** y **mp**.
- Valorar la importancia de las nuevas tecnologías.
- Leer un texto poético y completar estrofas.

CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos:

- Lectura de un cuento.
- Comprensión de un texto narrativo.
- Lectura comprensiva de un texto descriptivo.
- Identificación de los verbos en presente.
- Lectura comprensiva de un texto.
- Interpretación de señales de emergencia.
- Ampliación del vocabulario sobre la casa.
- Descripción de una casa.
- Escritura de palabras con **mb** y **mp**.
- Lectura comprensiva de un texto informativo.
- Ampliación del vocabulario relacionado con el ordenador.
- Lectura y recitado de un poema.

- Invención de palabras mágicas.

Actitudes:

- Valoración de la importancia que tiene colaborar en las tareas domésticas.
- Curiosidad por ampliar el vocabulario sobre la casa.
- Valoración de la importancia de las nuevas tecnologías.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Pedir a los alumnos que lean individualmente y en silencio el texto *La casa del león*. Indicarles que eviten mover los labios al leer o seguir con el dedo las líneas del texto.
- Una vez leído el cuento, conversar con sus alumnos sobre lo que pensaban antes de leer la historia y lo que saben ahora sobre ella.
- Proponer leer de nuevo el texto completo, esta vez en voz alta y en cadena. Explicar que los niños a los que les toquen las intervenciones de los personajes deberán leer también las aclaraciones del narrador que aparezcan en ellas.
- Comentar a sus alumnos que todos los personajes que aparecen en el cuento son animales salvajes, es decir, son animales que viven en libertad. Luego pedir que copien el siguiente cuadro y que marquen con una X la casilla que corresponda:

	Doméstico	Salvaje
jabalí		
gato		
gallo		
cocodrilo		
ciervo		

- Escribir en la pizarra un resumen de *La casa del león* con dos errores. Luego, pedir a los niños que detecten los dos errores y que escriban correctamente el resumen en su cuaderno. Por ejemplo:

El león invitó a los animales de la selva a un banquete en su casa. Cuando llegaron los invitados, todos comentaron que la casa olía muy bien. El rey se enfadó tanto que los echó a todos de su casa.

- Proponer a los niños hacer una representación de la fábula que han leído. Para la caracterización de los personajes llevarán caretas que hayan realizado ellos mismos. También se pueden utilizar las que venden hechas.
- Antes de leer el texto, se puede pedir a los alumnos que digan todo lo que saben sobre los leones. Ir anotando en la pizarra, de forma esquemática, la información que aporten los niños. A continuación, pedirles que lean el texto.
- Escribir en la pizarra estas oraciones: *Estrella juega. Pedro come.* Luego, pedir a los niños que digan qué hacen esas personas. Escribir sus respuestas y explicarles que las palabras que han dicho son verbos.
- Pedir a los niños que representen acciones con mímica. Sus compañeros tendrán que adivinar de qué acción (verbo) se trata.
- Proponer a los niños que escriban en sus cuadernos, unas debajo de otras, palabras que indiquen acción. Pedirles que las lean en clase y digan qué son esas palabras (*verbos*).
A continuación, al lado de cada verbo, escribirán una oración que deberá empezar por los marcadores de tiempo presente *Hoy o Ahora.*
- Explicar a los alumnos que no todos los animales se alimentan de carne como lo hace el león. También hay animales que sólo comen hierba y otros que comen toda clase de alimentos.
Pedir a los niños que digan el nombre de distintos animales y que expliquen de qué creen ellos que se alimentan. Después, comentarles los fallos si es necesario.
- Decir a los alumnos que realicen un dibujo en el que un niño o niña haga algo. Debajo del dibujo tendrán que escribir el verbo en mayúscula con un color llamativo. Al final, recoger todos los dibujos y exponerlos en las paredes de clase.
- Recordar a los niños que al hacer una descripción hay que seguir un orden. Luego, pedir que describan su casa: primero que expliquen de qué tipo de vivienda se trata (individual, de vecinos, de campo, de ciudad, etc.); si es de vecinos, qué piso o planta es; cómo es por fuera (tiene sólo ventanas, tiene además balcones o terraza, etc.). Después, pedir que expliquen cómo es por dentro: si es grande o pequeña, el número de habitaciones que tiene, si es muy luminosa, etc.

- Pedir a los niños que describan un objeto de la clase. Para ayudarlos en su descripción, se pueden hacer preguntas como éstas: *¿De qué está hecho? ¿Dónde lo han fabricado? ¿Para qué sirve?*, etc.

- Para completar la actividad 4 de la página 137, pedir a un niño que salga a la pizarra y decirle al oído una palabra sin que el resto de la clase la oiga. El niño la tendrá que representar con mímica y sus compañeros tendrán que adivinarla y decir su contraria. Por ejemplo: *limpio (sucio), grande (pequeño), caliente (frío), día (noche)*, etc.

- Comentar a los alumnos que los distintos tipos de casa se deben, en gran medida, al clima de los lugares donde se encuentran. Por ejemplo, en lugares cálidos, los tejados de las casas son planos, las paredes son blancas para reflejar el sol; en cambio, las casas de las zonas frías tienen tejados inclinados para que resbalen la lluvia y la nieve, tienen contraventanas para aislarse del frío, chimenea para proporcionar calor a la vivienda...
Pedir a los niños que dibujen cada uno de los tipos de vivienda explicados.

- Comentar a los alumnos que al describir, además de explicar cómo es alguien o algo, debemos establecer un criterio de orden y seguirlo. Por ejemplo, podemos describir de izquierda a derecha.
Pedir a los niños que utilicen ese criterio para describir la habitación de María (a la derecha, junto a la ventana, hay un mueble para poner libros y juguetes; a la izquierda, al otro lado de la ventana, hay una estantería para colocar muñecos; también a la izquierda está la cama, y en el suelo hay una alfombra).

- Después de realizar las actividades 1, 2 y 3, proponer a los alumnos que describan la clase. Indicarles que pueden escribir sobre cómo es el aula (luminosa, grande, etc.). Recordarles que deben seguir un orden y que, después de escribir, lean el texto y corrijan lo que no esté bien.

- Escribir en la pizarra parejas de palabras con **mb** o **mp** que pertenezcan a la misma familia. La primera palabra aparecerá completa y en la otra faltará el grupo consonántico **mb** o **mp** para que los niños lo escriban. Por ejemplo:
 - sombra: so__rero
 - campo: ca__esino
 - cambiar: ca__io
 - compañía: co__añoero

- Describir una habitación y hacer que los niños la vayan dibujando. Procurar que las indicaciones sean claras e inequívocas. Puede ser útil dibujar previamente la habitación y elegir los elementos que se van a dar como referencia.

- Si el centro escolar dispone de ordenadores a los que puedan acceder sus alumnos, es muy conveniente que los niños comprueben por sí mismos la información recibida en el texto. Pedir, si algún niño tiene un juego de ordenador, que lo traiga a clase para jugar con él.
- Plantear a los niños la siguiente situación: Ignacio se pasa toda la tarde jugando con el ordenador. Su hermana y sus amigos quieren que juegue con ellos, pero a él nunca le apetece. Ya empiezan a cansarse de esta situación y cada vez lo llaman menos, porque él continúa con esta actitud.
Después, hacer a sus alumnos estas preguntas:
 - ¿Creéis que Ignacio hace bien? ¿Por qué?
 - ¿Qué debería hacer?
 - ¿Pensáis que Ignacio tiene algún problema?
 - ¿Qué haríais para ayudar a Ignacio a solucionarlo?
- Pedir a los alumnos que digan algunos juegos que les gusten y que sean tan atractivos como pueda ser jugar con el ordenador.
Después, proponer a los niños que expliquen a sus compañeros en qué consisten esos juegos.
- Pedir a varios alumnos que lean en voz alta el poema *En mi cocina*. Indicarles que lo lean como si verdaderamente estuvieran haciendo ellos una pócima mágica, con un tono de voz un poco misterioso.
- Animar a los niños a inventar pareados sobre *recetas mágicas*. Hacer que piensen en los ingredientes y en los efectos que pueden producir. Por ejemplo:
*Con ajo y regaliz
te crecerá la nariz.
Con arroz y pimentón
las muelas te dolerán un montón.*
- Para complementar la actividad anterior, se puede proponer a los niños reunir todos los pareados en un gran poema, que deberán memorizar para dramatizarlo en clase. Sugerirles que confeccionen con cartulina negra gorros de brujos y que traigan de casa prendas oscuras que les sirvan de túnicas.

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

Salud e higiene

- Comentar a los alumnos lo importante que es la limpieza para evitar enfermedades y también para que los demás no se sientan incómodos ante la falta de higiene.

Tolerancia y respeto

- Comentar que, al final, el león acaba dándose cuenta de sus defectos y corrige su actitud. A partir de esa observación, hacer reflexionar a sus alumnos sobre la importancia de ser críticos con nosotros mismos para modificar nuestra conducta y poder mejorar.

Responsabilidad

- Comentar con los alumnos, sin causarles preocupación, la utilidad de las salidas de emergencia. Decirles que, aunque no suele ser frecuente hacer uso de ellas, es muy necesario que existan. Hacerles tomar conciencia de la importancia de que esas salidas estén señalizadas.

Solidaridad

- Recordar a sus alumnos que mantener una casa limpia es una tarea que requiere mucho esfuerzo. Explicarles que conviene que sea un trabajo compartido por todos los miembros de una familia.

Uso del tiempo

- Conversar con los alumnos acerca de planificar todas nuestras actividades, de forma que tengamos tiempo para todo: realizar las tareas del colegio, hacer las labores de casa, jugar con los amigos, ver la televisión, etc. Comentarles que algunos niños pasan demasiadas horas jugando con el ordenador y que luego apenas tienen tiempo para hacer otras cosas.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Lee y comprende textos narrativos.
- Realiza fichas a partir de un texto expositivo de carácter descriptivo.
- Reconoce y utiliza verbos en presente.
- Identifica señales de emergencia.
- Se expresa oralmente con corrección.
- Utiliza el vocabulario relacionado con la casa.
- Es capaz de hacer la descripción de una casa.
- Emplea adecuadamente las grafías **mb** y **mp**.
- Valora la importancia de las nuevas tecnologías.
- Completa estrofas relacionadas con un texto poético.

LENGUA CASTELLANA 2.º CURSO

UNIDAD 11: ¡QUÉ RARO!

OBJETIVOS

- Leer y comprender un texto narrativo.

- Extraer información de un texto expositivo de carácter enumerativo.
- Identificar y usar correctamente verbos en pasado.
- Expresarse oralmente con corrección.
- Ampliar el vocabulario relacionado con la familia.
- Escribir breves textos dialogados.
- Escribir correctamente palabras con el sonido **r** suave.
- Leer un texto poético y completar estrofas relacionadas con él.

CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos:

- Lectura de un cuento.
- Comprensión de un texto narrativo.
- Lectura e interpretación de una escena teatral.
- Lectura comprensiva de un texto expositivo de carácter enumerativo.
- Identificación de los verbos en pasado.
- Lectura comprensiva de un texto.
- Ampliación del vocabulario sobre la familia.
- Escritura de diálogos.
- Escritura de palabras con el sonido **r** suave.
- Lectura y recitado de una nana.
- Rima de palabras.

Actitudes:

- Interés por la correcta aplicación de las reglas ortográficas básicas.
- Curiosidad por ampliar el vocabulario sobre la familia.
- Disfrute con la lectura y recitado de textos poéticos.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Pedir a los alumnos que lean en voz alta y en cadena el texto *¡Qué raro!* Interrumpir la lectura al final de la primera página para crear expectación. Hacer que los niños imaginen y comenten qué desenlace puede tener la historia.

- Una vez acabada la lectura, preguntar a los alumnos si sus predicciones a partir del título del cuento responden al contenido de la lectura.
- Preguntarles si les ha divertido el cuento y qué es lo que más y lo que menos les ha gustado.
- Proponer que imaginen otra situación en la que el personaje de un cuento tenga que superar alguna dificultad.
- Pedir a los niños que realicen comparaciones entre las cualidades de una persona y las características que poseen algunos animales. Tomar como modelo la expresión que aparece en la lectura *hablar como un loro*.
- Después de leer el cuento *¡Qué raro!*, formular preguntas como las siguientes:
 - ¿Cómo se llama el niño del cuento?
 - ¿Cómo salía todo lo que decía el niño?
 - ¿Dónde se escondió para que no lo encontraran?
 - ¿En qué medio de transporte regresaron a casa él y sus padres cuando éstos lo encontraron?
- Formar grupos de cuatro alumnos y plantear la siguiente actividad para realizarla de forma conjunta. Comentar que todos han de colaborar para poder resolverla, porque tendrán que completar una oración uniendo las partes en que está dividida.

En primer lugar, dividir una oración en cuatro partes y escribir cada parte en una ficha. A continuación, entregar a cada miembro del grupo una ficha y pedir a los niños que las ordenen para que la oración tenga sentido. Por ejemplo:

 - porque cuando hablaba
 - Juanjo era un niño especial
 - como los de los tebeos
 - le salían globos
- Plantear una variante del cuento. Por ejemplo, que el problema de Juanjo era que los demás podían ver lo que pensaba. Hacer que, entre todos, busquen un final para esta historia.
- Antes de comenzar la lectura del texto, preguntar a los niños si han leído algún cómic. En caso afirmativo, pedirles que expliquen a los compañeros el contenido.
- Tras la lectura del texto, preguntar a los niños qué personajes aparecen y cómo son. Después, pedir que inventen un personaje similar a los del texto, que lo dibujen y que escriban cómo es, qué hace...

- Escribir en la pizarra la palabra *ayer* y hacer preguntas a los niños como las siguientes: *¿qué hicimos en clase ayer? ¿Qué cenasteis ayer? ¿A qué jugasteis ayer?*, etc. Escribir en la pizarra las respuestas de los niños y subrayar los verbos. Indicar que las palabras subrayadas son verbos en pasado, porque se refieren a acciones ocurridas en un período de tiempo anterior al momento actual.
Se puede proponer también a los niños que inventen otras preguntas similares para que las respondan sus compañeros.
- Proponer a los niños inventar entre todos una historia ocurrida en el pasado. Comenzar usted la historia y pedir que los niños la continúen con las respuestas a las preguntas que, sucesivamente, les irá planteando. Por ejemplo, usted puede comenzar diciendo: *Ayer fui a la piscina*. A continuación, preguntar a un niño: *¿Qué pasó?*, el niño dará una respuesta. A continuación usted volverá a preguntar a otro, y así hasta dar por terminada la historia.
- Aprovechar la oportunidad que le ofrecen estas páginas para conversar con los alumnos sobre las bibliotecas. Recordarles cuál es su utilidad y qué comportamiento hay que mantener dentro de ellas. Sería recomendable organizar una visita a una biblioteca pública. Se puede pedir a los niños que, después de realizada la visita, comenten en clase lo que más les ha llamado la atención de esa biblioteca.
- Proponer a los niños organizar su propia biblioteca. Para ello, animarles a llevar a clase sus libros favoritos. Los alumnos deberán incluir en el interior una ficha en la que escriban de qué trata ese libro, qué es lo que más les ha gustado y por qué se lo recomiendan al resto de sus compañeros.
Además, se puede nombrar un bibliotecario cada mes, que será el encargado de entregar, recoger y mantener ordenados los libros de la biblioteca.
- Una vez realizada la actividad 3 de la página 153, proponer a los niños inventar un cuento que tenga uno de estos finales:
 - El príncipe no volvió a tratar mal a nadie.
 - Por fin, la rana Rina se dio cuenta de que su hermana, la rana Rena, hacía las cosas mejor que ella.
- Dibujar un árbol genealógico en la pizarra y explicar en qué consiste. Pedir a los niños que dibujen el árbol genealógico de su familia y lo expliquen al resto de compañeros.
- Explicar a los alumnos que en los cuentos, el diálogo de los personajes no aparece encerrado en bocadillos, sino introducido por un signo que se llama raya.

Si se cree conveniente o necesario dar un ejemplo, transformar los dos primeros bocadillos de la actividad 1 de la página 154 en un diálogo con raya. Después, pedirles que busquen diálogos en el libro y que expliquen cómo los han identificado.

- Dividir la clase en grupos de tres alumnos. Entregar a cada uno de ellos una ficha con el nombre de un personaje (histórico, de cómic, de cuento, etc.), y pedirles que improvisen un diálogo entre los tres. Lo ideal sería que se formaran tríos con personajes procedentes de diferentes contextos, obras... Por ejemplo, Peter Pan, Cenicienta y la abuela de Caperucita.

- Decir series de palabras con **r** y pedir a los niños que den una palmada cuando suene suave. Por ejemplo:
 - Ricardo, Irene, Enrique, Román.
 - piraña, ratón, renacuajo, perro.
 - parada, pera, razón, radio.

- Como actividad lúdica, se puede escribir en la pizarra algunos trabalenguas para que los niños los memoricen y traten de decirlos rápidamente sin equivocarse. Por ejemplo:
Erre con erre, cigarra.
Erre con erre, barril.
Rápido corren los carros
cargados de azúcar al ferrocarril.

- Proponer a los alumnos hacer una lectura encadenada de la nana, de forma que cada niño lea una estrofa. Observar que la pronunciación y la entonación son las adecuadas.

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

Tolerancia y respeto

- Indicar a los niños que, cuando se trabaja en equipo, es necesario ser respetuoso con todas las opiniones de los compañeros y no intentar imponer los criterios propios por la fuerza.
- Es muy necesario que los niños comprendan la importancia de mantener una actitud adecuada y guardar silencio en los lugares donde otras personas están realizando una labor de consulta.
- Explicar que en algunas familias no existe la costumbre de invitar a los amigos y compañeros a los cumpleaños, ya que se considera una fiesta exclusivamente familiar.

Cortesía

- Tras la lectura del PEQUEÑO TEATRO, pedir a los niños que se fijen en la forma que tiene el protagonista de dirigirse al taxista. Comentar en clase que, siempre que entremos a un lugar, debemos saludar con corrección a las personas que se encuentren allí, incluso cuando no las conozcamos.

Solidaridad

- Reflexionar con los alumnos sobre la importancia de la solidaridad y el servicio a los demás, a partir de las siguientes preguntas:
 - ¿Hay que tener poderes especiales para ser un héroe?
 - ¿A qué personas solemos considerar héroes?

Responsabilidad

- Conversar con los alumnos sobre la importancia de mantener limpia el agua de los ríos y del mar.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Lee y comprende un texto narrativo.
- Extrae y utiliza información obtenida a partir de un texto expositivo de carácter enumerativo.
- Identifica y usa verbos en pasado.
- Se expresa oralmente con corrección.
- Maneja un vocabulario amplio relacionado con la familia.
- Escribe breves textos dialogados.
- Escribe correctamente palabras con el sonido **r** suave.
- Completa estrofas relacionadas con un texto poético.

LENGUA CASTELLANA 2.º CURSO UNIDAD 12: SONRISA DE VAMPIRO

OBJETIVOS

- Leer y comprender un texto narrativo.
- Extraer información de un texto expositivo de carácter descriptivo.
- Reconocer y utilizar verbos en futuro.
- Interpretar señales.
- Expresarse oralmente con corrección.
- Ampliar el vocabulario relacionado con las profesiones.
- Escribir los pasos para construir unas maracas.
- Aplicar correctamente la norma ortográfica relativa al sonido **r** fuerte.
- Leer un texto poético e inventar otro título para él.

CONTENIDOS

CCCLXXII

Conceptos y procedimientos:

- Lectura de un cuento.
- Comprensión de un texto narrativo.
- Lectura comprensiva de un texto expositivo de carácter descriptivo.
- Identificación de los verbos en futuro.
- Lectura comprensiva de un texto.
- Interpretación de señales.
- Ampliación del vocabulario sobre las profesiones.
- Escritura de instrucciones.
- Escritura de palabras con el sonido **r** fuerte.
- Lectura y recitado de un poema.
- Invención de un título para un poema.

Actitudes:

- Interés por reflexionar sobre la lengua.
- Preocupación por escribir con claridad, orden y limpieza.
- Curiosidad por ampliar el vocabulario sobre las profesiones.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Pedir a los alumnos que lean individualmente y en silencio el texto *Sonrisa de vampiro*.
A continuación, realizar una lectura dramatizada del cuento en la que distintos niños lean la parte del narrador y las intervenciones de cada uno de los personajes.
- Comentar a los niños que, aunque los personajes del vampiro y su hijo no son seres reales, sí existen unos animales que se conocen con el nombre de vampiros y que chupan la sangre de otros animales, como caballos, monos o vacas. Su mordedura puede transmitir enfermedades, como la rabia.
- Escribir en la pizarra las siguientes oraciones y pedir a los niños que las ordenen teniendo en cuenta el texto que acaban de leer:
 - La dentista examina al niño para ver qué puede hacer.

- El conde Drácula acude a la dentista preocupado porque a su hijo no le han crecido los colmillos.
- A los pocos meses el niño ya tiene unos estupendos colmillos.

- Pedir a los niños que inventen un final diferente para el cuento. Se les puede ayudar con preguntas como las siguientes:
 - ¿Qué pasaría si al niño no le hubiesen crecido los colmillos?
 - ¿Y si el vampirito no se gustase con sus nuevos colmillos?
 - ¿Qué pueden hacer Drácula y su hijo como agradecimiento a la dentista?

- Comentar en clase que los dientes son piezas duras encajadas en las mandíbulas, y que su principal función es la masticación. Explicar que los dientes de los mamíferos se clasifican en incisivos, caninos, premolares y molares. Los humanos tenemos 8 dientes incisivos, 4 caninos, 8 premolares y 12 molares.

- Pedir a los alumnos que digan qué otros personajes de cuento pueden dar miedo. Hacer que los caractericen entre todos.

- Preguntar a los niños sobre alguna circunstancia futura para que respondan con oraciones cuyo verbo esté en futuro. Por ejemplo: *¿Dónde iréis de vacaciones?* *¿Qué harás mañana en el recreo?* *¿Qué serás de mayor?*, etc. Escriba alguna de las respuestas en la pizarra y subraye los verbos que estén en futuro.

- Dibujar en la pizarra tres croquis de su Comunidad Autónoma, cada uno de ellos encabezado por un rótulo: AYER, HOY, MAÑANA, y con un símbolo en su interior que represente el tiempo (sol, nubes, lluvia, nieve...).

- Pedir a los alumnos que escriban en su cuaderno oraciones como las siguientes: *Ayer hizo sol, Hoy llueve, Mañana habrá nubes.*

- Los niños ya saben que hay unas señales que obligan o prohíben hacer algo y otras que advierten de peligros. Pedirles que dibujen en el cuaderno señales para las siguientes situaciones:
 1. Obligación de respetar a las personas de otros países y culturas.
 2. Prohibido discriminar a las personas con discapacidad.
 3. Obligación de ayudar a los compañeros cuando lo necesiten.
 4. Prohibido enfadarse con las personas que no piensan como nosotros.Cuando hayan concluido, hacer que los niños expliquen oralmente por qué han dibujado así sus señales.

- Pedir a los niños que digan nombres de profesiones y que expliquen en qué consisten, qué herramientas se utilizan en cada una de ellas, qué ropas se usan...

- Animar a los alumnos a describir objetos característicos de una profesión. El resto de sus compañeros debe adivinar qué objetos son y a qué profesiones pertenecen.
- Dividir la clase en grupos de cuatro niños y entregar a cada grupo un juego de tarjetas con nombres de profesiones. Uno de los niños del grupo cogerá una tarjeta y dibujará algo relacionado con esa profesión. El resto de los niños del grupo debe adivinar de qué profesión se trata. El niño que acierte será el que dibuje la próxima vez.
- Escribir en la pizarra los materiales necesarios para hacer una careta (una cartulina, lápices de colores, tijeras, goma elástica) y explicar el proceso de elaboración (*primero, dibujar una cara en la cartulina. Luego, recortar la careta con unas tijeras. A continuación, pintar la careta con lápices de colores. Por último, hacer unos agujeros a los lados de la careta y se pasa la goma por ellos*).
Después, pedir a los alumnos que escriban un texto con todo lo que usted ha explicado sobre cómo se hace la careta. Decirles que utilicen palabras que indiquen el orden en el que se suceden las acciones (*primero, después, luego, finalmente, por último...*).
- Dividir la clase en pequeños grupos. Cada grupo elaborará una lista con nombres de persona que contengan el sonido **r** fuerte.
Después, un miembro de cada grupo leerá su listado y se irán apuntando todos los nombres en la pizarra. Al final, los alumnos copiarán en su cuaderno los cinco nombres que más les gusten.
- Escribir en la pizarra las siguientes oraciones y pedir a los alumnos que las copien en su cuaderno y las completen con **r** o **rr**.
 - La __ueda del ca__o se __ompió en la ca__etera.
 - Ma__ía a__ancó una __osa.
 - El pe__o se dio un __emojón en el a__oyo.
- Proponer a los niños hacer un mosaico. Pedir en el comedor del colegio que el día que haya huevos le reserven todas las cáscaras. Deben estar bien lavadas. Llevarlas a clase y pedir a los niños que las pinten con témperas de colores. Mientras se secan, deben dibujar en una cartulina la silueta de un animal, rellenarla con pegamento y cubrirla con las cáscaras coloreadas y troceadas. Al finalizar la actividad, proponer a los niños escribir un texto describiendo el proceso.
- Organizar un juego en el aula para decir palabras que rimen. Decir una palabra y pedir a los alumnos que digan otras palabras que rimen con ella. Procurar elegir terminaciones productivas para facilitarles la tarea a los niños.

Cuando alguien no sepa continuar la serie, proponer una nueva palabra y comenzar otra cadena.

- Pedir a los niños que digan nombres de profesiones. Escribirlos en la pizarra y proponerles hacer rimas graciosas emparejando el nombre de una profesión con otra palabra. Por ejemplo:
 - Mamá, yo quiero ser juez.
 - Pues tendrás que comer una nuez.
 - Mamá, yo quiero ser abogado.
 - Pues tendrás que ser muy delgado.
 - Mamá, yo quiero ser matemático.
 - Pues tendrás que mostrarte simpático.

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

Salud e higiene

- Comentar a los alumnos que es muy importante lavarse los dientes después de cada comida, para evitar enfermedades e infecciones. Preguntarles cuándo y cómo se los lavan ellos.
- Se puede aprovechar para decirles que no deben dejar el grifo abierto cuando se laven los dientes, ya que se derrocha agua, y el agua es un bien escaso.

Responsabilidad

- Aprovechar el cuento para comentar a los niños que los vampiros no existen. Indíqueles que son personajes popularizados por la literatura y el cine. Hacerles ver que no tenemos que tener miedo de los personajes de ficción.

Tolerancia y respeto

- Transmitir a los niños la idea de que todas las profesiones son dignas y respetables y que no hay un trabajo más importante que otro. Hacerles ver que todas las profesiones son necesarias.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Lee y comprende textos narrativos.
- Sabe extraer información de un texto expositivo de carácter descriptivo.
- Reconoce y utiliza verbos en futuro.
- Sabe interpretar señales de uso cotidiano.
- Se expresa oralmente con corrección.
- Utiliza correctamente el vocabulario relacionado con las profesiones.
- Es capaz de seguir los pasos para construir unas maracas.
- Aplica adecuadamente la grafía **rr**.
- Sabe dar un nuevo título para un poema.

LENGUA CASTELLANA 2.º CURSO

UNIDAD 13: EL SALPICÓN

OBJETIVOS

- Leer y comprender un texto narrativo.
- Extraer información de un texto expositivo de carácter descriptivo.
- Reconocer y utilizar adjetivos que expresan cualidades.
- Interpretar carteles.
- Expresarse oralmente con corrección.
- Ampliar el vocabulario relacionado con el tiempo.
- Expresar el paso del tiempo.
- Usar correctamente la grafía **j**.
- Valorar la importancia de las nuevas tecnologías.
- Leer y resumir un poema.

CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos:

- Lectura de un cuento.
- Comprensión de un texto narrativo.
- Lectura e interpretación de una escena teatral.
- Lectura comprensiva de un texto expositivo de carácter descriptivo.
- Identificación de adjetivos.
- Lectura comprensiva de un texto.
- Interpretación de carteles que expresan horarios.
- Ampliación del vocabulario sobre el tiempo.
- Redacción de textos sobre el paso del tiempo.
- Escritura de palabras con **j**.
- Lectura comprensiva de un texto informativo.
- Ampliación del vocabulario relacionado con el ordenador.
- Lectura y recitado de un poema.
- Redacción de un resumen del poema.

Actitudes:

- Respeto por las normas básicas de la comunicación oral.
- Curiosidad por ampliar el vocabulario sobre el tiempo.
- Valoración de la importancia de las nuevas tecnologías.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Pedir a los alumnos que lean individualmente y en silencio el texto *El salpicón*. Indicarles que eviten mover los labios al leer o seguir con el dedo las líneas del texto.
A continuación, volver a plantear las preguntas del comienzo y conversar sobre lo que pensaban antes de leer y lo que ahora saben acerca de la historia.
- Proponer a tres niños hacer una nueva lectura del texto, esta vez en voz alta y en cadena.
- El cuento es un buen ejemplo para hablar sobre la amistad. Preguntar a los niños qué es para ellos un amigo.
- Para fomentar el hábito de la lectura, proponer a los alumnos que lleven cuentos a clase y los intercambien con otros compañeros.
- Conversar con los alumnos acerca de la actitud del ratón Yeri al final del cuento. Preguntarles qué hubieran hecho ellos en su lugar.
- Proponer a los niños que inventen otro título para el cuento.
- Pedir a los alumnos que escenifiquen las siguientes situaciones relacionadas con el cuento:
 - El ratón López nadando.
 - Yeri de mal humor.
 - Yeri llorando.
 - El ratón López abriendo su regalo.Procurar que participen varios niños en las escenificaciones. Evitar que sean siempre los niños más desenvueltos los que realicen este tipo de actividad.
- Escribir en la pizarra los dos significados de la palabra ratón.
 - Ratón: mamífero roedor.
 - Ratón: componente del ordenador.Pedir a los niños que escriban en su cuaderno oraciones en las que utilicen la palabra *ratón* con esos dos significados.
- Proponer jugar a «Qué es». El juego consiste en adivinar en dos minutos el mayor número de palabras posible. Para jugar, pedir a los niños que, por parejas, escriban una lista en la que nombren diez objetos. Recoger todas las listas y animar a dos parejas a salir a la pizarra. Sacar una lista al azar y pedir a

una de las parejas que describa a la otra los objetos que hay en esa lista. Gana la pareja que diga más objetos. Es importante que no les toque adivinar los objetos que ellos escribieron.

- Dictar oraciones en las que aparezcan adjetivos y pedir a los alumnos que los subrayen. Por ejemplo:
 - El traje es ancho y verde.
 - La silla es grande y azul.
 - La mesa es redonda y marrón.

- Explicar que los adjetivos que acompañan a sustantivos o se refieren a ellos tienen que ser apropiados para esos sustantivos. Por ejemplo, no podemos decir *niña verde*.
A continuación nombrar algunos objetos que haya en la clase y proponer a los alumnos que, en cadena, vayan diciendo adjetivos adecuados para cada uno de ellos. Irán quedando eliminados los niños que no digan ningún adjetivo o que digan uno inadecuado.

- Organizar un pequeño mercado en clase. Por grupos, hacer que preparen una lista de la compra con lo necesario para pasar un fin de semana en el campo. Un miembro de cada grupo será el encargado de acercarse a la tienda correspondiente a comprar. Entre todos, valorarán si hace bien la compra.

- Pedir a un alumno que imagine que es el dueño de una tienda. El resto de la clase debe hacerle preguntas sobre los productos que vende, los precios (barato o caro) y los horarios de apertura y cierre en los días laborables y festivos.

- Proponer a los alumnos inventar una historia de forma colectiva y en cadena. Cada una de las partes de la historia será propuesta por un alumno distinto. El relato puede iniciarse en un supermercado.

- Proponer a los alumnos realizar un dibujo del interior de una tienda, en el que se vea el mostrador, las estanterías, la caja registradora, etcétera, y que escriban el nombre que corresponda a cada uno de los objetos que dibujen.

- Plantear un tema (por ejemplo, un día en casa, en el colegio, en el parque, etc.) y pedir a tres alumnos que cada uno cuente una historia: uno la contará en presente; otro, en pasado; y el otro, en futuro, acompañándolas de un marcador temporal (*hoy, ayer, mañana*, respectivamente).

- Dictar las siguientes oraciones. Los alumnos tendrán que escribir al lado de cada una la palabra *ayer, hoy* o *mañana*.
 - Compré en la joyería un reloj para mi amiga Julia.
 - José bailó una jota con mucha gracia.

- Jacinto tiene mis juguetes.
 - Iremos al cine con mis primos Juan y Julián.
 - A Javier, el jardinero, le regalaron un jamón por regar los jazmines de Juana.
-
- Pedir a los alumnos que se imaginen que son un personaje de cómic, de cuento... y que escriban un breve texto contando lo que hicieron ayer, lo que están haciendo hoy y lo que harán mañana.
 - Antes de leer el texto que da comienzo a la página, preguntar a los niños si han oído hablar alguna vez de los programas de ordenador. Dejarles que expongan libremente sus conocimientos al respecto.
 - Explicar que las imágenes que en un ordenador representan juegos o programas reciben el nombre de iconos. Pedir a los niños que inventen un icono que represente un juego de parchís.
Después se puede exponer en el aula los dibujos realizados, para que todos vean los trabajos de sus compañeros.
 - Proponer a los niños que sustituyan en el poema las palabras *hila*, *hilaré* e *hiló* por *teje*, *tejeré* y *tejió*, respectivamente.
Luego pedirles que lean de nuevo en voz alta el poema con las nuevas palabras y que comprueben si «suena» igual de bien.

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

Tolerancia y respeto

- Conversar con los alumnos sobre el comportamiento que hay que tener en los lugares públicos. Indicarles que cuando no estamos solos, debemos mostrar consideración por las personas que están a nuestro alrededor y no molestarlas con gritos, correteos...
- Sensibilizar a los niños para que sean respetuosos con los animales y con el entorno en el que viven. Hacerles ver que los animales domésticos no son juguetes, sino seres vivos; y que como tales se les debe tratar.

Responsabilidad

- Hacer ver a los niños que, cuando se bañan en la piscina, en el mar, en un río..., tienen que ser muy prudentes y no provocar situaciones en las que puedan hacerse daño o causar daño a otros.
- Aprovechar el tema de las tiendas para inculcar en los niños hábitos de consumo racionales y equilibrados. Se les puede hacer preguntas como las siguientes: *¿Entráis en la tienda sabiendo qué comprar? ¿Hacéis caso de las marcas?*

Salud e higiene

- Comentar en clase que no es conveniente pasar mucho tiempo frente a la pantalla del ordenador (o del televisor), ya que la luz que refleja puede provocarnos molestias en los ojos.
- Comentarles también que no se debe abusar del ordenador en detrimento de otros juegos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Lee y comprende textos narrativos.
- Extrae datos de un texto expositivo de carácter descriptivo.
- Reconoce y utiliza adjetivos de cualidad.
- Sabe interpretar carteles de uso cotidiano.
- Se expresa oralmente con corrección.
- Utiliza correctamente el vocabulario relacionado con el tiempo.
- Sabe utilizar marcadores temporales.
- Escribe correctamente palabras con **j**.
- Valora la importancia de las nuevas tecnologías.
- Lee y resume un texto poético.

LENGUA CASTELLANA 2.º CURSO

UNIDAD 14: EL BANQUETE

OBJETIVOS

- Leer y comprender un texto narrativo.
- Extraer y utilizar información de un texto expositivo instructivo.
- Reconocer y utilizar adjetivos que expresan estados.
- Reconocer carteles con programas de fiestas.
- Expresarse oralmente con corrección.
- Ampliar el vocabulario relacionado con las fiestas.
- Escribir postales.
- Utilizar correctamente la grafía del sonido **j** ante **e, i**.
- Leer un texto poético y completar estrofas relacionadas con él.

CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos:

- Lectura de un cuento.
- Comprensión de un texto narrativo.
- Lectura comprensiva de un texto expositivo instructivo.
- Esquematización de un texto.

- Identificación de adjetivos de estado.
- Lectura comprensiva de un texto.
- Expresión de preferencias personales.
- Ampliación del vocabulario sobre las fiestas.
- Redacción de postales.
- Escritura de palabras con el sonido **j** (grafías **ge, gi, je, ji**).
- Lectura y recitado de un poema.
- Elaboración de una nueva estrofa.

Actitudes:

- Interés por esquematizar la información de un texto para facilitar el estudio o la comprensión.
- Curiosidad por ampliar el vocabulario sobre las fiestas.
- Disfrute en la redacción de postales.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Pedir a los niños que realicen una lectura en voz alta y en cadena. Interrumpir la lectura al final de la primera página para crear expectación y predecir qué puede ocurrir al final de la historia.
- Proponer a los niños cambiar el final del cuento e imaginar qué habría pasado si el rey no se hubiera enterado de la actitud del jefe.
- Proponer a los alumnos que dibujen una mesa con todo lo que ellos prepararían para dar una fiesta a los amigos y que después escriban debajo del dibujo los nombres de todo lo que han incluido en la mesa.
- También se les puede sugerir que recorten fotografías de alimentos y que compongan un mural sobre una comida de fiesta.
- Comentar a los niños que hay cuentos cuya finalidad es sólo entretener, y que otros pretenden, además, que podamos extraer alguna enseñanza. Preguntar a sus alumnos si creen que podemos extraer alguna enseñanza del cuento que acaban de leer (*No hay que ser avaricioso ni hay que pretender aprovecharse de los demás*).

- Sugerir a los niños que continúen la historia que se narra en el cuento *El banquete*. Como ayuda, se les puede plantear una serie de preguntas como las siguientes: *¿Qué pasaría si el nuevo jefe fuera tan avaro como lo era el jefe anterior? ¿Qué es lo que harían los pastores? ¿Qué haría el rey?*
- Pedir a los niños que ilustren el final del cuento. Indicarles que lo vuelvan a leer y que representen en sus dibujos el banquete organizado para celebrar la llegada de un nuevo jefe.
- Comentar a los niños la importancia de seguir un orden para explicar secuencias. Por ejemplo, hacerles observar que las palabras que se han destacado en negrita en el texto nos sirven para marcar el orden en el que se suceden las fases de un proceso.
- Pedir a los niños que describan el proceso de elaboración del trabajo de Educación Artística que más les haya gustado de todos los realizados durante el curso.
- Plantear a los niños la siguiente situación: *Yo soy un extraterrestre y he caído en vuestra casa, pero no sé hacer nada y vosotros me lo tenéis que explicar todo*. Pedirles que le expliquen cómo realizar estas actividades:
 - Subir las escaleras.
 - Fregar los cacharros.
 - Comer pollo.
 - Lavarse las manos.
 - Ducharse.
 - Salir a la calle.
- Para afianzar el concepto de adjetivo de estado, pedir a los alumnos que formen grupos de dos. En cada grupo un niño preguntará por distintos objetos de la clase, por ejemplo: *¿Cómo está la mochila?* Su compañero responderá a la pregunta con dos adjetivos de estado que sean contrarios, por ejemplo: *La mochila está nueva. / La mochila está vieja. ¿Cómo está la ventana? (abierta / cerrada). ¿Cómo está la pizarra? (limpia / sucia)*. Hacer hincapié en que cada uno de los adjetivos que han utilizado expresa estado.
- Escribir en la pizarra palabras relacionadas con las fiestas (*parque de atracciones, circo, cumpleaños, Navidad, verbena, etc.*). Hacer que los niños formen oraciones en las que aparezcan esas palabras.
- Decir en voz alta series de palabras relacionadas con las fiestas. En cada serie, los niños deberán decir cuál sobra y por qué. Por ejemplo:
 - Farolillo, banderín, guirnalda, cuadro.
 - Tiovivo, noria, montaña rusa, autobús.

- Escribir en la pizarra los posibles elementos de un cartel (título, lugar y fecha, actos que se celebran, ilustración). Pedir a los niños que piensen en las fiestas que se celebran en el colegio (festivales de Navidad y fin de curso, acontecimientos deportivos, concursos literarios, etc.) y en las actividades que se suelen preparar para cada una de ellas. Los niños, en grupos de cinco, deberán elaborar un cartel para uno de esos acontecimientos escolares. Sugerirles que incluyan dibujos o fotografías en sus carteles.
- Explicar a los niños que una postal es una tarjeta que, generalmente, tiene en una de sus caras una fotografía y en la otra un espacio en blanco para escribir.
- Escribir en la pizarra diez palabras con el sonido **j**. Cinco tendrán la grafía **g** (*magia, genio, gimnasia, detergente, geografía*) y cinco, la grafía **j** (*ajedrez, jirafa, jefe, jersey, viaje*). Dejar que los niños las lean dos veces. A continuación, entregar a cada alumno una tarjeta blanca y otra azul. En la tarjeta blanca, los niños escribirán en grande la letra **g**; y en la tarjeta azul, la letra **j**. Diga las palabras con el sonido **j**. Al oírlas, los niños deberán levantar la tarjeta con la grafía que corresponda.
- Proponer a los alumnos que improvisen y que dramaticen las siguientes situaciones:
 - El gato y la gata charlando sobre los preparativos de la boda.
 - La gata de Suecia y el gato de Angora preparándose para asistir a la boda.
- Dividir la clase en grupos de cuatro alumnos y pedirles que elaboren una invitación para la boda de un saltamontes y una araña. Después, sugerirles que inventen un menú para el banquete de esa boda tan especial.

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

Salud e higiene

- Conversar con los alumnos sobre la necesidad de hacer comidas equilibradas y moderadas, que contengan alimentos de todos los grupos en la cantidad justa. Hacerles ver que comer en exceso no es una actitud saludable.

Solidaridad

- Proponer a los alumnos hablar sobre la necesidad de compartir las cosas que poseemos. Hacerles ver que no todos los niños tienen las mismas posibilidades y que, por ello, es muy importante saber ser generosos y dejar que otras personas puedan disfrutar de nuestras cosas. Hacer las siguientes preguntas: *¿Es bueno tener amigos? ¿Por qué? ¿Qué les das a tus amigos? ¿A cambio de qué?*

Cortesía

- Comentar a los alumnos lo importante que es para las personas de nuestro entorno, como familiares, amigos, compañeros, etc., comprobar que nos acordamos de ellos cuando, por ejemplo, nos vamos de vacaciones.
- Hacerles ver que enviar postales es un gesto cortés y cariñoso que siempre es bien recibido.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Lee y comprende textos narrativos.
- Utiliza información extraída de un texto expositivo de carácter instructivo.
- Reconoce y utiliza adjetivos que expresan estados.
- Sabe reconocer carteles con programas de fiestas.
- Se expresa oralmente con corrección.
- Utiliza correctamente el vocabulario relacionado con las fiestas.
- Es capaz de escribir postales.
- Emplea adecuadamente la grafía del sonido **j** ante **e, i**.
- Completa estrofas relacionadas con un texto poético.

MATEMÁTICAS 2.º CURSO

UNIDAD 1

OBJETIVOS

- Reconocer la decena como conjunto de 10 unidades.
- Representar números de hasta dos cifras en el ábaco.
- Descomponer números de dos cifras en decenas y unidades.
- Calcular sumas, sin llevar, de dos sumandos con números de hasta dos cifras.
- Diferenciar líneas abiertas, cerradas, curvas y poligonales.

CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos:

- Agrupación de unidades para formar decenas.
- Series crecientes y decrecientes de decenas.
- Representación de decenas en el ábaco.
- Representación de números en el ábaco.
- Escritura de números correlativos, anterior y posterior.
- Series crecientes y decrecientes hasta el 99.
- Agrupaciones de elementos para formar decenas y unidades.
- Formación de números de dos cifras contando decenas y unidades.
- Cálculo de sumas de números de dos cifras, sin llevar.

- Distinción entre líneas curvas abiertas y cerradas.
- Diferenciación entre líneas poligonales abiertas y cerradas.
- Identificación de líneas abiertas y cerradas, curvas y poligonales, en objetos sencillos de la vida diaria.

Actitudes:

- Valoración de la utilidad de las sumas en la vida diaria.
- Interés por conocer el ábaco y su utilidad.
- Disfrute al trazar e identificar distintos tipos de líneas (abiertas, cerradas, curvas y poligonales).

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Pedirles que tomen las decenas y unidades del sobre del material y comprueben la equivalencia entre decenas y unidades, superponiendo las unidades sobre las decenas.
- Hacer observar a los alumnos agrupaciones de 10 elementos de la vida diaria: los dedos de las manos, los dedos de los pies, un bono de 10 viajes para el autobús, una moneda de 10 céntimos, un paquete de 10 pañuelos, etc.
- Trabajar en la pizarra la composición de decenas con tablas.
- Dictar decenas salteadas para que los niños escriban el número de unidades. Una vez terminado, puede rodearse de color la decena mayor o menor; se pueden ordenar los números de mayor a menor, o viceversa...
Ejemplo:
Dictar 2 decenas, 7 decenas, 3 decenas, 9 decenas; los alumnos deberán escribir 20, 70, 30, 90, y los ordenarán:
 - de mayor a menor: 90, 70, 30, 20.
 - de menor a mayor: 20, 30, 70, 90.
- Utilizar el ábaco del material para el aula para que los niños representen decenas.
Hacer que un niño nombre un número, otro lo represente en el ábaco y un tercero lo escriba en una tabla en la pizarra.

- Repasar la letra «c» de decena. Hacer notar que el sonido «ce» siempre se escribe con «c» y no con «z».
Ejercicio. Dictar: doce, catorce, docena, decena, once, quince, trece.

- Realizar cálculo mental haciendo que, siguiendo un orden, los alumnos vayan contando en voz alta los números según la instrucción dada: de 5 en 5, de 10 en 10, de 3 en 3... de forma creciente y decreciente.

- Pedir a los alumnos que utilicen la tabla de la página 17 para realizar los siguientes ejercicios:
 - Rodear el número mayor de los que tienen 6 decenas.
 - Pintar de rojo el número menor de los que tienen 3 decenas.
 - Pintar de azul el anterior al 45.
 - Tachar el posterior al 76.
 - Buscar y escribir en el cuaderno todos los que tienen el mismo número de unidades que de decenas.

- Para escribir los nombres de los números se ha de observar algunas normas ortográficas:
Todos los números que requieran el fonema / b / se escriben con «v», excepto billón.
Los números hasta el 30 se escriben juntos. A partir del 30 se escribirán separados.
Ejercicio. Dictar:
doce, veintiuno, treinta y dos, cuarenta y siete, veintinueve, cincuenta y cuatro, sesenta y dos, dieciocho.

- Dibujar en la pizarra un grupo de triángulos, otro de círculos y otro de cuadrados (numerosos elementos pequeños: 23, 31, 18...).
Pedir que tres niños salgan a la pizarra para ir agrupando de 10 en 10.
Los demás, en su cuaderno, irán colocando en tres tablas los resultados:

D	U	D	U	D	U
2	3	3	1	1	8

- Dictar números nombrando sus decenas y unidades.
3 D y 1 U, 4 D y 2 U, 5 D y 0 U, 0 D y 9 U, 2 D y 8 U

- Utilizar el tablón de las centenas, decenas y unidades del material para el aula y representar números de dos cifras para que los alumnos digan oralmente cuántas decenas y unidades tiene dicho número y escriban el número correspondiente.

- Pedir a varios alumnos que representen en el cuadro los siguientes números: 31, 56, 30, 89. El resto de la clase comprobará si los números representados son correctos.
- Proponer otras actividades análogas a la anterior, utilizando el ábaco del material para el aula.
- Escribir varios números de dos cifras en la pizarra. Por ejemplo:

$$39 \quad 56 \quad 80 \quad 73$$
 Pedir a los alumnos que escriban la descomposición de cada número en decenas y unidades. Realizar algún ejemplo en común.

$$39 = 3 \text{ decenas} + 9 \text{ unidades}$$
- Utilizar el tablón de las centenas, decenas y unidades del material para el aula y realice esta suma:

$$32 + 14$$
 Explicar a los alumnos los pasos a seguir; primero representamos el número 32, después el número 14 y contamos el número total de decenas y unidades. Ese número será el resultado de la suma.
- Realizar sumas en la pizarra insistiendo en colocar unidades y decenas en sus columnas correspondientes.
- Dictar números para ser sumados, nombrándolos descompuestos en decenas y unidades:

Ejemplo: Suma 3 decenas y 3 unidades + 6 decenas y 1 unidad.
El alumno deberá colocar las cifras y hallar el resultado de la suma.
- Formar grupos con los alumnos, y a cada grupo entréguele una bolsa con trocitos de papel que lleven escritos los números:

$$5 \quad 24 \quad 24 \quad 43 \quad 43 \quad 32 \quad 32$$
 Cada alumno, por orden, cogerá dos papeles de la bolsa, y sumará en su cuaderno los dos números que contengan. Por último, los meterá de nuevo en la bolsa. Corregir al final las sumas en la pizarra.
- Utilizar el ábaco del material para el aula y realizar una suma sin llevar, explicando los pasos a seguir.
- Escribir en la pizarra varias sumas sin llevar, por ejemplo:

$$24 + 12 \quad 42 + 35 \quad 51 + 8$$
 Pedir a un alumno que escriba la primera suma en vertical y la calcule. Después, hacer que calcule dicha suma utilizando el tablón de las centenas, decenas y unidades del material para el aula y comprobar que, en ambos casos, se obtiene el mismo resultado.

- Proceder de forma análoga con la segunda suma, pero ahora, haciendo que el alumno represente dicha suma en el ábaco.
- Utilizar el tablón de las centenas, decenas y unidades o el ábaco del material para el aula y realice una suma de tres sumandos sin llevar. Por ejemplo:
$$12 + 31 + 43$$
- Buscar en la clase objetos cuyos contornos le puedan servir para establecer diferencias entre líneas curvas y poligonales.
- Dibujar en la pizarra líneas abiertas y cerradas con tizas de color. Pedir a los alumnos que salgan a la pizarra a dibujar algunas más.
- Proponer a los alumnos que dibujen en su cuaderno líneas de diferentes colores poniendo su nombre.
- Presentar la circunferencia como línea cerrada y curva. Utilizar objetos redondos pequeños para que dibujen alguna en sus cuadernos.
- Realizar composiciones con ceras y rotuladores en folios o cartulinas. Utilizando las líneas estudiadas, pueden formarse casas, figuras humanas, animales, etc.
- Cortar tiras de cartulina de 2 cm de ancho, de colores diversos. Proponer a los alumnos que hagan líneas poligonales abiertas y cerradas. Las uniones de las líneas cerradas pueden hacerlas con la grapadora.
- Utilizar palillos para formar líneas poligonales abiertas y cerradas.

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

Tolerancia y respeto

- Aprovechar los juegos en equipo para incidir en que se debe participar con orden y respeto.

Orden y limpieza

- El comienzo del curso es un buen momento para animar a los alumnos a presentar sus trabajos limpios y tener el material ordenado.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Reconoce la decena como conjunto de 10 unidades.
- Representa en el ábaco números de dos cifras.
- Descompone números de dos cifras en decenas y unidades.

- Reconoce líneas (curvas y poligonales) abiertas y cerradas.
- Calcula sumas sin llevar de dos sumandos con números de dos cifras.
- Resuelve problemas de una suma de dos sumandos.
- Diferencia líneas (curvas y poligonales) abiertas y cerradas.

MATEMÁTICAS 2.º CURSO

UNIDAD 2

OBJETIVOS

- Comparar números de dos cifras.
- Ordenar series de números de dos cifras, utilizando los signos $>$, $<$, $=$.
- Calcular sumas sin llevar, de tres sumandos, con números de dos cifras.
- Resolver problemas de suma de tres sumandos.
- Interpretar y representar datos en gráficos de barras.
- Calcular restas sin llevar con números de dos cifras.
- Resolver problemas de resta sin llevar.
- Conocer los pasos a seguir para resolver un problema.
- Valorar la suma y la resta como procedimientos de resolución de problemas.

CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos:

- Comparación de números de dos cifras, utilizando los signos $>$, $<$, $=$.
- Ordenación de mayor a menor o de menor a mayor de números de dos cifras.
- Cálculo de sumas sin llevar, de tres sumandos.
- Resolución de problemas de suma.
- Interpretación de gráficos de barras.
- Representación de datos en gráficos de barras.
- Cálculo de restas sin llevar con números de dos cifras.
- Resolución de problemas de resta.
- Estrategias para comprender, analizar y buscar la solución de un problema.
- Comprobación de resultados en problemas de suma o resta.

Actitudes:

- Curiosidad e interés por ordenar series de números, de dos cifras, en orden creciente o decreciente.
- Curiosidad por la interpretación y representación de datos en gráficos de barras.
- Interés por conocer los pasos a seguir en la resolución de un problema.
- Disfrute al resolver correctamente problemas de sumas y restas.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Dividir la pizarra en cuatro partes, con líneas verticales, y escribir en ellas los siguientes números:

27 - 22 - 29 - 20

Invitar a cuatro niños a salir para dibujar el número de elementos que representa cada número. Rodear de 10 en 10 para formar decenas y haga observar las unidades sobrantes. Pedir que ordenen de mayor a menor y de menor a mayor. Repetir con otros niños, si lo cree conveniente.

- Utilizar la numeración de los alumnos en la lista de clase y forme una fila del primero al último y viceversa.
- Escribir, grandes y en colores, los signos $>$, $<$, $=$. Pedir a los alumnos que los copien colocando al lado su nombre:

$>$ \rightarrow mayor que

$<$ \rightarrow menor que

$=$ \rightarrow igual

- Preparar con los niños una ficha, para rellenar en casa. Pueden preguntar las edades a los miembros de la familia y ordenarlos de mayor a menor, o viceversa. Se complementará con dibujos o fotos.
- El cálculo operativo necesita ejercitarse, sin llegar al cansancio. Para ello realizar actividades y juegos matemáticos variados, tanto verbales como escritos y mentales, que favorezcan el cálculo y mantengan la motivación:
 - Realizar sumas de tres sumandos agrupando dos de sus dígitos:

$$\begin{array}{r} 16 \quad 21 \quad 15 \\ 22 \quad 34 \quad 22 \\ + 10 \quad + 44 \quad + 41 \end{array}$$

- Escribir en la pizarra las siguientes adivinanzas para que los alumnos descubran a qué fruta se refiere cada una, y después las copien y las aprendan.

1. *Oro parece,
plata no es,
piensa, adivina,*

qué fácil es.

(El plátano)

2. *Blanco por dentro,
verde por fuera,
si quieres que te lo diga
espera.*
(La pera)

Contar con ellos el número de vocales y consonantes de cada adivinanza y plantee después algunas preguntas para calcular con una suma o una resta:

- *¿Cuántas letras tiene en total la adivinanza 1?*
- *¿Cuántas consonantes más que vocales tiene la adivinanza 2?*
- El desayuno que toman los escolares no siempre es el adecuado. Proponer una sencilla encuesta a sus alumnos. Aprenderán mucho y les divertirá:
 - Pedir que formen parejas para hacer una encuesta entre los alumnos del colegio durante el recreo o a la salida. Preguntarán a 10 alumnos qué tipo de alimentos toman en el desayuno:
 - a) sólo leche
 - b) leche-cereales o galletas
 - c) fruta-leche-cereales
 - d) nada
 - En clase puede hacer la representación gráfica general o por equipos, y analizar los resultados.

- Utilizar el tablón de las centenas, decenas y unidades y realizar esta resta: $45 - 23$

Explicar los pasos a seguir; primero representamos el número 45 y después le restamos el número 23, es decir, restamos 2 decenas y 3 unidades.

- Pedir a varios alumnos que salgan a la pizarra y resuelvan, utilizando el tablón del material, las siguientes restas:

$$\begin{array}{r} 47 - 12 \\ 57 - 34 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 68 - 34 \\ 95 - 12 \end{array}$$

- Utilizar el ábaco del material para el aula, y calcule la siguiente resta:

$$58 - 15$$

Explicar a los alumnos los pasos a seguir, es decir, primero, representamos el número 58 y después le restamos el número 15 (restamos 5 unidades y 1 decena).

Proponer a los alumnos otras restas sin llevar, para que las calculen utilizando el ábaco del material.

- Proponer varias restas en horizontal para que los alumnos escriban en vertical y calculen. Por ejemplo:

$$78 - 23$$

$$85 - 34$$

$$69 - 2$$

$$58 - 3$$

- Presentar en la pizarra la recta numérica, y realizar con ella alguna resta.

$$24 - 14 =$$

$$36 - 13 =$$

$$46 - 21 =$$

$$23 - 10 =$$

$$18 - 3 =$$

$$12 - 7 =$$

- Explicarles el procedimiento a seguir.
- Leer en voz alta los enunciados de los problemas. Hacer hincapié en las *pausas* y, sobre todo, en la *entonación* de la *oración interrogativa*. Al copiar, insistir en los signos *de interrogación*, la *inicial mayúscula* y la *tilde* de los *pronombres interrogativos*.

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

Trabajo en grupo

- Aprovechar los trabajos en grupo y hacer ver a los niños que cada persona aporta al grupo su esfuerzo personal. Procurar evitar que algún alumno presuma de sus méritos para ganar; deben ver el triunfo como un esfuerzo colectivo. Los grupos no ganadores no deben sentirse perdedores; reflexione sobre los errores cometidos y procure que les quede ilusión por repetir el juego.

Convivencia

- Aprendemos a convivir en la mesa.

Muchos de sus alumnos comerán en el comedor del colegio; otros lo harán con sus familias. Comentar con los niños los comportamientos adecuados e inadecuados a la hora de sentarnos a la mesa.

Uso del tiempo

- Seguramente a muchos alumnos les parecerá «pérdida de tiempo» hacer los problemas paso a paso porque tienen la capacidad de razonar con rapidez. Hacerles observar que el tiempo que parece perderse en un buen método de trabajo es *tiempo ganado*, pues evitará errores, vuelta a empezar...

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Ordena series de números de mayor a menor y viceversa, utilizando los signos $>$, $<$, $=$.
- Calcula sumas sin llevar de tres sumandos con números de dos cifras.
- Calcula restas sin llevar con números de dos cifras.
- Resuelve sencillos problemas de suma con tres sumandos, o de resta.

- Interpreta y representa datos en un gráfico de barras.
- Conoce los pasos a seguir para resolver un problema.

MATEMÁTICAS 2.º CURSO

UNIDAD 3

OBJETIVOS

- Relacionar una suma con su resta correspondiente.
- Calcular sumas llevando con números de dos cifras.
- Resolver problemas de suma.
- Reconocer, leer y escribir centenas completas.
- Representar centenas completas.
- Leer y escribir números hasta el 200.
- Resolver problemas de suma o resta.

CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos:

- Relación de sumas de números con su resta correspondiente.
- Cálculo de sumas llevando de dos y tres sumandos.
- Resolución de problemas de suma.
- Lectura, escritura y representación de centenas completas.
- Series ascendentes y descendentes con centenas.
- Seriaciones de números hasta el 200 en orden creciente y decreciente.
- Lectura y escritura de números hasta el 200.
- Resolución de problemas de suma o resta.

Actitudes:

- Valoración de la utilidad de los números para describir situaciones de la vida cotidiana.
- Presentación clara y limpia de los números hasta el 200.
- Disfrute al resolver correctamente problemas de sumas y restas.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Plantear oralmente algunos problemas sencillos. Pedir a un alumno que vaya realizando el planteamiento en la pizarra.

- Luis tiene 6 lápices de colores; guarda 2 en su mochila. ¿Cuántos le quedan?

$$6 - 2 = 4$$

- Ahora, vuelve a sacarlos. ¿Cuántos tiene?

$$4 + 2 = 6$$

Los alumnos verán fácilmente que tiene los mismos que antes.

- Escribir en la pizarra las siguientes sumas y restas. Pida que las relacionen con flechas:

$$14 + 5 = 19$$

$$25 - 9 = 16$$

$$21 + 3 = 24$$

$$24 - 3 = 21$$

$$16 + 9 = 25$$

$$15 - 8 = 7$$

$$7 + 8 = 15$$

$$19 - 5 = 14$$

- Proponer que los alumnos completen estas operaciones:

$$6 + 9 = 15 \quad ; \quad 15 - 9 = \underline{\quad}$$

$$6 + 8 = 14 \quad ; \quad 14 - 8 = \underline{\quad}$$

$$5 + 11 = 16 \quad ; \quad 16 - 5 = \underline{\quad}$$

- Hacer grupos de 2 alumnos. Realizar una suma llevando con el apoyo del material de unidades y decenas. Por ejemplo, realice la suma $18 + 23$. Pedir a los alumnos que coloquen en el tablón 18 (1 decena y 8 unidades) y luego 23 (2 decenas y 3 unidades). Hacerles ver que, al sumar las unidades, convertimos 10 unidades en 1 decena y pasamos una decena a la columna de las decenas.

Escribir en la pizarra la suma realizada y el resultado obtenido.

- Realizar la suma llevando con ayuda del ábaco. Por ejemplo, la suma $25 + 16$. Explicar a los alumnos que al sumar las unidades obtenemos 11 unidades y, por tanto, pasamos 10 unidades (1 decena) a la columna de las decenas. Después, pedir a un alumno que calcule en el ábaco una suma llevando. Comprobar entre todos si el procedimiento seguido es correcto.

- Escribir en la pizarra sumas en horizontal para que las coloquen en vertical y las calculen:

$$17 + 11 + 12 =$$

$$28 + 6 + 12 =$$

$$16 + 23 + 26 =$$

$$8 + 9 + 12 =$$

- Escribir en la pizarra la siguiente tabla y plantear pequeños problemas:

PATOS	14
GALLINAS	26
PALOMAS	18
PAVOS	27

¿Cuántos hay entre patos y palomas?

¿Cuántos hay entre gallinas y pavos? ¿Y entre pavos, patos y palomas?

- Utilizar el ábaco para que los niños entiendan cómo cambia el número 99 al sumar una unidad.
 - Representar el número 99: 9 bolas rojas y 9 bolas azules.
 - Añadir una azul más. Esto obligará a cambiarlo por una roja.
 - A la vez, al añadir una más a las 9 rojas serán 10, por lo que cambiará por una unidad superior la centena (verde).
- Utilizar el tablón y las decenas y unidades del material, y realizar con los alumnos una actividad análoga a la que se hizo con el ábaco.
- Copiar una tabla en la pizarra y representar los números: 200, 500, 800, 900...

C	D	U

- Proponer que ordenen las centenas (de 100 a 900) de mayor a menor y de menor a mayor, usando los signos ya estudiados $>$, $<$.
- Hacer un dictado, nombrando un determinado número de centenas, para que los alumnos escriban el número de unidades.
Ejemplo: 2 centenas el alumno escribirá 200.
- Proponer la realización de series, haciendo que se fijen en la secuencia que mantienen los números. Procurar que cambien de decenas.
 - 101, 102, 103..., 120
 - 150, 155, 160..., 195
 - 160, 159, 158..., 141
 - 170, 172, 174..., 190
 - 140, 143, 146..., 172

- Dictar los siguientes números:
141 – 126 – 99 – 102 – 110 – 140 – 104 – 114 – 87 – 187 – 39 – 93
– 103 – 130 – 176 – 195 – 159
Pedir a un alumno que dicte a sus compañeros los números que usted haya escrito.

- Escribir en la pizarra los nombres de varios números y pedir a los alumnos que los escriban en sus cuadernos. Por ejemplo:
Ciento nueve Doscientos Ciento noventa Ciento treinta
Decir que escriban:
 - el número anterior al 180;
 - el número posterior al 159;
 - el número que tiene tres «unos»;
 - el número anterior al 110.

- Pedir a un alumno que abra el libro y diga el número de página que ha salido. Otro alumno dirá la página anterior, y un tercero, la siguiente.
También puede invertir el ejercicio: pedir que busquen un número de página concreta entre el 100 y el 200.

- Jugar al tradicional juego del pañuelo, cambiando los números 1, 2, 3... que suelen usarse, por números entre el 100 y el 200. Si no lo conoce, pedir ayuda al profesor/a de Educación Física.

- Hacer en la pizarra un dibujo esquemático con el número de piezas que tienen dos puzzles (puzzle A con 59 piezas y puzzle B con 38). Pedirles que observen el dibujo y preguntar:
 - ¿Cuántas piezas tiene el puzzle A y el puzzle B?
 - ¿Cuántas piezas tiene el puzzle B menos que el puzzle A?Hacer que resuelvan cada problema en sus cuadernos y comprobar los resultados en común en la pizarra.

- Pedir a los alumnos que copien la siguiente tabla en la que se recogen datos sobre animales de una granja.

	Número
Patos	16
Conejos	28
Gallinas	39

Preguntar:

- ¿Cuántos patos y conejos hay en total?
- ¿Cuántos conejos y gallinas hay en total?

- ¿Cuántos conejos más que patos hay?
- ¿Cuántos patos menos que gallinas hay?

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

Solidaridad

- Fomentar la solidaridad entre sus alumnos. Deben tomar conciencia de la necesidad de ayudar a los más desfavorecidos.
- Despertar en los niños el «apego» por el colegio, su aula, sus compañeros; ayúdeles a *valorar* lo que reciben del ámbito *escolar*. Procurar que entiendan que aprenden cosas nuevas cada día y que hay muchas más por descubrir.

Orden y limpieza

- El gusto por el trabajo bien hecho, limpio y ordenado es fundamental para mejorar la autoestima de sus alumnos, y para que empiecen con ilusión a trabajar cada día.

Responsabilidad

- Hablar con los niños de los animales de compañía. Comentarán comportamientos adecuados e inadecuados en relación a su *cuidado*. Aprovechar la situación para concienciarles sobre la atención que necesitan y el compromiso que adquieren las personas que los tienen.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Relaciona una suma con su resta correspondiente.
- Calcula sumas llevando con números de dos cifras.
- Resuelve problemas de suma.
- Reconoce centenas completas.
- Lee y escribe centenas completas.
- Lee y escribe números de tres cifras hasta el 200.
- Resuelve problemas de suma o resta.

MATEMÁTICAS 2.º CURSO
UNIDAD 4

OBJETIVOS

- Pasar una decena a unidades en un número de dos cifras.
- Calcular restas llevando pasando una decena a unidades.
- Descomponer números hasta el 200 en centenas, decenas y unidades.
- Reconocer el valor de las monedas de curso legal (euros y céntimos).
- Conocer las equivalencias de las monedas entre sí.
- Reconocer los billetes de 5, 10 y 20 € y su equivalencia.

- Resolver problemas.

CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos:

- Representación del paso de decenas a unidades.
- Resolución de ejercicios para pasar decenas a unidades.
- Cálculo de restas llevando pasando una decena a unidades.
- Cálculo de restas llevando y sin llevar.
- Descomposición de un número hasta el 200 en centenas, decenas y unidades.
- Equivalencia entre euros y céntimos.
- Reconocimiento de todas las monedas y de los billetes de 5, 10 y 20 €.
- Resolución de problemas de una operación (suma o resta).
- Dado un problema sin pregunta, inventar la pregunta.

Actitudes:

- Curiosidad por las realizar restas en las que hay que pasar una decena a unidades.
- Interés por conocer las monedas y los billetes.
- Presentación clara y limpia de las resoluciones de los problemas.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Pasar una decena a unidades, explicando los pasos a seguir y mostrándolo de nuevo a los alumnos. Hacerles notar que ahora tenemos una decena menos y 10 unidades más.
- Representar otros números de dos cifras en el ábaco y pedir a varios alumnos que pasen en cada uno de ellos una decena a unidades. Entre todos se comprobará si el proceso seguido es correcto.
- Utilizar el tablón de las centenas, decenas y unidades del material y realizar la siguiente resta: $25 - 17$. Expresar oralmente los pasos a seguir: representamos el número 25 y como no podemos quitar 7 unidades, pasamos una decena a unidades. Primero, se restan las unidades y después restamos las decenas.
- Pedir a un alumno que salga a la pizarra y calcule la resta $23 - 18$, utilizando el tablón de las centenas, decenas y unidades del aula.
Pedirle que exprese oralmente el paso que realiza en cada caso. El resto de la clase comprobará si el procedimiento que se sigue es o no correcto.
 - Represento el número 23.
 - Paso una decena a unidades
 - Resto 18 (1 decena y 8 unidades).
- Utilizar el ábaco del material para el aula y calcular la siguiente resta llevando: $32 - 16$.
Explicar a los alumnos el procedimiento a seguir y hacerles ver que se trabaja de forma análoga a como se hizo con el cuadro de unidades.
- Plantear las siguientes restas para que se realicen en el cuaderno. Procurar que distingan rápidamente si es con o sin llevada.

$$\begin{array}{r}
 48 \\
 -23 \\
 \hline
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 31 \\
 -26 \\
 \hline
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 39 \\
 -13 \\
 \hline
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 52 \\
 -16 \\
 \hline
 \end{array}$$

- Utilizar el tablón de las centenas, decenas y unidades del material para el aula y represente varios números hasta el 200, para que los alumnos digan qué número es. Por ejemplo: 123; 160; 106.

- Pedir a varios alumnos que representen en el tablón un determinado número. Entre todos comprobar si la representación es o no correcta.
- Utilizar el ábaco del material y realizar ejercicios similares a los propuestos con el tablón.
 - Represente números para que los alumnos digan qué número es.
 - Nombre números para que los alumnos representen en el ábaco.
- Escribir en la pizarra sumas de centenas, decenas y unidades para que los alumnos escriban el número correspondiente.

$$1 C + 2 D + 3 U = 123$$

$$1 C + 8 U = 108$$

$$1 C + 2 D = 120$$

- Los insectos son animales pequeños y numerosos. Hacer ejercicios y problemas utilizándolos en el enunciado.
 - En una colmena hay una centena, siete decenas y 9 unidades de abejas. ¿Cuántas abejas hay?
 - En el hormiguero hay 1 centena, 8 decenas y 3 unidades de hormigas. ¿Cuántas hormigas hay?
 - Hay 95 mariquitas en un campo. ¿Cuántas faltan para completar la centena?
- Utilizar monedas y billetes reales para que aprecien su brillo, su tamaño, su color...
- Utilizar las monedas del material y pídale que las ordenen de menor a mayor valor.
- Hacer una actividad análoga con los billetes.
- Pedirles que realicen equivalencias entre las monedas. Por ejemplo:
 - Una moneda de 10 céntimos es igual a 2 monedas de 5 céntimos o a 5 monedas de 2 céntimos.
- Hacer equivalencias con los billetes. Por ejemplo:
 - $2 \text{ de } 5 \text{ €} = 1 \text{ de } 10 \text{ €}$
 - $2 \text{ de } 10 \text{ €} = 1 \text{ de } 20 \text{ €}$
- Pedir que formen 1 € de varias formas. Por ejemplo:
 - $1 \text{ €} = 50 \text{ céntimos} + 30 \text{ céntimos} + 20 \text{ céntimos}$
 - $1 \text{ €} = 50 \text{ céntimos} + 50 \text{ céntimos}$
- Escribir en la pizarra la siguiente tabla y haga que sus alumnos la copien en sus cuadernos.

Un chicle	Un regaliz	Un caramelo
15 céntimos	12 céntimos	30 céntimos

Proponerles los siguientes problemas:

- ¿Qué dos cosas puedo comprar con 20 céntimos?
- ¿Qué dos cosas puedo comprar con 30 céntimos?
- ¿Qué dos cosas puedo comprar con 50 céntimos?

Realizar algún ejemplo en común en la pizarra y enséñeles el procedimiento a seguir. Después hacer que realicen el resto de forma individual y comprobar los resultados en común.

- Pedir a sus alumnos que coloquen un folio sobre una moneda de 2 € y pinten con fuerza sobre ella con un lápiz. La moneda quedará marcada perfectamente. Hacer lo mismo con las demás monedas. Si puede, utilizar colores plateados o dorados.
- Escribir en la pizarra los siguientes problemas y haga que los alumnos los copien en sus cuadernos.
 1. En una jaula caben 40 pájaros. Ya han metido 28. ¿Cuántos pájaros más pueden meter?
 2. Un autobús tiene 53 plazas. Ya han subido 28 pasajeros. ¿Cuántos pasajeros más pueden subir?
- Pedirles que resuelvan cada problema de forma individual y darles un tiempo para hacerlo. Después, hacer que un alumno salga a resolver el problema 1 en la pizarra, explicando los pasos que ha seguido.
- Para hacer problemas copiarán los enunciados. Procurar que se fijen en copiar todas las letras correctamente, las tildes, los puntos y las comas, los signos de interrogación...

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

Tolerancia y respeto

- Seguramente al trabajar en grupo se crearán pequeños conflictos entre ellos. Proponer a los alumnos que pidan disculpas cuando sea necesario y hágalos ver que es un medio para mejorar las relaciones entre los miembros del grupo.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Pasa una decena a unidades en un número de dos cifras.
- Calcula restas llevando pasando una decena a unidades.
- Descompone números (hasta el 200) en centenas, decenas y unidades.

- Reconoce las monedas.
- Conoce la equivalencia entre las monedas.
- Reconoce los billetes de 5, 10 y 20 € y su equivalencia.

MATEMÁTICAS 2.º CURSO

UNIDAD 5

OBJETIVOS

- Reconocer, leer y escribir números hasta el 300.
- Descomponer números hasta el 300 en centenas, decenas y unidades.
- Calcular sumas sin llevar con números hasta el 300.
- Identificar los polígonos, sus lados y sus vértices.
- Calcular restas sin llevar con números hasta el 300.
- Resolver problemas.

CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos:

- Descomposición, lectura y escritura de números hasta el 300.
- Cálculo de sumas sin llevar con números hasta el 300.
- Identificación de polígonos.
- Reconocimiento de los lados y vértices de un polígono.
- Cálculo de restas sin llevar con números hasta el 300.
- Reconocimiento y aplicación de los cuatro pasos a seguir para resolver un problema.

Actitudes:

- Interés por la descomposición de números hasta el 300, en centenas, decenas y unidades.
- Curiosidad e interés por reconocer polígonos en objetos cercanos al alumno.
- Presentación clara y ordenada de los pasos a seguir en la resolución de problemas.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Colocar a sus alumnos en círculo. Utilizar las centenas, decenas y unidades del material y realice con ellos ejercicios orales del tipo:
 - Mostrar un determinado número de centenas, decenas y unidades (números hasta el 300) y preguntar a los alumnos qué número representa.
 - Decir el nombre de un número para que ellos lo representen con las centenas, decenas y unidades del material.
- Utilizar el tablón y las centenas, decenas y unidades del material, y pedirles que representen números con ceros intermedios, a partir de la descomposición en centenas, decenas y unidades del número, eso les ayudará a colocar los ceros en su sitio correcto.
- Realizar un ejercicio análogo, representando los números con ceros intermedios en el ábaco del material para el aula.
- También puede realizarse la actividad inversa, es decir, representar en el tablón o en el ábaco del material varios números (hasta el 300) y pedirles que digan que número es.
- Colocar a sus alumnos en círculo. Utilizar las centenas, decenas y unidades del material del alumno y realice sumas sin llevar con este material.
- Pedir a sus alumnos que se coloquen por parejas y entregue 2 centenas, 9 decenas y 9 unidades del material del alumno por pareja. Los alumnos deben repartirlo en dos sumandos para formar sumas diversas y colocarlas en sus cuadernos en forma vertical.
- Dibujar en la pizarra algunas líneas cerradas poligonales y curvas. Pedir a sus alumnos que copien en sus cuadernos aquellas líneas poligonales cerradas y que las pinten de colores.
- Proponerles que dibujen libremente figuras utilizando polígonos. Por ejemplo, una casa (con un triángulo y un rectángulo), una estrella, etc.
- Recortar con cartulinas de colores varios polígonos (triángulos, cuadrados, pentágonos, hexágonos, etc.) de tres tamaños (grande, mediano y pequeño). Utilizar los polígonos recortados y plantear actividades del tipo:
 - Muestra el polígono más pequeño que tiene 3 lados.
 - Muestra el polígono mediano que tiene 4 vértices.
 - Muestra el polígono más grande que tiene 5 lados.
- Colocar a sus alumnos en círculo y realizar con ellos una resta sin llevar, por ejemplo $234 - 122$. Utilizar las centenas, decenas y unidades del material del alumno.

- Pedir a un alumno que realice la misma resta en $(234 - 122)$ en el ábaco:
Otro alumno puede realizar la resta en la pizarra.
- Explicar a sus alumnos que, en ocasiones, el sustraendo tiene menos cifras que el minuendo. Recordarles que deben colocarlo en posición correcta; unidades debajo de unidades, decenas debajo de decenas y centenas debajo de centenas. Proponer que hagan las siguientes restas.

$$246 - 35 =$$

$$269 - 27 =$$

$$277 - 66 =$$

- Escribir una resta en la pizarra, por ejemplo, $248 - 120$.
Ayudar a los alumnos a inventar una situación problemática que se resuelva con dicha resta.
- Escribir en la pizarra el siguiente problema:
En un rosal hay 31 rosas. Nacen 12 rosas más. ¿Cuántas rosas tiene ahora el rosal?
Pedir a un alumno que lea en voz alta el problema y preguntar:
¿Cuántas rosas hay en el rosal?
¿Cuántas rosas nacen?
¿Cuál es la pregunta del problema?
¿Qué operación hay que hacer para resolverlo?

Realizar la operación en la pizarra y escribir la solución al problema.

Comentar con sus alumnos que una forma de comprobar que hemos resuelto el problema correctamente, es haciendo un pequeño dibujo de la situación planteada en el enunciado. Ayúdeles a hacerlo con pistas puntuales, primero dibujamos el rosal con 31 rosas y después dibujamos las rosas que nacen. Por último, contamos las rosas que tiene en total.

- Proceder de forma análoga con estos problemas propuestos.
 - Un jardinero plantó 29 margaritas. Se le estropearon 11. ¿Cuántas margaritas le quedaron?
 - Aurora tiene en su terraza 27 macetas y pone 14 más. ¿Cuántas macetas tendrá ahora?
- Ayudarles a completar una ficha con la página en la que termina la unidad 6 de cada área (Lengua, etc.) y la página por la que van estudiando en cada área. Haga que calculen el número de páginas que les falta para terminar la unidad 6 de cada una.

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

Cortesía

- Los alumnos comparten con frecuencia el material. En ocasiones se piden unos a otros algunas cosas prestadas, pero no siempre tienen la habilidad de hacerlo adecuadamente. Proponer distintas fórmulas para realizar las peticiones de manera correcta y educada, evitando gritos, exigencias, coger algo sin permiso del dueño... Pida que las utilicen en sus relaciones diarias.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Lee y escribe números hasta el 300.
- Descompone números hasta el 300 en centenas, decenas y unidades.
- Calcula sumas sin llevar con números hasta el 300.
- Identifica polígonos, y reconoce sus lados y sus vértices.
- Calcula restas sin llevada con números hasta el 300.
- Resuelve problemas de suma o resta.

MATEMÁTICAS 2.º CURSO

UNIDAD 6

OBJETIVOS

- Averiguar el número formado por una suma de centenas, decenas y unidades.
- Descomponer un número hasta el 500 en centenas, decenas y unidades.
- Comparar números hasta el 500.
- Calcular restas llevando con números de dos cifras (forma práctica).
- Leer y representar en un reloj de agujas y en un reloj digital las horas “en punto”, “y media”, “y cuarto” y “menos cuarto”.
- Reconocer el centímetro como unidad de longitud y su abreviatura.
- Medir longitudes en centímetros con la regla.
- Resolver problemas de suma o resta con ayuda de gráficos de barras.

CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos:

- Representación gráfica de números hasta el 500.
- Comparación de números hasta el 500.
- Descomposición de números en centenas, decenas y unidades.
- Cálculo de restas llevando con números de dos cifras.
- Resolución de problemas.
- Lectura y escritura de la hora “en punto”, “y media”, “y cuarto” y “menos cuarto” en relojes de agujas y en relojes digitales.
- Equivalencia entre hora y minutos.

- Reconocimiento del centímetro como medida de longitud y su abreviatura.
- Utilización de la regla para medir en centímetros.
- Resolución de problemas de suma o resta con apoyo de gráficos.

Actitudes:

- Valoración del trabajo de los científicos e inventores.
- Interés por medir y comparar objetos.
- Interés por el uso de las reglas en la medición de objetos de su alrededor.
- Valoración de los gráficos de barras en la resolución de problemas de sumas y restas.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Formar grupos de 2 o 3 alumnos y pedirles que tomen el tablón y las centenas, decenas y unidades del material del alumno.
Decirles la suma de un determinado número de centenas, decenas y unidades para que ellos la representen en su tablón.
Hacer que un alumno salga a la pizarra y escriba la descomposición (en centenas, decenas y unidades, y en forma de suma) del número que han representado.
- Pedir a sus alumnos que escriban números a partir de descripciones del tipo:
 - Escribe tres números cuya cifra de las centenas sea 3.
 - Escribe tres números cuya cifra de las decenas sea 3.
 - Escribe tres números mayores que 300 cuya cifra de las unidades es 0.
 - Escribe tres números que tengan igual la cifra de las decenas y la cifra de las unidades.
- Escribir un número en un papel y pedir a un alumno que lo describa, para que el resto lo adivine. Reflexionar sobre cada descripción y entablar un diálogo para averiguar si la descripción dada, en cada caso, tiene una o varias soluciones.
- Pedirles que copien en sus cuadernos las siguientes restas llevando y las calculen por el procedimiento estudiado.

$43 - 18$	$52 - 36$
$81 - 29$	$90 - 43$
- Proponer algún problema de resta llevando y sin llevar. Escribirlos en la pizarra para que ellos digan qué operación hay que realizar y la calculen en su cuaderno.
 - Los niños de la clase de 2.º están haciendo una colección de cromos de rocas y minerales. La colección completa consta de 82 cromos y ya tienen 26. ¿Cuántos cromos les faltan?
 - Los niños de 2.º han comprado un saco de 25 kg de tierra para sembrar en el huerto del patio. Ya han echado 13 kg. ¿Cuántos kilos quedan en el saco?
- Comentar con sus alumnos la utilidad del reloj. Para ello charle sobre los horarios de los niños en las diferentes partes del día.

- Utilizar el reloj del material del alumno para repasar la hora en punto y la hora y media (ya estudiadas en primer curso).
- Hacer que un alumno salga con su reloj y pedirle que marque una determinada hora, por ejemplo, las 10. Después, pedirle que marque las 10 y media y hacerles observar a todos el sentido de giro del minutero.
- Pedir a cada alumno que marque en su reloj del material una hora en punto, una hora y media y una hora menos cuarto. Explicarles cómo se marcaría cada una de estas horas en un reloj digital. Hacer especial hincapié en la lectura «... : 45».
- Establecer un coloquio con los niños sobre la necesidad de tener una unidad de medida universal y que existe como tal, el metro, utilizado para medir cosas grandes.
Presentar el centímetro como una parte del metro utilizada para medir objetos pequeños y la regla como un instrumento de medida en centímetros.
- Dibujar en la pizarra un segmento de 20 cm. Utilizando la regla de madera para pizarras, haga la medición, haciendo notar que debe coincidir el cero con el inicio del segmento.
- Volver a dibujar segmentos y pida a algunos alumnos que salgan a la pizarra a medirlos.
- Hacer el ejercicio inverso: pida a un alumno que dibuje en la pizarra un segmento de 23 cm. Repítale que deben hacer coincidir el cero de la regla con el inicio del segmento y el 23 con el final.
- Proponer como ejercicio que midan algunos objetos y lo copien en su cuaderno:
 - El cuaderno mide de largo ___ cm.
 - Un clip mide _____ cm.
 - Mi lápiz mide _____ cm.
- Dibujar en la pizarra un cuadrado de 12 cm de lado y un rectángulo de 6 cm de base y 3 cm de altura. Pedir a un alumno que mida cada lado del cuadrado y escriba su longitud en centímetros. Comentar entre todos cómo se llama la figura y cómo son sus lados.
Proceder de forma análoga con el rectángulo.
- Si parece oportuno, explicar a sus alumnos que la abreviatura es la representación escrita de una palabra con una o varias de sus letras. Así, el centímetro se representa como cm que es más útil y cómodo.

- Copiar en la pizarra el enunciado del siguiente problema y hacer que sus alumnos lo copien en su cuaderno.
 - Para hacer una reparación, los albañiles han traído 25 ladrillos y 16 tablones de madera. ¿Cuántos ladrillos más que tablones han traído?

Representar los datos del problema en un gráfico de barras.

Hacer observar a sus alumnos la representación de los datos del problema, haciendo notar que la barra correspondiente a los ladrillos es más larga. Por tanto, para saber cuántos ladrillos más que tablones han traído, tenemos que calcular la resta $25 - 16$.

$$\begin{array}{r} 25 \\ -16 \\ \hline 09 \end{array}$$

- Dictar o escribir en la pizarra algún problema para su resolución en el cuaderno.

Pedirles que representen de forma esquemática (mediante barras) los datos del problema, eso les ayudará a encontrar la solución.

 1. Juan tiene en su colección 38 chapas. ¿Cuántas le faltan para tener 50?
 2. Tengo una cartulina de 25 cm. Para realizar un trabajo necesito una de 19 cm de largo. ¿Cuántos cm tengo que recortar?

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

Responsabilidad

- Comentar con sus alumnos el valor de la verdad por encima de cualquier circunstancia. Los niños mienten para justificarse, para llamar la atención o para sentirse importantes. Procurar que comprendan la importancia de la sinceridad.

Tolerancia y respeto

- Ser puntual es un hábito valorado como una forma de respeto hacia los demás. Comentar con sus alumnos que retrasarse es no respetar a quienes nos esperan. Hacer un coloquio sobre situaciones concretas en las que tenemos que esforzarnos porque nos cuesta ser puntuales: madrugar, entrar a clase, volver de jugar...

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Forma un número sumando centenas, decenas y unidades.
- Descompone un número en centenas, decenas y unidades.
- Calcula restas llevando de forma práctica.
- Lee y representa en el reloj la hora «en punto», «y media», «y cuarto» y «menos cuarto».
- Reconoce el centímetro como unidad de longitud.

- Mide con la regla pequeñas longitudes.
- Resuelve problemas de suma o resta.

MATEMÁTICAS 2.º CURSO

UNIDAD 7

OBJETIVOS

- Leer y escribir números hasta el 700.
- Descomponer un número hasta el 700 en centenas, decenas y unidades.
- Calcular sumas y restas sin llevar con números hasta el 700.
- Definir la multiplicación como una suma de sumandos iguales.
- Reconocer los cuerpos geométricos: prismas y pirámides.
- Identificar el cubo como una clase de prisma.
- Resolver problemas.

CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos:

- Lectura y escritura de números hasta el 700.
- Descomposición de números hasta el 700 en centenas, decenas y unidades.
- Cálculo de sumas y restas sin llevar con números hasta el 700.
- Resolución de problemas.
- Reconocimiento de la multiplicación como suma de sumandos iguales.
- Resolución de problemas que impliquen una suma de sumandos iguales.
- Reconocimiento del prisma y la pirámide.
- Identificación del cubo como un prisma.
- Reconocimiento y aplicación de los pasos a seguir para resolver un problema.

Actitudes:

- Presentación clara y limpia de los números hasta el 700.
- Valoración de la importancia de poder expresar la suma de sumandos iguales como una sencilla multiplicación.
- Curiosidad e interés por reconocer prismas y pirámides en objetos cercanos al alumno.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Hacer grupos de dos alumnos y pedirles que utilicen el tablón y las centenas, decenas y unidades de su material.
Un alumno representará en el tablón un número entre 500 y 700 y el otro alumno escribirá de qué número se trata.
- Utilizar el tablón de las centenas, decenas y unidades del material del aula y represente varios números hasta el 700, para que los alumnos digan oralmente qué número es. También puede realizarse la actividad inversa, es decir, nombrar un número para que los alumnos representen.
- Puede realizarse actividades análogas utilizando el ábaco del material de clase.
- Utilizar la cuadrícula del material para el aula como base para completar series.
Por ejemplo, pedir a los alumnos que escriban:
 - Los números del 500 al 600.
 - Números del 600 al 700.
 - Escriba en la pizarra las siguientes operaciones:

$$\begin{array}{r} 234 \\ + 245 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 479 \\ - 258 \\ \hline \end{array}$$

Pedir a dos alumnos que salgan a calcularlas diciendo en voz alta los pasos a seguir.

- Realizar un ejercicio similar al anterior, pero ahora, escribir las sumas y las restas en horizontal para que los alumnos las coloquen en vertical y calculen.

$$546 - 234 =$$

$$654 - 20 =$$

$$327 - 152 =$$

$$405 - 92 =$$

- Utilizar el ábaco del material para el aula y calcular una de las restas anteriores, explicando cada paso del proceso: representar el número correspondiente al minuendo, después quitar las unidades, decenas y centenas que indica el número correspondiente al sustraendo.

Interpretar el número que nos queda representado para decir el resultado de la resta.

Proceder de forma análoga con una suma. Ejemplo: $321 + 462$.

- Pedir a tres niños que salgan a la pizarra. Dar a cada uno cuatro pinturas y hacer que las muestren al resto de la clase.

Preguntar: ¿Cuántas pinturas tienen en total?

Escribir la suma y la multiplicación correspondiente en la pizarra.

- Realizar ejercicios análogos al anterior tantas veces como sea necesario, para asegurarse de que los alumnos hayan comprendido el concepto.
- Escribir en la pizarra varias situaciones problemáticas que se resuelvan mediante una multiplicación y que sean fáciles de dibujar. Por ejemplo:
 - Hay 3 platos. Cada plato tiene 2 manzanas. ¿Cuántas manzanas hay?Pedir a los alumnos que hagan un dibujo de la situación y que calculen el número de manzanas, primero, mediante una suma y después, mediante una multiplicación.
- Pedir a los alumnos que hagan bolitas de plastilina de colores. Por ejemplo, 9 rojas, 9 verdes, 9 azules y 9 amarillas, y que hagan figuras utilizando el mismo número de bolitas de cada color.
Una vez hecha la figura, pedirles que calculen mediante una suma y una multiplicación el número de bolitas que han utilizado.
- Conseguir cuerpos geométricos (prismas y pirámides) y llevarlos a clase. Hacer que sus alumnos los observen y expresen libremente cómo son.
- Mostrar a sus alumnos, por ejemplo, un prisma cuadrangular y hacer observar en la presentación el dibujo de dicho prisma. Explicar el significado de las líneas punteadas que aparecen en el dibujo.
Hacerles ver que en el dibujo ponemos líneas punteadas para indicar las líneas que no se ven.
- Buscar objetos de uso diario con formas similares a las estudiadas. Hacer una lista y pedir a los alumnos que la copien en sus cuadernos.
- Con los cubos contruidos en MÁS RECURSOS, hacer construcciones de 4, 5, 6,... cubos. Pedir a los alumnos que digan el número de cubos que tiene cada construcción.

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

Responsabilidad

- Encaminar a los niños a aceptar responsabilidades.
Para ello, hacerles pequeños encargos. Da un excelente resultado nombrar responsables de clase en diferentes cosas: regar las plantas, repartir cuadernos, colgar trabajos en las pizarras de corcho, borrar la pizarra, subir y bajar las persianas... Todos participan para que funcione la clase con orden y armonía.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Reconoce números hasta el 700.

- Lee y escribe números hasta el 700.
- Descompone un número hasta el 700 en centenas, decenas y unidades.
- Calcula sumas sin llevar con números hasta el 700.
- Calcula restas sin llevar con números hasta el 700.
- Escribe una suma de sumandos iguales en forma de multiplicación.
- Identifica prismas y pirámides.
- Resuelve problemas.

MATEMÁTICAS 2.º CURSO

UNIDAD 8

OBJETIVOS

- Leer y escribir números hasta el 999.
- Descomponer números de tres cifras en centenas, decenas y unidades.
- Calcular sumas llevando decenas o centenas con números de hasta tres cifras.
- Calcular restas llevando decenas o centenas con números de hasta tres cifras.
- Reconocer el metro como unidad de longitud e identificar su abreviatura (m).
- Identificar el metro como 100 centímetros y estimar medidas de objetos cotidianos.
- Poner en centímetros medidas expresadas en metros y centímetros.
- Identificar los cuerpos redondos: cilindros, conos y esferas.

CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos:

- Lectura, escritura y descomposición de números hasta el 999.
- Comparación de números de tres cifras.
- Cálculo de sumas llevando decenas o centenas con números de hasta tres cifras.
- Reconocimiento del metro como unidad de longitud, y de su abreviatura.
- Reconocimiento de la equivalencia entre metro y centímetro.
- Cálculo de restas llevando decenas o centenas con números de hasta tres cifras.
- Identificación y diferenciación de los cuerpos redondos.

Actitudes:

- Valoración de la utilidad de las sumas y las restas en la vida diaria.
- Interés por estimar longitudes de objetos cercanos al alumno, utilizando el metro como unidad.
- Disfrute al identificar cuerpos redondos, cilindros, conos y esferas, en objetos de alrededor del alumno.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Utilizar la cuadrícula del material y formar con los niños los números del 700 al 999:
 - Del 700 al 800.
 - Del 800 al 900.
 - Del 900 al 990.
- Realizar ejercicios orales del tipo:
 - Empezar en 700 y contar de 2 en 2 hasta 750.
 - Empezar en 800 y contar de 5 en 5 hasta 900.
- Dictar números para que ellos los escriban. Por ejemplo: 450; 560; 720; 809; 980; 910.
- Utilizar el tablón de las centenas, decenas y unidades del material del aula, y pedirles que representen varios números del 700 al 999.
También se puede realizar la actividad inversa, es decir, representar un número para que ellos digan qué número es.
- Realizar actividades análogas a las propuestas con el tablón, con el ábaco del material para el aula.
- Pedir a los alumnos que escriban los siguientes números:
 - Dos números de tres cifras que tengan «3» como cifra de las decenas (ejemplo: 430, 536).
 - Dos números de tres cifras que tengan «7» como cifra de las centenas y «7» como cifra de las unidades (ejemplo: 747, 707).
 - Dos números de tres cifras que tengan «8» centenas y «0» decenas» (ejemplo: 807, 801).
- Utilizar el tablón de las centenas, decenas y unidades del material para el aula, y calcular una suma llevando decenas, explicando los pasos a seguir. Por ejemplo: $123 + 148$.

$$\begin{array}{r}
 + 11 \\
 + 123 \\
 \hline
 + 148 \\
 + 271
 \end{array}$$

- Seguir el mismo procedimiento anterior y calcule en el tablón una suma llevando centenas.

- Proponer a sus alumnos que coloquen y calculen las siguientes sumas:

$$125 + 373 + 322 =$$

$$403 + 195 + 39 =$$

$$85 + 625 + 176 =$$

- Pedir que calculen los números que faltan en las siguientes sumas:

$$\begin{array}{r} 485 \\ + _2_ \\ \hline 8_1 \end{array} \quad \begin{array}{r} 37_ \\ + _ _ 8 \\ \hline 962 \end{array} \quad \begin{array}{r} 5_1 \\ + 27_ \\ \hline _40 \end{array}$$

- Utilizar el calendario de clase y hacer anotaciones, con un pequeño símbolo, del tiempo que hace durante un mes (sol, lluvia, nublado).

Al final del mes, puede utilizar las anotaciones para realizar problemas del tipo:

- ¿Cuántos días de sol y cuántos de lluvia ha habido en este mes?
- ¿Cuántos días nublados y cuántos de lluvia ha habido en este mes?

- Dibujar en la pizarra algunos segmentos: uno de 1 metro, otro mayor de 1 metro y otro menor y medirlos con una regla de pizarra (suelen ser de 1 metro). Los alumnos estimarán la longitud aproximada de 1 metro. A partir de ahí, pida que digan qué objetos pueden medirse en metros y cuales en centímetros.

- Colocar a los niños alrededor de su mesa y enséñeles la regla de 1 metro. Explicarles que cada una de las divisiones numeradas es un centímetro y que hay 100 en el metro.

- Hacerles ver la comodidad de una cinta métrica que no es rígida como la regla: es más fácil de usar y de transportar.

- Algo complicado puede ser la conversión de m en cm: $2 \text{ m} = 200 \text{ cm}$. Y aún más, expresar en cm sumas de m y cm: $2 \text{ m} + 4 \text{ cm} = 204 \text{ cm}$. Hacer ejercicios similares en la pizarra. Ejemplo: $3 \text{ m} + 14 \text{ cm} = 314 \text{ cm}$.

- Hacer prácticas de mediciones en la clase por parejas. Deberán anotar las medidas de las mesas, el largo de la clase, el largo de la pizarra, etc. Puede pedírseles que durante el recreo, con su cinta, midan algunos objetos del patio.

En ambos casos habrá errores que debe aprovechar para explicar la necesidad de ser precisos, colocar bien el metro, tener tensa la cinta métrica, etc.

- Hacerles observar la tilde de centímetro y acostumbrarles a ponerla.
- Realizar la resta $245 - 128$, utilizando el tablón de las centenas, decenas y unidades del material para el aula. Hacerles observar el paso de decenas a unidades.

$$\begin{array}{r} 245 \\ - 128 \\ \hline \end{array}$$

- Proceder de forma análoga para la resta $459 - 260$.

$$\begin{array}{r} 459 \\ - 260 \\ \hline \end{array}$$

- Escribir en la pizarra varias restas llevando decenas o llevando centenas. Por ejemplo:

$$\begin{array}{r} 456 - 129 \\ 528 - 129 \end{array}$$

Pedir a sus alumnos que calculen estas restas, utilizando el tablón y las centenas, decenas y unidades de su material. Después, hacer que escriban cada resta en vertical con su resultado.

- Utilizar el ábaco del material para el aula y realizar restas llevando decenas o llevando centenas. Hacerles ver a los alumnos que el procedimiento es análogo al empleado con el tablón y las centenas, decenas y unidades.
- Preparar la caja de los cuerpos geométricos y seleccione los tres que va a presentar (puede pedir a un niño que los busque).
- Observar primero el cilindro: compararlo con el prisma, ya conocido por el alumno, y pedir que establezcan las diferencias. Hacer lo mismo con el cono y la pirámide.
- Hacer observar a los alumnos el cilindro, el cono y la esfera y pídales que digan semejanzas y diferencias. Preguntarles que por qué creen que el cilindro, el cono y la esfera se llaman cuerpos redondos dejarles que se expresen libremente.
- Pedirles que piensen en la forma de algunos objetos. Por ejemplo:
 - Un bote de refresco.
 - Un balón de fútbol.
 Preguntarles qué forma tiene cada uno de los objetos pensados.

- Dibujar en una cartulina la plantilla de un cilindro y de un cono y enseñar a sus alumnos cómo construirlos.
- Con plastilina pueden hacer los cuerpos redondos estudiados y crear figuras libremente.
Si se organizan por parejas o equipos pueden realizar construcciones más complicadas.

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

Tolerancia y respeto

- Procurar que los niños pidan la palabra y respeten su turno. Indicarles que aprendemos más si sabemos escuchar a los demás, y que es signo de respeto atender a lo que nuestros compañeros quieren explicar.

Responsabilidad

- Comentar con sus alumnos la necesidad de cuidar el medio ambiente.
- Concienciarles de la importancia de dejar limpio el campo no cortar ramas, no encender fuego, etc.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Reconoce los números hasta el 999.
- Lee y escribe números hasta el 999.
- Descompone un número de tres cifras.
- Calcula sumas llevando decenas o centenas.
- Calcula restas llevando decenas o centenas.
- Reconoce el metro como unidad de longitud y su abreviatura.
- Expresa en centímetros medidas indicadas en metros.
- Identifica cilindros, conos y esferas.

MATEMÁTICAS 2.º CURSO

UNIDAD 9

OBJETIVOS

- Calcular sumas llevando decenas y centenas con números de hasta tres cifras.
- Interpretar gráficos de barras de dos características.
- Calcular restas llevando decenas y centenas con números de hasta tres cifras.
- Construir las tablas del 2 y del 5 mediante sumas de sumandos iguales.
- Memorizar las tablas del 2 y del 5.
- Resolver problemas.

CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos:

- Cálculo de sumas llevando decenas y centenas.
- Cálculo de sumas de tres sumandos.
- Interpretación de gráficos de barras con dos características.
- Cálculo de restas llevando decenas y centenas.
- Colocación vertical de los términos.
- Construcción de las tablas del 2 y del 5 como suma de sumandos iguales.
- Resolución de problemas de suma o resta.

Actitudes:

- Curiosidad e interés por los gráficos de barras y su interpretación.
- Interés por conocer las tablas de multiplicar del 2 y del 5.
- Disfrute al resolver correctamente problemas de sumas y restas.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Proponer la realización de algún problema con los datos de la siguiente tabla:
La tabla muestra el número de peces que trajo a puerto un barco pesquero los tres días que salió al mar.

	Salmonetes	Lenguados
Lunes	186	235
Martes	196	205
Miércoles	75	98

- ¿Cuántos peces trajo el lunes?
- ¿Cuántos peces trajo el martes?
- ¿Cuántos peces trajo el miércoles?
- Utilizar la cuadrícula de 10 x 10 del material para el aula, como plantilla para dibujar gráficos de barras de dos características.
- Utilizar la cuadrícula del material para representar los datos de la siguiente tabla. Exprese que representa el deporte preferido por un grupo de niños y niñas.

	Niñas	Niños
Natación	6	4
Fútbol	2	9
Tenis	5	10
Baloncesto	8	7

Iniciar, con colores distintos, las barras correspondientes a natación y dejarles que ellos continúen.

- Proponer a sus alumnos la siguiente encuesta y anotar los datos obtenidos en la tabla.
 - ¿Quién no tiene hermanos?
 - ¿Quién tiene algún hermano?

	Niñas	Niños
No tiene hermanos		

Tiene algún hermano		
----------------------------	--	--

- Utilizar la cuadrícula del material y representar los datos en un gráfico de barras de dos características.
- Realizar una resta, utilizando el tablón de las centenas, decenas y unidades del material de clase. Explicar el procedimiento a seguir.
 - 1.º Como no podemos restar las unidades, pasamos una decena (del minuendo) a unidades.
 - 2.º Como no podemos restar las decenas, pasamos una centena a decenas y restamos.
- Realizar la misma actividad utilizando el ábaco del material para el aula. Hacerles observar que el procedimiento es análogo al utilizado con el tablón.
- Repasar la multiplicación como suma de sumandos iguales, el signo y su lectura. Proponerles los siguientes ejemplos para que los alumnos escriban la multiplicación correspondiente.

$$\begin{array}{l} 3 + 3 + 3 + 3 \quad 3 \times 4 \\ 2 + 2 + 2 \quad 2 \times 3 \\ 5 + 5 \quad 5 \times 2 \end{array}$$
- Hacer grupos de 3 o 4 alumnos y repartir a cada grupo 20 palillos. Explicarles el procedimiento a seguir para formar la tabla del 2, utilizando los palillos.

$$\begin{array}{l} 1 \text{ grupo de 2 palillos } 2 \times 1 \\ 2 \text{ grupos de 2 palillos } 2 \times 2 \\ 3 \text{ grupos de 2 palillos } 2 \times 3 \end{array}$$
 Una vez completa, pedirles que la copien en sus cuadernos.
- Proponer a sus alumnos contar de 2 en 2, a partir de 0. Hacerles ver que los números que vamos diciendo (hasta 20) coinciden con la tabla del 2.
- Hacer que tomen la tabla del 2 de su material, que la lean varias veces y que intenten memorizarla. Explicarles la comodidad que supone memorizar la tabla para realizar cálculos rápidos.
- Trabajar la tabla del 5 de forma análoga a la tabla del 2. Proponer a sus alumnos actividades similares.
- Es importante hacer observar a los alumnos que las multiplicaciones con los mismos factores tienen el mismo resultado (2×5 y 5×2), eso les ayudará a memorizar más fácilmente las tablas.

- Trabajar con sus alumnos los pasos a seguir para resolver problemas. Para ello, escribir el siguiente problema en la pizarra:
Los niños de clase recogieron para la clase de Plástica 29 piedras. Necesitan 51. ¿Cuántas piedras les faltan?
Escribir al lado los pasos a seguir y trabaje con sus alumnos cada uno de ellos.
 - 1.º Comprender la situación.
 - 2.º Interpretar los datos.
 - 3.º Analizar la pregunta.
 - 4.º Encontrar la solución.
 - 5.º Comprobar.

- Proceder de forma análoga al problema anterior con los siguientes problemas.
 1. Julián tiene 32 cromos y Eva tiene 18.
¿Cuántos cromos tienen entre los dos?
¿Cuántos cromos tiene Julián más que Eva?
 2. Carmen compró 18 rosas y Carlos tiene 9.
¿Cuántas rosas compraron entre los dos?
¿Cuántas rosas compró Carmen más que Carlos?

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

Autoestima

- Comentar con sus alumnos que todos somos *iguales* y *diferentes* a la vez. Deben conocerse a sí mismos y aprender a aceptarse como son, con sus cualidades y defectos.

- Proponer estos ejercicios a modo de juego:
 - Escribimos nuestras cosas buenas; luego, escribimos cosas buenas del compañero de al lado y las leemos en voz alta.

Tolerancia y respeto

- La amistad es uno de los grandes valores del ser humano. Hacer ver a sus alumnos la importancia de elegir bien a sus amigos y saber que con ellos comparten ratos de estudio y diversión. Para ser «buen amigo» hay que confiar uno en el otro, compartir nuestras cosas y no ser egoísta, ni querer dominar sobre ellos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Calcula sumas llevando decenas y centenas.
- Interpreta datos en gráficos de barras de dos características.
- Calcula restas llevando decenas y centenas.
- Forma las tablas del 2 y del 5 como suma de sumandos iguales.
- Memoriza las tablas del 2 y del 5.

MATEMÁTICAS 2.º CURSO

UNIDAD 10

OBJETIVOS

- Formar la tabla del 3 como suma de sumandos iguales.
- Memorizar la tabla del 3.
- Diferenciar las horas antes y después del mediodía.
- Formar la tabla del 4 como suma de sumandos iguales.
- Memorizar la tabla del 4.
- Calcular multiplicaciones sin llevar (el multiplicando es un número de dos o tres cifras).
- Resolver problemas de multiplicar.
- Conocer y aplicar los pasos a seguir para resolver un problema.

CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos:

- Construcción de la tabla del 3 como suma de sumandos iguales.
- El mediodía.
- Diferenciación de horas antes y después del mediodía.
- Construcción de la tabla del 4 como suma de sumandos iguales.
- Cálculo de multiplicaciones sin llevar.
- Estrategia para comprender, analizar y buscar la solución de un problema.

Actitudes:

- Presentación clara y limpia de las tablas del 3 y del 4.
- Identificación de las horas anteriores y posteriores al mediodía.
- Valoración de la utilidad de multiplicaciones sencillas en la resolución de problemas.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Construir de forma manipulativa la tabla del 3. Para ello, formar grupos de 3 o 4 alumnos y repartir a cada grupo 30 palillos.

Pedirles que hagan 1, 2, 3, 4..., 10 montones de 3 palillos y que escriban la suma y la multiplicación correspondiente.

- Copiar la siguiente tabla en la pizarra y pedir que la copien y completen.

x	2	3	5
2	4		
3			
5			

Hacerles observar la forma de hacerlo, así como las multiplicaciones que tienen el mismo resultado:

$$2 \times 5 \text{ y } 5 \times 2$$

$$2 \times 3 \text{ y } 3 \times 2$$

$$3 \times 5 \text{ y } 5 \times 3$$

- Proponer a sus alumnos que dibujen en su cuaderno:
 - 3 grupos con 4 cuadrados en cada grupo.
 - 4 grupos con 3 cuadrados en cada grupo.Hacerles que escriban, en cada caso, la multiplicación correspondiente y comprueben que ambas tienen el mismo resultado.
Puede proponerse otros ejemplos similares al propuesto.
- Ayudar a los niños a interpretar cómo se leen las horas, después del mediodía, en un reloj digital.
- Escribir la siguiente tabla en la pizarra y complete algunas horas. Después, hacer que sus alumnos completen el resto:

Antes del mediodía	Después del mediodía
La 1	$12 + 1 = 13$ horas
Las 2	$12 + 2 = 14$ horas
Las 3	$12 + 3 = 15$ horas
Las 4	$12 + 4 = 16$ horas
Las 5	$12 + 5 = 17$ horas

- Dibujar en la pizarra relojes digitales y proponer problemas:
 $12 : 00 \rightarrow 14 : 00$
¿Cuánto tiempo ha pasado?
Han pasado _____ horas.
 $15 : 00 \rightarrow 19 : 00$
Han pasado _____ horas.
 $13 : 00 \rightarrow 18 : 00$
Han pasado _____ horas.

- Pedir que marquen en un reloj digital las horas que se indican:
 - Las siete de la tarde, 19: 00 .
 - Las ocho y cuarto de la tarde.
 - Las nueve de la noche.
 - Las diez y media de la noche.
- Puede procederse de forma análoga a como se hizo con la tabla del 3, para construir de forma manipulativa la tabla del 4.
- Repasar las tablas del 2, del 5, del 3 y del 4. Para ello, escribir en la pizarra varias multiplicaciones y pedir a sus alumnos que digan oralmente el resultado de cada una.
- Escribir en la pizarra varias multiplicaciones en las que hay un factor desconocido (con las tablas del 2, del 3, del 4 y del 5).
Pedir a sus alumnos que, primero, intenten calcular el factor desconocido sin consultar las tablas. Si no conocen algún producto, coger la tabla correspondiente y repasarla.
- Proponer situaciones problemáticas en las que tengan que utilizar la tabla del 4.
Por ejemplo:
 - ¿Cuántas ruedas tienen 8 coches? ¿Y 9 coches?
 - En una caja hay 4 bollos. ¿Cuántos bollos hay en 6 cajas?
- Copiar en la pizarra el siguiente problema y resolverlo siguiendo un procedimiento análogo al empleado en esta página:
 - Antón hace marionetas de papel. Se le han estropeado 9 y le quedan 15.
¿Cuántas había hecho?
- Hacerles preguntas del tipo:
 - ¿Qué ha ocurrido para tener ahora 15 marionetas?
 - ¿Cuántas tenía antes, más o menos?Llegarán a la conclusión de que antes tenía 9 más y reconocerán la operación que deben realizar.
- Seguir el mismo procedimiento con otros problemas semejantes:
 1. Tenía una bolsa con varios caramelos. Mi amiga me da 6 más y ahora tengo 19. ¿Cuántos tenía antes?
 2. La profesora reparte los cuadernos. Ya ha entregado 10 y le quedan aún 14 en su mesa. ¿Cuántos cuadernos tenía que repartir en total?
- Pedir a sus alumnos que copien en su cuaderno los enunciados de los problemas propuestos.

Leerlos con ellos previamente, haciéndoles fijarse en las palabras con dificultad ortográfica, en las palabras que llevan mayúscula, en los signos de interrogación y en las tildes.

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

Uso del tiempo

- Puede reforzar el buen hábito de la puntualidad como signo de respeto y de educación. Indicarles la importancia de ser puntuales para la entrada en clase, para coger un medio de transporte, para entrar a un concierto...

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Conoce la tabla del 3.
- Diferencia las horas antes y después del mediodía.
- Conoce la tabla del 4.
- Calcula multiplicaciones sin llevar cuyo multiplicando es un número de dos o tres cifras.
- Resuelve problemas.

MATEMÁTICAS 2.º CURSO

UNIDAD 11

OBJETIVOS

- Construir las tablas del 6 y del 7 como suma de sumandos iguales.
- Memorizar las tablas del 6 y del 7.
- Resolver problemas de dos operaciones (suma y resta).
- Reconocer el kilogramo como unidad de masa.
- Conocer la abreviatura de kilogramo.
- Estimar pesos de objetos familiares al alumno.

CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos:

- Construcción de la tabla del 6 como suma de sumandos iguales.
- Multiplicación por 6.
- Resolución de problemas de suma y resta.
- El kilo como unidad de masa.
- Estimación de pesos.
- Construcción de la tabla del 7 como suma de sumandos iguales.
- Multiplicación por 7.
- Resolución de problemas de multiplicar.

Actitudes:

- Disfrute al resolver correctamente problemas de dos operaciones, suma y resta.
- Curiosidad por estimar los pesos en kilogramos de objetos cercanos al alumno.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Hacer grupos de 3 o 4 alumnos y construir la tabla del 6 con material manipulativo. Para ello dar a cada grupo 60 garbanzos, clips, etc., y ayudarles a formarla.

Un grupo de 6 → 6×1 .

Dos grupos de 6 → 6×2 .

Una vez que la hayan terminado, pídeles que la copien en sus cuadernos e intenten memorizarla.

- Utilizar la cuadrícula de 10 x 10 del material para el aula, y pedir a varios alumnos que completen la serie de números del 0 al 99.

Hacer que un alumno salga a la pizarra y rodee empezando en el 0:

La serie de números de 2 en 2.

La serie de números de 4 en 4.

La serie de números de 6 en 6.

Pedir a un alumno que diga en alto la serie de los números rodeados en rojo y hacerles ver que estos números se corresponden con la tabla del 2.

Proceder de forma análoga con el resto de las tablas.

- Proponer la realización de las siguientes multiplicaciones:

$$70 \times 6 \qquad 81 \times 6$$

$$51 \times 6 \qquad 90 \times 6$$

Pedir a un alumno que salga a la pizarra y calcule la primera. Hacer especial hincapié en la colocación de las cifras del resultado. Por ejemplo, hacerles observar que en la multiplicación 70×6 , el producto de 6×0 se coloca debajo del 0 del multiplicando y el producto de 6×7 (42), se coloca el 2 debajo del 7 del multiplicando y el 4 un lugar a la izquierda.

- Escribir en la pizarra un problema que se resuelva con dos operaciones (suma y resta). Por ejemplo:

En la biblioteca había 34 libros. Esta mañana han traído 20 libros más. Después los niños se han llevado 24. ¿Cuántos libros quedaron en la biblioteca?

- Leer en voz alta el problema y hacer un esquema con los datos. Decirles que harán dos partes:

1.º Teníamos 34 libros.

Trajeron 20 libros más.

Preguntar:

¿Cuántos habrá ahora?

¿Qué debo hacer para saberlo? Los alumnos sabrán contestar.

Una vez hecha la suma continúe para hacer la segunda parte.

2.º Ahora hay 54 libros.

Se llevaron 24 libros.

Pregunte:

¿Cuántos quedarán?

¿Cómo puedo resolverlo?

Responderán que hay que restar. Una vez hecha la resta escriba la pregunta y la respuesta.

- Proponer otro problema que puedan copiar en su cuaderno para resolverlo de la misma forma.
«En un quiosco de periódicos han recibido 49 revistas de naturaleza y 18 de pasatiempos. Vendieron 50 durante el día. ¿Cuántas revistas quedan en el quiosco?»
- Llevar a clase paquetes (de azúcar, garbanzos, galletas, etc.) de 1 kg y mostrarlos a sus alumnos. Es importante que los alumnos los cojan para que se hagan una idea de lo que pesa un kilo.
- Sería conveniente conseguir una balanza de brazos y utilizarla para enseñar a los alumnos a comparar pesos de objetos.
Ver con ellos distintas situaciones de desequilibrio y hacer observar la posición de los brazos, en cada caso. Después, preguntar qué pasará si dos objetos pesan lo mismo.
Utilizar la balanza y poner en un brazo un paquete de un kilo.
Hacer que sus alumnos pesen distintos objetos de clase (libro, estuche, sacapuntas, etc.) y anoten en su cuaderno lo que pesa más y lo que pesa menos de un kilo.
Si lo cree conveniente, puede llevarse a clase dos paquetes de medio kilo y cuatro paquetes de un cuarto de kilo.
Comprobar en la balanza que 2 paquetes de medio kilo equivalen a 1 kilo y que 4 paquetes de un cuarto de kilo equivalen a 1 kilo.
- La mayoría de los alumnos no conocerán la balanza de brazos. Buscar la palabra balanza en el diccionario y escribir su definición en la pizarra. Hacer que sus alumnos la copien en sus cuadernos y hagan un dibujo.
- Puede construirse la tabla del 7 con material manipulativo (garbanzos, clips...), de forma análoga a como se hizo con el resto de las tablas.
- Preguntar cuántos días tiene una semana y escríbalo en la pizarra.

Preguntar:

- ¿Cuántos días hay en 3 semanas? ¿Y en 4 semanas?

Pedirles que lo calculen en sus cuadernos y comprobar los resultados en común en la pizarra.

- Recordar a los alumnos que en una multiplicación no influye el orden de los factores, es decir, que el producto 3×7 es igual que el producto 7×3 .

- Proponerles el siguiente juego, para repasar todas las tablas que se han estudiado.

Hacer grupos de 3 o 4 alumnos y pedir a cada grupo que hagan 9 tarjetas rojas con los números del 1 al 9 y 7 tarjetas azules con los números del 1 al 7.

- Cada alumno, por turno, toma una tarjeta roja y otra tarjeta azul, multiplica los números y dice el resultado. El resto del grupo comprobará si es correcto o no.

- Repetir este proceso hasta que cada alumno haya contestado 5 multiplicaciones.

- Cada alumno anotará en un papel las multiplicaciones que ha fallado e intentará memorizarlas.

- Copiar en la pizarra la siguiente tabla. Hacer que los alumnos la copien en sus cuadernos y la completen. Realizar en común en la pizarra algún caso.

Número de globos de una bolsa	23	42	51
Número de bolsas	3	4	5
Número total de globos			

Pedir a un alumno que salga a completar los datos que ha calculado. Comprobar en común si son correctos o no.

- Dictar algún problema para que ellos lo copien en su cuaderno. Hacer énfasis en la pregunta y en los signos de interrogación.

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

Salud e higiene

- La higiene personal supone un hábito saludable y una señal de respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás.

- Hacer un coloquio con los niños sobre el lavado de manos y dientes; la ducha y el cambio de ropa; la limpieza de uñas; etc.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Construye la tabla del 6 como suma de sumandos iguales.
- Memoriza la tabla del 6.
- Construye la tabla del 7 como suma de sumandos iguales.
- Memoriza la tabla del siete.
- Resuelve problemas de dos operaciones: suma y resta.
- Reconoce el kilo como unidad de masa.
- Conoce la abreviatura de kilo.
- Estima el peso de objetos.
- Resuelve problemas de multiplicar.

MATEMÁTICAS 2.º CURSO

UNIDAD 12

OBJETIVOS

- Conocer el Tangram como conjunto de siete polígonos.
- Formar figuras con las piezas del Tangram.
- Construir la tabla del 8 como suma de sumandos iguales.
- Memorizar la tabla del 8.
- Conocer los meses del año y su número de días.
- Construir la tabla del 9 como suma de sumandos iguales.
- Memorizar la tabla del 9.
- Resolver problemas utilizando una estrategia de resolución.

CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos:

- Repaso de las figuras planas estudiadas.
- Construcción de figuras con el Tangram.
- Construcción de la tabla del 8 como suma de sumandos repetidos.
- Memorización de la tabla del 8.
- Meses del año y número de días.
- Manejo del calendario.
- Construcción de la tabla del 9 como suma de sumandos iguales.
- Memorización de la tabla del 9.
- Estrategia para resolución de problemas.
- Identificación del dato que sobra en el enunciado del problema.

Actitudes:

- Interés por construir figuras planas con las fichas del Tangram.
- Curiosidad por conocer los meses del año y el número de días que posee cada uno.
- Disfrute al manejar un calendario.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Hacer que sus alumnos tomen el Tangram del material y proponerles que dibujen y colorean cada pieza en sus cuadernos (repasando el borde y coloreando el interior).
Pedirles que escriban debajo de cada figura que han coloreado el número de lados y el número de vértices que tiene.

- Proponerles los siguientes ejercicios:
 - Formar el cuadrado con los dos triángulos pequeños.
 - Formar el triángulo mediano con los dos triángulos pequeños.
 - Formar el paralelogramo con los dos triángulos pequeños.
- Proponerles que formen el cuadrado con las siete figuras, fijándose en la presentación de la tarea.
- Escribir en la pizarra la tabla del 8 como suma de sumandos iguales y pedirles que la copien en sus cuadernos y escriban cada suma en forma de multiplicación.

$$8 = 8 \times 1$$

$$8 + 8 = 8 \times 2$$

$$8 + 8 + 8 = 8 \times 3$$

$$8 + 8 + 8 + 8 = 8 \times 4$$

$$8 + 8 + 8 + 8 + 8 = 8 \times 5$$

Hacer que escriban el resultado de cada multiplicación, ayudándose con material manipulativo.

- Realizar la siguiente tabla en la pizarra, y pedir que la copien y la completen en su cuaderno:

x	1	3	5	7
2				
4				
6				
8				

- Proponer el siguiente ejercicio en la pizarra. Hacerles pensar qué operación de las que conocen (suma, resta, multiplicación) corresponde a cada resultado y pedirles que escriban el signo correspondiente.

$$\begin{array}{l} 2 _ 3 = 6 \quad 4 _ 2 = 8 \\ 7 _ 3 = 4 \quad 3 _ 3 = 6 \\ 4 _ 4 = 8 \quad 7 _ 3 = 4 \\ 5 _ 0 = 6 \quad 10 _ 5 = 5 \\ 5 _ 5 = 25 \end{array}$$

- Utilizar, si es posible, un calendario mural, con números grandes para poder hacer observaciones con todo el grupo.
Leer con los niños los meses del año, explicando por qué unos días están en rojo y otros en negro.
Hacer observar las letras mayúsculas correspondientes a los días de la semana y explique cómo leyendo en vertical obtenemos todos los lunes, por ejemplo, del mes de mayo: 2, 9, 16, 23, 30.
Hacer lo mismo con otros días para que comprendan el sistema utilizado.
- Observar también las semanas: por ejemplo, del 4 al 10 de abril se completa una semana y lo leen de izquierda (lunes) a derecha (domingo).
- Es pronto para explicar por qué febrero tiene 28 días, pero hacerles observar el dato de que es el mes más «pequeño» porque es la excepción del año. El resto de meses tendrán 30 o 31 días.
- Pedir a los niños que busquen meses o fechas concretas:
 - Primer día del año → _____
 - Día de Navidad → _____
 - Vacaciones de verano → _____
 - Día de Reyes → _____
- Trabajar la tabla del 9 tal como se hizo con la tabla del 8, es decir, escriba en la pizarra la tabla como suma de sumandos iguales, y pedir a los alumnos que la copien y escriban la multiplicación correspondiente.

$$\begin{array}{l} 9 = 9 \times 1 \\ 9 + 9 = 9 \times 2 \\ 9 + 9 + 9 = 9 \times 3 \end{array}$$

Hacer que escriban el resultado de cada multiplicación, ayudándose con material manipulativo.
- Recordarles la propiedad conmutativa, pues ya han aprendido todas las tablas, y la del 9 pueden formarlas recordando las estudiadas anteriormente.
- Hacer en la pizarra el siguiente dibujo.

- Un racimo con 9 uvas.
 - Una flor con 9 pétalos.
 - Una rama con 9 hojas
- Pedirles que lo dibujen en sus cuadernos y contesten a las siguientes preguntas.
- ¿Cuántas uvas hay en 5 racimos? ¿Y en 8 racimos?
 - ¿Cuántos pétalos hay en 3 flores? ¿Y en 6 flores?
 - ¿Cuántas hojas hay en 4 ramas? ¿Y en 9 ramas?
- Darles un tiempo para resolverlas y después comprobar en común los resultados en la pizarra.
- Proponer otros problemas similares a los presentados en esta tarea y trabaje con los alumnos los mismos pasos. Por ejemplo:
1. Han abierto un camping con 6 pistas de tenis. Ahora hay en el camping 125 adultos y 210 niños. ¿Cuántas personas hay en el camping?
Para interpretar los datos, pregunte:
 - ¿Cuántas pistas de tenis hay en el camping?
 - ¿Cuántos adultos hay ahora en el camping? ¿Cuántos niños?Para analizar la pregunta:
 - ¿Qué te preguntan?
 - ¿Qué datos necesitas para responder a la pregunta?
 - ¿Qué dato no utilizas?Para buscar la solución:
 - ¿Qué operación hay que hacer para calcular el número de personas que hay en el camping?
 - ¿Qué números hay que sumar?
- Proceder de forma análoga con los siguientes problemas en los que sobra un dato.
1. En la frutería de Carmen, todos los días abren a las 10 de la mañana. Hoy han vendido una caja con 54 kilos de naranjas y otra con 27 kilos. ¿Cuántos kilos de naranjas han vendido en total?
 2. Juan es 7 años mayor que su primo Luis. Los dos coleccionan conchas. Juan tiene 97 y Luis 32 conchas. ¿Cuántas conchas tiene Juan más que Luis?

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

Tolerancia y respeto

- El diálogo es el mejor método para resolver los conflictos. A través del diálogo hacemos amigos y aprendemos cosas de los demás. Procurar que sus alumnos lo entiendan así y eviten discusiones y peleas, y sobre todo «hablen» para resolver los problemas que surjan entre ellos.

- Comentar con sus alumnos la alegría que damos a nuestros familiares y amigos cuando recordamos fechas importantes, como sus cumpleaños, por ejemplo, y les felicitamos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Reconoce el Tangram.
- Forma figuras con los elementos del Tangram.
- Conoce el nombre de los meses del año.
- Conoce los días que tiene cada mes.
- Conoce la tabla del 8.
- Conoce la tabla del 9.
- Resuelve problemas identificando el dato que sobra.

MATEMÁTICAS 2.º CURSO

UNIDAD 13

OBJETIVOS

- Repasar las tablas de multiplicar.
- Calcular multiplicaciones sin llevar siendo el multiplicando un número de hasta tres cifras y el multiplicador un número de un dígito.
- Reconocer el litro como unidad de capacidad.
- Conocer la abreviatura del litro (l).
- Estimar capacidades.
- Repartir en partes iguales los elementos de un conjunto con apoyo gráfico.
- Identificar la división como reparto en partes iguales.
- Resolver problemas.

CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos:

- Repaso de las tablas.
- Multiplicaciones sin llevar por números de una cifra.
- Problemas de multiplicar.
- Estimación de capacidades mayores y menores que un litro.
- Estimación de capacidad de varios recipientes.
- Repartos en partes iguales con apoyo gráfico.
- Relación de repartos en partes iguales.
- Resolución de problemas de repartos en partes iguales con apoyo gráfico.

Actitudes:

- Presentación clara y limpia de las tablas de multiplicar.

- Curiosidad por estimar la capacidad de objetos de alrededor del alumno.
- Valoración de la importancia de la división a la hora de repartir una cantidad en partes iguales.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Escribir en la pizarra varias situaciones problemáticas y pedir a varios alumnos que salgan a resolverlas mediante una multiplicación. Por ejemplo:
 - En el gimnasio hay 4 cajas. Cada caja tiene 5 pelotas. ¿Cuántas pelotas hay en el gimnasio?
 - En clase tenemos 6 botes con pinturas. Cada bote tiene 8 pinturas. ¿Cuántas pinturas tenemos en clase?
 - En el comedor hay 9 mesas. En cada mesa hay 6 niños. ¿Cuántos niños hay en el comedor?

- Escribir en la pizarra varias multiplicaciones en horizontal para que los alumnos escriban en vertical y calculen. Por ejemplo:

$$\begin{array}{r} 123 \times 2 \\ 31 \times 4 \end{array} \quad \begin{array}{r} 231 \times 3 \\ 51 \times 6 \end{array}$$

Darles un tiempo para resolverlas y comprobar los resultados en común en la pizarra.

- Escribir varias multiplicaciones en las que falta un número y pedirles que averigüen el número que falta.
Si es necesario, explicarles el procedimiento a seguir para calcular el número que falta. Así en el primer ejemplo, hay que repasar la tabla del 3 hasta encontrar el número que multiplicado por 3 nos dé 6.

- Escribir en la pizarra varias situaciones problemáticas y pedirles que las copien y resuelvan en sus cuadernos. Por ejemplo.

1. Los alumnos del colegio van de excursión. Han ido en 2 autocares y en cada autocar han ido 52 niños. ¿Cuántos niños han ido de excursión?
2. Para el comedor del colegio han traído 5 cajas con botellas de agua. Cada caja tenía 40 botellas. ¿Cuántas botellas han traído en total?

Darles un tiempo para que los alumnos las resuelvan en sus cuadernos. Después, comprobar las soluciones en común en la pizarra.

- Pedir a los niños que le ayuden a escribir los datos y a buscar la operación adecuada para hallar la solución.

- Mostrarles distintos recipientes cotidianos (vaso de agua, botella de 1 litro, una cuchara, un bidón de 5 litros...) y presentar la magnitud capacidad preguntando:
 - ¿En qué recipiente cabe más agua?
 - ¿En qué recipiente cabe menos agua?Explicar a los alumnos la manera de medir la capacidad de un recipiente tomando otro como unidad. Por ejemplo, expresar que la capacidad de la botella es de un litro y compruebe que el bidón se llena con 5 botellas de agua. Por tanto, la capacidad del bidón es de 5 litros.

- Mostrarles varios recipientes de distinta forma y cuya capacidad sea de un litro. Comprobar que todos tienen la misma capacidad (1 litro), llenando uno de ellos de agua y vertiendo el agua en otro. Hacerles observar que aunque la forma es distinta tienen la misma capacidad.

- Si se cree conveniente, se puede llevar dos recipientes de medio litro y 4 de un cuarto de litro y comprobar la equivalencia (2 medios litros es igual a 1 litro, y 4 cuartos de litro es igual a 1 litro).

- Llenar un cubo por ejemplo, utilizando distintos recipientes. Primero, llénelo utilizando botellas de 1 litro y contando el número de botellas con que se llena. Después, llenarlo con un vaso y proceda de forma análoga. Hacerles observar que el resultado de una medida depende de la unidad empleada. Comentar que por tanto, era necesaria una medida universal el litro, para hacer mediciones de líquidos.

- Dividir a los alumnos en equipos de tres o cuatro niños. Entregar a cada equipo ocho o diez canicas (garbanzos, bolitas...) y dos cajas. Invitarles a que repartan como quieran las canicas en las cajas. Hacerles observar que se han podido hacer repartos en partes iguales y repartos con un número distinto de canicas en cada caja. Explicar, si es necesario, qué se entiende por repartos en partes iguales.

- Puede utilizarse el ábaco y las pegatinas del material para el aula, como base para realizar repartos en partes iguales. Proponer repartos en partes iguales y hacer que realice cada uno un alumno. Por ejemplo:
 - 12 en partes iguales entre 2.
 - 12 en partes iguales entre 3.
 - 18 en partes iguales entre 2.
 - 18 en partes iguales entre 3.Después de realizar de forma manipulativa cada reparto, hacer que escriban la división correspondiente.

- Escribir en la pizarra varias divisiones. Por ejemplo:
8 : 2 y 8 : 4.
10 : 2 y 10 : 5.
Pedir a un niño que salga a la pizarra y expresar cómo se lee la primera división.
Después hacer que interprete mediante un dibujo esquemático dicha división.

- Comentar con los alumnos que seguramente han tenido que formar grupos con el mismo número de alumnos para realizar una carrera de relevos, un partido de baloncesto, etc.
Puede aprovecharse esta ocasión para hablar de los repartos en partes iguales en los que sobra algún elemento.

- Escribir en la pizarra varios problemas que se resuelvan con una división. Por ejemplo:
PROBLEMA 1
Ana tiene que repartir en partes iguales 12 vasos en 4 mesas. ¿Cuántos vasos pone en cada mesa?
PROBLEMA 2
Luis reparte en partes iguales 15 canicas entre 3 amigos. ¿Cuántas canicas da a cada uno?
Pedir a cada niño que lo copie en su cuaderno y lo resuelva haciendo un dibujo.
Después comprobar los resultados en común en la pizarra.

- Hacer grupos de dos o tres alumnos y proponerles las siguientes cuestiones. Dejarles que trabajen un tiempo y después pedir a un componente de cada grupo que salga a la pizarra y escriba las conclusiones de su grupo.
 - ¿Se pueden repartir en partes iguales 8 naranjas en 2 bandejas?
 - ¿Se pueden repartir en partes iguales 9 limones en 2 bandejas? ¿Por qué?

- Entregar a cada niño una hoja de papel cuadriculado y ayudarles a dibujar un cuadrado de 4 x 4 cuadraditos. Decirles que cuenten los cuadraditos y los repartan en partes iguales entre dos. Colorear cada grupo de cuadraditos de un color.

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

- Algunos compañeros no habrán podido aprender las tablas y necesitarán ayuda de los demás. Procurar que los alumnos más adelantados tomen conciencia de la necesidad de ayudar a otros sin presumir de sus conocimientos ni infravalorar a los demás, y que acepten de buen grado formar pareja con aquellos que presentan alguna dificultad.

- Hacer un coloquio sobre educación vial.

- Comentar algunas normas de seguridad: ir sentados, colocarse en cinturón, no molestar al conductor...
- Charlar sobre el peatón y el respeto a las señales por su propia seguridad.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Conoce las tablas de multiplicar.
- Realiza multiplicaciones sin llevar con un factor de hasta tres cifras y otro factor de una cifra.
- Resuelve problemas sencillos de multiplicar.
- Reconoce el litro como unidad de capacidad.
- Estima la capacidad de varios recipientes.
- Reparte en partes iguales con apoyo gráfico.
- Reconoce la división como reparto en partes iguales.
- Resuelve problemas de repartos con apoyo gráfico.

MATEMÁTICAS 2.º CURSO

UNIDAD 14

OBJETIVOS

- Calcular el doble y la mitad de un número.
- Idea intuitiva de plano, recta y punto.
- Resolver problemas de dos operaciones buscando los datos en un pictograma.
- Construir figuras simétricas mediante recorte.
- Reconocer el eje de simetría como línea divisoria de una figura en dos partes.
- Buscar el dato que falta en un problema.
- Dibujar, sobre una cuadrícula, figuras simétricas respecto una recta.

CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos:

- Doble de un número.
- Mitad de un número.
- Resolución de problemas de doble o mitad.
- Idea intuitiva de plano y recta.
- El punto como la intersección de dos rectas.
- Búsqueda de datos en pictogramas.
- Resolución de problemas de dos operaciones.
- Realización de figuras simétricas mediante recorte.
- Reconocer la recta por la cual al doblar una figura coinciden las dos partes.

- Identificación del dato que falta en un problema y resolución.

Actitudes:

- Interés por calcular el doble o la mitad de un número.
- Curiosidad por encontrar datos en un pictograma.
- Disfrute al realizar figuras simétricas con las tijeras e identificar su eje de simetría.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

a) Actividades del libro del alumno:

Ver las actividades correspondientes a la unidad.

b) Actividades complementarias:

- Dibujar en la pizarra un determinado número de cuadrados, de triángulos y de círculos.
Pedirles que dibujen en sus cuadernos el doble de cuadrados, el doble de triángulos y el doble de círculos. Hacer en la pizarra el primer ejemplo para enseñarles la forma de hacerlo.
- Escribir en la pizarra las siguientes tablas y hacer que los alumnos las copien y completen en sus cuadernos.

Números	Doble
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	

Números	Mitad
2	
4	
6	
8	
10	
12	
14	
16	
18	

Corregir los resultados en la pizarra y hacerles ver la relación entre el doble y la mitad.

- Seguramente, el concepto de plano sea difícil para los alumnos. Proponerles varias actividades para acercarlos lo más posible a la idea intuitiva de plano.

Puede empezarse haciendo una actividad para distinguir superficie plana y superficie curva. Por ejemplo, mostrar a los alumnos una pelota, un libro, una botella, la pizarra...

Hacer que pasen la mano por cada superficie y preguntarles qué diferencia encuentran entre unas y otras.

- Expresar que la pizarra nos da idea de plano, si la imaginamos que no tiene límites y dibujar varios puntos de colores.

Una mediante rectas los puntos del mismo color (recta roja los puntos rojos, recta verde los verdes, etc.).

Hacerles observar la pizarra y preguntar:

- ¿Cuántas rectas hemos dibujado?
- ¿Podríamos dibujar más rectas en el plano? ¿Cuántas?

Pedir a un alumno que salga y marque con un punto rojo el punto donde se cortan las rectas roja y verde.

Proceder de forma análoga con el resto de las rectas.

- Dibujar en una cartulina tres rectas que se corten y recortarla por las rectas dibujadas para formar piezas de un puzzle. Dar las piezas a varios alumnos y pedir que formen la cartulina inicial.

- Dar a cada alumno tres trozos de cartulina (rojo, verde, azul).

Proponer distintas figuras para que dibujen y recorten.

Después de recortarlas, pedirles que dibujen en cada figura la línea del doblez.

- Dibujar en la pizarra varias figuras de forma esquemática.

Pedir a los alumnos que observen cada figura y que imaginen la línea por la cual habría que doblar cada figura para que las dos partes coincidieran.

Escuchar las opiniones de los alumnos y después hacer que alguno dibuje en cada figura la línea buscada.

- Proponer algún dibujo de cenefas sobre cuadrícula para realizar su «otra mitad».

- Habrá muchos alumnos que tengan dificultad para resolver, problemas en los que falta un dato.

Proponer los siguientes problemas y trabajar en cada uno los pasos a seguir para su resolución. Hacer especial hincapié en cada uno en la búsqueda del dato que falta.

PROBLEMA 1

Pablo y su hermana Lucía tienen ahorrado dinero en su hucha. Pablo tiene 12 €. ¿Cuánto dinero tienen entre los dos?

PROBLEMA 2

Un repartidor de periódicos lleva un total de 45 paquetes. En el primer quiosco ha dejado varios paquetes y en el segundo el resto. ¿Cuántos paquetes ha dejado en el segundo quiosco?

- Los alumnos ya han trabajado los problemas en los que sobra un dato en el enunciado. Trabajar ahora los problemas en los que falta un dato. Hacer grupos de dos o tres alumnos y escriba en la pizarra un problema de cada tipo. Por ejemplo:
 - Hoy, en una frutería de Carmen, han vendido 67 kilos de manzanas, 84 kilos de naranjas y 30 de patatas. ¿Cuántos kilos de fruta han vendido en total?
 - En un parque hay un total de 54 árboles entre pinos y chopos. Hay más pinos que chopos. ¿Cuántos árboles de cada clase hay en el parque?

Pedirles que lean detenidamente cada problema y hacerles preguntas para que comprueben que en el primer problema nos sobra un dato (30 kg de patatas) y que en el segundo problema nos falta un dato (necesitamos saber cuántos pinos hay más).

c) Actividades específicas para el desarrollo de hábitos y valores:

- Al comenzar el curso muchas cosas parecerían difíciles, algunos niños sentirían que no eran capaces de superarlas.
- Hacerles ver como han mejorado, cuántas cosas han logrado trabajando con esfuerzo. Mejorará su autoestima y les ayudará a afrontar otras dificultades.
- Comentar con sus alumnos la influencia positiva de la lectura; intentar que forme parte de su *ocio, de su tiempo libre*, porque nos divierte y entretiene además de enriquecernos como personas.
El verano es un buen momento para recomendar algunos títulos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Calcula el doble de un número.
- Calcula la mitad de un número.
- Identifica plano, recta y punto.
- Representa gráficamente rectas y puntos.
- Dibuja figuras simétricas sobre cuadrícula.
- Busca el dato que faltan en el enunciado de un problema y resuelve.

ANEXO XX.

CURRICULUM INTERCULTURAL DEL AULA DE CUARTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

4.º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA PROGRAMACIÓN DE AULA ÁREA: LENGUA CASTELLANA

UNIDAD 1: LA CLASE DE CUARTO

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Expresar experiencias personales.
- Reconocer grupos nominales y clasificar sus elementos.
- Identificar los elementos estructurales básicos de un texto narrativo.
- Utilizar los signos que cierran oración.
- Crear personajes de cuento.
- Hacer resúmenes.
- Recitar un poema.
- Interesarse por los juegos lingüísticos creativos.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- El grupo nominal.
- Signos que cierran oración.
- Dramatización de una conversación.
- Reconocimiento y producción de sustantivos y de artículos.
- Reconocimiento de grupos nominales.
- Identificación de las causas de las acciones de una historia.
- Redacción de un cuento atendiendo a la creación de los personajes.
- Redacción de resúmenes.
- Lectura comprensiva de un texto poético.

2.2. Actitudes

- Interés por los juegos lingüísticos creativos

2.3. Contenidos transversales

- Educación del consumidor: hacer comprender a los alumnos que no pueden comprar todo lo que les guste.
- Educación ambiental: valorar la existencia de distintas especies animales y respetar los árboles.
- Educación moral y cívica: acoger con amabilidad a sus nuevos compañeros. Aceptar las decisiones de otros.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Presentación en gran grupo de los esquemas que preceden a cada uno de los temas del libro, apreciando los alumnos los diversos aspectos sobre los que versa cada tema.
- Presentación de los contenidos o temas nuevos, expresando el profesor el *qué*, el *porqué*, el *para qué* y el *cómo* de las actividades que se van a desarrollar, conectándolos con temas anteriores y con contenidos ya trabajados.
- Al término de cada tema o contenido se pretende asegurar la funcionalidad de los aprendizajes, resaltando en esta unidad la utilización de la lectura como fuente de placer y de información y el interés por la correcta presentación de las producciones escritas.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Lengua Castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Lengua castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Catálogos de pintura, láminas o fotografías de cuadros famosos.
- Las aportaciones concretas de las áreas de Matemáticas, Educación artística y Conocimiento del medio.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Preguntar a los alumnos de qué tratará el texto. Proponer una lectura en voz alta.
- Decir sustantivos precedidos de artículos, escribir algunos. Pedir a los alumnos que lean el título de la página (conocemos el grupo nominal) y que digan qué creen que es un grupo nominal.
- Preguntar a los alumnos qué signos suelen aparecer al final de las oraciones. Orientar sus respuestas.
- Pedir a los alumnos que digan personajes de cuentos que recuerdan; como eran y qué les llama más la atención.
- Hablar sobre la importancia del contenido del Foco de la unidad. Explicar su utilidad.
- Preguntarles si recuerdan algún poema, si es así, que lo reciten. Hablar sobre textos poéticos; por qué se caracterizan, si les gustan, etc.

4.2. De desarrollo del proceso

- Explicar a los alumnos que van a repasar dos grupos de palabras que ya conocen. Hacer preguntas para comprobar qué recuerdan del sustantivo y del artículo.
- Decir grupos de palabras formadas por artículo y sustantivo. Localizar cuatro sustantivos en un texto. Sustituir nombres propios por grupos nominales.
- En el *Taller de Gramática*, se trabajan de forma lúdica los conceptos gramaticales de la unidad: escribir listas de sustantivos, decir grupos nominales en cadena, etc.
- Pedir a los alumnos que respondan de forma individual a las preguntas del apartado *Antes de leer*. Se trata de que los alumnos interpreten elementos del texto, para formar sus expectativas.
- Leer en cadena el texto "Los dos osos", prestar atención a la entonación, signos de puntuación etc.; hacer preguntas acerca de la historia. Realizar las actividades del apartado *Después de leer*.
- Realizar la actividad propuesta en el apartado *Resuelve y Aprende*. Leer con los alumnos la regla y comprobarla con las oraciones que han copiado.
- Identificar y caracterizar al protagonista de un cuento, recordar las principales características de protagonistas de cuentos conocidos y escribir un cuento caracterizando al protagonista.
- Explicar que hacer un resumen consiste en extraer lo más importante de él y redactarlo brevemente. A continuación, pedirles que lean "Un animal del desierto" y que lo resuman.
- Realizar las actividades de subrayar el texto.
- Comentar a los alumnos que cuando hayan localizado la información principal deberán redactarla. Inventar un título para el resumen.
- Pedir a los alumnos que propongan asuntos sobre los que puede tratar un poema que se titula "El árbol". Explicar la importancia de la repetición como recurso poético. Realizar las actividades correspondientes al apartado *Leemos poemas*.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Llevar a clase cinco grupos nominales que hayan leído en carteles, etiquetas, rótulos etc. Exponerlos en clase y explicar dónde los han encontrado.
- Dividir la clase en grupos y escribir en una hoja varios títulos de cuentos inventados. Intercambiar las hojas, elegir uno de los títulos e imaginar qué podría ocurrir. Después uno de los miembros contará el cuento que han inventado.
- Escribir las ideas más importantes del texto "Blas se presenta". A continuación, hacer un resumen.

Ampliación

- Llevar a clase láminas o fotografías de cuadros. Comentar diversos aspectos, sus nombres etc. Luego pedirles que localicen los cuadros cuyos nombres sean grupos nominales.
- Realizar el análisis de los personajes de un cuento que les guste.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

- Expresión de experiencias personales.
- Reconocimiento de grupos nominales y clasificación de sus elementos.
- Identificación de los elementos estructurales básicos del texto narrativo.
- Uso de los signos que cierran oración.
- Creación de personajes de cuento.
- Escritura de resúmenes.
- Recitado de poemas.
- Interés por los juegos lingüísticos.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 2: EL MERCADO DEL BARRIO

3. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Describir, narrar y argumentar oralmente.

Analizar demostrativos.

Leer un texto adecuadamente.

Comprender los detalles de un cuento.

Ampliar el vocabulario sobre los alimentos.

Escribir correctamente los puntos suspensivos.

Confeccionar fichas bibliográficas.

Comprender un texto informativo.

Elaborar un esquema.

Interesarse por la correcta presentación de los trabajos escritos.

4. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

Los demostrativos.

Vocabulario sobre *Los alimentos*.

Palabras derivadas.

Los puntos suspensivos.

Uso oral del lenguaje con fines persuasivos.

Reconocimiento y producción de demostrativos.

Formulación de hipótesis sobre el cuento.

Identificación del protagonista de un texto narrativo.

Reconocimiento de la secuencia de las acciones del cuento.

Redacción de notas.

Elaboración de fichas de libros.

Esquematización de la información de un texto.

2.2. Actitudes

- Interés por escribir con claridad, orden y limpieza.

2.3. Contenidos transversales

- Educación del consumidor: conocer la importancia de consumir productos saludables.
- Educación para la salud: conocer la importancia de conservar adecuadamente los alimentos.
- Educación moral y cívica: comprender y valorar los beneficios que se derivan de las actitudes esforzadas.

5. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Presentación en gran grupo de los esquemas que preceden a cada uno de los temas del libro, apreciando los alumnos los diversos aspectos sobre los que versa cada tema.
- Presentación de los contenidos o temas nuevos, expresando el profesor el *qué*, el *porqué*, el *para qué* y el *cómo* de las actividades que se van a desarrollar, conectándolos con temas anteriores y con contenidos ya trabajados.
- Al término de cada tema o contenido se pretende asegurar la funcionalidad de los aprendizajes, resaltando la utilización de la lectura como fuente de placer y de información, el interés por la correcta presentación de las producciones escritas y el respeto por la pluralidad lingüística española.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Lengua Castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Lengua castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Cartulina blanca para la elaboración de fichas.
- Las aportaciones concretas de las áreas de Matemáticas, Educación artística y Conocimiento del medio.

6. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Preguntar a los alumnos si alguna vez acompañan a sus familiares a hacer la compra. A qué tipo de centro (tradicional, supermercado...) y su opinión sobre estos establecimientos.
- Escribir en la pizarra una oración enunciativa y otra exclamativa y contrastarlas. En la segunda oración se expresa un sentimiento (de alegría, sorpresa...). Comentar que los signos también permiten expresar sentimientos por escrito.
- Hacer un símil entre la ficha bibliográfica y el D. N. I. .Decir que la ficha de un libro es como el carnet de identidad, nos ofrece datos que siempre son los mismos: nombre, autor, y editorial.
- Indicar a los alumnos que van a trabajar con la reproducción de un libro que, aunque escrito para niños, no trata temas infantiles. Preguntar si han leído un libro parecido y sobre qué tema trataba.

4.2. De desarrollo del proceso

- Reconocer y analizar demostrativos, identificar demostrativos, completar un texto con demostrativos, etc. y realizar las actividades del *Taller de gramática*.
- Preguntar a los alumnos qué animales suelen aparecer en los dibujos animados que ven. Resaltar que es poco habitual que aparezcan lobos y que estos animales suelen aparecer en los cuentos tradicionales, pero no en los actuales.
- Realizar por turnos una lectura del texto "El lobo y el pan". Prestar atención a la entonación correcta de las oraciones exclamativas e interrogativas.
- Después de leer, reconocer al protagonista del cuento, ordenar la secuencia de la historia, etc.
- Observar como el vocabulario relacionado con los alimentos no se centra únicamente en el nombre de los productos alimenticios. A continuación, realizar las actividades propuestas en *Palabras sobre los alimentos*.
- Formar derivados con los sufijos -ero, -era y con -ista.
- Copiar enunciados que contienen puntos suspensivos y realizar las actividades del apartado *Práctica*.
- Identificar las partes de una nota.
- Explicar la utilidad de la ficha bibliográfica: por un lado, permite familiarizarse con el sistema de catalogación de las bibliotecas y, por otro, les habitúa a sintetizar y a resumir. Realizar las actividades propuestas en el libro de texto.
- Observar que en el texto "La compra ecológica" se explica cómo cuidarnos mejor; a continuación, realizar las actividades propuestas.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Enumerar objetos de la clase más cercanos a los alumnos: libros, lápices, etc.; a continuación, el mobiliario común del aula, como: pizarra, perchas.
- Pedir a los alumnos que realicen un dibujo para un compañero y que lo acompañen de una nota explicativa.

Ampliación

- Por parejas, realiza una adaptación de los cuentos de *Caperucita Roja* o *Los tres cerditos*.
- Confeccionar fichas ficticias de un libro que les gustaría escribir.

7. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

- Descripción, narración y argumentación oral.
- Análisis de demostrativos.
- Lectura adecuada de un texto narrativo.
- Comprensión de los detalles de un cuento.
- Ampliación del vocabulario sobre los alimentos.
- Escritura correcta de puntos suspensivos.
- Confección de fichas bibliográficas.
- Comprensión de un texto informativo.
- Elaboración de un esquema.
- Interés por escribir con claridad, orden y limpieza.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 3: UNA VUELTA POR LA PLAZA

8. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Relatar oralmente una historia.

Reconocer y producir posesivos.

Leer un texto narrativo respetando la puntuación.

Reconocer la secuencia de las acciones de un texto.

Escribir correctamente palabras con y.

Redactar un texto contando un hecho.

Buscar palabras en el diccionario.

Recitar un poema.

Participar activamente en situaciones de comunicación colectivas.

9. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Los posesivos.
- Adjetivos terminados en *-ave*, *-ivo*...
- Relato oral de una historia.
- Preparación de una entrevista.
- Reconocimiento y producción de posesivos.
- Interpretación de los elementos de una ilustración.
- Expresión de opiniones personales sobre el cuento.
- Redacción de un suceso.
- Búsqueda de palabras en el diccionario.
- Recitado de un texto poético.

2.2. Actitudes

- Participación activa en situaciones de comunicación colectivas respetando las normas básicas que regulan la comunicación oral.

2.3. Contenidos transversales

- Educación para la salud: concienciarse de los problemas de salud que pueden tener los ancianos.
- Educación para la paz: rechazar las conductas violentas.
- Educación ambiental: respetar la naturaleza.
- Educación moral y cívica: mostrarse generoso con los demás y evitar actitudes egoístas.

10. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Realización de expresiones orales individuales sobre comunicación de experiencias y conocimientos respecto de la salud.
- Realización de ejercicios orales en pequeños grupos de alumnos y alumnas sobre la elaboración de una historia.
- Realización individual de ejercicios de lectura en voz alta, para favorecer la comprensión lectora.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Lengua Castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Lengua castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Mapa de Europa.
- Diccionario escolar.
- Lápices de colores y material de dibujo.
- Las aportaciones concretas de las áreas de Matemáticas, Educación artística y Conocimiento del medio.

11. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Pedir a los alumnos que hablen sobre los ancianos que conozcan. Luego, preguntar si en su barrio existe algún lugar donde suelen ir.
- Proponer que digan a qué puede referirse una clase de palabras que recibe el nombre de posesivos. Posiblemente relacionarán el nombre con poseer.
- Preguntar qué hacen para saber si una palabra se escribe con b o con v. La memoria visual funciona como recurso ortográfico.
- Pedir a los alumnos que piensen en algo que les haya sucedido y que lo cuenten en voz alta. Reflexionar sobre lo que tienen que contar.
- Opinar sobre el trabajo con el diccionario. Hacerles ver que además de un libro en el que buscar significados de una palabra, podemos descubrir significados insospechados de palabras conocidas. Acostumbrarles a manejarlo.
- Leer el título de un poema y pedirles que digan palabras que creen que pueden aparecer en él; escribirlas en la pizarra. Después, leer el poema y comprobar si han acertado alguna.

4.2. De desarrollo del proceso

- Contar a los alumnos que van a conocer una clase de palabras que suelen aparecer delante del sustantivo. Sin embargo, su significado es diferente a los demostrativos. Escribir estos grupos nominales en la pizarra, por ejemplo: El libro, este libro, mi libro. Hágalos captar las diferencias de matiz y realizar las actividades del apartado *Explora y aprende*.
- En el *Taller de gramática* tienen que inventar un diálogo usando posesivos, reconociendo el posesivo, etc.
- Pedirles que miren el texto "La lectura" y preguntarles cuál ha sido su primera impresión. Comprobar si les suena el nombre de Roldán. Resolver las actividades de este apartado.

- Realizar una lectura individual del texto. Preguntar qué tipo de relato es y cómo lo han sabido; llegar a una definición de leyenda entre todos. Por último realizar las actividades del apartado *Después de leer*.
- Decir palabras con las terminaciones -ave, -ivo...e ir escribiendo esas palabras. A continuación, realizar las actividades de los apartados *Resuelve y aprende* y *Practica*.
- Hablarles sobre las razones por las que puede ser útil relatar hechos por escrito y realizar las actividades relacionadas con el apartado.
- Ampliar los conocimientos para el manejo del diccionario. Buscar sustantivos, adjetivos y verbos.
- Realizar el juego del diccionario. Los alumnos deben resolver los problemas que se les plantean en las casillas correspondientes.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Transformar oraciones de forma que aparezca algún posesivo, por ejemplo:
Yo tengo una bufanda → La bufanda es mía.
- Buscar en el diccionario palabras para asegurarse su significado.

Ampliación

- Buscar alguna noticia que les haya llamado la atención. Completar una ficha con los principales datos, por ejemplo: ¿Cuándo ocurrió? ¿Dónde? Etc.
- Realizar un dictado y pedir a los alumnos que lo corrijan.

12. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

Relato de una historia.

- Reconocimiento y producción de posesivos.
- Lectura de un texto narrativo.
- Reconocimiento de la secuencia de las acciones de un texto narrativo.
- Escritura correcta de palabras con *y*.
- Narración de un hecho.
- Búsqueda de palabras en el diccionario.
- Recitado de poemas.
- Participación en situaciones colectivas de comunicación respetando las normas básicas.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.

- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 4: UNA VISITA AL MÉDICO

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Producir mensajes adaptados a distintas situaciones.
Reconocer y producir pronombres personales.
Identificar las causas de las acciones de un texto narrativo.
Ampliar el vocabulario sobre la salud.
Escribir correctamente palabras en *-ii/o, -ii/a*.
Confeccionar un mural.
Extraer la información básica de un texto.
Preocuparse por escribir con claridad, orden y limpieza.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

Los pronombres personales.
Vocabulario sobre *La salud*.
Las palabras compuestas.
Palabras terminadas en *-ii/o, -ii/a*.
Expresión de experiencias personales relacionadas con la salud.
Reconocimiento y producción de pronombres personales.
Deducción del significado de un grupo de palabras con ayuda de una ilustración.
Reconocimiento de detalles esenciales de la historia de un texto narrativo.
Confección de un mural.
Identificación de la información principal de un texto informativo.

2.2. Actitudes

- Preocupación por escribir con claridad, orden y limpieza.

2.3. Contenidos transversales

- Educación para la salud: tomar precauciones en la playa.
- Educación sexual: tomar conciencia de las diferencias que existen entre niños y niñas.
- Educación moral y cívica: tomar conciencia de las dificultades de otros y ofrecer ayuda desinteresada. Participar activa y responsablemente en las actividades de grupo.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Presentación en gran grupo de los esquemas que preceden a cada uno de los temas del libro, apreciando los alumnos los diversos aspectos sobre los que versa cada tema.
- Realización de expresiones orales individuales sobre comunicación de experiencias y conocimientos respecto de la salud.
- Redacción individual de textos narrativos.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Lengua Castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Lengua castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Fotografías personales.
- Diccionario escolar.
- Libros informativos: enciclopedias, obras monográficas, etc.
- Materiales para confeccionar el mural: cartulina de color, tijeras, revistas...
- Cartulinas de colores, tijeras, pegamento y material de dibujo para realizar un cartel.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Organizar un breve coloquio sobre el tema. Deben aportar opiniones y sentimientos.
- Preguntar a los alumnos qué les sugiere la denominación pronombre personal.
- Preguntar a los alumnos si recuerdan en qué parte del cuerpo se hizo daño Manuel. Probablemente recordarán que fue en el tobillo; comentar que aprenderán palabras parecidas a ésta.
- Preguntar si les gusta hacer trabajos en grupo. Dar pautas y recordarles la necesidad de organizar el trabajo y asignar funciones a cada miembro.
- Decir animales que creen que pueden encontrarse en una playa. Preguntar si hay animales peligrosos y de qué tipo.

4.2. De desarrollo del proceso

- Explicar que van a conocer una nueva clase de palabras: los pronombres personales. Realizar las actividades del apartado *Explora y aprende*. Este último lo pueden realizar en grupo para que los alumnos se acostumbren a reflexionar ordenadamente sobre los nuevos conceptos.

- Pedir a los alumnos que hagan una lectura en cadena del texto. Preguntar, por ejemplo: ¿Quién creéis que está contando la historia? Improvisar en clase un coloquio sobre la familia y realizar las actividades del apartado *Después de leer*.
- Resolver individualmente las actividades del apartado *Palabras sobre la salud*.
- Comentar que es muy útil fijarse en cómo están escritas las palabras que leemos. Realizar las actividades del apartado *Palabras terminadas en -illo, -illa*.
- Realizar un mural; previamente, contar a los alumnos que se trata de un trabajo sobre cualquier tema, en el que se combinan elementos gráficos (fotografías, dibujos...) y textos, y se suele colocar en una pared. Leer los epígrafes del libro que recogen las tres fases principales de elaboración.
- Los alumnos deberán prestar atención al apartado *Leemos otros textos* y expresar sus impresiones. Realizar las actividades.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Leer despacio el texto “Mi nacimiento” y buscar en él tres pronombres personales. Copiarlos y explicar a quién se refieren. Sustituir esos pronombres personales por un nombre propio.
- Inculcar en los alumnos la afición por la lectura. Pedir que elijan un libro que les haya gustado para recomendárselo a un compañero. Exponer lo que quieran sobre el libro: de qué trata, por qué les gustó...
- Formar palabras acabadas en -illo, -illa. Escribir en la pizarra, por ejemplo: mesa, y deben añadir -illo o -illa y escribir las palabras resultantes.
- Proponer temas sobre los que realizar el mural. Cuestiones que les hayan interesado o sobre las que les gustaría profundizar.

Ampliación

- Inventar tres breves textos para completar bocadillos en un cómic. Cada uno debe contener, al menos, un pronombre personal; hacer un dibujo para cada bocadillo.
- Hablar de pequeños accidentes o leves enfermedades y explicar qué se debe o no hacer.
- Realizar un esquema de cada mural, sin redactar los textos ni elaborar los murales.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

- Producción de mensajes adaptados a diversas situaciones.
- Reconocimiento y producción de pronombres.
- Reconocimiento de las causas de las acciones de un texto narrativo.
- Ampliación del vocabulario sobre la salud.
- Escritura correcta de palabras en *-ii/o, -ii/a*.

- Elaboración de un mural.
- Organización de la información sobre un tema.
- Extracción de datos de un texto.
- Cuidada presentación de los escritos.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 5: LA PISCINA DE INVIERNO

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Pronunciar un discurso.
- Identificar, producir y analizar verbos.
- Leer un texto narrativo con fluidez.
- Identificar las causas de acciones de la historia.
- Ampliar el vocabulario sobre el deporte.
- Escribir palabras que empiezan por *hie-*, *hue-*.
- Escribir una página de diario.
- Dramatizar textos expresivamente.
- Identificar y formar rimas.
- Interesarse por los juegos lingüísticos creativos.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

El verbo.

Palabras sobre *El deporte*.

Sufijos para formar adjetivos.

Palabras que empiezan por *hie-*, *hue-*.

Relato oral de una historia.

Dramatización de la continuación de una historia.

Identificación del número y de la persona de formas verbales.

Identificación de los elementos estructurales básicos de un texto narrativo.

Redacción de una página de un diario.

Preparación de una función de teatro.

2.2. Actitudes

- Interés por los juegos lingüísticos creativos.

2.3. Contenidos transversales

- Educación ambiental: respetar el entorno natural evitando producir ruidos molestos.
- Educación moral y cívica: valorar las posturas solidarias como forma de defender intereses de grupo.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Al término de cada tema o contenido se pretende asegurar la funcionalidad de los aprendizajes, destacando en esta unidad la utilización de organizadores gráficos para resaltar el contenido de textos y el empleo de recursos personales y creativos para transmitir mensajes.
- Realización de ejercicios individuales encaminados a conocer y consolidar lo aprendido sobre la elaboración de una dramatización de textos.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Lengua Castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Lengua castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Tela, pinturas para telas y un mástil para la realización del estandarte.
- Cartulina, pinturas y rotuladores.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Pregunte a los alumnos qué actividades deportivas les gustan, dónde las practican, con quién... Asociar la práctica moderada del deporte con la buena salud.
- Haga ver a sus alumnos que mientras algunas palabras, como por ejemplo, pan, mesa... no pueden representarse con mímica, otras como bostezar o sonreír, sí. Dígalas que estas palabras que pueden representarse son verbos.
- Informe a los alumnos sobre que, con la regla ortográfica que van a aprender, podrán escribir correctamente un gran número de palabras.
- Preguntar si alguna vez les ha pasado que alguien recordaba un suceso divertido que ellos habían olvidado. Pregúnteles cómo se sintieron al volver a vivir ese momento.
- Preguntar si alguna vez han presenciado un espectáculo teatral (en la calle, en el colegio...) Pídale que cuenten con quién lo presenciaron, qué les pareció, etc.
- Contrastar las lecturas de carácter narrativo con las de índole poético. Observe con ellos que aprender, por ejemplo, un cuento es aprender su argumento. Cada cual usará las palabras que prefiera para contarlo. Sin embargo, aprender una poesía es memorizar las palabras exactas del poema.

4.2. De desarrollo del proceso

- El estudio del verbo se aborda en esta unidad desde el punto de vista de su significado. Se insiste en que asocien este tipo de palabras con la expresión de acciones. Asimismo, se presentan el número y la persona de las formas verbales. Realizar las actividades del apartado *Explora* y procure que relacionen la palabra acción con movimientos corporales.
- Realizar las actividades del apartado *Aprende* y procure que relacionen el número de los verbos con la idea de si la acción la realizan una o varias personas.
- Realizar las actividades del apartado *Antes de leer*. Para promover el interés de esta historia, centrar la atención en el niño que aparece en la ilustración. Posteriormente, realizar la lectura del texto en cadena. Después, pedir que cada alumno lo lea en silencio y que vayan anotando las palabras cuyo significado no conozcan. Deben excluir las palabras que aparecen destacadas en el texto.
- Realizar las actividades del apartado *Palabras sobre el deporte*.
- Recordar a los alumnos que un diptongo es la suma de dos vocales. Realizar las actividades del apartado.
- Indicar que el sentido de escribir un diario es, recordar lo más importante que ha ocurrido en un día. Es fundamental indicar la fecha. Realizar las actividades relacionadas con el apartado.
- Realizar las actividades propuestas en preparar una función teatral.
- Leer en voz alta el poema "Ronda para correr" haciendo las pausas necesarias para que los alumnos perciban el ritmo. En grupos de cuatro haga que los alumnos lean las diferentes estrofas de la composición.

4.3. De atención a la diversidad:

Refuerzo

- Cada alumno copiará en un papel un pronombre personal que, usted le habrá asignado. Luego ir diciendo en voz alta formas verbales en diferentes personas. Los alumnos que tengan asignado el pronombre que se ha nombrado tendrán que levantar la mano.
- Explicar a los alumnos que el protagonista del relato que han leído, "Guillermo Tell", es el héroe legendario más famoso de Suiza; tan famoso como el Cid en España.
Pedir que elaboren un cartel en el que se anuncie la celebración en la plaza, de la prueba que debía superar Guillermo. Deben inventar los datos, incluir un dibujo relacionado con lo que se anuncia.
- Escribir en la pizarra el nombre de tres deportes conocidos. Cada uno deberá decir una regla que debe cumplirse en el juego. El resto de la clase dirá a qué deporte pertenece la regla enunciada.

Ampliación

- Crear pequeños textos en los que se cuenten historias disparatadas; tendrán que contener al menos dos palabras que comiencen por hie-, hue-. Después se hará una puesta en común de todos los textos y se elegirá el más gracioso.
- Pedir a los alumnos que se imaginen formando parte de un grupo de exploradores y que narren, en una página de diario, una supuesta aventura que hayan protagonizado.
- Describir por escrito algunos de los lugares en los que se desarrolla la acción. Las descripciones deberán ser lo más pormenorizadas posibles. Luego, intercambiarán sus descripciones y plasmarán en un dibujo las indicaciones realizadas por sus compañeros.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

Elaboración de discursos.

Reconocimiento, producción y análisis de verbos.

Lectura fluida de textos narrativos.

Identificación de causas de acciones.

Ampliación del vocabulario sobre el deporte.

Escritura correcta de palabras con *hie-*, *hue-*.

Escritura de una página de un diario.

Dramatización de textos.

Formación de rimas.

Interés por los juegos lingüísticos creativos.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.

- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 6: UNA NOCHE EN EL PARQUE

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Relatar oralmente un suceso.
- Identificar el tiempo de los verbos.
- Leer comprensivamente un texto narrativo.
- Ampliar el vocabulario sobre el universo.
- Escribir correctamente palabras con *j*.
- Elaborar el esquema de un texto.
- Escribir un cuento de forma organizada.
- Mostrar interés por escribir con claridad, orden y limpieza.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Los tiempos verbales.
- Palabras sobre *El universo*.
- Sufijos para formar sustantivos.
- Palabras terminadas en *-aje, -eje*.
- Expresión de experiencias personales.
- Expresión oral de preferencias personales.
- Reconocimiento del tiempo en que aparecen las formas verbales.
- Reconocimiento de los elementos estructurales básicos del texto narrativo.
- Realización de un esquema.
- Redacción de un cuento teniendo en cuenta su estructura.

2.2. Actitudes

- Preocupación por escribir con claridad, orden y limpieza.

2.3. Contenidos transversales

- Educación para la salud: seguir las instrucciones que se nos dan en los lugares en los que puede haber algún peligro.
- Educación moral y cívica: valorar las actitudes cooperativas y solidarias. Responsabilizarse de los estudios. Recordar que no se debe ir solo por lugares no conocidos.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Presentación en gran grupo de los esquemas que preceden a cada uno de los temas del libro, apreciando los alumnos los diversos aspectos sobre los que versa cada tema.
- Presentación de los contenidos o temas nuevos, expresando el profesor el *qué*, el *porqué*, el *para qué* y el *cómo* de las actividades que se van a desarrollar, conectándolos con temas anteriores y con contenidos ya trabajados.
- Al término de cada tema o contenido se pretende asegurar la funcionalidad de los aprendizajes, destacando en esta unidad la utilización de organizadores gráficos para resaltar el contenido de textos y el empleo de recursos personales y creativos para transmitir mensajes.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Lengua Castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Lengua castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Fotografías antiguas y actuales de una localidad o de un paraje natural.
- Fotografías de personas.
- Lápices de colores y rotuladores.
- Las aportaciones concretas de las áreas de Matemáticas, Educación artística y Conocimiento del medio.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Pregunte a los alumnos si alguna vez han presenciado un fenómeno astronómico como por ejemplo, la visión de una estrella fugaz. Explique en qué consisten estos fenómenos.
- Expresar su opinión sobre los juegos y juguetes que aparecen en las fotografías del apartado *Explora*.
- Pedir a los alumnos que digan en cadena todas las palabras que conozcan que estén relacionadas con el universo.
- Preguntar a los alumnos si recuerdan alguna regla ortográfica que se refiera a la grafía **j**.
- Enseñe a los alumnos el texto titulado "Un animal del desierto". Pídales que intenten memorizarlo en unos minutos. Como no será posible, coménteles que van a aprender un truco que les permitirá lograrlo fácilmente.

4.2. De desarrollo del proceso

- Asegurarse de que los alumnos comprenden los conceptos de pasado, presente y futuro de los tiempos verbales. Indicar que además de los adverbios, la noción de tiempo está ligada a los verbos. Realizar las actividades de los apartados *Explora y Aprende y Practica*.
- Organizar un debate para que opinen sobre cuáles son los cuentos que más les han gustado de los que han leído. Decirles que van a leer otro e invitarles a mirar atentamente las ilustraciones y a leer el título.
- Realizar una lectura en voz alta y en cadena. Comprobar que los alumnos realizan las pausas, entonación y comprensión de lo que leen. Después, realizar las actividades de comprensión lectora.
- Comentar que las palabras con las que van a trabajar, aunque están relacionadas con el universo, pueden usarse en otros contextos. Leer la entradilla y resolver individualmente las actividades.
- Decir a los alumnos que mediante una regla ortográfica muy sencilla van a aprender algunas palabras que se escriben con **j**.
- Indicar a los alumnos que van a aprender una serie de estrategias para elaborar un esquema de un texto. Realizar las actividades del apartado correspondiente.
- Explicar que los cuentos se organizan en tres partes y que no podemos colocarlas donde queramos. Un cuento comprensible es un cuento bien organizado. Realizar la actividad.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Llevar a clase diferentes fotografías de personas. Dividir la clase en grupos y darles a cada uno una imagen. Pedir que inventen un pasado, un presente y un futuro para cada persona y que escriban lo que han inventado. Intercambiar los textos y marcar las formas verbales que han escrito sus compañeros, señalando en que forma verbal están.
- Recordar que en el cuento se precisa en qué fase estaba la Luna cuando cayó al pozo: estaba redonda. A partir de esta observación recuérdelos que no siempre vemos la Luna del mismo modo. Cuénteles que según la fase en que esté la denominamos de distintas formas.
- Aprovechar el tema para informar de los nombres de los nueve planetas que forman el Sistema Solar. Escribir en la pizarra gentilicios, por ejemplo, terrícola. Proponer que inventen un gentilicio para el resto de los planetas.
- Realizar el esquema de un cuento conocido. Dividir la clase en grupos y proponerles la siguiente actividad: 1. Asignar a cada grupo el título de un cuento popular; 2. Cada grupo que elabore un esquema sobre el cuento que contemple los siguientes aspectos: Título, Personajes, Acciones; 3. Un alumno de cada grupo debe enseñar el esquema al resto de la clase.

Ampliación

- Enseñar fotografías antiguas y actuales de la localidad donde viven. Deben describir las dos instantáneas utilizando de forma alterna formas verbales en pasado y en presente.
- Inventar palabras terminadas en *ero* y que escriban una definición para ellas.

- Dividir la clase en grupos y proponer que cada uno de ellos represente ante el resto alguna de las siguientes palabras: maquillaje, tatuaje, patinaje... Los demás deben adivinar esas palabras, contando con la única pista de que se trata de palabras terminadas en **aje**.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

- Narración oral de sucesos inventados
- Reconocimiento de tiempos verbales
- Lectura y comprensión de textos narrativos
- Ampliación de vocabulario sobre el universo
- Escritura correcta de palabras en *aje*, *eje*
- Elaboración del esquema de un texto
- Escritura de un cuento.
- Cuidada presentación de los escritos.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 7: LA FERIA DE CERÁMICA

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Representar una conversación.
- Aprender la primera conjugación verbal.
- Leer un texto con la entonación y el ritmo adecuados.
- Narrar oralmente un cuento.
- Escribir *b* en el pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación.
- Confeccionar en grupo un periódico escolar.
- Recitar un poema.
- Apreciar la lectura como fuente de placer, entretenimiento e información.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- La primera conjugación.
- La *b* en los verbos.
- Memorización y expresión oral de detalles de una historia.
- Formulación de mensajes publicitarios.
- Reconocimiento y producción de formas verbales de la primera conjugación.
- Interpretación de los elementos de una ilustración.
- Reconocimiento de los elementos estructurales básicos de un texto narrativo.
- Planificación y elaboración de un periódico.
- Análisis de diferentes elementos de un poema.

2.2. Actitudes

- Preocupación por escribir con claridad, orden y limpieza.

2.3. Contenidos transversales

- Educación ambiental: disfrutar del contacto con la naturaleza y mantener actitudes responsables en cuanto al cuidado del entorno natural.
- Educación moral y cívica: responsabilizarse de las tareas emprendidas.
- Educación del consumidor: conocer y valorar la existencia de diferentes tipos de publicaciones periódicas.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Presentación en gran grupo de los esquemas que preceden a cada uno de los temas del libro, apreciando los alumnos los diversos aspectos sobre los que versa cada tema.
- Presentación de los contenidos o temas nuevos, expresando el profesor el *qué*, el *porqué*, el *para qué* y el *cómo* de las actividades que se van a desarrollar, conectándolos con temas anteriores y con contenidos ya trabajados.
- Al término de cada tema o contenido se pretende asegurar la funcionalidad de los aprendizajes, destacando en esta unidad la utilización de organizadores gráficos para resaltar el contenido de textos y el empleo de recursos personales y creativos para transmitir mensajes.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Lengua Castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Lengua castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Periódicos o revistas.
- Las aportaciones concretas de las áreas de Matemáticas, Educación artística y Conocimiento del medio.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Preguntar a los alumnos si han estado alguna vez en una feria de cerámica y qué vieron. Averiguar si repararon en que los objetos de la feria eran de diferentes materiales.
- Proponer un juego, pidiendo a los alumnos que vayan diciendo diferentes infinitivos. Cada vez que digan uno de la primera conjugación, dé una palmada. Pedir que averigüen con cuáles de los infinitivos que dice usted se comporta así.
- Proponer a los alumnos que enumeren formas verbales que pertenezcan al pretérito imperfecto de varios verbos de la primera conjugación.
- Preguntar a los alumnos qué saben de la profesión de periodista, después dígalos que ellos se van a convertir también en periodistas.
- Leer el título del poema y formular hipótesis sobre el tema que se va a tratar en él.

4.2. De desarrollo del proceso

- Repasar con los alumnos el concepto de infinitivo antes de pedirles que resuelvan las actividades del apartado *Explora*.
- Proponer que lean primero de forma individual y en silencio las formas verbales. A continuación que las lean en voz alta y en cadena.
- Preguntar si suelen recordar los sueños que tienen y pedir que cuenten algún sueño extraño que hayan tenido.
- Dígalos que el cuento trata sobre un personaje que tiene un sueño extraño. Imaginar lo que puede ocurrir. Proponer que realicen las actividades de este apartado.
- Explicar que van a aprender palabras que siempre se escriben con **b**, con lo que van a mejorar su ortografía.
- Aprender los pasos necesarios para hacer un periódico y explicar que requiere el trabajo en grupo. Asegurarse de que todos los niños colaboran y participan activamente. Realizar las actividades del apartado correspondiente.
- Explicar a los alumnos que van a leer y aprender un poema que recitarán después. Dígalos que luego escribirán rimas. Realizar las actividades del apartado.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Proponer a los alumnos que lean los dos primeros párrafos de la lectura de presentación de la unidad, y que subrayen las formas verbales que pertenecen a verbos de la primera conjugación.

- Dividir la clase en grupos de dos alumnos y proponer que cada pareja invente una continuación del cuento en la que aparezcan los dos personajes protagonistas. Esa continuación deberá tener como condición que los dos hombres acaban siendo muy buenos amigos. Luego deben representarlo ante el resto de la clase.

Ampliación

- Proponer a los alumnos el siguiente juego: 1°. Un alumno representa con mímica una acción que se denomine con un verbo de la primera conjugación; 2°. Los demás alumnos tienen que adivinar a qué verbo se refiere; 3°. El alumno que acierte sale a representar otro verbo.
- Pedir a los alumnos que escriban en un papel el nombre de un personaje popular. Esos papeles se repartirán aleatoriamente entre todos. Dividir la clase en grupos de dos y pedir a los alumnos que, teniendo en cuenta su nueva identidad, se hagan mutuamente una entrevista que conste de tres preguntas: deberán realizarla por escrito.
- Proponer que subrayen los verbos de la primera conjugación de un texto dado y escriban en pretérito imperfecto los que están en presente.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

Dramatización de una conversación.

Conocimiento de la primera conjugación.

Lectura de un texto con la entonación y el ritmo adecuados.

Narración oral de un cuento.

Escritura de *b* en las formas del pretérito imperfecto de la primera conjugación.

Elaboración de un periódico escolar.

Recitado de un poema.

Aprecio de la lectura como fuente de placer, entretenimiento e información.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 8: AGUA EN LAS CALLES

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Expresar oralmente preferencias personales.
- Aprender la segunda conjugación verbal.
- Leer un texto narrativo fluidamente.
- Establecer la secuencia temporal de un texto.
- Ampliar el vocabulario sobre la naturaleza.
- Escribir correctamente formas verbales con **y**.
- Describir una escena.
- Reconocer y utilizar la información del diccionario.
- Leer comprensivamente un texto informativo.
- Apreciar la lectura como fuente de placer, entretenimiento e información.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

La segunda conjugación.

- Palabras sobre *La naturaleza*.
- Sufijos para formar verbos.
- La *v* en los verbos.
- Explicar oralmente información de un texto.
- Expresión de mensajes adaptados a distintas situaciones.
- Reconocimiento y producción de formas verbales de la segunda conjugación.
- Formulación de hipótesis sobre el cuento.
- Identificación de los elementos estructurales básicos de un texto narrativo.
- Reconocimiento y obtención de los distintos tipos de información que ofrece el diccionario.
- Elaboración del esquema de un texto informativo.

2.2. Actitudes

- Aprecio de la lectura como fuente de placer, entretenimiento e información.

2.3. Contenidos transversales

- Educación para la salud: apreciar la actividad física de andar como un ejercicio sano y al alcance de todos.
- Educación del consumidor: conocer la utilidad de algunos objetos y sugerir medidas para cuidarlos.
- Educación ambiental: valorar el respeto por los animales, las plantas y el paisaje.
- Educación moral y cívica: valorar la constancia en los propios objetivos. Comportarse correctamente en los lugares comunes.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Presentación en gran grupo de los esquemas que preceden a cada uno de los temas del libro, apreciando los alumnos los diversos aspectos sobre los que versa cada tema.
- Presentación de los contenidos o temas nuevos, expresando el profesor el *qué*, el *porqué*, el *para qué* y el *cómo* de las actividades que se van a desarrollar, conectándolos con temas anteriores y con contenidos ya trabajados.
- Expresión por los escolares sobre lo que saben y lo que les gustaría saber sobre el texto informativo.
- Realización de ejercicios orales por parejas en los que un alumno debe persuadir a otro para que desarrolle comportamientos positivos sobre un tema concreto, evitando siempre actitudes y expresiones inadecuadas e imposiciones.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Lengua Castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Lengua castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Diccionario.
- Tarjetas en blanco.
- Una película de vídeo.
- Varios tipos de diccionarios.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Preguntar a los alumnos qué creen que va a ocurrir en la lectura. Buscar puntos de conexión con la experiencia personal y hacerles preguntas, como por ejemplo: ¿habéis visto alguna vez una inundación? ¿Dónde?.
- Explicar que van a aprender la segunda conjugación verbal.
- Pedir a los alumnos que digan palabras que estén relacionadas con la naturaleza.
- Decir a los alumnos que van a aprender una regla para saber cuando se escribe **v**.
- Pedir a los alumnos que piensen en qué situaciones podría ser necesario describir.
- Preguntar si usan el diccionario con frecuencia. Hacer que reflexionen sobre los números y abreviaturas que aparecen en cada palabra. Decir para qué creen que sirven.
- Preguntar si han visto alguna vez un nido de ave. Si es así, que expliquen cómo era y dónde lo vieron.

4.2. De desarrollo del proceso

- Aprender las formas verbales de la segunda conjugación, les facilitará el estudio de la tercera. Insistir en que deben repetir una y otra vez las formas de los diferentes tiempos verbales hasta producirlas y reconocerlas automáticamente. Realizar las actividades correspondientes al apartado.
- Preguntar en qué tiempo y lugar creen que se va a desarrollar la historia según lo que pueden ver en las ilustraciones del apartado *Antes de leer*.
- Pedir a los alumnos que lean en cadena el cuento. Asegurarse de que todos los niños tienen la posibilidad de intervenir. Al concluir la lectura, proponer a los alumnos que realicen una dramatización improvisada de la historia. A continuación, proponer las actividades dedicadas al análisis del léxico del texto narrativo.
- Explicar a los alumnos que van a aprender más palabras relacionadas con la naturaleza. Realizar las actividades del *Taller de vocabulario*.
- El uso de la *v*, resulta especialmente conflictiva para la mayoría de los alumnos. Por eso, asegúreles que aprender esta regla les va a resultar muy útil. Realizar las actividades del apartado.
- Enseñar a los alumnos a describir correctamente una escena.
- El *Foco* de esta unidad se centra en la adquisición de las destrezas necesarias para reconocer toda la información que aparece en el diccionario. Insistir sobre su utilidad a lo largo de toda su vida. Realizar las actividades propuestas en el apartado.
- Explicar a los alumnos que en el texto informativo que van a leer, podrán aprender algunas curiosidades sobre ciertos nidos.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Proponer que rellenen cuatro tarjetas con las características de otras tantas formas verbales. Por ejemplo: tercera persona de singular del pretérito imperfecto. Luego se juntarán todas las tarjetas y podrá ir sacándolas de una en una. Los alumnos deben escribir una forma verbal que cumpla esas características. Siempre deben ser formas de verbos de la segunda conjugación.
- Pedir a los alumnos que digan qué personajes de cuento conocen que se caractericen por su ingenio. Explicar por qué esos personajes son ingeniosos. Inventar en grupo un final distinto para el cuento.
- Reforzar el trabajo sobre los sufijos formando otras palabras con las terminaciones que han visto. Deben unir los adjetivos de la primera columna con las terminaciones correspondientes, por ejemplo: húmedo, -ecer. A continuación escribir oraciones con cada una de las palabras que han formado.
- Pedir a los alumnos, para reforzar la regla ortográfica de escritura de la *v* en los tiempos verbales, que escriban una oración con una forma verbal del pretérito perfecto simple de los siguientes verbos: contener, retener, obtener.

Ampliación

- Decir las diferencias entre el verano y el invierno.

- Explicar que van a ver varias escenas de una película que haya seleccionado. Tendrán que describir esas escenas aplicando lo que han aprendido en el programa de composición. A continuación lleve a cabo la proyección de las escenas.
- Llevar al aula diccionarios de varias clases y pedir a los alumnos que trabajen en grupos para descubrir las semejanzas y las diferencias entre todos ellos.
- Pedir a los alumnos que realicen en parejas la siguiente actividad: cada uno buscará en el diccionario cinco palabras que tengan sinónimos y antónimos. Luego, en una hoja dividida en dos columnas, copiará a un lado los sinónimos y a otro los antónimos de cada palabra. Después, le dará esa hoja al otro miembro de la pareja. Éste leerá los sinónimos y antónimos y escribirá las palabras que cree que buscó su compañero.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

Expresión oral de preferencias personales.

Conocimiento de la segunda conjugación verbal.

- Lectura fluida de un texto.
- Identificación de la secuencia temporal de un texto.
- Adquisición de palabras sobre la naturaleza.
- Escritura correcta de formas verbales con *y*.
- Descripción de una escena.
- Uso adecuado del diccionario.
- Comprensión de un texto informativo.
- Aprecio de la lectura como fuente de placer, entretenimiento y diversión.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 9: EL COLEGIO EN INVIERNO

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Resumir oralmente un texto escrito.

Aprender la tercera conjugación verbal.

- Formular conjeturas sobre un cuento.
- Leer un texto narrativo y comprender las claves de la historia.
- Conocer la regla ortográfica para escribir formas verbales con *j*.
- Escribir un cuento con la estructura problema-solución.
- Interpretar y utilizar lenguaje no verbal.
- Interesarse por los juegos lingüísticos creativos.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

La tercera conjugación.

- La **j** en los verbos.
- Reconocimiento de las intervenciones de los personajes de un texto.
- Relato de una historia inventada.
- Reconocimiento y producción de formas verbales de la tercera conjugación.
- Reconocimiento de detalles esenciales de la historia.
- Valoración de las actitudes de los personajes.
- Redacción de un cuento con la estructura de problema-solución.
- Análisis de distintos elementos de un poema.

2.2. Actitudes

- Interés por los juegos lingüísticos creativos.

2.3. Contenidos transversales

- Educación para la salud: tomar conciencia de la necesidad de cuidar la salud. Conscienciarse de la necesidad de respetar las horas de sueño.
- Educación moral y cívica: mostrar compañerismo hacia el resto de los alumnos. Respetar las culturas diferentes a la nuestra.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Presentación en gran grupo de los esquemas que preceden a cada uno de los temas del libro, apreciando los alumnos los diversos aspectos sobre los que versa cada tema.
- Realización de ejercicios individuales sobre conocimiento y utilización del lenguaje no verbal
- Redacción individual de textos narrativos en los que se incluyan los tres momentos del relato.
- Realización de ejercicios colectivos, y después individuales, encaminados a esquematizar el desarrollo de una jornada cotidiana de los alumnos.
- Presentación de los contenidos o temas nuevos, expresando el profesor el *qué*, el *porqué*, el *para qué* y el *cómo* de las actividades que se van a desarrollar, conectándolos con temas anteriores y con contenidos ya trabajados.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Lengua Castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Lengua castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Cartón ondulado, cuerda de bramante o de pita no muy gruesa, tijeras y una taladradora.
- Lápices de colores.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Permita que los alumnos miren la doble página durante unos momentos y pregúnteles qué creen que ocurrirá en el texto. Formular preguntas relacionadas con su experiencia.
- Comentar a los alumnos que ahora van a aprender los tiempos simples de la tercera conjugación.
- Preguntar a los alumnos si tienen problemas al escribir palabras con la letra **j**, comentar que van a aprender una regla que les servirá para escribir correctamente algunas formas verbales que llevan **j**.
- Preguntar si les gusta escribir cuentos, qué tipos de cuentos prefieren escribir y por qué. Díales que van a aprender una fórmula muy sencilla para escribir cuentos.
- Pedir a los alumnos que reflexionen sobre cuándo se comunican sin palabras. Pregúnteles cómo lo hacen y haga que mencionen maneras de comunicarse sin palabras.
- Sugerir que formulen hipótesis sobre el contenido del poema, a partir del título y de la ilustración.

4.2. De desarrollo del proceso

- Comentar que la tercera conjugación es muy parecida a la segunda y que les resultará fácil aprenderla. Díales que también aprenderán los tiempos compuestos, con lo que completarán el estudio del verbo. Realizar las actividades de los apartados correspondientes.
- Pedir que lean el título del cuento y preguntar si saben qué es una grulla. Explicar que es una clase de ave y pedirles que digan de qué creen que tratará la historia. A continuación resolver la actividad del apartado *Después de leer*.
- Resolver las actividades relacionadas con el apartado *La j en los verbos*.
- Explicar a los alumnos que la estructura problema-solución, es muy utilizada en cualquier tipo de narraciones, y podrán descubrirlo también en películas. Realizar las actividades propuestas.

- Explicar a sus alumnos que el *Foco* de esta unidad se centra en el lenguaje no verbal. Hágalos notar que es necesario que el emisor y el receptor conozcan los significados de los elementos empleados para codificar el mensaje. Realizar las actividades.
- Explicar que el poema que van a leer es una canción de cuna. Después realizarán un trabajo sobre él.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Pedir a un alumno que diga en voz alta una forma verbal de la tercera conjugación y que señale a un compañero que deberá analizarla. Cuando éste haya terminado, pídale que diga otra forma verbal y señale a otro de sus compañeros. Repetir la actividad.
- Proponer a los alumnos que realicen una dramatización del cuento. Dividir la clase en grupos de ocho alumnos y repartir los papeles. Pueden adaptar el texto como consideren oportuno. Pídales que piensen cómo resolver el vestuario y los decorados, compruebe que los alumnos pronuncian y entonan correctamente.

Ampliación

- Escribir todas las formas del pretérito perfecto simple de los verbos que aparecen en la página. Escriba en la pizarra la primera persona del singular del pretérito perfecto simple de cada uno de esos verbos, pedir a los alumnos que escriban para cada verbo el resto de las personas de ese tiempo.
- Proponer a los alumnos que confeccionen un libro que sirva de soporte al cuento que han escrito.
- Proponer que inventen signos para calificar los libros que van leyendo. Dividir la clase en grupos de tres o cuatro y pedir a cada grupo que invente sus símbolos de calificación. Sugiera que inventen un símbolo para cada uno de estos adjetivos: excelente, bueno, regular y malo. Se trata de algo similar a lo que aparece en muchos periódicos para calificar a las películas.
- Por parejas, preparar la dramatización de una situación sin palabras.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

- Resumen oral de un texto escrito.
- Reconocimiento y producción de formas verbales de la tercera conjugación.
- Formulación de hipótesis sobre el cuento.
- Lectura comprensiva de un texto narrativo.
- Escritura correcta de formas verbales con *j*.
- Redacción de un cuento con la estructura problema-solución.
- Utilización del lenguaje no verbal como forma de comunicación.
- Interés por los juegos lingüísticos creativos.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 10: CASAS EN OBRAS

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Expresar oralmente detalles del texto.
- Conocer los tiempos compuestos.
- Leer un texto narrativo fluidamente.
- Identificar la secuencia de un cuento.
- Aprender palabras sobre máquinas y herramientas.
- Escribir *h* en los tiempos compuestos.
- Escribir una narración con diálogos.
- Preparar una exposición oral.
- Identificar los datos básicos de un texto.
- Participar en situaciones comunicativas colectivas.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

Los tiempos compuestos.

Palabras sobre *Máquinas y herramientas.*

- Campo semántico.
- La *h* en los tiempos compuestos.
- Descripción de la fachada de un edificio.
- Reconocimiento y producción de formas verbales compuestas.
- Formulación de hipótesis sobre el cuento a partir de una ilustración.
- Relato de la historia del cuento a partir de imágenes.
- Exposición oral de un tema siguiendo unos pasos previos.
- Identificación de la información básica de un texto informativo.

2.2. Actitudes

- Participación activa en situaciones de comunicación colectiva y respeto por las normas básicas que regulan la comunicación oral.

2.3. Contenidos transversales

- Educación del consumidor: evitar comprar artículos que no son realmente necesarios. Divertirse sin necesidad de juguetes caros.
- Educación moral y cívica: comprender la importancia del trabajo en equipo. Valorar el esfuerzo y la dedicación al trabajo. Valorar las ideas que proponen los demás y aceptarlas cuando sean oportunas.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza aprendizaje

- Presentación en gran grupo de los esquemas que preceden a cada uno de los temas del libro, apreciando los alumnos los diversos aspectos sobre los que versa cada tema.
- Realización de ejercicios individuales sobre conocimiento y utilización de la narración de diálogos.
- Realización de ejercicios colectivos, y después individuales, encaminados a esquematizar el desarrollo de una jornada cotidiana de los alumnos.
- Presentación de los contenidos o temas nuevos, expresando el profesor el *qué*, el *porqué*, el *para qué* y el *cómo* de las actividades que se van a desarrollar, conectándolos con temas anteriores y con contenidos ya trabajados.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Lengua Castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Lengua castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Cartulina.
- Lápices de colores.
- Tarjetas.
- Las aportaciones concretas de las áreas de Matemáticas, Educación artística y Conocimiento del medio.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Preguntar a los alumnos qué tipo de obras se pueden hacer en una casa y qué obras han visto en las calles. Hágales preguntas sobre el tema.

- Preguntar qué diferencia ven entre las formas verbales que han estudiado en las unidades 7, 8 y 9 y las que se encuentran destacadas en negrita en la actividad 1 del apartado *Explora*.
- Decir el nombre de una herramienta y el de una profesión en la que se utilice.
- Comentar a los alumnos que van a aprender una regla muy útil para el uso de la **h**.
- Sacar a la pizarra a dos alumnos y pedir que uno le haga una pregunta al otro y que mantengan una breve conversación. Proponga al resto de la clase que escriba la conversación. Haga que los alumnos que han salido repitan sus intervenciones.
- Preguntar si han preparado alguna vez una exposición oral y qué les ha resultado más difícil. Contar su experiencia o, si nunca han hecho una exposición, que imaginen cómo se sentirían.
- Preguntar a los alumnos si han visto la película a la que se refiere el texto y si les ha gustado.

4.2. De desarrollo del proceso

- Comentar que van a aprender los tiempos compuestos.
- Preguntar a los alumnos si prefieren los cuentos en los que aparecen personajes reales o los protagonizados por seres fantásticos. A continuación, realizar la actividad del apartado *Antes de leer*.
- Proponer una lectura en voz alta y en cadena del texto; trabajar el léxico.
- Explicar a los alumnos que van a conocer agrupaciones de palabras que existen en la lengua. Realizar las actividades correspondientes.
- Recordar las formas verbales compuestas que han aprendido, y realizar las actividades.
- Aprender a escribir diálogos. Hábleles de su utilidad para animar las narraciones. Realizar las actividades.
- Hábleles de la organización de las exposiciones orales y de algunos requisitos que deben cumplirse al exponer oralmente un tema. Llame su atención sobre la búsqueda y la ordenación de la información que les servirá también cuando tengan que documentarse sobre un tema. Realizar las actividades propuestas.
- Explicar que van a leer un texto sobre una película de dibujos animados y que deben reconocer la información que se da en ese texto para poder leer otros similares. Leer el texto y preguntar a algún alumno qué datos recuerda. A continuación, realizar las actividades.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Pedir a los alumnos que vuelvan a leer el texto *Arreglan la fachada*. Buscar las formas verbales compuestas, anotarlas y analizarlas.
- Llevar a cabo una dramatización del texto *La fábrica...*. Dividir la clase en grupos de doce alumnos, tendrán que leer el cuento de nuevo e introducir más diálogos y repartirse los papeles. Reflexionar sobre cómo son los personajes antes de llevar a cabo la representación.
- Colocar a los alumnos en parejas y pedirles que inventen y escriban un diálogo.

- Proponer la celebración de debates relacionados con los temas que se han expuesto en la clase. Plantear una cuestión que pueda debatirse y dividir a los alumnos en dos grupos. Cada uno defenderá una postura. Estas actividades sirven para desarrollar las destrezas orales y la capacidad crítica y argumentativa.

Ampliación

- Escribir una oración con cada uno de los significados de la palabra gato. Motivar a los alumnos para aprender nuevas palabras.
- Aprovechar el tema del cuento para hablar a sus alumnos de las fábricas. Si fuera posible, podría organizar la visita a una fábrica cercana para que los alumnos pudieran ver sus instalaciones y la organización del trabajo.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

- Comentario oral de detalles del texto.
- Reconocimiento de los tiempos compuestos.
- Lectura fluida de textos narrativos.
- Reconocimiento de la secuencia de un cuento.
- Ampliación de vocabulario sobre máquinas y herramientas.
- Escritura de *h* en los tiempos compuestos.
- Escritura de un diálogo.
- Preparación de exposiciones orales.
- Identificación de los datos básicos de un texto.
- Participación activa en conversaciones.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 11: UNA MAÑANA EN LA ESTACIÓN

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Explicar conocimientos personales.

Reconocer y producir adverbios.

- Identificar elementos de un texto narrativo.
- Ampliar el vocabulario sobre el territorio.
- Escribir palabras con y.
- Manejar la enciclopedia.
- Escribir una invitación.
- Apreciar la lectura como fuente de placer, entretenimiento y diversión.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- El adverbio.
- Palabras sobre E/territorio.
- Campo léxico.
- La y en los verbos.
- Memorización y expresión de detalles del texto.
- Dramatización de una escena propuesta.
- Reconocimiento y producción de adverbios.
- Identificación de la secuencia de un texto narrativo.
- Manejo de enciclopedias.
- Redacción de una invitación.

2.2. Actitudes

- Aprecio de la lectura como fuente de placer, entretenimiento e información.

2.3. Contenidos transversales

- Educación del consumidor: evitar el consumo indiscriminado de películas en el cine o la televisión.
- Educación para la paz: rechazar los métodos violentos como medio para la resolución de conflictos.
- Educación vial: conocer normas de seguridad necesarias para el uso de ciertos medios de transporte.
- Educación moral y cívica: apreciar las peculiaridades de las diferentes áreas geográficas y evitar una valoración excesiva de la propia. Mostrar interés por los aprendizajes que favorecen la autonomía en el trabajo.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Presentación en gran grupo de los esquemas que preceden a cada uno de los temas del libro, apreciando los alumnos los diversos aspectos sobre los que versa cada tema.
- Presentación de los contenidos o temas nuevos, expresando el profesor el *qué*, el *porqué*, el *para qué* y el *cómo* de las actividades que se van a desarrollar, conectándolos con temas anteriores y con contenidos ya trabajados.

- Realización de ejercicios colectivos e individuales para reconocer y utilizar recursos literarios.
- Presentación por el profesor de las características técnicas de una invitación.
- Redacción individual de un texto sobre la diversión y entretenimiento de la lectura.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Lengua Castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Lengua castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Diccionario.
- Una enciclopedia de varios volúmenes.
- Papel de colores, fichas o cartulina para escribir la invitación.
- Las aportaciones concretas de las áreas de Matemáticas, Educación artística y Conocimiento del medio.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Pedir a los alumnos que lean el título de la unidad y haga que expresen sus conocimientos personales y experiencias acerca de las estaciones.
- Plantearles la siguiente pregunta: ¿Alguien sabe qué es un adverbio?. Probablemente no sabrán responder; no obstante es posible que lo confundan con el verbo.
- Proponga a los alumnos que escriban una lista de palabras relacionadas con el territorio.
- Pedir a los alumnos que escriban esta oración: Ayer, Ana se (caer) de la cama. Pregúnteles cómo han sabido si debían escribir **y** o **ll**.
- Hablar sobre las enciclopedias, por ejemplo: ¿Para qué creéis que sirve?. ¿Qué enciclopedias conocéis?.
- Proponer a los alumnos que digan situaciones para las que podría ser adecuado escribir invitaciones.

4.2. De desarrollo del proceso

- Explicar a los alumnos que el adverbio es una clase de palabras. Pídales que se fijen bien en las palabras con las que responden a las actividades que aparecen al principio de la página.
- Pedir a los alumnos que respondan a las preguntas que se plantean en el apartado "Antes de leer". Explicar que algunos de los elementos que podemos encontrar nos dan información sobre el texto que vamos a leer. Hacer una lectura individual del texto. Luego preguntarles sobre qué trata la historia y realizar las actividades.

- Comentar con los alumnos las dificultades que hayan tenido para decir palabras sobre el tema del territorio. A continuación realizar las actividades.
- Escribir infinitivos de formas verbales. Clasificar formas verbales. Completar oraciones con formas verbales. Producir formas verbales.
- Leer la información general sobre las enciclopedias. Comentar los apartados de esta página. Realizar las actividades.
- Explicar que una invitación debe contener una serie de datos básicos, como son quién invita, el acto, el lugar. Realizar las actividades.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Sustituir grupos de palabras por adverbios por ejemplo El otro día dormí **pocas horas**. Explicar que deben sustituir las palabras destacadas por un adverbio de la clase que se indica (cantidad).
- Elegir una de estas actividades: 1: Crear un cómic sobre la historia **El caballo de Troya**; 2: Redactar una noticia de periódico contando lo sucedido desde el punto de vista de uno de los bandos; 3: Hacer una dramatización de la historia. Entre toda la clase deben cubrirse las tres actividades.
- Escribir breves textos con los verbos por ejemplo: destruir, construir y intuir.

Ampliación

- Pedir a los alumnos que digan palabras acabadas en **mente**; después explíqueles que esas palabras son adverbios de modo.
- Escribir en pequeños trozos de papel el nombre de provincias españolas. Hacer que cada alumno coja un papel. Deberá realizar un trabajo sobre la provincia que le ha tocado, tiene que buscar información en, al menos, dos enciclopedias. Recomiéndeles que hagan un guión y seleccionen la información.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

- Explicación oral de conocimientos personales.
- Reconocimiento y producción de adverbios.
- Identificación de los elementos de un texto.
- Conocimiento de palabras sobre el territorio.
- Escritura correcta de formas verbales con y.
- Manejo de enciclopedias.
- Redacción de invitaciones.
- Aprecio de la lectura como fuente de placer, entretenimiento y diversión

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.

- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 12: LA BIBLIOTECA DEL BARRIO

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Relatar oralmente una historia.
- Distinguir preposiciones de conjunciones.
- Leer un texto narrativo.
- Comprender las causas de las acciones de una historia.
- Escribir *b* en verbos que acaban en *-bir*.
- Escribir un cuento siguiendo unas pautas.
- Conocer el sistema de ordenación en una biblioteca.
- Confeccionar fichas bibliográficas.
- Identificar rimas.
- Inventar expresiones poéticas.
- Mostrar interés por la correcta presentación de los trabajos escritos.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Los enlaces.
- Verbos terminados en *-bir*.
- Relato de una historia adoptando el punto de vista de uno de los personajes.
- Expresión de preferencias personales relacionadas con los libros.
- Reconocimiento de los distintos tipos de enlaces.
- Formulación de conjeturas sobre el cuento a partir de la ilustración.
- Reconocimiento de los elementos estructurales básicos del texto narrativo.
- Redacción de un cuento.
- Uso de la biblioteca e identificación de las diversas clases de ficheros.
- Lectura rítmica de un poema.

2.2. Actitudes

- Interés por la correcta presentación de los trabajos escritos.

2.3. Contenidos transversales

- Educación para la paz: reaccionar positivamente ante los enfados y los cambios de humor de los demás.
- Educación moral y cívica: cumplir los compromisos que se adquieren. Colaborar con el mantenimiento del orden de las bibliotecas. Colaborar en situaciones de emergencia.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza aprendizaje

- Presentación en gran grupo de los esquemas que preceden a cada uno de los temas del libro, apreciando los alumnos los diversos aspectos sobre los que versa cada tema.
- Presentación de los contenidos o temas nuevos, expresando el profesor el *qué*, el *porqué*, el *para qué* y el *cómo* de las actividades que se van a desarrollar, conectándolos con temas anteriores y con contenidos ya trabajados.
- Exposición por los alumnos de lo que saben y lo que les gustaría saber sobre los recursos literarios como forma de mejorar y embellecer la expresión escrita.
- Ejemplificación por el profesor y posterior exposición de argumentos por los alumnos para defender razonadamente puntos de vista personales o persuadir a alguien.
- Realización de ejercicios colectivos e individuales para reconocer las acciones de una historia.
- Redacción individual de un texto literario, utilizando los recursos estilísticos de la personificación.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Lengua Castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Lengua castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Diccionario.
- Una enciclopedia de varios volúmenes.
- Papel de colores, fichas o cartulina para escribir la invitación.
- Las aportaciones concretas de las áreas de Matemáticas, Educación artística y Conocimiento del medio.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Escribir en la pizarra el nombre de los servicios públicos con los que suelen contar las diferentes poblaciones (centro de salud, mercado, biblioteca) y pregunte por qué creen que son útiles y necesarios.

- Dibujar dos rótulos en la pizarra y escribir uno de estos grupos nominales en cada uno: Frutas y verduras y mermeladas de frutas. Preguntar en qué sección podrían comprar fruta y en cuál se vende sólo un producto. Hágalos ver qué palabras les han permitido saberlo (*y* y *de*).
- Enuncie en voz alta diferentes verbos terminados en **bir** y pida a sus alumnos que le digan si se escriben con **b** o con **v**.
- Recordar algunas de las lecturas que ya se han realizado en el curso, y haga ver que en esas historias los protagonistas tienen que alcanzar un objetivo. Pregúnteles si les gustaría escribir un cuento similar.
- Haga ver con un ejemplo que los sistemas de ordenación son fundamentales en cualquier aspecto de la vida diaria.
- Preguntar si alguna vez han intentado escribir un poema completos ellos solos, si es así, indague sobre qué contaban en él. Si por el contrario, las respuestas son negativas, pregunte a los alumnos qué les parecería escribir un poema .

4.2. De desarrollo del proceso

- Indique a los alumnos que los enlaces son palabras cuyo significado puede modificar el sentido de un enunciado. Realizar las actividades de los apartados "Explora" y "Aprende y practica".
- Preguntar por el tipo de indumentaria con la que aparecen los personajes en la ilustración y formular hipótesis del lugar donde ocurren los hechos. Realizar las actividades.
- Indicar a los alumnos que van a aprender una regla ortográfica que tiene excepciones. Realizar las actividades correspondientes.
- Comentar que hay muchos rasgos que diferencian unos cuentos de otros. Ahora van a aprender a escribir un determinado tipo de cuentos: los que narran cómo el protagonista satisface sus deseos superando sus dificultades.
- Comentar que la información relativa a las secciones de la biblioteca también les será útil para buscar libros en algunas librerías.
- Preguntar por nombres de poetas que conozcan y si han oído hablar de Rafael Alberti. Comentar que el mar suele estar presente en sus poemas.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Proponer la elaboración de un menú que únicamente contenga platos cuyo nombre este formado por dos sustantivos unidos por una proposición.
- Para afianzar el concepto de leyenda, proponga la siguiente actividad: Escriba en la pizarra los nombres de algunos fenómenos naturales. Por ejemplo: lluvia, arco iris, nevada... Elegir uno de esos fenómenos y escribir una breve historia que le dé explicación. Posteriormente leerán en voz alta su relato.

Ampliación

- Escribir el nombre de las secciones inventadas de una biblioteca. Tienen que inventar y escribir el título de dos libros que se puedan incluir en alguna de estas secciones.
- Inventar y dibujar logotipos que sirvan para representar gráficamente las diferentes secciones de una biblioteca.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

- Relato oral de una historia.
- Reconocimiento de preposiciones y conjunciones.
- Lectura de un texto narrativo.
- Comprensión de causas de una historia.
- Escritura de *b* en verbos acabados en *-bir*.
- Escritura de cuentos.
- Conocimiento de los criterios de ordenación de los libros en las bibliotecas.
- Confección de fichas bibliográficas.
- Reconocimiento de rimas.
- Invención de expresiones poéticas.
- Interés por la correcta presentación de los trabajos escritos.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 13: UN DÍA DE EXCURSIÓN

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Describir oralmente un dibujo
- Expresar experiencias personales.
- Reconocer y producir oraciones.
- Leer un texto narrativo.
- Identificar a los personajes de un texto narrativo.
- Reconocer detalles esenciales de una historia.
- Ampliar el vocabulario sobre el turismo.
- Escribir formas de verbos acabados en *-ger*, *-gir*.
- Realizar un cartel.
- Analizar morfológicamente palabras.
- Extraer la información básica de un texto.
- Participar activamente en situaciones colectivas.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

La oración.

- Palabras sobre *El turismo*.
- Expresiones.
- Verbos terminados en -ger, -gir.
- Descripción oral del dibujo de un castillo.
- Expresión oral de conocimientos personales.
- Reconocimiento y producción de oraciones.
- Formulación de conjeturas sobre el carácter de la historia a partir del título.
- Explicación de detalles fundamentales del texto narrativo.
- Implicación en la historia.
- Elaboración de un cartel.
- Análisis de palabras de distintas clases.
- Lectura comprensiva de un texto informativo.

2.2. Actitudes

Participación activa en situaciones de comunicación colectivas, respetando las normas básicas que regulan la comunicación oral.

2.3. Contenidos transversales

- Educación para la salud: adquirir hábitos saludables para el empleo del tiempo libre.
- Educación vial: conocer y respetar las normas de seguridad en el uso de los transportes públicos.
- Educación del consumidor: reflexionar sobre los derechos y obligaciones de los usuarios del transporte público. Adoptar una actitud crítica ante los mensajes publicitarios.
- Educación moral y cívica: comportarse adecuadamente en las visitas a monumentos y edificios de valor histórico o a cualquier lugar público. Ayudar a los compañeros y aceptar la ayuda que estos nos puedan prestar.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Presentación en gran grupo de los esquemas que preceden a cada uno de los temas del libro, apreciando los alumnos los diversos aspectos sobre los que versa cada tema.
- Presentación de los contenidos o temas nuevos, expresando el profesor el *qué*, el *porqué*, el *para qué* y el *cómo* de las actividades que se van a desarrollar, conectándolos con temas anteriores y con contenidos ya trabajados.
- Al término de cada tema o contenido se pretende asegurar la funcionalidad de los aprendizajes, resaltando en esta unidad el gusto por el empleo de recursos literarios para mejorar las producciones escritas y el interés por combinar los recursos lingüísticos y no lingüísticos para elaborar relatos en forma de cómic.

- Realización de ejercicios colectivos e individuales para realizar un cartel

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Lengua Castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Lengua castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Un diccionario.
- Cartulina fotografías y material de dibujo para elaborar el cartel.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Pedir a los alumnos que describan la ilustración que acompaña al texto *Visita al castillo de Montero*
- Despertar el interés de los alumnos por el estudio de la oración haciendo preguntas como: ¿Sabéis qué es una oración?.
- Pensar en lugares relacionados con el turismo y decir palabras propias de esos ámbitos: itinerario, guía...
- Hacer un dictado con las palabras ger y gir. Hacerles ver las dificultades que se plantean en nuestra lengua con el sonido **je, ji**, que unas veces se escribe con **g**, y otras con **j**.
- Proponga que se fijen en los carteles publicitarios que hay en la calle, elegir uno y que intenten memorizar los elementos que contiene. Se realiza una puesta en común.
- Revisar cuáles son las clases de palabras que han ido aprendiendo durante el curso: sustantivo, adjetivo, artículo.
- Preguntar qué saben de Egipto y si saben qué es una esfinge.

4.2. De desarrollo del proceso

- Comentar a los alumnos que van a aprender qué es una oración y a saber distinguirla de otro tipo de mensajes parecidos. Realizar las actividades.
- Comentar las ilustraciones entre todos y realizar las actividades
- Conocer la utilidad de las palabras más frecuentes en distintos ámbitos. Realizar las actividades.
- Explicar que para hacer un cartel hay que tener en cuenta una serie de cuestiones: qué se quiere anunciar, qué se va a destacar de ese producto y qué elementos gráficos y verbales se van a utilizar. Hacer un cartel.
- Leer el texto de entrada del “Foco” y recuérdelos brevemente cómo deben hacer el análisis de las palabras. Realizar las actividades correspondientes.
- Preguntar a los alumnos cuantos párrafos tiene el texto. Explicar que se cambia de párrafo cuando se tiene una idea diferente.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Para reforzar el trabajo sobre la escritura del sonido **j**, escribir en la pizarra las reglas de ortografía estudiadas. Dictar palabras que se ajusten a esas reglas, escribirlas en columna y poner al lado la regla que ejemplifica.
- Explicar qué es un eslogan. Buscar carteles publicitarios relacionados con el turismo y copiar el eslogan de cada uno de ellos.
- Leer títulos de textos narrativos y escribir los esquemas de esos títulos según las clases de palabras que los componen.

Ampliación

- Escribir un cuento entre todos. Seguir las siguientes indicaciones: El primer alumno pensará una oración para empezar el cuento y la escribirá en una hoja. Luego le pasará la hoja a su compañero y así sucesivamente.
- Buscar información sobre China y hacer un pequeño trabajo. Dar unas indicaciones.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

- Expresión de experiencias personales.
- Reconocimiento y producción de oraciones.
- Reconocimiento de los personajes de un texto.
- Identificación de detalles esenciales de la historia.
- Ampliación del vocabulario sobre el turismo.
- Escritura correcta de verbos en *-ger*, *-gir*.
- Elaboración de un cartel.
- Participación activa en situaciones de comunicación colectivas.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdótico.

UNIDAD 14: DÍAS DE FIESTA

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Formular preguntas sobre un texto.
- Expresar experiencias personales.
- Reconocer el sujeto y el predicado de oraciones.
- Reconocer la secuencia de acciones de un texto.
- Ampliar el vocabulario sobre fiestas y tradiciones.
- Escribir palabras terminadas en z.
- Hacer un cómic.
- Leer un poema.
- Reconocer rimas.
- Interesarse por los juegos lingüísticos creativos.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- El sujeto y el predicado.
- Palabras sobre *Fiestas y tradiciones*.
- Los refranes.
- Palabras terminadas en z.
- Formulación de preguntas sobre un texto.
- Organización y explicación de un programa de fiestas.
- Reconocimiento de los elementos estructurales básicos del texto narrativo.
- Expresión de opiniones personales relacionadas con el cuento.
- Elaboración de un cómic.
- Análisis de diferentes elementos de un poema.

2.2. Actitudes

- Interés por los juegos lingüísticos creativos.

2.3. Contenidos transversales

- Educación para la salud: tomar conciencia de la importancia de llevar una dieta sana y equilibrada.
- Educación para la paz: rechazar la violencia como medio para resolver los conflictos.
- Educación ambiental: concienciarse de la necesidad de no malgastar el agua.
- Educación moral y cívica: aceptar a los demás como son y evitar las críticas. Mostrar respeto por las creencias ajenas.
- Educación del consumidor: apreciar el valor que pueden alcanzar algunas publicaciones.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Presentación en gran grupo de los esquemas que preceden a cada uno de los temas del libro, apreciando los alumnos los diversos aspectos sobre los que versa cada tema.
- Presentación de los contenidos o temas nuevos, expresando el profesor el *qué*, el *porqué*, el *para qué* y el *cómo* de las actividades que se van a desarrollar, conectándolos con temas anteriores y con contenidos ya trabajados.
- Exposición por parte de los alumnos de lo que saben y lo que les gustaría saber sobre los recursos literarios como forma de mejorar y embellecer la expresión escrita.
- Ejemplificación por el profesor y posterior exposición de argumentos por los alumnos para defender razonadamente puntos de vista personales o persuadir a alguien.
- Realización de ejercicios colectivos e individuales para reconocer y utilizar recursos literarios.
- Presentación por el profesor de las características técnicas de una historieta en forma de cómic.
- Elaboración por parejas y de forma individual de una historieta en forma de cómic.
- Redacción individual de un texto literario, utilizando los recursos estilísticos de la personificación.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Lengua Castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Lengua castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Material de dibujo para el cómic.
- Diccionario.
- Un cómic.
- Las aportaciones concretas de las áreas de Matemáticas, Educación artística y Conocimiento del medio.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Pedir a los alumnos que observen la ilustración que acompaña al texto *Los chicos se divierten* y pregúnteles qué creen que están haciendo los niños.
- Proponer a los alumnos, con cierto misterio, que digan algo a cerca de alguien. Probablemente les resultará extraña esa propuesta, por lo que convendría decir un ejemplo. Evitar las descalificaciones de otras personas y explicarles que esas nociones (decir algo de alguien) están relacionadas con los conceptos que van a aprender: el sujeto y el predicado.
- Pedir a los alumnos que digan en cadena, palabras relacionadas, primero con las fiestas, y en una segunda ronda, con las tradiciones.

- Pensar y decir palabras que acaben en **z**.
- Preguntar a los niños si leen cómics, indagar sobre el tipo de historias que prefieren encontrar en ellos, por sus personajes favoritos.
- Indagar si los alumnos prefieren cantar en solitario o a coro. Decirles que algunos poemas se pueden recitar igual que las canciones: en solitario y a coro. Y que van a leer alguno de ellos.

4.2. De desarrollo del proceso

- Pedir a los alumnos que definan la oración y realizar las actividades.
- Antes de realizar las actividades sobre el texto narrativo, preguntar por las procesiones. Deben explicar qué son, si han estado en algunas...
- Comentar a los alumnos que van a trabajar con palabras relacionadas con las fiestas. Realizar las actividades.
- Comentar que solemos pronunciar más débilmente las consonantes que aparecen a final de palabra. Así, al escribir, pueden plantearse dudas sobre la consonante en la que acaba una palabra: **d** o **z**. A continuación realizar las actividades propuestas.
- Hacer notar que en los cómics la forma de narrar es, fundamentalmente, gráfica y que, por lo tanto, los textos son sólo un complemento. Por eso, el texto que se introduce debe ser muy breve.
- Haga ver a sus alumnos la presencia de las rayas de diálogo a lo largo del poema. Explicar que en los textos poéticos, también se puede presentar a los personajes hablando. Realizar las actividades correspondientes.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Pedir a los alumnos que copien unas oraciones en sus cuadernos y que subrayen de azul el sujeto y de rojo el predicado de cada oración.
- Comentar los rasgos de humor presentes en la lectura y proponer que lleven a clase libros que hayan leído y les resulten divertidos.
- Pedir a los alumnos que escriban en su cuaderno, cómo representarían verbalmente algunos sonidos relacionados con el agua, por ejemplo, el sonido de una gota del grifo, el sonido de la lluvia...Pronunciar esos sonidos y contrastar las diferentes opciones que ofrecen cada uno de ellos.

Ampliación

- Inventar predicados acerca de animales o plantas, por ejemplo, sobre el águila: es un ave, tiene una vista muy aguda... Los demás alumnos reconocerán esas características y tendrán que adivinar de qué animal se trata.
- Decir al oído de un alumno una palabra como por ejemplo, ajedrez. Él dará datos a sus compañeros sobre cómo es, para qué sirve, objeto, animal o persona... Sus compañeros tratarán de adivinar qué palabra es, y escribirán oraciones, una con la forma singular y otra con la forma plural de ese término.
- Buscar una historieta gráfica no muy larga. Hacer una fotocopia para cada alumno, eliminando el texto de los bocadillos para que no aparezcan en las reproducciones. Pedir a los alumnos que observen los dibujos y que imaginen

y escriban lo que podrían decir los personajes en cada situación. Finalmente hacer una puesta en común.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

- Formulación de preguntas sobre un texto.
- Expresión de experiencias personales.
- Reconocimiento del sujeto y el predicado.
- Identificación de la secuencia de un texto.
- Conocimiento de palabras sobre fiestas y tradiciones.
- Escritura de palabras terminadas en z.
- Elaboración de un cómic.
- Lectura de un poema.
- Reconocimiento de rimas.
- Interés por los juegos lingüísticos creativos.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 15: FIN DE CURSO

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Utilizar el lenguaje oral con fines persuasivos.
- Identificar clases de oraciones.
- Elaborar conjeturas sobre un texto.
- Leer comprensivamente un texto narrativo.
- Aprender palabras sobre los inventos.
- Utilizar el lenguaje con propiedad y precisión.
- Describir un objeto.
- Acentuar correctamente las palabras.
- Leer comprensivamente un texto informativo.
- Participar activamente en situaciones colectivas.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Clases de oraciones.
- Palabras sobre *Los inventos*.
- Precisión léxica.
- Reglas de acentuación.
- Memorización y expresión de detalles de un texto.
- Expresión y valoración de experiencias personales.
- Reconocimiento de oraciones de diferentes clases.
- Formulación de conjeturas sobre el desarrollo del cuento a partir del título y de la ilustración.
- Reconocimiento de detalles en un texto.
- Redacción de textos descriptivos.
- Uso correcto de la tilde.
- Identificación de los datos esenciales de un texto informativo.

2.2. Actitudes

Participación activa en situaciones de comunicación colectiva respetando las normas básicas que regulan la comunicación.

2.3. Contenidos transversales

- Educación para la salud: conocer los beneficios de la actividad deportiva.
- Educación no sexista: comprender que las cualidades positivas o negativas de las personas son independientes de su sexo.
- Educación moral y cívica: valorar el trabajo realizado por personas de todos los oficios. Mostrar comprensión ante los errores de los compañeros. Responsabilizarse de mantener el orden de los objetos propios.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Presentación en gran grupo de los esquemas que preceden a cada uno de los temas del libro, apreciando los alumnos los diversos aspectos sobre los que versa cada tema.
- Presentación de los contenidos o temas nuevos, expresando el profesor el *qué*, el *porqué*, el *para qué* y el *cómo* de las actividades que se van a desarrollar, conectándolos con temas anteriores y con contenidos ya trabajados.
- Exposición por los alumnos de lo que saben y lo que les gustaría saber sobre los recursos literarios como forma de mejorar y embellecer la expresión escrita.
- Ejemplificación por el profesor y posterior exposición de argumentos por los alumnos para defender razonadamente puntos de vista personales o persuadir a alguien.
- Realización de ejercicios colectivos e individuales para reconocer y utilizar recursos literarios.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Lengua Castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Lengua castellana 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Un cómic.
- Lápices de colores.
- Las aportaciones concretas de las áreas de Matemáticas, Educación artística y Conocimiento del medio.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Preguntar a los alumnos si han hecho alguna vez una fotografía con todos sus compañeros de clase. Invíteles a que cuenten sus impresiones.
- Plantear la actividad 1 del apartado "Explora", como una continuación del apartado d) de la actividad 4 de l apartado "Expresión oral".
- Preguntar cuáles son, en su opinión, los inventos más importantes de la humanidad y que expliquen por qué.
- Escoger algún objeto que haya en el aula. Deben describir el objeto que han elegido y anotar en la pizarra lo que van diciendo.
- Preguntar si saben cuándo deben escribir tilde en una palabra. Comentarles que las reglas de acentuación son muy sencillas.
- Proponer que digan los nombres de diferentes aparatos que sirven para volar. Centrar su atención en los globos y los aviones y que expliquen lo que saben de ellos.

4.2. De desarrollo del proceso

- Escribir en la pizarra las oraciones *Llueve mucho. ¿Llueve mucho?. ¡Llueve mucho!. Que llueva.* Contrástelas y explique después que cada oración muestra diferentes intenciones: informar, preguntar, expresar alegría o sorpresa y dar una orden. Realizar las actividades del apartado.
- Pedir que, sin mirar la ilustración, aventuren a qué objeto puede referirse la caja del título del cuento. Realizar las actividades del apartado.
- Comentar a los alumnos que el vocabulario relacionado con los inventos no se refiere sólo al nombre de los aparatos ideados por el hombre, sino que incluye el nombre de determinadas acciones, actitudes... Realizar las actividades.
- Reflexionar sobre las características que han señalado en relación con el objeto elegido y explíqueles que, para describir adecuadamente un objeto, es necesario identificar sus rasgos más relevantes. Realizar las actividades propuestas.

- Insista en la necesidad de no cometer faltas de ortografía y recuérdelos que el uso incorrecto de la tilde constituye también una falta ortográfica. Realizar las actividades propuestas.
- Explicar que van a leer un texto sobre los primeros hombres que consiguieron volar.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- A modo de juego, decir en voz alta y en cadena diferentes tipos de oraciones según la intención del hablante. El orden en el que deben enunciarse es el siguiente: enunciativas, interrogativas, exclamativas, exhortativas. El alumno que no utilice el tipo de oración que corresponde en su turno, quedará eliminado.
- Proponer a los alumnos la elaboración de diferentes mensajes publicitarios formulados mediante oraciones exhortativas. Junto a este tipo de oración deberán añadir otras clases de enunciados con los que convencer a los demás de las ventajas de adquirir el producto que anuncian.
- Distinguir inventos que son máquinas, de los inventos que son herramientas. Pedir que elaboren dos listas lo más extensas posibles.
- Copiar un texto en la pizarra y pedir que subrayen las tildes que faltan a las palabras destacadas en el dictado. Clasificar esas palabras en agudas, llanas y esdrújulas. Explicar qué regla han seguido.

Ampliación

- Fotocopiar una aventura de un cómic a la que habrán borrado el texto de los bocadillos. Pedirles que pongan el texto a esos bocadillos vacíos y deben incluir, al menos, una oración de cada una de las clases que han estudiado.
- Dividir la clase en grupos y proponer a cada uno que escriba cinco palabras agudas, cinco llanas y cinco esdrújulas, lo más rápidamente posible. El grupo que ha terminado antes, lee las palabras y comprueba que lo ha hecho correctamente.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

- Uso del lenguaje oral con fines persuasivos.
- Identificación de las clases de oraciones.
- Formulación de conjeturas sobre el texto narrativo.
- Lectura comprensiva de un texto narrativo.
- Ampliación del vocabulario sobre los inventos.
- Uso preciso del lenguaje.
- Descripción de un objeto.
- Uso correcto de la tilde.
- Lectura comprensiva de textos informativos.
- Participación activa en situaciones colectivas.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

4.º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA PROGRAMACIÓN DE AULA ÁREA: MATEMÁTICAS

UNIDAD 1: NÚMEROS HASTA EL 99.999

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Leer y escribir números de hasta cinco cifras.
- Descomponer números de hasta cinco cifras en los distintos órdenes de unidades y en forma de suma.
- Comparar y ordenar números de hasta cinco cifras, utilizando los signos $<$ y $>$.
- Leer y escribir los números ordinales hasta el trigésimo.
- Interpretar coordenadas de casillas y de puntos.
- Elegir las operaciones en problemas de suma y resta.
- Valorar la utilidad de los números en la vida cotidiana.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptuales y Procedimentales

- Lectura, escritura y descomposición de números de hasta cinco cifras.
- Comparación y ordenación de números de hasta cinco cifras, utilizando los signos $<$ y $>$.
- Lectura y escritura de números ordinales hasta el trigésimo.
- Interpretación de las coordenadas de casillas y de puntos de una cuadrícula.
- Elección de las operaciones en problemas de suma y resta.
- Cálculo mental de la suma de decenas, centenas y millares a partir de la suma de dígitos.

2.2. Actitudinales

- Valoración de la utilidad de los números en la vida cotidiana.
- Interés por la presentación clara y ordenada de los trabajos.

2.3. Contenidos transversales

Educación moral y cívica: Responsabilidad. Colaboración en asociaciones de ayuda y protección del entorno cercano.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza - aprendizaje

- Presentación al grupo-clase de los cuadros informativos que aparecen en cada uno de los temas, resolución en común y en un proceso de interacción profesor-alumno, alumno-alumnos.
- Realización por grupos de una de las actividades de página que aparecen tras los cuadros informativos.
- Presentación y repaso de los contenidos previos de la unidad, enmarcados en situaciones de su realidad cotidiana y en sus propias experiencias.
- Diálogo colectivo sobre: ¿qué sabemos?, ¿qué nos gustaría saber?, ¿qué podemos saber?
- Expresión verbal de las tres formas de realización (manipulativa, gráfica y numérica) y del proceso completo.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Un ábaco.
- Cartulina para confeccionar una baraja de números ordinales.
- Papel cuadriculado para hacer tarjetas de números.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- La situación de la llegada de una familia a un hotel en época de vacaciones motiva a los alumnos pues les hace recordar sus propias vacaciones, a la vez que se enfrentan a una situación real donde comprueban la utilidad de los números y la necesidad de entender las regularidades numéricas.
- Explicar la situación propuesta y comentar que la familia Martínez tiene la habitación 712 aunque el hotel sólo tiene 96 y animar a los alumnos a descubrir cómo están numeradas las habitaciones.

- Leer el bocadillo del recepcionista y de la pareja de la derecha, y preguntar si a partir de esta información pueden averiguar algo.
- Pedir a los alumnos que lean las posibilidades presentadas y que razonen qué es lo primero que harían y cómo continuarían. Después formar grupos de 4 o 5 alumnos y que pongan en común su plan y resolver las actividades presentadas.
- Comentar los contenidos a desarrollar en la unidad y preguntar a los alumnos lo que conocen del curso anterior. Intentar asociar los contenidos con su vida diaria.

4.2. De desarrollo del proceso

- Leer y comentar con los alumnos la situación que se presenta respecto a números de cuatro cifras. Escribir el número 6.928 en la pizarra y señalar cada cifra a la vez que nombra la unidad correspondiente y pedir a los alumnos que observen cómo se representan en el ábaco.
- Por parejas leer la situación de Alicia y responder a las actividades. Completar el cuadro de unidades y asociarlos con ejemplos reales.
- Leer en alto la situación de Cristina y escribir en la pizarra el número 59.372 y representarlo después en el ábaco. A continuación, pedirles que, por parejas, descompongan el número en decenas de millar, millares, centenas, decenas y unidades.
- Realizar las actividades sobre comparación de números por parejas, fijándose en el dibujo y luego respondiendo a los ejercicios.
- Basándonos en el dibujo de la estantería, trabajar los números ordinales y cómo se escriben.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Proponer a los alumnos que representen en un ábaco y en su cuaderno una serie de números de cuatro cifras. Asegurarse de que los alumnos colocan correctamente las unidades.
- Proponer a los alumnos que escriban números al dictado. Analizar los errores que cometan.
- Dictar algunos números ordinales para que los alumnos los escriban con cifras.
- Proponer en pequeños grupos que realicen una baraja en la que, por una parte, aparezca el número ordinal escrito en cifras y por la otra, el número ordinal escrito en letra.

Ampliación

- Proponer a los alumnos que por parejas escriban en una tabla, tanto con cifras como con letras, los números anterior y posterior a una serie de números dada.
- Llevar a cabo un juego de adivinar números, de manera que proporcionando pistas adivinen el número de cinco cifras pensado.

- Proponer a los alumnos adivinar el puesto en el que llegaron cinco corredores a la meta, dibujando en la pizarra de forma esquemática 30 corredores en fila y leer pistas para que averigüen la posición del corredor.
- Trazar en el patio una cuadrícula y marcar los dos ejes de coordenadas. Proponer a los alumnos que se sitúen en las casillas que deseen y preguntar a cada uno de ellos cuáles son las coordenadas de la casilla donde se encuentran.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de Evaluación

- Lee y escribe números de hasta cinco cifras.
- Descompone números de hasta cinco cifras en los distintos órdenes de unidades y en forma de suma.
- Compara y ordena números de hasta cinco cifras, utilizando signos $<$ y $>$.
- Lee y escribe números ordinales hasta el trigésimo.
- Expresa las coordenadas de casillas y de puntos de una cuadrícula.
- Elige las dos operaciones (suma y resta) que resuelven un problema.
- Utiliza los números al hablar sobre hechos cotidianos.

5.2. Procedimientos e Instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 2: NÚMEROS HASTA EL 999.999

1.OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Leer, escribir y descomponer números de seis cifras.
- Comparar y ordenar números de seis cifras.
- Aproximar números de cuatro y cinco cifras a la decena, a la centena o al millar más próximo.
- Leer y escribir números romanos.
- Representar en una cuadrícula casillas y puntos conociendo sus coordenadas.
- Realizar un esquema sencillo para hallar todas las soluciones posibles a una situación dada.
- Sentir interés por conocer y analizar relaciones y regularidades numéricas.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptuales y Procedimentales

- Lectura, escritura, descomposición y comparación de números de seis cifras.
- Aproximación de números de cuatro y cinco cifras a la decena, a la centena o al millar más próximo.
- Valor numérico de las letras de la numeración romana y las reglas que se siguen para combinarlas: sumar el valor, restar el valor y repetir letras.
- Lectura y escritura de números romanos.
- Representación de casillas y puntos de coordenadas conocidas.
- Realización de esquemas para hallar todas las soluciones posibles a una situación dada.
- Cálculo mental de la suma de decenas cuyo resultado son centenas.

2.2. Actitudinales

- Interés por conocer y analizar relaciones y regularidades numéricas.
- Valoración positiva del trabajo y esfuerzo personal.

2.3. Contenidos transversales

- **Educación del consumidor:** Influencia de la propaganda en el consumo de productos habituales.

3.METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza - aprendizaje

- Presentación al grupo-clase de los cuadros informativos que aparecen en cada uno de los temas, resolución en común y en un proceso de interacción profesor-alumno, alumno-alumnos.
- Realización por grupos de una de las actividades de página que aparecen tras los cuadros informativos.
- Presentación y repaso de los contenidos previos de la unidad, enmarcados en situaciones de su realidad cotidiana y en sus propias experiencias.
- Diálogo colectivo sobre: ¿qué sabemos?, ¿qué nos gustaría saber?, ¿qué podemos saber?
- Expresión verbal de las tres formas de realización (manipulativa, gráfica y numérica) y del proceso completo.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Un ábaco.
- Cartulina para confeccionar una baraja de números ordinales.
- Papel cuadriculado para hacer tarjetas de números.

4.PROPUUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Pedir a los alumnos que lean las posibilidades presentadas y que razonen qué es lo primero que harían y cómo continuarían. Después formar grupos de 4 o 5 alumnos y que pongan en común su plan y resolver las actividades presentadas.
- Comentar los contenidos a desarrollar en la unidad y preguntar a los alumnos lo que conocen del curso anterior. Intentar asociar los contenidos con su vida diaria.

4.2. De desarrollo del proceso

- Leer la situación presentada por parejas y responder a las actividades. Escribir en la pizarra el cuadro de unidades y hacer preguntas sobre las decenas de millar, millares y centenas.
- Escribir el número 246.513 en la pizarra y completar de forma colectiva su descomposición en los distintos órdenes de unidades. A continuación que los alumnos lo representen en un ábaco.
- Para trabajar la lectura y escritura de números hacerlo en la pizarra, escribir un número y marcar con color el punto de separación de los millares.
- Dibujar en la pizarra una recta numérica y señalar un número, razonar posteriormente la situación de dicho número.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Proponer a los alumnos que completen una tabla en la que deben averiguar el número anterior y posterior a otro dado.
- Recortar nueve papelitos iguales y escribir en cada uno de ellos una cifra del 1 al 9. Indicar a un alumno que coja seis papelitos y escriba las cifras en la pizarra, el resto del grupo escribirá en sus cuadernos cinco números distintos con esas cifras. Repetir el juego varias veces.
- Pedir a los alumnos que por parejas marquen en una hoja cuadriculada los ejes de una cuadrícula de 4 casillas en el eje horizontal y 5 casillas en el eje vertical. Después deben colorear las casillas correspondientes a las coordenadas que se dicten.

Ampliación

- Proponer a los alumnos preguntas para que razonen y contesten en pequeños grupos sobre los números romanos, su escritura y ordenación de menor a mayor.
- Jugar a "todos suman 12", es decir, dibujar círculos y cuadrados en la pizarra y proponen a los alumnos que averigüen qué dos figuras deben elegir para que, al sumar sus números, el total sea 12.

5.EVALUACIÓN

5.1. Criterios de Evaluación

- Lee, escribe y descompone números de seis cifras.
- Compara y ordena números de seis cifras.
- Determina la decena, la centena o el millar más próximo a un número de cuatro o cinco cifras dado.
- Conoce el valor numérico de las letras del sistema de numeración romano.
- Lee y escribe números romanos aplicando las reglas.
- Representa casillas y puntos de coordenadas dadas.
- Realiza un esquema para hallar todas las sumas posibles de dos sumandos con 5 o 6 números.
- Explica relaciones y regularidades numéricas.

5.2. Procedimientos e Instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 3: SUMA Y RESTA. RELACIONES

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Reconocer y aplicar las propiedades conmutativa y asociativa de la suma.
- Reconocer la relación que existe entre los términos de una suma y de la resta correspondiente.
- Resolver problemas de suma y resta.
- Estimar sumas y restas redondeando los términos a la decena o centena más próxima.

- Describir movimientos en una cuadrícula mediante números y las abreviaturas de los puntos cardinales.
- Elegir las preguntas que se pueden contestar con los datos de un problema de dos operaciones dado.
- Reconocer las ventajas del cálculo estimado.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptuales y Procedimentales

- Las propiedades conmutativa y asociativa de la suma.
- Relación entre los términos de una suma y de la resta correspondiente.
- Resolución de problemas de suma y resta.
- Estimación de sumas y restas redondeando los términos a la decena o la centena más próxima.
- Descripción de movimientos en una cuadrícula mediante números y las abreviaturas de los puntos cardinales.
- Elección de las preguntas que se pueden contestar con los datos de un problema de dos operaciones dado.
- Cálculo mental de restas a partir de la suma de dígitos, decenas y centenas.

2.2. Actitudinales

- Valoración de la utilidad de la suma y la resta para resolver situaciones diarias.
- Reconocimiento de las ventajas del cálculo estimado de sumas y restas.

2.3. Contenidos transversales

- **Educación para la salud:** Importancia de la fruta en la dieta diaria.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza - aprendizaje

- Presentación al grupo-clase de los cuadros informativos que aparecen en cada uno de los temas, resolución en común y en un proceso de interacción profesor-alumno, alumno-alumnos.
- Realización por grupos de una de las actividades de página que aparecen tras los cuadros informativos.
- Presentación y repaso de los contenidos previos de la unidad, enmarcados en situaciones de su realidad cotidiana y en sus propias experiencias.
- Diálogo colectivo sobre: ¿qué sabemos?, ¿qué nos gustaría saber?, ¿qué podemos saber?
- Expresión verbal de las tres formas de realización (manipulativa, gráfica y numérica) y del proceso completo.

3.2. Recursos y medios

Impresos

DIV

- *Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Dados blancos y de color.
- Tablero de juego con números y pinturas.
- Hojas cuadriculadas.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación:

- La situación propuesta es muy cercana a los alumnos, lo que les permite identificarse con los personajes y comprobar el sentido práctico de las dos operaciones que se van a trabajar: suma y resta.
- Leer con los alumnos los diálogos de la situación propuesta e indicar que se fijen en los objetos que compra cada niño y en el precio de cada artículo, luego piensen la estrategia a seguir para averiguar a qué niño se le ha caído la moneda de 10 céntimos. A continuación, pedirles que en pequeños grupos diseñen un plan de actuación y realicen y presenten en común el resultado de las actividades propuestas.
- Realizar una puesta en común sobre lo que han trabajado y los contenidos de la unidad intentando asociar lo que van a aprender con su uso en la vida diaria.

4.2. De desarrollo del proceso

- Mostrar un lápiz y una goma y preguntar: "¿Es lo mismo tener un lápiz y una goma que tener una goma y un lápiz?".
- Por parejas leer la situación presentada sobre la propiedad conmutativa y resolver las actividades.
- Iniciar el trabajo de la relación entre resta y suma comentando con los alumnos la situación presentada en el libro y después realizar por parejas las actividades.
- Plantear y resolver los problemas en común en la pizarra para después poder hacerlo cada uno individualmente.
- Trabajar la estimación de sumas y restas a partir de una primera explicación en la pizarra y después con los ejercicios de la unidad. Hacer una puesta en común sobre las dificultades.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Insistir en que la resta no tiene la propiedad conmutativa; para ello escribir en la pizarra unas restas y pedir a los alumnos que las calculen y escriban los

resultados; después cambiar el orden de los términos y comprobar que no se puede hacer.

- Escribir en la pizarra varias sumas y restas para que los alumnos las calculen y escriban. Después en pequeños grupos inventarse otras semejantes.
- Redondear al millar más próximo varias sumas y restas de números de cuatro y cinco cifras escritos en la pizarra.
- Asegurarse antes de realizar las actividades sobre gráficos, de que los alumnos identifican bien la derecha y la izquierda. Realizar algunos movimientos para confirmarlo.

Ampliación

- Escribir en la pizarra sumas con varios paréntesis y explicar a los alumnos cómo se ha calculado. Repetir esta actividad varias veces hasta que los alumnos sean capaces de hacerlo mentalmente.
- Inventar problemas de sumas y restas a partir de una situación planteada al grupo. Estos problemas deben resolverlos otros compañeros.
- Completar preguntas sobre un enunciado de un problema. Cada alumno escribirá una pregunta al problema, después se expondrán al resto de la clase.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de Evaluación

- Reconoce y aplica las propiedades conmutativa y asociativa de la suma.
- Comprueba con una suma si una resta está bien hecha.
- Calcula las cifras que faltan en sumas y restas dadas.
- Resuelve problemas de suma y resta.
- Estima sumas y restas redondeando los términos de la decena o la centena más próxima.
- Describe movimientos en una cuadrícula mediante números y las abreviaturas de los puntos cardinales.
- Elige, entre varias preguntas dadas, las que se pueden contestar con los datos de un problema.

5.2. Procedimientos e Instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación
- Registro de desarrollo de la clase.

- Anecdotario.

UNIDAD 4: MULTIPLICACIÓN

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Reconocer y aplicar las propiedades conmutativa y asociativa de la multiplicación.
- Reconocer y aplicar la propiedad distributiva de la multiplicación respecto de la suma y de la resta.
- Calcular multiplicaciones por decenas, centenas y millares completos: por un dígito, y por números de dos cifras.
- Realizar estimaciones de productos.
- Representar movimientos en la cuadrícula.
- Inventar la pregunta en problemas de dos operaciones.
- Valorar el uso de la multiplicación en la vida diaria.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptuales y Procedimentales

- Las propiedades conmutativa y asociativa de la multiplicación. Producto de tres números.
- Propiedad distributiva de la multiplicación respecto de la suma y de la resta.
- Cálculo de multiplicaciones por decenas, centenas y millares completos.
- Cálculo de multiplicaciones por un dígito.
- Cálculo de multiplicaciones por números de dos cifras.
- Resolución de problemas de multiplicación.
- Estimación de productos.
- Representación en una cuadrícula de movimientos expresados mediante números y las abreviaturas de los puntos cardinales.
- Invención de la pregunta en problemas de dos operaciones.

2.2. Actitudinales

- Valoración de la utilidad de la multiplicación en la vida diaria.
- Interés por desarrollar estrategias personales en la resolución de problemas.

2.3. Contenidos transversales

- **Educación sexual:** Diferencias físicas entre hombres y mujeres.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza - aprendizaje

- Presentación al grupo-clase de los cuadros informativos que aparecen en cada uno de los temas, resolución en común y en un proceso de interacción profesor-alumno, alumno-alumnos.

- Realización por grupos de una de las actividades de página que aparecen tras los cuadros informativos.
- Presentación y repaso de los contenidos previos de la unidad, enmarcados en situaciones de su realidad cotidiana y en sus propias experiencias.
- Diálogo colectivo sobre: ¿qué sabemos?, ¿qué nos gustaría saber?, ¿qué podemos saber?
- Expresión verbal de las tres formas de realización (manipulativa, gráfica y numérica) y del proceso completo.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Dados blancos y de color.
- Tablero de juego con números y pinturas.
- Hojas cuadriculadas.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Realizar una puesta en común sobre lo que han trabajado y los contenidos de la unidad intentando asociar lo que van a aprender con su uso en la vida diaria.

4.2. De desarrollo del proceso

- Dialogar con los alumnos sobre la situación de aprendizaje propuesta en la ilustración. Escribir las dos multiplicaciones en la pizarra y hacer observar a los alumnos que el producto es el mismo y los factores también; pero han cambiado el orden.
- Trabajar la propiedad asociativa realizando las actividades por parejas después de una primera explicación en la pizarra.
- Analizar la propiedad distributiva de la suma y la resta a partir de la puesta en común de las situaciones que aparecen y a continuación trabajar en pequeños grupos las actividades.
- Siguiendo las ilustraciones pedir a los alumnos que digan con qué multiplicación podemos calcular la puntuación de cada niño y niña.
- Para trabajar la multiplicación por un dígito y por números de dos cifras, se leen los problemas propuestos en la unidad, se escriben los datos en la pizarra y se resuelven colectivamente.
- Iniciar la representación de gráficos dibujando en la pizarra una cruz y escribiendo en el lugar correspondiente los puntos cardinales. Recordar la orientación de cada camino según los puntos.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Dibujar figuras con cuadraditos en la pizarra y pedir a los alumnos que calculen multiplicando las filas por las columnas y las columnas por las filas. Comprobarán que el resultado es el mismo.
- Plantear de forma oral problemas sencillos del producto de tres dígitos para resolverlos colectivamente.
- Colocar por grupos de cuatro a los alumnos y repartir a cada grupo un dado blanco y otro de color, cuatro pinturas de diferente color y una tabla con números; los alumnos deben ir tirando por orden los dos dados y multiplicar el número obtenido en el blanco por las decenas que indique el de color, después colorearán la casilla del resultado.

Ampliación

- Sacar factor común a una expresión escrita en la pizarra. Explicar oralmente los pasos a seguir para realizarlo.
- Aplicar la propiedad distributiva a unas expresiones y números en la pizarra para que los alumnos lo hagan en su cuaderno.
- Plantear a los alumnos varias series para que las completen en el cuaderno, haciendo las multiplicaciones en una hoja aparte.
- Analizar con los alumnos unas multiplicaciones escritas en la pizarra.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de Evaluación

- Reconoce y aplica las propiedades conmutativa y asociativa de la multiplicación.
- Calcula el producto de tres números.
- Reconoce y aplica la propiedad distributiva de la multiplicación respecto de la suma y de la resta.
- Calcula multiplicaciones por decenas, centenas y millares completos.
- Calcula multiplicaciones por números de 1, 2 y 3 cifras.
- Resuelve problemas de multiplicación.
- Realiza estimaciones de productos.
- Representa movimientos en la cuadrícula.
- Inventa la pregunta en problemas de dos operaciones.

5.2. Procedimientos e Instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 5: RECTAS Y ÁNGULOS

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Identificar, trazar y nombrar rectas, semirrectas y segmentos.
- Identificar los elementos de un ángulo.
- Medir con el transportador y comparar ángulos.
- Reconocer y trazar rectas perpendiculares.
- Definir y clasificar los ángulos en rectos, agudos y obtusos.
- Completar una tabla de recuento de datos y representar dichos datos en un gráfico de barras.
- Inventar el enunciado de un problema que se resuelva con dos operaciones dadas.
- Cuidar los instrumentos de dibujo.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptuales y Procedimentales

- Identificación y trazado de rectas, semirrectas y segmentos.
- Identificación de los elementos de un ángulo: lados y vértice.
- Medición de ángulos con el transportador.
- Comparación de ángulos.
- Reconocimiento y trazado de rectas perpendiculares.
- Clasificación de ángulos en rectos, agudos y obtusos.
- Registro de datos en una tabla y representación de dichos datos en un gráfico de barras.
- Invención de problemas de dos operaciones dadas a partir de los datos de un dibujo.
- Cálculo mental del producto de tres números: dos dígitos y una decena.

2.2. Actitudinales

- Utilización adecuada de los instrumentos de dibujo y de medición de ángulos.
- Valoración del propio trabajo y del de los demás.

2.3. Contenidos transversales

- **Educación ambiental:** fomentar actitudes positivas hacia el cuidado del campo.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza - aprendizaje

- Presentación al grupo-clase de los cuadros informativos que aparecen en cada uno de los temas, resolución en común y en un proceso de interacción profesor-alumno, alumno-alumnos.
- Realización por grupos de una de las actividades de página que aparecen tras los cuadros informativos.
- Presentación y repaso de los contenidos previos de la unidad, enmarcados en situaciones de su realidad cotidiana y en sus propias experiencias.
- Diálogo colectivo sobre: ¿qué sabemos?, ¿qué nos gustaría saber?, ¿qué podemos saber?
- Expresión verbal de las tres formas de realización (manipulativa, gráfica y numérica) y del proceso completo.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Plastilina.
- Cartulinas y tijeras.
- Hojas de papel cuadriculado.
- Regla, transportador de ángulos y cartabón de madera para la pizarra y de plástico para los alumnos.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Iniciar el estudio de la unidad analizando la situación que se plantea en una pastelería, conectando con el área de Conocimiento del medio e incidir en el tema transversal de la salud y la alimentación equilibrada, sin abusar de dulces.
- Comentar por parejas la situación planteada y las soluciones gráficas aportadas en la ilustración. Hacer una sesión más manipulativa, de manera que en pequeños grupos, con plastilina, elaboren tres bizcochos y después representen en un papel rectángulos y líneas rectas.
- Comentar los contenidos con los alumnos y analizar los conocimientos previos y asociarlos a la vida real.

4.2. De desarrollo del proceso

- Realizar con los alumnos una lectura comprensiva de la situación de aprendizaje, realizando el mismo proceso en la pizarra. Así también analizar el ángulo, lados y vértices.
- Hacer una puesta en común sobre qué es y para qué sirve un transportador. Después hacer en parejas las actividades sobre los ángulos y su comparación.
- Una vez leída la situación que aparece en el tema sobre rectas perpendiculares y ángulo recto, pedir a los alumnos que dibujen sobre el papel cuadriculado dos rectas secantes siguiendo las líneas de la cuadrícula. Observar y hacer hincapié en que los cuatro ángulos son iguales.
- Pedir a los alumnos, que siguiendo el dibujo de la unidad, dibujen un ángulo recto, otro agudo y otro obtuso. Después en pequeños grupos hacer un mural sobre objetos que tengan esas formas.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Dibujar en la pizarra cuatro puntos, A, B, C, y D no alineados y pedir a los alumnos que los copien en una hoja y tracen todos los segmentos posibles cuyos extremos sean dos de estos puntos. Repetir la actividad con otros puntos.
- Pedir a los alumnos que midan varios ángulos colocados en distintas posiciones, indicándoles que giren el transportador para colocarlo sobre cada ángulo correctamente.
- Enseñar a los alumnos a trazar varias rectas perpendiculares a otras doblando una hoja de papel.
- Escribir en la pizarra varios grupos de dos operaciones para que los alumnos inventen el enunciado de un problema que se resuelva con estas dos operaciones. Hacer este ejercicio en parejas.

Ampliación

- Por parejas dibujar varios campos de deporte: fútbol, baloncesto, tenis... y después deben señalar los ángulos que encuentren en cada campo y pinten de diferente color a los lados.
- Formar grupos de 4 o 5 alumnos y pedirles que dibujen diferentes ángulos, los recorten y después los comparen superponiendo unos encima de otros, finalmente, ordenarlos de mayor a menor.
- Dibujar en la pizarra una figura y pedir que busquen los tres tipos de ángulos: recto, agudo y obtuso.
- Hacer una encuesta sobre la asignatura preferida de cada alumno y completar una tabla con el recuento y el número de alumnos por asignatura. Después representar los datos en un gráfico de barras.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de Evaluación

- Traza y nombra rectas, semirrectas y segmentos.
- Identifica los lados y el vértice de un ángulo.

- Mide con el transportador ángulos dados.
- Compara dos o más ángulos dados.
- Reconoce, define y traza rectas perpendiculares.
- Define y clasifica los ángulos en rectos, agudos y obtusos.
- Completa una tabla de recuento de datos y representa dichos datos en un gráfico de barras.
- Inventa problemas de dos operaciones dadas.
- Utiliza de forma adecuada la regla, el cartabón y el transportador.

5.2. Procedimientos e Instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 6: DIVISIÓN

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Calcular divisiones cuyo dividendo es un número de dos o tres cifras y el divisor es un número dígito.
- Diferenciar las divisiones exactas y enteras.
- Conocer y aplicar la relación entre los términos de una división exacta y de una división entera.
- Reconocer y aplicar la propiedad fundamental de la división exacta.
- Calcular la mitad, un tercio y un cuarto de un número.
- Interpretar un gráfico de barras de dos características.
- Resolver problemas de dos operaciones.
- Valorar la importancia de la división en la vida diaria.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptuales y Procedimentales

- Relación entre la multiplicación y la división exacta.
- División exacta y división entera. Relación entre sus términos.
- Cálculo de divisiones cuyo dividendo es un número de dos o tres cifras y el divisor es un número dígito.

- Aplicación de la prueba de la división.
- Reconocimiento de la propiedad fundamental de la división exacta.
- Cálculo de la mitad, un tercio y un cuarto de un número.
- Interpretación de un gráfico de barras de dos características.
- Resolución de problemas buscando los datos en un texto.
- Cálculo mental de divisiones a partir del producto de dos dígitos.

2.2. Actitudinales

- Valoración de la importancia de la división en la vida diaria.
- Interés por presentar las operaciones de forma limpia y ordenada.

2.3. Contenidos transversales

- **Educación para la salud:** Importancia de revisarse la vista periódicamente.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza - aprendizaje

- Presentación al grupo-clase de los cuadros informativos que aparecen en cada uno de los temas, resolución en común y en un proceso de interacción profesor-alumno, alumno-alumnos.
- Realización por grupos de una de las actividades de página que aparecen tras los cuadros informativos.
- Presentación y repaso de los contenidos previos de la unidad, enmarcados en situaciones de su realidad cotidiana y en sus propias experiencias.
- Diálogo colectivo sobre: ¿qué sabemos?, ¿qué nos gustaría saber?, ¿qué podemos saber?
- Expresión verbal de las tres formas de realización (manipulativa, gráfica y numérica) y del proceso completo.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Papel o plastilina para hacer bolitas.
- Papel cuadriculado y cartulina de dos colores para construir un gráfico de barras.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- La situación presentada, familiar y cotidiana, permite que el alumno descubra el sentido de la división en hechos habituales, como expresión matemática de repartos y agrupaciones.
- Leer y dialogar con los alumnos sobre la situación planteada haciendo algún comentario que enfatice la educación no sexista a la hora de realizar cualquier tarea en casa.
- Dividir a los alumnos en grupos y pedirles que comenten cada propuesta planteada y tracen un plan conjunto para resolver la situación; si se cree conveniente, proponer a los alumnos que cojan 33 garbanzos y realicen los posibles repartos.
- Analizar en grupo lo que van a aprender y para qué lo pueden utilizar en la vida diaria.

4.2. De desarrollo del proceso

- Iniciar el tema manipulando bolitas de plastilina formando grupos iguales. Después especificarlo con números y la operación correspondiente. Asociar siempre la división exacta con la multiplicación.
- Utilizar la situación de reparto que hace Marcos para analizar la operación que hace, realizarla en la pizarra y centrar la atención de los alumnos en el cociente. A continuación realizar las actividades.
- Analizar en común la situación planteada para trabajar la propiedad del resto y pedir a los alumnos que presten atención principalmente sobre el resto y el divisor.
- Trabajar la prueba de la división en gran grupo, analizando el problema y explicando las dos condiciones de una división para que esté bien hecha.
- Analizar la propiedad de la división exacta a partir de una puesta en común en la pizarra de una división.
- Realizar las actividades sobre mitad, tercio y cuarto de la división exacta por parejas y después hacer una puesta en común de las dificultades que han aparecido.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Escribir operaciones en la pizarra en las que falta completar un factor en las multiplicaciones y el resultado en las divisiones; de esta forma, se asocia la relación con la división y la multiplicación.
- Plantear problemas para que los alumnos los resuelvan buscando datos en la noticia presentada en el libro.

Ampliación

- Proponer a los alumnos escribir dos divisiones exactas y dos enteras, conociendo el dividendo, divisor y cociente; después hacer una puesta en común donde cada alumno diga una de las divisiones que ha hecho y explique cómo lo ha hecho.
- Escribir en la pizarra una suma, una resta, una multiplicación y una división sencillas. Preguntar a los alumnos cómo podemos comprobar en cada caso que

la operación está bien hecha y comentar y escribir debajo de cada una, la operación con la que podemos comprobarla.

- Plantear un problema para hacer en común, escribiendo en la pizarra de forma esquemática el dato inicial y cada contestación, para resolver a partir de los datos sobre tercio, cuarto y mitad.
- Trabajar el gráfico de barras con cartulinas de colores y datos reales en los ejes de coordenadas.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de Evaluación

- Calcula divisiones cuyo dividendo es un número de dos o tres cifras y el divisor es un número dígito.
- Determina si una división es exacta o entera.
- Comprueba que una división está bien hecha.
- Comprueba y aplica la propiedad de la división exacta.
- Calcula la mitad, un tercio y un cuarto de un número.
- Resuelve problemas de dividir.
- Interpreta un gráfico de barras de dos características.
- Resuelve problemas de dos operaciones.
- Explica situaciones de la vida diaria en las que es necesario realizar una división.

5.2. Procedimientos e Instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 7: PRÁCTICA DE LA DIVISIÓN

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Calcular divisiones cuyo dividendo es un número de varias cifras y el divisor es un número de una o dos cifras.
- Calcular divisiones con ceros en el cociente.
- Resolver problemas de dividir.
- Representar datos en un gráfico de barras de dos características.
- Completar una tabla haciendo dibujos para hallar todas las soluciones posibles a una situación dada.
- Desarrollar estrategias personales de razonamiento.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptuales y Procedimentales

- Cálculo de divisiones cuyo dividendo es un número de varias cifras y el divisor es un número de una cifra.
- Cálculo de divisiones con ceros en el cociente.
- Cálculo de divisiones cuyo dividendo es un número de varias cifras y el divisor es un número de dos cifras.
- Resolución de problemas de dividir.
- Representación de datos en un gráfico de barras de dos características.
- Realización de una tabla con dibujos para hallar todas las soluciones posibles a una situación dada.
- Cálculo mental de la mitad, un tercio y un cuarto de un número.

2.2. Actitudinales

- Interés por la precisión en los cálculos.
- Confianza en las propias posibilidades y el esfuerzo personal.

2.3. Contenidos transversales

- **Educación ambiental:** Importancia de la clasificación de la basura y el uso de los contenedores de papel, vidrio y plástico.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza - aprendizaje

- Presentación al grupo-clase de los cuadros informativos que aparecen en cada uno de los temas, resolución en común y en un proceso de interacción profesor-alumno, alumno-alumnos.
- Realización por grupos de una de las actividades de página que aparecen tras los cuadros informativos.
- Presentación y repaso de los contenidos previos de la unidad, enmarcados en situaciones de su realidad cotidiana y en sus propias experiencias.
- Diálogo colectivo sobre: ¿qué sabemos?, ¿qué nos gustaría saber?, ¿qué podemos saber?
- Expresión verbal de las tres formas de realización (manipulativa, gráfica y numérica) y del proceso completo.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Papel o plastilina para hacer bolitas.

- Papel cuadriculado y cartulina de dos colores para construir un gráfico de barras.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- La situación presentada, familiar y cotidiana, permite que el alumno descubra el sentido de la división en hechos habituales, como expresión matemática de repartos y agrupaciones.
- Analizar en grupo lo que van a aprender y para qué lo pueden utilizar en la vida diaria.

4.2. De desarrollo del proceso

- Leer la situación planteada y las dos preguntas propuestas para que los alumnos digan en cada caso qué operación hay que realizar para contestarlas.
- Presentar varias divisiones con ceros en el cociente en la pizarra para calcular en grupo siguiendo los pasos.
- Trabajar la división de un dividendo de varias cifras y el divisor de dos con una primera puesta en común de cómo realizarlo en la pizarra y después trabajar en parejas las actividades.
- Reforzar la representación de datos en un gráfico de barras de dos características partiendo de la observación de la tabla de la unidad y representando los goles de la primera parte de un color y los de la segunda de otro color.
- Razonar en común la solución de problemas realizando un dibujo.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Escribir en la pizarra una serie para que los alumnos la completen en el cuaderno, calculando las divisiones en una hoja aparte.
- Plantear una situación en la que se presenten datos obtenidos en dos momentos, como por ejemplo, una partida de bolos. Representar los datos en un gráfico de barras y contestar a preguntas sobre las diferentes puntuaciones.

Ampliación

- Animar a los alumnos a que razonen o dividan mentalmente. Sólo en caso necesario utilizar papel para las operaciones.
- Plantear de forma oral problemas sencillos de divisiones como los trabajados en la unidad para que los alumnos tomen nota de los datos y los resuelvan en el cuaderno.
- Por parejas intentar averiguar de cuántas maneras se pueden colocar en fila tres niños y dos niñas cumpliendo unas condiciones en el orden.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de Evaluación

- Calcula divisiones cuyo dividendo es un número de varias cifras y el divisor es de dos cifras.
- Calcula divisiones con ceros en el cociente.
- Resuelve problemas de dividir.
- Representa los datos de una tabla en un gráfico de barras de dos características.
- Completa una tabla haciendo los dibujos correspondientes a las posibles soluciones de un problema.
- Aplica estrategias personales de razonamiento para descubrir regularidades en varias divisiones dadas.

5.2. Procedimientos e Instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 8: FRACCIONES

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Reconocer, leer y escribir fracciones.
- Expresar gráficamente fracciones dadas.
- Reconocer y comprender el significado de los dos términos de una fracción.
- Expresar una parte de un conjunto mediante fracción.
- Calcular la fracción de un número.
- Interpretar un gráfico de barras de tres características.
- Elegir la pregunta que se puede contestar con los datos de un problema de dos operaciones.
- Mostrar interés por la presentación limpia y clara de los dibujos, las fracciones y los gráficos.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptuales y Procedimentales

- Reconocimiento y expresión gráfica de fracciones cuyo denominador es un número menor o igual que 10.
- Lectura y escritura de fracciones.
- Reconocimiento de los términos de una fracción: numerador y denominador.
- Expresión de una parte de un conjunto mediante una fracción.
- Cálculo de la fracción de un número.
- Interpretación de un gráfico de barras de tres características.
- Elección de la pregunta que se puede contestar con los datos de un problema de dos operaciones.
- Cálculo mental de la suma de un número más 999.

2.2. Actitudinales

- Interés por la presentación limpia y clara de los dibujos, las fracciones y los gráficos.
- Respeto por el trabajo de los compañeros.

2.3. Contenidos transversales

- **Educación del consumidor:** hacer hincapié sobre la importancia que tiene mirar la fecha de caducidad de un producto alimenticio antes de comprarlo.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza - aprendizaje

- Presentación al grupo-clase de los cuadros informativos que aparecen en cada uno de los temas, resolución en común y en un proceso de interacción profesor-alumno, alumno-alumnos.
- Realización por grupos de una de las actividades de página que aparecen tras los cuadros informativos.
- Presentación y repaso de los contenidos previos de la unidad, enmarcados en situaciones de su realidad cotidiana y en sus propias experiencias.
- Diálogo colectivo sobre: ¿qué sabemos?, ¿qué nos gustaría saber?, ¿qué podemos saber?
- Expresión verbal de las tres formas de realización (manipulativa, gráfica y numérica) y del proceso completo.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Papel cuadriculado.
- Fichas de parchís.
- Tarjetas de cartulina o papel.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Escribir una fracción y un número decimal en la pizarra y preguntar a los alumnos si han visto en algún sitio números de ese tipo y si saben qué significan.

4.2. De desarrollo del proceso

- Comentar con los alumnos la situación inicial y pedirles que observen los tres murales y cuenten en cuántas partes iguales está dividido cada mural. Trazar un dibujo esquemático en la pizarra.
- Trabajar la división de partes por parejas basándose en la situación presentada en la unidad.
- Trabajar fracciones con fotografías, intentando señalar elementos concretos de las mismas y su representación en fracción.
- Por grupos de 4 alumnos trabajar la representación en gráficos de barras de tres características.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Copiar en la pizarra figuras y fracciones y pedir a varios alumnos que relacionen cada fracción con su representación gráfica. Después leer cada una de ellas de forma colectiva.
- Entregar a los alumnos varias fichas de parchís para que hagan juegos de fracciones con ellas, utilizando como criterio los colores.
- Los alumnos pueden realizar en sus cuadernos diferentes gráficos de barras con datos dictados.

Ampliación

- Plantear el enunciado de varios problemas para que los alumnos los completen eligiendo una de las preguntas propuestas y después los resuelvan individual o colectivamente.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de Evaluación

- Reconoce, lee y escribe fracciones.
- Colorea en una figura una fracción dada.

- Nombra y explica el significado del numerador y el denominador de una fracción.
- Expresa qué fracción de un conjunto cumple una condición determinada.
- Calcula la fracción de un número.
- Interpreta un gráfico de barras de tres características.
- Elige, entre varias dadas, la pregunta válida en un problema de dos operaciones.
- Presenta de forma limpia y clara las fracciones y su representación.

5.2. Procedimientos e Instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 9: NÚMEROS DECIMALES

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Reconocer y representar décimas y centésimas.
- Conocer las relaciones entre la unidad, la décima y la centésima.
- Diferenciar la parte entera y la parte decimal de un número decimal.
- Leer y escribir números decimales.
- Representar datos en un gráfico de barras de tres características.
- Inventar la pregunta en problemas de dos operaciones.
- Mostrar interés por conocer y utilizar nuevas formas de expresión numérica.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptuales y Procedimentales

- Reconocimiento y representación gráfica de décima y centésima.
- Expresión de décimas y centésimas en forma de fracción y de número decimal.
- Relaciones entre la unidad, la décima y la centésima.
- La parte entera y la parte decimal de un número decimal.
- Lectura y escritura de números decimales.
- Representación de datos en un gráfico de barras de tres características.

- Invención de la pregunta en problemas de dos operaciones dadas.
- Cálculo mental de la suma de un número más 999.

2.2. Actitudinales

- Interés por conocer y utilizar nuevas formas de expresión numérica.
- Actitud de ayuda con los compañeros que la piden.

2.3. Contenidos transversales

- **Educación para la salud:** dar indicaciones para saber cuándo tenemos fiebre y qué hacemos en esos casos.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza - aprendizaje

- Presentación al grupo-clase de los cuadros informativos que aparecen en cada uno de los temas, resolución en común y en un proceso de interacción profesor-alumno, alumno-alumnos.
- Realización por grupos de una de las actividades de página que aparecen tras los cuadros informativos.
- Presentación y repaso de los contenidos previos de la unidad, enmarcados en situaciones de su realidad cotidiana y en sus propias experiencias.
- Diálogo colectivo sobre: ¿qué sabemos?, ¿qué nos gustaría saber?, ¿qué podemos saber?
- Expresión verbal de las tres formas de realización (manipulativa, gráfica y numérica) y del proceso completo.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Papel cuadriculado.
- Tarjetas de cartulina o papel.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Escribir una fracción y un número decimal en la pizarra y preguntar a los alumnos si han visto en algún sitio números de ese tipo y si saben qué significan.

4.2. De desarrollo del proceso

- Leer y dialogar con los alumnos en gran grupo la situación planteada para iniciar el trabajo de los números decimales.
- Proponer a los alumnos que dibujen en su cuaderno un cuadro de 10 x 10 cuadraditos y que razonen por qué el cuadro está dividido en 100 partes iguales, es decir, 100 cuadraditos.
- Con un dibujo de un cuadrado de 10 x 10 analizar la división de la unidad en décima y centésima. Después colorear de diferente color las unidades, décimas y centésimas que aparecen en el dibujo.
- Escribir varios números decimales en la pizarra y hacer preguntas sobre ellos a los alumnos.
- Trabajar por parejas los problemas y su resolución.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Jugar a las *décimas*: se reparte a cada niño 9 tarjetas de cartulina iguales y se forman grupos de tres alumnos; a continuación, se les pide que escriban en cada tarjeta unas series de décimas. Después juegan a levantar las tarjetas y observar si coinciden con las series.
- Formar grupos de tres alumnos y preparar una baraja de centésimas similar a la de las décimas y pedirles que dibujen en una hoja cuadriculada un cuadrado de 10 x 10 y cada uno va coloreando aquel cuadrado que corresponda con la tarjeta que coja.
- Escribir en tarjetas varios números decimales con una, dos y tres cifras decimales cada uno y en la otra cara de la tarjeta escribir el número tal como se lee.

Ampliación

- Escribir una tabla de relaciones en la pizarra para que los alumnos la copien en su cuaderno y completen. Después hacer una puesta en común para comprobar los resultados.
- Escribir una serie de números decimales en la pizarra y después hacer preguntas a los alumnos sobre ellos y resolverlas por parejas.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de Evaluación

- Reconoce, representa y expresa en forma de fracción y de número decimal décimas y centésimas dadas.
- Expresa cuántas décimas o centésimas son un determinado número de unidades o décimas.
- Determina cuál es la parte entera y la parte decimal de un número decimal.
- Lee y escribe números decimales.
- Representa datos en un gráfico de barras de tres características.
- Inventa la pregunta en problemas de dos operaciones.

- Muestra interés por utilizar los números decimales en actividades colectivas.

5.2. Procedimientos e Instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 10: EL TIEMPO Y EL DINERO

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Conocer el significado de trimestre, semestre, década y siglo.
- Realizar cálculos de tiempos transcurridos en minutos.
- Leer las horas antes y después del mediodía.
- Identificar las monedas y los billetes de hasta 500 €. y establecer equivalencias entre ellos.
- Resolver problemas con monedas y billetes.
- Interpretar y representar datos en gráficos de puntos.
- Inventar un problema de dos operaciones dadas.
- Valorar la necesidad y la utilidad de medir el tiempo y el dinero en la vida diaria.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptuales y Procedimentales

- Unidades de tiempo: trimestre, semestre, década y siglo.
- Realización de cálculos de tiempos transcurridos en minutos.
- Lectura de las horas antes y después del mediodía en relojes analógicos y digitales.
- Identificación y equivalencia entre las monedas y los billetes de hasta 500 €.
- Resolución de problemas con monedas y billetes.
- Interpretación y representación de datos en gráficos de puntos.
- Invención de problemas de dos operaciones dadas con los datos indicados en un dibujo.
- Cálculo mental de la resta de un número menos 99.

2.2. Actitudinales

- Valoración de la necesidad y la utilidad de medir el tiempo y el dinero en la vida diaria.

2.3. Contenidos transversales

- **Educación moral y cívica:** Responsabilidad: destacar la importancia que tiene ser puntuales.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza - aprendizaje

- Presentación al grupo-clase de los cuadros informativos que aparecen en cada uno de los temas, resolución en común y en un proceso de interacción profesor-alumno, alumno-alumnos.
- Realización por grupos de una de las actividades de página que aparecen tras los cuadros informativos.
- Presentación y repaso de los contenidos previos de la unidad, enmarcados en situaciones de su realidad cotidiana y en sus propias experiencias.
- Diálogo colectivo sobre: ¿qué sabemos?, ¿qué nos gustaría saber?, ¿qué podemos saber?
- Expresión verbal de las tres formas de realización (manipulativa, gráfica y numérica) y del proceso completo.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Un reloj analógico de cartulina.
- Monedas y billetes.
- Folletos publicitarios y de turismo.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Presentar la situación propuesta a los alumnos y pedirles que, por pequeños grupos, desarrollen una estrategia de resolución y realicen a continuación las actividades.
- Recordar los contenidos sobre el tiempo y el dinero trabajados en el curso anterior y presentar a partir de ellos, nuevos contenidos sobre la medición del tiempo y de dinero.

4.2. De desarrollo del proceso

- Pedir a los alumnos que observen y comenten la evolución de los diseños de los coches a lo largo de los años. Leer cuándo se fabricó cada uno de ellos y escribir en la pizarra cuántos meses, y años son un siglo, una década, un semestre, un trimestre, y así sucesivamente.
- Marcar en un reloj grande de cartulina las doce y después la hora a la que cada niño señala que ha terminado de arreglar la bicicleta.
- Trabajar las horas y los minutos en un reloj, primero dibujando uno analógico y otro digital en la pizarra y después, por parejas señalar las horas en relojes reales.
- A partir de la situación presentada en el libro trabajar las monedas y billetes oralmente con todo el grupo clase. A continuación pedirles que recorten las monedas y billetes del final del libro y por parejas las ordenen de menor a mayor.
- Reflexionar en grupo sobre los pasos para resolver un problema.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Plantear oralmente actividades para que los alumnos estimen cuánto tiempo se suele tardar en realizarlas.
- Pedir a los alumnos que formen pequeños grupos y con los billetes y monedas recortadas busquen y formen cuatro maneras diferentes de formar unas cantidades escritas en la pizarra.

Ampliación

- Dibujar de forma esquemática en la pizarra un escaparate con artículos y precios y escribir una lista, después proponer a los alumnos que inventen problemas de compra con estos datos.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de Evaluación

- Expresa cuántos meses o años son: un trimestre, un semestre, una década y un siglo.
- Realiza cálculos de tiempos transcurridos en minutos.
- Lee las horas antes y después del mediodía.
- Identifica las monedas y los billetes hasta 500 € y establece equivalencias entre ellos.
- Resuelve problemas con monedas y billetes.
- Interpreta y representa datos en gráficos de puntos.
- Inventa un problema de dos operaciones dadas.
- Explica situaciones en las que es necesario leer la hora y manejar monedas y billetes.

5.2. Procedimientos e Instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 11: POLÍGONOS

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Identificar los elementos de un polígono.
- Clasificar los polígonos por el número de lados.
- Clasificar los cuadriláteros.
- Clasificar los paralelogramos.
- Clasificar los triángulos según sus lados y ángulos.
- Calcular el perímetro de un polígono.
- Representar datos en gráficos lineales.
- Resolver problemas de dos o más operaciones buscando los datos en un plano.
- Valorar el rigor en la clasificación de polígonos.
- Presentar con limpieza el trazado de polígonos.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptuales y Procedimentales

- Identificación de los elementos de un polígono: lados, vértices, ángulos y diagonales.
- Clasificación de los polígonos por el número de lados, hasta el decágono.
- Clasificación de los cuadriláteros: paralelogramos, trapecios y trapezoides.
- Clasificación de los paralelogramos: cuadrado, rectángulo, rombo y romboide.
- Clasificación de los triángulos según sus lados y según sus ángulos.
- Cálculo del perímetro de un polígono.
- Representación de los datos de una tabla en un gráfico lineal.
- Resolución de problemas buscando los datos en un plano.
- Cálculo mental de la resta de un número menos 999.

2.2. Actitudinales

- Rigor en la clasificación de polígonos.
- Limpieza en la presentación del trazado de polígonos.

2.3. Contenidos transversales

- **Educación vial:** Comentar con los alumnos lo que significa la señal de tráfico propuesta y la importancia que tiene cumplir las normas de circulación tanto por parte de los conductores como de los peatones.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza - aprendizaje

- Presentación al grupo-clase de los cuadros informativos que aparecen en cada uno de los temas, resolución en común y en un proceso de interacción profesor-alumno, alumno-alumnos.
- Realización por grupos de una de las actividades de página que aparecen tras los cuadros informativos.
- Presentación y repaso de los contenidos previos de la unidad, enmarcados en situaciones de su realidad cotidiana y en sus propias experiencias.
- Diálogo colectivo sobre: ¿qué sabemos?, ¿qué nos gustaría saber?, ¿qué podemos saber?
- Expresión verbal de las tres formas de realización (manipulativa, gráfica y numérica) y del proceso completo.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Regla.
- Compás.
- Varillas de colores.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- La situación presentada en el aula permite hablar sobre el trabajo en equipo y valorar las ventajas que tiene la colaboración de todos.
- Leer con los alumnos la situación propuesta y dialogar con ellos sobre la misma, recordar las características de un triángulo y hacerles preguntas.
- Presentar los contenidos que se van a trabajar en la unidad y hacer una puesta en común sobre lo que ya conocen y sobre aquello que les gustaría conocer.

4.2. De desarrollo del proceso

- Comentar con los alumnos los distintos polígonos que se ven en la ilustración y proponerles que los identifiquen y comenten sus características. Después, pedirles que por parejas los dibujen en sus cuadernos y los clasifiquen.
- Comentar con los alumnos las características de los cuadriláteros y hacer que coloreen de un color las líneas paralelas que tienen.
- Identificar y clasificar en gran grupo diferentes paralelogramos, haciendo que observen que todos tienen los lados iguales dos a dos.
- Por grupos iniciar la presentación del "Aprende" con la medición de los lados de cada uno de los banderines.
- Utilizar el ángulo recto de una escuadra como referencia para averiguar cómo son los ángulos de cada triángulo.
- En gran grupo reflexionar sobre la situación presentada para trabajar el perímetro de un polígono.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Dibujar figuras diferentes utilizando polígonos. Hacer un mural.
- Formar grupos de tres o cuatro alumnos y repartir a cada uno una cartulina de color. Después deberán dibujar y recortar diferentes polígonos.
- Dibujar en la pizarra varios triángulos y después pedir a los alumnos que salgan a la pizarra, utilizando una regla, y los clasifiquen.

Ampliación

- Pedir a los alumnos que dibujen figuras con cuadriláteros.
- Por parejas deben reproducir con tiras de papel una figura y después realizar actividades quitando o añadiendo tiras.
- Dibujar en la pizarra varios triángulos y después pedir a los alumnos que los clasifiquen utilizando la escuadra.
- Dibujar en la pizarra polígonos y pedir a un alumno que trace en el cuadrado todas las diagonales desde el vértice marcado.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de Evaluación

- Identifica los lados, vértices, ángulos y diagonales de un polígono.
- Clasifica los polígonos por el número de lados.
- Clasifica los cuadriláteros y define cada clase.
- Clasifica los paralelogramos y define cada clase.
- Clasifica los triángulos según sus lados y sus ángulos.
- Calcula el perímetro de un polígono.
- Representa los datos en un gráfico lineal.
- Resuelve problemas de dos o más operaciones buscando los datos en un plano.
- Dibuja con cuidado y limpieza los polígonos.

5.2. Procedimientos e Instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 12: CIRCUNFERENCIA. SIMETRÍA

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Identificar los elementos de una circunferencia.
- Trazar circunferencias con el compás.
- Reconocer y trazar el eje de simetría de una figura.
- Trazar figuras simétricas sobre cuadrícula.
- Interpretar dos gráficos lineales representados en los mismos ejes de coordenadas.
- Resolver problemas representando en un dibujo los datos.
- Sentir curiosidad por analizar las relaciones entre figuras simétricas.
- Presentar de forma clara y limpia el trazado de circunferencias y figuras simétricas.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptuales y Procedimentales

- Identificación de los elementos de una circunferencia y un círculo: centro, radio y diámetro.
- Trazado de circunferencias con el compás.
- Reconocimiento y trazado del eje de simetría de una figura.
- Reconocimiento de dos figuras simétricas respecto a un eje.
- Trazado de figuras simétricas sobre cuadrícula.
- Interpretación de dos gráficos lineales representados en los mismos ejes de coordenadas.
- Resolución de problemas representando en un dibujo los datos.
- Cálculo mental de la suma de un número más 199 o 198.

2.2. Actitudinales

- Sentir curiosidad por analizar las relaciones entre figuras simétricas.
- Presentar de forma clara y limpia el trazado de circunferencias y figuras simétricas.

2.3. Contenidos transversales

- **Educación del consumidor:** Comentar con los alumnos la importancia que tiene comparar calidad y precio a la hora de comprar cualquier objeto.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza - aprendizaje

- Presentación al grupo-clase de los cuadros informativos que aparecen en cada uno de los temas, resolución en común y en un proceso de interacción profesor-alumno, alumno-alumnos.
- Realización por grupos de una de las actividades de página que aparecen tras los cuadros informativos.
- Presentación y repaso de los contenidos previos de la unidad, enmarcados en situaciones de su realidad cotidiana y en sus propias experiencias.
- Diálogo colectivo sobre: ¿qué sabemos?, ¿qué nos gustaría saber?, ¿qué podemos saber?
- Expresión verbal de las tres formas de realización (manipulativa, gráfica y numérica) y del proceso completo.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Regla.
- Compás.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- La situación presentada en el aula permite hablar sobre el trabajo en equipo y valorar las ventajas que tiene la colaboración de todos.
- Presentar los contenidos que se van a trabajar en la unidad y hacer una puesta en común sobre lo que ya conocen y sobre aquello que les gustaría conocer.

4.2. De desarrollo del proceso

- Comentar con los alumnos la situación propuesta y proponerles realizar ellos mismos una posición similar a la de los niños del apartado "Aprende". Una vez realizada la actividad, hacer una puesta en común asociándola a la circunferencia.
- Explicar a los alumnos los pasos a seguir para dibujar una circunferencia con un compás.
- Tras leer la situación planteada en el libro, pedir a los alumnos que calquen las figuras en el cuaderno y señalen con rojo la recta para ver si coinciden las dos partes.
- Explicar oralmente cómo dibujar figuras simétricas en cuadrícula para que después los alumnos practiquen en el cuaderno.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Hacer grupos de tres alumnos y pedirles que escriban nombres de objetos que tengan forma de circunferencia. Después escribirlos en la pizarra.
- Plantear problemas similares a los propuestos en el tema para que los resuelvan.

Ampliación

- Por parejas hacer dibujos libres utilizando la circunferencia y el círculo.
- Pedir a los alumnos que dibujen un cuadrado y un rectángulo y haciendo dobles busquen su eje de simetría. Después hacer que marquen en rojo los ejes.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de Evaluación

- Traza circunferencias utilizando compás.
- Diferencia una circunferencia y un círculo e identifica en ellos sus elementos.
- Reconoce y traza el eje de simetría de una figura.
- Reconoce dos figuras simétricas respecto a un eje.
- Traza sobre cuadrícula la figura simétrica a una dada.
- Interpreta dos gráficos lineales representados en los mismos ejes de coordenadas.
- Resuelve problemas representando en un dibujo los datos.
- Presenta de forma clara y limpia el trazado de circunferencias y figuras simétricas.

5.2. Procedimientos e Instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 13: LONGITUD

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Relacionar el resultado de una medición con la unidad de medida utilizada.
- Identificar las unidades de longitud.
- Elegir la unidad más adecuada para medir la longitud de determinados objetos y distancias.
- Realizar transformaciones de una unidad a otra menor.
- Estimar la longitud de objetos y distancias.
- Resolver problemas con unidades de longitud.
- Representar datos en gráficos lineales.
- Resolver problemas buscando los datos en un gráfico.
- Valorar la importancia de la medida de longitud y de su estimación en la vida diaria.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptuales y Procedimentales

- Relación entre la unidad de medida elegida y el resultado de la medición.
- Unidades de longitud: metro, decímetro, centímetro, milímetro, decámetro, hectómetro y kilómetro.
- Elección de la unidad más adecuada para medir una longitud determinada.
- Cuadro de unidades. Transformación de una unidad a otra menor.
- Estimación de la longitud de objetos y distancias cotidianas.
- Resolución de problemas con unidades de longitud.
- Representación de datos en dos gráficos lineales representados en los mismos ejes de coordenadas.
- Resolución de problemas buscando los datos en un gráfico.
- Cálculo mental de la suma de un número más 299 o 399.

2.2. Actitudinales

- Valoración de la importancia en la vida diaria de la medida de longitud y de su estimación.
- Valoración de la precisión en la medición de longitudes.

2.3. Contenidos transversales

- **Educación vial:** destacar la importancia de comprender y respetar las señales de tráfico.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza - aprendizaje

- Presentación al grupo-clase de los cuadros informativos que aparecen en cada uno de los temas, resolución en común y en un proceso de interacción profesor-alumno, alumno-alumnos.
- Realización por grupos de una de las actividades de página que aparecen tras los cuadros informativos.
- Presentación y repaso de los contenidos previos de la unidad, enmarcados en situaciones de su realidad cotidiana y en sus propias experiencias.
- Diálogo colectivo sobre: ¿qué sabemos?, ¿qué nos gustaría saber?, ¿qué podemos saber?
- Expresión verbal de las tres formas de realización (manipulativa, gráfica y numérica) y del proceso completo.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Regla y cinta métrica.
- Mapas de carreteras.
- Envases vacíos de distintas capacidades.
- Una balanza y objetos cotidianos para pesar.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- La situación de aprendizaje se presenta en el campo, en un ambiente agradable y motivador, donde los alumnos se implican fácilmente y descubren de manera intuitiva y práctica la necesidad de medir.

- Explicar y dialogar con los alumnos la situación propuesta, resolviendo por grupos las preguntas que se le hagan. Deben ir nombrando las distintas posibilidades y escribirlas en la pizarra.
- Comentar los contenidos a desarrollar en la unidad y analizar para qué pueden utilizarlos en su vida diaria.

4.2. De desarrollo del proceso

- Pedir a los alumnos que lean y observen la situación inicial y pregunte qué distancia mide, qué unidad de medida utiliza cada niño y que resultado obtiene. Proponer a los alumnos que midan con pasos y después con una cinta métrica el ancho y largo de la clase. Anoten los resultados.
- Tras la lectura de la situación, pedir a los alumnos que escriban en la pizarra las unidades que se nombran con sus abreviaturas.
- Pedir a los alumnos que observen la situación del libro y después midan con una regla el ancho de una pieza del mosaico. Comentar cuál es la unidad del milímetro.
- Reflexionar con los alumnos sobre las unidades kilómetro, hectómetro y decámetro. Poner ejemplos de la más utilizada.
- Escribir en la pizarra las abreviaturas de cada unidad de longitud; después pedir a los alumnos que las ordenen de mayor a menor.
- Estimar el largo y ancho de la clase a partir de lo que mide una baldosa.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Comentar que para medir una longitud podemos utilizar distintos tipos de unidades: naturales, arbitrarias o convencionales. Pedir después que digan ejemplos de medida de cada tipo y expliquen cómo se mide utilizando dicha unidad.

Ampliación

- Estimar longitudes de objetos a partir de una ficha escrita en la pizarra donde se presentan unas unidades.
- Copiar en la pizarra una tabla y explicar que se han registrado el número de kilos de fruta de cada tipo vendidos en una semana en una frutería. Por pequeños grupos deben representar la tabla en un gráfico lineal.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de Evaluación

- Explica la relación que existe entre el tamaño de una unidad de medida y la medición.
- Reconoce las unidades de longitud y su abreviatura.
- Elige la unidad más adecuada para medir la longitud de determinados objetos y distancias.
- Realiza transformaciones de una unidad a otra menor.

- Estima la longitud de objetos y distancias.
- Resuelve problemas con unidades de longitud.
- Representa los datos en gráficos lineales.
- Resuelve problemas buscando los datos en un gráfico.
- Expresa situaciones cotidianas en las que es necesario medir y estimar longitudes.

5.2. Procedimientos e Instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 14: CAPACIDAD Y MASA

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Identificar las unidades de capacidad y de masa.
- Elegir la unidad más adecuada para medir la capacidad o la masa de determinados objetos.
- Realizar transformaciones directas de una unidades a otras de la misma magnitud.
- Estimar la capacidad o la masa de objetos.
- Resolver problemas con unidades de capacidad o de masa.
- Interpretar un pictograma.
- Resolver problemas por tanteo.
- Valorar la importancia de la medida de capacidad y de masa y de su estimación en la vida diaria.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptuales y Procedimentales

- Unidades de capacidad: litro, medio litro y cuarto de litro, centilitro, y kilolitro.
- Unidades de masa: kilogramo, medio kilo y cuarto de kilo, gramo y centigramo.
- Elección de la unidad más adecuada para medir la capacidad o la masa de objetos cotidianos.

- Relaciones entre unidades de la misma magnitud.
- Estimación de la capacidad o la masa de objetos cotidianos.
- Resolución de problemas con unidades de capacidad o de masa.
- Interpretación de un pictograma.
- Resolución de problemas por tanteo.
- Cálculo mental de la resta de un número menos 199 o 198.

2.2. Actitudinales

- Valoración de la importancia de la medida y la estimación de la capacidad y la masa en la vida diaria.
- Interés y persistencia en la búsqueda de soluciones.

2.3. Contenidos transversales

- **Educación moral y cívica:** comentar la responsabilidad que todos tenemos de colaborar lo mejor posible en algunas tareas de casa y de clase.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza - aprendizaje

- Presentación al grupo-clase de los cuadros informativos que aparecen en cada uno de los temas, resolución en común y en un proceso de interacción profesor-alumno, alumno-alumnos.
- Realización por grupos de una de las actividades de página que aparecen tras los cuadros informativos.
- Presentación y repaso de los contenidos previos de la unidad, enmarcados en situaciones de su realidad cotidiana y en sus propias experiencias.
- Diálogo colectivo sobre: ¿qué sabemos?, ¿qué nos gustaría saber?, ¿qué podemos saber?
- Expresión verbal de las tres formas de realización (manipulativa, gráfica y numérica) y del proceso completo.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Regla y cinta métrica.
- Mapas de carreteras.
- Envases vacíos de distintas capacidades.
- Una balanza y objetos cotidianos para pesar.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- La situación presentada en el aula permite hablar sobre el trabajo en equipo y valorar las ventajas que tiene la colaboración de todos.
- Presentar los contenidos que se van a trabajar en la unidad y hacer una puesta en común sobre lo que ya conocen y sobre aquello que les gustaría conocer.

4.2. De desarrollo del proceso

- Leer y comentar con los alumnos la situación inicial haciendo hincapié en la necesidad de ahorrar agua. Después leer la relación que existe entre litro, medio litro, cuarto de litro y pedir a los alumnos que observen la capacidad de las botellas, jarras y las tazas. Escribir la relación en la pizarra.
- Analizar con los alumnos como en la elaboración de las comidas se utilizan medidas menores al litro, nombrar el centilitro y asociarla al tamaño de una cucharilla.
- Tras observar la situación de aprendizaje comentar la necesidad de utilizar una unidad mayor de capacidad que el litro cuando el recipiente es muy grande.
- Observar la medición del kilo, medio y cuarto de kilo con material cercano, como el azúcar, y utilizando la balanza.
- Escribir la relación entre el gramo y el centigramo escribiendo equivalencias en la pizarra y explicándoselas a los alumnos.
- Hacer estimaciones en pequeños grupos dando como referencia una cantidad y averiguando otras menores o mayores.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Plantear oralmente trabalenguas con preguntas sobre los litros para que los alumnos los resuelvan.
- Plantear oralmente trabalenguas con preguntas sobre los kilos para que los alumnos los resuelvan.
- Ordenar recipientes y objetos de diferentes tamaños y formas por pequeños grupos de alumnos, de manera que se reparten los recipientes y deben estimar la capacidad y ordenarlos de mayor a menor.

Ampliación

- Dibujar en la pizarra un pictograma en el que se representan las bicicletas vendidas en un almacén en cuatro años, pedir a los alumnos que representen los datos en un gráfico de barras.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de Evaluación

- Reconoce las unidades de capacidad y de masa.

- Elige la unidad más adecuada para medir la capacidad o la masa de determinados objetos.
- Realiza transformaciones directas de una unidades a otras de la misma magnitud.
- Estima la capacidad o la masa de objetos cotidianos.
- Resuelve problemas con unidades de capacidad o de masa.
- Interpreta un pictograma.
- Resuelve problemas por tanteo.
- Explica ejemplos en los que es necesario medir o estimar la capacidad o la masa de un objeto.

5.2. Procedimientos e Instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 15: SUPERFICIE. CUERPOS GEOMÉTRICOS

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Identificar superficies planas y curvas en objetos.
- Medir superficies planas utilizando un cuadrado como unidad.
- Clasificar, nombrar e identificar los elementos de primas, pirámides y cuerpos redondos.
- Reconocer cuerpos geométricos vistos desde arriba.
- Representar datos en un pictograma.
- Comprobar si la solución de un problema es correcta.
- Mostrar interés por analizar relaciones entre los cuerpos geométricos.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptuales y Procedimentales

- Identificación de superficies planas y curvas en objetos cotidianos.
- Medida de superficies planas utilizando un cuadrado como unidad.
- Prismas, pirámides y cuerpos redondos: reconocimiento, clasificación e identificación de sus elementos.

- Reconocimiento de cuerpos geométricos vistos desde arriba.
- Representación de datos en un pictograma.
- Comprobación de la solución dada a un problema.
- Cálculo mental de la resta de un número menos 299 o 399.

2.2. Actitudinales

- Interés por analizar relaciones entre los elementos de los cuerpos geométricos.
- Interés por el trazado cuidadoso y limpio de los dibujos de los cuerpos geométricos.

2.3. Contenidos transversales

- **Educación no sexista:** Destacar que las profesiones no están relacionadas con ser hombre o mujer.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza - aprendizaje

- Presentación al grupo-clase de los cuadros informativos que aparecen en cada uno de los temas, resolución en común y en un proceso de interacción profesor-alumno, alumno-alumnos.
- Realización por grupos de una de las actividades de página que aparecen tras los cuadros informativos.
- Presentación y repaso de los contenidos previos de la unidad, enmarcados en situaciones de su realidad cotidiana y en sus propias experiencias.
- Diálogo colectivo sobre: ¿qué sabemos?, ¿qué nos gustaría saber?, ¿qué podemos saber?
- Expresión verbal de las tres formas de realización (manipulativa, gráfica y numérica) y del proceso completo.

3.2. Recursos y medios

Impresos

- *Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Guía didáctica Matemáticas 4. Editorial Santillana.*
- *Cuaderno de Actividades. Editorial Santillana.*

Otros

- Papel cuadriculado.
- Lápices de colores.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- La situación que se plantea pone en evidencia la necesidad de utilizar el cálculo de superficies dentro de un contexto cercano al alumnado.
- Hacer observar a los alumnos la situación propuesta y dialogar con ellos sobre lo que hacen los niños, dónde han hecho sus dibujos, qué dibujos les gusta más, etc. A continuación hacer preguntas sobre el tamaño de las figuras.
- Animar a los alumnos a intercambiar ideas y razonar entre todos qué harían primero para averiguar el tamaño.
- Presentar los contenidos a trabajar en la unidad y animar a los alumnos a que expresen sus opiniones y conocimientos previos.

4.2. De desarrollo del proceso

- Por parejas deben hacer una descripción de cada uno de los objetos que se presentan en la primera ilustración de la unidad. Después preguntar cuáles tienen superficies curvas y cuáles planas.
- A partir de la observación de la lámina analizar los elementos de un prisma y una pirámide. Después deben dibujar varias en sus cuadernos y hacer un mural con recortes de revistas de objetos que representen estas figuras.
- Por pequeños grupos deben llegar a conclusiones sobre la forma de los objetos de la ilustración. A continuación hacer observar los elementos del cilindro, cono y esfera y deben señalar objetos con estas formas.
- Para comprender los cuerpos geométricos vistos desde arriba utilizar un prisma, una pirámide, un cilindro y un cono hechos con cartulina. Deben observarlos desde arriba y describir la forma que ven en cada caso.
- Reflexionar sobre la importancia de comprobar los datos de la solución de un problema.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Pedir a los alumnos que dibujen figuras sobre cuadrícula tomando como unidad de medida el cuadrado de una cuadrícula.
- Formar grupos de tres alumnos y repartir fotocopias de un prisma y una pirámide vistos desde arriba. Pedirles que imaginen cómo se ve cada cuerpo geométrico desde esta posición y que lo identifiquen. Después hacer una puesta en común en la pizarra explicando el porqué de las distintas respuestas.
- Plantear a los alumnos problemas similares a los de la unidad para que los resuelvan por parejas.

Ampliación

- Hacer fotocopias de la plantilla de un prisma cuadrangular y repartir una a cada alumno. Expresar que es el desarrollo de un prisma cuadrangular y después ayudarles a construirlo.
- Hacer fotocopias de la plantilla de una pirámide, repartir una a cada alumno y después ayudarles a construirla.
- Construir un pictograma a partir de una tabla en la que se representan los días de la semana y los barcos que salen cada día. Tras realizar la actividad comprobar los datos en la pizarra.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de Evaluación

- Identifica superficies planas y curvas en los objetos.
- Expresa la medida de la superficie de una figura utilizando un cuadrado como unidad.
- Clasifica prismas, pirámides y cuerpos redondos.
- Identifica los elementos de los cuerpos geométricos.
- Reconoce cuerpos geométricos vistos desde arriba.
- Representa los datos de un pictograma.
- Comprueba si la solución de un problema es correcta.
- Busca y analiza relaciones entre los elementos de los cuerpos geométricos.

5.2. Procedimientos e Instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades encomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación
- Registro de desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

ANEXO XXI.

CURRICULUM INTERCULTURAL DE AULA DE SEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

PROGRACIÓN DE AULA DE SEXTO DE PRIMARIA LENGUA CASTELLANA.

UNIDAD 1: Un cuento de miedo

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Caracterizar a los personajes del cuento.
- Presentarse uno mismo.
- Analizar grupos nominales.
- Aprender palabras sobre el cuerpo humano.
- Afianzar los conceptos de prefijo y sufijo.
- Escribir correctamente palabras con *b*.
- Reconocer el lenguaje literario.
- Distinguir entre prosa y verso.
- Escribir un diario.
- Apreciar la lectura como fuente de placer, entretenimiento e información.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Observación de las ilustraciones.
- Uso del lenguaje con fines argumentativos.
- Dramatización de una situación.
- El grupo nominal. Comprensión del concepto y análisis de grupos nominales.
- Reconocimiento de prefijos y sufijos.
- Memorización de las reglas ortográficas relativas al uso de la *b* y su aplicación.
- Realización de dictados.
- Lectura comprensiva de textos literarios en verso y en prosa.
- Análisis y creación de un diario.

2.2. Actitudes

- Aprecio por la lectura como fuente de placer, entretenimiento e información.
- Mostrar interés por saber escribir correctamente las palabras que contienen la letra *b*.
- Ser capaz de expresar los propios sentimientos a través de un diario.

Contenidos Transversales

- **Educación para la salud:** Evitar conductas que puedan suponer un riesgo para la salud de uno mismo o de otras personas.

- **Educación para la salud:** Adoptar posturas correctas al sentarnos para evitar daños en la columna vertebral.
- **Educación moral y cívica:** Ponerse en el lugar de las personas que no tienen un hogar ni nada con qué alimentarse, y reflexionar sobre la idea de compartir lo que tenemos con los más necesitados.
- **Educación moral y cívica:** Respetar la intimidad de las personas.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Explicar que un cuento de miedo intenta provocar ese sentimiento en las personas que lo leen.
- Comentar detalles de la lectura, desde los personajes, las acciones o las sensaciones percibidas, para lograr una mejor comprensión del texto.
- Comparar las sensaciones experimentadas durante la lectura con las que se pueden tener al ver una película de miedo.
- Establecer un diálogo sobre «Los motes». Incluir datos a favor y en contra de los mismos.
- Repasar de cursos anteriores los conceptos de sustantivo, artículo y adjetivo.
- Crear diversos grupos nominales e intentar localizar otros, por ejemplo, en títulos de películas.
- Exponer una lista de palabras relativas al cuerpo humano e incluir en ella las palabras que los alumnos digan.
- Explicar que las normas de uso de la *b* tienen una razón en la normalización lingüística avalada por los académicos de la lengua. Indicar a los alumnos que memoricen dichas normas y las apliquen en todos sus escritos.
- Hablar de los conceptos de texto literario y literatura. Exponer las ideas principales del tema y establecer un diálogo sobre estos conceptos.
- Señalar que no todos los textos son literarios, y sugerir un coloquio sobre el tema.
- Escribir un pequeño poema en el encerado y contraponerlo con el texto de *Alfanhui*, para que los alumnos encuentren las diferencias y semejanzas que se observan entre ambos textos.
- Explicar que la realización de un diario es una forma de expresar sensaciones, acciones...
- Comentar las principales dificultades que se pueden encontrar al intentar expresarse en un diario.
- Presentar algunos diarios conocidos por su carácter cultural, como el *Diario de Ana Frank*.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Lengua 6*. Editorial Santillana.
- *Guía del profesor Lengua 6*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de evaluación Lengua 6*. Editorial Santillana.

Otros:

- Diccionario escolar. Editorial Santillana.
- Corazón. Edmundo D' Amicis. Varias editoriales
- Gramática española.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Solicitar a los alumnos que narren situaciones de miedo de las que hayan sido protagonistas.
- Utilizar la cartelera de cine o la programación de diversas cadenas de TV y de radio para encontrar grupos nominales.
- Elaborar listas de palabras relacionadas con el cuerpo humano y hacer clasificaciones con ellas.
- Jugar con el diccionario buscando palabras que cumplan las normas señaladas con respecto al uso de la *b*.
- Señalar que la elaboración de un diario necesita tiempo y sentimientos o situaciones que explicar.

4.2. De desarrollo del proceso

- Leer diversos textos donde se narren situaciones de miedo.
- Realizar grupos de trabajo que clasifiquen los grupos nominales.
- Clasificar el vocabulario referente al cuerpo humano según diversos puntos de vista.
- Crear seis grupos de trabajo que incidan en la búsqueda de los diferentes tipos de palabras que cumplen la norma estudiada.
- Realizar un mural con las diversas clases de textos: literarios y no literarios.
- Leer fragmentos de distintos diarios, para que puedan servir de modelo a los alumnos a la hora de elaborar su propio diario.
- Fijar un período de tiempo semanal para la lectura de un fragmento del diario de algún alumno/a del grupo que se preste a ello.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Hacer una descripción de uno mismo.
- Escribir grupos nominales con los títulos de la cartelera de cine.
- Realizar un dictado con el vocabulario aprendido sobre el cuerpo humano.

Ampliación

- Hacer una descripción de un lugar que invite al miedo y al terror.
- Escribir órdenes con palabras que contengan la *b*.
- Señalar los grupos nominales del texto de la página 15.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

- Caracterización de los personajes del cuento.
- Presentación de uno mismo.
- Análisis de grupos nominales.
- Ampliación del vocabulario sobre el cuerpo humano.
- Reconocimiento de prefijos y sufijos.
- Uso correcto de la *b*.
- Reconocimiento del lenguaje literario.
- Distinción entre prosa y verso.
- Escritura de un diario.
- Aprecio por la lectura como fuente de placer, entretenimiento e información.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.

UNIDAD 2: Una fábula

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Conocer las características de las fábulas.
- Realizar una entrevista.
- Analizar demostrativos morfológica y sintácticamente.
- Ampliar el léxico sobre los sentimientos.
- Formar sustantivos uniendo sufijos a otras palabras.
- Escribir correctamente palabras con *v*.
- Analizar la información principal de un texto.
- Interpretar y elaborar descripciones gráficas.
- Conocer y aplicar las reglas para medir versos.
- Escribir una biografía.
- Preocuparse por redactar con orden y limpieza.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Observación de ilustraciones.

- Uso oral del lenguaje con fines persuasivos.
- Elaboración del resumen de un cuento.
- Uso de palabras para expresar sentimientos.
- Conocimiento y análisis de los demostrativos.
- Formación de sustantivos con los sufijos *-ero, -ista*.
- Memorización de las reglas ortográficas relativas al uso de la *v* y su aplicación.
- Realización de dictados.
- Esquematización de la información de un texto.
- Memorización de las reglas para medir versos y aplicación de las mismas.
- Análisis y creación de una biografía.

2.2. Actitudes

- Preocupación por escribir con precisión, claridad, orden y limpieza.
- Mostrar interés por manifestar los sentimientos propios.
- Respetar los sentimientos de los demás.

Contenidos Transversales

- **Educación moral y cívica:** Animar a las personas que se sienten tristes y deprimidas e intentar ayudarlas.
- **Educación moral y cívica:** Respetar las costumbres y tradiciones de otras culturas.
- **Educación para la salud:** Conocer la existencia de medicinas alternativas a la tradicional, que utilizan colores, olores, etc., como tratamiento de determinadas dolencias.
- **Educación para la salud:** Ser conscientes de la necesidad de descansar bien para gozar de buena salud.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Comentar que las fábulas encierran siempre una enseñanza.
- Introducir la ficha sobre la lectura como un ejercicio de memoria sobre lo leído.
- Realizar un coloquio sobre las distintas opiniones que pueden despertar las actitudes del burro y el caballo en los distintos tiempos de la narración.
- Señalar que hacer un resumen es realizar un ejercicio de precisión sobre un tema.
- Introducir los demostrativos como partes del grupo nominal que indican una distancia del que habla con respecto al objeto que señala.
- Señalar que los demostrativos cumplen diversas funciones: determinante, cuando acompañan al sustantivo; complemento, cuando van detrás del sustantivo, y núcleo, cuando están en lugar del sustantivo.
- Hablar de los sentimientos como expresiones de los estados de ánimo de las personas.
- Inducir a los alumnos a que expresen los sentimientos que tienen sobre sí mismos.

- Presentar los sufijos como generadores de palabras.
- Introducir las normas ortográficas del uso de la *v* mediante juegos de palabras y crucigramas.
- Hablar de las diversas formas que han tenido los habitantes de la Tierra para combatir las pesadillas.
- Relacionar los buenos hábitos con el descanso y comentar las sensaciones de bienestar que provoca el haber dormido bien.
- Realizar medidas de versos conocidos, con el fin de asentar este aprendizaje.
- Presentar la biografía como el escrito donde se resume lo vivido por una persona hasta ese momento.
- Crear un esquema o línea del tiempo para introducir los detalles de una biografía.
- Señalar la importancia de presentar los trabajos con claridad, orden y limpieza.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Lengua 6*. Editorial Santillana.
- *Guía del profesor Lengua 6*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de evaluación Lengua 6*. Editorial Santillana.

Otros:

- Libros de fábulas de Esopo, Iriarte, Samaniego y La Fontaine.
- Diccionario.
- *Donde viven los monstruos*. Maurice Sendak. Editorial Altea.
- Selección de biografías.
- Obras de poetas: Federico García Lorca, León Felipe, Rafael Alberti, Antonio Machado, Miguel Hernández, José Hierro...

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Destacar del contenido de la fábula la importancia de no envidiar lo que otros tienen y aceptarnos tal y como somos y aquello que tenemos.
- Realizar una semejanza personal con un animal, incluyendo aquellos rasgos que más nos definen.
- Utilizar los demostrativos como palabras que acercan o distancian los objetos de la persona que habla.
- Señalar los adjetivos y los verbos que utilizamos para expresar los sentimientos.
- Preparar soluciones nemotécnicas para aprender el uso correcto de la *v*.
- Introducir las diversas soluciones que se han desarrollado a lo largo de los tiempos para alejar las pesadillas nocturnas.
- Presentar las formas de medida de los versos como un juego.
- Diseñar una estrategia común para utilizar en la medida de los versos.
- Realizar una línea del tiempo para introducir los datos de una biografía.

4.2. De desarrollo del proceso

- Comentar las enseñanzas que se desprenden de la fábula.
- Contrastar estas opiniones con la lectura de otra fábula y anotar las conclusiones.
- Indicar que la semejanza con un animal del que se ha pretendido recibir todo tipo de enseñanzas, ha sido una constante del ser humano.
- Indicar trabajos por parejas, de manera que se hagan pequeñas descripciones de la clase, señalando los objetos con demostrativos.
- Presentar diversas reglas nemotécnicas para el aprendizaje de las normas de uso de la *v*.
- Narrar las diferentes formas que han usado los pueblos para vencer a sus pesadillas nocturnas.
- Realizar diversas lecturas de libros donde los terrores nocturnos sean el eje principal.
- Jugar con los versos y su medida.
- Trabajar las biografías de aquellos personajes que cada uno haya seleccionado.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Señalar en el texto de la fábula los demostrativos que en ella se encuentran.
- Escribir una carta a un amigo.
- Crear palabras con los sufijos *-ero* e *-ista* distintos de los que vienen en el texto.
- Inventar un poema de tres versos que midan 5, 3 y 5 sílabas, respectivamente.

Ampliación

- Inventar una fábula sobre un sentimiento cuyos protagonistas sean animales.
- Redactar una oferta de empleo.
- Escribir colmos con palabras que contengan la letra *v*.
- Describir un objeto que se use para alejar las pesadillas nocturnas.
- Copiar cinco poemas de cinco poetas diferentes y establecer la medida de los versos de estos poemas.
- Inventar la biografía de un personaje imaginario.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

- Identificación de los rasgos de una fábula.
- Realización de una entrevista.
- Análisis morfológico y sintáctico de demostrativos.
- Ampliación del vocabulario sobre los sentimientos.
- Formación de sustantivos por medio de sufijos.
- Uso correcto de la *v*.
- Análisis de la información principal de un texto.

- Interpretación y elaboración de descripciones gráficas.
- Medida de versos.
- Elaboración de una biografía.
- Preocupación por escribir con orden y limpieza.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.

UNIDAD 3: Una historia personal

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Formular conjeturas sobre el cuento.
- Escribir un diálogo.
- Analizar posesivos morfológica y sintácticamente.
- Ampliar el léxico sobre la infancia.
- Formar adjetivos añadiendo sufijos a otras palabras.
- Escribir correctamente palabras con *h*.
- Hacer distintos tipos de lectura.
- Clasificar los versos según su medida.
- Escribir una carta de presentación.
- Interesarse por la correcta presentación de los trabajos escritos.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Elaboración de guiones.
- Expresión de preferencias personales.
- Descripción de personas.
- Conocimiento y análisis de los posesivos.
- Utilización de vocabulario sobre la infancia.
- Formación de adjetivos con los sufijos *-oso*, *-ble*.
- Memorización y aplicación de las reglas ortográficas relativas al uso de la *h*.
- Realización de dictados.
- Lectura rápida, global y detallada de los textos.
- Análisis de la métrica de los versos de un poema.

- Análisis y creación de una carta de presentación.

2.2. Actitudes

- Interés por la correcta presentación de los trabajos escritos.
- Respetar las diferencias individuales.
- Interés por los trabajos de los demás compañeros del aula.

Contenidos Transversales

- **Educación sexual:** Tomar conciencia de que las diferencias entre hombres y mujeres son únicamente fisiológicas.
- **Educación moral y cívica:** Conocerse a sí mismo y aceptarse tal y como uno es.
- **Educación moral y cívica:** Aprender a compartir juegos y juguetes.
- **Educación moral y cívica:** Ponerse en el lugar de otros niños del mundo cuya vida es muy difícil debido a la falta de alimentos, a que tienen que trabajar desde pequeños, etc., y adoptar posturas solidarias hacia ellos.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Explicar que el cuento narra la situación personal de un animal con características especiales.
- Indicar que hacer conjeturas es una forma de utilizar el pensamiento para anticipar hechos, sentimientos, situaciones...
- Definir los posesivos como las palabras que indican uno o varios poseedores.
- Resaltar las funciones que tienen los posesivos como determinante, complemento y núcleo.
- Jugar con familias de palabras referentes a la infancia.
- Enseñar que el uso de palabras con *h* no tiene que presentar mayor dificultad que lo aprendido con la *b* y la *v* de los temas anteriores.
- Establecer una lista de juegos actuales y compararlos con los juegos de nuestros padres y abuelos.
- Indicar que la lectura detallada es un método eficaz de aprendizaje.
- Clasificar los versos según su medida y relacionar sus nombres con palabras usadas en otras materias: geometría y las figuras planas.
- Realizar presentaciones orales de personas.
- Redactar estas presentaciones.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Lengua 6.* Editorial Santillana.
- *Guía del profesor Lengua 6.* Editorial Santillana.
- *Cuaderno de evaluación Lengua 6.* Editorial Santillana.

Otros:

- Vídeos sobre la fauna australiana: *El ornitorrinco*.
- Obra poética de diversos autores: Federico García Lorca, Miguel Hernández, Antonio Machado, Rafael Alberti, León Felipe, José Hierro...
- Modelos de cartas de presentación.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Introducir al ornitorrinco como un animal curioso, que presenta rasgos similares con otros animales más conocidos por los alumnos.
- Comentar oralmente las diferencias que existen entre los animales australianos y los del resto de continentes.
- Introducir los posesivos como los indicadores de la posesión de los objetos respecto del que habla.
- Dialogar sobre los diversos juegos que se han transmitido con el paso del tiempo.
- Usar las mismas estrategias con la *h* que con la *b* y la *v* trabajadas en los temas anteriores.
- Establecer un paralelismo entre los nombres de las figuras planas y los nombres de los versos según las sílabas que los forman.
- Colocar en un mural diversas cartas de presentación para que los alumnos aprecien las diferencias entre ellas.

4.2. De desarrollo del proceso

- Utilizar vídeos sobre la fauna australiana para conocer mejor al ornitorrinco dentro de su hábitat.
- Explicar, mediante mapas, la evolución de los animales en el continente australiano.
- Señalar en el texto inicial (páginas 32 y 33) los diversos posesivos que se encuentran en el mismo.
- Realizar un dictado donde se utilicen palabras con las normas aprendidas hasta este momento: *b*, *v* y *h*.
- Señalar que los nombres de los tipos de versos según sus sílabas y los nombres de las figuras planas tienen en común el prefijo griego que indica número.
- Situar en el mural diversas cartas de presentación: a un trabajo, de un empleado para ascender en su misma empresa, para la venta de un nuevo producto en el mercado, de una película, de un videojuego..

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Escribir un diálogo entre un ornitorrinco y un pato.
- Utilizar los posesivos para realizar la descripción de un juego infantil.
- Escribir una carta de presentación al club de amigos del ornitorrinco.

Ampliación

- Escribir un diálogo que tenga como protagonista al ornitorrinco, utilizando palabras que cumplan la norma de la *h*.
- Escribir diez palabras con los sufijos *-oso* y *-ble*, diferentes de las utilizadas en ejercicios anteriores.
- Componer un poema que tenga en cada línea un verso con distinta medida de los anteriores y que presente todos los tipos de medidas de verso estudiadas.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

- Formulación de conjeturas.
- Escritura de diálogos.
- Análisis de posesivos morfológica y sintácticamente.
- Ampliación del vocabulario sobre la infancia.
- Formación de adjetivos por medio de sufijos.
- Uso correcto de la *h*.
- Realización de distintos tipos de lectura.
- Clasificación de los versos según su medida.
- Elaboración de una carta de presentación.
- Interés por la correcta presentación de los trabajos escritos.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.

UNIDAD 4: Un cuento popular

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Hacer hipótesis sobre los personajes de un cuento.
- Emitir una noticia.
- Redactar una sentencia.
- Analizar numerales morfológica y sintácticamente.
- Ampliar el léxico sobre la comunicación.
- Formar verbos añadiendo sufijos a otras palabras.
- Escribir correctamente palabras con *j*.
- Analizar la información principal de un texto.

- Interpretar códigos de intensidad.
- Analizar la rima de los versos de un poema.
- Participar en situaciones de comunicación.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Dramatización de una escena.
- Utilización del lenguaje con fines persuasivos.
- Uso del lenguaje formal.
- Conocimiento y análisis de los numerales.
- Uso del vocabulario preciso sobre la comunicación.
- Formación de verbos con los sufijos *-ear*, *-izar*.
- Memorización y aplicación de las reglas ortográficas relativas al uso de la *j*.
- Realización de dictados.
- Identificación del tema y los subtemas de un texto.
- Análisis de la rima de un poema.
- Análisis y elaboración de una reclamación.

2.2. Actitudes

- Participación activa en situaciones de comunicación colectivas respetando las normas básicas de la comunicación.
- Mostrar interés por las noticias que se producen en su ámbito.
- Participación en la elaboración de una receta de cocina.
- Ser capaz de propiciar situaciones de comunicación dentro y fuera del aula.

Contenidos Transversales

- **Educación ambiental:** Contribuir al mantenimiento de la limpieza de los parques, para el disfrute de todos.
- **Educación del consumidor:** Conocer los servicios que contratamos para saber qué podemos exigir.
- **Educación del consumidor:** Ser conscientes de nuestros derechos como consumidores.
- **Educación para la salud:** Concienciarse de la necesidad de llevar a cabo una dieta equilibrada en calorías.
- **Educación moral y cívica:** Asumir la responsabilidad de nuestras acciones.
- **Educación moral y cívica:** Aceptar con deportividad una derrota.
- **Educación moral y cívica:** Respetar la diversidad cultural de las diferentes Comunidades Autónomas.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Explicar que este relato presenta un elemento típico de algunos cuentos populares: la posibilidad de salir de situaciones complicadas gracias al ingenio de alguno de sus protagonistas.
- Establecer un diálogo sobre las distintas maneras de guardar un objeto valioso.

- Hacer comprender que el uso de los numerales es frecuente en muchas de las clasificaciones que realizamos diariamente.
- Presentar el silbo canario como una forma de comunicación a distancia. Señalar que las señales de humo y el código morse son otras modalidades de comunicación a distancia.
- Hacer hincapié en la norma de uso de la *j* y memorizarla.
- Leer detenidamente el texto informativo, separando el tema principal de los subtemas que lo componen.
- Presentar la rima de los versos como una sensación agradable al oído.
- Trabajar la rima asonante con dos palabras: el nombre personal y un sustantivo.
- Explicar que una reclamación es un proceso que se realiza, por ejemplo, cuando no estamos de acuerdo con algo que hemos comprado.
- Mencionar los distintos organismos en los que se puede presentar una reclamación y los diversos modelos de reclamación.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Lengua 6*. Editorial Santillana.
- *Guía del profesor Lengua 6*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de evaluación Lengua 6*. Editorial Santillana.

Otros:

- Colección de cuentos.
- Vídeo sobre el silbo canario.
- Vídeo sobre las abejas y la apicultura.
- Hojas de reclamación de diversos establecimientos y organismos.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Presentar el cuento como una ejemplificación del uso del ingenio para salir de diversos problemas.
- Usar una colección abundante de cuentos para ahondar en el tema.
- Realizar enumeraciones de objetos del aula utilizando los distintos numerales.
- Señalar diversas formas de comunicación como el silbo, las señales de humo, el código morse o los puntos del braille.
- Preguntar por los distintos usos que hacemos de los productos elaborados por las abejas.
- Visitar, si se tiene cerca, una colmena y dialogar con el colmenero.
- Leer poemas con rima asonante y consonante para conseguir una mejor apreciación del concepto de ritmo.
- Presentar una reclamación de notas ante un profesor, incluyendo todos los posibles argumentos para obtener una respuesta positiva.

4.2. De desarrollo del proceso

- Aprovechar el momento del cuento para narrar otros donde se vea la sagacidad de los personajes para salir del apuro.
- Ordenar los objetos del aula mediante numerales de orden y de cantidad, asegurando bien ambos conceptos.
- Por medio de códigos creados por los propios alumnos, realizar comunicaciones entre ellos. Ver el vídeo sobre el silbo canario y compararlo con el sistema empleado en el aula.
- Observar la vida de las abejas mediante un vídeo o una visita a una colmena. Asegurarnos de que el alumnado es capaz de comprender la sociedad formada en la colmena y cómo se obtienen los productos de ella.
- Los poemas de Gloria Fuertes servirán para que los alumnos caigan en la cuenta de que las rimas tienen un efecto de ritmo en los poemas. Trabajar otros poemas de autores diversos, en los que se observe claramente la rima.
- Indicar que las buenas maneras en las reclamaciones orales son más útiles que una actitud agresiva.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Seleccionar noticias de la prensa diaria y exponerlas en un mural.
- Ordenar, mediante los numerales correspondientes, los objetos que cada uno lleva en su mochila o cartera.
- Buscar en el diccionario diez palabras que contengan las reglas de uso de la *j*.

Ampliación

- Realizar una reclamación sobre el uso de las pistas de recreo.
- Crear un poema utilizando en una estrofa la rima asonante y en la otra la consonante.
- Redactar un texto informativo que indique las aplicaciones medicinales de la miel y la jalea real.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

- Comentarios orales sobre los personajes de un cuento.
- Emisión de una noticia.
- Redacción de una sentencia.
- Análisis de numerales morfológica y sintácticamente.
- Ampliación del vocabulario sobre la comunicación.
- Formación de verbos mediante sufijos.
- Uso correcto de la *j*.
- Análisis de la información principal de un texto.
- Interpretación de los símbolos de las recetas de cocina.
- Análisis de la rima de los versos de un poema.
- Participación en situaciones de comunicación.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.

UNIDAD 5: Un cuento de Navidad

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Reconocer la estructura de un texto narrativo.
- Expresar experiencias personales.
- Escribir una escena para un cuento.
- Analizar indefinidos morfológica y sintácticamente.
- Ampliar el léxico sobre el sonido.
- Escribir correctamente palabras con y.
- Conocer y analizar distintos tipos de estrofa.
- Escribir una noticia.
- Interesarse por la búsqueda de cauces comunicativos personales y creativos en el uso de la lengua.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Esquematización de la estructura de un texto.
- Descripción de objetos.
- Dramatización de una escena.
- Expresión de experiencias personales.
- Conocimiento y análisis de indefinidos.
- Uso del diccionario para la ampliación de vocabulario sobre el sonido.
- Formación de palabras con prefijos de negación.
- Memorización y aplicación de las reglas ortográficas relativas al uso de la y.
- Realización de dictados.
- Análisis de distintos tipos de estrofas.
- Análisis y elaboración de una noticia.

2.2. Actitudes

- Valoración de la búsqueda de cauces comunicativos personales y creativos en el uso de la lengua.

- Interés por estar bien informado sobre lo que ocurre en el entorno más próximo.
- Ser capaz de expresarse con corrección, tanto en el ámbito oral como en el escrito.

Contenidos Transversales

- **Educación para la salud:** Reflexionar sobre la importancia de llevar una dieta equilibrada. Analizar los perjuicios que puede tener para nuestra salud el consumo excesivo de golosinas.
- **Educación moral y cívica:** Ser conscientes de las necesidades que hay en el mundo y del consumo excesivo que se produce actualmente en los países más desarrollados.
- **Educación moral y cívica:** Respetar las horas de descanso de los demás y no hacer excesivo ruido.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Señalar que aunque muchos cuentos navideños recrean un ambiente triste, suelen terminar con felicidad para sus protagonistas.
- Realizar un coloquio sobre la figura de los Reyes Magos. Establecer diversos grupos que debatan sobre esta tradición y sobre otras tradiciones importadas: Papá Noel y Santa Claus.
- Comentar el papel de los indefinidos como parte del grupo nominal, realizando las mismas funciones que los posesivos o los demostrativos.
- Identificar los diversos sonidos que producen los seres vivos para comunicarse.
- Crear palabras antónimas utilizando prefijos.
- Aprender las normas ortográficas de uso de la *y*, reflejando lo aprendido en los dictados que se propongan durante el tema.
- Presentar las estrofas como las partes de un poema. Realizar pareados con sus nombres e identificar en varios poemas las distintas estrofas que los componen.
- Analizar los datos que contiene la noticia de algún periódico de tirada nacional.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Lengua 6*. Editorial Santillana.
- *Guía del profesor Lengua 6*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de evaluación Lengua 6*. Editorial Santillana.

Otros:

- *Cuento de Navidad*. Charles Dickens. Varias editoriales.
- *El príncipe feliz*. H. C. Andersen. Varias editoriales.

- Diccionario escolar.
- Poemas de varios autores: Federico García Lorca, Lope de Vega, Rafael Alberti, Miguel Hernández, Calderón de la Barca...

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Preguntar al alumnado sobre los cuentos que conocen que se desarrollen en un ambiente navideño.
- Indicar que los indefinidos se refieren a varios objetos sin indicar el número concreto.
- Utilizar el diccionario para descubrir que no todas las palabras que empiezan por *in-* contienen el prefijo *in-*.
- Situar en un mural los cuatro ejemplos de estrofas, con diversos ejemplos extraídos de libros de poemas, donde se observen claramente el número de sílabas y la rima.
- Seleccionar una noticia en prensa, en TV y en radio, de manera que se observen los distintos datos contenidos en ella.

4.2. De desarrollo del proceso

- Mantener un coloquio sobre argumentos de diversos cuentos que traten sobre la Navidad, estableciendo semejanzas y diferencias entre ellos.
- Presentar los indefinidos como palabras no concretas.
- Jugar con el diccionario estableciendo qué palabras están formadas por el prefijo *in-* y cuáles no.
- Repartir diversas estrofas con el fin de que los alumnos las identifiquen.
- Seleccionar varias noticias de TV y de radio, para contrastarlas con las aparecidas en prensa escrita e Internet.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Señalar los indefinidos que aparecen en el cuento de las páginas 60 y 61.
- Escribir oraciones que contengan palabras formadas con el prefijo *in-*.
- Redactar una noticia sobre un hecho ocurrido en el centro escolar.

Ampliación

- Escribir un cuento navideño, empleando indefinidos y palabras que lleven prefijos de negación.
- Inventar un poema con estrofas de pareados y que incluyan palabras que terminen en *y*.
- Elaborar un periódico donde se incluyan los hechos más representativos de la vida escolar durante el trimestre.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

- Análisis de la estructura de un texto narrativo.
- Expresión de experiencias personales.
- Redacción de la escena de un cuento.
- Análisis de indefinidos morfológica y sintácticamente.
- Ampliación del vocabulario sobre el sonido.
- Uso correcto de la *y*.
- Análisis de distintos tipos de estrofa.
- Redacción de una noticia.
- Interés por la búsqueda de cauces comunicativos personales y creativos en el uso de la lengua.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.

UNIDAD 6: Un cuento fantástico

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Formular hipótesis sobre el cuento.
- Anunciar la cancelación de un evento.
- Analizar el número, la persona, el tiempo y el modo de las formas verbales.
- Ampliar el léxico sobre la electricidad.
- Formar palabras con prefijos de oposición.
- Escribir palabras con *h* intercalada.
- Clasificar los distintos tipos de poemas.
- Redactar un artículo.
- Mostrar interés por la correcta presentación de los trabajos escritos.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Uso del diccionario.
- Análisis de la estructura de un texto.

- Uso del lenguaje formal.
- Dramatización de una escena.
- Resolución de crucigramas.
- Conocimiento y análisis de las formas verbales.
- Formación y uso de palabras con prefijos de oposición.
- Memorización y aplicación de la regla ortográfica relativa al uso de la *h* intercalada.
- Análisis de la métrica y la rima de un poema.
- Análisis y elaboración de un artículo.

2.2. Actitudes

- Interés por la correcta presentación de los trabajos escritos.
- Ser capaz de hablar en público anunciando la anulación de un evento.
- Interés por buscar un tema para la realización de un artículo.
- Mostrar confianza por superar los diversos estados de ánimo.

Contenidos Transversales

- **Educación del consumidor:** Fomentar el ahorro de energía entre los niños y las niñas. Comentar los beneficios económicos que esto supone.
- **Educación ambiental:** Hablar sobre los problemas ambientales que supone el derroche de energía.
- **Educación ambiental:** Reflexionar sobre el beneficio ambiental que conlleva el reciclaje de basura.
- **Educación moral y cívica:** Respetar los sentimientos de los compañeros y valorar sus composiciones poéticas.
- **Educación moral y cívica:** Rechazar actitudes egoístas y fomentar que los alumnos compartan sus cosas.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Comentar el cuento fantástico como expresión de la fantasía del autor.
- Leer otros cuentos del mismo autor, como “la lluvia de Piombino”, en el que llueven caramelos en lugar de sombreros.
- Señalar las ventajas e inconvenientes de llevar sombrero, mediante un diálogo en el aula.
- Resaltar la importancia del verbo en la comunicación.
- Analizar la composición del tiempo verbal y los modos de conjugar un verbo.
- Realizar numerosos ejemplos para concretar los tiempos, el número y la persona de las formas verbales.
- Hacer una lista de palabras relacionadas con la electricidad e indicar a los alumnos que expliquen su significado con la ayuda del diccionario.
- Enseñar la diferencia entre poemas estróficos y no estróficos.
- Valorar la forma del soneto como expresión de dominio del poema.
- Elegir sonetos de los principales literatos españoles sobre diferentes temas.
- De la prensa escrita, destacar artículos de opinión, para que los alumnos tomen conciencia de que el autor está expresando su punto de vista.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Lengua 6*. Editorial Santillana.
- *Guía del profesor Lengua 6*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de evaluación Lengua 6*. Editorial Santillana.

Otros:

- *Hansel y Gretel*. Hermanos Grimm. Varias editoriales.
- Diccionario escolar.
- Sonetos de diversos autores: Góngora, Lope de Vega, Cervantes, Calderón de la Barca, Bécquer, Antonio Machado, Federico García Lorca, Rafael Alberti, León Felipe...

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. Introducción y motivación

- Presentar los cuentos fantásticos como productos de la imaginación de los autores.
- Relatar hechos fantásticos que se les ocurran al grupo de alumnos.
- Propiciar el conocimiento del verbo como la palabra que indica la acción.
- Extraer los tiempos verbales de cualquier escrito.
- Analizar los tiempos verbales siguiendo un modelo de modo, tiempo, persona y número o persona, número, tiempo y modo.
- Buscar en el diccionario palabras creadas con los prefijos *contra-* y *anti-* y sus contrarias.
- Presentar la *h* intercalada en palabras que la contengan, intentando que los alumnos las memoricen para evitar faltas ortográficas.
- Explicar que los poemas estróficos y no estróficos son distintas formas de expresar que utilizan los poetas.
- Comentar que el artículo es un escrito de opinión sobre diversos temas.

4.2. De desarrollo del proceso

- Trabajar los relatos fantásticos destacando la fantasía del autor, y haciendo hincapié en la importancia de la correcta construcción de la historia.
- Sugerir un modelo de análisis morfológico del verbo para que, en los sucesivos ejercicios que se propongan, todos los alumnos sigan ese modelo.
- Usar el diccionario como fuente de investigación para analizar las palabras formadas por los prefijos *contra-* y *anti-*.
- Intentar que los alumnos memoricen las palabras más usuales con *h* intercalada, con el fin de evitar errores ortográficos.
- Realizar un mural con diversos sonetos procedentes de antologías poéticas de autores españoles.
- Hacer grupos de trabajo para la elaboración de sonetos.
- Buscar en la prensa diaria aquellos artículos de opinión que permitan realizar su análisis y establecer un coloquio sobre ellos.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Entresacar los tiempos verbales de la página 72.
- Analizar los tiempos obtenidos según el modelo empleado en el aula.
- Realizar un dictado con palabras que contengan la *h* intercalada.
- Memorizar el poema de Lope de Vega “Un soneto me manda hacer Violante”.

Ampliación

- Clasificar los tiempos verbales de la página 73 según sean éstos simples o compuestos, la conjugación a la que pertenecen, el número, la persona, el tiempo y el modo.
- Redactar un artículo sobre la paz.
- Realizar un anuncio sobre un acto y anunciar su cancelación, exponiendo los diversos motivos.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

- Formulación de hipótesis sobre el cuento.
- Anuncio de la cancelación de un evento.
- Análisis del número, la persona, el tiempo y el modo de las formas verbales.
- Ampliación del vocabulario sobre la electricidad.
- Formación de palabras con prefijos de oposición.
- Uso correcto de la *h* intercalada.
- Clasificación de los distintos tipos de poemas.
- Redacción de un artículo.
- Interés por la correcta presentación de los trabajos escritos.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.

UNIDAD 7: Una leyenda

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Conocer las características de las leyendas.
- Emitir una noticia radiofónica.
- Conocer y clasificar los tiempos verbales.
- Ampliar el vocabulario referente al universo.
- Formar palabras con prefijos de situación.
- Escribir palabras con *x*.
- Extraer información de un texto expositivo.
- Interpretar y elaborar un plano.
- Identificar los principales recursos literarios.
- Analizar y elaborar un reportaje.
- Participar en situaciones de comunicación.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Uso del diccionario.
- Análisis de una leyenda.
- Utilización del lenguaje con fines argumentativos.
- Uso de enciclopedias y manuales escolares.
- Conocimiento y análisis de formas verbales.
- Formación de palabras con prefijos de situación.
- Memorización y aplicación de la regla ortográfica relativa al uso de la *x*.
- Realización de dictados.
- Análisis de la organización de un texto.
- Estudio de los recursos literarios de un texto.
- Análisis y creación de un reportaje.

2.2. Actitudes

- **Participación activa en situaciones de comunicación y respeto por las normas básicas que regulan la comunicación oral.**
- Mostrar interés por la realización de un reportaje.
- Sentirse ilusionado por la participación dentro del aula.

Contenidos Transversales

- **Educación ambiental:** Inculcar al alumnado actitudes de cuidado y protección de las distintas especies animales.
- **Educación para la salud:** Rechazar aquellas conductas alimenticias que puedan derivar en anorexia y bulimia.
- **Educación vial:** Aprender a interpretar un plano como medio para poder movernos dentro de una localidad que no conocemos.
- **Educación moral y cívica:** Valorar las manifestaciones culturales de otras civilizaciones como parte del patrimonio cultural de la humanidad.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Señalar las leyendas como narraciones que están basadas en la realidad, pero que se han ido transformando con el tiempo.
- Iniciar un debate sobre las diferencias entre la comunicación animal y la comunicación humana.
- Indicar que los tiempos verbales pueden clasificarse atendiendo a si son simples o compuestos y a su modo.
- Mediante un vídeo sobre el universo, ampliar el vocabulario sobre el tema, recurriendo al uso del diccionario cuando se desconozca el significado de algunos términos.
- Conocer los prefijos de situación y formar palabras con ellos.
- Extraer las ideas principales de un texto informativo y ponerlas en común mediante un coloquio.
- Identificar las principales leyendas de diversos planos e interpretarlas correctamente.
- Conocer los principales recursos literarios e identificarlos en diversos textos literarios.
- Utilizar el apartado de ciencia o sociedad de un periódico para analizar un reportaje que esté incluido en él.
- Contrastar este reportaje escrito con otro de TV e iniciar un coloquio sobre el contenido del mismo y las distintas formas de entenderlo.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Lengua 6*. Editorial Santillana.
- *Guía del profesor Lengua 6*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de evaluación Lengua 6*. Editorial Santillana.

Otros:

- *Flor de leyendas*. Alejandro Casona. Editorial Aguilar.
- Diccionario escolar.
- Vídeos sobre el universo y el viaje a la luna.
- Reportajes de televisión sobre la cultura maya y sus templos.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Preguntar a los alumnos por las leyendas que conozcan y relacionarlas con el texto.
- Establecer un diálogo sobre la personificación de animales en las leyendas.
- Señalar los tiempos verbales que se encuentran en esta leyenda.
- Realizar una lista con todos los nombres que conozcan los alumnos relacionados con el universo.

- Presentar el uso de la x de forma nemotécnica para lograr un mejor aprendizaje.
- Utilizar planos de ciudades para establecer leyendas y símbolos que permitan conocerlas.
- Escoger algunos poemas de autores conocidos y presentar sus recursos literarios.
- Proyectar un vídeo sobre la cultura maya para introducirnos en esa cultura.

4.2. De desarrollo del proceso

- Clasificar las leyendas presentadas según los protagonistas.
- Establecer semejanzas entre la leyenda del texto y otras diferentes.
- Manejar listas donde se incluyan distintas clasificaciones de palabras relacionadas con el universo.
- Inventar reglas nemotécnicas para aprender el uso de la x .
- Dados diversos planos de ciudades, interpretar los símbolos existentes y crear otros nuevos.
- Trabajar las metáforas con textos sencillos de poetas contemporáneos.
- Relacionar lo expuesto en el vídeo de los mayas con el texto informativo.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Realizar un dictado en el que se incluyan palabras relacionadas con el universo y el uso de la x .
- Analizar los tiempos verbales del último párrafo de la página 87.
- Escribir un reportaje sobre las manifestaciones culturales de nuestro entorno.

Ampliación

- Elaborar una leyenda sobre el origen del universo.
- Dibujar el mapa del centro de una ciudad, incluyendo los símbolos necesarios para poder desplazarnos en él.
- Inventar un texto en el que se incluyan personificaciones, hipérboles y metáforas.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

- Conocimiento de las características de las leyendas.
- Emisión de una noticia radiofónica.
- Clasificación de los tiempos verbales.
- Ampliación del vocabulario sobre el universo.
- Formación de palabras con prefijos de situación.
- Uso correcto de la x .
- Análisis de la información de un texto expositivo.
- Interpretación del plano de una localidad.
- Identificación de recursos literarios.
- Elaboración de un reportaje.

- Participación en situaciones de comunicación.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.

UNIDAD 8: Un cuento de aventuras

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Reconocer un relato de aventuras.
- Preparar una entrevista de trabajo.
- Identificar los usos desplazados del verbo.
- Ampliar el vocabulario sobre el clima.
- Formar palabras con prefijos de intensidad.
- Escribir correctamente palabras con *ll*.
- Usar distintos diccionarios y libros de consulta.
- Conocer e identificar los géneros literarios.
- Redactar una carta al director.
- Apreciar la lectura como fuente de placer, entretenimiento e información.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Observación de ilustraciones.
- Análisis de la estructura de un texto.
- Utilización del lenguaje con fines persuasivos.
- Uso del diccionario para comprender palabras referidas al clima.
- Reconocimiento de los usos desplazados del verbo.
- Formación de palabras con prefijos de intensidad.
- Memorización y aplicación de las normas ortográficas relativas al uso de la *ll*.
- Realización de dictados.
- Uso de distintos diccionarios.
- Utilización de manuales de consulta.
- Lectura comprensiva de distintos textos literarios.
- Análisis y elaboración de una carta al director.

2.2. Actitudes

- Apreciación de la lectura como fuente de placer, entretenimiento e información.
- Mostrar interés por aprender el manejo de distintos diccionarios y manuales de consulta.
- Ser capaz de expresar una opinión mediante una carta al director.

Contenidos Transversales

- **Educación moral y cívica:** Reflexionar sobre la diversidad cultural, reconociendo la influencia que tienen sobre una determinada cultura las características del lugar donde ésta se desarrolla.
- **Educación moral y cívica:** Respetar las ideas de otras personas, aunque sean contrarias a las nuestras.
- **Educación moral y cívica:** Reflexionar sobre el problema de la emigración y adoptar posturas solidarias hacia los inmigrantes que llegan a nuestro país.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Comentar que el relato de aventuras es aquel en que se suceden peripecias y acontecimientos emocionantes.
- Impulsar el conocimiento de relato de aventuras.
- Debatir sobre los problemas que conlleva la emigración.
- Conocer e identificar los usos desplazados de los tiempos verbales.
- Trabajar el vocabulario sobre el clima teniendo en cuenta el lugar de procedencia del alumnado.
- Crear palabras que utilicen prefijos de intensidad.
- Aprender el uso de la *ll*.
- Practicar el uso de los distintos tipos de diccionarios y atlas.
- Utilizar la biblioteca del centro para realizar trabajos de búsqueda de datos, a través de diccionarios específicos, atlas y enciclopedias.
- Enseñar a trabajar con buscadores en Internet.
- Conocer y diferenciar los géneros literarios.
- Analizar las cartas al director de diferentes periódicos.
- Presentar diversas cartas al director de un periódico.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Lengua 6*. Editorial Santillana.
- *Guía del profesor Lengua 6*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de evaluación Lengua 6*. Editorial Santillana.

Otros:

- *El pequeño Nicolás*. René Goscinny/Sempé. Editorial Alfaguara.

- Diccionario.
- Diccionarios enciclopédicos.
- Atlas geográfico y de materias.
- Grabación de un programa sobre el tiempo de cualquier cadena de TV.
- Periódicos diversos de tirada nacional y local.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Preguntar al alumnado sobre su origen y tratar el tema de la inmigración.
- Analizar los carteles que están expuestos en el centro.
- Grabar un diálogo y destacar los usos desplazados de los verbos utilizados.
- Presentar las clasificaciones hechas sobre las palabras referidas al clima y ver un programa del tiempo en cualquier cadena de TV.
- Inventar y narrar las aventuras que han podido vivir unos nuevos habitantes del barrio hasta llegar a él.
- Visitar la biblioteca del centro y aprender a utilizarla para buscar información.
- Aprovechar la visita a la biblioteca para informarse de la colocación de los libros según su género literario.
- Analizar una carta al director.

4.2. De desarrollo del proceso

- Establecer grupos según la procedencia de cada alumno.
- Comentar distintas formas culturales asociadas a las diferencias de procedencia de los alumnos.
- Realizar una redacción sobre los problemas de integración en el grupo.
- Clasificar los diversos carteles que hay en el centro según la información que proporcionan.
- Establecer un coloquio sobre los términos que emplea un meteorólogo para informarnos sobre el tiempo.
- Aprender a trabajar en la biblioteca del centro y visitar una biblioteca pública del entorno para establecer semejanzas y diferencias entre ellas.
- Utilizar la sala de recursos informáticos y aprender a manejar buscadores.
- Señalar los distintos géneros literarios y establecer preferencias sobre los mismos.
- Conocer a diversos autores y sus obras literarias, adaptadas a la edad del alumnado.
- Redactar cartas al director sobre los problemas que la inmigración y la emigración plantean en el aula.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Redactar una aventura personal.
- Realizar un dictado con palabras que contengan las letras *ll* e *y*.
- Clasificar los libros leídos hasta la fecha según su género literario.

Ampliación

- Realizar un listado de libros generales para la búsqueda de datos e informaciones.
- Escribir una lista de buscadores temáticos en Internet.
- Realizar un cartel sobre el respeto a los emigrantes.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

- Reconocimiento de un relato de aventuras.
- Elaboración de una entrevista de trabajo.
- Identificación de los usos desplazados del verbo.
- Ampliación del vocabulario sobre el clima.
- Formación de palabras con prefijos de intensidad.
- Utilización correcta de la *ll*.
- Uso de distintos diccionarios y libros de consulta.
- Identificación de los géneros literarios.
- Redacción de una carta al director.
- Apreciación de la lectura como fuente de placer, entretenimiento e información.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.

UNIDAD 9: Un relato histórico

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Escribir una crónica.
- Clasificar los verbos en regulares e irregulares.
- Conocer el concepto de verbos defectivos.
- Ampliación del vocabulario sobre la familia.
- Interpretación y uso de las siglas.
- Utilizar correctamente los signos de puntuación.
- Analizar el tema y las ideas principales de un texto.
- Interpretar símbolos.

- Conocer las características de la lírica tradicional.
- Elaborar una entrevista.
- Preocuparse por escribir con orden y limpieza.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Análisis de un relato histórico.
- Expresión oral de experiencias personales.
- Uso del lenguaje con fines persuasivos.
- Análisis de las irregularidades de los verbos.
- Ampliación del vocabulario referente a la familia.
- Las siglas. Uso y utilidad de las mismas.
- Realización de dictados.
- Análisis de la información principal de un texto.
- Aplicación de las características de la lírica tradicional a textos poéticos.
- Lectura comprensiva de textos poéticos.
- Análisis y elaboración de una entrevista.

2.2. Actitudes

- Preocupación por escribir con precisión, claridad, orden y limpieza.
- Mostrar interés por conocer y usar el léxico referido a la familia.
- Curiosidad por conocer las siglas de uso más frecuente.

Contenidos Transversales

- **Educación no sexista:** Comentar que las cualidades de una persona son independientes de su sexo.
- **Educación para la paz:** Valorar el diálogo como medio para solucionar conflictos.
- **Educación moral y cívica:** Tomar conciencia de que debemos ser consecuentes con nuestras propias decisiones.
- **Educación moral y cívica:** Reflexionar sobre la responsabilidad que tenemos en el cuidado de nuestros animales.
- **Educación moral y cívica:** Analizar las responsabilidades del alumnado respecto a sus estudios.
- **Educación moral y cívica:** Mostrar interés por conocer las costumbres y tradiciones de otras culturas.
- **Educación moral y cívica:** Ser conscientes de que debemos ayudar a los miembros de nuestra familia en las tareas domésticas, los estudios, etc.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Comentar que los relatos históricos suelen estar basados en los relatos de los vencedores.
- Entender que el relato histórico y la leyenda se mezclan en muchos casos.

- Establecer un debate sobre el ingenio de las mujeres para salvar a sus maridos.
- Observar, mediante el vídeo, ciudades alemanas cuyo casco histórico se remonte a la Edad Media.
- Señalar que los verbos pueden ser regulares, irregulares y defectivos.
- Realizar un cuadro con los nombres de los parentescos familiares, incidiendo en las relaciones que se establecen entre ellos.
- Explicar qué son las siglas.
- Trabajar las siglas de uso cotidiano.
- Utilizar los signos de puntuación de las oraciones interrogativas y exclamativas en todos los trabajos que se realicen.
- Extraer las ideas principales del texto informativo.
- Enseñar y conocer las diversas canciones que la lírica tradicional ha conservado.
- Grabar una entrevista en algún programa de TV, para verla en el aula y establecer un coloquio.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Lengua 6*. Editorial Santillana.
- *Guía del profesor Lengua 6*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de evaluación Lengua 6*. Editorial Santillana.

Otros:

- Vídeo sobre ciudades alemanas de la Edad Media.
- Diccionario.
- Siglas de uso común.
- Grabación de una entrevista de un canal de TV.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Pedir a los alumnos que narren relatos históricos que conozcan.
- Dialogar sobre las ideas ingeniosas que han servido para salir airoso de trances complicados.
- Solicitar que los alumnos señalen las mayores dificultades para encontrar verbos irregulares y defectivos.
- Agrupar las siglas por temas.
- Pedir a los alumnos que indiquen las principales fiestas familiares y los regalos que en ellas se intercambian.
- Preguntar las canciones tradicionales que conocen los alumnos y su aplicación en la vida cotidiana.

4.2. De desarrollo del proceso

- Situar en una línea del tiempo los relatos narrados y contrastarlos con los datos históricos que se tienen de estos hechos.

- Manifestar que todo el mundo tiene ideas ingeniosas cuando se encuentra en una situación difícil.
- Clasificar los verbos de mayor uso según sean regulares, irregulares o defectivos.
- Realizar un mural con las siglas de uso más frecuente.
- Elaborar árboles genealógicos individuales, situando no sólo los nombres propios sino también las relaciones de parentesco.
- Hacer una selección de canciones populares según su origen en las distintas Comunidades y las acciones que narran.
- Analizar la entrevista de TV y preparar preguntas para realizar entrevistas a los compañeros del centro.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Localizar verbos regulares e irregulares en el texto de la página 114.
- Hacer un árbol genealógico con las relaciones de parentesco que se pueden dar.
- Redactar preguntas para hacer una entrevista al equipo directivo del centro.

Ampliación

- Realizar una entrevista al delegado del curso.
- Componer una canción sobre el trabajo en el aula.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

- Redacción de una crónica.
- Reconocimiento de los verbos regulares e irregulares.
- Identificación de los verbos defectivos.
- Ampliación del vocabulario sobre la familia.
- Interpretación y utilización de las siglas.
- Uso correcto de los signos de puntuación.
- Análisis del tema y las ideas principales de un texto.
- Interpretación de símbolos.
- Aplicación de los rasgos de la lírica tradicional.
- Elaboración de una entrevista.
- Preocupación por escribir con orden y limpieza.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.

UNIDAD 10: Un cuento de humor

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Reconocer los relatos de humor.
- Pronunciar un discurso político.
- Identificar, clasificar y analizar adverbios.
- Ampliar el vocabulario sobre la localidad.
- Asimilar el concepto de extranjerismo.
- Conocer el uso del paréntesis.
- Reconocer un romance por sus características.
- Elaborar un anuncio.
- Mostrar interés por los juegos lingüísticos creativos.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Esquematización de la estructura de un texto.
- Descripción de un lugar.
- Uso de la lengua con fines persuasivos.
- Elaboración de un campo léxico.
- Identificación, clasificación y análisis de los adverbios.
- Memorización y aplicación de la regla ortográfica relativa al uso del paréntesis.
- Realización de dictados.
- Lectura comprensiva y expresiva de romances.
- Análisis y creación de un anuncio publicitario.

2.2. Actitudes

- Interés por los juegos lingüísticos creativos.
- Mostrar atención para descubrir la función que los adverbios realizan en un texto.
- Ser capaz de inventar un anuncio.

Contenidos Transversales

- **Educación moral y cívica:** Aceptar las decisiones tomadas en grupo.
- **Educación moral y cívica:** Rechazar conductas y opiniones racistas.
- **Educación del consumidor:** Adoptar posturas críticas ante la información que nos llega a través de los anuncios publicitarios.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Comentar que los relatos de humor sirven para relajar los ambientes tensos.
- Introducir un debate sobre las diferencias existentes entre los diversos pueblos de la Tierra.
- Explicar la función que cumple el adverbio dentro de la oración.
- Recordar las distintas clases de adverbios que existen.
- Relacionar los extranjerismos con sus significados.
- Clasificar palabras referidas a la localidad, atendiendo a marcos previamente establecidos.
- Comentar la aparición de los romances relacionados con sucesos históricos o leyendas.
- Realizar una grabación de anuncios publicitarios de distintos tipos de productos, y si se puede, en diferentes idiomas, para hacer un trabajo de comparación.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Lengua 6*. Editorial Santillana.
- *Guía del profesor Lengua 6*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de evaluación Lengua 6*. Editorial Santillana.

Otros:

- *Los amiguetes del pequeño Nicolás*. René Goscinny/Sempé. Editorial Alfaguara.
- Diccionario de extranjerismos.
- Vídeo de la localidad.
- Anuncios grabados de TV y folletos de anuncios de productos de algún Supermercado.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Presentar el relato de humor como la narración divertida de un hecho.
- Pedir al grupo clase que comenten situaciones humorísticas que hayan vivido en sus años escolares.
- Debatir sobre las ideas que conducen al racismo y la exclusión de personas por motivos del color de la piel o sus creencias religiosas.
- Comentar que los adverbios son utilizados de manera habitual.
- Ver un vídeo sobre una localidad y destacar aquellos lugares de interés para los visitantes.
- Recitar algún fragmento del romancero para introducir este tipo de poemas.
- Exponer en un mural las ofertas que los supermercados de una localidad ofrecen a sus clientes.

4.2. De desarrollo del proceso

- Comentar hechos ocurridos en el centro escolar que hayan creado situaciones humorísticas.
- Comparar estas situaciones con la narrada en el cuento inicial del tema.
- Establecer normas de comportamiento que excluyan comportamientos racistas o xenófobos.
- Utilizar los adverbios en todos los trabajos de expresión, tanto a nivel oral como escrito.
- Localizar en el vídeo de la localidad los monumentos de carácter histórico, los servicios municipales, las zonas de diversión...
- Comparar la forma de explicar un hecho mediante el romance con las formas de narrar los hechos en las noticias. Establecer semejanzas y diferencias entre ambos.
- Analizar críticamente la publicidad, fijando la atención de los alumnos en dos o tres productos de los folletos publicitarios y comparando los resultados con lo anunciado en TV.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Señalar los adverbios encontrados en el texto de las páginas 128 y 129.
- Clasificar esos adverbios.
- Escribir los extranjerismos más usuales.
- Elaborar un anuncio de TV.

Ampliación

- Redactar un bando sobre los comportamientos en el patio de recreo.
- Componer un romance narrando los sucesos de la clase en el último mes.
- Diseñar un anuncio, para su emisión en prensa, radio y televisión, sobre un medio de transporte.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

- Reconocimiento de relatos de humor.
- Elaboración de un discurso político.
- Clasificación y análisis de adverbios.
- Ampliación del vocabulario sobre la localidad.
- Identificación de extranjerismos.
- Uso correcto del paréntesis.
- Reconocimiento de las características de los romances.
- Elaboración de un anuncio.
- Interés por los juegos lingüísticos creativos.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registros del desarrollo de la clase.

UNIDAD 11: Una biografía

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Realizar una entrevista.
- Conocer el concepto de enlace.
- Distinguir entre preposición y conjunción.
- Ampliar el léxico en torno a la sociedad.
- Conocer el concepto de palabras onomatopéyicas.
- Usar la raya en los diálogos escritos.
- Conocer y analizar las características de una fábula.
- Analizar y diseñar un impreso.
- Preocuparse por escribir con orden y limpieza.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Análisis de una biografía.
- Elaboración de fichas de datos.
- Esquematización de la estructura de un texto.
- Preposiciones y conjunciones, y su uso en los textos orales y escritos.
- Ampliación del léxico sobre la sociedad.
- Conocimiento y utilidad de las onomatopeyas.
- Uso de enciclopedias.
- Interpretación de esquemas.
- Elaboración de diálogos escritos.
- Aplicación de las características de una fábula a un texto.
- Análisis y elaboración de un impreso.

2.2. Actitudes

- Preocupación por escribir con precisión, claridad, orden y limpieza.
- Mostrar interés por el uso de las onomatopeyas.
- Apreciar las enseñanzas que se describen en las fábulas.

Contenidos Transversales

- **Educación ambiental:** Conocer la existencia de asociaciones dedicadas al cuidado y la conservación de la naturaleza. Reflexionar sobre cómo todos podemos contribuir en dicha tarea y adoptar las conductas oportunas.
- **Educación no sexista:** Asumir que tanto hombres como mujeres podemos tener los mismos intereses y desarrollar las mismas actividades.
- **Educación moral y cívica:** Valorar el trabajo propio como medio de conseguir el éxito en nuestros propósitos.
- **Educación moral y cívica:** Mostrar interés por conocer otros lugares, costumbres y culturas.
- **Educación moral y cívica:** Valorar las conductas generosas hacia las personas más necesitadas.
- **Educación moral y cívica:** Ser conscientes de las diferencias sociales y adoptar posturas solidarias con los más necesitados.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Hablar de la biografía como la forma de narrar la vida y las acciones de una persona.
- Preparar preguntas para entrevistar a un personaje histórico.
- Indicar que los enlaces sirven para unir.
- Recuperar el diario que se escribía en el primer trimestre.
- Explicar qué son las onomatopeyas.
- Utilizar cómics para enseñar las onomatopeyas más usuales.
- Usar la raya para indicar los diálogos en un texto.
- Conocer las características de las fábulas.
- Rellenar modelos de diferentes impresos usados en el centro escolar.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Lengua 6.* Editorial Santillana.
- *Guía del profesor Lengua 6.* Editorial Santillana.
- *Cuaderno de evaluación Lengua 6.* Editorial Santillana.

Otros:

- Biografías de personajes célebres.
- Diario personal.
- Páginas de cómics con onomatopeyas.

- Libros de fábulas de Esopo, Samaniego, Iriarte y La Fontaine.
- Modelos de varios impresos.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

3.1. De introducción y motivación

- Presentar la biografía como el relato de la vida de una persona célebre.
- Si el centro tiene el nombre de algún personaje famoso, leer su biografía.
- Debatir sobre los viajes que a cada uno le gustaría realizar.
- Señalar que los enlaces sirven para unir palabras y oraciones.
- Ampliar el vocabulario sobre la sociedad realizando listas de palabras, a modo de juego.
- Producir diversos sonidos en el aula y dibujar las onomatopeyas resultantes.
- Recordar lo tratado sobre las fábulas en el tema 2 de este libro y ampliarlo con el texto de la página 148.
- Presentar los modelos de impresos de que dispone el centro.

3.2. De desarrollo del proceso

- Leer diversas biografías, a ser posible de mujeres célebres.
- Establecer itinerarios relacionados con los países.
- Trabajar las preposiciones y las conjunciones buscándolas en el texto de la página 140.
- Jugar con las palabras mediante términos cruzados con definiciones relacionadas con la sociedad.
- Dibujar las onomatopeyas más usuales y llegar a un consenso en relación a la forma del dibujo.
- Asignar moralejas a fábulas leídas en voz alta y compararlas con las que crearon los autores.
- Enseñar a rellenar un impreso. Poner a disposición de los alumnos diversos modelos para poder aclarar las posibles dudas que surjan.

3.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Señalar las preposiciones y conjunciones que hay en el texto de la página 141.
- Crear un diálogo imaginario con un personaje histórico.
- Asignar onomatopeyas para los ruidos producidos en el gimnasio del centro.

Ampliación

- Realizar una entrevista a un personaje histórico de distinto sexo del entrevistador.
- Redactar una carta desde un país lejano al que se ha ido a ayudar a construir una escuela.
- Diseñar un impreso para hacerse el carné de la biblioteca del centro.

4. EVALUACIÓN

4.1. Criterios de evaluación

- Realización de una entrevista.
- Identificación y clasificación de enlaces.
- Ampliación del vocabulario sobre la sociedad.
- Identificación de palabras onomatopéyicas.
- Uso de la raya en los diálogos escritos.
- Análisis de las características de una fábula.
- Estudio y diseño de un impreso.
- Preocupación por escribir con claridad, orden y limpieza.

4.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.

UNIDAD 12: Una historia disparatada

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Dar instrucciones oralmente.
- Escribir una carta de dimisión.
- Distinguir entre enunciado, frase y oración.
- Ampliar el léxico sobre los derechos humanos.
- Identificar palabras tabú y eufemismos.
- Conocer el uso del guión.
- Dividir palabras correctamente al final de línea.
- Extraer información de un texto expositivo.
- Interpretar señales de peligro y obligación.
- Conocer las características de los cuentos.
- Elaborar un programa de actos.
- Apreciar la lectura como fuente de placer, entretenimiento e información.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Observación de ilustraciones.

- Dramatización de una escena.
- Elaboración de un diálogo.
- Construcción de enunciados utilizando frases y oraciones.
- Uso del diccionario para ampliar el léxico sobre los derechos humanos.
- Conocimiento de los conceptos de tabú y eufemismo.
- Memorización y utilización de las reglas de división de palabras a final de línea.
- Redacción de textos.
- Identificación de las ideas en los párrafos de un texto.
- Diseño de señales de peligro y obligación.
- Lectura de cuentos.
- Análisis y creación de un programa de actos.

2.2. Actitudes

- Apreciación de la lectura como fuente de placer, entretenimiento e información.
- Interés por la construcción de diálogos para la dramatización de una escena.
- Curiosidad por conocer las diferentes señales de peligro y obligación.

Contenidos Transversales

- **Educación vial:** Comentar con los alumnos sus experiencias con los taxis. Explicar los gestos que se suelen hacer para pedir un taxi, la información que hay que dar al taxista, etc.
- **Educación para la paz:** Valorar el diálogo como forma de resolver las diferencias de opinión y rechazar el uso de la violencia como medio de imponer la propia voluntad.
- **Educación para la salud:** Valorar la seguridad e higiene en el trabajo.
- **Educación moral y cívica:** Apreciar lo que tienen los alumnos como fruto del esfuerzo de sus familiares y no desear nada más allá de sus posibilidades.
- **Educación moral y cívica:** Valorar la existencia de los derechos humanos para todas las personas, independientemente de su raza, edad, sexo o condición social.
- **Educación moral y cívica:** Conocer la labor de organizaciones basadas en el trabajo voluntario y valorar la importancia de la ayuda desinteresada.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Comentar que la historia disparatada que se presenta tiene como eje central el hecho de que los papeles que desempeñan los personajes se han intercambiado.
- Dramatizar la historia para mostrar lo disparatada que es.
- Fijarse en los enunciados como grupos de palabras que expresan una idea.
- Conseguir la carta de los derechos humanos de la ONU y exponerla en el aula.
- Señalar que las palabras tabú son aquellas palabras malsonantes y que los eufemismos son términos que utilizamos en lugar de esas palabras malsonantes.

- Entresacar las ideas principales del texto informativo.
- Resaltar la función que realizan los cuentos.
- Hablar del cuento como forma de expresión de todos los pueblos de la Tierra.
- Introducir las colecciones de cuentos como formas cerradas de un solo narrador en contraposición con las antologías de cuentos de una región o país.
- Presentar diversos programas de actos festivos para que puedan servir de ejemplo.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Lengua 6*. Editorial Santillana.
- *Guía del profesor Lengua 6*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de evaluación Lengua 6*. Editorial Santillana.

Otros:

- *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- *Declaración de los Derechos del Niño*.
- Vídeos sobre el trabajo infantil y niños soldados.
- *El conde Lucanor*. Don Juan Manuel. Diversas editoriales.
- *Las mil y una noches*. Diversas editoriales.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Pedir a los alumnos que cuenten historias disparatadas.
- Jugar a los disparates.
- Señalar los distintos enunciados en el texto de la página 152.
- Escribir las palabras tabú más usuales en el lenguaje coloquial y contraponerles los eufemismos que se refieren a ellas.
- Jugar a separar palabras mediante guiones.
- Presentar la Declaración Universal de los Derechos Humanos y del Niño.
- Entablar un coloquio con las diversas opiniones expuestas sobre los derechos del niño y el trabajo infantil.
- Establecer el horario de la fiesta de final de curso para ir elaborando el programa de actividades.

4.2. De desarrollo del proceso

- Anotar los disparates del juego y hacer una historia con ellos.
- Señalar que los eufemismos deben ser utilizados con corrección y en circunstancias especiales.
- Debatir y dialogar sobre los derechos y las tareas que en muchos sitios realizan los niños.
- Tratar el problema de los niños que son obligados a formar parte de ejércitos.
- Ver vídeos sobre la situación de la infancia en muchos países del mundo.

- Preparar las actividades de final del curso para integrarlas en un programa de actos.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Escribir los enunciados del texto de la página 153, desde: “Con la cabeza baja...” hasta “a tomar puré de patata!”.
- Elegir diez palabras del texto informativo y separarlas mediante guiones de todas las formas correctas posibles.
- Elaborar un programa sobre la fiesta de fin de curso.

Ampliación

- Escribir los enunciados del segundo párrafo del texto informativo de la página 160.
- Separar mediante guiones todas las palabras de final de línea del texto informativo de la página 160.
- Escribir un cuento que tenga como argumento uno de los derechos del niño.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

- Expresión oral de instrucciones.
- Redacción de una carta de dimisión.
- Distinción entre enunciado, frase y oración.
- Ampliación del léxico sobre los derechos humanos.
- Reconocimiento de palabras tabú y eufemismos.
- Uso correcto del guión.
- Análisis de la información de un texto expositivo.
- Interpretación de las señales de peligro y obligación.
- Reconocimiento de las características de los cuentos.
- Elaboración de un programa.
- Aprecio por la lectura.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.

- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.
- Anecdario.

UNIDAD 13: Un cuento mágico

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Analizar los elementos de un cuento mágico.
- Narrar una historia.
- Analizar oraciones.
- Ampliar el léxico sobre la ciencia.
- Distinguir entre sentido denotativo y connotativo.
- Usar la tilde correctamente con palabras agudas, llanas y esdrújulas.
- Conocer el funcionamiento y las posibilidades informativas de los libros electrónicos e Internet.
- Identificar las características de las novelas.
- Elaborar las reglas de un juego.
- Participar en situaciones de comunicación.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Descripción de un lugar.
- Redacción de notas.
- Formación de oraciones.
- Análisis de oraciones: sujeto y predicado.
- Uso del diccionario para la ampliación del léxico sobre la ciencia.
- Formación de campos léxicos.
- Memorización y aplicación de las reglas de acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas.
- Realización de dictados.
- Uso de libros electrónicos e Internet.
- Lectura de novelas.
- Análisis y elaboración de las reglas de un juego.

2.2. Actitudes

- Participación activa en situaciones de comunicación colectivas, respetando las normas básicas que regulan la comunicación oral.
- Utilizar Internet para ampliar los conocimientos.
- Mostrar interés por conocer los distintos géneros literarios de la novela.
- Ser capaz de inventarse un juego y sus reglas.

Contenidos Transversales

- **Educación del consumidor:** Controlar el consumo de bebidas con gas o con cafeína y conocer los perjuicios que pueden tener para nuestra salud.

- **Educación moral y cívica:** Ser responsables en la selección de páginas web y en el tiempo de conexión a Internet.
- **Educación moral y cívica:** Aprender a respetar las reglas de juego y a perder con deportividad.
- **Educación moral y cívica:** Respetar los sentimientos de las personas.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Hablar del relato mágico como aquel en el que los procesos lógicos no se corresponden con la realidad del cuento.
- Contar la experiencia personal del descubrimiento del amor.
- Jugar a escribir mensajes en botellas.
- Repasar los conceptos de oración, sujeto y predicado.
- Ampliar el vocabulario referente a la ciencia.
- Identificar los significados denotativos y connotativos de las palabras.
- Repasar los conceptos de la tilde en las palabras agudas, llanas y esdrújulas.
- Descubrir los libros electrónicos e Internet como medios que nos pueden ayudar en nuestro trabajo.
- Revisar los conocimientos que se tienen sobre las novelas y asignar las novelas leídas a los distintos tipos.
- Conocer el concepto de reglas y aplicarlas a diversos juegos.
- Aceptar las reglas consensuadas por todos para jugar.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Lengua 6.* Editorial Santillana.
- *Guía del profesor Lengua 6.* Editorial Santillana.
- *Cuaderno de evaluación Lengua 6.* Editorial Santillana.

Otros:

- *El bosque animado.* W. Fernández Flórez. Editorial Espasa-Calpe.
- Diccionario.
- Internet.
- www.sol-e.com
- *Veinte mil leguas de viaje submarino.* Julio Verne. Editorial Anaya.
- *No comas sardina fuera de temporada.* Andreu Martín y Jaime Ribera. Editorial Círculo de lectores.
- *La colina de Edeta.* Concha López Narváez. Editorial Espasa-Calpe.
- *El misterio de la isla Tökland.* Joan Manuel Gisbert. Editorial Espasa-Calpe.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Presentar el cuento mágico como aquel en el que se entrelaza la realidad con la magia de la situación.
- Comentar las sensaciones que nos permiten llegar a descubrir el amor.
- Repasar los conceptos de oración, sujeto y predicado, trabajados en cursos anteriores.
- Presentar diversos objetos de uso cotidiano como grandes descubrimientos del siglo pasado.
- Ampliar el vocabulario referente a la ciencia.
- Hablar de los significados denotativo y connotativo de las palabras.
- Presentar los libros electrónicos, las páginas web e Internet como medios para obtener un mejor conocimiento del mundo que nos rodea.
- Recordar algunas novelas leídas.

4.2. De desarrollo del proceso

- Señalar la correspondencia entre el cuento mágico y la magia que enciende éste en la persona que lo lee o escucha.
- Establecer un coloquio donde se expresen las sensaciones que pueden encaminar a los alumnos hacia el descubrimiento del amor.
- Aplicar los conocimientos de oración, sujeto y predicado para analizar oraciones de forma sintáctica.
- Realizar un listado de objetos y acciones que han permitido a la ciencia avanzar en la mitad del siglo XX hasta nuestros días.
- Trabajar en el aula de informática con diversos libros electrónicos, páginas web y buscadores.
- Clasificar las novelas de la biblioteca del aula según las clases de novela descritas en el libro.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Analizar sintáctica y morfológicamente las oraciones del primer párrafo de la lectura de la página 179.
- Realizar un listado de cinco novelas de aventuras y otras cinco de ciencia ficción.

Ampliación

- Realizar una redacción sobre la importancia de los adelantos técnico-científicos en el progreso de la humanidad.
- Realizar un resumen de una novela de cada tipo: aventuras, policíaca, histórica y de ciencia ficción.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

- Análisis de un relato mágico.
- Narración de una historia.
- Análisis de oraciones.
- Ampliación del léxico sobre la ciencia.
- Distinción entre significado denotativo y connotativo.
- Uso correcto de la tilde.
- Utilización de libros electrónicos e Internet.
- Análisis de las características de la novela.
- Elaboración de las reglas de un juego.
- Participación activa en situaciones de comunicación.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 14: Un cuento de otra cultura

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Expresar opiniones.
- Conocer e identificar las clases de oraciones.
- Ampliar el léxico relativo al arte.
- Distinguir entre sentido literal y figurado.
- Acentuar palabras interrogativas y exclamativas.
- Analizar la información principal de un texto.
- Interpretar los símbolos de las guías de viajes.
- Aplicar las características de la comedia y la tragedia.
- Elaborar un informe.
- Apreciar la lectura.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Descripción de un lugar.
- Expresión de experiencias personales.
- Redacción de cartas y postales.
- Conocimiento de los diferentes tipos de oraciones.
- Uso del diccionario para ampliar el léxico sobre el arte.
- Distinción entre sentido literal y sentido figurado.
- Elaboración de preguntas y exclamaciones.
- Realización de dictados.
- Resumen de la información de un texto.
- Observación de guías de viajes.
- Lectura y dramatización de comedias y tragedias.
- Análisis y creación de un informe.

2.2. Actitudes

- Apreciar la lectura como fuente de placer, entretenimiento e información.
- Mostrar interés por conocer el léxico referido al arte.
- Ser capaz de disfrutar con comedias y tragedias.

Contenidos Transversales

- **Educación para la paz:** Fomentar actitudes de respeto hacia todas las personas. Reflexionar sobre la crueldad de las burlas.
- **Educación para la salud:** Reflexionar sobre los riesgos que para nuestra salud tiene la automedicación.
- **Educación moral y cívica:** Identificar las reglas de comportamiento que hay que observar en las visitas a los museos.
- **Educación moral y cívica:** Conocer la forma de cooperar en la conservación de los monumentos de nuestros pueblos y ciudades.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Señalar que el cuento de otra cultura muestra la sabiduría de los «limpios de corazón».
- Dialogar exponiendo las razones por las que se puede considerar que existen personas sabias.
- Aprender los distintos tipos de oraciones según el hablante y el número de verbos.
- Ampliar el vocabulario referido al arte.
- Descubrir las diferencias entre lenguaje literal y figurado.
- Memorizar el uso de la tilde en las palabras interrogativas y exclamativas.
- Recopilar las ideas de un texto informativo.
- Comprender el significado de los símbolos que se utilizan en las guías de viaje.
- Descubrir los géneros teatrales de la comedia y la tragedia.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Lengua 6*. Editorial Santillana.
- *Guía del profesor Lengua 6*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de evaluación Lengua 6*. Editorial Santillana.

Otros:

- *Recopilación de cuentos chinos*. Editorial Aguilar.
- Diccionario.
- *Diccionario de arte*. Editorial Teide.
- Símbolos de las guías de viaje y su significado.
- Vídeos de una comedia y una tragedia
- *Los árboles mueren de pie*. Alejandro Casona. Editorial Aguilar.
- *Las bicicletas son para el verano*. Fernando Fernán-Gómez. Editorial Austral.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Seleccionar diversos cuentos chinos y narrarlos oralmente.
- Mantener un coloquio sobre las enseñanzas de los cuentos.
- Indicar los distintos tipos de oraciones como manifestaciones de la expresión oral.
- Ampliar el vocabulario referente al arte.
- Distinguir entre sentido literal y figurado.
- Realizar un mural con los símbolos que existen en las guías de viaje.
- Ver en vídeo un fragmento de una comedia y una tragedia para entender mejor estas formas de expresión teatral.
- Explicar que los informes sirven para mejorar las actuaciones sobre cualquier tema.

4.2. De desarrollo del proceso

- Analizar oraciones encontradas en los tres primeros párrafos de la lectura de la página 180.
- Realizar un listado de las diferentes manifestaciones artísticas y anotar palabras relacionadas con cada una de ellas.
- Identificar el sentido literal y el figurado de diversas palabras.
- Realizar un pequeño manual con todos los símbolos utilizados en las guías de viaje y su significado.
- Disfrutar con la escenificación de la comedia y la tragedia.
- Elaborar un informe sobre los talleres de manualidades realizados en el aula.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Analizar algunas de las oraciones que aparecen en el tercer párrafo del texto informativo desde el punto de vista del hablante.

- Escribir cinco oraciones interrogativas y cinco exclamativas, colocando las tildes en los sitios correspondientes.
- Escribir el significado de tres palabras aplicadas a la pintura, la escultura y la arquitectura.

Ampliación

- Escribir un cuento chino basado en los narrados en el aula.
- Realizar un itinerario por una ciudad indicando los monumentos que se pueden visitar y utilizando los símbolos propios de una guía de viaje.
- Elaborar un informe sobre el funcionamiento de la biblioteca del aula, proponiendo mejoras para cursos sucesivos.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

- Expresión oral de opiniones.
- Clasificación de las oraciones.
- Ampliación del léxico sobre el arte.
- Distinción entre sentido literal y sentido figurado.
- Acentuación de palabras interrogativas y exclamativas.
- Análisis de la información de un texto.
- Interpretación de los símbolos de las guías de viajes.
- Reconocimiento de la comedia y la tragedia.
- Elaboración de un informe.
- Aprecio de la lectura.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

UNIDAD 15: Una historia antigua

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Reconocer historias antiguas.
- Escribir un veredicto.
- Aprender el concepto de texto y sus características.
- Ampliar el vocabulario sobre la historia.
- Interpretar expresiones.
- Conocer el uso de la tilde en monosílabos.
- Analizar la estructura de una obra teatral.
- Conocer los elementos escenográficos de una obra teatral.
- Confeccionar un mural.
- Mostrar interés por los juegos lingüísticos creativos.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Análisis de una historia antigua.
- Participación activa en coloquios.
- Uso del lenguaje con fines informativos.
- Utilización del diccionario para la comprensión de palabras referentes a la historia.
- Dramatización de escenas.
- Redacción de escenas para un cuento.
- Elaboración de textos.
- Uso de la tilde en monosílabos.
- Interpretación del significado de expresiones.
- Realización de dictados.
- Creación de escenas teatrales.
- Análisis y creación de un mural.

2.2. Actitudes

- Valoración de juegos lingüísticos creativos.
- Interés por dramatizar escenas.
- Ser capaz de participar activamente en coloquios.

Contenidos Transversales

- **Educación no sexista:** Evitar toda clase de prejuicios sexistas.
- **Educación para la paz:** Conocer las instituciones encargadas de hacer justicia.
- **Educación moral y cívica:** No traicionar la confianza de las personas que nos cuentan sus secretos.
- **Educación moral y cívica:** Colaborar con las tareas en grupo y no descargar todo el trabajo sobre los compañeros.

- **Educación moral y cívica:** Valorar a una persona por sus cualidades morales y no por su aspecto físico.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Relacionar la historia antigua con la mitología griega.
- Establecer un coloquio sobre el tema de la mitología griega y las películas de dibujos animados en las que se nos presenta una visión moderna de aquellos tiempos.
- Conocer el concepto de texto y las clases de enlaces extraoracionales.
- Distinguir el vocabulario relativo a la historia.
- Aprender el uso de la tilde en las palabras monosílabas.
- Distinguir las partes de una obra teatral y su puesta en escena.
- Ser capaces de construir un mural informativo sobre un hecho histórico relacionado con la localidad del centro educativo.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Lengua 6.* Editorial Santillana.
- *Guía del profesor Lengua 6.* Editorial Santillana.
- *Cuaderno de evaluación Lengua 6.* Editorial Santillana.

Otros:

- *Mitología griega.* Editorial Aguilar.
- *Dioses, héroes y otros.* Editorial Anaya.
- Diccionario.
- Enciclopedia.
- Materiales para desarrollar un mural: cartulinas, fotografías, pegamento, pinturas, rotuladores, etc.
- Vídeo de una obra de teatro.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Establecer un vocabulario básico para entender los conceptos de la mitología griega.
- Realizar un coloquio sobre la imparcialidad de los jueces ante una prueba determinada.
- Explicar el concepto de texto, teniendo en cuenta los enlaces extraoracionales.
- Situar la historia como la narración de los hechos sucedidos desde el comienzo de los tiempos.
- Hacer comprender que conocemos sólo la parte del relato de los vencedores, ya que la historia de los perdedores murió cuando ellos fueron derrotados.
- Situar la tilde diacrítica en los monosílabos para entender por qué la llevan.

- Presentar diversas obras de teatro para escoger la que será representada al final del curso.
- Hablar del mural como la expresión visual de un tema.

4.2. De desarrollo del proceso

- Situar los conceptos históricos y el vocabulario en una lista para su mejor comprensión.
- Elaborar pequeños textos sobre la historia de la clase, utilizando enlaces extraordinarios.
- Usar palabras monosílabas con tilde en los escritos.
- Diseñar entre todos el mural sobre la historia de la localidad atendiendo cada grupo a un aspecto de la historia municipal.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Realizar un anuncio sobre la función de teatro que representarán los alumnos de la clase.
- Hacer una redacción sobre la historia del grupo en el colegio.
- Participar en la puesta en escena de la obra de teatro elegida.

Ampliación

- Escribir un veredicto sobre la actuación del delegado del curso.
- Elaborar una pequeña obra de teatro sobre la historia del centro educativo, incluyendo los actos, las escenas, la puesta en escena y la escenografía de la misma.
- Crear crucigramas donde se reflejen los distintos temas de vocabulario trabajados a lo largo del curso.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

- Reconocimiento de historias antiguas.
- Redacción de un veredicto.
- Análisis de las características de los textos.
- Ampliación del vocabulario sobre la historia.
- Interpretación de expresiones.
- Acentuación correcta de monosílabos.
- Análisis de la estructura de una obra teatral.
- Reconocimiento de elementos escenográficos.
- Confeción de un mural.
- Interés por los juegos lingüísticos creativos.

5.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Observación directa.
- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Intervención y preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.
- Anecdotario.

6.º DE EDUCACIÓN PRIMARIA PROGRAMACIÓN DE AULA ÁREA DE MATEMÁTICAS

UNIDAD 1: Operaciones con números naturales

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Reconocer el valor de posición de cada cifra en números de hasta doce cifras.
- Leer y escribir números de hasta doce cifras.
- Calcular expresiones numéricas.
- Escribir y calcular el resultado de la expresión numérica correspondiente a una frase.
- Resolver problemas de dos o más operaciones.
- Interpretar datos en gráficos de barras.
- Realizar un esquema sencillo para hallar todas las soluciones posibles de una situación dada.
- Valorar la utilidad de operar con números naturales.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Sistema de numeración decimal. Los doce primeros órdenes de unidades.
- Lectura y escritura de números de hasta doce cifras.
- Relación entre suma y resta.
- Realización de multiplicaciones.
- Cálculo de expresiones numéricas con y sin paréntesis.
- Resolución de problemas de dos o más operaciones.
- Expresión numérica de una frase.
- Interpretación y representación de datos en gráficos de barras.
- Realización de esquemas para hallar todas las soluciones posibles de una situación.
- Cálculo mental de series de sumas y restas sin paréntesis de números dígitos, decenas y centenas completas.

2.2. Actitudes

- Valoración de la utilidad de los números y de la operación con ellos en la vida diaria.
- Interés por la presentación clara y ordenada de las actividades.

Contenidos Transversales

- **Educación para la salud:** La importancia de mantener una alimentación equilibrada.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Al iniciar esta unidad debemos tener en cuenta que los alumnos de 6.º de Primaria llevan ya cinco años trabajando el Sistema de Numeración Decimal. Por lo tanto, éste es un tema conocido por ellos.

Necesitas recordar: Con esta evaluación inicial se pretende analizar los conocimientos previos que el alumnado tiene del tema. Procuraremos hacerla de forma oral, en la pizarra y procurando que participe toda la clase. Este momento es propicio para detectar lagunas en el aprendizaje anterior, errores y aquellos aspectos que sean dominados y no necesiten más explicación.

¿Qué vas a aprender? Presentación de los contenidos del tema.

Se pueden explicar las frases a las que corresponde una expresión numérica, como la mayor novedad del tema.

- Hacer especial hincapié en el valor de posición. Conseguir que los alumnos observen la diferencia y la relación que tiene con la posición que ocupa una cifra dentro de un número.
- Destacar las distintas maneras de conseguir resolver las operaciones combinadas.
- Presentar y explicar los gráficos de barras con tres datos.

¿Para qué lo vas a utilizar? Aplicación, en la vida diaria, de los contenidos aprendidos. Situaciones problemáticas.

- Presentación y explicación de situaciones problemáticas, recalcando:
 - Lectura comprensiva del problema.
 - Dibujo del problema.
 - Separación de los datos importantes de los que no lo son.
 - Planteamiento de la pregunta.
 - Expresión de la solución o soluciones con la unidad que les corresponda.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Matemáticas 6.º.* Editorial Santillana.
- *Guía del Profesor de Matemáticas 6.º.* Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Evaluación de Matemáticas 6.º.* Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Actividades 1.º Trimestre.* Editorial Santillana.

Otros:

- Ábaco.
- Regletas.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Sugerir a los alumnos que busquen diversas soluciones o caminos para resolver las operaciones combinadas.
- Señalar que el razonamiento debe conducir a conclusiones, sin importar que éstas sean falsas, ya que lo fundamental es buscar un camino y no quedarse parado.

4.2. De desarrollo del proceso

- Los alumnos deben realizar en sus cuadernos de trabajo el resumen del tema, sin olvidar los conceptos trabajados y los ejemplos propuestos.
- Selección de las actividades sugeridas en el libro de texto y en el cuaderno de actividades.
- Realización de problemas del cuaderno de práctica.
- Interpretación de gráficos en la pizarra. Confección de un gráfico en el cuaderno del alumno.
- Ejercicios de cálculo mental.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Ejercicios de lectura y escritura de números de hasta doce cifras.
- Expresar el valor de posición de las cifras dentro de un número.
- Resolver diversas frases y expresiones numéricas con o sin paréntesis.
- Establecer un esquema para la resolución de cualquier problema que se plantee.
- Ficha de refuerzo.

Ampliación

- Completa la siguiente serie: U, D, T, C, C, S, S, O.
- ¿Qué operación da mayor resultado? $1 \times 2 \times 3$ o $1 + 2 + 3$
- Realización de los apartados “Otras actividades” sugeridas en la Guía Didáctica.
- Ficha de ampliación.

5. EVALUACIÓN

5.1. Del alumno

5.1.1. Criterios de evaluación

- Reconoce el valor de posición de cada cifra en números de hasta doce cifras.
- Lee y escribe números de hasta doce cifras.

- Calcula expresiones numéricas.
- Escribe la expresión numérica correspondiente a una frase.
- Resuelve problemas de dos o más operaciones.
- Interpreta y representa datos en gráficos de barras de tres características.
- Realiza un esquema sencillo para hallar todas las soluciones posibles de un problema.

5.1.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.
- Cuaderno del alumno.

5.2. Del proceso

- Tiempo empleado en el desarrollo de la unidad.
- Nivel de consecución de los objetivos propuestos.
- Necesidad de recurrir a explicaciones y/o actividades complementarias.

UNIDAD 2: División. Potencia y raíz cuadrada

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Conocer los términos de una división.
- Reconocer cómo varían el cociente y el resto de una división entera.
- Calcular divisiones suprimiendo ceros.
- Leer, escribir y calcular el valor de una potencia.
- Expresar números utilizando potencias de base 10.
- Calcular mentalmente la raíz cuadrada de los cuadrados de los números del 1 al 10.
- Dibujar distintos desarrollos planos de un cubo.
- Elegir las preguntas que se pueden contestar con los datos dados en un problema.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- División exacta y división entera: relación entre los términos de la división.
- Cambios en los términos de una división.
- Potencia como producto de factores iguales. Base y exponente.

- Lectura, escritura y cálculo de potencias.
- Potencias de base 10. Expresión polinómica de un número.
- Cálculo de la raíz cuadrada de un número a partir del cálculo del cuadrado del número correspondiente.
- Construcción manipulativa de desarrollos planos de un cubo.
- Elección de las preguntas que se pueden contestar en un problema.
- Cálculo mental del cuadrado de los números del 1 al 9 y de la raíz cuadrada de dichos cuadrados.

2.2. Actitudes

- Valoración de la utilidad de la división en la resolución de situaciones cotidianas.
- Interés por la presentación de las operaciones de forma limpia y ordenada.

Contenidos Transversales

- **Educación moral y cívica:** Debemos pensar en los menos favorecidos.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Al iniciar esta unidad debemos tener en cuenta que presentamos dos conceptos nuevos: potencia y raíz cuadrada.

Necesitas recordar: Realizaremos esta evaluación inicial para asegurar los conceptos adquiridos anteriormente y encontrar lagunas de conocimiento en el cálculo de la división.

¿Qué vas a aprender? Presentaremos los contenidos nuevos: potencias, potencias de base 10 y raíz cuadrada.

- Necesidad de que los alumnos entiendan bien el concepto de base y exponente.
- Calcular las potencias de base 10.
- Entender el concepto de raíz cuadrada como la operación inversa a la potencia cuadrada.

¿Para qué lo vas a utilizar? Aplicación, en la vida diaria, de los contenidos aprendidos.

- Establecer aproximaciones por cálculo de divisiones enteras.
- Averiguar mediante raíces cuadradas situaciones espaciales de colocación de objetos.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Guía del Profesor de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Evaluación de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Actividades 1.º Trimestre*. Editorial Santillana.

Otros:

- COMECOCOS. Juan José Rivera Gómez. Ediciones Álamo.
- ACERTIJERO ANTOLÓGICO ESPAÑOL. José Luis Gárfer y Concha Fernández. Ediciones del Prado.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Introducir a los alumnos el concepto de factor como un número que multiplica a otro. A continuación, presentar la potencia como un producto de factores iguales y la raíz cuadrada como la operación necesaria para averiguar el factor que se ha multiplicado a sí mismo.
- Inducir a trabajar razonando en voz alta el porqué de las distintas estrategias de cálculo, cuando los alumnos realizan el ejercicio en la pizarra.

4.2. De desarrollo del proceso

- Los alumnos deben realizar en sus cuadernos de trabajo el resumen del tema, sin olvidar los conceptos trabajados y los ejemplos propuestos.
- Selección de las actividades sugeridas en el libro de texto y en el cuaderno de actividades.
- Realización de problemas del cuaderno de práctica.
- Interpretación de gráficos en la pizarra. Confección de un gráfico en el cuaderno del alumno.
- Ejercicios de cálculo mental.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Realización de divisiones enteras y exactas.
- Realización de las potencias al cuadrado de los 20 primeros números.
- Realización de las raíces cuadradas de los cuadrados de los 10 primeros números.
- Ficha de refuerzo.

Ampliación

- Encuentra un número cuyo producto y cociente sean el mismo número.
- Encuentra el mayor número que se puede escribir con tres cifras.
- Realización de los apartados “Otras actividades” sugeridas en la Guía didáctica.
- Ficha de ampliación.

5. EVALUACIÓN

5.1. Del alumno

5.1.1. Criterios de evaluación

- Calcula el término que falta en una división entera.

- Resuelve divisiones cuyo divisor es un número de 3 cifras y divisiones suprimiendo ceros.
- Lee, escribe y calcula el valor de una potencia.
- Escribe la expresión polinómica de un número.
- Calcula la raíz cuadrada de un número a partir del cuadrado del número correspondiente.
- Construye, de forma manipulativa, distintos desarrollos planos de un cubo.
- Dadas varias preguntas, elige las que se pueden contestar con los datos ofrecidos en el problema.

5.1.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.
- **Cuaderno del alumno.**

5.2. Del proceso

- Tiempo empleado en el desarrollo de la unidad.
- Nivel de consecución de los objetivos propuestos.
- Necesidad de recurrir a explicaciones y/o actividades complementarias.

UNIDAD 3: Múltiplos y divisores

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Reconocer y calcular múltiplos de un número.
- Conocer si un número es divisor de otro.
- Calcular todos los divisores de un número.
- Averiguar el mínimo común múltiplo y el máximo común divisor de dos o más números.
- Distinguir entre número primo y compuesto.
- Interpretar y representar datos en gráficos lineales de tres características.
- Inventar la pregunta de un problema que se resuelve calculando la expresión numérica dada.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Múltiplos de un número.

- Cálculo del mínimo común múltiplo de varios números.
- Divisores de un número. Cálculo de todos los divisores de un número.
- Cálculo del máximo común divisor de varios números.
- Resolución de problemas de m.c.m. y m.c.d.
- Números primos y números compuestos.
- Interpretación y representación de datos en gráficos lineales.
- Invención de la pregunta de un problema que se resuelve calculando una expresión numérica dada.
- Cálculo mental de multiplicaciones y divisiones de decenas y centenas completas.

2.2. Actitudes

- Curiosidad por encontrar relaciones entre los números.
- Interés por presentar de forma clara y ordenada la solución de los problemas.

Contenidos Transversales

- **Educación sexual:** Saber que existen diferencias físicas entre mujeres y hombres.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Al iniciar esta unidad debemos tener en cuenta que los alumnos necesitan dominar el cálculo en multiplicaciones y divisiones con los diez primeros números (tablas del 1 al 10 de multiplicar y dividir).

Necesitas recordar: Evaluación inicial para analizar los conocimientos previos que los alumnos poseen de este tema. Debemos asegurar que en el cálculo en operaciones de multiplicación y división en el que falta un dato, se tienen los reflejos necesarios para saber lo que es preciso hacer.

¿Qué vas a aprender? Presentaremos los contenidos nuevos, de los cuales es necesario que los alumnos sepan:

- Los múltiplos y divisores de cada número.
- Calcular todos los divisores de un número.
- Calcular el máximo común divisor de dos o más números.
- Calcular el mínimo común múltiplo de dos o más números.
- Diferenciar entre número primo y compuesto.
- Inventar preguntas a problemas dados.

¿Para qué lo vas a utilizar? Aplicación, en la vida diaria, de los contenidos aprendidos.

- Para solucionar problemas.
- Para aplicarlos en fracciones, sistema métrico decimal y geometría.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Guía del Profesor de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.

- *Cuaderno de Evaluación de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Actividades 1.º Trimestre*. Editorial Santillana.

Otros:

- Regletas.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Colocaremos una tabla con los diez primeros números, descomponiendo en factores todos ellos, de manera que cada par de números que se multiplican lo denominaremos producto de dos factores.
- Repetiremos el cuadro buscando los divisores exactos.
- Intentaremos que los alumnos comprendan los conceptos de mínimo común múltiplo y máximo común divisor con ejemplos en la pizarra.
- Establecidos los primeros números primos: 1, 2, 3, 5 y 7, entregaremos un cuadrado con los 100 primeros números para conseguir los números primos en ese tramo.

4.2. De desarrollo del proceso

- Los alumnos deben realizar en sus cuadernos de trabajo el resumen del tema, sin olvidar los conceptos trabajados y los ejemplos propuestos.
- Selección de las actividades sugeridas en el libro de texto y en el cuaderno de actividades.
- Realización de problemas del cuaderno de práctica.
- Interpretación de gráficos en la pizarra. Confección de un gráfico en el cuaderno del alumno.
- Ejercicios de cálculo mental.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Realización del mínimo común múltiplo en grupos de tres números comprendidos entre el 20 y el 50. (Diez ejercicios como mínimo).
- Realización del máximo común divisor en grupos de tres números comprendidos entre el 30 y el 70. (Diez ejercicios como mínimo).
- Inventar preguntas a problemas.
- Ficha de refuerzo.

Ampliación

- Encuentra dos números cuyo producto sea menor que su suma.
- ¿Cuál es el menor número de dos cifras que se puede escribir que no sea el 10?
- Realización de los apartados “Otras actividades” sugeridas en la Guía didáctica.
- Ficha de ampliación.

5. EVALUACIÓN

5.1. Del alumno

5.1.1. Criterios de evaluación

- Reconoce si un número es múltiplo de otro.
- Calcula varios múltiplos de un número.
- Averigua el mínimo común múltiplo de varios números.
- Reconoce si un número es divisor de otro.
- Calcula todos los divisores de un número.
- Obtiene el máximo común divisor de varios números.
- Determina si un número es primo o compuesto.
- Interpreta y representa datos en gráficos lineales.
- Inventa la pregunta de un problema.

5.1.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.
- Cuaderno del alumno.

5.2. Del proceso

- Tiempo empleado en el desarrollo de la unidad.
- Nivel de consecución de los objetivos propuestos.
- Necesidad de recurrir a explicaciones y/o actividades complementarias.

UNIDAD 4: Ángulos

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Conocer las equivalencias y realizar transformaciones entre unidades de medida de ángulos: grados, minutos y segundos.
- Sumar y restar ángulos.
- Identificar y calcular ángulos complementarios y suplementarios.
- Asociar giros y ángulos.
- Definir y trazar la mediatriz de un segmento y la bisectriz de un ángulo.
- Inventar problemas de dos operaciones dadas.
- Cuidar los instrumentos de dibujo y medida.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Unidades de medida de ángulos: grado, minuto y segundo. Equivalencias y paso de unas unidades a otras.
- Suma y resta de ángulos: resolución gráfica y cálculo numérico.
- Ángulos complementarios y suplementarios: identificación y cálculo.
- Cálculo del ángulo que determina un giro.
- La mediatriz de un segmento: definición y trazado.
- La bisectriz de un ángulo: definición y trazado.
- Resolución de situaciones matemáticas curiosas.
- Invención de problemas de dos o más operaciones dadas.
- Cálculo mental de operaciones combinadas sin paréntesis.

2.2. Actitudes

- Cuidado en el manejo de los instrumentos de dibujo y de medida de ángulos.
- Interés por la presentación clara y limpia del trazado de rectas y ángulos.

Contenidos Transversales

- **Educación ambiental:** La necesidad de cuidar y respetar a nuestras mascotas.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Al iniciar esta unidad debemos tener en cuenta que los alumnos de 6.º de Primaria han manejado los conceptos de ángulos y su medición en cursos anteriores.

Necesitas recordar: Evaluación inicial para analizar los conocimientos previos que los alumnos tienen de este tema. Esta exploración puede realizarse de forma escrita, en la pizarra, y de forma oral, intentando que participen todos los alumnos. Es el momento de encontrar errores previos o lagunas de conocimiento en aprendizajes anteriores, así como contenidos en los que no será necesario incidir.

¿Qué vas a aprender? Presentación de los contenidos nuevos del tema.

Teniendo en cuenta lo anterior, deberemos proceder a enseñar el manejo de regla, escuadra, cartabón y compás. Se intentará compaginar este tiempo con el área de Plástica, donde se tratan estos conceptos en el tema 5.

- La medida de los ángulos en grados, minutos y segundos.
- Sumar y restar ángulos.
- Los ángulos complementarios y suplementarios.
- Trazar la mediatriz de un segmento.
- Trazar la bisectriz de un ángulo.
- Manejar la regla, la escuadra, el cartabón, el transportador y el compás.

¿Para qué lo vas a utilizar? Aplicación, en la vida diaria, de los contenidos aprendidos.

- Compartir conocimientos entre áreas: Matemáticas y Plástica.
- Trabajos manuales en los que son necesarios determinados cortes para encajar piezas.

- Dominar las medidas en minutos y segundos y utilizar el transportador de ángulos en diseños de módulos.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Guía del Profesor de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Evaluación de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Actividades 1.º Trimestre*. Editorial Santillana.

Otros:

- Regla.
- Escuadra.
- Cartabón.
- Compás.
- Transportador.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Introduciremos el tema como un juego de medida de los ángulos que se encuentran en el aula y que realizaremos mediante cuerdas, dibujando en papel continuo la forma de los mismos.
- En la pizarra, enseñaremos la utilización de la regla y la escuadra para hacer líneas perpendiculares; de la regla y el cartabón para hacer líneas oblicuas; para hacer líneas paralelas; con el compás para trazar puntos intermedios, y del transportador para medir los ángulos.
- Compaginaremos estas actividades con las propuestas en el tema 5 del área de Plástica, de tal manera que se vea como un proceso único al que se puede acceder desde dos puntos de vista: el matemático y el artístico.

4.2. De desarrollo del proceso

- Los alumnos deben realizar en sus cuadernos de trabajo el resumen del tema, sin olvidar los conceptos trabajados y los ejemplos propuestos.
- Selección de las actividades sugeridas en el libro de texto y en el cuaderno de actividades.
- Realización de problemas del cuaderno de práctica.
- Interpretación de gráficos en la pizarra. Confección de un gráfico en el cuaderno del alumno.
- Ejercicios de cálculo mental.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Trazar líneas paralelas y perpendiculares.

- Trazar, con regla y escuadra, ángulos rectos, agudos y obtusos.
- Con el compás, trazar el ángulo en los realizados anteriormente.
- Ficha de refuerzo.

Ampliación

- Utilizando sólo tres líneas, dividir la figura en ocho partes.



- Realización de los apartados “Otras actividades” sugeridas en la Guía didáctica.
- Ficha de ampliación.

5. EVALUACIÓN

5.1. Del alumno

5.1.1. Criterios de evaluación

- Conoce las equivalencias entre grado, minuto y segundo.
- Calcula cuántos segundos mide un ángulo dado en grados, minutos y segundos, y viceversa.
- Dibuja el ángulo suma o resta de dos ángulos.
- Calcula la medida del ángulo suma o resta.
- Calcula ángulos complementarios y suplementarios.
- Escribe el ángulo que determina un giro.
- Traza la mediatriz de un segmento y la bisectriz de un ángulo.
- Inventa problemas de dos operaciones dadas.

5.1.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.
- Cuaderno del alumno.

5.2. Del proceso

- Tiempo empleado en el desarrollo de la unidad.
- Nivel de consecución de los objetivos propuestos.
- Necesidad de recurrir a explicaciones y/o actividades complementarias.

UNIDAD 5: Números enteros

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Reconocer y utilizar los números enteros en situaciones cotidianas.
- Identificar y representar números enteros en la recta numérica.
- Comparar números enteros.
- Sumar dos números enteros.
- Representar e identificar coordenadas de puntos en ejes cartesianos.
- Interpretar y representar datos en pictogramas.
- Resolver problemas buscando datos en textos.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Reconocimiento y utilización de los números enteros para expresar situaciones cotidianas: el ascensor, las altitudes y el termómetro.
- Representación de números enteros en la recta numérica.
- Comparación y ordenación de números enteros.
- Cálculo de la suma de dos números enteros con y sin apoyo de la recta entera.
- Resolución de problemas de suma de dos números enteros.
- Interpretación y representación de puntos en los ejes cartesianos.
- Representación de datos en un pictograma.
- Resolución de problemas buscando los datos en varios textos.
- Cálculo mental de sumas de un número de hasta cinco cifras más 999.

2.2. Actitudes

- Valoración de la utilidad de los números enteros para expresar situaciones de la vida cotidiana.
- Interés por el trabajo en equipo.

Contenidos Transversales

- **Educación para la salud:** La importancia que tiene para nuestra salud practicar algún deporte con regularidad.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Al iniciar esta unidad debemos tener en cuenta que los alumnos de 6.º de Primaria conocen intuitivamente los números enteros negativos, ya que han realizado mediciones con el termómetro en invierno o han escuchado las predicciones del hombre del tiempo en la televisión.

Necesitas recordar: Evaluación inicial para analizar los conocimientos previos que los alumnos tienen de este tema. Esta exploración puede realizarse de forma escrita, en la pizarra, y de forma oral, intentando que participen todos los alumnos. Es el momento de encontrar errores previos o lagunas de conocimiento en aprendizajes anteriores, así como contenidos en los que no será necesario incidir.

¿Qué vas a aprender? Presentación de los contenidos nuevos del tema.

- Destacar los números enteros y su aplicación en la vida diaria.
- Representar en una recta los números enteros.
- Comparar números enteros.
- Sumar números enteros.

¿Para qué lo vas a utilizar? Aplicación, en la vida diaria, de los contenidos aprendidos. Situaciones problemáticas.

- Presentación y explicación de situaciones problemáticas, recalcando:
 - Lectura comprensiva del problema.
 - Dibujo del problema.
 - Separación de los datos importantes de los que no lo son.
 - Planteamiento de la pregunta.
 - Expresión de la solución o soluciones con la unidad que les corresponda.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Guía del Profesor de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Evaluación de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Actividades 1.º Trimestre*. Editorial Santillana.

Otros:

- Termómetro de exterior.
- Regla.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Nos situaremos en el rellano entre dos plantas del centro, donde colocaremos el cero. Las escaleras hacia la planta superior irán numeradas del 1 en adelante, mientras que las que vayan hacia la planta inferior, se numerarán de -1 en adelante.
- Colocaremos a cada alumno en un escalón diferente y les iremos proponiendo que suban o bajen cierto número de escalones, contando y anotando los escalones subidos o bajados en una hoja.
- Repetiremos el juego sucesivas veces con dos fines:
 - a) Que consigan entender que los números enteros positivos y negativos están en la misma línea y se diferencian por el signo.

- b) Que hagan un poco de deporte subiendo y bajando escaleras. Nunca les viene mal.

4.2. De desarrollo del proceso

- Los alumnos deben realizar en sus cuadernos de trabajo el resumen del tema, sin olvidar los conceptos trabajados y los ejemplos propuestos.
- Selección de las actividades sugeridas en el libro de texto y en el cuaderno de actividades.
- Realización de problemas del cuaderno de práctica.
- Interpretación de gráficos en la pizarra. Confección de un gráfico en el cuaderno del alumno.
- Ejercicios de cálculo mental.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Realizar una recta numérica con los diez primeros números enteros positivos y negativos.
- Realizar sumas de números enteros positivos entre sí, de números enteros negativos entre sí y de números enteros positivos y negativos.
- Ficha de refuerzo.

Ampliación

- ¿Cómo podrías obtener el número 100 con cinco números 1?
- Realización de los apartados “Otras actividades” sugeridas en la Guía didáctica.
- Ficha de ampliación.

5. EVALUACIÓN

5.1. Del alumno

5.1.1. Criterios de evaluación

- Reconoce y utiliza los números enteros en situaciones cotidianas: pisos, altitudes...
- Representa números enteros en la recta numérica.
- Compara y ordena varios números enteros.
- Resuelve problemas de suma de dos números enteros.
- Representa e identifica las coordenadas de un punto en los ejes cartesianos.
- Interpreta y representa datos en un pictograma.
- Resuelve problemas de dos o más operaciones buscando los datos en varios textos.

5.1.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.
- Cuaderno del alumno.

5.2. Del proceso

- Tiempo empleado en el desarrollo de la unidad.
- Nivel de consecución de los objetivos propuestos.
- Necesidad de recurrir a explicaciones y/o actividades complementarias.

UNIDAD 6: Figuras planas

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Clasificar triángulos y paralelogramos e identificar en ellos una base y su altura correspondiente.
- Conocer cuál es la suma de los ángulos de un triángulo y de un cuadrilátero.
- Construir triángulos y rectángulos.
- Identificar los elementos de una circunferencia.
- Reconocer las figuras circulares básicas.
- Calcular la longitud de la circunferencia.
- Reconocer posiciones de rectas y circunferencias.
- Interpretar y representar coordenadas de casillas.

2. CONTENIDOS

Conceptos y procedimientos

- Clasificación de triángulos y paralelogramos. Base y altura.
- Suma de los lados de un triángulo y de un cuadrilátero.
- Construcción de triángulos, rectángulos y cuadrados conociendo la medida de sus lados.
- La circunferencia: definición y elementos.
- El círculo y las figuras circulares.
- Cálculo de la longitud de una circunferencia.
- Posiciones de una recta y una circunferencia, y de dos circunferencias.
- Interpretación y representación de coordenadas de casillas.
- Cálculo anticipado de la solución aproximada de un problema.

2.1. Actitudes

- Interés por la precisión y presentación limpia del trazado de figuras planas.
- Cuidado en el manejo de instrumentos de dibujo.

Contenidos Transversales

- **Educación del consumidor:** Conviene estar informado sobre los precios de los productos que vamos a consumir.

3.METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Al iniciar esta unidad debemos tener en cuenta que los alumnos de 6.º de Primaria manejan las figuras planas desde hace varios cursos.

Necesitas recordar: Evaluación inicial para analizar los conocimientos previos que los alumnos tienen de este tema. Esta exploración puede realizarse de forma escrita, en la pizarra, y de forma oral, intentando que participen todos los alumnos. Es el momento de encontrar errores previos o lagunas de conocimiento en aprendizajes anteriores, así como contenidos en los que no será necesario incidir.

¿Qué vas a aprender? Presentación de los contenidos nuevos del tema.

Destacaremos:

- La base y la altura de un triángulo y de un paralelogramo.
- La suma de los ángulos de un triángulo y de un cuadrilátero.
- Construir triángulos con regla y compás.
- Identificar las figuras circulares.
- Calcular la longitud de la circunferencia.

¿Para qué lo vas a utilizar? Aplicación, en la vida diaria, de los contenidos aprendidos.

- Presentación y explicación de situaciones problemáticas, recalcando:
 - Lectura comprensiva del problema.
 - Dibujo del problema.
 - Separación de los datos importantes de los que no lo son.
 - Planteamiento de la pregunta.
 - Expresión de la solución o soluciones con la unidad que les corresponda.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Guía del Profesor de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Evaluación de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Actividades 2.º Trimestre*. Editorial Santillana.

Otros:

- Regla.
- Compás.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1.De introducción y motivación

- Utilizaremos los objetos que se encuentran en el aula para definir las figuras planas.
- Relacionaremos los trabajos que se van a realizar en este tema con los correspondientes al área de Plástica (tema 7).
- Jugaremos con ruedas para explicar la longitud de la circunferencia y su relación con el número pi: 3,14.

4.2.De desarrollo del proceso

- Los alumnos deben realizar en sus cuadernos de trabajo el resumen del tema, sin olvidar los conceptos trabajados y los ejemplos propuestos.
- Selección de las actividades sugeridas en el libro de texto y en el cuaderno de actividades.
- Realización de problemas del cuaderno de práctica.
- Interpretación de gráficos en la pizarra. Confección de un gráfico en el cuaderno del alumno.
- Ejercicios de cálculo mental.

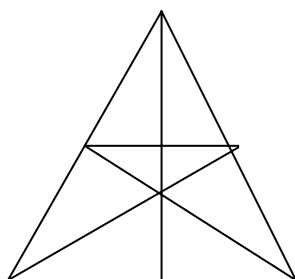
4.3.De atención a la diversidad

Refuerzo

- Dibujar paralelogramos con regla y escuadra.
- Dibujar triángulos con regla y compás.
- Dibujar circunferencias concéntricas con compás.
- Ficha de refuerzo.

Ampliación

- Calcula el número de triángulos que hay en la siguiente figura:



- Realización de los apartados “Otras actividades” sugeridas en la Guía didáctica.
- Ficha de ampliación.

5.EVALUACIÓN

5.1.Del alumno

5.1.1.Criterios de evaluación

- Clasifica triángulos y paralelogramos e identifica en ellos una base y su altura correspondiente.
- Calcula la medida del ángulo de un triángulo o de un cuadrilátero conociendo los demás.
- Dibuja con regla y compás un triángulo, un rectángulo o un cuadrado.
- Identifica los elementos de una circunferencia.
- Reconoce las figuras circulares.
- Calcula la longitud de la circunferencia.
- Reconoce posiciones de rectas y circunferencias.

5.1.2.Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.
- Cuaderno del alumno.

5.2.Del proceso

- Tiempo empleado en el desarrollo de la unidad.
- Nivel de consecución de los objetivos propuestos.
- Necesidad de recurrir a explicaciones y/o actividades complementarias.

UNIDAD 7: Fracciones

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Leer y escribir fracciones.
- Expresar fracciones mayores que la unidad en forma de número mixto, y viceversa.
- Calcular fracciones equivalentes a una dada.
- Reducir fracciones a común denominador por el método de los productos cruzados y del m.c.m.
- Comparar fracciones.
- Construir cuadrados, rectángulos y triángulos.
- Inventar el dato que falta en un problema.
- Valorar la utilidad de las fracciones.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Términos de una fracción. Lectura y escritura.
- Expresión de fracciones en forma de número mixto, y viceversa.
- Cálculo de fracciones equivalentes a una dada.
- Reducción de dos fracciones a común denominador por el método de los productos cruzados.
- Reducción de dos fracciones a común denominador por el método del mínimo común múltiplo.
- Construcción de triángulos y rectángulos de medidas dadas.
- Determinación e invención del dato que falta en un problema.
- Cálculo mental de la suma de un número más 496.

2.2. Actitudes

- Valoración de la utilidad de las fracciones en la vida cotidiana.
- Interés por conocer y utilizar nuevas formas de expresión numérica.

Contenidos Transversales

- **Educación ambiental:** Importancia de separar los residuos con el fin de colaborar en su posterior reciclaje.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Al iniciar esta unidad debemos tener en cuenta que los alumnos de 6.º de Primaria han trabajado las fracciones en cursos anteriores.

Necesitas recordar: Evaluación inicial para analizar los conocimientos previos que los alumnos tienen de este tema. Esta exploración puede realizarse de forma escrita, en la pizarra, y de forma oral, intentando que participen todos los alumnos. Es el momento de encontrar errores previos o lagunas de conocimiento en aprendizajes anteriores, así como contenidos en los que no será necesario incidir.

¿Qué vas a aprender? Presentación de los contenidos nuevos del tema.

Destacaremos:

- Escribir una fracción en forma de número mixto.
- Calcular fracciones equivalentes a una dada.
- Reducir fracciones a común denominador.
- Comparar fracciones.

¿Para qué lo vas a utilizar? Aplicación, en la vida diaria, de los contenidos aprendidos.

- Presentación y explicación de situaciones problemáticas, recalcando:
 - Lectura comprensiva del problema.
 - Dibujo del problema.
 - Separación de los datos importantes de los que no lo son.
 - Planteamiento de la pregunta.
 - Expresión de la solución o soluciones con la unidad que les corresponda.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Guía del Profesor de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Evaluación de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Actividades 2.º Trimestre*. Editorial Santillana.

Otros:

- Regletas.
- Dominó de fracciones.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Colocaremos en la pizarra diversas fracciones y solicitaremos que los alumnos las coloquen de mayor a menor, y de menor a mayor, según crean que deben ir; con cada ordenación les pediremos una explicación razonada de su elección.
- Incidiremos en la propiedad fundamental de las fracciones, con el fin de encontrar fracciones equivalentes.
- Relacionaremos las divisiones enteras con los números mixtos, y viceversa.
- Utilizaremos el mínimo común múltiplo para reducir a común denominador.

4.2. De desarrollo del proceso

- Los alumnos deben realizar en sus cuadernos de trabajo el resumen del tema, sin olvidar los conceptos trabajados y los ejemplos propuestos.
- Selección de las actividades sugeridas en el libro de texto y en el cuaderno de actividades.
- Realización de problemas del cuaderno de práctica.
- Interpretación de gráficos en la pizarra. Confeción de un gráfico en el cuaderno del alumno.
- Ejercicios de cálculo mental.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Calcular los números mixtos de fracciones dadas.
- Calcular el común denominador de diversas fracciones.
- Ficha de refuerzo.

Ampliación

- Obtén ocho trozos con tres cortes en una tarta circular.
- Realización de los apartados “Otras actividades” sugeridas en la Guía didáctica.
- Ficha de ampliación.

5.EVALUACIÓN

5.1. Del alumno

5.1.1. Criterios de evaluación

- Lee y escribe fracciones.
- Expresa fracciones mayores que la unidad en forma de número mixto, y viceversa.
- Calcula fracciones equivalentes a una dada, por amplificación y por simplificación.
- Reduce dos o más fracciones a común denominador.
- Compara fracciones.
- Construye polígonos de medidas dadas.
- Inventa el dato que falta en un problema.

5.1.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.
- Cuaderno del alumno.

5.2. Del proceso

- Tiempo empleado en el desarrollo de la unidad.
- Nivel de consecución de los objetivos propuestos.
- Necesidad de recurrir a explicaciones y/o actividades complementarias.

UNIDAD 8: Operaciones con fracciones

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Calcular la fracción de un número.
- Sumar y restar fracciones con igual o distinto denominador.
- Multiplicar fracciones.
- Dividir fracciones.
- Resolver problemas con fracciones.
- Interpretar y representar caminos con giros de 90° .
- Resolver problemas representando datos.
- Valorar la utilidad de las operaciones con fracciones para resolver situaciones cotidianas.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Cálculo de la fracción de un número. Resolución de problemas.
- Suma y resta de fracciones con igual denominador.
- Suma y resta de fracciones con distinto denominador.
- Multiplicación de fracciones.
- División de fracciones.
- Resolución de problemas con fracciones.
- Interpretación y representación de caminos con giros de 90°.
- Resolución de problemas representando datos con dibujos.
- Cálculo mental de la fracción de un número.

2.2. Actitudes

- Valoración de la utilización y operación con fracciones en la vida diaria.
- Interés por la presentación ordenada del cálculo con fracciones.

Contenidos Transversales

- **Educación moral y cívica:** Responsabilidad en el respeto y cuidado del entorno.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Al iniciar esta unidad debemos tener en cuenta que los alumnos de 6.º de Primaria conocen las sumas y restas de fracciones.

Necesitas recordar: Evaluación inicial para analizar los conocimientos previos que los alumnos tienen de este tema. Esta exploración puede realizarse de forma escrita, en la pizarra, y de forma oral, intentando que participen todos los alumnos. Es el momento de encontrar errores previos o lagunas de conocimiento en aprendizajes anteriores, así como contenidos en los que no será necesario incidir.

¿Qué vas a aprender? Presentación de los contenidos nuevos del tema.

Destacaremos:

- Calcular la fracción de un número.
- Sumar y restar fracciones con distinto denominador.
- Multiplicar y dividir fracciones.
- Resolver problemas con fracciones.

¿Para qué lo vas a utilizar? Aplicación, en la vida diaria, de los contenidos aprendidos.

- Presentación y explicación de situaciones problemáticas, recalcando:
 - Lectura comprensiva del problema.
 - Dibujo del problema.
 - Separación de los datos importantes de los que no lo son.
 - Planteamiento de la pregunta.
 - Expresión de la solución o soluciones con la unidad que les corresponda.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Guía del Profesor de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Evaluación de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Actividades 2.º Trimestre*. Editorial Santillana.

Otros:

- Dominó de fracciones con operaciones de suma, resta, multiplicación y división.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Presentaremos la suma de fracciones con igual denominador para que los alumnos recuerden el proceso.
- Con el mínimo común múltiplo jugaremos diversas competiciones con el fin de asegurarnos que los alumnos lo recuerdan y lo saben aplicar.
- Las multiplicaciones y divisiones de fracciones serán consideradas como juegos de “a ver quién termina antes”, dada la fácil comprensión de su mecanismo.
- Los problemas tendrán necesariamente que seguir los pasos ya indicados para conseguir que los alumnos los solucionen correctamente.

4.2. De desarrollo del proceso

- Los alumnos deben realizar en sus cuadernos de trabajo el resumen del tema, sin olvidar los conceptos trabajados y los ejemplos propuestos.
- Selección de las actividades sugeridas en el libro de texto y en el cuaderno de actividades.
- Realización de problemas del cuaderno de práctica.
- Interpretación de gráficos en la pizarra. Confección de un gráfico en el cuaderno del alumno.
- Ejercicios de cálculo mental.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Realizar ejercicios de suma y resta de fracciones con distinto e igual denominador.
- Realizar ejercicios de multiplicación y división de fracciones.
- Ficha de refuerzo.

Ampliación

- Un camellero dejó a sus tres hijos una herencia de 17 camellos, de manera que el mayor obtuviera la mitad de los mismos; el mediano, un tercio, y el menor, la novena parte. Si no se debía sacrificar a ningún camello para hacer el reparto, ¿cómo consiguieron repartirse la herencia?
- Realización de los apartados “Otras actividades” sugeridas en la Guía didáctica.
- Ficha de ampliación.

5. EVALUACIÓN

5.1. Del alumno

5.1.1. Criterios de evaluación

- Calcula la fracción de un número.
- Suma y resta fracciones con igual denominador.
- Suma y resta fracciones con distinto denominador.
- Multiplica fracciones.
- Divide fracciones.
- Resuelve problemas con fracciones.
- Interpreta y representa caminos con giros de 90°.
- Resuelve problemas representando datos mediante dibujos.

5.1.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.
- Cuaderno del alumno.

5.2. Del proceso

- Tiempo empleado en el desarrollo de la unidad.
- Nivel de consecución de los objetivos propuestos.
- Necesidad de recurrir a explicaciones y/o actividades complementarias.

UNIDAD 9: Números decimales. Operaciones

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Leer, escribir y comparar números decimales de hasta cuatro cifras decimales.
- Escribir un número decimal en forma de fracción decimal, y viceversa.

- Aproximar números decimales.
- Sumar, restar y multiplicar números decimales.
- Resolver problemas con números decimales.
- Realizar una construcción geométrica siguiendo las instrucciones de su trazado.
- Resolver un problema empezando por el final.
- Valorar la utilidad de los números decimales y de operar con ellos en la vida cotidiana.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Lectura, escritura y descomposición de números decimales.
- Paso de fracción decimal a número decimal, y viceversa.
- Comparación de números decimales.
- Aproximación de números decimales a la unidad indicada.
- Suma y resta de números decimales. Problemas.
- Multiplicación de números decimales. Problemas.
- Construcción de un cuadrado con las cuatro piezas obtenidas a partir de un triángulo equilátero.
- Resolución de problemas empezando por el final.
- Cálculo mental de la resta de un número menos 497.

2.2. Actitudes

- Valoración de la utilidad de los números decimales y de operar con ellos en la vida cotidiana.
- Interés por la presentación clara y ordenada de las operaciones con números decimales.

Contenidos Transversales

- **Educación no sexista:** Importancia de la colaboración en las actividades domésticas sin hacer distinción de sexos.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Al iniciar esta unidad debemos tener en cuenta que los alumnos de 6.º de Primaria han trabajado con números decimales y conocen sus características.

Necesitas recordar: Evaluación inicial para analizar los conocimientos previos que los alumnos tienen de este tema. Esta exploración puede realizarse de forma escrita, en la pizarra, y de forma oral, intentando que participen todos los alumnos. Es el momento de encontrar errores previos o lagunas de conocimiento en aprendizajes anteriores, así como contenidos en los que no será necesario incidir.

¿Qué vas a aprender? Presentación de los contenidos nuevos del tema.

Destacaremos:

- Expresar un número decimal en forma de fracción decimal, y viceversa.

- Aproximar un número decimal a una unidad determinada.
- Sumar, restar y multiplicar números decimales.

¿Para qué lo vas a utilizar? Aplicación, en la vida diaria, de los contenidos aprendidos.

- Presentación y explicación de situaciones problemáticas, recalcando:
 - Lectura comprensiva del problema.
 - Dibujo del problema.
 - Separación de los datos importantes de los que no lo son.
 - Planteamiento de la pregunta.
 - Expresión de la solución o soluciones con la unidad que les corresponda.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Guía del Profesor de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Evaluación de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Actividades 2.º Trimestre*. Editorial Santillana.

Otros:

- Folletos de propaganda de supermercados.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Utilizaremos el descansillo de la escalera para situar las unidades y los cuatro escalones hacia abajo para colocar las décimas, centésimas, milésimas y diezmilésimas. Jugando con las posiciones, conseguiremos:
 - a) Recordar el valor de posición de las cifras en un número decimal.
 - b) Hacer algo de ejercicio.
- Utilizaremos folletos de propaganda de los supermercados para hacer listas de compra, calculando los resultados mediante sumas, restas y multiplicaciones. A los alumnos les será útil para cuando después acudan con sus padres a la compra o lo hagan por sí solos.

4.2. De desarrollo del proceso

- Los alumnos deben realizar en sus cuadernos de trabajo el resumen del tema, sin olvidar los conceptos trabajados y los ejemplos propuestos.
- Selección de las actividades sugeridas en el libro de texto y en el cuaderno de actividades.
- Realización de problemas del cuaderno de práctica.
- Interpretación de gráficos en la pizarra. Confección de un gráfico en el cuaderno del alumno.
- Ejercicios de cálculo mental.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Hacer ejercicios de suma, resta y multiplicación de números decimales.
- Ficha de refuerzo.

Ampliación

- ¿Qué cazó Juan a la una menos diez de la madrugada?
- Realización de los apartados “Otras actividades” sugeridas en la Guía didáctica.
- Ficha de ampliación.

5. EVALUACIÓN

5.1. Del alumno

5.1.1. Criterios de evaluación

- Escribe la descomposición de números decimales de hasta cuatro cifras decimales.
- Lee, escribe y compara números decimales.
- Escribe un número decimal en forma de fracción decimal, y viceversa.
- Aproxima números decimales a la unidad indicada.
- Suma, resta y multiplica números decimales.
- Resuelve problemas con números decimales.
- Realiza una construcción geométrica siguiendo las instrucciones de su trazado.
- Resuelve un problema empezando por el final.

5.1.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.
- Cuaderno del alumno.

5.2. Del proceso

- Tiempo empleado en el desarrollo de la unidad.
- Nivel de consecución de los objetivos propuestos.
- Necesidad de recurrir a explicaciones y/o actividades complementarias.

UNIDAD 10: División de números decimales

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Realizar divisiones siendo el dividendo, el divisor o ambos, números decimales.
- Resolver problemas de división de números decimales.
- Aproximar cocientes con un número determinado de cifras decimales.
- Interpretar coordenadas de puntos en ejes cartesianos.
- Resolver un problema haciendo un dibujo.
- Presentar las operaciones de forma limpia y ordenada.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- División de un número decimal entre un número natural.
- División de un número natural entre un número decimal.
- División de un número decimal entre un número decimal.
- Resolución de problemas de división de números decimales.
- Interpretación de coordenadas de puntos en ejes cartesianos.
- Resolución de problemas haciendo un dibujo.
- Cálculo mental de sumas de dos sumandos aplicando el procedimiento de compensación.

2.2. Actitudes

- Valoración de la utilidad de la división de números decimales para resolver situaciones diarias.
- Interés por la presentación clara y limpia de las operaciones con números decimales.

Contenidos Transversales

- **Educación moral y cívica:** Solidaridad con los más desfavorecidos participando en campañas para la obtención de recursos.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Al iniciar esta unidad debemos tener en cuenta que los alumnos de 6.º de Primaria no han trabajado la división con números decimales, salvo en casos de división entre la unidad seguida de ceros.

Necesitas recordar: Evaluación inicial para analizar los conocimientos previos que los alumnos tienen de este tema. Esta exploración puede realizarse de forma escrita, en la pizarra, y de forma oral, intentando que participen todos los alumnos. Es el momento de encontrar errores previos o lagunas de conocimiento en aprendizajes anteriores, así como contenidos en los que no será necesario incidir.

¿Qué vas a aprender? Presentación de los contenidos nuevos del tema.

Destacaremos:

- Dividir números decimales.
- Aproximar cocientes con números decimales.
- Expresar fracciones con números decimales.
- Resolver problemas con números decimales.

¿Para qué lo vas a utilizar? Aplicación, en la vida diaria, de los contenidos aprendidos.

- Presentación y explicación de situaciones problemáticas, recalcando:
 - Lectura comprensiva del problema.
 - Dibujo del problema.
 - Separación de los datos importantes de los que no lo son.
 - Planteamiento de la pregunta.
 - Expresión de la solución o soluciones con la unidad que les corresponda

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Guía del Profesor de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Evaluación de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Actividades 2.º Trimestre*. Editorial Santillana.

Otros:

- COMECOCOS. Juan José Rivera Gómez. Ediciones Álamo.
- ACERTIJERO ANTOLÓGICO ESPAÑOL. José Luis Gárfer y Concha Fernández. Ediciones del Prado.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Presentaremos la división de números decimales como la continuación de las divisiones enteras, para intentar conseguir que el resto sea cero.
- Podemos hacer las operaciones inversas a multiplicaciones de la unidad seguida de ceros por números decimales.
- Cualquiera de las dos formas nos deben servir para conseguir que los alumnos entiendan el mecanismo de la división.

4.2. De desarrollo del proceso

- Los alumnos deben realizar en sus cuadernos de trabajo el resumen del tema, sin olvidar los conceptos trabajados y los ejemplos propuestos.
- Selección de las actividades sugeridas en el libro de texto y en el cuaderno de actividades.
- Realización de problemas del cuaderno de práctica.
- Interpretación de gráficos en la pizarra. Confección de un gráfico en el cuaderno del alumno.
- Ejercicios de cálculo mental.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Ejercicios de división de números decimales entre números naturales, de números naturales entre números decimales y de números decimales entre sí.
- Ficha de refuerzo.

Ampliación

- Resuelve la siguiente división:
$$17 ** : 3, * = 4 * 5$$
- Realización de los apartados “Otras actividades” sugeridas en la Guía didáctica.
- Ficha de ampliación.

5. EVALUACIÓN

5.1. Del alumno

5.1.1. Criterios de evaluación

- Divide un número decimal entre un número natural, y viceversa.
- Divide un número decimal entre otro decimal.
- Resuelve problemas de división de números decimales.
- Aproxima cocientes con un número de cifras decimales dado.
- Escribe fracciones en forma de número decimal.
- Interpreta coordenadas de puntos en ejes cartesianos.
- Resuelve problemas haciendo un dibujo.

5.1.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.
- Cuaderno del alumno.

5.2. Del proceso

- Tiempo empleado en el desarrollo de la unidad.
- Nivel de consecución de los objetivos propuestos.
- Necesidad de recurrir a explicaciones y/o actividades complementarias.

UNIDAD 11: Longitud, capacidad y masa

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Conocer las unidades de longitud, capacidad y masa y sus relaciones.
- Realizar transformaciones de una unidad a otra.
- Expresar en una sola unidad medidas dadas en varias unidades, y viceversa.
- Estimar la longitud, la capacidad o la masa de los objetos.
- Resolver problemas con cambios de unidad.
- Representar puntos en ejes cartesianos.
- Resolver problemas representando uno de los datos.
- Valorar la importancia del sistema métrico decimal.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Múltiplos y submúltiplos del metro. Relaciones entre las unidades de longitud.
- Múltiplos y submúltiplos del litro. Relaciones entre las unidades de capacidad.
- Múltiplos y submúltiplos del gramo. Múltiplos del kilogramo. Relaciones entre las unidades de masa.
- Cambios de unidad con el cuadro de unidades.
- Resolución de problemas con cambios de unidad.
- Representación de puntos en ejes cartesianos.
- Resolución de problemas representando uno de los datos con un dibujo.
- Cálculo mental del producto de un número por 5.

2.2. Actitudes

- Valoración de la importancia de la medida de longitud, capacidad y masa en la vida diaria.
- Valoración de la importancia del sistema métrico decimal.
- Interés por expresar las medidas en la unidad más apropiada.

Contenidos Transversales

- **Educación ambiental:** La importancia de repoblar los bosques para restituir la masa forestal que se va perdiendo por la tala de árboles o por los incendios, y su influencia en la conservación del suelo.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Al iniciar esta unidad debemos tener en cuenta que los alumnos de 6.º de Primaria deben manejar las unidades de longitud, capacidad y masa.

Necesitas recordar: Evaluación inicial para analizar los conocimientos previos que los alumnos tienen de este tema. Esta exploración puede realizarse de forma escrita, en la pizarra, y de forma oral, intentando que participen todos los alumnos. Es el momento de encontrar errores previos o lagunas de conocimiento

en aprendizajes anteriores, así como contenidos en los que no será necesario incidir.

¿Qué vas a aprender? Presentación de los contenidos nuevos del tema.

Destacaremos:

- Pasar de una unidad de longitud, capacidad y masa a otra.
- Expresar en una sola unidad medidas dadas en varias unidades, y viceversa.
- Estimar medidas.

¿Para qué lo vas a utilizar? Aplicación, en la vida diaria, de los contenidos aprendidos.

- Presentación y explicación de situaciones problemáticas, recalcando:
 - Lectura comprensiva del problema.
 - Dibujo del problema.
 - Separación de los datos importantes de los que no lo son.
 - Planteamiento de la pregunta.
 - Expresión de la solución o soluciones con la unidad que les corresponda.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Guía del Profesor de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Evaluación de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Actividades 3.º Trimestre*. Editorial Santillana

Otros:

- Metro.
- Medidas de capacidad: litro, decilitro, centilitro, medio litro y cuarto de litro.
- Medidas de masa: kilo, hectogramo, decagramo, gramo, decigramo, centigramo, miligramo, medio kilo y cuarto de kilo.
- Balanzas: monoplato, de dos platos y de precisión.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Introduciremos las unidades de longitud después de jugar a medir mediante palmas, brazos o pies, así como distintos objetos del aula y comprobar la cantidad de diferentes medidas resultantes.
- Con las medidas de capacidad, estaremos aproximadamente las capacidades de varios recipientes de plástico.
- Con las medidas de masa, estaremos a ojo la masa de diversos objetos de uso cotidiano en el aula.

4.2. De desarrollo del proceso

- Los alumnos deben realizar en sus cuadernos de trabajo el resumen del tema, sin olvidar los conceptos trabajados y los ejemplos propuestos.
- Selección de las actividades sugeridas en el libro de texto y en el cuaderno de actividades.

- Realización de problemas del cuaderno de práctica.
- Interpretación de gráficos en la pizarra. Confección de un gráfico en el cuaderno del alumno.
- Ejercicios de cálculo mental.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Ejercicios de paso de unas unidades a otras en las medidas de longitud, capacidad y masa.
- Ejercicios de expresión en una sola unidad de medidas dadas en varias unidades, y viceversa, en las medidas de longitud, capacidad y masa.
- Ficha de refuerzo.

Ampliación

- Un caracol trepa por una pared vertical de 10 metros. Durante el día sube 3 metros, pero por la noche resbala 2 metros. ¿Cuántos días tardará en subir la pared?
- Un señor acudió a una bodega a comprar 4 litros de vino, pero sólo tenían una medida de 5 litros y otra de 3. ¿Cómo hizo el bodeguero para vender los 4 litros?
- Tengo 9 bolas, de las cuales una pesa menos que las demás. ¿Cómo puedo averiguar cuál es esta bola en el menor número de pesadas?
- Realización de los apartados “Otras actividades” sugeridas en la Guía didáctica.
- Ficha de ampliación.

5. EVALUACIÓN

5.1. Del alumno

5.1.1. Criterios de evaluación

- Nombra las unidades de longitud, capacidad y masa, y sus abreviaturas.
- Realiza transformaciones de una unidad a otra de la misma magnitud.
- Expresa en una sola unidad medidas dadas en varias unidades, y viceversa.
- Indica en qué unidad expresaría la longitud, la capacidad o la masa de un objeto.
- Resuelve problemas con cambios de unidad.
- Representa puntos en ejes cartesianos.
- Resuelve problemas haciendo un dibujo.

5.1.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.

- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.
- Cuaderno del alumno.

5.2. Del proceso

- Tiempo empleado en el desarrollo de la unidad.
- Nivel de consecución de los objetivos propuestos.
- Necesidad de recurrir a explicaciones y/o actividades complementarias.

UNIDAD 12: Proporcionalidad. Porcentajes

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Reconocer series de números proporcionales.
- Completar tablas de proporcionalidad.
- Expresar porcentajes en forma de fracción y de número decimal.
- Calcular el tanto por ciento de un número.
- Resolver problemas de porcentajes.
- Interpretar planos y mapas a escala.
- Ampliar y reducir figuras sobre cuadrícula.
- Resolver problemas haciendo un dibujo.
- Valorar el uso de los porcentajes y de las escalas en la vida diaria.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Series de números proporcionales y tablas de proporcionalidad.
- Resolución de problemas de series de números proporcionales.
- Lectura y escritura de porcentajes.
- Cálculo del tanto por ciento de un número.
- Resolución de problemas de porcentajes.
- Interpretación de planos y mapas a escala.
- Dibujo de figuras ampliadas y reducidas sobre cuadrícula.
- Resolución de problemas haciendo un dibujo.
- Cálculo mental de porcentajes de centenas y millares completos.

2.2. Actitudes

- Valoración del uso de los porcentajes en la vida cotidiana.
- Interés por el manejo de escalas en la interpretación y representación de mapas y planos.

Contenidos Transversales

- **Educación vial:** La importancia de respetar las normas de tráfico cuando circulamos en bicicleta y la consideración que tienen que tener los conductores de otros vehículos hacia las bicicletas.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Al iniciar esta unidad debemos tener en cuenta que los alumnos de 6.º de Primaria han trabajado algunos conceptos de proporcionalidad y porcentajes.

Necesitas recordar: Evaluación inicial para analizar los conocimientos previos que los alumnos tienen de este tema. Esta exploración puede realizarse de forma escrita, en la pizarra, y de forma oral, intentando que participen todos los alumnos. Es el momento de encontrar errores previos o lagunas de conocimiento en aprendizajes anteriores, así como contenidos en los que no será necesario incidir.

¿Qué vas a aprender? Presentación de los contenidos nuevos del tema.

Destacaremos:

- Reconocer series de números proporcionales.
- Expresar porcentajes en forma de número decimal.
- Calcular el tanto por ciento de una cantidad.
- Resolver problemas de porcentajes.
- Interpretar un plano o mapa a escala.

¿Para qué lo vas a utilizar? Aplicación, en la vida diaria, de los contenidos aprendidos.

- Presentación y explicación de situaciones problemáticas, recalcando:
 - Lectura comprensiva del problema.
 - Dibujo del problema.
 - Separación de los datos importantes de los que no lo son.
 - Planteamiento de la pregunta.
 - Expresión de la solución o soluciones con la unidad que les corresponda

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Guía del Profesor de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Evaluación de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Actividades 3.º Trimestre*. Editorial Santillana

Otros:

- Planos diversos.
- Folletos de anuncios de electrodomésticos.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Utilizando los folletos de propaganda podremos jugar a los descuentos con porcentajes diversos: 10 %, 20 % y 50 %.
- Con esquemas de planos de viviendas o el aula, los alumnos trabajarán las escalas y construirán sus propias escalas en papel, siguiendo sencillas instrucciones.

4.2. De desarrollo del proceso

- Los alumnos deben realizar en sus cuadernos de trabajo el resumen del tema, sin olvidar los conceptos trabajados y los ejemplos propuestos.
- Selección de las actividades sugeridas en el libro de texto y en el cuaderno de actividades.
- Realización de problemas del cuaderno de práctica.
- Interpretación de gráficos en la pizarra. Confección de un gráfico en el cuaderno del alumno.
- Ejercicios de cálculo mental.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Calcular la regla de proporcionalidad, dadas diferentes escalas.
- Calcular escalas de proporcionalidad, dada su regla de proporcionalidad.
- Calcular descuentos en rebajas de productos aplicando el 10 y el 30 % de descuento.
- Realizar un plano de la clase a escala 1:100.
- Ficha de refuerzo.

Ampliación

- En el colegio se han examinado 32 alumnos de todas las clases de 6.º curso. Se sabe que los alumnos del profesor Lentillo aprobaron todos y que su número era exactamente el 5 % del total de aprobados. ¿Cuántos alumnos aprobaron y cuántos lo eran del profesor Lentillo?
- Realización de los apartados “Otras actividades” sugeridas en la Guía didáctica.
- Ficha de ampliación.

5. EVALUACIÓN

5.1. Del alumno

5.1.1. Criterios de evaluación

- Construye tablas de proporcionalidad.
- Resuelve problemas de proporcionalidad.

- Expresa un porcentaje en forma de fracción y de número decimal.
- Calcula el tanto por ciento de un número.
- Resuelve problemas de porcentajes.
- Calcula las medidas reales de un plano o un mapa a escala.
- Amplía y reduce figuras sobre cuadrícula.
- Resuelve problemas representando las condiciones del enunciado con un dibujo.

5.1.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.
- Cuaderno del alumno.

5.2. Del proceso

- Tiempo empleado en el desarrollo de la unidad.
- Nivel de consecución de los objetivos propuestos.
- Necesidad de recurrir a explicaciones y/o actividades complementarias.

UNIDAD 13: Superficie. Área

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Identificar las unidades de superficie.
- Realizar transformaciones de unas unidades a otras.
- Conocer las unidades agrarias y sus equivalencias con el metro, el decámetro y el hectómetro.
- Resolver problemas con cambios de unidad.
- Calcular el área de paralelogramos y triángulos.
- Calcular el área de polígonos irregulares.
- Interpretar gráficos de sectores.
- Resolver problemas haciendo un dibujo.
- Valorar la importancia de la medida de superficies en la vida diaria.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Unidades de superficie: el metro cuadrado, sus múltiplos y submúltiplos.
- Relaciones entre las unidades de superficie.

- Las unidades agrarias.
- Resolución de problemas con unidades de superficie y unidades agrarias.
- Cálculo del área de rectángulos, de cuadrados, de romboides, de rombos y triángulos.
- Cálculo del área de polígonos irregulares descomponiéndolos en paralelogramos y triángulos.
- Interpretación de gráficos de sectores.
- Resolución de problemas haciendo un dibujo.
- Cálculo mental del producto de un número por 11.

2.2. Actitudes

- Valoración de la importancia de la medida de superficies en la vida diaria.
- Cuidado y precisión en el manejo de instrumentos de dibujo y medida.

Contenidos Transversales

- **Educación del consumidor:** La importancia de saber comparar el precio de las cosas para tener mejor criterio en el momento de efectuar su compra.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Al iniciar esta unidad debemos tener en cuenta que los alumnos de 6.º de Primaria conocen las medidas de superficie, aunque no dominan las medidas agrarias, y saben calcular el área de los cuadrados y rectángulos.

Necesitas recordar: Evaluación inicial para analizar los conocimientos previos que los alumnos tienen de este tema. Esta exploración puede realizarse de forma escrita, en la pizarra, y de forma oral, intentando que participen todos los alumnos. Es el momento de encontrar errores previos o lagunas de conocimiento en aprendizajes anteriores, así como contenidos en los que no será necesario incidir.

¿Qué vas a aprender? Presentación de los contenidos nuevos del tema.

Destacaremos:

- Las unidades de superficie y la relación entre ellas.
- Las medidas agrarias.
- Calcular el área de cuadrados, rectángulos, rombos, romboides y triángulos.
- Calcular el área de polígonos irregulares descomponiéndolos en otros polígonos de área conocida.

¿Para qué lo vas a utilizar? Aplicación, en la vida diaria, de los contenidos aprendidos.

- Presentación y explicación de situaciones problemáticas, recalcando:
 - Lectura comprensiva del problema.
 - Dibujo del problema.
 - Separación de los datos importantes de los que no lo son.
 - Planteamiento de la pregunta.
 - Expresión de la solución o soluciones con la unidad que les corresponda.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Guía del Profesor de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Evaluación de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Actividades 3.º Trimestre*. Editorial Santillana

Otros:

- Regla.
- Escuadra.
- Cartabón.
- Compás.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Utilizando el descansillo de la escalera entre dos plantas, seguiremos el mismo proceso realizado con las medidas anteriores para comprender la relación entre los múltiplos y submúltiplos.
- Presentaremos las unidades agrarias y su relación con las medidas de superficie. Al fin y al cabo, son cambios de nombre, pero no de conceptos ni de medidas.
- Las áreas del cuadrado, rectángulo, rombo, romboide y triángulo necesitarán ser bien asimiladas y utilizadas en ejercicios.
- El área de figuras poligonales irregulares reducidas a cuadrados, rectángulos y triángulos son más fáciles de comprender que si se trata de formas romboidales.
- En los gráficos de sectores presentaremos el transportador de ángulos como operador para averiguar los porcentajes señalados.

4.2. De desarrollo del proceso

- Los alumnos deben realizar en sus cuadernos de trabajo el resumen del tema, sin olvidar los conceptos trabajados y los ejemplos propuestos.
- Selección de las actividades sugeridas en el libro de texto y en el cuaderno de actividades.
- Realización de problemas del cuaderno de práctica.
- Interpretación de gráficos en la pizarra. Confección de un gráfico en el cuaderno del alumno.
- Ejercicios de cálculo mental.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Realizar ejercicios donde se manejen las unidades de superficie.
- Realizar ejercicios que trabajen las unidades agrarias.
- Realizar ejercicios en los que se interrelacionen las medidas de superficie y las medidas agrarias.

- Realizar ejercicios para hallar las áreas de diversas figuras: cuadrado, rectángulo y triángulo.
- Realizar gráficos por sectores, dando los porcentajes de al menos cinco datos.
- Ficha de refuerzo.

Ampliación

- Un helipuerto, de forma cuadrada, tiene una hectárea de superficie posee cuatro grandes focos de luz, situados en los vértices del cuadrado. Se desea duplicar su superficie, sin variar la forma ni la posición de los focos. ¿Podrías diseñar el nuevo helipuerto?
- Realización de los apartados “Otras actividades” de la Guía didáctica.
- Ficha de ampliación.

5. EVALUACIÓN

5.1. Del alumno

5.1.1. Criterios de evaluación

- Nombra las unidades de superficie.
- Realiza transformaciones de unas unidades a otras.
- Expresa en una sola unidad medidas dadas en varias unidades.
- Nombra las unidades agrarias y aplica sus equivalencias con el metro, el decámetro y el hectómetro.
- Resuelve problemas con cambios de unidad.
- Calcula el área de rectángulos, cuadrados, rombos, romboides y triángulos.
- Calcula el área de polígonos irregulares.
- Interpreta gráficos de sectores.
- Resuelve problemas haciendo un dibujo.

5.1.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.
- Cuaderno del alumno.

5.2. Del proceso

- Tiempo empleado en el desarrollo de la unidad.
- Nivel de consecución de los objetivos propuestos.

- Necesidad de recurrir a explicaciones y/o actividades complementarias.

UNIDAD 14: Probabilidad y estadística

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Expresar numéricamente la probabilidad de un suceso.
- Identificar sucesos seguros, posibles e imposibles.
- Reconocer la frecuencia absoluta y relativa de un dato.
- Calcular la media aritmética, la moda y la mediana de varios datos.
- Desarrollar estrategias personales de razonamiento.
- Resolver problemas buscando la regla de una serie.
- Mostrar rigor en el recuento de datos.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Juegos de azar y probabilidad de un suceso.
- Sucesos seguro, posible e imposible.
- Frecuencia absoluta y relativa de un dato. Tabla de frecuencias.
- Cálculo de la media aritmética de varios datos numéricos, repetidos o no.
- Determinación de la moda de un conjunto de datos.
- Cálculo de la mediana de un conjunto par o impar de datos numéricos.
- Resolución de problemas de media, mediana y moda.
- Resolución de problemas buscando la regla de una serie.
- Cálculo mental del producto de un número por 9.

2.2. Actitudes

- Rigor en la observación de un suceso.
- Valoración del recuento de datos para la obtención rápida de información.

Contenidos Transversales

- **Educación para la paz:** La importancia de mostrar nuestra solidaridad con las personas y los pueblos más necesitados.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Al iniciar esta unidad debemos tener en cuenta que los alumnos de 6.º de Primaria han practicado la probabilidad y los juegos de azar y conocen cómo calcular la media de varios datos.

Necesitas recordar: Evaluación inicial para analizar los conocimientos previos que los alumnos tienen de este tema. Esta exploración puede realizarse de forma escrita, en la pizarra, y de forma oral, intentando que participen todos los alumnos. Es el momento de encontrar errores previos o lagunas de conocimiento en aprendizajes anteriores, así como contenidos en los que no será necesario incidir.

¿Qué vas a aprender? Presentación de los contenidos nuevos del tema.

Destacaremos:

- Identificar un suceso seguro, posible e imposible.
- Expresar numéricamente la probabilidad de un suceso.
- Reconocer la frecuencia absoluta y relativa de un dato.
- Calcular la media, la moda y la mediana de varios datos.

¿Para qué lo vas a utilizar? Aplicación, en la vida diaria, de los contenidos aprendidos.

- Presentación y explicación de situaciones problemáticas, recalcando:
 - Lectura comprensiva del problema.
 - Dibujo del problema.
 - Separación de los datos importantes de los que no lo son.
 - Planteamiento de la pregunta.
 - Expresión de la solución o soluciones con la unidad que les corresponda.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Guía del Profesor de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Evaluación de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Actividades 3.º Trimestre*. Editorial Santillana

Otros:

- Juegos de bolas de diversos colores y en cantidad mínima de 20.
- Dados de parchís.
- Juegos de parchís y oca.
- Folletos de publicidad de los supermercados.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Presentaremos el juego del parchís o de la oca, donde utilizamos el dado para realizar las tiradas. En este caso, pediremos a los jugadores que, además de divertirse, anoten en una hoja los distintos puntos que obtienen para usarlos en ejercicios posteriores.
- Para explicar la media, la mediana y la moda debemos conseguir datos diversos como medidas o datos obtenidos de la prensa, radio, televisión e Internet.

4.2. De desarrollo del proceso

- Los alumnos deben realizar en sus cuadernos de trabajo el resumen del tema, sin olvidar los conceptos trabajados y los ejemplos propuestos.
- Selección de las actividades sugeridas en el libro de texto y en el cuaderno de actividades.

- Realización de problemas del cuaderno de práctica.
- Interpretación de gráficos en la pizarra. Confección de un gráfico en el cuaderno del alumno.
- Ejercicios de cálculo mental.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Con 25 bolas de colores, ejercitarse con cuadros de probabilidad.
- Con un folleto de precios, calcular la media, la moda y la mediana de los precios de los productos de la frutería, de los envasados vegetales y de los zumos.
- Ficha de refuerzo.

Ampliación

- ¿Puedes formar tres docenas con 9 palillos?
- Realización de los apartados “Otras actividades” sugeridas en la Guía didáctica.
- Ficha de ampliación.

5. EVALUACIÓN

5.1. Del alumno

5.1.1. Criterios de evaluación

- Calcula la probabilidad de un suceso en un juego.
- Determina si un suceso es seguro, posible o imposible.
- Determina la frecuencia absoluta y relativa de un dato.
- Calcula la media aritmética y la mediana de un conjunto de datos numéricos.
- Determina la moda de un conjunto de datos.
- Resuelve problemas de media, mediana y moda.
- Resuelve problemas buscando la regla de una serie.

5.1.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.
- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.
- Cuaderno del alumno.

5.2. Del proceso

- Tiempo empleado en el desarrollo de la unidad.
- Nivel de consecución de los objetivos propuestos.
- Necesidad de recurrir a explicaciones y/o actividades complementarias.

UNIDAD 15: Cuerpos geométricos

1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Reconocer, nombrar e identificar los elementos de prismas, pirámides y cuerpos redondos.
- Conocer y aplicar la relación entre el metro cúbico, el litro y el kilolitro.
- Reconocer y dibujar cuerpos geométricos.
- Representar datos en gráficos de sectores.
- Resolver problemas buscando los datos en gráficos.
- Mostrar interés por analizar relaciones entre los elementos de los cuerpos geométricos.

2. CONTENIDOS

2.1. Conceptos y procedimientos

- Los elementos y el desarrollo de un prisma.
- El ortoedro y el cubo.
- El metro cúbico como unidad de capacidad.
- Desarrollo de una pirámide.
- Elementos de los cuerpos redondos y desarrollo de cilindros y conos.
- Cuerpos geométricos vistos desde arriba y de frente.
- Representación de datos en gráficos de sectores.
- Resolución de problemas buscando datos en dos tipos de gráficos.
- Cálculo mental del producto de un número por 0,5.

2.2. Actitudes

- Valoración del análisis de las relaciones entre los elementos de los cuerpos geométricos.
- Interés por el trazado cuidadoso y limpio de los cuerpos geométricos, sus elementos y desarrollos.

Contenidos Transversales

- **Educación no sexista:** Comentar la situación de desventaja en la que viven las mujeres en los países menos desarrollados.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Al iniciar esta unidad debemos tener en cuenta que los alumnos de 6.º de Primaria conocen los principales cuerpos geométricos.

Necesitas recordar: Evaluación inicial para analizar los conocimientos previos que los alumnos tienen de este tema. Esta exploración puede realizarse de forma escrita, en la pizarra, y de forma oral, intentando que participen todos los alumnos. Es el momento de encontrar errores previos o lagunas de conocimiento en aprendizajes anteriores, así como contenidos en los que no será necesario incidir.

¿Qué vas a aprender? Presentación de los contenidos nuevos del tema.

Destacamos:

- Los elementos de los prismas, las pirámides y los cuerpos redondos.
- Reconocer y dibujar desarrollos de prismas, pirámides, cilindros y conos.
- La relación entre el metro cúbico, el litro y el kilolitro.
- Identificar cuerpos geométricos vistos desde arriba y de frente.

¿Para qué lo vas a utilizar? Aplicación, en la vida diaria, de los contenidos aprendidos.

- Presentación y explicación de situaciones problemáticas, recalcando:
 - Lectura comprensiva del problema.
 - Dibujo del problema.
 - Separación de los datos importantes de los que no lo son.
 - Planteamiento de la pregunta.
 - Expresión de la solución o soluciones con la unidad que les corresponda.

3.2. Recursos y medios

Impresos:

- *Libro de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Guía del Profesor de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Evaluación de Matemáticas 6.º*. Editorial Santillana.
- *Cuaderno de Actividades 3.º Trimestre*. Editorial Santillana

Otros:

- Cuerpos geométricos: prismas, pirámides, conos, cilindros y esferas.
- Decímetro cúbico.
- Litro.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1. De introducción y motivación

- Repartiremos a los alumnos diversos cuerpos geométricos para su observación y manipulación.
- Intentaremos que, mediante deducciones, consigan encontrar los desarrollos de dichas figuras, así como el diseño de estrategias para descubrir a qué cuerpo nos referimos, viéndolos de frente o desde arriba.
- Como es difícil que un metro cúbico se encuentre en el centro, podemos hacer la conversión entre un decímetro cúbico y un litro.

4.2. De desarrollo del proceso

- Los alumnos deben realizar en sus cuadernos de trabajo el resumen del tema, sin olvidar los conceptos trabajados y los ejemplos propuestos.
- Selección de las actividades sugeridas en el libro de texto y en el cuaderno de actividades.
- Realización de problemas del cuaderno de práctica.
- Interpretación de gráficos en la pizarra. Confección de un gráfico en el cuaderno del alumno.
- Ejercicios de cálculo mental.

4.3. De atención a la diversidad

Refuerzo

- Realizar el desarrollo de un cubo y un ortoedro.
- Dibujar las vistas desde arriba y de frente de un prisma triangular, una pirámide cuadrangular, un cilindro y un cono.
- Ficha de refuerzo.

Ampliación

- Luis tiene en su taller 6 botes de pintura (rojo, negro, azul, blanco, amarillo y verde) en los que las etiquetas no coinciden con su contenido. Sin abrir los botes, Luis sabe que la pintura amarilla está encima de la blanca y la azul a la derecha de la roja. ¿Podrías decir cómo están colocados dichos botes?
- Realización de los apartados “Otras actividades” sugeridas en la Guía didáctica.
- Ficha de ampliación.

5. EVALUACIÓN

5.1. Del alumno

5.1.1. Criterios de evaluación

- Nombra prismas, pirámides y cuerpos redondos y señala en ellos sus elementos.
- Reconoce y dibuja el desarrollo de un prisma, una pirámide, un cilindro y un cono.
- Reconoce y define el ortoedro y el cubo.
- Realiza transformaciones entre el metro cúbico, el litro y el kilolitro.
- Reconoce y dibuja cuerpos geométricos.
- Representa datos en gráficos de sectores.
- Resuelve problemas buscando los datos en gráficos.

5.1.2. Procedimientos e instrumentos

Procedimientos

- Análisis de tareas y actividades recomendadas.
- Preguntas orales.
- Comprobación de trabajos escritos.

- Pruebas orales y escritas.

Instrumentos

- Ficha de registro individual.
- Plantilla de evaluación.
- Registro del desarrollo de la clase.
- Cuaderno del alumno.

5.2. Del proceso

- Tiempo empleado en el desarrollo de la unidad.
- Nivel de consecución de los objetivos propuestos.
- Necesidad de recurrir a explicaciones y/o actividades complementarias.

Apéndice

Soluciones a las actividades de ampliación.

Tema 1

Ampliación:

Serie inicial: U, D, T, C, C, S, S, O.

La serie continúa: N, D, O, D, T, C, Q, D, D, D, D, V.

Las letras son las iniciales de los nombres de los números: Uno, Dos, Tres, Cuatro, Cinco, y así sucesivamente.

Las dos operaciones dan el mismo resultado porque $1 \times 2 \times 3 = 6$ y $1 + 2 + 3 = 6$.

Tema 2

Ampliación:

El único caso donde el producto y el cociente son el mismo número es en el 1, porque: $1 \times 1 = 1$ y $1 : 1 = 1$.

Con tres cifras el mayor número que se puede escribir es 9 elevado a la novena y todo el conjunto elevado a 9. Calcule usted mismo el resultado y asómbrese.

Tema 3

Ampliación:

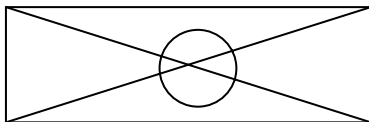
Los dos números buscados son el 1 y el 9, porque: $1 + 9 = 10$ y $1 \times 9 = 9$, donde el producto es menor que la suma.

Cualquier número fraccionario que coloquemos igual en el numerador y el denominador será igual a 1 y, por tanto, podremos escribir cualquier número.

Tema 4

Ampliación:

Se pueden obtener diversas soluciones, y entre todas ellas escogemos la siguiente:



Tema 5

Ampliación:

La solución es: $111 - 11 = 100$.

Tema 6

Ampliación:

Aunque parezca mentira, hay 24 triángulos. La mejor manera de comprobarlo es colocando letras en cada uno de los vértices y comenzar a formar triángulos con lápices de colores.

Tema 7

Ampliación:

Partimos la tarta con dos cortes verticales y perpendiculares entre sí obteniendo cuatro trozos, y un corte horizontal en mitad de la tarta, o, tras los dos primeros cortes, colocamos los cuatro trozos uno encima de otro y cortamos por la mitad de arriba hacia abajo.

Tema 8

Ampliación:

Cuando más difícil lo tenían, pasó un vecino que, al enterarse de su desgracia, les regaló su camello.

Con los 18 camellos, el mayor cogió la mitad, es decir, 9 camellos.

El mediano se quedó con la tercera parte, que son 6 camellos.

El pequeño obtuvo su novena parte, que ascendía a 2 camellos.

Hecho el reparto, el vecino comprobó que su camello se quedaba solo y decidió recuperarlo.

Los tres hijos del camellero se habían repartido la herencia cumpliendo las exigencias de su padre:

$$9 + 6 + 2 = 17$$

Tema 9**Ampliación:**

Juan cazó un oso. Para ello tenemos que tener en cuenta que en un reloj digital y a partir de las doce de la noche, la cifra que marca la hora es el 0 y la una menos diez aparece como 0 : 50. Si nos fijamos, se lee OSO.

Tema 10**Ampliación:**

Para solucionar la cuenta $17 ** : 3, * = 4 * 5$ debemos considerar que al quitar la coma del divisor se añade un 0 en el dividendo, de tal manera que la cuenta sería: $17 ** 0 : 3 * = 4 * 5$.

La cifra del divisor debe ser 2 – 4 – 6 u 8, dado que son las únicas cifras que multiplicadas por 5 dan 0 de resultado, y procedemos a hacer multiplicaciones por aproximación y error.

$$\left\{ \begin{array}{l} 32 \times 405; 32 \times 415; 32 \times 425; 32 \times 435 \\ 34 \times 405; 34 \times 415 \\ 36 \times 405; 36 \times 415 \\ 38 \times 405; 38 \times 415 \end{array} \right.$$

Así hasta que consigamos que la solución requerida es $1.767 : 3,8 = 465$.

Tema 11**Ampliación:**

El caracol cubre en el primer día de ascensión 1 metro, pues sube hasta 3 metros pero resbala 2, por lo que se queda en 1 metro.

Este ejercicio regular lo hace durante 7 días.

El octavo día inicia la subida desde 7 metros y al concluir la jornada ha llegado a cubrir los 10 metros de la tapia y se encuentra en sentido horizontal. Por tanto, no resbala y se queda tranquilamente allí.

Elegimos la medida de 5 litros, la llenamos y vaciamos parte de su contenido en la medida de 3 litros. En la medida de 5 litros quedan 2 litros que se echan en nuestra botella.

Se vacía el contenido de la medida de los 3 litros en el tonel y repetimos la operación.

Con mis 4 litros, pago al bodeguero y me marchó a mi casa.

Necesito una balanza con dos platillos. Coloco 4 bolas en cada platillo. Si quedan equilibrados, la bola que tengo en mi poder es la que pesa menos. Pero supongamos que las bolas del platillo de la izquierda se elevan, esto querrá decir que ahí se encuentra la bola que pesa menos. Cogemos las cuatro bolas y las colocamos de 2 en 2 en cada platillo. Ahora será el platillo de la derecha el que se eleva. Cogemos las dos bolas y colocamos una en cada platillo y aquel que se eleve es el que contiene la bola que menos pesa. Por tanto, el menor número de pesadas es de 3, porque el primer caso es una probabilidad entre 9 de que ocurra, lo cual es bastante difícil.

Tema 12

Ampliación:

Tengamos en cuenta que el número de aprobados debe ser igual o menor que 32.

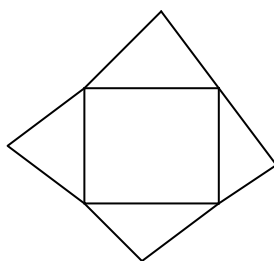
De todos los números, del único que podemos obtener un 5 % y que salga un número entero es 20.

Por tanto, los alumnos aprobados fueron 20, y como de éstos el 5 % es 1, de la clase del profesor Lentillo aprobó un alumno.

Tema 13

Ampliación:

Para ampliar el helipuerto y que siga teniendo forma cuadrada y mantenga en su sitio los cuatro focos, la única solución posible es:



Tema 14

Ampliación:

Tres docenas, como todo el mundo sabe, son 36 unidades.

Con seis palillos formamos tres equis; con dos palillos una uve y el palillo restante lo dejamos en vertical.

Con 9 palillos, hemos formado el número romano XXXVI.

Tema 15

Ampliación:

Existen varias soluciones dependiendo de dónde coloquemos el bote con la pintura blanca en la balda inferior.

Pero supongamos que está colocada a la derecha, luego encima se encontraría el bote de amarillo.

Para que la pintura azul se sitúe a la derecha del rojo, sólo puede estar en el centro, arriba o abajo.

Luego el bote rojo estará a la izquierda del verde, en el otro extremo, arriba o abajo.

Las pinturas negra y azul estarán colocadas encima o debajo de la roja y la verde, dependiendo de dónde se ubiquen éstas.

ANEXO XXII.

CURRÍCULUM INTERCULTURAL DE AULA DE SEGUNDO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

SEGUNDO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA PROGRAMACIÓN DE AULA ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

1. Encantado de conocer

Objetivos

1. Reconocer los elementos que intervienen en la comunicación.
2. Identificar las funciones del lenguaje según su finalidad comunicativa y su relación con los elementos de la comunicación.
3. Adquirir destrezas para expresar saludos de forma oral.
4. Conocer las distintas fórmulas de saludo y presentación en textos escritos.
5. Reconocer la oración como unidad máxima de sintaxis y mínima de comunicación.
6. Diferenciar oración simple y oración compuesta.
7. Identificar los distintos tipos de oraciones según la actitud del emisor.
8. Conocer la función del contexto y la situación en la emisión y comprensión de mensajes.
9. Reflexionar sobre la necesidad de conocer las correspondencias entre letras y fonemas para evitar las faltas de ortografía.
10. Apreciar la literatura como forma de expresión artística.
11. Conocer las características generales de los géneros literarios.
12. Valorar la realidad plurilingüe de España.
13. Favorecer el conocimiento y uso de los diccionarios alfabéticos para extraer información.

Contenidos

Conceptos

1. Las funciones del lenguaje.
2. Expresiones de saludo y cortesía.
3. Saludo y presentación en textos escritos.
4. La oración: simple y compuesta.
5. Las modalidades oracionales.
6. El contexto y la situación.
7. Vocales y consonantes; fonemas y letras.
8. Los géneros literarios.
9. La narrativa.
10. El teatro.
11. La lírica.
12. La realidad plurilingüe de España.
13. Diccionarios alfabéticos: el Diccionario de la Real Academia Española.

Procedimientos

1. Análisis de los elementos de la comunicación.

2. Identificación de las funciones del lenguaje.
3. Lectura y comprensión de textos escritos.
4. Utilización correcta de fórmulas orales de saludo y cortesía.
5. Uso de formas de comunicación escrita.
6. Clasificación de las oraciones en simples y compuestas.
7. Clasificación de las oraciones según la intencionalidad del emisor.
8. Distinción entre vocal y consonante.
9. Lectura de textos literarios narrativos, líricos y dramáticos.
10. Reconocimiento de la realidad plurilingüe de España.
11. Ubicación de las lenguas de España en sus Comunidades Autónomas.
12. Búsqueda de información en diccionarios alfabéticos.

Actitudes

1. Participación en actividades orales.
2. Valoración de las posibilidades comunicativas que permiten los elementos que se emplean en las diversas situaciones de comunicación.
3. Valoración y respeto hacia las opiniones distintas.
4. Sensibilización hacia la lectura y creación de un texto literario.
5. Comportamiento y participación activa y responsable en el propio aprendizaje.
6. Curiosidad y respeto hacia las lenguas de España.

Criterios de evaluación

1. Conocer las funciones del lenguaje.
2. Definir e identificar los elementos que intervienen en un acto de comunicación.
3. Utilizar fórmulas orales de saludo y cortesía correctamente.
4. Utilizar fórmulas de saludo y presentación en textos escritos correctamente.
5. Definir y comprender el concepto de oración.
6. Distinguir oración simple y oración compuesta.
7. Identificar distintos tipos de oraciones según la actitud del hablante.
8. Tener presentes el contexto y la situación para la comprensión correcta de los mensajes.
9. Distinguir vocales y consonantes dentro de la palabra.
10. Identificar los géneros literarios por sus características.
11. Distinguir entre géneros narrativos, líricos y dramáticos.
12. Conocer las lenguas que se hablan en España.
13. Utilizar de forma correcta el diccionario alfabético.

Temas transversales

- **Educación vial:** los ejemplos y actividades de *Leer y conocer* pueden propiciar reflexiones sobre el debido respeto a las normas de tráfico y de circulación, a la vez que ayudan a la identificación de algunos de sus códigos comunicativos.
- **Educación moral y cívica:** a través de distintas actividades del apartado *La diversidad lingüística*, se pretende que el alumno sienta respeto e interés por la lengua propia y por las empleadas en el resto de España. Además, con la lectura del poema que ejemplifica el género lírico y la realización de las actividades se fomenta el interés por la situación que

sufren los niños que no pueden asistir a la escuela y tienen que trabajar en el campo en condiciones muy duras. Por otro lado, en el apartado de *Comunicación* se hace hincapié en las fórmulas de saludo y cortesía, tanto orales como escritas.

- **Educación para la paz:** la referencia a la Constitución Española en el apartado *La diversidad lingüística* sirve para que se conozca el marco legislativo común en el que se desarrolla la realidad plurilingüe de España.
- **Educación para la salud:** el texto de *Evaluación* y su última actividad favorecen la reflexión sobre la situación de los enfermos de *alzheimer*.

2 Dime, Musa...

Objetivos

1. Reconocer en los textos la coherencia y los principales mecanismos de cohesión.
2. Identificar en un texto su tema central y la progresión temática.
3. Utilizar la lengua oral de forma correcta en la lectura expresiva, atendiendo a la pronunciación, el ritmo y la entonación.
4. Identificar y usar correctamente la organización en párrafos de los textos escritos.
5. Conocer el concepto de sujeto y reconocerlo en las oraciones.
6. Adquirir el concepto de campo semántico.
7. Identificar el acento fónico y su posición en las palabras y pronunciarlo correctamente.
8. Reconocer los géneros narrativos y sus estructuras.
9. Conocer textos representativos de la épica clásica y medieval.
10. Incorporar la lectura y la escritura como formas de enriquecimiento personal.
11. Explicar la formación del castellano dentro de la realidad plurilingüe de España.
12. Manejar los diccionarios escolares.

Contenidos

Conceptos

1. La coherencia y la cohesión textual.
2. La progresión temática en los textos.
3. El sujeto. La concordancia del sujeto con el verbo.
4. El sujeto omitido.
5. Los campos semánticos.
6. El acento. Sílabas tónicas y átonas. Palabras agudas, llanas, esdrújulas y sobresdrújulas.
7. Las estructuras narrativas. Narrador y narración. Descripción de lugares y personas.
8. La épica. Las epopeyas clásicas.
9. Épica medieval: los cantares de gesta y el romancero.
10. La formación del castellano.

Procedimientos

1. Análisis de textos reconociendo la coherencia y la cohesión textual, así como la progresión temática.
2. Lectura expresiva de distintos textos, cuidando especialmente pronunciación, ritmo y entonación.
3. Identificación de los párrafos de un texto.
4. Localización de temas principales y secundarios en los textos.
5. Lectura de textos narrativos reconociendo el tipo de narrador y la estructura de la narración.
6. Analizar y componer descripciones de lugares y de personas.
7. Agrupación de palabras en campos semánticos.
8. Pronunciación correcta del acento de intensidad.
9. Lectura y análisis de fragmentos épicos.
10. Análisis de los romances.
11. Elaboración de mapas lingüísticos sencillos.
12. Manejo de diccionarios escolares.

Actitudes

1. Valoración de la organización clara y coherente de los textos.
2. Aprecio de la lectura expresiva como forma de comunicación y fuente de valores estéticos.
3. Respeto de las normas gramaticales.
4. Interés por la lectura de textos narrativos y épicos.
5. Valoración de la aportación grecolatina a la cultura occidental.
6. Interés por la épica medieval.
7. Fomento del hábito de lectura.
8. Aprecio por la utilidad de los diccionarios escolares.
9. Participación activa y responsable en las tareas de la clase.

Criterios de evaluación

1. Leer con la pronunciación, el ritmo y la entonación adecuados.
2. Captar las ideas esenciales y los elementos de cohesión de los textos leídos.
3. Organizar correctamente los textos escritos en párrafos.
4. Reconocer el sujeto en las oraciones y usarlo en discursos orales y textos escritos respetando las normas de concordancia.
5. Organizar el vocabulario de un texto en campos semánticos.
6. Clasificar las palabras según la posición del acento y usar correctamente la tilde.
7. Identificar en los textos narrativos el tipo de narrador y la estructura de la narración.
8. Realizar correctamente descripciones de lugares y personas.
9. Conocer los principales autores y obras de la epopeya grecolatina y los cantares de gesta medievales.
10. Conocer las principales etapas en la formación del castellano.
11. Manejar correctamente un diccionario escolar.

Temas transversales

- **Educación moral y cívica.** Los textos de las epopeyas suelen contener una defensa de valores como la integridad, el valor, la honestidad, la defensa del grupo

familiar, etc., que se pueden comprobar especialmente en el texto de Homero (p. 24) y en el del romance del Cid (p. 37).

• **Educación para la igualdad de oportunidades.** En las actividades de *Evaluación* se plantea la intolerable situación de los malos tratos a mujeres y se pide a los alumnos que reflexionen sobre ella (p. 41).

3 Érase una vez

Objetivos

1. Reconocer los diferentes tipos de textos.
2. Descubrir la intención comunicativa de mensajes de distinto tipo.
3. Utilizar la lengua y los códigos gestuales propios del diálogo.
4. Reconocer el uso del diálogo escrito y del monólogo.
5. Conocer e identificar los sintagmas nominales y su estructura.
6. Reconocer y caracterizar los sustantivos, los pronombres y sus clases.
7. Utilizar sinónimos y antónimos para mejorar la calidad de la expresión.
8. Conocer y usar las normas ortográficas que rigen el uso de la tilde.
9. Diferenciar los fundamentos de los cuentos populares y literarios.
10. Leer y analizar cuentos populares y literarios.
11. Conocer la historia del castellano.
12. Manejar diccionarios de sinónimos y antónimos.

Contenidos

Conceptos

1. La tipología textual: textos narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos y dialogados.
2. La intención comunicativa.
3. El diálogo oral y escrito.
4. La entrevista periodística.
5. El sintagma. El SN: estructura.
6. El núcleo del SN. El sustantivo. Los pronombres.
7. La sinonimia.
8. La antonimia.
9. Reglas generales de la tilde. La diéresis
10. El cuento popular: fábulas, cuentos realistas, cuentos maravillosos.
11. El cuento literario.
12. Historia del castellano.

Procedimientos

1. Análisis de textos reconociendo su intención comunicativa y el tipo al que pertenecen.
2. Práctica de diálogo oral con uso adecuado de los códigos gestuales.
3. Análisis de entrevistas periodísticas y de textos narrativos con diálogos en estilo directo e indirecto.
4. Análisis de sintagmas nominales, identificando su estructura.
5. Identificación y análisis morfológico de sustantivos y pronombres.
6. Búsqueda de sinónimos y antónimos.
7. Uso correcto de la tilde y la diéresis sobre distintas palabras y textos.
8. Lectura y análisis de cuentos populares y literarios.
9. Creación de cuentos.
10. Manejo del diccionario de sinónimos y antónimos.

Actitudes

1. Actitud crítica ante diferentes mensajes orales y escritos, analizando su intención comunicativa.
2. Valoración del diálogo como instrumento espontáneo de la comunicación humana.
3. Respeto por las normas gramaticales y ortográficas.
4. Aprecio de los valores de la tradición oral.
5. Disfrute estético de la lectura de cuentos diversos.
6. Interés por desarrollar el hábito de la lectura.
7. Reconocimiento de la utilidad de los diccionarios de sinónimos y antónimos.
8. Participación activa y responsable en las tareas de la clase.

Criterios de evaluación

1. Identificar los principales tipos de texto.
2. Adecuar el contenido y la forma de los textos a su intención comunicativa.
3. Captar las ideas esenciales de los textos y resumirlos.
4. Reconocer las modalidades de la entrevista (de declaraciones y de personalidad), el estilo directo y el indirecto.
5. Analizar correctamente el tiempo en las narraciones.
6. Reconocer la estructura del sintagma nominal.
7. Identificar los sustantivos y los pronombres y su morfología.
8. Utilizar correctamente la tilde.
9. Conocer los principales momentos de la historia del castellano.
10. Manejar con aprovechamiento el diccionario de sinónimos y antónimos.

Temas transversales

- **Educación ambiental.** El texto de Jovellanos (p. 44) contiene una defensa de la naturaleza y de la vida en consonancia con ella. Puede meditar sobre la antigüedad de este tema que hoy nos parece más necesario que nunca.
- **Educación para la paz.** Puede trabajarse a partir de la sátira de la guerra que hace Julio Cortázar en el cuento de la página 54.
- **Educación para la salud.** Se trabaja en la actividad 10 de la *Evaluación*, a partir de un texto que muestra a jóvenes consumiendo tabaco y alcohol.
- **Educación moral y cívica.** Al estudiar el diálogo como forma de comunicación, insistiremos en su importancia para una sociedad democrática y en la necesidad de respetar siempre a nuestros interlocutores.

4 Un espejo en el camino

Objetivos

1. Conocer y analizar crónicas periodísticas.
2. Reconocer la noticia como género periodístico.
3. Conocer la función de determinante del sintagma nominal.
4. Identificar y analizar los artículos y adjetivos determinativos.
5. Reconocer los valores polisémicos de las palabras.
6. Usar las normas ortográficas relativas a la tilde diacrítica.
7. Conocer las principales manifestaciones de la novela española y leer fragmentos representativos.
8. Incorporar la lectura como forma de enriquecimiento personal.

9. Conocer las variedades meridionales del español.
10. Utilizar diccionarios de dudas y de uso.
11. Reconocer en la lectura íntegra de una novela los aspectos de contenido y estructura.

Contenidos

Conceptos

1. La crónica periodística.
2. La noticia en la prensa y en la radio.
3. Los determinantes del SN. El artículo. Los adjetivos determinativos.
4. La polisemia.
5. La novela picaresca. Cervantes novelista.
6. La novela realista y naturalista.
7. Las variedades meridionales del español.

Procedimientos

1. Lectura y comentario de crónicas periodísticas.
2. Análisis y redacción de noticias periodísticas.
3. Análisis sintáctico de sintagmas nominales.
4. Análisis morfológico de artículos y adjetivos determinativos.
5. Utilización correcta de la tilde diacrítica.
6. Lectura y análisis de fragmentos de las novelas españolas más representativas de las distintas épocas.
7. Creación de textos narrativos.
8. Lectura de textos en extremeño, murciano y canario.
9. Manejo del diccionario de dudas.
10. Manejo del diccionario de uso.
11. Lectura y análisis de una novela: *Marianela*, de Galdós.

Actitudes

1. Actitud crítica ante los mensajes de los medios de comunicación.
2. Valoración de la importancia de dichos medios en las sociedades democráticas.
3. Descubrimiento de los valores críticos y estéticos de la novela picaresca y cervantina.
4. Aprecio de la literatura como reflejo de la sociedad en la novela realista.
5. Disfrute estético de la lectura de novelas.
6. Fomento del hábito de lectura.
7. Respeto por las normas gramaticales y ortográficas.
8. Reconocimiento de la utilidad de los diccionarios de dudas y de uso.
9. Participación activa y responsable en las tareas de la clase.

Criterios de evaluación

1. Reconocer los rasgos característicos de la crónica periodística.
2. Identificar la estructura de la noticia.
3. Reconocer los determinantes de los SN y analizarlos correctamente.
4. Averiguar las relaciones de polisemia de los elementos léxicos.
5. Identificar las modalidades meridionales del español y sus rasgos principales.
6. Reconocer los rasgos de género y de época en textos novelescos.
7. Expresarse correctamente por escrito, con adecuación a las normas ortográficas.

8. Manejar diccionarios de dudas y de uso.
9. Leer una novela completa (*Marianela*, de Galdós) y analizar su argumento, personajes y estructura.

Temas transversales

- **Educación moral y cívica.** La crónica de la página 62, al tiempo que plantea el drama de la inmigración ilegal ofrece un ejemplo de solidaridad sobre el que merece la pena reflexionar.
- **Educación para la salud.** Puede trabajarse a partir del texto de la p. 64, que trata sobre las campañas de vacunación.

5. La palabra y la acción

Objetivos

1. Utilizar la lengua para elaborar exposiciones orales y escritas.
2. Reconocer y utilizar los textos expositivos y sus estructuras formales.
3. Identificar y analizar los adyacentes y complementos del núcleo del sintagma nominal.
4. Distinguir, analizar y usar correctamente los adjetivos calificativos.
5. Relacionar palabras homónimas.
6. Conocer y usar las normas ortográficas relativas a los diptongos e hiatos.
7. Reconocer las características del teatro y los principales códigos de la representación.
8. Leer y analizar fragmentos teatrales representativos.
9. Conocer la formación del andaluz y su historia.
10. Incorporar la lectura y la escritura como formas de enriquecimiento personal.
11. Utilizar diccionarios etimológicos e ideológicos.

Contenidos

Conceptos

1. La exposición: definición y situación comunicativa.
2. La exposición oral y escrita: pasos para su desarrollo.
3. Estructura del SN: los complementos del núcleo.
4. El adjetivo calificativo.
5. La homonimia.
6. El texto teatral: diálogo, estructura, personajes, acción dramática.
7. Los lenguajes de la representación teatral.
8. Historia de las hablas andaluzas.

Procedimientos

1. Desarrollo de exposiciones orales.
2. Elaboración de trabajos de clase expositivos.
3. Análisis sintáctico de sintagmas nominales.
4. Análisis morfológico de adjetivos calificativos.
5. Relación de palabras homónimas.
6. Utilización correcta de la tilde en los diptongos.
7. Lectura dramatizada de fragmentos teatrales.
8. Análisis de fragmentos teatrales: texto y acotaciones.
9. Uso del diccionario etimológico.

10. Uso del diccionario ideológico.

Actitudes

1. Valoración de la lengua como instrumento para la transmisión de conocimientos.
2. Aprecio por las convenciones de presentación, estructura y forma de los trabajos escritos.
3. Respeto por las normas gramaticales y ortográficas.
4. Respeto y aprecio por la realidad plurilingüe y pluricultural de España.
5. Sensibilidad ante la importancia del teatro y de sus valores literarios y escénicos.
6. Disfrute estético de la representación teatral.
7. Actitud positiva ante la utilidad de los diccionarios etimológico e ideológico.
8. Participación activa y responsable en las tareas de la clase.

Criterios de evaluación

1. Captar las ideas esenciales de textos orales expositivos.
2. Elaborar exposiciones orales y trabajos expositivos escritos con adecuación al contenido y a las estructuras formales.
3. Elaborar resúmenes escritos y síntesis orales de textos expositivos.
4. Exponer oralmente el desarrollo de un tema de forma ordenada, ajustándose a un plan o guion previo, adecuando el tema a la situación comunicativa y manteniendo la atención del receptor.
5. Reconocer los elementos del sintagma nominal analizarlos y utilizarlos correctamente en la lengua oral y en la escrita.
6. Usar adecuadamente los adjetivos y analizarlos morfológicamente.
7. Reconocer las relaciones de homonimia y distinguir las palabras homónimas.
8. Usar adecuadamente la tilde en los diptongos.
9. Reconocer los elementos estructurales del texto teatral y los códigos de la representación.
10. Leer de forma dramatizada fragmentos u obras teatrales.
11. Conocer los principales momentos de la historia de las hablas andaluzas.
12. Manejar con aprovechamiento los diccionarios etimológicos e ideológicos.

Temas transversales

- **Educación para la paz y Educación ambiental.** En las actividades de *Expresión oral* se proponen como temas de la exposición algunos relacionados con distintos temas transversales: los conflictos bélicos, el medio ambiente y la contaminación, el consumo (industria discográfica), etc. La *Educación para la paz* también se trabaja en la actividad 6 de la p. 97, en una actividad de vocabulario sobre este tema.
- **Educación moral y cívica.** La última actividad de la *Evaluación* introduce la cuestión de los límites éticos de la ciencia.

6 La fuerza del destino

Objetivos

1. Utilizar la lengua para elaborar exposiciones orales y escritas.

2. Reconocer y utilizar los textos expositivos humanísticos y sus estructuras formales.
3. Definir el concepto de predicado y distinguir el predicado verbal y el predicado nominal.
4. Analizar oraciones atributivas y reconocer su estructura y sus elementos.
5. Practicar las relaciones semánticas de hiperonimia e hiponimia para estructurar mejor el vocabulario.
6. Conocer y usar las normas ortográficas relativas a los triptongos.
7. Leer y analizar fragmentos representativos de obras trágicas.
8. Conocer la valoración social de los diferentes rasgos de las hablas andaluzas.
9. Utilizar la lengua para adquirir nuevos conocimientos.
10. Incorporar la lectura y la escritura como formas de enriquecimiento personal.
11. Aprender y utilizar técnicas de análisis como el subrayado.

Contenidos

Conceptos

1. La exposición. Los textos humanísticos.
2. El predicado. Predicado nominal y predicado verbal.
3. Las oraciones atributivas.
4. El atributo.
5. La hiperonimia y la hiponimia.
6. La tragedia: características del género.
7. Desarrollo histórico de la tragedia: Grecia y Roma, siglo XVII, tragedia contemporánea.
8. Las hablas andaluzas: valoración.

Procedimientos

1. Exposición en clase de un tema.
2. Lectura y análisis de textos humanísticos sencillos.
3. Análisis de oraciones atributivas.
4. Identificación del hiperónimo y de los hipónimos en series de palabras.
5. Utilización correcta de la tilde en los triptongos.
6. Lectura dramatizada de fragmentos teatrales.
7. Análisis del contenido, la forma y los rasgos genéricos de fragmentos de tragedias.
8. Subrayado de textos, destacando las ideas principales y las secundarias.

Actitudes

1. Respeto de las normas de la exposición oral en público.
2. Tolerancia ante las opiniones discrepantes de la propia.
3. Valoración de la importancia de las Humanidades en el desarrollo integral de la persona.
4. Respeto por las normas gramaticales y ortográficas.
5. Respeto y aprecio por la realidad plurilingüe y pluricultural de España.
6. Actitud positiva ante la importancia del teatro y de sus valores literarios y escénicos.
7. Disfrute estético de la representación teatral.
8. Interés por el uso del subrayado y de las técnicas de estudio.
9. Participación activa y responsable en las tareas de clase.

Criterios de evaluación

1. Exponer en clase oralmente el desarrollo de un tema de forma ordenada, ajustándose a un plan o guion previo, adecuando el tema a la situación comunicativa y manteniendo la atención del receptor.
2. Captar las ideas esenciales de textos humanísticos expositivos.
3. Elaborar síntesis orales y resúmenes escritos de textos humanísticos expositivos.
4. Crear trabajos expositivos utilizando distintas estructuras organizativas, con un vocabulario rico y variado y respetando los criterios de corrección.
5. Distinguir el predicado nominal del verbal.
6. Analizar correctamente oraciones atributivas.
7. Reconocer y utilizar las relaciones semánticas de hiperonimia e hiponimia.
8. Reconocer los triptongos y acentuarlos correctamente.
9. Reconocer los elementos temáticos y genéricos y los recursos formales de la tragedia.
10. Leer correctamente y entender fragmentos de obras teatrales trágicas.
11. Distinguir la valoración social de los diferentes rasgos de las hablas andaluzas.
12. Subrayar textos correctamente.

Temas transversales

- **Educación moral y cívica.** Las actividades relacionadas con la exposición oral deben desarrollarse dentro de los valores de respeto de las opiniones ajenas y de las normas cívicas.
- **Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos.** El personaje de Antígona representa la dignidad de la mujer y la asunción de los más altos valores. Se comprueba en el texto de la p. 110 y en las actividades que lo acompañan.
- **Educación ambiental.** La última actividad de *Evaluación* aborda el problema de la crueldad con los animales.

7. Señoras y señores

Objetivos

1. Utilizar la lengua para elaborar exposiciones orales y escritas.
2. Comprender el contenido de charlas y conferencias.
3. Reconocer y utilizar los textos expositivos científicos y sus estructuras formales.
4. Analizar la estructura del sintagma verbal y su núcleo.
5. Conocer los principios de la conjugación española: modo, tiempo, aspecto, voz, número y persona.
6. Reconocer las perífrasis verbales.
7. Identificar los tecnicismos y reconocer sus características.
8. Usar las normas ortográficas relativas a la acentuación de hiatos.
9. Reconocer las características de la comedia y sus principales manifestaciones en la literatura española y universal.
10. Leer y analizar fragmentos representativos de obras cómicas.
11. Conocer muestras de la literatura oral andaluza.
12. Utilizar la lengua para adquirir nuevos conocimientos.
13. Incorporar la lectura y la escritura como formas de enriquecimiento personal.
14. Aprender y utilizar técnicas de síntesis como el esquema.

Contenidos

Conceptos

1. La exposición oral: la charla y la conferencia.
2. La exposición escrita: los textos expositivos científicos.
3. El sintagma verbal y su núcleo.
4. El verbo: morfemas verbales.
5. Las perífrasis verbales.
6. Los tecnicismos.
7. La comedia: características del género.
8. Literatura oral andaluza.
9. Los géneros cómicos breves.
10. El español meridional.

Procedimientos

1. Uso de recursos audiovisuales en la exposición oral.
2. Asistencia a charlas y toma de notas.
3. Lectura, comprensión y análisis de textos científicos.
4. Análisis morfológico de formas verbales.
5. Identificación y clasificación de perífrasis verbales.
6. Reconocimiento de tecnicismos y su origen en textos científicos.
7. Acentuación de hiatos.
8. Análisis del contenido, forma y rasgos genéricos de fragmentos de comedias.
9. Lectura dramatizada de piezas cómicas.
10. Reconocimiento de los rasgos dialectales del español meridional.
11. Lectura y recopilación de manifestaciones literarias orales de Andalucía.
12. Elaboración de esquemas de distinto tipo.

Actitudes

1. Atención en charlas y conferencias.
2. Respeto por las opiniones discrepantes.
3. Valoración de la importancia de las ciencias en el desarrollo del conocimiento humano y el avance de la sociedad.
4. Interés por las normas gramaticales y ortográficas.
5. Aprecio de las tradiciones culturales de Andalucía.
6. Reconocimiento de la importancia del teatro y sus valores literarios y escénicos.
7. Disfrute estético de la representación teatral.
8. Aprecio del humor y de la comicidad.
9. Actitud positiva ante la utilidad del esquema y de las técnicas de estudio.
10. Participación activa y responsable en las tareas de clase.

Criterios de evaluación

1. Usar adecuadamente los recursos audiovisuales en las exposiciones orales.
2. Comprender y resumir el contenido de una charla o conferencia.
3. Captar las ideas esenciales de textos expositivos científicos.
4. Elaborar resúmenes escritos y síntesis orales de textos expositivos científicos.
5. Identificar los tecnicismos de esos mismos textos.
6. Crear trabajos expositivos utilizando su estructura organizativa característica, con un vocabulario rico y variado y respetando los criterios de corrección.
7. Reconocer el núcleo de los sintagmas verbales.

8. Identificar en las formas verbales la persona y el número, el modo, el tiempo, el aspecto y la voz.
9. Reconocer las perífrasis verbales.
10. Definir los dialectos meridionales del español y sus principales rasgos.
11. Reconocer distintos tipos de manifestaciones orales de Andalucía.
12. Leer correctamente y entender fragmentos de obras teatrales cómicas.
13. Realizar esquemas claros y adecuados a partir de un texto.

Temas transversales

- **Educación moral y cívica.** A propósito de las charlas y conferencias, volvemos a insistir en el respeto a las opiniones discrepantes y, en especial, a las personas que las defienden. En las actividades de *Evaluación* se aborda el tema de las relaciones entre ciencia y ética.
- **Educación para la salud.** En la actividad 4 de la p. 129 se rechazan los castigos corporales a partir de un texto de Lope de Vega.

8. A debate

Objetivos

1. Reconocer las características de los textos argumentativos.
2. Producir textos argumentativos.
3. Preparar un debate.
4. Identificar las características de las cartas al director.
5. Distinguir oraciones transitivas e intransitivas.
6. Reconocer algunos complementos del verbo (CD, CI, CPred).
7. Identificar eufemismos.
8. Escribir y pronunciar correctamente los grupos consonánticos cultos.
9. Definir las características del drama y sus modalidades.
10. Conocer las variedades sociales y estilísticas de la lengua.
11. Emplear la técnica del resumen.
12. Reconocer en la lectura íntegra de una obra de teatro los aspectos de contenido y forma y los lenguajes teatrales.

Contenidos

Conceptos

1. La argumentación: rasgos lingüísticos.
2. El debate: la figura del moderador.
3. Las cartas al director.
4. Oraciones transitivas e intransitivas.
5. Complemento directo, complemento indirecto y complemento predicativo.
6. Funciones de los pronombres átonos.
7. Complemento predicativo.
8. Los eufemismos.
9. Los grupos consonánticos cultos.
10. El drama.
11. El drama romántico.
12. El drama realista y naturalista.
13. El drama rural.

14. Las variedades sociales y estilísticas.
15. El resumen.

Procedimientos

1. Identificación de los rasgos lingüísticos de los textos argumentativos.
2. Comprensión de la estructura interna de los textos argumentativos.
3. Creación oral y escrita de textos argumentativos.
4. Preparación de debates.
5. Elaboración de cartas al director.
6. Identificación de oraciones transitivas e intransitivas.
7. Análisis sintáctico de oraciones transitivas e intransitivas.
8. Sustitución de una palabra tabú por su eufemismo más adecuado al contexto.
9. Identificación de los grupos consonánticos cultos.
10. Lectura dramatizada de obras teatrales.
11. Análisis de las características propias del drama.
12. Ampliación de vocabulario.
13. Identificación de variedades sociales y estilísticas de la lengua.
14. Elaboración de resúmenes de textos dados.
15. Lectura dramatizada y análisis de *Pic-Nic*, de Fernando Arrabal.

Actitudes

1. Interés por la corrección lingüística.
2. Actitud crítica ante las ideas que pretende transmitir un texto.
3. Disfrute con la lectura de fragmentos teatrales.
4. Participación en actividades orales.
5. Respeto ante las intervenciones orales de los compañeros.
6. Actitud activa de escucha.
7. Interés por mejorar los conocimientos sintácticos.

Criterios de evaluación

1. Identificar las características, la estructura interna y los rasgos lingüísticos de los textos argumentativos.
2. Analizar sintácticamente de forma correcta oraciones transitivas e intransitivas.
3. Identificar los eufemismos y sus contextos en textos orales y escritos, y utilizarlos adecuadamente.
4. Utilizar correctamente los grupos consonánticos cultos.
5. Reconocer las características del drama.
6. Elegir el registro adecuado según la situación.
7. Resumir correctamente el contenido de un texto.
8. Leer *Pic-Nic*, de Fernando Arrabal, y analizar su argumento y situaciones.
9. Reconocer en la obra dramática leída los lenguajes teatrales.

Temas transversales

- **Educación ambiental:** se presentan varias actividades en el apartado de *Expresión oral* para que el alumno se informe sobre cuestiones relacionadas con el cuidado del medio ambiente. Otra actividad de la *Evaluación* se dirige a que reflexione sobre este tema.
- **Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos:** la sección *Leer y conocer* presenta una actividad que implica la búsqueda

de información y una mayor concienciación sobre este problema. Por otro lado, para ilustrar el drama rural en la sección de *Literatura* se ha elegido un fragmento de *La casa de Bernarda Alba*, cuya lectura, junto con la realización de las actividades, refuerza el tema de la discriminación de género.

- **Educación para el consumo:** el texto de *Leer y conocer* intenta crear una actitud crítica y reflexiva ante el afán de dinero y las supuestas necesidades materiales.
- **Educación para la salud:** con uno de los textos de *Expresión escrita* se llama la atención sobre la presencia abusiva de las drogas y el alcohol en la vida cotidiana de los jóvenes, especialmente los fines de semana.
- **Educación para la paz:** la lectura y análisis de *Pic-Nic*, de Arrabal, permite un planteamiento sugerente y crítico ante lo absurdo de los enfrentamientos bélicos y ante la necesaria la búsqueda de la paz.

9 Mis primeros versos

Objetivos

1. Conocer las estructuras propias de los textos argumentativos.
2. Producir textos argumentativos.
3. Participar en un debate.
4. Identificar las características de los artículos de opinión.
5. Reconocer los complementos circunstanciales y de régimen.
6. Reconocer las palabras que son adverbios y su uso correcto.
7. Usar con corrección las preposiciones.
8. Identificar locuciones, frases hechas y refranes.
9. Usar con corrección el punto, la coma y el punto y coma.
10. Definir las características de la lírica.
11. Interpretar el lenguaje poético.
12. Conocer las características del uso coloquial de la lengua.
13. Identificar distintas estructuras textuales de organización del contenido.

Contenidos

Conceptos

1. Estructuras argumentativas.
2. El debate: participación.
3. El artículo de opinión.
4. Los complementos circunstanciales y de régimen.
5. El adverbio. Locuciones adverbiales.
6. Las preposiciones.
7. Locuciones, frases hechas y refranes.
8. El punto, la coma, el punto y coma.
9. La lírica.
10. Figuras de dicción y de pensamiento.
11. Las variedades estilísticas de la lengua: uso coloquial.
12. La estructura del contenido.

Procedimientos

1. Creación oral y escrita de textos argumentativos.
2. Reconocimiento de la estructura interna de los textos argumentativos.

3. Participación en debates.
4. Elaboración de artículos de opinión.
5. Análisis sintáctico de oraciones simples.
6. Utilización correcta de las preposiciones.
7. Análisis de sintagmas adverbiales.
8. Utilización correcta de adverbios y locuciones adverbiales en contextos lingüísticos dados.
9. Empleo adecuado de los signos de puntuación: punto, coma, punto y coma.
10. Lectura expresiva de poemas utilizando las pausas, el tono, la intensidad y el ritmo adecuados.
11. Análisis de las características propias de la lírica.
12. Creación de poemas.
13. Identificación de los rasgos de la lengua coloquial.
14. Creación de textos con distintas estructuras de contenido.

Actitudes

1. Respeto por los turnos de palabra y las opiniones distintas de las propias al argumentar y contrastar ideas con otros compañeros.
2. Actitud activa de escucha al participar en debates organizados.
3. Interés por mejorar los conocimientos sintácticos.
4. Aprecio del uso de los signos de puntuación para la expresión correcta de la sintaxis de la frase.
5. Sensibilidad hacia la belleza estética de los textos líricos.
6. Valoración de la poesía lírica como vehículo de expresión de sentimientos, vivencias o experiencias.
7. Interés por la lírica.
8. Desarrollo de hábitos de lectura y de escritura.
9. Valoración del trabajo en grupo.

Criterios de evaluación

1. Participar en un debate de forma apropiada, respetando sus normas, argumentando las ideas propias y refutando las contrarias sin descalificarlas.
2. Reconocer las características propias de los textos periodísticos de opinión.
3. Analizar correctamente oraciones con complementos circunstanciales y de régimen.
4. Reconocer los adverbios y las preposiciones en un texto.
5. Identificar y utilizar locuciones, frases hechas y refranes en textos escritos.
6. Utilizar correctamente los signos de puntuación.
7. Reconocer las características de la lírica.
8. Señalar rasgos de la lengua coloquial.
9. Identificar las estructuras que organizan el contenido de un texto.

Temas transversales

- **Educación ambiental:** en el apartado de *Expresión oral* se presenta la oportunidad para que el alumno se informe sobre formas de cuidar el medio ambiente e intercambie su opinión en un debate con sus compañeros.
- **Educación para el consumo:** algunos de los temas propuestos para ser debatidos en clase enfrentan al alumno con realidades tan evidentes

como la presencia de la televisión «basura» o el peso de las marcas comerciales.

- **Educación vial:** la actividad de creación de *Expresión escrita* puede propiciar reflexiones sobre el debido respeto a las normas de tráfico y de circulación.
- **Educación moral y cívica:** a través de distintas actividades del apartado *Leer y conocer*, generadas por la lectura del texto, así como otras de la página 161, se busca que el alumno reflexione sobre valores democráticos como la tolerancia, el bienestar y la justicia sociales. A su vez, el texto de la *Evaluación* versa sobre la integración social de los discapacitados, y en la última actividad se insta al alumno a que argumente propuestas para una mejora de la situación.
- **Educación para la salud:** el texto de la *Evaluación* también nos permite reflexionar sobre la búsqueda de cuerpos perfectos para alcanzar el éxito social y no el bienestar personal.
- **Educación para la paz:** el texto de *La diversidad lingüística* sirve para reflexionar sobre las consecuencias negativas de las guerras.
- **Educación para la cooperación y el desarrollo:** algunas actividades de *Leer y conocer* contribuyen a fomentar los conceptos de cooperación y desarrollo al dirigir la reflexión de los alumnos hacia situaciones de desequilibrio social.

10. No te lo creas

Objetivos

1. Reconocer las características de los textos argumentativos.
2. Producir textos argumentativos.
3. Conocer los distintos tipos de argumentos.
4. Participar en una mesa redonda de forma activa.
5. Identificar las características y estructuras textuales de los ensayos.
6. Distinguir oraciones reflexivas, recíprocas y pronominales.
7. Reconocer los valores de la forma *se*.
8. Distinguir los valores denotativos y connotativos de las palabras en su contexto.
9. Usar con corrección los dos puntos, los puntos suspensivos y las comillas.
10. Identificar los artificios del ritmo poético en textos en verso.
11. Conocer las características de la lengua culta.
12. Manejar distintas enciclopedias como herramientas de búsqueda de información.

Contenidos

Conceptos

1. Tipos de argumentos.
2. La mesa redonda.
3. El ensayo.

4. Oraciones reflexivas, recíprocas y pronominales.
5. Valores de *se*.
6. Denotación y connotación.
7. Dos puntos, puntos suspensivos, comillas.
8. La métrica.
9. Rima y medida de los versos: sus clases.
10. Licencias métricas. Las pausas.
11. Lengua formal y culta.
12. Búsqueda de información (I): las enciclopedias.

Procedimientos

1. Creación oral y escrita de textos argumentativos.
2. Estructuración de textos argumentativos utilizando distintos argumentos.
3. Identificación de los recursos de argumentación.
4. Participación activa en mesas redondas.
5. Expresión argumentada y respetuosa de opiniones sobre distintos temas.
6. Elaboración de un breve ensayo respetando sus rasgos estructurales y lingüísticos.
7. Determinación de la función de *se* en una oración concreta.
8. Análisis sintáctico de oraciones simples.
9. Empleo adecuado de los signos de puntuación: dos puntos, puntos suspensivos y comillas.
10. Lectura expresiva de poemas utilizando las pausas, el tono, la intensidad y el ritmo adecuados.
11. Análisis métrico de textos líricos.
12. Análisis y lectura de canciones como forma de expresión lírica.
13. Identificación de las características de la lengua culta.
14. Búsqueda de información en enciclopedias.

Actitudes

1. Desarrollo de una actitud crítica ante los significados connotativos en los medios de comunicación actuales.
2. Interés por argumentar de forma razonada las opiniones propias.
3. Interés por mejorar los conocimientos sintácticos.
4. Aprecio del uso de los signos de puntuación para la expresión correcta de la sintaxis de la frase.
5. Sensibilidad hacia la belleza estética de los textos líricos.
6. Valoración de las canciones como textos poéticos.
7. Valoración del concepto de adecuación comunicativa como rasgo de la lengua culta.
8. Sensibilización hacia el recurso de búsqueda de información.

Criterios de evaluación

1. Identificar los argumentos que sostienen una tesis.
2. Utilizar correctamente los recursos propios de la argumentación.
3. Reconocer las características de los ensayos.
4. Analizar correctamente oraciones reflexivas, recíprocas y pronominales.
5. Identificar la función de la forma *se* en oraciones concretas.
6. Diferenciar los significados connotativos y denotativos de los términos lingüísticos.
7. Utilizar correctamente los signos de puntuación.
8. Leer y recitar de manera expresiva textos en verso.

9. Medir versos aplicando las normas de la métrica.
10. Reconocer esquemas métricos.
11. Reconocer las características de la lengua culta.
12. Recurrir a la enciclopedia como fuente de información.

Temas transversales

- **Educación ambiental:** se presentan en los apartados de *Ortografía* y *Evaluación* actividades de reflexión para que el alumno se conciencie sobre la importancia de cuidar el medio ambiente y argumente sus tesis.
- **Educación para el consumo:** en el apartado *Leer y conocer* se hace reflexionar al alumno sobre la engañosa relación precio-calidad.
- **Educación para la paz:** el texto motivador y las actividades de *Expresión escrita* sirven para reflexionar sobre las consecuencias negativas de las guerras y los beneficios de la paz mundial.
- **Educación para la cooperación y el desarrollo:** el texto de *Leer y conocer* (p. 179) contribuye a fomentar el concepto de desarrollo al dirigir la reflexión de los alumnos hacia situaciones de decadencia y postración sociales.
- **Educación moral y cívica:** algunos de los temas propuestos en *Leer y conocer* para que se reflexione sobre ellos enfrentan al alumno con realidades como la importancia que se concede a los famosos que aparecen en televisión o en la prensa del corazón o la abundancia de programas de cotilleo.

11. Yo leo poesía

Objetivos

1. Reconocer los recursos de argumentación en los textos publicitarios.
2. Producir textos argumentativos.
3. Confeccionar un anuncio de radio.
4. Identificar las características de los textos publicitarios en la prensa escrita.
5. Distinguir oraciones activas y pasivas.
6. Diferenciar entre oraciones pasivas propias y pasivas reflejas.
7. Reconocer metáforas y sus mecanismos de construcción.
8. Usar con corrección guiones, rayas y paréntesis.
9. Distinguir los principales tipos de estrofas.
10. Identificar las características de la lengua vulgar.
11. Manejar distintas enciclopedias en CD-ROM como herramientas de búsqueda de información.
12. Potenciar la creatividad con la ayuda de textos publicitarios y poéticos.

Contenidos

Conceptos

1. La argumentación en publicidad.
2. Anuncios en la radio.
3. Anuncios en la prensa.
4. La voz: oraciones activas y pasivas (propias y reflejas).

5. La metáfora.
6. Guión, raya, paréntesis.
7. Tipos de estrofas.
8. Los vulgarismos.
9. Búsqueda de información (II): enciclopedias en CD-ROM.

Procedimientos

1. Identificación de los recursos de argumentación en textos publicitarios.
2. Análisis de imágenes y anuncios publicitarios.
3. Confección de anuncios de radio y de prensa escrita.
4. Reflexión sobre la influencia de los medios de comunicación en la sociedad.
5. Expresión de opiniones argumentadas sobre distintos temas.
6. Creación escrita de textos argumentativos.
7. Utilización correcta de la forma *se*.
8. Análisis sintáctico de oraciones pasivas.
9. Localización y creación de metáforas.
10. Identificación de los mecanismos de la comparación y de la metáfora.
11. Uso adecuado del guión, la raya y el paréntesis.
12. Lectura expresiva de poemas utilizando las pausas, el tono, la intensidad y el ritmo adecuados.
13. Análisis métrico de textos poéticos.
14. Creación de poemas.
15. Identificación y corrección de vulgarismos.
16. Búsqueda de información en enciclopedias en CD-ROM.

Actitudes

1. Desarrollo de una actitud crítica ante los medios de comunicación y la publicidad.
2. Gusto por la corrección del lenguaje.
3. Aprecio del uso de los signos de puntuación para la expresión correcta de la sintaxis de la frase.
4. Sensibilidad hacia la belleza estética de los textos poéticos.
5. Interés por la creación de textos poéticos.
6. Valoración de la importancia de la búsqueda de información.
7. Disposición para el uso de los medios informáticos como forma de obtener información.

Criterios de evaluación

1. Identificar los recursos expresivos y de argumentación de un texto publicitario.
2. Reconocer los elementos de los anuncios en la radio.
3. Reconocer los elementos de los anuncios en la prensa escrita.
4. Analizar correctamente oraciones activas y pasivas.
5. Analizar oraciones con la forma *se*.
6. Reconocer una metáfora y comprender el significado nuevo que se añade a la palabra.
7. Utilizar correctamente los signos de puntuación.
8. Identificar tipos de estrofas en distintos poemas.
9. Identificar vulgarismos y corregirlos.
10. Utilizar la enciclopedia en CD-ROM como fuente de información.

Temas transversales

- **Educación para el consumo:** las actividades del apartado de *Comunicación*, así como las de la *Evaluación* enfrentan críticamente al alumno con la presencia de la publicidad en nuestra vida cotidiana.
- **Educación moral y cívica:** el texto de *Leer y conocer* (página 196) es una oportunidad para que el alumno reflexione sobre el peso que tienen en nuestra sociedad los medios de comunicación.
- **Educación para la salud:** algunas actividades de creación y reflexión presentadas en *Ortografía* y *Evaluación* fomentan hábitos de cuidados de la salud. En *Comunicación* se analiza un anuncio de una campaña institucional sobre prevención del consumo de drogas.

12. Igual que en televisión

Objetivos

1. Reconocer los recursos estilísticos de los textos publicitarios.
2. Producir textos publicitarios.
3. Analizar las características de los anuncios en televisión.
4. Realizar una campaña publicitaria.
5. Distinguir oraciones impersonales y nominales.
6. Distinguir metonimias y sinécdoques.
7. Usar con corrección los signos de interrogación y los de exclamación.
8. Apreciar los textos líricos.
9. Distinguir tipos de poemas, estróficos y no estróficos.
10. Usar el hipérbaton como técnica para destacar elementos de la oración.
11. Manejar Internet como herramienta de búsqueda de información.
12. Leer un libro poético completo.

Contenidos

Conceptos

1. La publicidad: recursos estilísticos.
2. Anuncios en televisión.
3. La campaña publicitaria.
4. Oraciones impersonales y nominales.
5. La metonimia.
6. Interrogación y exclamación.
7. Tipos de poemas estróficos y no estróficos.
8. Orden de la oración e hipérbaton.
9. Búsqueda de información (III): Internet.

Procedimientos

1. Identificación de los recursos estilísticos en textos publicitarios.
2. Confección de eslóganes publicitarios con los recursos expresivos más habituales.
3. Confección en grupo de una campaña publicitaria.
4. Utilización correcta de la forma *se*.
5. Análisis sintáctico de oraciones simples.

6. Creación de metonimias y sinédoques.
7. Utilización correcta de los signos de interrogación y exclamación.
8. Lectura expresiva de poemas utilizando las pausas, el tono, la intensidad y el ritmo adecuados.
9. Análisis métrico de textos líricos.
10. Creación de poemas.
11. Uso del hipérbaton para destacar elementos de la oración.
12. Búsqueda de información en Internet.
13. Lectura de un libro poético completo.

Actitudes

1. Actitud crítica ante los medios de comunicación y la publicidad.
2. Gusto por el uso correcto de la lengua.
3. Aprecio del uso de los signos de puntuación para la expresión correcta de la sintaxis de la frase.
4. Sensibilidad hacia la belleza estética de los textos líricos.
5. Interés por la creación propia de textos poéticos.
6. Aprecio de Internet como recurso de búsqueda de información.
7. Valoración de las nuevas tecnologías como formas de comunicación.
8. Actitud participativa en el trabajo en grupo.

Criterios de evaluación

1. Identificar los recursos estilísticos de un texto publicitario.
2. Analizar los elementos de los anuncios en televisión.
3. Reconocer los medios de comunicación utilizados en una campaña publicitaria.
4. Analizar correctamente oraciones impersonales.
5. Analizar oraciones con la forma *se*.
6. Reconocer oraciones nominales.
7. Identificar metonimias.
8. Utilizar correctamente los signos de interrogación y exclamación.
9. Identificar tipos de poemas estróficos y no estróficos.
10. Utilizar Internet como herramienta de búsqueda de información.
11. Identificar las características de la poesía en un libro poético completo.

Temas transversales

- **Educación para el consumo:** el apartado de *Comunicación* plantea muchas posibilidades para desarrollar una actitud crítica ante los medios de comunicación y la publicidad, siendo conscientes de la influencia que tienen en nuestra forma de actuar y en nuestra escala de valores.
- **Educación moral y cívica:** la *Evaluación* propone una reflexión sobre el uso de la publicidad para promover comportamientos cívicos. La guía de lectura de *Romancero gitano*, de Federico García Lorca, sitúa al alumno ante los prejuicios sociales existentes sobre el mundo gitano.
- **Educación ambiental:** el texto con que se inicia la unidad incide en la necesidad de cuidar el medio ambiente. En *Técnicas de trabajo* se lleva al alumno a reflexionar sobre las agresiones del ser humano al medio natural, que condenan a ciertas especies animales a la extinción.

1. Los números enteros

Objetivos

1. Comprender la necesidad de los números negativos para cuantificar la realidad.
2. Representar sobre la recta y ordenar los números enteros.
3. Fijar una buena base de cálculo que permita al alumnado manejarse con soltura tanto en situaciones cotidianas como en estudios posteriores de Matemáticas y otras áreas.
4. Elaborar estrategias personales para realizar determinados cálculos y para resolver problemas.
5. Aprender a utilizar la calculadora en los cálculos con números enteros.
6. Conocer el significado de las raíces cuadradas y cúbicas de los números enteros.
7. Respetar la jerarquía de las operaciones en los cálculos con números enteros.
8. Descomponer un número en factores primos.
9. Hallar el máximo común divisor y el mínimo común múltiplo de varios números.

Contenidos

Conceptos

1. El conjunto de los números enteros.
2. Valor absoluto, opuesto y ordenación.
3. Adición, sustracción, multiplicación y división de números enteros.
4. Potencias de números enteros y propiedades de estas.
5. Raíces cuadradas y cúbicas de números enteros.
6. Jerarquía de las operaciones.
7. Divisibilidad. M.c.d. y m.c.m.

Procedimientos

1. Reconocimiento de la necesidad de los números negativos.
2. Comparación de números mediante la representación gráfica y la ordenación.
3. Utilización de los signos $>$; $<$; \geq ; \leq .
4. Utilización de las reglas del uso de los paréntesis en el cálculo.
5. Cálculo de potencias de números enteros con exponente natural.
6. Utilización de la jerarquía y las propiedades de las operaciones en el cálculo con números enteros.
7. Reconocimiento de la posibilidad o no de realizar raíces cuadradas y cúbicas de números enteros y cálculo de estas.
8. Resolución de problemas en los que aparezcan números enteros.
9. Descomposición de números en factores primos y obtención del m.c.d. y del m.c.m.

Actitudes

1. Curiosidad e interés por enfrentarse con problemas numéricos e investigar las regularidades y relaciones que aparecen en los conjuntos numéricos.
2. Valoración crítica de la precisión, simplicidad y utilidad del lenguaje numérico para representar, comunicar o resolver diferentes situaciones de la vida cotidiana.
3. Confianza en las propias capacidades para realizar cálculos y afrontar problemas numéricos.
4. Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda de soluciones a los problemas.
5. Interés y respeto por las diferentes estrategias matemáticas empleadas en la resolución de un problema.

Criterios de evaluación

1. Utilizar los números enteros para describir situaciones.
2. Representar números enteros en la recta y comparar estos.
3. Operar con números enteros respetando la jerarquía de las operaciones.
4. Conocer y utilizar las propiedades de las operaciones con números enteros para simplificar los cálculos.
5. Calcular el m.c.d y el m.c.m de varios números.
6. Resolver problemas numéricos utilizando las correspondientes operaciones con números enteros.

Temas transversales

Educación del consumidor

Los números enteros aparecen de forma natural al tratar de expresar tanto las cantidades positivas como las deudas o cantidades negativas. Así, en algunas actividades de esta unidad aparecen ejemplos de compraventas y se muestra también al alumno un recibo de una cuenta bancaria para que aprenda a interpretarlo.

Educación ambiental

También los números enteros son adecuados y se utilizan en algunas actividades para expresar el valor de algunas variables ambientales, como son la altitud, la profundidad o la temperatura.

2 Fracciones: Números racionales

Objetivos

1. Operar con soltura con números naturales, enteros y racionales en situaciones de la vida cotidiana.
2. Utilizar los números naturales, enteros y racionales para cuantificar y representar la realidad.
3. Comprender el significado y uso de las potencias.
4. Adquirir una mayor agilidad y destreza en el cálculo mental práctico.

5. Fijar una buena base de cálculo que permita al alumno manejarse con soltura, no solo en situaciones cotidianas, sino también en los estudios posteriores de matemáticas y en los de cualquier otra área.
6. Aprender a usar la calculadora para realizar operaciones, analizando las ventajas y los inconvenientes de su uso.
7. Identificar el tipo de operaciones que son necesarias para resolver problemas numéricos.
8. Utilizar métodos aritméticos, algebraicos, geométricos y gráficos para la resolución de problemas, discriminando los casos en que es más conveniente cada uno de ellos.
9. Desarrollar una actitud de curiosidad e interés hacia los contenidos matemáticos, valorándolos como necesarios para resolver situaciones de la vida cotidiana.

Contenidos

Conceptos

1. *Fracción como parte de un todo.*
2. Fracciones equivalentes.
3. Relación entre fracción y expresión decimal.
4. Operaciones elementales combinadas con fracciones, expresiones decimales y números enteros.
5. Porcentajes.
6. Razón y proporción.
7. Relación de proporcionalidad directa.
8. Relación de proporcionalidad inversa.
9. Orden y representación de números racionales.

Procedimientos

1. *Obtención de fracciones equivalentes.*
2. Obtención de la fracción irreducible, factorizando numerador y denominador y simplificando los factores comunes.
3. Relación entre expresiones decimales y números fraccionarios.
4. Comparación y ordenación de números fraccionarios.
5. Uso y automatización de las operaciones con fracciones.
6. Utilización de estrategias de resolución de problemas numéricos, utilizando esquemas, dibujos, etc.
7. Resolución de problemas en contextos cercanos al alumno, en los que se vea la utilidad de los distintos tipos de números.
8. Uso de los porcentajes y la proporcionalidad en problemas de la vida real.
9. Reconocimiento de la conveniencia de usar o no calculadora para determinados cálculos.

Actitudes

1. Reconocimiento y valoración crítica de la calculadora y otros instrumentos para la realización de cálculos e investigaciones numéricas
2. Valoración del conocimiento de los distintos conjuntos de números por su utilidad en la vida real.

3. Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas y realizar cálculos.
4. Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda de soluciones a los problemas numéricos.
5. Sensibilidad y gusto por la presentación ordenada y clara del proceso seguido y de los resultados obtenidos en problemas y cálculos numéricos.

Criterios de evaluación

1. *Identificar números naturales, enteros y racionales en distintos contextos.*
2. Obtener fracciones equivalentes para comparar y operar.
3. Saber pasar de fracción a expresión decimal y de expresión decimal exacta a la fracción correspondiente.
4. Realizar operaciones sencillas con números naturales, enteros y racionales, respetando la jerarquía de las operaciones y el uso de los paréntesis.
5. Resolver problemas sencillos en los que intervengan números naturales, enteros y racionales, así como porcentajes, diferenciando datos, operaciones y resultados, e indicar su significado.
6. *Resolver problemas numéricos con potencias y raíces cuadradas.*
7. Aplicar las técnicas de redondeo a los resultados, dando el nivel de precisión requerido en cada situación.
8. Identificar magnitudes directa e inversamente proporcionales .
9. Aplicar la proporcionalidad directa e inversa a la resolución de problemas de la vida cotidiana.

Temas transversales

Educación del consumidor

Utilizando las formas del pensamiento lógico para interpretar y analizar de una forma crítica los porcentajes y la proporcionalidad en actividades relativas a la vida cotidiana de los ciudadanos y su entorno.

Educación moral y cívica

Criticando aspectos injustos de la sociedad y fomentando el diálogo, la convivencia y la generosidad con actividades que describen distintos usos del dinero y de tiempo, por ejemplo.

Educación ambiental

Relacionando los problemas ambientales con los comportamientos humanos, en actividades que utilizan datos relativos a las especies animales, a la atmósfera, a la superficie de bosques, superficie cultivable de la Tierra, etc.

3. Expresiones decimales y sistema métrico

Objetivos

1. Utilizar los números decimales y las unidades adecuadas para cuantificar y describir la realidad.

2. Operar con expresiones decimales.
3. Elaborar y utilizar estrategias de medida.
4. Utilizar y relacionar las distintas unidades de longitud, masa, capacidad, superficie y volumen del sistema métrico decimal.
5. Conocer y operar con las distintas unidades de medida del tiempo.
6. Utilizar el vocabulario adecuado para interpretar y transmitir informaciones sobre objetos.
7. Estimar cantidades, resultados y medidas.
8. Conocer y emplear distintos instrumentos de medida, valorando su conveniencia en función de sus características.

Contenidos

Conceptos

1. Números con decimales. Expresión decimal. Operaciones. Aproximación y redondeo.
2. Medidas. Unidades.
3. Sistema métrico decimal.
 3. 1. Unidades de longitud: el metro, múltiplos y submúltiplos.
 3. 2. Unidades de superficie: el metro cuadrado, múltiplos y submúltiplos.
 3. 3. Unidades de volumen: el metro cúbico, múltiplos y submúltiplos.
 3. 4. Unidades de capacidad: el litro, múltiplos y submúltiplos.
 3. 5. Unidades de masa: el kilogramo, múltiplos y submúltiplos.
4. Sistema sexagesimal.
 4. 1. La medida del tiempo.
 4. 2. La medida de los ángulos.

Procedimientos

1. Utilización de los signos $<$; $>$; \leq ; \geq .
2. Uso y automatización de las operaciones de números con decimales.
3. Realización con la calculadora de operaciones de números con decimales.
4. Reconocimiento de la conveniencia o no de usar la calculadora para determinados cálculos.
5. Sustitución de un número por otro más sencillo de acuerdo con la precisión que requiera su uso.
6. Utilización directa de diversos instrumentos de medida.
7. Elección de una unidad de medida adecuada para cuantificar magnitudes.
8. Expresión de medidas de objetos del entorno en distintas unidades.
9. Conocimiento y uso de las equivalencias entre las distintas unidades.
10. Expresión de una misma medida en distintas unidades.
11. Relación de las unidades de tiempo con fenómenos astronómicos.
12. Expresión de medidas de tiempo en formas compleja y decimal.
13. Reconocimiento del margen de error en la estimación de medidas.

Actitudes

1. Toma de conciencia de la arbitrariedad de las unidades de medida y de la necesidad de su unificación.

2. Reconocimiento y valoración de la utilidad de la medida para transmitir informaciones precisas relativas al entorno.
3. Incorporación al lenguaje cotidiano de los términos de medida para describir objetos, espacios y duraciones.
4. Disposición favorable a realizar, estimar o calcular medidas de objetos, espacios y tiempos cuando la situación lo aconseje.
5. Hábito de expresar los resultados numéricos de las mediciones manifestando las unidades de medida utilizadas.
6. Cuidado y precisión en el uso de los diferentes instrumentos de medida y en la realización de mediciones.
7. Curiosidad e interés por conocer el origen del sistema métrico decimal y sexagesimal.

Criterios de evaluación

1. Operar con expresiones decimales y aplicarlas a situaciones de la vida cotidiana.
2. Aproximar números con decimales con la precisión adecuada.
3. Acotar las raíces cuadradas de números con decimales.
4. Elegir las unidades más adecuadas para medir las distintas magnitudes.
5. Realizar cambios entre las unidades del sistema métrico decimal.
6. Realizar cambios de unidades con unidades que no pertenezcan al sistema métrico decimal.
7. Expresar la medida del tiempo en distintas unidades y sistemas.
8. Estimar medidas y valores expresando el resultado en la unidad correspondiente.

Temas transversales

Educación moral y cívica

Cuidando la precisión en la expresión, realización y estimación de medidas, y en el uso de los diferentes instrumentos de medida.

Educación del consumidor

Empleando las distintas formas de pensamiento lógico para comprender, organizar y transmitir informaciones relativas a la medida y los gastos en la vida cotidiana.

Educación para la paz

Reconociendo la realidad como diversa y susceptible de ser interpretada desde varios puntos de vista y valorando las propias habilidades para afrontar los problemas que se presentan en la vida cotidiana, y la necesidad del trabajo en equipo como un método eficaz para realizar diversas actividades.

4. Lenguaje algebraico

Objetivos

1. Expresar simbólicamente un enunciado verbal sencillo y asignar un enunciado verbal razonable a una expresión simbólica sencilla.
2. Utilizar la jerarquía y las propiedades de las operaciones en cálculos escritos y en la simplificación de expresiones algebraicas.
3. Resolver ecuaciones de primer grado con una incógnita.
4. Analizar un problema: entender el enunciado, diferenciar los datos de la incógnita, observar la relación entre los datos y la incógnita y representar, si es posible, en un dibujo o esquema la situación planteada por el problema.
5. Utilizar métodos aritméticos, algebraicos, geométricos y gráficos para la resolución de problemas, discriminando los casos en que es más conveniente cada uno de ellos.
6. Valorar las estrategias utilizadas en función del análisis de los resultados.
7. Resolver los problemas con constancia en la búsqueda de soluciones y modificando el punto de vista cuando sea necesario.
8. Desarrollar una actitud de curiosidad e interés por el proceso de generalización, de valoración del lenguaje matemático como un instrumento válido para investigar, analizar y resolver distintas situaciones que pueden presentarse o formularse en nuestro entorno.

Contenidos

Conceptos

1. Significado y uso de las letras para representar números.
2. Reglas para desarrollar y simplificar expresiones literales sencillas.
3. Valor numérico de expresiones literales sencillas.
4. Significado del signo igual entre las expresiones algebraicas.
5. Ecuación, incógnita, solución.
6. Ecuaciones de primer grado. Ecuaciones equivalentes.
7. Resolución de problemas mediante el uso de ecuaciones.

Procedimientos

1. *Simbolización de cantidades en contextos concretos y representación de relaciones (propiedades o secuencias numéricas) mediante expresiones literales.*
2. Utilización de las propiedades de las operaciones para desarrollar y simplificar expresiones literales sencillas.
3. Interpretación y utilización del signo igual en distintas expresiones numéricas y algebraicas.
4. Resolución de ecuaciones sencillas mentalmente o por tanteo.
5. Utilización de los principios de equivalencia para resolver ecuaciones de primer grado.
6. Utilización del lenguaje algebraico para plantear y resolver problemas sencillos.

Actitudes

1. *Valoración de la precisión, simplicidad y utilidad del lenguaje algebraico para describir diferentes situaciones de la vida cotidiana.*
2. Sensibilidad y gusto por la presentación ordenada y clara del proceso seguido y de los resultados obtenidos en cálculos numéricos y algebraicos y en problemas.
3. Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas y resolverlos.
4. Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda de soluciones a los problemas matemáticos.
5. Capacidad de cambiar de estrategia en la búsqueda de soluciones cuando la situación lo requiera.

Criterios de evaluación

1. Utilizar el lenguaje algebraico para expresar de forma rigurosa y concisa una información dada en el lenguaje habitual en aquellas situaciones que resulte útil hacerlo.
2. Simplificar una expresión algebraica haciendo uso de la jerarquía y las propiedades de las operaciones.
3. Identificar expresiones algebraicas equivalentes.
4. Resolver ecuaciones de primer grado con una incógnita.
5. Analizar el problema distinguiendo los elementos conocidos (datos) de los que se quiere conocer (incógnitas) y expresar a través de una ecuación la relación entre los datos y la incógnita establecidos en el problema.
6. Obtener la solución o las soluciones de una ecuación e interpretarlas en el contexto del problema.
7. Saber identificar aquellas situaciones en las que es válido el método algebraico de aquellas en las que no lo es.

Temas transversales

Educación moral y cívica

Trabajando para que los alumnos actúen con espíritu de cooperación, respeto e interés hacia la tarea de sus compañeros.

Educación para el consumidor

Desde actividades en las que aparezca y se analice el precio de distintos productos.**5.**
Elementos básicos de la geometría del espacio

Objetivos

1. *Distinguir figuras espaciales y reconocer las relaciones de incidencia, paralelismo y perpendicularidad entre sus elementos.*
2. *Reconocer poliedros y cuerpos de revolución.*
3. *Distinguir entre poliedros cóncavos y convexos.*

4. *Reconocer los poliedros regulares y sus características.*
5. *Clasificar los poliedros en función de sus características.*
6. *Obtener desarrollos planos de poliedros y construir poliedros, en casos sencillos, a partir de su desarrollo.*
7. *Identificar los elementos característicos de los poliedros y de los cuerpos de revolución.*
8. *Adquirir y elaborar métodos de representación de figuras espaciales en el plano.*
9. *Reconocer las distintas formas geométricas poliédricas o de revolución presentes en la naturaleza, en el arte o en la vida cotidiana.*
10. *Confiar en las propias capacidades para afrontar y resolver problemas en el ámbito de la geometría.*

Contenidos

Conceptos

1. Elementos geométricos básicos en el espacio.
 - 1.1. Punto, recta, plano.
 - 1.2. Relaciones de incidencia, corte, paralelismo y perpendicularidad de rectas y planos.
2. Representación en el plano de figuras espaciales.
3. Descripción y propiedades características de los poliedros.
4. Poliedros regulares, pirámides y prismas.
5. Desarrollo plano de los poliedros.
6. Cuerpos de revolución: cilindro, cono y esfera.

Procedimientos

1. Utilización correcta de los instrumentos de dibujo para efectuar representaciones geométricas.
2. Identificación de puntos, rectas y planos en el espacio.
3. Reconocimiento y trazado de rectas paralelas, perpendiculares o incidentes en el espacio.
4. Uso correcto de los términos geométricos relativos a poliedros, cono y cilindro.
5. Construcción de paralelepípedos.
6. Descripción, utilizando términos geométricos, de un aula, una habitación, un patio, un cuadro, un edificio, un aparato, una máquina...
7. Reducción de problemas geométricos complejos a otros más sencillos (pasando del espacio al plano, de una figura complicada a otra más simple, de una configuración de muchos elementos a otra con menos elementos, del caso particular a uno general, del caso general a uno particular, etc.) para facilitar su comprensión y resolución.

8. Formación de figuras planas de cuerpos geométricos a partir de otras por composición y descomposición.

Actitudes

1. Interés y gusto por la descripción verbal precisa de formas y características geométricas.
2. Curiosidad e interés por investigar sobre formas, configuraciones y relaciones geométricas.
3. Confianza en las propias capacidades para percibir el espacio y resolver problemas geométricos.
4. Flexibilidad para enfrentarse con situaciones geométricas desde distintos puntos de vista.
5. Interés y respeto por las estrategias y soluciones a problemas geométricos distintas de las propias.
6. Sensibilidad y gusto por la realización sistemática y presentación cuidadosa y ordenada de trabajos geométricos.
7. Valoración de los aspectos estéticos de las formas geométricas en diversos ámbitos de la realidad relacionados con el urbanismo, la arquitectura, el diseño y el arte contemporáneo.
8. Curiosidad e interés por conocer el desarrollo de la geometría en distintas culturas.

Criterios de evaluación

1. *Reconocer los diferentes elementos de un poliedro.*
2. *Distinguir los poliedros regulares e irregulares, cóncavos y convexos.*
3. *Reconocer los elementos de una pirámide.*
4. *Clasificar prismas.*
5. *Nombrar poliedros.*
6. *Elaborar desarrollos de poliedros en casos sencillos.*
7. *Reconocer los cuerpos de revolución y sus características.*
8. *Diferenciar entre cuerpo y superficie de revolución.*
9. *Distinguir las secciones de la esfera y de la superficie esférica.*
10. *Representar en el plano, en casos sencillos, poliedros y cuerpos de revolución.*

Temas transversales

Educación del consumidor

Junto al torno de alfarero se puede hablar de la necesidad de la artesanía como elemento creativo y relajante, frente al proceso mecánico. La elaboración de materiales artesanalmente es más lenta; por eso, los productos artesanos son más caros, aunque disfrutan de mayor calidad.

Educación moral y cívica

Las pirámides son grandes obras arquitectónicas que podemos disfrutar pese a haber sido construidas hace muchísimos años. Su conservación ha sido una pieza decisiva para conocer nuestro pasado. Por eso es conveniente respetar los monumentos y las construcciones actuales para disfrute de generaciones posteriores.

Educación para la paz

Si la realidad es diversa y puede ser interpretada desde distintos puntos de vista, este hecho se acrecienta aún más al realizar representaciones en un plano. Así hay que fomentar, respetar y valorar la representación de figuras en el plano distintas de las propias, fomentando los valores de tolerancia y respeto a la diversidad.

Educación ambiental

A través de la actividad que sirve de presentación al desarrollo plano de una figura, se puede analizar la conveniencia de emplear, para el mismo tipo de utilidad, objetos que sean respetuosos con el medio ambiente, frente a otros que no lo sean, prescindiendo de la estética de estos.

6. Pitágoras y su teorema

Objetivos

1. Conocer el teorema de Pitágoras y utilizar este en la resolución de problemas de medida.
2. Calcular perímetros y áreas de figuras planas.
3. Distinguir qué polígonos forman las caras de una figura espacial.
4. Calcular el área lateral y total de figuras espaciales.
5. Obtener expresiones de los volúmenes de algunas figuras espaciales.
6. Obtener un mecanismo de estimación de áreas y volúmenes de figuras irregulares.

Contenidos

Conceptos

1. Los triángulos. Teorema de Pitágoras.
2. Área y perímetro de figuras planas.
3. Área lateral y total del prisma, de la pirámide, del cilindro y del cono.
4. Concepto de volumen.
5. Volumen del prisma, de la pirámide, del cilindro y del cono.

Procedimientos

1. Aplicaciones del teorema de Pitágoras a la resolución de problemas de medida.
2. Cálculo del área de figuras planas aplicando las fórmulas correspondientes.
3. Descomposición de algunas figuras planas en otras más sencillas con el fin de calcular su área.
4. Cálculo del área lateral y total del prisma, de la pirámide, del cilindro y del cono.
5. Adquisición de la idea intuitiva de volumen, eligiendo como unidad un cubo.
6. Cálculo de volúmenes de figuras formadas por cubos y dibujadas en perspectiva.

7. Cálculo del volumen del prisma, de la pirámide, del cilindro y del cono aplicando las correspondientes fórmulas.
8. Reducción de problemas geométricos complejos a otros más sencillos para facilitar su comprensión y resolución.

Actitudes

1. Disposición favorable a realizar medidas de áreas y volúmenes cuando la situación lo aconseje.
2. Revisión sistemática del resultado de las medidas, aceptándolas o rechazándolas según se adecuen o no a los valores esperados.
3. Hábito de expresar los resultados numéricos de las mediciones indicando las unidades de medida utilizadas.
4. Flexibilidad para enfrentarse con problemas geométricos desde distintos puntos de vista.
5. Sensibilidad y gusto por la presentación cuidadosa y ordenada de trabajos geométricos.

Criterios de evaluación

1. Utilizar el teorema de Pitágoras en la resolución de problemas de medida.
2. Calcular el área y el perímetro de figuras planas utilizando las fórmulas correspondientes.
3. Obtener el área y el perímetro de algunas figuras planas a partir de otras conocidas.
4. Calcular el área lateral y el área total del prisma, de la pirámide, del cilindro y del cono.
5. Utilizar con soltura las unidades de volumen y capacidad y la relación entre ellas.
6. Calcular el volumen del prisma, de la pirámide, del cilindro y del cono a partir de las correspondientes fórmulas.
7. Obtener áreas y volúmenes de las figuras geométricas utilizando diversos procedimientos y a partir de las fórmulas.

Temas Transversales

Educación ambiental

Mediante actividades en las que se construyen diferentes objetos, se pintan superficies, se rellenan recipientes, etc., se realizan los cálculos de áreas y volúmenes para aprovechar adecuadamente el material empleado, evitando derroches innecesarios. Estas actividades permiten sensibilizar al alumnado sobre el deterioro ambiental que puede acarrear un consumo desmedido.

Educación moral y cívica

A través de esta unidad se pueden fomentar actitudes como la precisión, el cuidado y el orden en la realización de tareas, así como la flexibilidad ante las diferentes formas de resolver un problema y el respeto a los demás.

Educación del consumidor

Mediante la realización de mediciones y la estimación de medidas en algunos problemas referentes a productos de consumo.

7. Tales y su teorema

Objetivos

1. Reforzar las relaciones entre las distintas formas de proporcionalidad: numérica, geométrica, gráfica y algebraica.
2. Aplicar el teorema de Tales para la obtención de medidas a partir de figuras semejantes.
3. Conocer y aplicar los criterios de semejanza de triángulos y utilizarlos para reconocer figuras planas semejantes.
4. Utilizar la semejanza para la interpretación, lectura y elaboración de planos y mapas, conocida la escala.
5. Desarrollar una actitud de curiosidad e interés hacia los contenidos matemáticos, valorándolos como necesarios para resolver situaciones de la vida cotidiana.

Contenidos

Conceptos

1. Idea de semejanza entre figuras como similitud de formas.
2. Criterios de semejanza de figuras planas.
3. Figuras semejantes. Ampliación y reducción de figuras: escala y razón de semejanza.
4. Teorema de Tales.
5. Igualdad y semejanza de triángulos.
6. Planos y escalas.

Procedimientos

1. Identificación de figuras semejantes, obteniendo la razón de semejanza.
2. Construcción de figuras semejantes, dada la razón de semejanza, utilizando distintas tramas o el concepto de homotecia.
3. Utilización del concepto de proporción para comprobar la proporcionalidad de lados.
4. Utilización del teorema de Tales para obtener longitudes y dividir un segmento en partes proporcionales.
5. Utilización de los criterios de semejanza de triángulos para construir y determinar triángulos semejantes.
6. Utilización de la semejanza para calcular longitudes.
7. Interpretación de las escalas numérica y gráfica.
8. Uso de la escala para calcular medidas en la realidad, a partir de un plano.

Actitudes

1. Reconocimiento y valoración de las relaciones entre la forma y el tamaño de los objetos, y de los métodos y del lenguaje matemáticos que permite tratarlos.
2. Interés y gusto por la descripción verbal precisa de formas y características geométricas.
3. Flexibilidad para enfrentarse desde distintos puntos de vista con situaciones relacionadas con la geometría.
4. Interés y respeto por las estrategias y soluciones a problemas geométricos distintas de las propias.
5. Sensibilidad y gusto por la realización sistemática y la presentación cuidadosa y ordenada de trabajos geométricos.
6. Valoración de la proporcionalidad como medio para resolver múltiples problemas de la vida cotidiana.
7. Sentido crítico ante las representaciones a escala utilizadas para transmitir mensajes de diferente naturaleza.

Criterios de evaluación

1. Reconocer figuras semejantes y obtener la razón de semejanza entre ellas.
2. Construir ampliaciones y reducciones de figuras, dada la razón de semejanza.
3. Utilizar el teorema de Tales y la semejanza para averiguar medidas.
4. Pasar de escala numérica a razón de semejanza, y viceversa.
5. Utilizar la semejanza y la escala para leer e interpretar planos y mapas.

Temas transversales

Educación del consumidor

Utilizando las formas de pensamiento lógico para organizar y transmitir informaciones relativas a la medida en la vida cotidiana, interpretando los gráficos y adquiriendo criterios de análisis de la sociedad para mejorar la vida de los ciudadanos y su entorno.

Educación moral y cívica

Cuidando la precisión en el lenguaje al utilizar el término de proporcionalidad, criticando aspectos injustos de la sociedad y fomentando el diálogo y el respeto en la convivencia.

Educación para la paz

Reconociendo la realidad como diversa y susceptible de ser interpretada desde distintos puntos de vista, valorando el trabajo en equipo como un método eficaz para realizar diversas actividades y fomentando los valores de solidaridad, tolerancia y respeto a la diversidad.

Educación vial

Utilizando con soltura las escalas numéricas y gráficas.

8. Funciones y gráficas

Objetivos

1. Utilizar el lenguaje gráfico para la descripción e interpretación de relaciones de tipo funcional.
2. Extraer información a partir de diversas representaciones gráficas que ilustran situaciones cotidianas.
3. Construir una tabla de observaciones correspondiente a una situación o un fenómeno.
4. Representar gráficamente una información que viene dada mediante una tabla.
5. Representar gráficamente una información expresada de forma verbal.
6. Reconocer una relación de proporcionalidad directa cuando esta viene expresada en forma de gráfica, enunciado o tabla.
7. Escribir la expresión analítica correspondiente a una relación de proporcionalidad directa.
8. Representar gráficamente una relación de proporcionalidad directa.
9. Representar gráficamente funciones lineales y afines.
10. Describir las características globales de las funciones: dominio, continuidad, recorrido, cortes con los ejes, signos de la función, crecimiento, decrecimiento, máximos y mínimos locales.

Contenidos

Conceptos

1. Aproximación al concepto de dependencia funcional de dos variables y de variable dependiente e independiente.
2. Las gráficas como una forma de expresar relaciones entre magnitudes.
3. Relación gráfica-enunciado y gráfica-tabla de valores.
4. Función de proporcionalidad directa: gráfica y fórmula.
5. Funciones lineales y afines.
6. Propiedades globales de las funciones: dominio, continuidad, recorrido, cortes con los ejes, signos de la función, crecimiento, decrecimiento, máximos y mínimos locales.

Procedimientos

1. Lectura e interpretación de gráficas:
 - Identificación de variables dependiente e independiente. Reconociendo la escala utilizándola en cada eje.
 - Construcción de una tabla de valores a partir de una gráfica.
 - Asignación de cada gráfica al enunciado correspondiente.
 - Descripción verbal del fenómeno representado en una gráfica.
 - Observación de los puntos máximos y mínimos y de los tramos de crecimiento y decrecimiento de una gráfica.
2. Construcción de gráficas a partir de una experiencia, un enunciado y una tabla de datos, o a partir de fórmulas sencillas.

3. Elaboración de tablas a partir de un enunciado, de una experiencia, de una gráfica o de una fórmula sencilla.
4. Representación de la gráfica de funciones lineales y afines.
5. Reconocimiento de la función de proporcionalidad directa como caso particular de la función afín.
6. Interpretación en distintos contextos y representación gráfica de las expresiones: $y = mx + n$

Actitudes

1. Actitud positiva y crítica hacia la información expresada mediante gráficas.
2. Valoración de la utilidad del lenguaje gráfico.
3. Curiosidad por investigar relaciones entre magnitudes o fenómenos.
4. Reconocimiento y valoración del trabajo en equipo como la manera más eficaz para realizar determinadas actividades (planificar y llevar a cabo experiencias, tomas de datos, etc.).
5. Sensibilidad y gusto por la precisión, el orden y la claridad en el tratamiento y la presentación de datos y resultados relativos a observaciones, experiencias.

Criterios de evaluación

1. Conocer los elementos que integran una representación gráfica.
2. Extraer conclusiones cualitativas y cuantitativas sobre el fenómeno descrito.
3. Decidir si una representación gráfica puede describir una situación o un fenómeno.
4. Describir e interpretar relaciones funcionales de proporcionalidad directa.
5. Identificar una relación de proporcionalidad directa expresada de forma gráfica.
6. Reconocer y diferenciar las funciones lineales y afines.
7. Representar e interpretar contextos que se identifiquen con las funciones lineales y afines.
8. Leer e interpretar los aspectos globales de las gráficas.

Temas transversales

Educación del consumidor

Utilizando las formas de pensamiento lógico para organizar y transmitir informaciones relativas a la medida en la vida cotidiana, al interpretar y analizar críticamente los datos y gráficos presentes en los medios de comunicación y adquiriendo criterios de análisis de la sociedad para mejorar la vida de los ciudadanos y cuidar el entorno.

Educación moral y cívica

Cuidando la precisión en el lenguaje y siendo flexibles para modificar el punto de vista cuando sea necesario, criticando aspectos injustos de la sociedad y fomentando el diálogo y el respeto en la convivencia.

Educación para la paz

Reconociendo la realidad como diversa y susceptible de ser interpretada desde puntos de vista diferentes, valorando el trabajo en equipo como un método eficaz para realizar diversas actividades y fomentando los valores de solidaridad, tolerancia y respeto a la diversidad.

Educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos

Identificando situaciones en las que se producen discriminaciones relacionadas con la desigualdad de oportunidades entre ambos sexos, analizando sus causas.

Educación vial

Utilizando con soltura las escalas numéricas y gráficas.

Educación ambiental

Relacionando los problemas ambientales con las diferentes actividades humanas.

9. Las gráficas de la comunicación

Objetivos

1. Diferenciar individuo, población y muestra en casos sencillos.
2. Identificar el tipo de variable correspondiente a los datos objeto de estudio.
3. Recoger y organizar en tablas y gráficos datos estadísticos relativos a una variable.
4. Recoger datos estadísticos y presentarlos en tabla de forma correcta.
5. Realizar tablas de frecuencias para recoger los resultados de una experiencia con una distribución discreta.
6. Utilizar representaciones gráficas para recopilar datos de una población.
7. Elaborar distintos tipos de gráficos estadísticos para representar información.
8. Asociar a cada tipo de variable el gráfico más adecuado.
9. Detectar los posibles errores y distorsiones en las gráficas estadísticas.
10. Utilizar las medidas de centralización como forma de resumir la información.
11. Saber hallar e interpretar la moda de una distribución estadística.
12. Saber hallar e interpretar la mediana de una distribución estadística.
13. Calcular e interpretar la media de una distribución estadística.
14. Desarrollar una actitud positiva y crítica frente a la información presentada mediante gráficos estadísticos, siendo sensibles a sus posibles errores o manipulaciones.

Contenidos

Conceptos

1. Métodos para mostrar información sobre caracteres de una población:
 - Caracteres estadísticos: cualitativos y cuantitativos.
 - Elaboración de tablas: frecuencia absoluta, relativa y porcentual.

- Representación gráfica: distintos tipos de gráficas (diagramas de sectores, gráficos de barras, poligonal, pictogramas).
- Medidas de centralización: moda, mediana y media aritmética. Casos sencillos.

Procedimientos

1. Diferenciación entre individuo, población y muestra en casos sencillos.
2. Recogida de datos del entorno del alumno, de los medios de comunicación y de otras fuentes de información.
3. Ordenación en tablas de frecuencias.
4. Interpretación de tablas y gráficas estadísticas. Obtención de consecuencias.
5. Localización de errores; posibles correcciones.
6. Decisión del tipo de representación gráfica más conveniente según el carácter que se estudie.
7. Construcción de gráficas a partir de tablas estadísticas.
8. Conocimiento de los distintos tipos de gráficas estadísticas: sectores, diagrama de barras, pictogramas, etc.
9. Realización de encuestas en contextos muy cercanos al alumno.
10. Obtención de la media a partir de una serie de pocos datos estadísticos.
11. Obtención, en casos sencillos, de otras medidas de centralización: mediana y moda.

Actitudes

1. Reconocimiento y valoración de la utilidad del lenguaje estadístico para representar y resolver problemas de la vida cotidiana y del conocimiento científico.
2. Valoración de la incidencia de los nuevos medios tecnológicos en el tratamiento y la representación gráfica de información de índole muy diversa.
3. Sensibilidad, interés y valoración crítica del uso del lenguaje estadístico en informaciones y argumentaciones sociales, políticas y económicas.
4. Sensibilidad y gusto por la precisión, el orden y la claridad en el tratamiento y la presentación de datos y resultados relativos a observaciones, experiencias y encuestas.
5. Reconocimiento y valoración del trabajo en equipo como la manera más eficaz para realizar determinadas actividades (planificación y realización de experiencias, tomas de datos, etc.).

Criterios de evaluación

1. Obtener información relevante a partir de tablas y gráficos estadísticos habituales.
2. Identificar las variables estadísticas y recoger los datos correspondientes a ellas.
3. Formar una tabla de frecuencias a partir de los datos proporcionados u obtenidos a través de una encuesta o de un gráfico.
4. Dibujar gráficos estadísticos a partir de los datos presentados en una tabla.
5. Detectar los posibles errores o distorsiones que se pueden presentar en un gráfico interpretándolos en el contexto correspondiente.
6. Hallar e interpretar la moda de una distribución.
7. Hallar e interpretar la mediana de una distribución.
8. Calcular e interpretar la media aritmética de una distribución.

Temas transversales

Educación moral y cívica

Desde actividades que denuncian la cantidad de personas pobrecidas que hay en el mundo, se puede trabajar este tema transversal; con ello pretendemos que las alumnas y alumnos no permanezcan impasibles frente a esas cifras que denuncian tal desigualdad entre las personas del mundo.

Educación del consumidor

Desde actividades que denuncian, a través de las cifras, la desigualdad entre los salarios de las personas trabajadoras del Norte y del Sur y las diferencias entre el dinero destinado a pagar a las personas trabajadoras y el destinado a la publicidad, se puede inculcar el poder que tenemos las personas consumidoras para exigir la información sobre dónde y en qué condiciones están elaborados los productos que compramos, cómo consumir exclusivamente aquello que necesitamos para que alguna vez pueda haber un reparto más igualitario de los recursos y de esta manera ir formando personas consumidoras responsables.

Los ejemplos que tratan el Comercio Justo, pueden ser un buen momento para poder hablarles de este comercio como una alternativa al comercio tradicional y al cambio de estructuras y desigualdades. Se puede comentar sus principios y reflexionar sobre ellos.

Principios del Comercio Justo:

- Garantiza un salario justo a productoras y productores.
- Se establece una relación a largo plazo y se realiza una parte del pago por adelantado, lo que les da seguridad y les permite planificar su desarrollo.
- Las organizaciones productoras dedican una parte de sus beneficios a las necesidades básicas de sus comunidades: sanidad, educación, formación laboral, etc.
- No hay explotación infantil.
- Se promueve:
 - La participación en la toma de decisiones y el funcionamiento democrático.
 - La igualdad entre hombre y mujer.

La protección del medio ambiente.

Educación para la Paz

Se puede trabajar este tema transversal desde la actividad que trata la distorsión de las gráficas del gasto militar desde dos puntos de vista opuesto el militarista y el pacifista.

Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos

En actividades en las que se trata el tema de la desigualdad de trato de la mujer a nivel mundial.

Educación ambiental

Desde las actividades que denuncian situaciones de deterioro del medio ambiente y cómo conservarlo y respetarlo.

Educación vial

Se pueden plantear actividades en las que aparezcan índice de accidentes por imprudencias y comentar los riesgos y las consecuencias que conllevan.

10. El azar

Objetivos

1. Conocer los fenómenos típicos del azar y distinguirlos de los fenómenos deterministas.
2. Precisar el vocabulario referido a la probabilidad y al azar.
3. Utilizar la probabilidad para interpretar situaciones del entorno.
4. Conocer los modelos de experimentos para determinar probabilidades de sucesos equiprobables y no equiprobables.
5. Utilizar diagramas de árbol en los casos de experimentos compuestos.
6. Asignar probabilidad a un suceso a partir de la frecuencia relativa.
7. Desarrollar una actitud positiva de curiosidad e interés hacia las aplicaciones de la probabilidad, así como de cautela y sentido crítico ante las creencias de los fenómenos de azar.

Contenidos

Conceptos

1. Experimentos aleatorios y deterministas.
2. Algunos experimentos aleatorios: monedas, dados, bolas, baraja, ruletas.
3. Sucesos.
 - Sucesos simples y compuestos.
 - Tipos de sucesos: suceso seguro e imposible, sucesos contrarios.
 - Sucesos equiprobables.
4. Probabilidad de un suceso. Regla de Laplace.
5. Diagramas de árbol.
6. Frecuencia absoluta y relativa de un suceso.

Procedimientos

1. Realización de experimentos aleatorios con el fin de observar el carácter imprevisible del azar.
2. Utilización del lenguaje del azar: espacio muestral, sucesos, suceso seguro e imposible, sucesos contrarios, sucesos equiprobables.
3. Construcción del espacio muestral asociado a un experimento y de algunos sucesos del mismo.
4. Asignación de probabilidades a sucesos equiprobables y no equiprobables en experimentos sencillos.
5. Aplicación de la regla de Laplace.
6. Realización de diagramas de árbol en experimentos compuestos sencillos.
7. Representación mediante diagramas de barras de la frecuencia relativa de un suceso. Comprobación de la estabilidad de las frecuencias relativas.
8. Asignación de probabilidad a un suceso a partir de la frecuencia relativa en casos sencillos.

Actitudes

1. Curiosidad e interés por investigar las situaciones del azar.
2. Cautela y sentido crítico ante las creencias populares sobre los fenómenos aleatorios.
3. Reconocimiento y valoración de las matemáticas para interpretar, describir y predecir situaciones inciertas.
4. Disposición favorable a la revisión y mejora del resultado de cualquier conteo, cálculo o problema métrico.

Criterios de evaluación

1. Reconocer el carácter imprevisible de los fenómenos de azar.
2. Utilizar el lenguaje adecuado para referirse a fenómenos propios del azar.
3. Calcular la frecuencia absoluta y relativa de un suceso.
4. Aplicar la regla de Laplace para calcular probabilidades.
5. Asignar probabilidades a sucesos equiprobables y no equiprobables.

Temas transversales

Educación moral y cívica

Muchas de las actividades de esta unidad están pensadas para que el alumnado no solo adquiera una serie de conocimientos, sino que además reflexione, analice y profundice en estos.

Educación para la paz

Se pretende, a través de las diferentes actividades de esta unidad, potenciar una actitud de flexibilidad y respeto hacia las opiniones de los demás.

ANEXO XXIII.

CURRICULUM INTERCULTURAL DE AULA DE CUARTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

1 ¿Qué quieres decir?

Objetivos

1. Identificar los elementos del proceso de comunicación.
2. Distinguir entre comunicación verbal y no verbal.
3. Reconocer las distintas intenciones comunicativas.
4. Identificar el proceso de comunicación en distintas situaciones.
5. Conocer el sistema de estructuración del lenguaje verbal: niveles de organización.
6. Reconocer los enunciados y textos y saber cuál es la diferencia entre estos y las oraciones.
7. Distinguir qué actos de habla realizamos al emitir un texto.
8. Producir e interpretar adecuadamente actos de habla indirectos.
9. Reconocer las modalidades oracionales o tipos de oración.
10. Identificar los tipos de variación lingüística: diacrónica y sincrónica.
11. Conocer las características del Romanticismo.
12. Diferenciar la poesía y la prosa románticas y conocer la obra de Espronceda y Larra.
13. Caracterizar el teatro romántico: Zorrilla y duque de Rivas.
14. Comentar textos literarios.
15. Leer de forma expresiva diferentes tipos de textos.
16. Comprender e identificar los principales errores de concordancia.
17. Producir textos sin errores de concordancia.

Contenidos

Conceptos

1. El proceso de comunicación: elementos y funciones.
2. Sistemas de comunicación verbal y no verbal. Los signos: clasificación.
3. El lenguaje verbal y el signo lingüístico.
4. La estructuración del lenguaje verbal: niveles jerárquicos.
5. Los actos de habla: directos e indirectos.
6. Las modalidades oracionales.
7. Oraciones, enunciados y textos.
8. La variación lingüística.
9. El Romanticismo.
10. La poesía y la prosa románticas: Espronceda y Larra.
11. El teatro romántico: Zorrilla y el duque de Rivas.
12. Errores de concordancia: tipos.

Procedimientos

1. Análisis y elaboración de procesos de comunicación.
2. Identificación de intenciones comunicativas en mensajes diversos.
3. Identificación de los niveles del lenguaje y de las unidades que los componen.
4. Comprensión y producción adecuadas de enunciados teniendo en cuenta los actos de habla que se realizan.
5. Identificación de las modalidades oracionales.
6. Reconocimiento de variantes lingüísticas.
7. Lectura de textos de poesía y prosa.
8. Dramatización de escenas teatrales.
9. Reconocimiento de las características del Romanticismo en texto literarios.
10. Audición de fragmentos musicales basados en obras teatrales.
11. Análisis de textos literarios.
12. Comprensión y reconocimiento de los errores de concordancia más habituales.

Actitudes

1. Interés por las diferentes formas de transmitir información.
2. Valoración del código lingüístico como producto sociocultural capaz de transmitir todo tipo de información.
3. Valoración del sistema constructivo jerárquico del lenguaje humano.
4. Reconocimiento de la importancia de los textos como unidad comunicativa.
5. Interés por la naturaleza evolutiva y variable de las lenguas.
6. Respeto por la variación dialectal del castellano o español.
7. Interés por las ideas del Romanticismo.
8. Sensibilidad estética por las obras románticas.
9. Gusto por la interpretación escénica.
10. Valoración positiva de la conveniencia de utilizar la lengua con corrección.

Criterios de evaluación

1. Reconocer los elementos del proceso de comunicación y la intención comunicativa predominante.
2. Reconocer las diferentes unidades de la lengua.
3. Reconocer y producir textos correctos teniendo en cuenta los actos de habla que emitimos con cada uno de ellos.
4. Comprender y reconocer los diversos tipos de variación lingüística.
5. Explicar las diferencias de textos dialectales con respecto al castellano estándar.
6. Reconocer los temas y las características esenciales de la literatura romántica.
7. Encuadrar a Espronceda, Larra, Zorrilla y el duque de Rivas en cada género literario.
8. Comentar un texto literario.
9. Percibir las ideas esenciales y las intenciones de diferentes tipos de textos escritos, elaborando otro en que se recojan dichos contenidos.
10. Reconocer y explicar concordancias erróneas en los textos.
11. Producir textos orales o escritos donde se eviten conscientemente errores de concordancia.

Temas transversales

- **Educación para el consumo.** Se propone que los alumnos reflexionen sobre sus hábitos de consumo de ocio por medio de las actividades que se plantean en la página 7.
- **Educación moral y cívica.** El estudio de las múltiples posibilidades de variación lingüística dentro de un idioma permite que el alumno se familiarice con la legitimidad de la diferencia y la respete. En la misma línea se ha seleccionado el texto que sirve de evaluación.
- **Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos.** Las obras teatrales de esta unidad (*Don Juan Tenorio*, *Don Álvaro o la fuerza del sino*) presentan una visión antigua de la mujer dependiente del hombre que puede utilizarse para, en contraste, defender la igualdad y la tolerancia.

2. Todo en el aire

Objetivos

1. Recordar las características de los medios de comunicación.
2. Conocer el funcionamiento básico del medio radiofónico.
3. Explicar las propiedades que fundamentan la buena construcción de los textos.
4. Reconocer y dar cuenta de por qué un texto está bien construido o constituye un no-texto.
5. Establecer la diferencia entre competencia y actuación.
6. Comprender el proceso de adquisición del lenguaje y de aprendizaje de segundas lenguas.
7. Reconocer la variedad diafásica empleada por el interlocutor y dar cuenta de las causas que han llevado a ella.
8. Producir textos utilizando el registro lingüístico más adecuado.
9. Reconocer las propuestas literarias de Gustavo Adolfo Bécquer.
10. Conocer la importancia de Andalucía como tema literario del Romanticismo.
11. Reconocer las coincidencias entre la poesía de Bécquer y la de Rosalía de Castro.
12. Comentar textos literarios.
13. Aplicar técnicas básicas de trabajo intelectual: subrayar, esquematizar, resumir.
14. Reconocer los principales tipos de anacolutos y evitar su uso

Contenidos

Conceptos

1. Características de los medios de comunicación.
2. Características de la comunicación radiofónica. Géneros radiofónicos.
3. Competencia y actuación.
4. Adquisición de las lenguas.
5. Propiedades de los textos: coherencia, cohesión y adecuación.
6. Variedades diafásicas o funcionales. El registro lingüístico.
7. España y Andalucía, temas literarios del Romanticismo.
8. Gustavo Adolfo Bécquer: *Rimas*, *Leyendas* y teoría literaria.
9. La *Renaixença* catalana. Jacinto Verdaguer.
10. El *Rexurdimento* gallego. Rosalía de Castro.
11. Técnicas de análisis en el trabajo intelectual.
12. Los anacolutos.

Procedimientos

1. Comprobación de las características del medio radiofónico.
2. Realización de un programa de radio.
3. Comprensión de las propiedades de los textos.
4. Identificación de textos y no-textos.
5. Producción de textos de buena construcción y propiedad.
6. Análisis de la variedad funcional de los textos.
7. Selección adecuada del registro en el que debe emitirse un texto.
8. Lectura de textos literarios en catalán y gallego.
9. Identificación de rasgos del Romanticismo en textos diversos
10. Análisis de textos literarios.
11. Utilización de técnicas de análisis: subrayado, esquema, resumen.
12. Identificación de los errores por anacoluto y producción de textos correctos.

Actitudes

1. Valoración de las ventajas de la radio sobre otros medios de comunicación.
2. Valoración de las propiedades de los textos.
3. Reconocimiento de la utilidad de los textos como mecanismos de comunicación.
4. Interés por la construcción de textos según el registro más adecuado.
5. Aprecio por las nuevas propuestas literarias de Bécquer.
6. Reconocimiento de las *Rimas* de Bécquer como una obra básica en la evolución de la poesía española.
7. Valoración positiva del uso del catalán y del gallego en textos literarios.
8. Valoración de los *bertsolaris* como manifestación de la cultura popular.
9. Interés por la puesta en práctica de las técnicas de trabajo intelectual.
10. Interés y atención por la construcción de mensajes sin anacolutos.

Criterios de evaluación

1. Integrar informaciones procedentes de diferentes textos sobre las características de la radio.
2. Diferenciar entre información y opinión.
3. Reconocer en textos diversos los elementos del proceso de comunicación y la intención comunicativa predominante.
4. Comprender y reconocer los mecanismos de buena formación de los textos: coherencia, cohesión, adecuación.
5. Interpretar y construir correctamente textos analizando y eligiendo el registro sociolingüístico adecuado.
6. Identificar los temas y rasgos de la poesía de Bécquer.
7. Conocer la labor literaria de los viajeros románticos.
8. Comentar un texto literario.
9. Resumir textos variados.
10. Identificar anacolutos y corregirlos en las emisiones propias.

Temas transversales

- **Educación para la salud y sexual.** A propósito del tema del Romanticismo literario, se propone en diferentes lugares de la unidad abordar las relaciones afectivas entre los jóvenes: texto motivador, actividades de *Literatura*, actividad 10 de *Evaluación...*

- **Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos.** Los contenidos anteriores pueden ser empleados también para el tratamiento de esta materia transversal.
- **Educación multicultural y para la convivencia.** La literatura en catalán y gallego da pie para plantear la pluralidad de culturas y de lenguas en España, así como el respeto y aceptación de lo diverso o diferente.
- **Educación moral y cívica.** Este tema recorre toda la unidad al perseguirse que el alumno comprenda el valor del lenguaje como instrumento de comunicación indispensable y busque el perfeccionamiento de su competencia y actuación; respete los diferentes niveles funcionales de los mensajes, tenga en consideración los condicionamientos particulares de cada interlocutor y se esfuerce por construir mensajes que le permitan una mejor interacción social.

3. Permanezcan atentos

Objetivos

1. Conocer las características de la comunicación televisiva.
2. Clasificar imágenes.
3. Comprender y dar cuenta de la coherencia de los textos.
4. Construir mensajes que cumplan el requisito de la coherencia.
5. Reconocer la variedad diastrática empleada por el interlocutor y dar cuenta de las causas que le han llevado a ella.
6. Mejorar la producción lingüística desde el punto de vista sociolectal.
7. Adquirir una variedad sociolectal rica, que permita la corrección lingüística y la adaptación a la situación comunicativa.
8. Reconocer las características del Realismo y el Naturalismo.
9. Conocer la obra de Galdós.
10. Identificar la obra de Clarín como autor realista y los temas de *La Regenta*.
11. Comentar textos literarios realistas.
12. Conocer el funcionamiento de las bibliotecas públicas.
13. Reconocer los principales tipos de palabras baúl y evitar su uso.

Contenidos

Conceptos

1. Características del lenguaje de la televisión.
2. Relaciones entre texto verbal e imagen.
3. La coherencia textual.
4. Condiciones para la coherencia de los textos.
5. El marco del discurso.
6. Las variedades diastráticas o sociolectos.
7. Factores de las variedades diastráticas.
8. El Realismo. El Naturalismo.
9. Benito Pérez Galdós: los *Episodios Nacionales* y las novelas.
10. Leopoldo Alas, Clarín: *La Regenta*.
11. Valera, Pereda, Pardo Bazán y Blasco Ibáñez.
12. La biblioteca.
13. Las palabras baúl o comodín.

Procedimientos

1. Investigación de los orígenes y desarrollo de la televisión.

2. Reconocimiento de las relaciones que se establecen entre texto e imagen.
3. Clasificación de imágenes.
4. Comprensión de la propiedad semántica de los textos: la coherencia.
5. Identificación y análisis de los problemas de coherencia de los textos según diferentes aspectos.
6. Reconocimiento y análisis de los marcos de discurso en que se emite un texto.
7. Producción de textos coherentes.
8. Reconocimiento y análisis de las variedades diastráticas o sociolectos.
9. Producción de mensajes adecuados según la variedad diastrática.
10. Lectura y síntesis de textos realistas.
11. Análisis de textos literarios realistas.
12. Utilización de enciclopedias para localizar información.
13. Uso de la biblioteca.
14. Producción de mensajes sin palabras baúl.

Actitudes

1. Valoración crítica de la televisión.
2. Interés en mantener una actitud activa ante la manipulación de las imágenes.
3. Valoración de la importancia de construir textos coherentes.
4. Interés por la variación diastrática y sus causas.
5. Interés por conseguir un código elaborado que permita usar el idioma con propiedad y corrección, así como por adaptarse de la forma más adecuada al interlocutor y circunstancias de la situación comunicativa.
6. Disfrute con la lectura de obras del realismo español.
7. Valoración de la literatura realista como medio de conocimiento de la historia.
8. Actitud activa ante el uso de los servicios bibliotecarios para buscar información.
9. Interés y atención por la construcción de mensajes con un léxico variado, sin palabras baúl.

Criterios de evaluación

1. Integrar informaciones procedentes de diferentes textos sobre las características de la televisión.
2. Diferenciar entre información y opinión.
3. Analizar el contenido de imágenes audiovisuales.
4. Comprender y reconocer los mecanismos de coherencia de los textos.
5. Interpretar y construir correctamente textos analizando y eligiendo el registro sociolingüístico adecuado.
6. Conocer las características del Realismo y del Naturalismo.
7. Identificar los rasgos de la obra de Galdós.
8. Comentar un texto literario.
9. Buscar información específica en las bibliotecas.
10. Identificar las palabras baúl y evitarlas en las propias emisiones.

Temas transversales

- **Educación para el consumo.** Todo lo relacionado con la televisión está vertebrado, como se ha dicho, por el propósito de provocar la reflexión sobre el consumo de este medio como ocio. Conceptos como *estereotipo*, *manipulación*, *alineación* aparecen en diferentes partes de la unidad.

- **Educación medioambiental.** Los textos de *La Regenta* (pág. 59) y de Pereda (pág. 60) que hablan de la naturaleza permiten hacer una reflexión sobre el *medio ambiente*, sus leyes (tan diferentes de las humanas) y su conservación.
- **Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos.** El estudio, en *La diversidad lingüística*, de las variedades diastráticas, puede servir para afrontar el sexismo lingüístico.
- **Educación para la salud.** El texto de *Clarín*, en la *Evaluación* de la unidad, plantea el problema del alcoholismo del protagonista, lo que se aprovecha para valorar este tema, en particular en la publicidad de televisión.
- **Educación moral y cívica** El estudio de la coherencia de los textos y de la variación diastrática permitirá al alumno tomar conciencia de la necesidad de esforzarse por establecer comunicaciones satisfactorias desde el punto de vista semántico y de la adecuación sociolingüística. Deberá aprender a respetar las particularidades lingüísticas de los hablantes con código restringido, y esforzarse en la mejora personal.

4. Cine, cine, cine, cine...

Objetivos

1. Conocer las características generales de la comunicación cinematográfica.
2. Identificar rasgos propios de los diferentes géneros cinematográficos.
3. Comprender y dar cuenta de los mecanismos lingüísticos que aseguran la cohesión de los textos.
4. Construir mensajes que cumplan el requisito de la cohesión.
5. Reconocer la norma estándar y la norma culta del castellano.
6. Identificar las preguntas esenciales que provocan la crisis de fin de siglo.
7. Distinguir las características del Modernismo.
8. Conocer la obra de los autores modernistas.
9. Comentar textos modernistas.
10. Conocer el proceso que lleva a cometer impropiedades léxicas y ser capaz de evitarlas.
11. Reconocer y corregir los principales errores que impiden un buen uso del idioma.

Contenidos

Conceptos

1. Características del lenguaje cinematográfico.
2. La producción cinematográfica.
3. Tipos de planos en la imagen.
4. La cohesión textual.
5. Los mecanismos de cohesión textual: la recurrencia léxica; la recurrencia fónica (anáfora y catáfora); la deixis; la elipsis; los conectores o nexos supraoracionales.
6. La norma estándar y la norma culta.
7. La crisis de fin de siglo.
8. El Modernismo.
9. Rubén Darío.
10. Antonio Machado.
11. Juan Ramón Jiménez.
12. Nuevos soportes de información.
13. La impropiedad léxica.

Procedimientos

1. Análisis del lenguaje cinematográfico a través de grabaciones de cine.
2. Reconocimiento de los diferentes tipos de planos en imágenes.
3. Análisis y elaboración de un guion de cine.
4. Comprensión de los mecanismos lingüísticos que sustentan la cohesión textual.
5. Producción de textos cohesionados.
6. Identificación y caracterización de la norma estándar y de la norma culta del castellano.
7. Producción de mensajes adecuados según la norma culta de la lengua.
8. Lectura de textos literarios modernistas.
9. Análisis métrico de poemas.
10. Comparación de textos literarios y críticos.
11. Análisis de textos literarios.
12. Utilización de enciclopedias digitalizadas e Internet para buscar información.
13. Producción de mensajes donde se eviten las impropiedades léxicas.

Actitudes

1. Gusto por las manifestaciones artísticas cinematográficas y su relación con otras artes.
2. Interés por mantener una actitud activa ante la manipulación de las imágenes.
3. Valoración de la importancia de construir textos cohesionados.
4. Interés por emitir mensajes que alcancen un alto grado de corrección lingüística.
5. Valoración de la importancia de la norma estándar y de la norma culta de un idioma para mantener la unidad del mismo.
6. Receptividad ante las ideas que provocan la crisis de fin de siglo.
7. Interés por la respuesta que el Modernismo da a esa crisis.
8. Reconocimiento de la aportación de los poetas andaluces al Modernismo.
9. Valoración crítica de las posibilidades de los nuevos soportes de información en comparación con los preexistentes.
10. Interés y atención por la construcción de mensajes sin impropiedades léxicas.

Criterios de evaluación

1. Integrar informaciones procedentes de diferentes textos sobre las características del cine.
2. Reconocer el vocabulario técnico propio del lenguaje cinematográfico.
3. Identificar tipos de planos cinematográficos.
4. Analizar el contenido de imágenes cinematográficas.
5. Comprender y reconocer los mecanismos de buena formación de los textos: cohesión.
6. Interpretar y construir correctamente textos, analizando y eligiendo las formas más adecuadas desde el punto de vista de la norma estándar y la norma culta.
7. Reconocer las características modernistas en los textos literarios.
8. Señalar características de los nuevos soportes de almacenamiento de la información.
9. Identificar las impropiedades léxicas y evitarlas en las propias emisiones.

Temas transversales

- **Educación multicultural.** El poderío industrial del cine norteamericano ha sido señalado en muchas ocasiones como un motivo de aculturación o unificación cultural, contrario a la idea recogida en este tema transversal. A través de las

preguntas planteadas en la página 67 y en otras de la unidad, se pretende que los alumnos reflexionen sobre esta circunstancia.

También el modernismo, en general, permite hablar de multiculturalidad, precisamente porque es un movimiento que asume muchas influencias y es cosmopolita, como dice el texto de Rubén Darío de *Cantos de vida y esperanza*.

- **Educación cívica y moral.** El estudio de los rasgos de la norma culta y de la norma estándar es una ocasión para desarrollar el concepto de tolerancia hacia las diversas manifestaciones de uso de la lengua. Asimismo, el estudio de esos aspectos, junto con el de la cohesión de los textos, y los errores por impropiedad léxica, harán reflexionar al alumno acerca de la conveniencia de prestar atención a la forma y significado de sus mensajes, con la finalidad de conseguir mejores formas de comunicación social. Deberá aprender, igualmente, a comprender las carencias lingüísticas de otras personas y poner los medios necesarios para solventarlas, si fuera posible.
- **Educación para la paz.** El período estudiado en la sección de *Literatura*, en el que España se involucró en diversas guerras (Cuba, Filipinas, Marruecos), posibilita abordar el tema de la resolución de los conflictos por medios no violentos. Téngase en cuenta que un frecuente motivo de atención de los autores de finales del siglo XIX y comienzos del XX fue el de los conflictos bélicos señalados.

5. Se vende

Objetivos

1. Reconocer los elementos de la comunicación publicitaria.
2. Identificar los procedimientos verbales y no verbales de los textos publicitarios.
3. Elaborar anuncios publicitarios con distintas intenciones.
4. Desarrollar actitudes críticas ante los valores transmitidos por la publicidad.
5. Comprender en qué consiste la adecuación textual y las decisiones que han de tomarse para construir mensajes adecuados.
6. Construir mensajes que cumplan el requisito de la adecuación.
7. Conocer las lenguas habladas en Europa.
8. Reconocer las redundancias y pleonasmos y corregir los que sean errores lingüísticos.
9. Identificar las características de la Generación del 98.
10. Conocer la obra de los autores del 98.
11. Analizar textos de la Generación del 98.
12. Conocer los fundamentos básicos de las bases de datos.
13. Reconocer redundancias y pleonasmos y corregir los que sean errores lingüísticos.

Contenidos

Conceptos

1. La publicidad: elementos constitutivos y recursos lingüísticos.
2. Funciones de la publicidad.
3. Procesos y tipos de persuasión en textos publicitarios.
4. La imagen publicitaria: componentes.
5. La adecuación textual.
6. Criterios para adecuar un mensaje.
7. Las lenguas de Europa.

8. La Generación del 98.
9. La obra de Azorín y Unamuno.
10. La obra de Baroja y Valle-Inclán.
11. Las bases de datos.
12. Redundancias y pleonasmos.

Procedimientos

1. Observación de elementos lingüísticos y no lingüísticos en diversos anuncios.
2. Análisis y producción de textos publicitarios en diversos soportes e intenciones.
3. Reconocimiento de la adecuación / inadecuación de textos diversos en función de los factores de la comunicación.
4. Producción de textos según el criterio de la adecuación comunicativa.
5. Conocimiento de las lenguas habladas en Europa.
6. Lectura en voz alta de textos poéticos.
7. Dramatización de textos teatrales.
8. Análisis métrico de poemas.
9. Aproximación a las bases de datos.
10. Lectura, explicación y corrección de enunciados con redundancias y pleonasmos.

Actitudes

1. Actitud crítica ante los propósitos persuasivos del lenguaje publicitario.
2. Distanciamiento de la función social de la publicidad consumista.
3. Aprecio por la creatividad de algunos textos publicitarios.
4. Valoración de la importancia de construir textos adecuados comunicativamente.
5. Valoración positiva de la pluralidad lingüística en Europa.
6. Interés por los temas y la estética de la Generación del 98.
7. Reconocimiento de la obra de los autores del 98.
8. Reconocimiento de las posibilidades que encierran las bases de datos.
9. Interés y atención por emitir mensajes sin recurrencias innecesarias.

Criterios de evaluación

1. Identificar los elementos verbales y no verbales de los textos publicitarios.
2. Conocer los fines sociales de la publicidad y las funciones del lenguaje publicitario.
3. Elaborar anuncios publicitarios con diversos soportes e intenciones.
4. Reconocer la voluntad de persuasión y las formas estereotipadas de percibir la realidad que plantea la publicidad.
5. Comprender y reconocer los mecanismos de buena formación de los textos en cuanto a su adecuación comunicativa.
6. Interpretar y construir correctamente textos analizando y eligiendo las formas más adecuadas desde el punto de vista de la adecuación comunicativa.
7. Dar cuenta de las razones que explican la inadecuación de un texto.
8. Señalar las lenguas habladas en Europa.
9. Identificar temas de la literatura del 98.
10. Distinguir las características de la Generación del 98.
11. Aplicar la consulta de bases de datos a la elaboración de trabajos.
12. Identificar las recurrencias y evitarlas en las emisiones propias.

Temas transversales

- **Educación para el consumo.** La educación para el consumo consciente, frente a la degeneración consumista, vertebrada de forma evidente toda la unidad. Sin

embargo, la publicidad permite abordar cualquier asunto y, por supuesto, es un medio idóneo para la exposición y tratamiento de cualquiera de los otros temas transversales.

- **Educación ambiental.** Las imágenes seleccionadas para su análisis en la unidad como ejemplos de publicidad institucional están mayoritariamente dedicadas a potenciar comportamientos respetuosos con el medio ambiente. La *Evaluación*, por ejemplo, se plantea a partir del análisis de una imagen de este tipo.
- **Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos.** A lo largo de toda la unidad se denuncia la publicidad como el más importante factor de contenidos sexistas de nuestra sociedad.
- **Educación vial.** Las imágenes de los anuncios de la página 92, en particular el de la DGT, han sido elegidas para provocar la reflexión sobre las causas de los accidentes de tráfico y cómo influye en ellos la publicidad.
- **Educación moral y cívica.** El estudio de la adecuación de los textos y de los errores por recurrencia hará reflexionar al alumno acerca de la conveniencia de prestar atención a la forma y significado de sus mensajes, con la finalidad de conseguir mejores formas de comunicación social. Deberá aprender, también, a comprender las carencias lingüísticas de otras personas y poner los medios necesarios para solventarlos si fuera posible.
- **Educación multicultural y para la convivencia:** El conocimiento de las distintas lenguas habladas en Europa y su convivencia enriquecedora fomentará el respeto y aceptación de la pluralidad lingüística.

6. Más visto que el tebeo

Objetivos

1. Reconocer y analizar los elementos y rasgos de la historieta.
2. Desarrollar actitudes críticas hacia los mensajes del cómic.
3. Valorar la importancia del cómic en la cultura contemporánea.
4. Confeccionar una historieta original o adaptada.
5. Comprender las propiedades formales, funcionales y de significado que diferencian clases de palabras o categorías gramaticales.
6. Identificar la categoría gramatical de todas las palabras.
7. Distinguir entre el significado léxico y el significado gramatical.
8. Reconocer cuál es la situación del español en el mundo: extensión, importancia y convivencia con otras lenguas.
9. Conocer el novecentismo, la vanguardia y la Generación del 27.
10. Conocer la obra de José Ortega y Gasset, Dámaso Alonso, Gerardo Diego, Jorge Guillén y Pedro Salinas.
11. Analizar textos poéticos.
12. Conocer los fundamentos del funcionamiento básico de Internet.
13. Comprender los mecanismos de abreviación de palabras: abreviaturas, siglas y acrónimos, e identificar los más frecuentes.

Contenidos

Conceptos

1. Aspectos básicos del lenguaje visual en los cómics: metáforas visuales, figuras cinéticas, encuadre, tipos de planos...

2. Aspectos básicos del lenguaje verbal en los cómics: globos, cartelas, cartuchos, onomatopeyas...
3. El *story board*.
4. Las clases de palabras o categorías gramaticales: sustantivo, adjetivo, pronombre, determinante, verbo, adverbio, preposición, conjunción, interjección.
5. Tipos de significado: léxico y gramatical.
6. El español en el mundo.
7. El novecentismo. Ortega y Gasset.
8. Las vanguardias. El surrealismo.
9. La Generación del 27: Dámaso Alonso, Gerardo Diego, Jorge Guillén, Pedro Salinas.
10. Internet: servidores y navegadores.
11. Las abreviaturas. Las siglas. Los acrónimos.

Procedimientos

1. Análisis de los signos icónico-verbales y de los elementos de la narración en los cómics.
2. Interpretación del sentido de un cómic y de la contribución al mismo de sus elementos estructurales.
3. Producción de guiones técnicos para la elaboración de historietas.
4. Entendimiento de las diferencias de forma, función y significado entre las palabras: identificación de categorías.
5. Conocimiento de la situación del español en el mundo y su convivencia con otras lenguas.
6. Lectura de textos en judeo-español.
7. Lectura y análisis métrico de poemas.
8. Elaboración de textos vanguardistas.
9. Análisis de textos literarios.
10. Reconocimiento de los principales servidores y navegadores de Internet.
11. Entendimiento de las diferencias entre abreviaturas, siglas y acrónimos

Actitudes

1. Valoración del lenguaje icónico como instrumento de comunicación.
2. Reconocimiento de los mensajes culturales contenidos en las historietas.
3. Actitud crítica ante los mensajes transmitidos por los cómics.
4. Valoración del reconocimiento de las clases de palabras como forma de entenderlas.
5. Valoración positiva de la extensión del español y su convivencia con otras lenguas.
6. Reconocimiento de las ideas de Ortega como básicas en el novecentismo.
7. Interés lúdico por los grupos y obras vanguardistas.
8. Valoración de la poesía como forma de autoconocimiento.
9. Discernimiento de las posibilidades comunicativas de Internet.
10. Interés por la identificación, lectura y escritura de abreviaturas, siglas y acrónimos.

Criterios de evaluación

1. Identificar los elementos visuales del cómic.
2. Identificar los elementos verbales del cómic.
3. Confeccionar una historieta o el *story board* de la misma.

4. Comprender las características de cada una de las categorías gramaticales.
5. Identificar la categoría gramatical de las palabras.
6. Identificar el significado léxico o gramatical de las palabras.
7. Explicar la situación del español en el mundo.
8. Conocer el Instituto Cervantes.
9. Reconocer las características de la poesía de la Generación del 27.
10. Ser capaz de acceder a información básica en Internet.
11. Reconocer las principales abreviaturas, siglas y acrónimos, así como sus mecanismos de formación y lectura.

Temas transversales

- **Educación para la paz.** Muchos de los cómics más populares reflejan personajes dotados de poderes sobrehumanos y aplican métodos violentos. Se pretende propiciar la reflexión crítica sobre estos comportamientos, derivados en muchos casos de los estereotipos (*buenos y malos*) que en ellos se manejan.
- **Educación para el consumo.** La historieta que sirve de base a la sección de *Evaluación* plantea de forma explícita un caso de comportamiento consumista compulsivo, sobre el cual se pide el pronunciamiento del alumnado.
- **Educación moral y cívica.** El estudio de las categorías gramaticales da la oportunidad a los alumnos de reflexionar acerca de los mecanismos de construcción formal y funcional de los mensajes en el marco oracional. Continúa el proceso de reconocimiento del funcionamiento del idioma, instrumento principal de comunicación con los semejantes y de desarrollo cognitivo.

La sección dedicada al español en el mundo puede hacer reflexionar al alumno acerca de cuáles son las mejores formas de convivencia entre diversas lenguas en un determinado territorio, y el derecho que todas tienen a ser usadas y respetadas. La pervivencia del judeo-español es un ejemplo de fidelidad a una lengua y a una cultura.

El estudio de las abreviaturas, siglas y acrónimos le familiarizará con los mecanismos de formación y lectura de las mismas, permitiéndole una rápida y eficaz interpretación de cuantas formas de abreviar palabras y sintagmas encuentre en cartas, impresos, informes, prensa, publicidad, Internet, literatura...

7. A buen entendedor

Objetivos

1. Reconocer las características generales de los textos descriptivos, narrativos y dialogados.
2. Identificar los sintagmas: su nombre, su núcleo, su extensión, sus complementos internos.
3. Comprender el fenómeno de la sustantivación.
4. Explicar la multiplicidad de variedades lingüísticas (dialectos) que engloba la denominación de *español de América*.
5. Conocer la fonética andaluza.
6. Reflexionar sobre los mecanismos que pueden asegurar el mantenimiento de la unidad del idioma, así como sobre las condiciones que llevarían a una ruptura de dicha unidad.
7. Conocer la poesía y la trayectoria de Aleixandre, Alberti, Lorca, Cernuda y Miguel Hernández.

8. Comentar textos narrativos.
9. Identificar y corregir razonadamente los errores por dequeísmo y queísmo.

Contenidos

Conceptos

1. El texto descriptivo.
2. El texto narrativo.
3. El texto dialogado.
4. Las formas de inserción del diálogo en la narración.
5. Los sintagmas: SN, SAdj, SAdv, SV, SPrep: estructura y funciones internas.
6. El núcleo de los sintagmas.
7. Categorías gramaticales que pueden complementar a cada núcleo.
8. La sustantivación.
9. Rasgos fonéticos del andaluz: pronunciación de la /s/; ceceo y seseo.
10. La poesía de Vicente Aleixandre, Rafael Alberti y Federico García Lorca.
11. La poesía de Luis Cernuda y Miguel Hernández.
12. Los dequeísmos y los queísmos.

Procedimientos

1. Reconocimiento de elementos estructurales de los textos narrativos.
2. Reconocimiento de las características generales de la descripción y sus tipos.
3. Reconocimiento de las características textuales del diálogo.
4. Prácticas de identificación y análisis de sintagmas: su estructura.
5. Conocimiento de la situación del español y las lenguas indígenas en Hispanoamérica.
6. Lectura de autores nacidos en Andalucía.
7. Lectura y análisis métrico de poemas.
8. Identificación de elementos vanguardistas en poemas de la Generación del 27.
9. Análisis de textos literarios.
10. Comprensión y corrección de dequeísmos y queísmos.

Actitudes

1. Interés por la discriminación de los diferentes tipos de textos.
2. Valoración de la importancia del reconocimiento y análisis de los sintagmas.
3. Interés por conocer las peculiaridades de la fonética andaluza.
4. Receptividad ante las propuestas literarias vanguardistas.
5. Interés por la poesía como modo de expresión del interior del poeta.
6. Reconocimiento de la obra de la Generación del 27 como básica en la literatura del siglo XX.
7. Reflexión sobre el uso de los buscadores de Internet como fuente de información.
8. Interés por la identificación de los errores por dequeísmo y queísmo, así como por la correcta emisión de mensajes que eviten tales vulgarismos.

Criterios de evaluación

1. Reconocer las características de los textos descriptivos.
2. Clasificar descripciones según su tipo.
3. Reconocer características de los textos narrativos.
4. Reconocer características de los textos dialogados.
5. Identificar la inserción de pasajes dialogados en textos narrativos.

6. Identificar sintagmas: su categoría, sus límites, su núcleo, complementos y estructura interna.
7. Reconocer las /s / andaluzas e identificar el ceceo y el seseo.
8. Reconocer las características vanguardistas en la poesía del 27.
9. Identificar la influencia popular en la poesía de la Generación del 27.
10. Hacer búsquedas de información mediante buscadores de Internet.
11. Identificar y corregir los dequeísmos y los queísmos.

Temas transversales

- **Educación para la convivencia.** A lo largo de toda la unidad se propicia la reflexión sobre este asunto a partir del acercamiento a actos de intolerancia racial, como propicia el texto motivador de Semprún o la afirmación de Neruda en el texto de *Evaluación: La diferencia se lleva siempre con orgullo o error por unos o por otros*. El texto de la página 132 también puede ser explotado en este sentido. Aunque la guerra civil y el exilio se tratan en la *Unidad 8*, estos poetas sufrieron ambos episodios, especialmente en los casos de Lorca, asesinado, y de Miguel Hernández, que muere en la cárcel. Todo ello da pie para hablar de los derechos humanos, de la democracia, de la legalidad y de la tolerancia.

8. A quien corresponda

Objetivos

1. Reconocer las características generales y rasgos lingüísticos de los textos expositivos.
2. Identificar las características del currículum vitae y de la instancia.
3. Valorar los rasgos de la carta como texto expositivo.
4. Comprender la estructura de predicación de la oración.
5. Identificar el sujeto de las oraciones, así como los diferentes tipos de impersonalidad del sujeto.
6. Comprender e identificar tipos de predicados: verbal y nominal.
7. Comprender e identificar la estructura argumental de los verbos y los diferentes complementos del verbo.
8. Analizar la sintaxis de la oración simple: estructura y funciones.
9. Conocer la fonética andaluza.
10. Conocer la narrativa de posguerra y del exilio.
11. Identificar las nuevas técnicas narrativas de los sesenta.
12. Conocer la narrativa de Camilo José Cela y Miguel Delibes.
13. Comentar textos expositivos.
14. Conocer los fundamentos del correo electrónico.
15. Reconocer los errores más frecuentes en el uso de los adverbios.

Contenidos

Conceptos

1. La exposición: estructuras y recursos.
2. Formatos de textos expositivos: el currículum vitae, la instancia, la carta.
3. La oración simple. Estructura.
4. Omisión del sujeto.
5. Oraciones impersonales.
6. Predicado verbal y predicado nominal.
7. La estructura argumental del verbo.
8. Los complementos del verbo: CD, CI, CReg, Atrib, CAg, CPred, CC.
9. Rasgos fonéticos del andaluz: –s implosiva, confusión de –r y –l implosivas.
10. La guerra civil y la narrativa del exilio.
11. La narrativa de posguerra.

12. La renovación de las técnicas narrativas.
13. La narrativa de Cela y Delibes.
14. El correo electrónico.
15. Usos incorrectos de adverbios.

Procedimientos

1. Identificación y comprobación de los rasgos de los textos expositivos.
2. Elaboración de textos expositivos.
3. Comprensión de los conceptos: estructura básica de la oración; sujeto; impersonalidad; tipos de predicados; estructura argumental; complementos del verbo.
4. Análisis completo de oraciones: estructura y funciones.
5. Lectura de autores nacidos en Andalucía.
6. Lectura y elaboración de textos narrativos y dialogados.
7. Reescritura de textos en 3.^a persona.
8. Análisis de textos expositivos.
9. Creación de cuentas de correo electrónico y envío de documentos.
10. Conocimiento y práctica de las normas de uso de algunos adverbios.

Actitudes

1. Interés por reconocer la estructura de los textos expositivos: currículum e instancia.
2. Actitud crítica ante estereotipos de documentos oficiales expositivos.
3. Interés por la emisión de mensajes que contengan oraciones bien construidas gramatical y sintácticamente.
4. Valoración positiva de las diferentes modalidades entonativas y de pronunciación del andaluz.
5. Interés por las consecuencias de la Guerra Civil y el exilio.
6. Valoración positiva de las nuevas técnicas narrativas.
7. Aprecio por la obra de Cela y Delibes.
8. Valoración de las posibilidades comunicativas del correo electrónico.
9. Interés por comprender y utilizar correctamente los adverbios.

Criterios de evaluación

1. Analizar textos expositivos.
2. Crear textos expositivos de diferente tipo.
3. Reconocer las variedades textuales de la carta.
4. Detectar métodos de razonamiento empleados en los textos expositivos.
5. Analizar adecuadamente la oración simple: su estructura y sus funciones.
6. Identificar el sujeto y explicar cómo se ha producido el reconocimiento.
7. Identificar y explicar los diferentes tipos de predicado y complementos del verbo.
8. Conocer las diferentes realizaciones de la –s implosiva andaluza.
9. Identificar las nuevas técnicas narrativas.
10. Reconocer las características de la obra de Cela y de Delibes.
11. Crear cuentas de correo electrónico.
12. Enviar y recibir mensajes de correo electrónico.
13. Identificar, corregir y evitar los usos inadecuados de los adverbios en los mensajes propios.

Temas transversales

- **Educación para la salud.** En el texto motivador de la unidad se propone un debate sobre el excesivo consumo de alcohol entre los jóvenes, a partir de la crítica de la práctica del «botellón». Desde el texto de María Teresa León, que habla de los piojos, la sarna y la avitaminosis, se pueden tratar hábitos de higiene y de alimentación.
- **Educación para la convivencia.** Se puede plantear a partir del tema del consumo de alcohol en la calle, así como desde la actividad de la página 160 sobre los éxodos producidos en el siglo XX, que nos abre la posibilidad de hablar de la tolerancia y la convivencia.
- **Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos.** En la página 153 se propone a los alumnos que elaboren una exposición no sexista a partir de la inexistencia de profesiones propias de cada sexo. Además, el texto de *Cinco horas con Mario* permite abordar este tema repasando los diferentes planteamientos que existían en los años sesenta y ahora sobre la enseñanza de los chicos y las chicas.
- **Educación moral y cívica.** El estudio de la sintaxis de la oración simple debe permitir al alumno reflexionar acerca de los mecanismos formales, estructurales y funcionales de las lenguas para construir mensajes. Conocer su funcionamiento sintáctico le facilitará la comprensión y construcción de mensajes. La sección dedicada al andaluz pretende hacerle reflexionar sobre las diferencias legítimas de entonación y pronunciación entre las distintas variedades del español.

9. Pido la palabra

Objetivos

1. Reconocer las características generales de los textos argumentativos.
2. Identificar las características generales de los escritos de reclamación: el recurso.
3. Comprender los diferentes tipos de relación sintáctica (y semántica) en el seno de la oración compuesta.
4. Identificar y analizar oraciones compuestas por yuxtaposición, coordinación y subordinación.
5. Conocer los diferentes fenómenos fonéticos que se dan en el español hablado en Andalucía.
6. Conocer los movimientos poéticos desde la posguerra.
7. Diferenciar entre la poesía arraigada y la desarraigada.
8. Identificar las características de la poesía social.
9. Reconocer la poesía de los años 50 y la escuela de Barcelona.
10. Comentar textos expositivos y argumentativos.
11. Conocer las posibilidades de Internet para la comunicación síncrona.
12. Reconocer los errores sintácticos por quesuismo y evitarlos en los mensajes propios.

Contenidos

Conceptos

1. La argumentación: tipos de argumentos.
2. Las reclamaciones.
3. El recurso.

4. La oración compuesta.
5. La yuxtaposición.
6. La coordinación.
7. La subordinación: subordinadas sustantivas, adjetivas, adverbiales.
8. Rasgos fonéticos del andaluz: yeísmo, pronunciaciones aspiradas, *ch* fricativa.
9. La poesía arraigada y desarraigada.
10. La poesía social, el postismo.
11. El grupo poético de los 50; la escuela de Barcelona.
12. El *chat*, la videoconferencia, la mensajería instantánea de Internet.
13. El quesuismo.

Procedimientos

1. Identificación de los rasgos generales y lingüísticos de textos argumentativos.
2. Elaboración de textos argumentativos en sus diferentes modalidades.
3. Identificación y explicación de cada uno de los tipos de oración compuesta.
4. Análisis de estructura y funciones en oraciones compuestas.
5. Lectura de textos dialectales andaluces.
6. Lectura de textos poéticos e identificación de figuras retóricas.
7. Análisis métrico de poemas.
8. Análisis de textos expositivos y argumentativos.
9. Participación en actividades de comunicación instantánea por Internet.
10. Identificación y corrección de quesuismos en emisiones ajenas y propias

Actitudes

1. Interés por reconocer la estructura de los textos argumentativos.
2. Valoración de los usos sociales de los escritos de reclamación.
3. Valoración de la importancia del reconocimiento y análisis de la estructura y funciones de la oración compuesta.
4. Interés por la emisión de mensajes con oraciones compuestas bien construidas.
5. Valoración positiva de las modalidades de pronunciación del andaluz.
6. Valoración de los temas tratados en la poesía social.
7. Interés por el tratamiento poético de temas cotidianos.
8. Reconocimiento de la tipografía de los versos como recurso poético.
9. Identificación de las posibilidades de la comunicación en Internet.
10. Interés por evitar los quesuismos.

Criterios de evaluación

1. Analizar textos argumentativos.
2. Reconocer los elementos estructurales de la argumentación.
3. Crear textos argumentativos de diferente tipo.
4. Reconocer las variedades textuales de los escritos de queja.
5. Detectar los tipos de argumentos empleados en textos diversos.
6. Analizar adecuadamente la oración compuesta: tipos, estructura y funciones.
7. Identificar y explicar en qué consiste el yeísmo, las pronunciaciones aspiradas y la pronunciación aspirada de *ch* en el andaluz.
8. Diferenciar las características de la poesía arraigada y de la poesía desarraigada.
9. Identificar los temas de la poesía social.
10. Reconocer los temas y el tratamiento poético de la poesía de los años 50.

11. Reconocer los principales programas de comunicación por Internet.
12. Identificar, corregir y evitar los quesuismos.

Temas transversales

- **Educación ambiental.** Los escritos de queja que se abordan en la unidad permiten elaborar textos de reclamación sobre los más variados temas, aunque se invita a que recojan denuncias de atentados ecológicos, por ejemplo, en una actividad sobre el texto motivador de la unidad.
- **Educación para la paz y los derechos humanos.** Los temas tratados en la poesía social (y los poemas de Blas de Otero) abordan, desde la perspectiva de la Guerra Civil, el tema de la paz y los derechos humanos.
- **Educación moral y cívica.** Con el análisis sociolingüístico el alumno comprenderá las circunstancias de uso del idioma, lo que le capacitará para adoptar una actitud respetuosa ante las producciones de los demás y mejorar las producciones propias.
- **Educación para el consumo.** El texto de la página 177 sobre el uso de los teléfonos móviles propicia la reflexión sobre los hábitos de consumo de este medio de comunicación tan extendido entre los jóvenes.

Los contenidos sobre los tipos de argumentos y la realización de debates de la página 178 propician el tratamiento de cualquiera de los temas transversales.

10. ¡Eureka!

Objetivos

1. Distinguir la intencionalidad de la argumentación científica.
2. Caracterizar la organización y recursos lingüísticos de los textos científicos.
3. Identificar las unidades morfológicas: lexema y morfemas.
4. Comprender los tipos de formación de palabras y su estructura jerárquica: prefijación, sufijación, composición y parasíntesis.
5. Comprender de dónde proceden y cómo se forman las palabras del español: léxico heredado, préstamos y formas de adaptación.
6. Conocer las diferentes formas de creación de léxico: procedimientos morfológicos, léxicos, fónicos y gráficos.
7. Conocer la formación y la extensión del español de América.
8. Reconocer las diferencias y coincidencias entre las variedades del español de América y variantes del español peninsular.
9. Conocer el teatro de posguerra.
10. Reconocer el teatro experimental y del absurdo.
11. Conocer la literatura catalana, gallega y vasca del siglo XX.
12. Reconocer los principales procesadores de textos y las posibilidades de Word.
13. Conocer el uso correcto de las formas verbales no personales para la formación de subordinadas y oraciones independientes.

Contenidos

Conceptos

1. Los textos científico-técnicos: recursos lingüísticos.
2. Terminología científica. Tecnicismos.
3. Préstamos léxicos.
4. Unidades morfológicas de la palabra: lexema y morfemas. Prefijos, sufijos e interfijos.
5. La estructura de las palabras: derivación, composición, parasíntesis.

6. Procedencia del léxico del español: palabras heredadas, préstamos, procedimientos de creación léxica.
7. El español de América: origen, extensión.
8. El teatro del exilio y la posguerra.
9. El teatro humorístico y experimental.
10. La literatura catalana, gallega y vasca del siglo XX.
11. Procesadores de textos
12. Formas verbales no personales

Procedimientos

1. Identificación de rasgos generales y lingüísticos de los textos científicos.
2. Elaboración de textos de intencionalidad científica.
3. Reconocimiento de los tecnicismos y sus formantes.
4. Identificación de unidades morfológicas.
5. Análisis de la formación y estructura (morfológica y sintáctica) de las palabras.
6. Lectura y análisis de textos de español de América.
7. Lectura y representación de textos teatrales.
8. Elaboración de textos narrativos y dialogados dramatizados.
9. Análisis de textos científicos.
10. Uso de procesadores de texto.
11. Identificación de los usos correctos e incorrectos de las formas verbales no personales.

Actitudes

1. Interés por reconocer la estructura de los textos científicos.
2. Valoración del reconocimiento y análisis de la estructura de las palabras.
3. Interés por el conocimiento de la historia de las palabras.
4. Valoración de los préstamos.
5. Valoración del idioma como organismo vivo, en constante creación y evolución.
6. Interés por la emisión de mensajes con un léxico variado y apropiado.
7. Valoración de la difusión del español de América.
8. Interés por el teatro de posguerra, humorístico y experimental.
9. Aprecio e interés por la literatura en catalán, gallego y vasco.
10. Interés por el buen uso de las formas no personales del verbo en oraciones.

Criterios de evaluación

1. Analizar textos científicos.
2. Reconocer los recursos lingüísticos que son propios de los textos científicos.
3. Reconocer los procedimientos básicos de creación de tecnicismos.
4. Identificar y analizar los componentes morfológicos de la palabra y su estructura.
5. Conocer e identificar la procedencia de las palabras: léxico heredado, préstamos, procedimientos de creación.
6. Solucionar adecuadamente las formas de adopción de palabras de otros idiomas.
7. Conocer la extensión del español de América.
8. Identificar las características del teatro humorístico y del absurdo.
9. Conocer la literatura catalana, gallega y vasca del siglo XX.
10. Crear documentos con el programa Word.
11. Comprender y analizar oraciones que contengan formas no personales del verbo.
12. Identificar y corregir los errores en el uso del infinitivo, gerundio y participio.

Temas transversales

- **Educación ambiental.** La mayoría de los textos y actividades sobre ellos están relacionados con el fenómeno de la destrucción de la capa de ozono y sus consecuencias. En el que introduce la unidad se aborda la contaminación acústica que se padece en la sociedad actual, particularmente en los centros escolares.
- **Educación para la salud.** En relación con el tema anterior, se plantea en la página 196 la preparación de un texto argumentativo sobre la conveniencia de incrementar las enseñanzas relacionadas con la salud en los planes de estudio, al tiempo que se suscita la reflexión sobre determinados comportamientos provocados por motivos de imagen social, a pesar de su carácter poco saludable.
- **Educación para la convivencia. Educación multicultural.** Leer la literatura escrita en otra lengua de España supone aprender a valorar también la diversidad cultural española. Debemos insistir en la normalidad que supone hablar estas lenguas y utilizarlas no solo como medio de comunicación, sino como vehículo artístico.
- **Educación moral y cívica.** La sección dedicada al español de América plantea la legitimidad de las diferencias entre las diversas variedades del idioma (peninsulares o americanas) y el respeto a dichas diferencias culturales.

11. Así lo pronuncio

Objetivos

1. Distinguir la intencionalidad y los recursos lingüísticos de los textos jurídico-administrativos.
2. Interpretar el contenido de los textos de comunicación con la Administración.
3. Saber dirigirse a la Administración de acuerdo con las normas que regulan estos textos.
4. Comprender e identificar los diferentes tipos de significado.
5. Identificar las palabras que forman un campo léxico.
6. Comprender e identificar las relaciones semánticas de hiperonimia, hiponimia y sinonimia.
7. Comprender e identificar la monosemia, polisemia y homonimia.
8. Utilizar los diccionarios para extraer de ellos la información necesaria en cuanto al significado.
9. Reconocer los principales rasgos fonéticos del español de América.
10. Conocer las últimas tendencias en la narrativa, la poesía y el teatro.
11. Comentar textos jurídico-administrativos.
12. Reconocer hipervínculos y otros tipos de enlaces informáticos.
13. Usar correctamente las formas *porque, donde, con que...*

Contenidos

Conceptos

1. El lenguaje jurídico-administrativo.
2. Recursos lingüísticos de los textos jurídico-administrativos.
3. El significado de las palabras.
4. La denotación y la connotación.
5. Las relaciones semánticas entre palabras: hiperonimia / hiponimia, sinonimia.
6. Los campos léxicos o semánticos.
7. Monosemia, polisemia, homonimia.
8. El español de América: rasgos fonéticos.
9. Últimas tendencias en narrativa: novela negra, historia, creación literaria.
10. Últimas tendencias en poesía: la poesía de la experiencia, las antologías.

11. Últimas tendencias en teatro: el teatro de autor.
12. Hipervínculos.
13. Formas en conflicto: *porque / por que / por qué / porqué; dónde / donde / adónde / adonde; conque / con que / con qué.*

Procedimientos

1. Identificación de la intencionalidad y tipos de textos jurídicos y administrativos.
2. Producción de textos adecuados dirigidos a la Administración.
3. Reconocimiento de las características de textos jurídicos y administrativos.
4. Identificación del significado de las palabras.
5. Identificación y explicación de las relaciones semánticas entre palabras.
6. Análisis de textos de español de América.
7. Lectura de poemas y de textos narrativos y teatrales.
8. Análisis de textos jurídico-administrativos.
9. Acceso a páginas de Internet a través de hipervínculos.
10. Construcción de oraciones correctas con las formas *porque, donde, conque...*

Actitudes

1. Reconocimiento crítico de la intencionalidad de los textos jurídico-administrativos.
2. Valoración de la dimensión preceptiva y coercitiva de estos textos.
3. Valoración de la importancia de conocer el significado de las palabras.
4. Interés por el conocimiento de las relaciones semánticas entre las palabras.
5. Actitud positiva ante la emisión de mensajes adecuados semánticamente.
6. Valoración positiva de las características del español en América.
7. Interés por las últimas tendencias de la literatura española.
8. Valoración positiva del hecho teatral.
9. Discriminación de los contenidos a los que se puede acceder en Internet a través del sistema de hipervínculos.
10. Interés por el buen uso de las variantes de las formas *porque, donde, con que.*

Criterios de evaluación

1. Analizar la intencionalidad de los textos jurídico-administrativos.
2. Reconocer los rasgos lingüísticos de textos jurídicos y administrativos.
3. Producir textos administrativos reproduciendo situaciones reales.
4. Identificar el significado de las palabras: significados constantes, significados asociados.
5. Identificar y analizar adecuadamente los distintos tipos de relaciones semánticas entre palabras.
6. Conocer las características fonéticas más importantes del español de América.
7. Identificar las características de las últimas tendencias de la narrativa, la poesía y el teatro.
8. Acceder a páginas web predeterminadas mediante el sistema de hipervínculos.
9. Identificar gramaticalmente y usar con corrección las formas *porque / por que / por qué / porqué; dónde / donde / adónde / adonde; conque / con que / con qué.*

Temas transversales

- **Educación para la convivencia. Educación por la paz.** El texto de Muñoz Molina sobre la persecución judía durante la Segunda Guerra Mundial permite hablar de estos temas y plantear la *Educación para los derechos humanos.*

- **Educación para el consumo. Educación vial.** Las páginas de comunicación sobre textos jurídico-administrativos permiten abordar cualquier tema transversal, aunque en particular se pueden aprovechar para abordar aspectos relacionados con el consumo y los comportamientos cívicos de conductores y peatones.
- **Educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos.** La pregunta F de la página 215, sobre el sexismo en la Administración, y la actividad 3 de la página 220 permiten analizar y debatir el alcance del sexismo lingüístico.
- **Educación moral y cívica.** La sección dedicada al español de América permitirá reflexionar sobre la comunidad y la diferencia léxicas entre las diversas variedades del idioma (peninsulares o americanas). El alumno podrá desarrollar una actitud de respeto hacia la diversidad.

12. Hasta la vista

Objetivos

1. Distinguir la intencionalidad de la argumentación humanística.
2. Caracterizar la organización y recursos lingüísticos de los textos ensayísticos.
3. Conocer qué son los fonemas y su diferencia con sonidos y letras.
4. Comprender el proceso de producción de los sonidos articulados.
5. Comprender las diferencias articulatorias entre vocales y consonantes y su clasificación.
6. Transcribir fonológicamente las palabras.
7. Enumerar los rasgos fónicos de cada fonema.
8. Identificar las principales curvas entonativas del castellano según modalidades de frase.
9. Reconocer y valorar las características léxicas y morfosintácticas del español de América.
10. Conocer la literatura hispanoamericana del siglo XX.
11. Reconocer rasgos de la narrativa hispanoamericana y del realismo mágico.
12. Conocer la poesía hispanoamericana: Vallejo, Neruda y Paz.
13. Familiarizarse con los programas de creación de páginas web.
14. Usar correctamente las formas *también / tan bien, tampoco / tan poco, sino / si no, acerca de / a cerca de, aparte de / a parte de, demás / de más / además.*

Contenidos

Conceptos

1. El texto humanístico.
2. El ensayo: estructuras y recursos.
3. El nivel fónico del lenguaje: fonemas y sonidos.
4. Correspondencia entre fonemas y grafías.
5. La producción de los sonidos articulados.
6. Las vocales y las consonantes. Las sílabas.
7. La fonética suprasegmental: el acento y la entonación.
8. Rasgos morfológicos y léxicos del español de América.
9. El realismo mágico y la nueva novela.
10. Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa.
11. La poesía hispanoamericana: César Vallejo, Pablo Neruda, Octavio Paz.

12. La creación de páginas web.
13. Formas en conflicto: *también, tampoco...*

Procedimientos

1. Reconocimiento de la intencionalidad de textos humanísticos y ensayos.
2. Diferenciación entre exposición y argumentación en los textos ensayísticos.
3. Análisis de los recursos del ensayo.
4. Creación de textos ensayísticos.
5. Identificación de las unidades fónicas: sonidos y fonemas.
6. Lectura y análisis de textos de español americano.
7. Práctica en el análisis fonológico.
8. Identificación y explicación de los mensajes mixtos del *espanglish*.
9. Lectura de textos narrativos y poéticos.
10. Elaboración de textos narrativos y análisis de sus elementos.
11. Análisis de textos científico-humanísticos.
12. Práctica en el manejo de páginas web.
13. Construcción de oraciones correctas con formas de escritura dudosa.

Actitudes

1. Interés y espíritu crítico ante la lectura de textos ensayísticos.
2. Actitud positiva hacia la lectura de la prensa diaria.
3. Valoración del reconocimiento y análisis de las unidades fonológicas.
4. Interés por el conocimiento del proceso de producción articulada de los sonidos.
5. Reflexión crítica acerca del *espanglish*: causas, naturaleza, consecuencias.
6. Interés por la literatura hispanoamericana.
7. Valoración del español de América.
8. Reconocimiento de la poesía como medio de expresar sentimientos profundos.
9. Potenciación de la creatividad en la elaboración de páginas web.
10. Interés por usar correctamente formas de escritura dudosa.

Criterios de evaluación

1. Reconocer las características lingüísticas de los textos humanísticos.
2. Diferenciar las finalidades diversas de un texto ensayístico.
3. Apreciar la subjetividad de la argumentación ensayística.
4. Identificar y analizar adecuadamente las unidades fonológicas del castellano.
5. Explicar el proceso de producción de sonidos articulados.
6. Identificar y explicar los elementos suprasegmentales: el acento y la entonación.
7. Reconocer y explicar las características léxicas, morfológicas y sintácticas del español de América.
8. Identificar las características narrativas del realismo mágico.
9. Conocer la obra narrativa de Borges, Cortázar, García Márquez y Vargas Llosa.
10. Conocer la obra poética de Vallejo, Neruda y Octavio Paz.
11. Observar los progresos en la creación de páginas web.
12. Usar correctamente formas de escritura dudosa.

Temas transversales

- **Educación para la convivencia.** El debate o contraposición de posturas que se plantea a partir del texto motivador permite desarrollar el concepto de tolerancia a cualquier nivel, aunque en este caso se plantea con la categoría de anécdota: la irresoluble cuestión que se suele suscitar entre estudiantes «de ciencias» y «de

letras» sobre la mayor o menor importancia y trascendencia de sus respectivos estudios.

- **Educación moral y cívica.** El estudio del español de América fomentará el respeto por la diferencia y la convivencia multicultural.

MATEMÁTICAS

1 Los números reales

Objetivos

1. Conocer el conjunto de los números racionales.
2. Realizar operaciones con los números racionales.
3. Conocer las propiedades de las operaciones con los números racionales.
4. Expresar un número con decimales en forma de fracción, y viceversa.
5. Conocer el conjunto de los números reales como la unión de los números racionales y los irracionales.
6. Realizar estimaciones y aproximaciones de números irracionales.

Contenidos

Conceptos

1. Relación de equivalencia.
2. Número racional.
3. Adición, sustracción, multiplicación y división de números racionales.
4. Expresión decimal de un número racional.
5. Número irracional.
6. Número real.
7. Error absoluto y relativo.
8. Aproximaciones por redondeo y truncamiento.

Procedimientos

1. Obtención de fracciones equivalentes a una dada.
2. Realización de operaciones con números racionales.
3. Transformación de una expresión decimal en una fracción, y viceversa.
4. Aplicación de las técnicas de truncamiento y redondeo para realizar aproximaciones y estimaciones.

Actitudes

1. Reconocimiento y valoración crítica de la utilidad de los números racionales en la vida diaria.

2. Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas y realizar cálculos y estimaciones numéricas.
3. Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda de soluciones a problemas numéricos.
4. Sensibilidad y gusto por la buena presentación y organización de los procesos seguidos en el cálculo de operaciones con números reales.

Criterios de evaluación

1. Conocer la clasificación de los números.
2. Realizar correctamente operaciones con los números racionales.
3. Distinguir un número racional de otro irracional.
4. Realizar de manera lógica, precisa y con sentido, aproximaciones de números por redondeo o truncamiento.
5. Valorar la utilidad de las aproximaciones de números siendo conscientes del error que se comete.

Temas transversales

- **Educación para la paz.** Utilizando actividades en equipo, conseguiremos abarcar este tema transversal.
- **Educación moral y cívica.** Se aborda este tema transversal estimulando la actitud de rigor, sentido crítico, orden y precisión.
- **Educación del consumidor.** Desarrollamos el sentido crítico para consumir de forma adecuada y responsable, valorando la información sobre las cantidades y la medida de las cosas, así como la interpretación de gráficos.
- **Educación para la salud.** Sobre todo la psíquica, fomentando el orden y el rigor en las actividades programadas.
- **Educación para la igualdad entre los sexos.** Este tema transversal se desarrolla mediante actividades donde se haga referencia a personas de distinto sexo.
- **Educación ambiental.** Se desarrolla elaborando materiales donde se haga referencia a actividades relacionadas con el medio ambiente.

2 Notación científica y radicales

Objetivos

1. Conocer la utilidad de la notación en general y en particular de la notación científica.
2. Realizar operaciones con números en notación científica.
3. Saber realizar operaciones con la calculadora utilizando números en notación científica.
4. Operar con radicales.
5. **Transformar radicales para realizar operaciones con ellos.**

Contenidos

Conceptos

1. Notación.
2. Notación científica.
3. Adición, sustracción, multiplicación y división de números en notación científica.
4. Potencia de exponente fraccionario.
5. Amplificación y simplificación de radicales.
6. Adición, sustracción, multiplicación y división de radicales.
7. Racionalización de radicales.

Procedimientos

1. Utilización de la notación para expresar conjuntos de números por intervalos, valores absolutos, etc.
2. Realización de operaciones con números en notación científica.
3. Uso de la calculadora con números en notación científica.
4. Cálculo de transformaciones y operaciones con radicales.

Actitudes

1. Reconocimiento y valoración crítica de la utilidad de los números en notación científica, así como de los radicales en la vida diaria.
2. Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas y realizar cálculos y estimaciones numéricas.
3. Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda de soluciones a problemas numéricos.
4. Sensibilidad y gusto por la buena presentación y organización de los procesos seguidos en el cálculo de operaciones con números reales.

Criterios de evaluación

1. Conocer la notación científica y su utilidad.
2. Realizar operaciones con notación científica.
3. Utilizar correctamente la calculadora en las operaciones con números en notación científica.
4. Realizar correctamente operaciones con radicales: amplificación, simplificación, homogeneización, multiplicación, división, racionalización, adición, sustracción, potenciación y radicación.
5. Reconocer cuando es posible realizar operaciones con radicales y cuando no.

Temas transversales

- **Educación para la paz.** Utilizando actividades en equipo, conseguiremos abarcar este tema transversal.

- **Educación moral y cívica.** Se aborda este tema transversal estimulando la actitud de rigor, sentido crítico, orden y precisión.
- **Educación para la salud.** Sobre todo la psíquica, fomentando el orden y el rigor en las actividades programadas.
- **Educación para la igualdad entre los sexos.** Este tema transversal se desarrolla mediante actividades donde se haga referencia a personas de distinto sexo.

3 Polinomios y fracciones algebraicas

Objetivos

1. Realizar operaciones con polinomios.
2. Utilizar la regla de Ruffini para la división y factorización de polinomios.
3. Encontrar la necesidad de factorizar polinomios para poder realizar operaciones con fracciones algebraicas.
4. Conocer y aplicar las reglas necesarias para factorizar un polinomio.
5. Realizar operaciones con fracciones algebraicas.

Contenidos

Conceptos

1. Regla de Ruffini.
2. Teorema del resto.
3. Divisibilidad de polinomios.
4. Factorización de un polinomio.
5. Fracciones algebraicas.

Procedimientos

1. Utilización de la regla de Ruffini como método de división de polinomios.
2. Aplicación de la regla de Ruffini como método para factorizar polinomios.
3. Dominio de las relaciones notables para factorizar polinomios.
4. Comprensión y utilización en general de los métodos para realizar la factorización de un polinomio.
5. Realización de operaciones con fracciones algebraicas factorizando y simplificando previamente para facilitar los cálculos.

Actitudes

1. Valoración de la precisión, simplicidad y utilidad del lenguaje algebraico para describir diferentes situaciones de la vida cotidiana.
2. Sensibilidad y gusto por la presentación ordenada y clara del proceso seguido y de los resultados obtenidos en problemas y cálculos numéricos y algebraicos.

3. Curiosidad e interés por conocer la historia del álgebra.

Criterios de evaluación

1. Realizar de manera correcta y precisa la división de polinomios.
2. Utilizar de forma correcta la regla de Ruffini.
3. Conocer el teorema del resto y su aplicación a la factorización de polinomios.
4. Aplicar correctamente los criterios de divisibilidad, así como otras técnicas para realizar factorizaciones de polinomios.
5. Ejecutar de forma ordenada y precisa operaciones con fracciones algebraicas realizando previamente las simplificaciones correspondientes, utilizando los métodos de factorización.

Temas transversales

- **Educación moral y cívica.** Se aborda este tema transversal estimulando la actitud de rigor, sentido crítico, orden y precisión.
- **Educación del consumidor.** Desarrollamos el sentido crítico para consumir de forma adecuada y responsable, valorando la información sobre las cantidades y la medida de las cosas, así como la interpretación de gráficos.
- **Educación para la salud.** Sobre todo la psíquica, fomentando el orden y el rigor en las actividades programadas.
- **Educación para la igualdad entre los sexos.** Este tema transversal se desarrolla mediante actividades donde se haga referencia a personas de distinto sexo.
- **Educación ambiental.** Se desarrolla elaborando materiales donde se haga referencia a actividades relacionadas con el medio ambiente.

4 Ecuaciones e inecuaciones

Objetivos

1. Resolver ecuaciones de primero y segundo grado.
2. Resolver sistemas de ecuaciones de primer grado.
3. Reconocer una ecuación irracional.
4. Resolver ecuaciones irracionales.
5. Resolver inecuaciones de primer grado con una y dos incógnitas.
6. Resolver sistemas de inecuaciones con una incógnita.
7. Resolver inecuaciones de grado superior al primero.

Contenidos

Conceptos

1. Ecuación de primer grado.
2. Ecuación de segundo grado.
3. Ecuación bicuadrada.
4. Sistema de ecuaciones de primer grado.
5. Ecuación irracional.
6. Inecuaciones.
7. Inecuaciones de grado superior al primero.
8. Sistema de inecuaciones.

Procedimientos

1. Aplicación de los métodos de igualación, reducción, sustitución y método gráfico para resolver sistemas de ecuaciones de primer grado.
2. Utilización de la expresión que resuelve la ecuación de segundo grado.
3. Aplicación de la resolución de ecuaciones de segundo grado para resolver las ecuaciones bicuadradas.
4. Resolución de ecuaciones irracionales.
5. Utilización de la resolución de inecuaciones para estudiar el signo de una función.
6. Determinación de las soluciones de sistemas de inecuaciones con dos incógnitas y de inecuaciones de segundo grado.

Actitudes

1. Valoración de la precisión, simplicidad y utilidad del lenguaje algebraico para describir diferentes situaciones de la vida cotidiana.
2. Sensibilidad y gusto por la presentación ordenada y clara del proceso seguido y de los resultados obtenidos en problemas y cálculos numéricos y algebraicos.
3. Saber valorar las posibilidades y limitaciones de los métodos algebraicos como técnica de resolución de problemas.

Criterios de evaluación

1. Resolver correctamente ecuaciones de primero y segundo grado.
2. Calcular las soluciones de ecuaciones bicuadradas e interpretarlas.
3. Resolver de forma lógica ecuaciones irracionales.
4. Resolver inecuaciones e interpretar la solución obtenida.
5. Aplicar la resolución de inecuaciones al estudio del signo de una función.

Temas transversales

- **Educación para la paz.** Utilizando actividades en equipo, conseguiremos abarcar este tema transversal.
- **Educación moral y cívica.** Se aborda este tema transversal estimulando la actitud de rigor, sentido crítico, orden y precisión.

- **Educación del consumidor.** Desarrollamos el sentido crítico para consumir de forma adecuada y responsable, valorando la información sobre las cantidades y la medida de las cosas, así como la interpretación de gráficos.
- **Educación para la salud.** Sobre todo la psíquica, fomentando el orden y el rigor en las actividades programadas.
- **Educación para la igualdad entre los sexos.** Este tema transversal se desarrolla mediante actividades donde se haga referencia a personas de distinto sexo.
- **Educación ambiental.** Se desarrolla elaborando materiales donde se haga referencia a actividades relacionadas con el medio ambiente.

5 Semejanzas

Objetivos

1. Utilizar el teorema de Tales para resolver problemas de geometría.
2. Saber encontrar relaciones de semejanza entre polígonos.
3. Conocer el teorema de la altura, el del cateto y el de Pitágoras.
4. Aplicar el teorema de la altura, el del cateto y el de Pitágoras en la resolución de triángulos.
5. Calcular figuras homotéticas a una dada.
6. Conocer la relación entre homotecia y semejanza.

Contenidos

Conceptos

1. Teorema de Tales.
2. Homotecia: centro y razón de homotecia.
3. Semejanza: razón de semejanza.
4. Escalas.

Procedimientos

1. Identificación de figuras homotéticas en un conjunto de figuras dado.
2. Construcción de la homotecia que transforma una figura en otra.
3. Relación entre homotecia y semejanza.
4. Identificación de figuras semejantes y cálculo de la razón de semejanza en un conjunto dado de figuras.
5. Demostración de la semejanza entre triángulos.
6. Aplicación del teorema de Tales para dividir un segmento en partes proporcionales.
7. Aplicación de los teoremas del cateto, de la altura y de Pitágoras para resolver problemas geométricos.
8. Cálculo de la distancia real entre dos puntos de un plano o mapa.

Actitudes

1. Reconocimiento y valoración de la utilidad de las transformaciones geométricas para conocer y resolver diferentes situaciones relativas al entorno físico.
2. Flexibilidad para enfrentarse, desde distintos puntos de vista, con situaciones en las que intervengan las transformaciones geométricas.
3. Sentido crítico ante las representaciones a escala utilizadas para transmitir mensajes de diferente naturaleza.
4. Interés y respeto por las estrategias y soluciones a problemas geométricos distintas de las propias.
5. Sensibilidad y gusto por la realización sistemática y presentación cuidadosa y ordenada de trabajos geométricos.
6. Cuidado y precisión en el uso de los diferentes instrumentos de medida y en la realización de mediciones.

Criterios de evaluación

1. Identificar y conocer figuras homotéticas.
2. Construir figuras homotéticas de polígonos sencillos.
3. Utilizar correctamente el teorema de Tales en la resolución de problemas geométricos.
4. Utilizar correctamente los teoremas de la altura, del cateto y de Pitágoras en la resolución de problemas geométricos.
5. Saber utilizar de manera correcta la escala de los planos.
6. Construir figuras semejantes a una dada conociendo la razón de semejanza.

Temas transversales

- **Educación para la paz.** Utilizando actividades en equipo, conseguiremos abarcar este tema transversal.
- **Educación moral y cívica.** Se aborda este tema transversal estimulando la actitud de rigor, sentido crítico, orden y precisión.
- **Educación para la salud.** Sobre todo la psíquica, fomentando el orden y el rigor en las actividades programadas.
- **Educación para la igualdad entre los sexos.** Este tema transversal se desarrolla mediante actividades donde se haga referencia a personas de distinto sexo.
- **Educación ambiental.** Se desarrolla elaborando materiales donde se haga referencia a actividades relacionadas con el medio ambiente.

6 Razones trigonométricas

Objetivos

1. Definir las razones trigonométricas.
2. Deducir las razones trigonométricas de 30° , 60° , 45° y 90° .
3. Estudiar el signo de las razones trigonométricas para diferentes ángulos.
4. Utilizar la calculadora para el cálculo de razones trigonométricas.
5. Conocer las relaciones entre las razones trigonométricas fundamentales.

Contenidos

Conceptos

1. Razones trigonométricas de un ángulo agudo.
2. Relaciones sencillas entre las razones trigonométricas.
3. Signo de una razón trigonométrica.

Procedimientos

1. Obtención de las diferentes razones trigonométricas.
2. Dedución de las razones trigonométricas de 30° , 60° , 45° y 90° .
3. Relación entre las razones trigonométricas del mismo ángulo.
4. Dedución de las relaciones fundamentales entre las razones trigonométricas.

Actitudes

1. Gusto por la precisión al efectuar medidas y por la representación cuidada de triángulos semejantes.
2. Reconocimiento y valoración de la utilidad de la semejanza de triángulos para conocer y resolver diferentes situaciones relativas al entorno físico.
3. Curiosidad e interés por establecer similitudes y diferencias entre las propiedades de la semejanza y la igualdad de triángulos.
4. Reconocimiento y valoración de la utilidad de la trigonometría para conocer y resolver diferentes situaciones relativas al entorno físico.

Criterios de evaluación

1. Utilizar correctamente las diferentes razones trigonométricas.
2. Conocer las razones trigonométricas de 30° , 60° , 45° y 90° .
3. Deducir de manera lógica las razones trigonométricas de 30° , 60° y 45° .
4. Conocer la relación existente entre las razones trigonométricas del mismo ángulo.
5. Conocer el signo de las razones trigonométricas de cualquier ángulo.
6. Utilizar de forma correcta y crítica la calculadora para resolver problemas con razones trigonométricas.

Temas transversales

- **Educación moral y cívica.** Se aborda este tema transversal estimulando la actitud de rigor, sentido crítico, orden y precisión.
- **Educación para la salud.** Sobre todo la psíquica, fomentando el orden y el rigor en las actividades programadas.
- **Educación para la igualdad entre los sexos.** Este tema transversal se desarrolla mediante actividades donde se haga referencia a personas de distinto sexo.
- **Educación ambiental.** Se desarrolla elaborando materiales donde se haga referencia a actividades relacionadas con el medio ambiente.

7 Trigonometría

Objetivos

1. Conocer la relación entre las razones trigonométricas de ángulos complementarios, suplementarios, ángulos que se diferencian en 180° y ángulos opuestos.
2. Realizar reducciones de las razones trigonométricas de cualquier ángulo a ángulos del primer cuadrante.
3. Resolver triángulos rectángulos.
4. Resolver triángulos equiláteros e isósceles.
5. Conocer e interpretar el teorema del seno y del coseno.
6. Aplicar el teorema del seno y del coseno a la resolución de triángulos.

Contenidos

Conceptos

1. Ángulos complementarios, suplementarios, ángulos que se diferencian en 180° y ángulos opuestos.
2. Relación entre las razones trigonométricas de ángulos complementarios, suplementarios, ángulos que se diferencian en 180° y ángulos opuestos.
3. Teorema del seno.
4. Teorema del coseno.

Procedimientos

1. Aplicar las razones trigonométricas a la resolución de triángulos.
2. Utilizar las razones trigonométricas para la resolución de polígonos regulares.
3. Aplicar el teorema del seno y del coseno en la resolución de triángulos
4. Aplicar la resolución de triángulos a casos prácticos del mundo que nos rodea.

Actitudes

1. Gusto por la precisión al efectuar medidas y por la representación cuidada de problemas trigonométricos.
2. Reconocimiento y valoración del teorema del coseno y del seno para conocer y resolver diferentes situaciones relativas al entorno físico.
3. Interés y gusto por la correcta aplicación de los teoremas.

Criterios de evaluación

1. Identificar ángulos complementarios, suplementarios, que se diferencian en 180° , ángulos opuestos o que se diferencian en 360° .
2. Saber reducir correctamente ángulos al primer cuadrante.
3. Utilizar de manera razonada y lógica el teorema del seno y del coseno para la resolución de problemas geométricos.

Temas transversales

- **Educación para la paz.** Utilizando actividades en equipo, conseguiremos abarcar este tema transversal.
- **Educación moral y cívica.** Se aborda este tema transversal estimulando la actitud de rigor, sentido crítico, orden y precisión.
- **Educación para la salud.** Sobre todo la psíquica, fomentando el orden y el rigor en las actividades programadas.
- **Educación para la igualdad entre los sexos.** Este tema transversal se desarrolla mediante actividades donde se haga referencia a personas de distinto sexo.
- **Educación ambiental.** Se desarrolla elaborando materiales donde se haga referencia a actividades relacionadas con el medio ambiente.

8 Geometría analítica

Objetivos

1. Calcular el punto medio de un segmento.
2. Realizar operaciones con vectores: suma, diferencia, producto escalar.
3. Reconocer las diferentes formas de la ecuación de la recta en el plano.
4. Deducir la posición relativa de dos rectas en el plano: incidencia, corte y paralelismo.
5. Identificar la circunferencia y la elipse como lugares geométricos.
6. Conocer las ecuaciones de la circunferencia y de la elipse.
7. Deducir de las ecuaciones de la circunferencia y de la elipse sus características más importantes.

Contenidos

Conceptos

1. Coordenadas de un punto.
2. Punto medio de un segmento.
3. Vectores equivalentes.
4. Ecuación de la recta.
5. Distancia entre dos puntos en el plano.
6. La circunferencia y la elipse.

Procedimientos

1. Identificar a partir de las coordenadas de dos puntos el punto medio del segmento que determinan.
2. Sumar y restar vectores.
3. Multiplicar escalarmente vectores.
4. Expresar la ecuación de la recta en sus distintas formas.
5. Escribir las ecuaciones de la circunferencia y de la elipse a partir de sus parámetros más característicos.

Actitudes

1. Descubrir la importancia de los vectores en las matemáticas.
2. Reconocer y valorar la utilidad de los vectores para expresar las diferentes ecuaciones de la recta.
3. Curiosidad por la ecuación de la circunferencia y la elipse para describir movimientos de cuerpos celestes.

Criterios de evaluación

1. Precisión en las operaciones realizadas con puntos y con vectores.
2. Conocer de manera precisa la ecuación de la recta en sus diferentes formas.
3. Deducir a partir de puntos y vectores la ecuación de la recta en sus diferentes formas.
4. Identificar de manera precisa la posición relativa de dos rectas en el plano.
5. Utilizar las ecuaciones de la circunferencia y de la elipse para deducir sus características más importantes.

Temas transversales

- **Educación para la paz.** Utilizando actividades en equipo, conseguiremos abarcar este tema transversal.
- **Educación moral y cívica.** Se aborda este tema transversal estimulando la actitud de rigor, sentido crítico, orden y precisión.

- **Educación del consumidor.** Desarrollamos el sentido crítico para consumir de forma adecuada y responsable, valorando la información sobre las cantidades y la medida de las cosas, así como la interpretación de gráficos.
- **Educación para la salud.** Sobre todo la psíquica, fomentando el orden y el rigor en las actividades programadas.
- **Educación ambiental.** Se desarrolla elaborando materiales donde se haga referencia a actividades relacionadas con el medio ambiente.

9 Funciones y gráficas

Objetivos

1. Conocer las características más importantes de la gráfica de una función.
2. Diferenciar una función continua de otra discontinua.
3. Representar gráficamente una función de primer grado.
4. Deducir las características principales de una función de segundo grado.
5. Realizar la representación gráfica de una parábola conociendo su ecuación.
6. Conocer las características de una función periódica.
7. Distinguir una función simétrica de otra que no lo es.
8. Conocer los diferentes tipos de simetría.
9. Reconocer la simetría de una función.

Contenidos

Conceptos

1. Dominio y recorrido de una función.
2. Puntos de corte y signos de una función.
3. Crecimiento y decrecimiento de una función.
4. Máximos y mínimos de una función.
5. Concavidad y convexidad.
6. Función continua, periódica y simétrica.
7. Ecuación de una función de primer grado.
8. Ecuación de una función de segundo grado.
9. Gráfica de una ecuación de primero y segundo grado.
10. Vértice y eje de una ecuación de segundo grado.

Procedimientos

1. Expresar en forma de intervalos el dominio de una función.
2. Identificar, por el valor de sus coordenadas, los máximos, mínimos y puntos de corte de una función.
3. Establecer por intervalos la zona de crecimiento y de decrecimiento de una función.
4. Identificar en una gráfica la curvatura de una función.
5. Diferenciar gráficamente una función continua y una discontinua.

6. Interpretar y analizar las características de algunos fenómenos expresados por medio de gráficas o enunciados.

Actitudes

1. Reconocimiento y valoración de la utilidad del lenguaje gráfico para representar y resolver problemas de la vida cotidiana y del conocimiento científico.
2. Reconocimiento y valoración de las relaciones entre el lenguaje gráfico y otros lenguajes matemáticos.
3. Curiosidad por investigar la relación entre magnitudes o fenómenos.

Criterios de evaluación

1. Reconocer una relación funcional.
2. Identificar, reconocer y explicar el dominio, el recorrido, los puntos de corte con los ejes, el crecimiento, el decrecimiento, los máximos, los mínimos, la simetría y periodicidad de una función.
3. Identificar zonas de diferente curvatura.
4. Describir y diferenciar una función continua y una discontinua.
5. Describir las características de una función de primero y segundo grado.

Temas transversales

- **Educación moral y cívica.** Se aborda este tema transversal estimulando la actitud de rigor, sentido crítico, orden y precisión.
- **Educación del consumidor.** Desarrollamos el sentido crítico para consumir de forma adecuada y responsable, valorando la información sobre las cantidades y la medida de las cosas, así como la interpretación de gráficos.
- **Educación para la salud.** Sobre todo la psíquica, fomentando el orden y el rigor en las actividades programadas.
- **Educación para la igualdad entre los sexos.** Este tema transversal se desarrolla mediante actividades donde se haga referencia a personas de distinto sexo.
- **Educación ambiental.** Se desarrolla elaborando materiales donde se haga referencia a actividades relacionadas con el medio ambiente.

10) Funciones exponenciales, logarítmicas y trigonométricas

Objetivos

1. Identificar una función exponencial, una logarítmica y una trigonométrica.
2. Describir las características de una función exponencial, de una función logarítmica y de las funciones trigonométricas.
3. Resolver ecuaciones exponenciales sencillas.

4. Conocer y utilizar las propiedades de los logaritmos.

Contenidos

Conceptos

1. Función exponencial.
2. Ecuación exponencial.
3. Solución de una ecuación exponencial.
4. Logaritmo y función logarítmica.
5. Propiedades de los logaritmos.
6. Función seno, coseno y tangente.

Procedimientos

1. Representación gráfica de una función exponencial indicando sus características.
2. Resolución de forma lógica de ecuaciones exponenciales sencillas.
3. Representación de una función logarítmica indicando sus características.
4. Aplicación de las propiedades de los logaritmos
5. Representación de las gráficas de las funciones seno, coseno y tangente indicando sus características.

Actitudes

1. Reconocimiento y valoración del lenguaje gráfico para representar y resolver problemas de la vida cotidiana y del conocimiento científico.
2. Reconocimiento y valoración de las relaciones entre el lenguaje gráfico y otros lenguajes matemáticos.
3. Curiosidad por investigar la relación entre magnitudes o fenómenos.

Criterios de evaluación

1. Reconocer una función exponencial e indicar sus características expresadas en la gráfica.
2. Resolver correctamente las ecuaciones exponenciales y valorar si sus soluciones son correctas o no.
3. Identificar una función logarítmica y su gráfica.
4. Aplicar correctamente las propiedades de los logaritmos.
5. Distinguir la gráfica de las funciones seno, coseno y tangente.
6. Expresar de manera correcta las características más importantes de las funciones seno, coseno y tangente.

Temas transversales

- **Educación moral y cívica.** Se aborda este tema transversal estimulando la actitud de rigor, sentido crítico, orden y precisión.

- **Educación para la salud.** Sobre todo la psíquica, fomentando el orden y el rigor en las actividades programadas.
- **Educación para la igualdad entre los sexos.** Este tema transversal se desarrolla mediante actividades donde se haga referencia a personas de distinto sexo.
- **Educación ambiental.** Se desarrolla elaborando materiales donde se haga referencia a actividades relacionadas con el medio ambiente.

11) Estadística

Objetivos

1. Distinguir las partes del proceso de un estudio estadístico sobre una población.
2. Conocer la diferencia entre variable estadística discreta y variable estadística continua.
3. Realizar de manera lógica intervalos con variables estadísticas.
4. Calcular las medidas de centralización y dispersión más importantes utilizando tablas de frecuencias de datos ordenados.
5. Representar datos estadísticos en diagramas.
6. Conocer el coeficiente de variación, así como su utilidad.

Contenidos

Conceptos

1. Población y muestra.
2. Variable estadística discreta y continua.
3. Frecuencia absoluta y relativa.
4. Media, mediana, moda y cuartiles.
5. Desviación media, típica y varianza.
6. Coeficiente de variación.
7. Diagramas: de barras, de sectores, histograma, pictograma, etc.

Procedimientos

1. Ordenar de manera correcta los datos de una serie estadística en tablas de frecuencias para poder estudiarlos y sacar información.
2. Interpretación de tablas de datos y de diagramas.
3. Obtención de los parámetros de centralización y de dispersión utilizando las tablas o la calculadora científica en modo estadístico.
4. Interpretación de las medidas de centralización y de dispersión de una serie de datos estadísticos.
5. Cálculo y utilización del coeficiente de variación para comparar la dispersión relativa de dos distribuciones estadísticas.

Actitudes

1. Reconocimiento y valoración de la utilidad del lenguaje estadístico para representar y resolver problemas de la vida cotidiana y del conocimiento científico.
2. Valoración de la incidencia de los nuevos medios tecnológicos en el tratamiento y la representación gráfica de información de índole muy diversa.
3. Sensibilidad, interés y valoración crítica del uso del lenguaje estadístico en informaciones y argumentaciones sociales, políticas y económicas.
4. Sensibilidad y gusto por la precisión, el orden y la claridad en el tratamiento y la presentación de datos y resultados relativos a observaciones, experiencias y encuestas.
5. Reconocimiento y valoración del trabajo en equipo como la manera más eficaz para realizar determinadas actividades.

Criterios de evaluación

1. Conocer la utilidad de la estadística descriptiva.
2. Ordenar e interpretar los datos recogidos de un muestreo.
3. Calcular de manera correcta y precisa los parámetros de centralización y de dispersión.
4. Interpretar los parámetros de centralización y de dispersión.
5. Representar correctamente los datos estadísticos en el diagrama más apropiado a esos datos.
6. Valorar el resultado que se obtiene del coeficiente de variación.

Temas transversales

- **Educación para la paz.** Utilizando actividades en equipo, conseguiremos abarcar este tema transversal.
- **Educación moral y cívica.** Se aborda este tema transversal estimulando la actitud de rigor, sentido crítico, orden y precisión.
- **Educación del consumidor.** Desarrollamos el sentido crítico para consumir de forma adecuada y responsable, valorando la información sobre las cantidades y la medida de las cosas, así como la interpretación de gráficos.
- **Educación para la salud.** Sobre todo la psíquica, fomentando el orden y el rigor en las actividades programadas.
- **Educación para la igualdad entre los sexos.** Este tema transversal se desarrolla mediante actividades donde se haga referencia a personas de distinto sexo.
- **Educación ambiental.** Se desarrolla elaborando materiales donde se haga referencia a actividades relacionadas con el medio ambiente.

12) Probabilidad

Objetivos

1. Conocer los tipos de agrupaciones de la combinatoria: variaciones, permutaciones y combinaciones con o sin repetición.
2. Distinguir los tres tipos de agrupaciones.
3. Aplicar la combinatoria al cálculo de probabilidades.
4. Distinguir sucesos compatibles, incompatibles, dependientes e independientes.
5. Conocer y aplicar la ley de Laplace.
6. Utilizar la probabilidad condicionada para el cálculo de probabilidades de la intersección de dos sucesos.
7. Conocer y utilizar el teorema de probabilidad total para el cálculo de probabilidades.

Contenidos

Conceptos

1. Variaciones, combinaciones y permutaciones sin y con repetición.
2. Binomio de Newton.
3. Sucesos aleatorios.
4. Operaciones con sucesos.
5. Probabilidad y sus propiedades.
6. Probabilidad condicionada y probabilidad total.

Procedimientos

1. Cálculo de variaciones, permutaciones con y sin repetición.
2. Cálculo de combinaciones.
3. Conocimiento del lenguaje del azar: suceso, suceso seguro, imposible, compatible, incompatible, contrario.
4. Distinción entre sucesos dependientes e independientes.
5. Cálculo de probabilidades utilizando la combinatoria.
6. Aplicación de la regla de Laplace.
7. Aplicación del teorema de probabilidad total al cálculo de probabilidades.

Actitudes

1. Reconocimiento y valoración de las matemáticas para interpretar, describir y predecir situaciones inciertas.
2. Curiosidad e interés por investigar situaciones de azar.
3. Valoración crítica de las informaciones basadas en la probabilidad, rechazando sus abusos y usos incorrectos.
4. Sensibilidad, gusto y precisión en la observación y el diseño de experiencias aleatorias o de azar.

Criterios de evaluación

1. Distinguir correctamente las diferentes formas de realizar agrupaciones entre los elementos de un conjunto.
2. Calcular de manera precisa el número de las variaciones, combinaciones y permutaciones con o sin repetición de m elementos tomados de n en n .
3. Describir de forma precisa los sucesos.
4. Aplicar correctamente las propiedades de la probabilidad.
5. Precisión en el cálculo de probabilidades utilizando la ley de Laplace.
6. Aplicar de manera correcta y lógica la probabilidad condicionada y el teorema de probabilidad total.

Temas transversales

- **Educación para la paz.** Utilizando actividades en equipo, conseguiremos abarcar este tema transversal.
- **Educación moral y cívica.** Se aborda este tema transversal estimulando la actitud de rigor, sentido crítico, orden y precisión.
- **Educación del consumidor.** Desarrollamos el sentido crítico para consumir de forma adecuada y responsable, valorando la información sobre las cantidades y la medida de las cosas, así como la interpretación de gráficos.
- **Educación para la salud.** Sobre todo la psíquica, fomentando el orden y el rigor en las actividades programadas.
- **Educación para la igualdad entre los sexos.** Este tema transversal se desarrolla mediante actividades donde se haga referencia a personas de distinto sexo.
- **Educación ambiental.** Se desarrolla elaborando materiales donde se haga referencia a actividades relacionadas con el medio ambiente.

ANEXO XXIV

**ACTIVIDADES DE CARÁCTER INTERCULTURAL REALIZADAS CON EL
ALUMNADO DE AULAS MULTICULTURALES.**

1)

**EJEMPLO DE UNIDAD
DIDÁCTICA
INTERCULTURAL
"LA FAMILIA"**

**MATERIAL PARA EL PROFESOR
MATERIAL PARA EL ALUMNO**

Grupo de trabajo: Intercultur@net. Fundeso

Autores:

Ignacio Sada García (coordinador)

Mabel Almarza Durán

Rosa María Bernal Galindo

UNIDAD DIDÁCTICA INTERCULTURAL. LA FAMILIA EN CONTEXTOS INTERCULTURALES

Índice

1 MATERIAL PARA EL PROFESOR	2
1.2 NIVEL	4
1.3 TEMA	4
1.4 ACTIVIDADES, DURACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO	5
1.5 MATERIAL	9
1.6 OBJETIVOS	9
1.7 CONTENIDOS	12
1.8 TAREA FINAL	13
1.9 EVALUACIÓN	14
2 MATERIAL PARA EL ALUMNO	16
3 BIBLIOGRAFÍA	26

1 MATERIAL PARA EL PROFESOR

1.1 INTRODUCCIÓN

Ante todo diremos que nuestra propuesta de diseño de una unidad didáctica es tan sólo eso: una propuesta, y que tanto los elementos que la constituyen como la distribución y la importancia de ellos dependerán en cada caso del profesor y de su forma de trabajar. Nosotros apostamos por la organización de una unidad distribuida en varias sesiones y sugerimos la realización de una tarea final que produzca en el alumno la satisfacción de ver cumplido el objetivo para el que ha estado trabajando. La motivación del trabajo en equipo y de recoger sus frutos hará que el aprendizaje de la lengua meta sea más gratificante.

¿Porqué una planificación a través de unidades didácticas? Está claro que para bien o para mal el profesor trabaja en el marco de una planificación educativa predefinida, sus elementos lo forman programaciones, manuales, objetivos a cumplir, etc., que por un lado le sirven de apoyo y le guían, pero que al mismo tiempo le suponen un corsé que le limita, ya que, esa planificación es anterior al grupo con el que trabaja, y del cual, en cierta medida, ignora sus particularidades. El profesor es el único que puede adaptar esa planificación a la realidad del aula, teniendo en cuenta las necesidades, características e intereses de sus alumnos. Además, este tipo de organización nos sirve para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos y nuestra propia labor educativa.

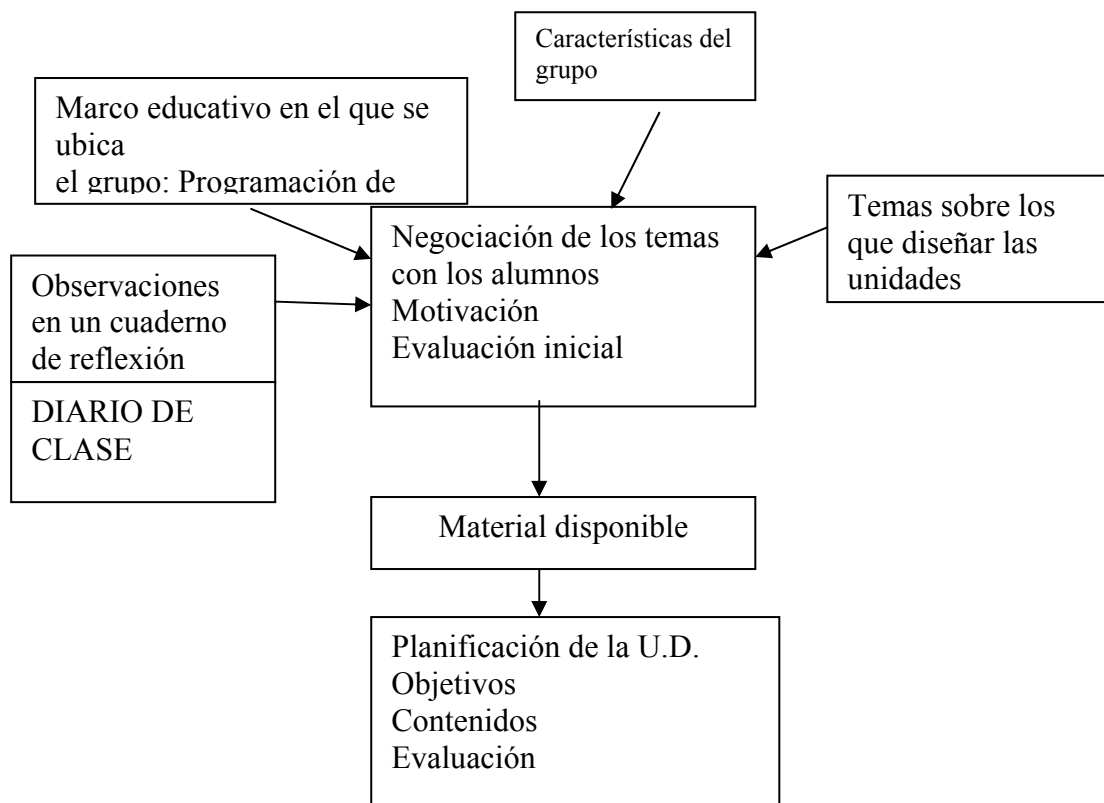
Nuestra propuesta consta de:

- una etapa previa que consta de varias fases
- desarrollo de la unidad didáctica
- fase de evaluación y correcciones

Las fases previas son una reflexión sobre los diferentes elementos que van a afectar el posterior diseño: teniendo en cuenta el marco educativo en el que se encuadra nuestro grupo, las programaciones sobre las que se basa nuestro trabajo y por supuesto las características de nuestro grupo, propondremos en la clase algunos temas que consideremos oportunos y abriremos el debate para la negociación. Durante este proceso el profesor debe tomar notas y realizar una primera evaluación tanto de las carencias del grupo, que seguro ya conoce, como de las posibles dimensiones de las propuestas que escuche. Estas serán las primeras líneas del diario de clase que tendrá siempre a mano durante la unidad.

Posteriormente, y ya con los resultados de esta sesión de negociación, diseñará la UD teniendo en cuenta el uso de los materiales y recursos de los que dispone.

Fases previas de la unidad didáctica. Elementos.



1.2 NIVEL

La unidad va dirigida a un grupo de alumnos de entre 10 y 12 años. Escolarizados en un centro público. No es imprescindible que existan alumnos de diversas culturas.

Partimos de la idea de que la interculturalidad es un hecho en nuestra sociedad y que por tanto todos los alumnos y alumnas deben ser educados en el conocimiento de las diferencias y en su aceptación como un elemento de enriquecimiento mutuo. De aquí se deduce que la educación intercultural va más allá de la educación conjunta de alumnos de razas diversas y que supone educar en el reconocimiento a la diversidad y enriquecerse mutuamente. Alumnado de diferente procedencia social, de diferentes características físicas y psicológicas, más allá de los cánones establecidos por las modas, diferencias de sexos, etc. Aquí deberíamos anotar las características específicas de nuestro grupo, de momento nos puede valer con señalar la necesidad de llevar a cabo una educación intercultural.

1.3 TEMA

Hemos elegido como contenidos algunos relativos a la enseñanza de la lengua española al tiempo que desarrollamos otros de índole intercultural. Es nuestra intención mostrar como se pueden desarrollar en una clase cualquiera, en la que variando la metodología y unos pequeños elementos de los contenidos, es decir mediante adaptaciones

curriculares no significativas, podemos alcanzar los objetivos previstos en cualquier área de los diseños curriculares básicos.

Habrá que partir de una actividad motivadora que nos sirva, al mismo tiempo, de detección de ideas previas acerca de los tópicos. Es lo que podemos denominar como **actividad de acogida** (Actividad de desarrollo de actitudes interculturales¹) y que servirá también como actividad introductoria. Se ofrecen varios tipos de estas actividades, así como otras que sirven para analizar las características del grupo clase.

A partir de aquí se llevarán a cabo actividades de estudio de los cuadros esquemáticos. Actividades de desarrollo de los contenidos lingüísticos enseñados. Y otras actividades de desarrollo de actitudes interculturales, que comprenden:

Actividades de comunicación que permitan contrastar los propios puntos de vista con los de los demás. Estimulando así una actitud positiva en relación con la existencia de una diversidad y la necesidad de lograr cambios en los propios esquemas conceptuales.

Actividades de trabajo cooperativo que permitan poner en práctica lo anteriormente aprendido y que al mismo tiempo permita evaluar el grado de interculturalidad logrado.

Tras el entrenamiento en actividades de trabajo cooperativo, llevaremos a cabo **actividades de resolución de conflictos**. El conflicto no debe ser entendido como algo negativo, sino como un proceso necesario en muchos casos que conduce a una mejora en las condiciones de vida y en el bienestar personal de cada uno de los miembros integrantes de un grupo (Mesa: 1994)

Finalmente y a modo de evaluación final se aplicarán cuestionarios que ayuden a los alumnos a tomar conciencia de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo.

1.4 ACTIVIDADES. DURACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO

Las competencias y objetivos vienen marcados en cada actividad

Principios a tener en cuenta:

- Ritmos de aprendizaje
- Tiempos medidos. Evitar el cansancio.
- Actividades alternadas. Evitar la monotonía.
- Actividad introductoria.
- Actividad final en cada actividad. ¿Qué han aprendido?

ACTIVIDAD INTRODUCTORIA. SOCIOGRAMA.

Al tutor le suele sorprender al iniciar el curso los pequeños enfrentamientos que existen en el aula. Basta con las dos primeras actividades de tutoría. La organización de la clase, quién se sienta con quién y en qué lugar. Y la elección de representantes, delegado y

subdelegado. Si bien es aceptable cierta rivalidad a estas edades, cabe la sospecha de que quizás sea necesario intensificar aquellas actividades dirigidas a la mejora de la cohesión del grupo.

A tal fin comenzamos por representar mediante un sociograma (Bruner, Negro: 1982) las relaciones entre cada miembro del grupo.

Duración: 30 minutos.

ACTIVIDAD INTRODUCTORIA. UNA FAMILIA.

Análisis de la estructura familiar, aproximación a través del test de Korman. Mediante esta prueba conseguiremos analizar en una primera aproximación, las características de la situación familiar de cada uno de nuestros alumnos. No se trata de hacer un diagnóstico en profundidad, sino de ver hasta que punto existen diferencias significativas entre el dibujo y las interpretaciones de cada alumno.

Duración: 30 minutos de dibujo. 5 minutos de entrevista con cada alumno.

ACTIVIDAD DE ESTUDIO

Actividades propiamente relacionadas con contenidos lingüísticos:

Conectores: condicionamientos semánticos, pragmáticos y de registro. Otros usos de porque.

Uso del indicativo y del subjuntivo. Posición de la negación.

Duración: Esta actividad será repartida por el profesor, en cada una de las sesiones, con una duración no superior a 20 minutos cada una. Tiempo total 100 minutos.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Incluimos bajo este título aquellas actividades que ponen el acento en el desarrollo de los contenidos lingüísticos reseñados, sin por ello dejar de considerar su carácter intercultural vinculado a las relaciones familiares.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO DE ACTITUDES INTERCULTURALES

Análogamente incluimos bajo este título aquellas actividades que ponen el acento en el desarrollo de los contenidos interculturales reseñados, sin por ello dejar de considerar su carácter lingüístico vinculado a los contenidos indicados.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO DE ACTITUDES INTERCULTURALES 1

Ámbito: Acogerse y reconocerse

Objetivos:

- a. Reflexionar de forma crítica y en profundidad acerca de las actitudes y prejuicios que tomamos las personas al conocer las características de las familias de la persona de la que hablamos o con la que hablamos.
- b. Ser conscientes de la influencia que ejercen las expectativas sociales con respecto a familias comunes e inusuales

Procedimientos:

El profesor/a comienza un debate sobre las familias y estereotipos, por ejemplo: " Hace no muchos años casi todas las familias en nuestro país eran iguales, muchas de ellas eran numerosas, ahora en cambio suelen estar compuestas por pocos miembros. También encontramos familias de diverso tipo, ha habido algunas parejas han decidido no seguir viviendo juntos y han formado otras parejas o no. Los hijos han pasado a vivir en nuevos ambientes. Con padres diferentes a los biológicos, o en algunos casos sin la presencia continua de alguno de ellos. Dándose una amplia variedad de situaciones. En otras épocas y en otras sociedades, como las tribales, también has existido familias de diferentes tipos.

Tras haber respondido a las preguntas por escrito a las cuestiones anteriores, se organizará un debate en el aula en el que todos los alumnos expondrán su punto de vista. Esto permitirá detectar la existencia o no de prejuicios y estereotipos. Tras el debate los alumnos responderán por escrito primero y verbalmente después a las siguientes preguntas:

Duración: Una sesión de 50 minutos

ACTIVIDAD DE DESARROLLO DE ACTITUDES INTERCULTURALES 2

Ámbito: Resolución de conflictos

Objetivo: Comprender que los estereotipos suelen basarse en una falta de información.

Procedimiento: El profesor realizará una lluvia de ideas, de frases y de sentimiento sobre el tema de la familia.

Duración: Una sesión de 50 minutos

ACTIVIDAD DE DESARROLLO DE ACTITUDES INTERCULTURALES 3

Que los alumnos construyan una narración en la que describan algún acontecimiento familiar, una fiesta, un viaje que hicieron juntos, una anécdota o historia, etc., ello con la idea de hacer reflexionar a los alumnos sobre su familia y al tiempo de estimularles a describir por escrito una historia familiar de forma individual, lo cual permitirá a su vez capacitarles para participar en la siguiente actividad, consistente en una actividad de trabajo cooperativo.

Duración: 30 minutos

ACTIVIDAD DE DESARROLLO DE ACTITUDES INTERCULTURALES 4

Escenificación de una situación familiar. Representar una situación que reflejará características de otro grupo cultural. Cada grupo reparte de tareas y elaboraran un guión. El profesor supervisa los guiones. Se ensayan las escenificaciones. Una escenificación compromete la participación de todos los miembros del grupo. Es una actividad muy motivadora que cuenta siempre con el entusiasmo de todos los alumnos. Si bien los alumnos intentan introducir elementos culturales diferentes a los suyos, como adorno de sus representaciones, la base estructural de las mismas difícilmente se pueden alejar de lo que conocen, es decir sus grupos familiares de referencia.

Duración: 2 sesiones de 50 minutos

ACTIVIDAD DE DESARROLLO DE ACTITUDES INTERCULTURALES 5

Ámbito: Trabajo cooperativo.

ACTIVIDAD DE DESARROLLO DE ACTITUDES INTERCULTURALES 6

“OS PRESENTO A MI PAREJA”

Ámbito: Resolución de conflictos

La finalidad es descubrir los estereotipos y prejuicios, la transmisión de los prejuicios a través del proceso sociofamiliar y aprender a afrontar un conflicto

Se explicará al grupo que la actividad es un rol-playing, una representación que explorará el papel de la familia en la transmisión de imágenes acerca de las personas que pertenecen a otros grupos sociales y culturales. Se pedirán cuatro voluntarios para interpretar los papeles y los demás serán observadores. Los observadores se fijarán en el comportamiento de sus compañeros en el rol-playing, tomando nota de los argumentos que utilicen. Explica a los alumnos que deben imaginar que el escenario sería el comedor de una casa y que van a presenciar una disputa familiar.

Duración: Una sesión de 50 minutos

ACTIVIDAD DE DESARROLLO DE ACTITUDES INTERCULTURALES 7

Ámbito: Trabajo cooperativo

ÁRBOL GENEALÓGICO

Elaboración del árbol genealógico. Donde hay que buscar la etimología de los apellidos de los alumnos y en que modo estos se van transmitiendo de padres a hijos. Esta actividad nos es útil, en primer lugar para detectar similitudes y diferencias culturales, en segundo lugar, al buscar las etimologías de los apellidos, vemos como estas se parecen en diferentes culturas. Al mismo tiempo que los alumnos se identifican con su familia y por tanto con su grupo cultural, encuentran los lazos de unión que les ligan a otras familias y culturas.

Se trata de hacer conscientes al alumnado de su origen cultural, promover la empatía hacia personas que han viajado o emigrado a otros países, ver la identidad de los demás compañeros y su percepción del mundo, promover la curiosidad hacia otras culturas, y reconocer prejuicios sociales y culturales.

Se le explicará a los participantes el concepto de árbol genealógico. Preguntar si en casa tienen un árbol genealógico. Se les pedirá que hablen con sus padres al llegar a casa y que intenten elaborar su propio árbol retrocediendo en el tiempo. Pueden preguntar a su familia:

- Familiares que han emigrado a otros países o a otra localidad.
- Familiares que han venido de otros países como emigrantes o refugiados y se han casado con miembros de la familia.
- Familiares que hablan otra lengua o tienen otras costumbres o religión...

Puesta en común y evaluación

Cada grupo hablará de sus hallazgos, incluso puede llevar a familiares que han vivido fuera en otro país, o que son de otra nacionalidad distinta, además se reflexionará sobre:

- ¿por qué sus familiares se fueron a otros países?, ¿es normal poner barreras a la gente que necesita encontrar oportunidades en otro país?, ¿has pensado alguna vez en irte a otro país?, ¿cómo se gustaría que te recibieran?, ¿cómo te sentirías si no te dejaban hablar tu idioma, practicar tu religión, o tuvieras menos derechos que los demás por ser de otra raza?

Duración: Una sesión de 50 minutos

ACTIVIDAD DE DESARROLLO DE ACTITUDES INTERCULTURALES 8

Ámbito: Trabajo cooperativo

En esta actividad, todos los alumnos deben aprender a cantar el cumpleaños feliz como se canta en el norte de Marruecos y en España. . Se escribirá, en grupos, la canción cumpleaños feliz en español, en árabe y en “darilla” (o tomando otra lengua), se hará un transcripción fonética absolutamente amateur, que permitiera a los alumnos que no conocen ni el árabe ni el “darilla” cantar con sus compañeros.

Duración: 1 sesión de 50 minutos

ACTIVIDAD DE DESARROLLO DE ACTITUDES INTERCULTURALES 9

Como actividad de refuerzo del trabajo hecho por los alumnos se llevará a cabo una actividad de dinámica de grupos dentro del enfoque socioafectivo (Díaz-Aguado: 1994) Los alumnos se sentarán en corro. En primer lugar, el profesor les explicará que toda persona posee incontables valores positivos, y que prácticamente todas las opiniones no positivas que nosotros tenemos de alguien las podemos retransformar en opiniones

positiva. Por ejemplo, alguien que habla mucho puede ser considerado como un filósofo o alguien que está siempre hablando y desatendiendo en clase se le puede considerar como muy activo, o alguien que sea muy tímido se puede entender que es muy sensible. Los alumnos escribirán sus nombres en un papel y a continuación se sortearán, de modo que a cada alumno le toca otro que solamente puede conocer él. Cada uno debe hablar del compañero que le había tocado, manteniendo su nombre en secreto y utilizando sólo expresiones positivas. Al final, los compañeros intentarán adivinar de quién estaba hablando. Por expresiones positivas, se entienden aquellas que a ellos les gusten que también les sean aplicadas.

Duración: 1 sesión de 50 minutos

1.5 MATERIAL

Recursos didácticos, medios audiovisuales. Todo puede sernos útil, desde papeles, cartulinas para la elaboración de un cartel, hasta un retroproyector, vídeos (ahora con el dvd tenemos más posibilidades). ¿Y por qué no Internet?.

1.6 OBJETIVOS

Nuestro objetivo fundamental será lograr el cambio de actitudes, del egocentrismo y egotismo al enriquecimiento por aculturación mutua. Para ello tendremos que provocar un replanteamiento de los tópicos, análisis de nuevos puntos de vista, que valoricen las diferentes culturas y sus principios, e integración en cada alumno de estos nuevos valores.

Objetivos específicos: Los redactaremos sobre la base de los exponentes funcionales que queremos que nuestros alumnos aprendan con la unidad. Dado que el tema de la unidad es la familia, podemos realizar una tarea final que consista en preparar una entrevista imaginaria a un padre o una madre, u otro miembro familiar, para ello deberán ser capaces de manejar una serie de funciones como son: preguntar por la rutina diaria, los gustos, los proyectos de futuro, etc., que después llevarán a la práctica con un juego de rol donde unos serán los periodistas y otros los miembros de la familia.

Objetivos lingüísticos: tras la negociación y atendiendo a sus necesidades, decidiremos el tema sobre el que organizaremos la unidad. La ventaja de este sistema sobre las planificaciones basadas en objetivos lingüísticos es que de esta forma tenemos un hilo conductor coherente para nuestros alumnos de forma que el aprendizaje es más gratificante para ellos. Por ejemplo, si les proponemos unos temas con la pregunta ¿qué preferís hacer en vuestro tiempo libre? (Ir al cine, practicar deportes, escuchar música...) y al final la clase decide tratar el tema 'la música en español', tenemos ya una base fantástica para tratar casi cualquier contenido lingüístico que pensemos que nuestros alumnos necesitan: Pasados, presente irregular en acciones habituales, subjuntivo y expresiones de sentimientos... dependerá ya de nuestro propio criterio si queremos darle una mayor o menor importancia,

A. Objetivos

Las actividades lingüísticas y las estrategias que constituyen los objetivos lingüísticos son las siguientes:

1. Comprender frases y expresiones sencillas y de uso frecuente sobre hechos del entorno inmediato familiar.

1.1. Comprensión auditiva:

- Comprender las expresiones y el vocabulario más frecuentes relativos al entorno más próximo familiar.

1.2. Comprensión de lectura:

- Comprender las ideas principales y captar el sentido global de textos cortos.

1.3. Estrategias de comprensión:

- Utilizar una idea del significado general de textos y enunciados cortos de temas cotidianos para interpretar el significado probable de palabras que se desconocen.

2. Comunicarse en la realización de tareas sencillas y habituales que sólo requieran un intercambio de información directo y simple sobre temas cotidianos.

2.1. Interacción oral:

- Utilizar fórmulas de cortesía sencillas para saludar y dirigirse a otras personas.
- Desenvolverse en intercambios sociales breves y sencillos, aunque no se comprenda lo suficiente como para llevar la iniciativa en la conversación.
- Hacer invitaciones y aceptarlas, así como pedir y aceptar disculpas y expresar gustos y aficiones.

2.2. Interacción escrita:

- Escribir mensajes breves y sencillos referidos a necesidades concretas.
- Escribir cartas personales muy sencillas, invitaciones de cumpleaños y tarjetas de felicitación.

2.3. Estrategias de interacción:

- Pedir ayuda o aclaraciones indicando que no se comprende algo, o bien indicar que se comprende lo que se está diciendo.

3. Expresarse de manera sencilla sobre aspectos del entorno, la situación personal y necesidades concretas.

3.1. Expresión oral:

- Utilizar frases o expresiones sencillas para describir personas, espacios y objetos del entorno familiar.
- Utilizar frases o expresiones sencillas para contar hechos vinculados al entorno personal.

3.2. Expresión escrita:

- Escribir breves textos sobre la familia y las condiciones de vida mediante frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores como "y", "pero" y "porque".

3.3. Estrategias de expresión:

- Pedir confirmación de que la forma utilizada es la correcta.
- Utilizar una palabra o expresión sencilla que signifique algo parecido al concepto que se quiere expresar y solicitar corrección del interlocutor.

4. Identificar los elementos principales del entorno sociocultural (la vida diaria y sus condiciones, las relaciones personales y sociales, y manifestaciones culturales más relevantes), valorándolos y estableciendo algunas relaciones entre las diferentes culturas del entorno.

4.1. Respetar la riqueza y variedad del entorno sociocultural hispánico y del entorno más próximo, y valorarlas como factor de enriquecimiento personal y social y como vía que propicie el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos.

4.2. Reconocer y valorar los juegos como forma de disfrute, de relación e intercambio.

Objetivos interculturales:

- El logro de una igualdad de oportunidades funcional
- El respeto a la diferencia
- La constitución de unos valores mínimos comunes.
- La toma de conciencia de los estereotipos individuales y colectivos y desarrollar habilidades cognitivas, afectivas, conductuales, personales y sociales.
- El desarrollo de competencias multiculturales para superar etnocentrismos.
- El desarrollo de una identidad cultural abierta y flexible

1.7 CONTENIDOS

Una buena idea es hacer partícipes a los alumnos de lo que van a aprender en la UD y para ello nada mejor que, al comienzo de la unidad hacerles reflexionar sobre los contenidos funcionales de forma que puedan ver claramente su proceso de aprendizaje en términos de ‘qué serán capaces de decir’. Para ellos es más motivante decirles, por ejemplo, que van a ser capaces de elaborar un cuestionario para obtener información acerca de la gastronomía del pueblo de los compañeros, y compararla con el suyo propio antes que aburrirles con la lista de contenidos lingüísticos a estudiar. Eso lo haremos nosotros para anotarlos en nuestro cuaderno de clase.

Contenidos lingüísticos:

	Gramática	Escritura	Léxico	Fonética	Funciones	Cultura
LA FAMILIA EN UNA SOCIEDAD GLOBAL	Oraciones causales: 2. Uso del indicativo y del subjuntivo 3. Posición de la negación. 4. Conectores: condicionamientos semánticos, pragmáticos y de registro. 5. Otros usos de porque	1. Porque. Por que. Porqué. Por qué. 2. Conque. Con que. Con qué.	Familia y sociedad	Entonación	Expresar ironía, rabia, sarcasmo, enfado. Cotillear	Familias del mundo

Contenidos interculturales:

El núcleo del trabajo será la existencia de la **familia extensa, su composición y roles**. A partir de aquí podemos:

- Analizar su propia familia composición y roles (actividad de acogida)
- Situar diferentes modelos familiares. Conforme a factores sociales y culturales (actividad de comunicación)
- Identificar familia como comunidad organizativa. Como sistema con sus finalidades y roles. Todo ello encaminado a buscar la máxima satisfacción del sistema y de sus componentes (actividad de comunicación)
- Relacionar interdependencia entre modelo familiar y factores socioculturales (actividad de trabajo cooperativo)
- Establecer diferencias y semejanzas entre modelos familiares (actividad de trabajo cooperativo)

- Ponerse en el lugar del otro. En dos fases adoptando diferentes roles dentro de su propio sistema familiar y dentro de otros sistemas (actividad de comunicación)
- Resolver problemas propios del sistema familiar (actividad de resolución de conflictos)
- Relacionar características individuales y modelos familiar (actividad de trabajo cooperativo)

En las distintas actividades debemos lograr que: Que comuniquen los argumentos que sustentan sus puntos de vista, en especial los relacionados la relación entre argumentos y origen sociocultural, y su funcionalidad. Que adopten diversos puntos de vista y estudian alternativas mediante una técnica clara de resolución de problemas (aquí podríamos profundizar en las técnicas sobre heurísticos y de acotación o reducción del espacio de búsqueda en técnicas de resolución de problemas (Mayor, Suengas, González: 1993). Que se les posibilite aplicar estos cambios conceptuales a situaciones simuladas empleando técnicas propias de dinámica de grupos. Y todo ello con metodologías diversas y enriquecedoras por su multiplicidad (aquí también hay que hacer referencia a los enfoques relativos al trabajo cooperativo, al socioafectivo y al comunicativo)

1.8 TAREA FINAL

Realización de una **tarea final**. El alumno al ver el producto final de su esfuerzo obtiene la motivación que los profesores tanto buscamos, y además es capaz de reflexionar sobre su propio aprendizaje al ver cómo a lo largo de la unidad se va haciendo con las herramientas necesarias para realizar la tarea final.

Podemos elaborar una ficha con una o dos preguntas breves del tipo: ¿qué has aprendido hoy? ¿Qué te ha parecido lo más interesante?

Al final de la UD les pediremos que rellenen una ficha más completa: ¿qué sabes ahora que antes no sabías? Sería una de las preguntas.

Después y como trabajo de revisión de la unidad tendremos en cuenta todos estos elementos, nuestro diario de clase y modificaremos la unidad para limar posibles problemas o mejorar cosas.

Propuesta de tarea final 1:Somos responsables.

Partiendo de la actividad de desarrollo de actitudes interculturales 5, donde se les pedía a los alumnos que decidieran de mutuo acuerdo su unidad familiar perfecta, podemos ahora pedirles que se imaginen que esa familia es real¹¹:

Propuesta de tarea final 2: Entrevistamos a un extranjero.

Como en la propuesta de Unidad Didáctica establecemos que en nuestra clase puede o no puede haber alumnos de otras culturas, lo que haremos será traer a un extranjero a clase, su nacionalidad la decidirá el profesor dependiendo del núcleo donde se halle el centro y la facilidad para éste de encontrar a alguien que se preste a la actividad, está claro que en zonas más predispuestas a recibir extranjeros esto no será actividad, está

¹¹ Este cuestionario está inspirado en el manual Planeta 1, Libro del alumno, págs. 76, 77, 86, 87. editorial edelsa.

claro que en zonas más predispuestas a recibir extranjeros esto no será ningún problema. En casos más difíciles siempre nos quedan las instituciones de ayuda al inmigrante, (en Málaga existe por ejemplo *Málaga acoge*), asociaciones culturales, o por qué no, un chat en internet.

Antes de esto pediremos a los alumnos que elaboren una serie de preguntas sobre su país y su cultura para nuestro invitado, podemos darles algunas de muestra para inspirarles:

- ¿Es importante la familia en tu país?
- ¿Antes de una boda, se hace alguna fiesta? ¿Dónde se hace y qué se hace?
- ¿Quién participa? ¿Cuántos invitados suelen ir? ¿Qué se regala a la pareja?
- ¿Cómo se recibe en una familia la noticia de que alguien decida casarse con un extranjero?
- ¿Cuál es la fiesta más familiar del año para ti?...

Ellos elaborarán en grupos de cuatro un cuestionario del que finalmente se pondrá en común con el resto de la clase y se seleccionarán las preguntas más interesantes ajustándolas al tiempo del que dispondremos para la entrevista.

Durante la entrevista todos tendrán su oportunidad para participar y evitaremos en la medida de lo posible que alguno se quede con la sensación de no haber intervenido.

Después en una sesión posterior elaborarán un cartel con lo que creen haber aprendido del país de nuestro invitado y los colgaremos en clase.

1.9 EVALUACIÓN

Es importante subrayar que la mayor parte de los mecanismos de evaluación deben estar incluidos dentro de las propias actividades o tareas diseñadas en la Unidad Didáctica.

Evaluación de los alumnos.

Criterios:

- En las actividades y trabajos realizados por los alumnos en clase.
- En todo tipo de comprobaciones sobre los conocimientos (tanto de tipo conceptual, procedimental o actitudinal y de la comprensión y aplicación de éstos en el área).
- En la observación de los comportamientos y actitudes.

Técnicas a utilizar serán:

- La observación:

- **Directa (recogida de datos), como por ejemplo el cuestionario de evaluación final o una ficha para el final de cada sesión en la que el alumnado plasmará en el papel lo que han aprendido y qué ideas o contenidos les han parecido más relevantes.**

- Indirecta, como por ejemplo:

- Participación activa en las actividades propuestas respetando las normas de funcionamiento de las mismas y a los demás compañeros, respetando las ideas de los otros, colaborando, buscando soluciones nuevas, asumiendo responsabilidades.
- Nivel de utilización del alumno del diálogo para afrontar los conflictos, respetando a los demás personas con creencias y opiniones a las suyas. Así podremos ver si el alumno ha desarrollado actitudes de tolerancia y respecto hacia costumbres, pensamientos e ideas diferentes a las suyas.

- Entrevistas

Documentación para entregar al alumno: (Ficha que se podría entregar al principio y al final de la unidad didáctica). Además se les podría dar un folio en blanco donde escriban al final de la unidad didáctica qué han aprendido que antes no sabían.

Evaluación de la Unidad Didáctica

Con el fin de proponer posibles mejoras de la Unidad didáctica, en su dimensión intercultural, pasamos el siguiente cuestionario:

PRINCIPIOS	Valora de 1 a 5 (de poco a mucho)
1. ¿Se refiere a la cultura de un grupo específico?	1
2. ¿ Estimula la comunicación y cooperación?	5
3. ¿Reconoce lo multicultural como un valor?	5
4. ¿Incide sobre el cambio social necesario para una auténtica interculturalidad?	5
5. ¿Son interdisciplinares en cuanto al currículo y al contexto?	3

ADECUACIÓN AL CONTEXTO	Valora de 1 a 5 (de poco a mucho)
1. ¿Los objetivos se relacionan con los recursos?	4
2. ¿Se halla adaptada a la población?	5
3. ¿Las actividades se relacionan con el contexto?	4
4. ¿Las estrategias se relacionan con el contexto?	4
5. ¿Los materiales se relacionan con el contexto?	4
6. ¿La evaluación de la unidad se adapta a las características del	4

contexto?	
7. ¿Los profesores se hallan preparados para desarrollarla?	5

APLICACIÓN DIDÁCTICA EN CLASE	Valora de 1 a 5 (de poco a mucho)
1. ¿Los materiales contienen mensajes positivos desde un punto de vista intercultural?	5
2. ¿Las ilustraciones son adecuadas?	4
3. ¿Se evita un tratamiento folklórico o asistencial de los grupos culturales?	5
4. ¿Se valoran los diversos estilos de vida?	5
5. ¿La terminología es interculturalmente adecuada?	5
6. ¿La unidad es coherente con el paradigma intercultural?	5
7. ¿Las actividades y estrategias son coherentes con los objetivos interculturales?	5

2 MATERIAL PARA EL ALUMNO

ACTIVIDAD INTRODUCTORIA. UNA FAMILIA



Existen muchos tipos de familias, no solamente se distinguen de algunos países a otros, sino que también dentro del mismo país hay diferencias. En primer lugar vamos a realizar un dibujo de una familia cualquiera, no tiene que ser necesariamente la vuestra. Luego, en corro, cada uno va a hablar del dibujo que ha hecho, contando quien es cada

uno y que es lo que hace. También tenéis que decir cuál es el papel de cada uno dentro de la familia.

ACTIVIDAD DE ESTUDIO

Uso del indicativo y del subjuntivo. Posición de la negación.

Cuando van precedido de no, "porque" y "es que" van seguidos del verbo en indicativo. En caso contrario, el verbo está en modo subjuntivo.
Sus padres no quieren que salga de casa, no porque quieran castigarla, sino porque se trata de una tradición. No es que se niegue a usar el velo, es que le gusta llevar el pelo suelto.

Conectores: condicionamientos semánticos, pragmáticos y de registro. Otros usos de porque.

porque	Explica la causa, generalmente va pospuesta, puede ir separada por una coma de oración principal si pretende explicar ésta: Su familia vive en un piso pequeño, porque los pisos grandes son muy caros. Viven en un piso pequeño, porque los pisos grandes son muy caros.
pues	Explica la causa, es más culta que la anterior y va pospuesta: Vivían en el lujo, pues eran aristócratas
ya que, puesto que, dado que	Pueden ir pospuestas o antepuestas: Puesto que insistes hacerte cristiano, vete de casa. Vete de casa, puesto que insistes en hacerte cristiano
que	Se usa cuando se desea expresar una decisión personal, un ruego, un consejo, una orden...: Me voy, que tengo que ayudar a mi padre a pintar la cocina. Vete, que tu padre te busca para que le ayudes.
es que	Típicamente coloquial. Suele emplearse para justificarse: No puedo comprarte el traje de la primera comunión, es que vivimos en Rabat y aquí no los venden.
como	Antepuesta, puede posponerse si se utiliza una fuerte pausa. Explica la causa como una situación previa: Como no pagamos el recibo, nos cortaron el teléfono. Nos cortaron el teléfono; como no pagábamos el recibo
por	Seguida de infinitivo: Eso le paso por no ir a la mezquita.
gracias a (que)	Expresa el aspecto positivo de la causa: Gracias al subsidio de desempleo, llegaban a final de mes.
a fuerza de, de tanto	Va seguido de infinitivo, tiene un carácter de insistencia: De tanto viajar, acabó aprendiendo varios idiomas. A fuerza de quererla, la hizo olvidar los problemas de la economía doméstica.

ACTIVIDAD DE DESARROLLO 1.**1. Completa los siguientes diálogos.**

A. No es que (querer)..... es que no (saber).....

B. ¿Por qué? ¿No se lo han enseñado?

A. Porque las cosas han cambiado desde que llegó de su país, no es que (haber olvidado).....del todo, es que le falta práctica.

B. Entonces, ¿por qué no se lo enseñan otra vez?

A. Porque su madre (haber encontrado)

.....tiempo para enseñarla.

B. ¿Es que no (darse cuenta)..... de lo importante que es mantener las tradiciones?

A. No es que no les (importe)....., es que no (saber)..... donde encontrar un profesor.

A. ¿Por qué no le (explicar)..... a su tutor la situación?

B. Por que no (entender).....español.

A. ¿Es qué no son de nuestra cultura?

B. La verdad es que yo no (saber)cuál es su cultura.

**ACTIVIDAD DE DESARROLLO 2**

El otro día en casa de un amigo se desató una discusión entre los padres. Vamos a explicar los motivos de la discusión, para ello construiremos una cadena de razonamientos: Discutieron porque el había llegado muy tarde y no le había avisado.

No, discutieron, no porque ella se preocupase, sino porque no le había preparado la cena.

No, no es que no hubiese cena, es que él había bebido una cerveza con sus amigos y ella es musulmana.

..... (cada alumno/a tiene que dar un motivo)

ACTIVIDAD DE DESARROLLO 3

Malentendidos: Cuando la negación va delante del verbo principal puede negar tanto la oración principal como la causa, generándose posibles malentendidos.



"No me lo dijo porque yo se lo hubiese preguntado, ni porque él lo supusiese, tal vez no se imaginaba que algunos no estábamos de acuerdo, tal es que no se da cuenta de como pensamos los demás, al fin y al cabo esto es una familia, ¿o no?, no sé porque está siempre dando órdenes, como en el ejército, mis hijos estaban asustados."

1. Por un ejemplo de una situación familiar que explique el monólogo anterior.
2. ¿A quién crees que está dirigido?
3. ¿Qué frases crees que son ambiguas? ¿Por qué?

ACTIVIDAD DE DESARROLLO 4

Elige la expresión más adecuada

1. Hoy ha hecho mamá la comida, mañana le toca a papá
 - a. ¡Claro!, pues cada día le toca a uno.
 - b. ¡Claro! , porque cada día le toca a uno.
2. ¡Hay que fastidiarse! ¿Este barrio está lleno de extranjeros!
 - a. Eso es dado que los pisos son baratos
 - b. Es que los pisos aquí son más baratos
3. En mi clase hay diez niños que sus padres están separados
 - a. ¡Normal! Porque los padres están siempre peleándose
 - b. ¡Normal! A fuerza de tanto pelearse
4. Mi hermano vive con mi padre y yo con mi madre
 - a. Gracias a que tenemos dos casas
 - b. Porque tenemos dos casas
5. Muchas polacas trabajan como asistentas



- a. Es verdad, por ser muy trabajadoras
- b. Es verdad, ya que son muy trabajadoras

ACTIVIDAD DE DESARROLLO 5

Completa usando el conector adecuado, sin repetirlos.

De tanto
Como
Dado que
Es que
Ya que
Pues

..... te empeñas, los abuelos vendrán a pasar las Navidades con nosotros.

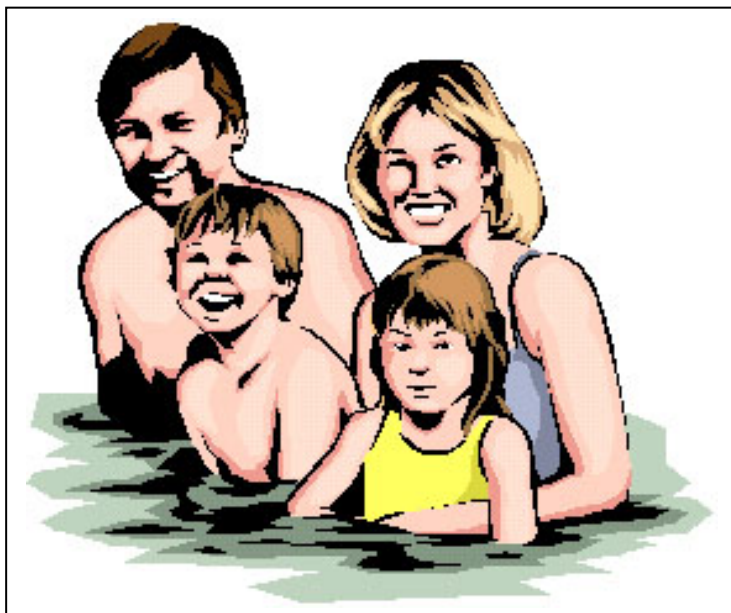
Adoptaron a un niño peruano,querían tener un hijo.

..... insistieron tanto consiguieron que les pusieran otra televisión en su cuarto.

..... trabajar en casa acabó agotada

Nono sepa hablar, es que es ruso

ACTIVIDAD DE DESARROLLO 6



Sustituye "porque" por otro conector y haz los cambios necesarios en las oraciones para que no varíe el significado:

1. Porque su madre era gitana, en el colegio lo miraban como si fuera un bicho raro.
2. No quiero salir contigo porque mis padres me han dicho que los moros hacéis cosas raras.
3. Mi madre toma una pastilla porque sino no puede dormir. !Le damos una guerra;
4. Las familias iraquíes ahora están contentas porque son más libres.
5. Porque te pongas a llorar no vas a conseguir nada.
6. Te volverá a llamar porque te echa de menos.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO DE ACTITUDES INTERCULTURALES 1.



Primera parte:

1. ¿Crees que es mejor un tipo de familia que otro?
2. ¿Se puede juzgar a la gente por el tipo de familia al que pertenece?
3. ¿Hay tipos de familias que son más adecuadas para determinados

países o clases sociales?

Responde a las preguntas anteriores de forma razonada empleando conectores causales.

Segunda parte:

1. ¿Crees que las personas tenemos prejuicios con respecto a las familias? ¿Y estereotipos?. Explica brevemente tu respuesta.
2. ¿Alguna vez otra persona te ha dicho que debido a la familia a la que perteneces tú debes ser de una forma con la que tú no estabas de acuerdo, y te has sentido molesto/a? Explica cómo te sentiste.

ACTIVIDAD DE DESARROLLO DE ACTITUDES INTERCULTURALES 2

Contesta por escrito a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo crees que son las familias españolas típicas? ¿Crees que las familias mediterráneas tienen características similares? ¿Cuáles son?
2. ¿Cómo crees que son las familias típicas marroquíes? ¿Crees que todas las familias de religión musulmana son parecidas?
3. ¿Cuál es en tu opinión, las características que debería de reunir una familia ideal? Explica tus argumentos usando la mayor diversidad posible de conectores causales.

ACTIVIDAD DE DESARROLLO DE ACTITUDES INTERCULTURALES 3

Conforme a las indicaciones del profesor.

ACTIVIDAD DE DESARROLLO DE ACTITUDES INTERCULTURALES 4

Conforme a las indicaciones del profesor.

ACTIVIDAD DE DESARROLLO DE ACTITUDES INTERCULTURALES 5

En grupo de 4 alumnos, vais a diseñar un modelo familiar que satisfaga democráticamente a todos los componentes del grupo. Después, a la clase, tendréis que explicar las razones por las cuales habéis elegido esas características.

ACTIVIDAD DE DESARROLLO DE ACTITUDES INTERCULTURALES 6 “OS PRESENTO A MI PAREJA”

Hija

“Has decidido hacer frente a tu familia y decides decirles que quieres irte a vivir con tu novio que es un joven negro”.

Comienza la representación. Comunica a tu familia que te vas a vivir con tu novio y que éste es un joven negro. Intentas defender tu decisión y argumentas que estás dedicada a “plantearle” y hacer frente a los prejuicios que existen en contra de las relaciones entre los jóvenes que tienen un color de piel diferente.

Madre

“Tu hija tiene un joven novio negro del que está muy enamorada”.

Quieres muchísimo a tu hija pero no te entra en la cabeza cómo ha podido hacerte esto. Apoyas a tu marido en todo lo que él dice. Estas apenada por el daño que tu hija te ha hecho. No la amenazas con castigos, piensas que el joven negro la abandonará y la hará sufrir.

Hermana/o mayor

“Tu hermana tiene un novio negro del que está sumamente enamorada”.

No te importa que tu hermana salga con un joven negro, además, defiendes el derecho de libertad de relación. No obstante, cuando tu madre dice que abandonará a tu hermana, empiezas a reflexionar y a pensar que podría estar utilizándola. Tu hermana te preocupa mucho y solo quieres protegerla.



Padre

“Tu hija tiene un novio negro del que está enamorada”.

Tú tienes la autoridad en el seno familiar y no apruebas esa relación. Te preocupa lo que podría decir la gente. No te consideras racista, pero que tu hija se case con un joven negro es otra cosa. Imagina que eres un padre muy severo e intenta plantear los argumentos que él daría.

Tras la representación se hará una puesta común y evaluación.

- Se les preguntará a los actores y actrices como se han sentido durante la representación.
- Los observadores leerán los argumentos que los actores utilizaron.
- Se les preguntará si la situación hubiera sido diferente si hubiera sido de su misma raza.
- ¿qué hubiera pasado si hubiera dicho a su familia que su pareja es una chica?
- ¿Este tipo de discusiones son parte del pasado o aún lo son del presente?
- ¿Habéis presenciado alguna situación parecida?

ACTIVIDAD DE DESARROLLO DE ACTITUDES INTERCULTURALES 7.

ÁRBOL GENEALÓGICO

Seguir las indicaciones del profesor/a

TAREA FINAL

1. Somos responsables.

Cuestionario 1

1. Disponéis de un presupuesto deEuros al mes (dependerá del número de miembros que trabajan)
2. ¿Quién trabaja fuera de casa? ¿Cuántas horas a la semana?
3. ¿Dónde van a vivir? ¿Qué tipo de casa? ¿Alquiler o propia?
4. Tenéis que elegir de entre estos objetos 5 de ellos

-una televisión	-un equipo de música
-una lavadora	-un vídeo / un dvd.
-un ordenador	-un lavavajillas
-una videoconsola	-un teléfono
-un coche	
5. ¿Cómo se distribuyen las tareas del hogar?

Barrer:	Hacer la comida:
Fregar:	Hacer las camas:
Lavar los platos:	Limpiar los cuartos de baño:
Etc...	
6. Elaborar una agenda semanal de cada miembro de la familia.
7. Hacer una lista de gastos mensuales para:
 - comida
 - vivienda
 - ropa
 - ocio, etc.

Cuestionario 2

Un niño marroquí (o de cualquier otra nacionalidad) viene a pasar un tiempo con esta familia:

¿Qué debéis hacer para ayudarle a adaptarse?

¿Dónde dormirá?

¿Debe ser él quien tenga en cuenta las costumbres españolas o debéis ser vosotros?

¿Qué obligaciones y privilegios tendría?

Conclusiones:

Elaborar en grupo el cartel que representará vuestra familia.

Deben incluir:

- vuestros cuestionarios definitivos y las conclusiones.

Podéis diseñar el plano de la vivienda, y tomar fotos de revistas o folletos para:

- ponerle cara a cada miembro de la unidad familiar, incluido vuestro invitado.
- pegar los electrodomésticos que habéis elegido.
- Y cualquier cosa que os parezca interesante.

EVALUACIÓN

Imagina la Educación Intercultural como un recorrido a lo largo del cual hay diferentes etapas, diferentes centros de interés sobre los que es necesario trabajar. Estos centros de interés serían:

- Imagínate a ti mismo desde fuera. ¿Comprendes el mundo en que vivimos? ¿Conoces otras realidades?
- Has de tener una visión positiva de la diferencia. Favoreciendo valores, actitudes y conductas positivas. A ti te toca decidir (en función de tu propia realidad) qué etapas son más importantes que otras o en cuales necesitas introducir variaciones, seguir otro camino.

A continuación podrás leer una serie de cuestiones a las que deberás contestar sinceramente:

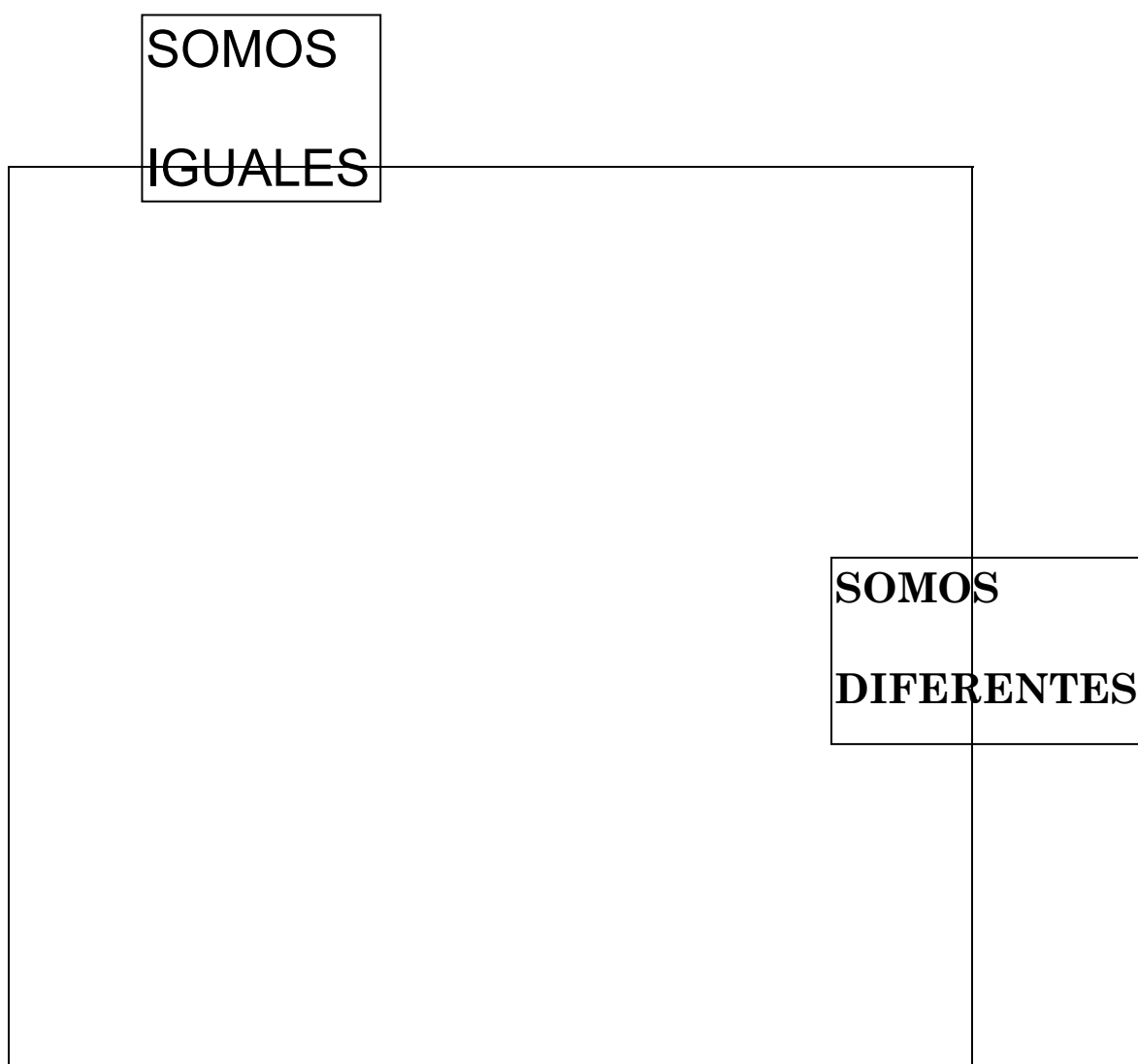
- Valora lo que consideras positivo y negativo dentro de nuestra realidad.
- ¿Qué prejuicios y estereotipos existen en nuestra sociedad acerca de otras culturas y sociedades?
- ¿Por qué unos estereotipos y prejuicios son negativos mientras que otros son positivos?
- ¿Cómo influyen esos estereotipos y prejuicios en nuestra forma de comportarnos hacia otras personas?
- ¿Por qué se produce la discriminación?
- ¿De qué forma se expresa la discriminación?
- ¿Qué conoces de otras culturas y estilos de vida?
- ¿Cómo hemos obtenido la información que poseemos sobre otras culturas, sociedades, países...?
- ¿Cuánto de realidad hay en esa información y cuánto de ideas preconcebidas que nos llegan por diferentes vías?
- ¿Podemos realmente imaginar lo que supone “caminar con los zapatos de otra persona”?

- ¿Cuáles son los factores por los que las diferencias entre los seres humanos son vistas como algo negativo?
- ¿Cómo podemos llegar a ver la diferencia desde una perspectiva positiva?
- ¿Cómo podemos evitar las valoraciones y los juicios demasiados rápidos sobre facetas de otras culturas o estilos de vida que nos son extraños?
- ¿Cómo podemos aprender a vivir con los sentimientos pasajeros de inseguridad que el encuentro y el intercambio con otras culturas pueden despertar en nosotros?
- ¿Cómo podemos beneficiarnos de las enormes oportunidades que estos encuentros nos brindan para descubrir nuevos aspectos de nuestra propia identidad?

3 BIBLIOGRAFÍA

Véase la guía del profesor

2) UNIDAD DIDÁCTICA :



MATERIALES PARA CLASE

ACTIVIDAD 1 .LEE atentamente estos fragmentos de distintas composiciones de chicos y chicas de tu edad ¹², y reflexiona sobre qué problemática tratan ¹³:



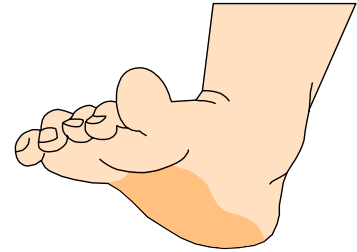
TEXTO 1.- " ... aunque yo no haya vivido aún mucho tiempo lo puedo observar en los libros, mira, por ejemplo, en el de geografía pone : mandaron negros a América por falta de esclavos. Es decir que como necesitaban esclavos, lo que hacían era coger gente de África. (L. Fernández. 7º curso EGB).

TEXTO 2.- " Y si cada persona pusiera algo de su parte, y aguantara su desprecio a los demás, su rabia o les ayudara, este mundo de color y de VIDA cambiaría, ya lo creo que sí." (Zaida Pardo. 7º curso EGB)

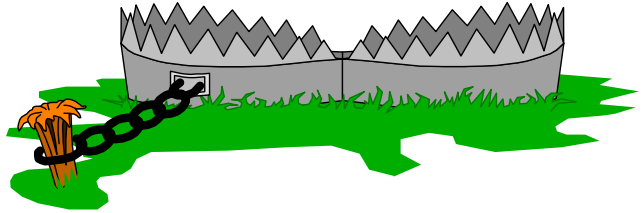
¹² Resumen libre de distintas cartas aparecidas en la revista Ciudad Escolar y Universitaria de Pozuelo, nº 21, Marzo de 1996.

¹³ Viñetas procedentes de Microsoft ClipArt Gallery.

TEXTO 3.- " Si miramos a nuestro alrededor nos encontraremos con gentes de otras culturas, que piensan diferente. Y también nos damos cuenta que a esas personas se las tiene apartadas por quienes se sienten superiores ." (María Garzón. 8º curso de EGB).



TEXTO 4.- " ... el racismo es una manera de no aceptar al que tienes al lado, al que convive contigo, ... ¿ y para qué?, no te sirve para nada, no te ayuda ni siquiera a comprender tus propios problemas, porque los tienes y muy serios." (C. Arranz. 8º curso EGB).





TEXTO 5.- " El caso más cercano lo puedes tener en tu propia ciudad en la que unos jóvenes enmascarados (o no), pegan y golpean a personas por el color de su piel o por su acento. No lo entiendo." (S. Vicente. 8º curso EGB).

TEXTO 6.- " ¿ Y por qué lo mataron ?, ¿por qué tonta razón lo mataron?. ¡ Porque no vestía como

ellos !" (A. Martínez, 7º curso de EGB).

TEXTO 7.- " En vista de lo visto, y como conclusión, yo opino que solo hay una raza : la humana; y sólo una religión : la vida." (L. Garcia-Cuenca. 8º curso de EGB).

SELECCIONA de las siguientes frases aquellas que mejor se identifiquen con cada uno de los textos y escríbelas en las líneas al pie correspondiente (invéntate tú una más para el texto que te quede sin título) :

**SOMOS IGUALES
SOMOS DIFERENTES**

**LIBERDALE UNA OPORTUNIDAD
PARA SER LIBRE**

**NO SE PUEDE
SER LIBRE SIN
RESPECTAR AL**

**SOLIDARIDAD:
UN RESPETO**

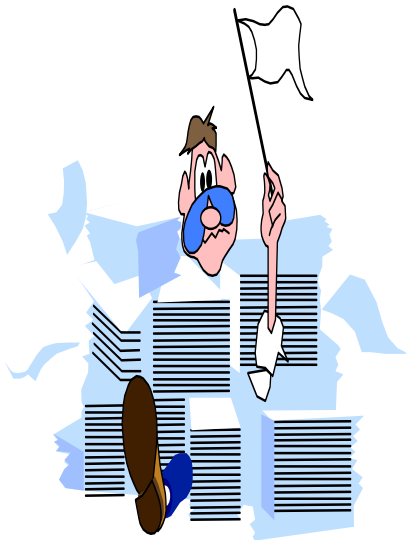
*lo uniforme me aburre
VIVA la Diversidad*

*Tu indiferencia te hace
cómplice*

ACTIVIDAD 2.- Agrupa en estos dos apartados las siguientes palabras , según consideres , y agrega alguna palabra más de tu propia cosecha:

Tolerancia , racismo, intercultural, convivencia, pacifismo, fanatismo, fundamentalismo, pragmatismo, amabilidad, respeto, xenofobia, generosidad, diálogo, minoría, marginación, integración, abuso, derechos humanos, violación, justicia, igualdad, desventaja, compensación, acuerdo .

FAVORECEN EL CONFLICTO	FAVORECEN LA SOLUCIÓN:
Fanatismo,	Pragmatismo,



FORMAR grupos de cuatro. Tenéis DIEZ minutos en total. Primero seleccionar como equipo qué palabras definen mejor el posible conflicto o problema de la situación.

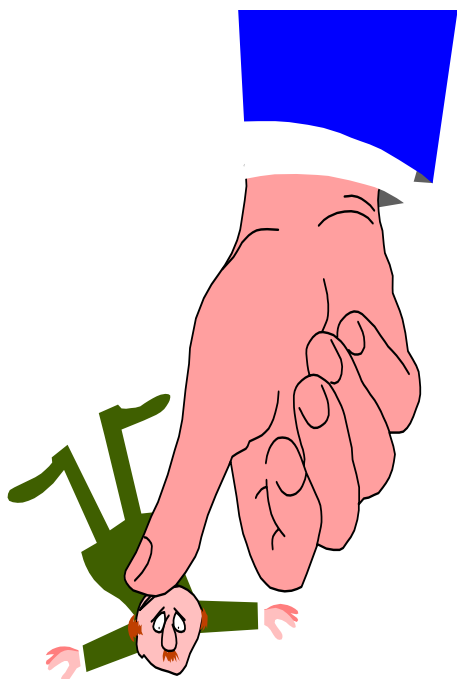
Ahora tratar de seleccionar las palabras que mejor definan la posible solución:

ACTIVIDAD 3.- Redacta muy brevemente un comentario sobre cada viñeta, procura hablar desde tu experiencia personal o cercana.



1.- La avaricia rompe el saco

2.- El más fuerte aplasta al más débil



VAMOS a realizar una puesta en común de 15 minutos del grupo-clase sobre vuestras redacciones. Escucha las ideas de otros/as compañeros/as y anota alguna palabra que desconozcas o alguna idea nueva que te llame la atención. (Podrían serte útiles más adelante).

ANOTACIONES SOBRE LA PUESTA EN COMÚN : (Normas básicas del intercambio comunicativo : escucha para que te escuchen, respeta el turno de palabra, trata de convencer no de vencer, expresa tanto tu acuerdo como tu desacuerdo, procura ser claro, breve y conciso, apasionate con tus ideas pero controla tus impulsos).



VOLUNTARIAMENTE, leer alguna de vuestras anotaciones, indicando alguna aclaración sobre la razón que os ha llevado a notar las mismas. (" desconocía el significado de estas palabras ", " me ha gustado la forma de expresar esta idea ", " nunca lo había pensado antes ")

ACTIVIDAD 4.- ¿ SOY tolerante? Puntúa tu actuación durante la puesta en común, y decide si tienes condiciones para ser TOLERANTE o aún debes superar algunas dificultades que te impiden serlo.

Pon una X en el primer cuadro si te identificas con el aserto, o en el segundo si es todo lo contrario.

1.- Cuando hablaba otro, yo escuchaba.		
2.- Guardaba mi turno para hacer uso de la palabra.		
3.- No interrumpía el discurso de los otros.		
4.- No imponía mis criterios, simplemente los exponía.		
5.- Escuchaba con respeto, incluso cuando no compartía sus ideas .		
6.- Aunque defendía mis ideas con firmeza, no me acaloraba en las discusiones.		
7.- No gritaba para vencer, hablaba para convencer con mis razones		
8.- He colaborado con atención tomando, incluso, algunas notas.		
9.- He participado en la puesta en común aportando mis propias ideas.		
10.- Cuando no estaba de acuerdo, mostraba claramente mi desacuerdo, sin sentirme disgustado.		
11.- Me gustaba que otros compartieran mis ideas, pero no me sentía adversario o enemigo de quienes pensaban lo contrario.		

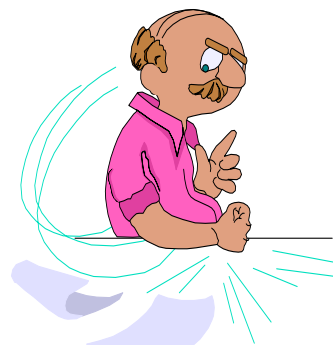
12.- Mi opinión personal es que estos temas nos interesan a la mayoría.

TOTAL _____ : _____

Resta al total del primer cuadro, el total del segundo cuadro.

_____ - _____ = _____

Si el resultado es negativo, (- algo), debes emigrar a un barrio chicano de Nueva York y permanecer un mínimo de tres generaciones para comprender lo injusto que se puede llegar a ser con un español en el extranjero. A partir de aquí comprenderás los beneficios de la tolerancia.



Si el resultado es positivo, alégrate más cuanto más te aproximes a 12, porque realmente eres alguien a quien vale la pena conocer y en cualquier lugar caerás bien, harás amigos/as y te aceptarán encantados tal cuál eres.

Si el resultado es igual a 0, inténtalo de nuevo en el futuro, porque lo que es hoy, es que no te enteras.

Obtén la tabla de datos de la clase sobre el cuadro anterior y confecciona un gráfico de la TOLERANCIA de tu clase, según tu propio gusto, indicando tu situación respecto al grupo:

EJEMPLO:

Tabla de Datos

Puntos Posibles	-	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Nº Total Alumnos	1	2	2	4	0	5	4	5	0	2	3	1	0	2

Diagrama circular por sectores

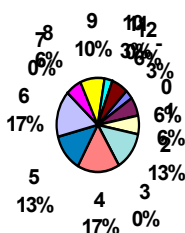
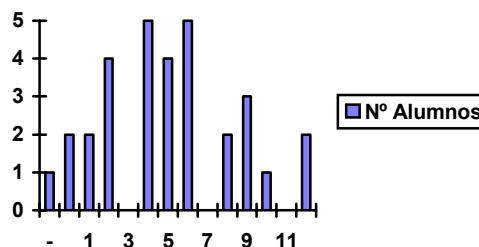


Gráfico de Barras



Ahora anota los datos reales de tu clase:

Puntos Posibles	-	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Nº Total Alumnos														

Y realiza tu propio diagrama o gráfico, según prefieras:



ACTIVIDAD 5.- Sobre el mapa del mundo colorea la extensión de cada una de las diferentes culturas que se indican en la leyenda.



PRIMERO: sobre el mapa indica:

Blanco: zona de mayoría blanca
Sombreado gris : zona de mayoría amarilla
rojo/aceitunado

Punteado: zona de mayoría negra
Rayado : zona de mayoría

SEGUNDO: sobre el mismo mapa las zonas de mayor concentración de:

Rojo : minorías indias de América
Azul: minorías aborígenes de Australia y Oceanía

Azul: minorías aborígenes de Australia y Oceanía

Verde: minorías árabes en Europa

Amarillo: minorías orientales en el mundo

Marrón: minorías aborígenes en África.

TERCERO: dibuja en cada zona el símbolo religioso mayoritario.

✝ : católicos

✙ : ortodoxos

✠ : protestantes

✡ : judíos

☾ : musulmanes

☯ : otras

religiones

↑↓ : animistas (budistas, taoístas, sintoístas)

① : ateos

¿ Qué le sucede al mapa del mundo según vamos queriendo indicar más y más diferencias culturales, religiosas, sociales ? ¿ Te imaginas si añadimos diferencias sexistas, económicas, marginales, deportivas, físicas, políticas, ideológicas, etc. ?

COMENTARIO :

ACTIVIDAD 6.- A continuación tienes la letra del himno de "Jóvenes contra la Intolerancia", organización no gubernamental que quiere favorecer una convivencia intercultural democrática y libre. Intenta cantarla con el estilo musical que más te guste:

SOMOS IGUALES, SOMOS DIFERENTES
Ven, ven, es igual
que aquí seas Juan y allí Hassan.
Acércate, qué más da
que tengas Pascua o Ramadán.
Siéntate, es igual
si tú no besas al saludar.
Cuéntame, qué más da
que seas gitano o del Nepal.
Que te rompas la camisa
o llegues de blanco al altar ...
... que tu vaca sea sagrada
o lleves la piel tatuada.
Qué más da. Qué más da. Qué más da.
¡ Es igual!
Gritalo al mundo,
cántalo otra vez,
somos diferentes e iguales a la vez.
eres diferente
y es lo que prefiero,
cuéntame tú antes o te cuento yo primero.
Diferentes. Iguales. Diferentes. Iguales.
Ven, ven, es igual
que tu danza sea tribal.
sígueme, qué más da
que te haya traído el mar.
Gritalo al mundo
cántalo otra vez :
somos diferentes e iguales a la vez.
Eres diferente
y es lo que prefiero,
cuéntame tú antes o te cuento yo primero.
¡Diferentes!. ¡Iguales!. ¡Diferentes!. ¡Iguales!
les!
La misma piel
de otro color
la misma fe
distinto Dios
iguales sexos
la misma relación
distintos gustos
e idéntica canción.

CUÁNTO sabes de otras culturas :

¿Quiénes celebran la Pascua?

¿Quiénes celebran el Ramadán?

¿ Qué otras formas de saludar tienen otros pueblos y culturas?.

Se frotran la nariz :

_____ Dan TRES besos en las mejillas :

_____ Llevan la mano del pecho a la boca y a la frente y luego sujetan tu mano entre las suyas :

_____ Inclinan la cabeza y juntan las palmas de las manos :

_____ ¿Quienes rompen la camisa en las bodas ?

_____ ¿Quiénes consideran sagradas a las vacas?

¿Quiénes tienen prohibida la carne de cerdo?

¿ Cuántos nombres de Dios conoces en distintas religiones ?

ACTIVIDAD 7.- Vamos a agrupar la clase de SEIS en SEIS. Nombraremos un/a Secretario/a que apunte lo más destacado por cada uno de los miembros del grupo. Cada uno, incluido el propio secretario tiene "EXACTAMENTE" un minuto para hablar, diga mucho o nada, por lo que necesitaremos un reloj y un compañero que controle el tiempo. Antes de comenzar, se dan TRES minutos para leer el "texto informativo"¹⁴ en silencio. Sólo debemos expresar ideas en torno a la siguiente pregunta : ¿ vivimos en una sociedad tolerante? Expresa lo que piensas y da ejemplos y razones. Preparados, adelante ¡YA!

La Intolerancia es todo comportamiento, forma de expresión o actitud que viola o denigra los Derechos Humanos.

El racismo, la xenofobia, el antisemitismo, la homofobia, el sexismo ... la discriminación y la violencia son manifestaciones crueles de la intolerancia; su desarrollo supone una amenaza a la convivencia pacífica y a las sociedades democráticas.

El respeto de las diferencias existentes en las distintas identidades de las personas y grupos que componen una sociedad (TOLERANCIA), la conciencia colectiva de derechos y obligaciones basada en el apoyo mutuo (SOLIDARIDAD), el principio de que todos los seres humanos somos iguales en una sociedad democrática (IGUALDAD) y la participación cívica en un sistema que haga posible el desarrollo integral de las potencialidades humanas (DEMOCRACIA), son, entre otros, los VALORES desde donde podemos frenar y erradicar las conductas y expresiones intolerantes.

Espacio para anotaciones:

1º orador:

2º orador:

3º orador:

4º orador:

¹⁴ Texto del folleto "Jóvenes contra la Intolerancia" de la campaña europea contra el racismo, la xenofobia, el antisemitismo y la intolerancia.

5º orador:

6º orador:

Cada Secretario/a leerá en voz alta las intervenciones en su grupo, y al final, la clase decidirá por votación a mano alzada si vivimos en una sociedad tolerante o no

EXISTEN organizaciones no gubernamentales que se esfuerzan en combatir los problemas de la intolerancia, por mencionar algunas: Cruz Roja Internacional, Platajunta por el 0´7, Jóvenes contra la Intolerancia, SOS Racismo, Médicos sin Fronteras, ... Todas ellas tratan de reconocerse mediante un "lema", por ejemplo : " Somos diferentes, somos iguales", "Sólo una raza, la raza humana", " Contra la uniformidad, SI a la diversidad", etc. Y además utilizan un logotipo o anagrama para ser reconocidas en pegatinas, murales etc. Bien, es tu momento de creatividad. Imagina que vas a promover una nueva ONG contra la intolerancia. ¿ Cómo la llamarías?. ¿ Qué dibujo, mascota, icono la representaría?. ¿Qué lema o frase centraría el mensaje de tu nueva ONG?.

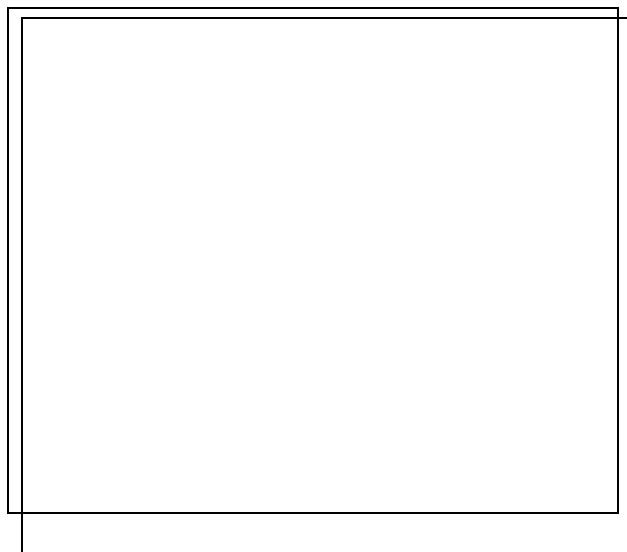
NOMBRE DE TU ONG:

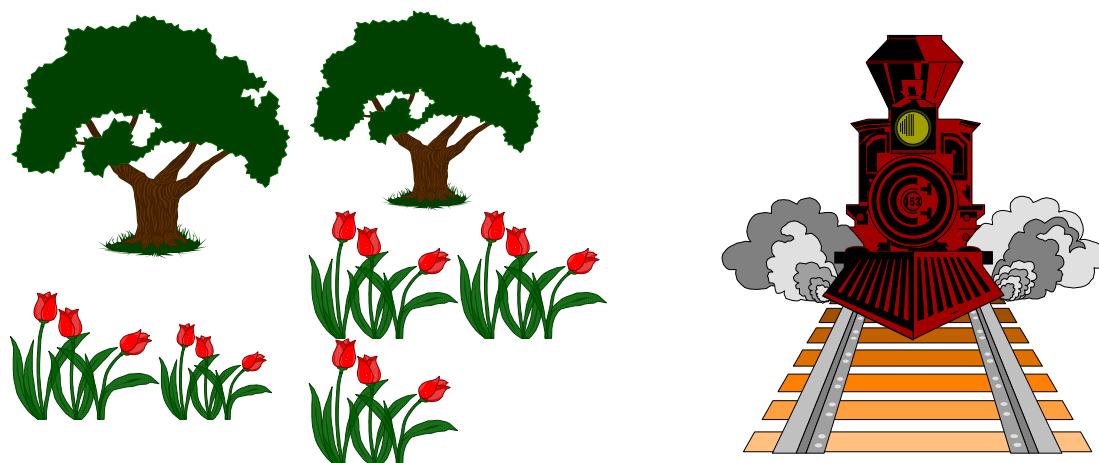
LEMA (procura rotular y colorear la frase para darle vistosidad):

LOCOTIPO O ANAGRAMA:



PARA terminar, una de cómic. ¿ Te atreves a completar una historieta borrada, añadiendo exactamente TRES viñetas más?. ¡ Adelante, pues.





3) UNIDADES DIDÁCTICAS INTERCULTURALES¹⁵

1. Los objetivos de la educación intercultural desde la enseñanza de la lengua

A partir de todo lo dicho anteriormente, resulta más fácil entender cuáles pueden ser los objetivos de la educación intercultural. A continuación se presentan algunos de ellos, a modo de guía orientativa, sabiendo que no todos se podrán o se deberán conseguir en un centro educativo concreto, o en un tiempo más o menos corto. Esta guía se articula en cuatro categorías de finalidades básicas:

1. Cultivar actitudes interculturales positivas:

¹⁵ Extraídas del programa intercultural de M^a Paz Sandín (Sandín, María Paz. Identidad e interculturalidad. Materiales para la acción tutorial. Primer ciclo de la ESO. Laertes. Psicopedagogía. 1998.).

- Respetar y tolerar las diferentes formas de entender la vida (p.e.: creencias morales o religiosas distintas)
- Valorar los aspectos positivos de otras culturas (p.e., contribuciones históricas o actuales en diferentes campos: científico, artístico, etc.).
- Fomentar la apertura que facilite el enriquecimiento personal y cultural mediante la incorporación adaptada de elementos de otros modelos culturales (p. e.; el gran respeto de algunas comunidades a las personas mayores).
- Empatizar -entendiéndolo como "comprender desde dentro"- con los valores, creencias y comportamientos de otras culturas (p.e., comprender la diferente visión de roles sexuales propia de otras culturas), sin que ello implique siempre aprobación.
- Superar prejuicios respecto a personas y grupos étnico-culturales diferentes (p.e., evitar expresiones negativas estereotipadas hacia gitanos, judíos, magrebíes, etc.).
- Potenciar el sentido crítico constructivo respecto a la propia cultura y a las demás (p.e., analizar pros y contras de algunos rasgos, desde los puntos de vista epistemológico o ético).
- Identificarse con la comunidad cultural propia, aunque con espíritu abierto (p.e., tener un sentimiento equilibrado de autoestima cultural, así como un deseo de mayor autoconocimiento).

2. Mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico de los alumnos:

- Acoger y aceptar a todo alumno de forma incondicional, en calidad de "persona", y no en cuanto miembro estereotipado de un grupo cultural determinado (p.e., atender igual a un muchacho gitano que a otro procedente de una cultura prestigiosa).
- Cuidar la seguridad socioafectiva (sobre todo en edades tempranas) que nace de saberse vinculado a una comunidad cultural concreta (p.e., narrar cuentos o leer obras literarias que evoquen sus vivencias comunitarias).
- Ayudar a descubrir los puntos fuertes y valiosos de la personalidad de los alumnos socializados en culturas diferentes (p.e., una cierta habilidad musical).
- Reconocer los progresos académicos de forma personalizada, con relación a las aptitudes de partida (p.e., comentar los avances conseguidos en el dominio de la lengua del país de acogida).
- Incentivar la participación escolar de todos los alumnos, evitando cualquier marginación (p.e., dar cargos y tareas relevantes a los minoritarios).
- Introducir elementos culturales de sus comunidades originarias (p.e., mediante las decoraciones escolares, o a través de menús adaptados).

3. Potenciar la convivencia y la cooperación entre alumnos culturalmente diferentes, dentro y fuera de la escuela

- Ayudar a descubrir las semejanzas culturales (p.e., resaltar, mediante un análisis comparativo, los aspectos comunes de lenguas y religiones).
- Incentivar aprendizajes -y juegos- cooperativos (p.e., proponer trabajos de proyectos, académicos o no, donde la heterogeneidad se unifique a través de los objetivos comunes).
- Conseguir la integración socioafectiva del alumnado minoritario en la dinámica escolar (p.e., vincular estos alumnos con otros autóctonos sociables, abiertos o líderes).
- Capacitar para resolver positivamente los conflictos (p.e., aprender a dialogar o a discutir dilemas reales).
- Facilitar la comunicación intercultural entre alumnos diferentes (p.e., utilizar técnicas de roleplaying cruzado que muestren los matices que pueden distorsionar la mutua comprensión).

- Desarrollar habilidades de acción cívico-social necesarias a la hora de participar en la vida ciudadana multicultural (p.e., resolver conflictos propios de la convivencia diaria extraescolar).

4. Potenciar la igualdad de oportunidades académicas en todos los alumnos

- Buscar el máximo rendimiento escolar de todos los alumnos, en especial de los minoritarios (p.e., utilizar métodos de aprendizaje cooperativo).

- Tener en cuenta las discontinuidades culturales entre las experiencias cotidianas de los alumnos minoritarios y las propias del currículum escolar (p.e., partir de centros de interés compartidos, sobre todo en las áreas de tipo instrumental).

- Planificar adaptaciones curriculares normalizadas a fin de responder a las diferentes capacidades, motivaciones y estilos de aprendizaje, sin rebajar por ello los objetivos académicos básicos (p.e., emplear métodos participativos y prácticos).

- Mostrar los profesores expectativas positivas respecto a las posibilidades que tienen los alumnos minoritarios de conseguir un buen rendimiento escolar (p.e., valorar y aprovechar didácticamente sus puntos fuertes).

Todos estos objetivos de la educación intercultural, descritos de forma amplia, constituyen el primer marco de referencia a la hora de reflexionar y diseñar los planteamientos curriculares interculturales de cada centro y aula: desde el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Centro, hasta el trabajo específico en cada área de conocimiento.

Es preciso señalar, nuevamente, que el objetivo general que se pretende es el desarrollo de unas competencias en el alumnado que le posibilite una visión del mundo desde diversas perspectivas culturales, reflexionar críticamente sobre la propia cultura y la de los demás y generar una actitud y unas vivencias positivas, comprometida y enriquecedora de las relaciones entre culturas desde el área de lengua.

El programa consta de tres partes fundamentales que se desarrollan a través de la aplicación en el aula de una serie de actividades elaboradas y adaptadas específicamente para cada una de las partes del programa. El programa presenta una estructura jerárquica que hace necesario realizar las actividades del bloque primero, antes de iniciar las del segundo bloque y, posteriormente, las del tercero. Las partes en que se divide el programa son las siguientes:

BLOQUE 1 (yo):

Actividades dirigidas fundamentalmente a fomentar el conocimiento, valoración, expresión y afirmación de las características culturales del alumnado.

BLOQUE 2 (Interdependencia. Yo-los otros):

Actividades de interdependencia dirigidas a fomentar el conocimiento, aceptación y valoración de las características culturales del "otro". Fomentar una interacción cultural entre el alumnado.

BLOQUE 3 (Contra el prejuicio y la discriminación):

Actividades dirigidas a la identificación, exploración y valoración crítica de los propios estereotipos y prejuicios sobre diferentes grupos culturales.

A continuación se exponen los objetivos generales y específicos del programa para cada uno de los bloques de actividades:

Primer bloque de actividades (Yo)

Objetivo general:

Fomentar el desarrollo de la identidad étnica del alumnado a través de la búsqueda, conocimiento, valoración, afirmación y expresión de sus características culturales y personales.

Objetivos específicos:

1. Promover la exploración, búsqueda y descubrimiento de aspectos culturales relacionados con la identidad personal del alumnado.
2. Promover la valoración y afirmación de las características propias del alumnado.
3. Fomentar la expresión y manifestación de las características culturales del alumnado.
4. Introducir a los alumnos en los conceptos de identidad personal, identidad cultural y pluralismo cultural.
5. Promover el reconocimiento y valoración de que todas las personas poseen una herencia y tradiciones culturales propias.

Segundo bloque de actividades.

Interdependencia (Yo-los otros):

Objetivo general:

Fomentar el conocimiento, valoración y aceptación de las características culturales y personales de los otros.

Objetivos específicos:

1. Promover el conocimiento de los aspectos culturales y personales del "otro" sobre la base del respeto por la diversidad.
2. Fomentar las relaciones interpersonales y la interacción entre los miembros del grupo.
3. Respetar el derecho a la expresión cultural, lingüística, etc. de cada persona, grupo étnico, pueblo, etc.
4. Desarrollar una conciencia y valoración de la diversidad étnica y cultural. Valorar la riqueza que representa para las personas y para la sociedad, en general, el intercambio cultural.

Tercer bloque de actividades (Contra el prejuicio y la discriminación):

Objetivo general:

Explorar, identificar y valorar críticamente los propios estereotipos y prejuicios sobre los diferentes grupos étnicos y culturales.

Objetivos específicos:

1. Introducir al alumnado en los conceptos de discriminación, estereotipos y prejuicios.
2. Examinar los estereotipos y prejuicios que se poseen sobre los diferentes grupos; reconocer cómo y por qué se han formado.
3. Promover en el alumnado elementos de juicio y criterios propios para poder rechazar actitudes sexistas, racistas e intolerantes.

Cada una de las partes que constituye el programa incluye una serie de actividades que se corresponden con el objetivo general del bloque. Por ejemplo, las actividades del primer bloque están orientadas fundamentalmente a que el alumno/a reflexione e indague en aspectos relacionados con su propia identidad cultural mientras que las actividades del segundo bloque promueven su interacción con los otros miembros del grupo con la finalidad de que explore y conozca otras culturas y estilos de vida diferentes del propio.

El eje central del programa lo configuran las actividades del primer bloque, dado que constituye la base sobre la que posteriormente se podrán desarrollar las otras: la aceptación de las características personales y culturales de uno mismo, el establecimiento de una autoestima personal positiva y la aceptación por parte del grupo-clase de todos y cada uno de sus miembros son aspectos necesarios para iniciar el "diálogo entre culturas" y,

posteriormente, el trabajo con los alumnos sobre temas relacionados con los estereotipos, el racismo y la discriminación.

La duración de cada una de las actividades es variable. Algunas de ellas se ha previsto que se desarrolle en una sola sesión de una hora mientras que otras necesitan implementarse a lo largo de varias sesiones.

El desarrollo de las actividades implica la utilización de diversas estrategias metodológicas: trabajo en grupo, trabajo individual, debates en pequeño equipo, debates en gran grupo, elaboración de murales, "brainstorming" ("lluvia de ideas"), dramatizaciones, etc.

2. Programación de las unidades

a) Ficha de planificación:

La programación que se puede seguir en el desarrollo de las diferentes unidades de nuestro programa puede ajustarse al marco temporal siguiente:

Actividades: Sesiones de aplicación de 1 hora

Fechas

Sesión Previa

1 Primer trimestre

"La bandera con nombre"

Primer trimestre

"El placer de comer"

Primer trimestre

"Las experiencias más importantes de mi vida"

Primer trimestre

"La cultura a través de un símbolo"

Segundo trimestre

"La entrevista del nombre"

Segundo trimestre

"La diversidad es riqueza"

Segundo trimestre

"El origen de las percepciones"

Tercer trimestre

"La taza de caldo"

Tercer trimestre

b) Unidades y relación de objetivos de educación intercultural y objetivos del área de lengua

Unidades

Objetivos de educación intercultural

1. "Mi bandera personal"

1. Introducir a los alumnos en los conceptos de identidad personal, identidad cultural y pluralismo cultural.

2. Promover la exploración, la búsqueda y el descubrimiento de aspectos culturales relacionados con la identidad personal del alumno.

3. Cuidar la seguridad socioafectiva (sobre todo en edades tempranas) que nace de saberse vinculado a una comunidad cultural concreta.

4. Identificarse con la comunidad cultural propia, aunque con espíritu abierto (p.e., tener un sentimiento equilibrado de autoestima cultural, así como un deseo de mayor autoconocimiento).

Objetivos del área de lengua

1. Elaborar textos orales y escritos que recreen la realidad de su entorno socio - cultural y ayuden a la configuración de la propia personalidad.
2. Potenciar el uso creativo de la lengua hablada y escrita y el desarrollo gradual de un estilo propio como agente de satisfacción personal y de acercamiento a la realidad.
3. Producir mensajes orales, espontáneamente, o con preparación previa con orden, coherencia y claridad aceptables en la expresión lingüística y en el registro apropiado, siguiendo pautas facilitadas por el profesor.
4. Conocer y aplicar las normas de acentuación.
5. Identificar y clasificar palabras en función de su categoría gramatical. El sustantivo.

Unidades

Objetivos de educación intercultural

2. "El placer de comer"

1. Conocer el papel de la comida como un elemento caracterizador de una cultura.
2. Favorecer que el alumno indague en aspectos de su cultura familiar, los exprese y los valore positivamente.
3. Promover el interés del alumnado por conocer ciertas costumbres culinarias de su familia y darlos a conocer.
4. Conseguir la integración socio- afectiva del alumnado minoritario en la dinámica escolar.

Objetivos del área de lengua

1. Conocer términos específicos sobre tradiciones culinarias de una cultura.
2. Aplicar normas para la redacción de un texto que ofrezca instrucciones.
3. Identificar y clasificar palabras en función de su categoría gramatical. El verbo.
4. Leer textos de manera expresiva con entonación y dicción adecuadas.
5. Aplicar la comprensión de los nuevos conocimientos adquiridos mediante mensajes orales y escritos a las nuevas situaciones de aprendizaje.

Unidades

Objetivos de educación intercultural

3. "Las experiencias más importantes de mi vida"

1. Fomentar la reflexión y expresión de acontecimientos y experiencias personales o familiares que influyen en la identidad personal.
2. Promover el reconocimiento y valoración de que todas las personas poseen unas vivencias propias que contribuyen al desarrollo de una identidad única y personal.
3. - Ayudar a descubrir los puntos fuertes y valiosos de la personalidad de los alumnos socializados en culturas diferentes.

Objetivos del área de lengua

1. Favorecer la superación de inhibiciones que dificultan la producción de textos orales y escritos.
2. Planificar, elaborar y expresar el propio pensamiento con coherencia, adecuación al tipo de discurso y con estilo personal.
3. Conocer y aplicar las principales normas de puntuación.
4. Expresar por escrito un relato de hechos o acciones, a partir de un esquema previo y ordenando adecuadamente la historia.

Unidades

Objetivos de educación intercultural

4. "La cultura a través de un símbolo"

1. Favorecer el conocimiento, la valoración y la aceptación de las características culturales y personales de todos los compañeros/as.
2. Fomentar el desarrollo de las relaciones interpersonales y la interacción entre los miembros del grupo clase.
3. - Potenciar el sentido crítico constructivo respecto a la propia cultura y a las demás.

Objetivos del área de lengua

1. Participar en las manifestaciones orales que se produzcan en clase de acuerdo con las convenciones sociales de este tipo de manifestaciones: pedir la palabra, respetar a los demás cuando hagan uso de ella, centrarse en el tema, expresar la opinión personal razonablemente y modificarla cuando sea necesario.
2. Identificar y clasificar palabras en función de su categoría gramatical. El adjetivo.
3. Describir lugares, objetos, personajes y ambientes, utilizando diferentes recursos de la descripción.
4. Conocer y utilizar con propiedad el léxico adecuado a las necesidades comunicativas y de aprendizaje.

Unidades

Objetivos de educación intercultural

5. "La entrevista del nombre"

1. Fomentar el conocimiento, valoración y aceptación de las características culturales y personales de los demás compañeros.
2. Potenciar la comunicación entre los alumnos culturalmente diferentes.
3. Favorecer el desarrollo de relaciones interpersonales y la interacción entre los miembros del grupo clase.
4. Conocer el significado de los nombres de las diferentes culturas presentes en la clase.

Objetivos del área de lengua

1. Aplicar normas en la elaboración de un cuestionario para la realización de una entrevista.
2. Usar el lenguaje de forma autónoma como un instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes.
3. Conseguir el hábito lector desde el disfrute de la lectura y escritura como vía para el desarrollo de la imaginación y la capacidad necesaria para que los alumnos conozcan su entorno, lo valoren, lo recreen y lo enriquezcan.
4. Transcribir mensajes orales espontáneos y utilizar coherentemente los signos de puntuación.

Unidades

Objetivos de educación intercultural

6. "La diversidad es riqueza"

1. Desarrollar una conciencia y valoración de la diversidad étnica y cultural.
2. Valorar la riqueza que representa para las personas y para la sociedad en general el intercambio cultural.
3. Respetar el derecho a la expresión cultural, lingüística, de cada persona, grupo étnico, pueblo, etc.
4. Capacitar para resolver positivamente los conflictos (p.e., aprender a dialogar o a discutir dilemas reales).

Objetivos del área de lengua

1. Respetar las normas que rigen la participación en un debate.
2. Expresar opiniones razonadas a propósito de las comunicaciones orales en las que el alumno pueda tener un papel de receptor.
3. Utilizar palabras o construcciones de significados semejantes según el contexto con el fin de evitar las palabras "comodín" o "baúl" y conseguir una expresión apropiada y precisa.

Unidades

Objetivos de educación intercultural

7. "El origen de las percepciones"

1. Explorar, identificar y valorar críticamente los propios estereotipos y prejuicios sobre los diferentes grupos étnicos y culturales; reconocer cómo y por qué se han formado.
2. Respetar y tolerar las diferentes formas de entender la vida (p.e.: creencias morales o religiosas distintas)

Objetivos del área de lengua

1. Analizar y juzgar críticamente los diferentes usos sociales de las lenguas, evitando estereotipos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etc.
2. Introducir a los alumnos en los conceptos de discriminación, estereotipos y prejuicios.
3. Desarrollar la capacidad crítica ante los mensajes recibidos a través de los distintos medios de comunicación.
4. Distinguir el significado general de una palabra, el sentido figurado y el significado contextual.
5. Aplicar a los escritos personales las normas gramaticales aprendidas, de tal manera que aquellos tengan una corrección aceptable.

Unidades

Objetivos de educación intercultural

8. "La taza de caldo"

1. Promover en el alumnado elementos de juicio y criterios propios para poder rechazar actitudes sexistas, racistas e intolerantes.
2. Acoger y aceptar a todo alumno de forma incondicional, en calidad de "persona", y no en cuanto miembro estereotipado de un grupo cultural determinado.

Objetivos del área de lengua

1. Identificar en textos orales y escritos de distinto tipo imágenes y expresiones que denoten alguna forma de discriminación (sexual, social, relacionada con el grupo étnico, etc.).
2. Explorar alternativas que eviten el uso de expresiones discriminatorias y utilizar dichas alternativas para las propias producciones.
3. Planificar y dramatizar situaciones de la vida cotidiana.
4. Mejorar la comprensión verbal y la capacidad crítica.
5. Potenciar la autoevaluación y las tareas de revisión y corrección.

3. UNIDADES

SESIÓN PREVIA

Presentación del programa al alumnado

Antes de iniciar el programa de educación intercultural propiamente dicho, podemos realizar una sesión previa en la que expliquemos brevemente al alumnado su contenido, los objetivos que se pretenden y la metodología que utilizaremos.

La sesión previa es necesaria en cuanto que toda la enseñanza que se impartirá está estructurada en torno a una secuencia de unidades diseñadas para partir de las ideas de los estudiantes y fomentar el cambio en su pensamiento, en los procedimientos (o capacidad de análisis de la realidad) y en las actitudes (o valores determinantes para la intervención social).

En esta sesión, hemos de conseguir que el alumnado se sienta motivado e interesado por las actividades que se realizarán: será una oportunidad tanto para mejorar el *conocimiento de sí mismos* como para conocer mejor a todos los miembros del grupo. Hemos de tener especial cuidado con el alumnado autóctono, pues podría interpretarse como un conjunto de actividades para "extranjeros", lo cual podría desmotivar al alumno. Escoger la mejor estrategia para introducir el programa depende del conocimiento que se tenga del grado de madurez del alumnado, las relaciones entre el alumnado autóctono y el inmigrante, la cohesión del grupo, etc.

Con esta sesión previa, ya podemos realizar una primera experiencia de trabajo con los alumnos que consistirá en el establecimiento de unas "normas" que guiarán el transcurso de las sesiones del programa. Las normas serán escogidas por consenso entre todo el grupo clase. Para hacerlo podemos dividir a los alumnos en grupos de 3 ó 4 personas y pedirles que realicen una lista de las que creen que tendría que cumplir todo el grupo. Se pueden ofrecer algunos ejemplos: respetar el turno de palabra, no hablar todos a la vez, etc. Después, se realizará una puesta en común.

La importancia del debate entre los alumnos es fundamental porque supone: aprender a oír los argumentos de los demás y a defender democráticamente los propios, ampliando, redimensionando y/o modificando si es necesario los propios puntos de vista (el pensamiento divergente). Se construye así un conocimiento abierto y no dogmático, en que la negociación y la transacción es esencial.

Se puede presentar a los alumnos el conjunto de actividades que realizarán bajo un título: "*Nuestras cosas*", y aprovechar esta ocasión como ejercicio práctico de la puesta en funcionamiento de las normas. Los alumnos, distribuidos en grupos de 4 ó 5, reflexionarán sobre temas de interés general para el conjunto de la clase. Elaborarán una lista y cada encargado del grupo la expondrá al resto de compañeros. De este modo, obtendremos ya una primera aproximación sobre las cuestiones que puedan interesarle y prepararles para que expresen abiertamente sus pensamientos en las próximas sesiones.

UNIDAD 1: "MI BANDERA PERSONAL"

Introducción

"Mi bandera personal" es una unidad que permite a los alumnos afirmar su sentido de la identidad cultural a través de un dibujo sobre un mapa geográfico, en el que colocan su nombre y unen con líneas de colores el país o países con los que más se sienten identificados.

Se trata de una actividad de *autoidentificación cultural* que implica un proceso de reflexión personal y un cuestionamiento sobre la identificación cultural y personal del alumno. Esta actividad resulta especialmente idónea para comenzar a trabajar de una manera sencilla (a través de un dibujo) la *identificación cultural*, que es uno de los elementos previos que se ha de ir tratando para fomentar el proceso de construcción de una identidad cultural.

Comenzar el programa con esta actividad, que finaliza colocando todos los dibujos en las paredes de la clase, es una manera de *celebrar la diversidad* que la constituye y *fomentarla, valorarla, respetarla y compartirla*. Los dibujos de todos los alumnos, adornando la pared, constituirán un refuerzo permanente de su identidad desde el comienzo del programa.

Una característica de esta actividad es la posibilidad de incidir tanto en los *aspectos de "diferencia" como de "igualdad" dentro de la diversidad*. La posibilidad de construir un dibujo con las rayas y colores de los países que se han elegido, rodeando al propio nombre en el centro, permite expresar la individualidad de cada alumno y entender que aunque todos somos iguales (en el sentido de que pueden haber nacido en el mismo país, ser de la misma étnia o cultura, identificarnos con el mismo país, etc) todos somos, a la vez, únicos y diferentes, como lo son cada dibujo que nos haya podido representar.

En cuanto a los objetivos del área de lengua, esta actividad permite que el alumno elabore textos orales y escritos que recreen la realidad de su entorno socio-cultural y ayuden a la configuración de la propia personalidad. Contribuirá también a potenciar el *uso creativo de la lengua hablada y escrita y el desarrollo gradual de un estilo propio como agente de satisfacción personal y de acercamiento a la realidad*.

DESARROLLO DE LA UNIDAD

Presentación de la unidad:

Podemos iniciar la sesión presentando a los alumnos las tareas que realizarán durante las distintas sesiones. Elaborarán un "dibujo personal": en el centro de una lámina han de escribir su nombre de pila con letras bien grandes; después, como si fuese el fondo de la lámina, realizarán un dibujo abstracto uniendo con líneas rectas los lugares del mundo que han seleccionado y los pintarán con los colores de las banderas de los países o comunidades autónomas con los que se sientan identificados.

La presentación de esta tarea nos servirá para comentar varios temas que utilizaremos para ir introduciendo al alumnado en el concepto de *identidad cultural*. Hemos de *fomentar la participación* de todos los alumnos y alumnas: dudas, preguntas, comentarios que quieran hacer.

A continuación, sugerimos algunos aspectos que pueden ser tratados y dialogados con ellos.

- *¿Qué significa el término identidad, o el de identificarse con algo o alguien?*
- *¿Qué sentido tiene una bandera?; ¿por qué es un elemento de identificación personal?*
- *¿Por qué nos identificamos con una o con otra?; ¿es posible que alguno se identifique con más de una? (migración interior/ exterior; familias birraciales; segundas generaciones).*
- *La bandera de un país es común a todas las personas que se identifican con ella, pero cada persona es, también, diferente: hemos de valorar tanto lo que tenemos en común -lo que nos hace iguales- como lo que nos diferencia -riqueza cultural-.*

Antes de iniciar el dibujo propiamente dicho, se entregará a cada alumno un juego de mapas geográficos y unas fotocopias en color con las banderas de todos los países del mundo. Con tal de *facilitarles su propio proceso de reflexión personal* y de elección de una bandera o banderas, los alumnos rellenarán una ficha de trabajo. En ella recogeremos las reflexiones siguientes, que nos van a permitir conocer las identificaciones que realiza el alumno y cuáles son los motivos que atribuye a la elección realizada:

- *¿De qué país es la bandera con la que te sientes identificado/a?. Puedes elegir más de un país. Si es así, escribe los nombres de esos países, colocando en primer lugar aquél con el que más te identificas. Explica por qué eliges cada país.*

- *Responderían a las siguientes cuestiones: País/región - ¿Por qué los has escogido? - ¿Conoces los colores?/¿Cuáles son? - ¿Sabrías dibujarla?*

A continuación, los alumnos realizarán sus dibujos. Se trata de unas sesiones de "expresión personal y cultural". El ambiente tiene que ser distendido. El alumno puede trabajar individualmente o bien formando grupos. Puede preguntar a sus compañeros e interesarse por sus dibujos.

Sobre el mapa, el alumno escribirá los nombres de lugares que sea capaz de reconocer (países, continentes, comunidades, etc.). Tendrá en cuenta que no se trata de una larga lista que agote todas las posibilidades del mapa, sino de poner especial cuidado de no olvidar la colocación de aquellos nombres de lugares con los que se siente más identificado o que guarden una estrecha relación con su historia personal.

El alumno trazará, después, una o varias líneas para conectar aquellos lugares de su elección con los que se sienta más identificado. Para ello, podrá utilizar colores diferentes (por ejemplo, los de algunas banderas representativas de dichos lugares), gruesos de línea distintos, líneas discontinuas, etc., que le permitan una explicación gráfica lo más precisa posible de la mayor o menor importancia de algunos lugares en sus vidas.

Paralelamente, esta actividad nos permitirá repasar el *concepto de nombre propio y nombre común*, así como *las normas ortográficas de las mayúsculas y minúsculas* sobre los nombres de lugares y sus correspondientes gentilicios, a medida que el alumno los vaya seleccionando.

El alumno realizará, además, una *descripción escrita* del dibujo que ha realizado. Este ejercicio contribuirá a potenciar el uso creativo de la lengua y el desarrollo gradual de un estilo propio como agente de satisfacción personal y de acercamiento a su propia realidad.

Reflexión oral conjunta de toda la clase:

Los alumnos leerán sus descripciones y responderán a sus compañeros sobre aquellas cuestiones que hayan despertado un interés especial. Este ejercicio propiciará un acercamiento entre los alumnos, además de enriquecer su expresión en la lectura.

La práctica oral podría completarse con una serie de reflexiones del alumno en pequeños grupos, para después realizar una puesta en común en gran grupo. Las siguientes cuestiones pueden guiar esa reflexión:

- *¿Cómo te has sentido realizando esta actividad?*

- *¿Qué es lo que más te ha gustado?*

- *¿Qué sentimientos rodeados de estos dibujos?*

- *¿Has aprendido alguna cosa nueva? ¿Cuál?*

- *¿Has aprendido alguna cosa nueva de los compañeros/as? ¿De otros países?*

- *¿Todos tenemos alguna cosa en común pero también alguna diferente? ¿Te parece importante? ¿Por qué?*

La actividad debe completarse con la realización de *una redacción* en la que el alumno resuma su valoración sobre la actividad que ha realizado. En realidad, intentamos que *reflexione sobre la propia experiencia y vivencias* y sobre lo que considera que le ha aportado de conocimiento de sí mismo y de sus compañeros.

Evaluación de la unidad:

CUÁNDO: Se evaluará a lo largo de las cuatro sesiones de la actividad.

CÓMO: Animando al alumnado a que exponga su propias ideas y pensamientos sobre su identificación personal. Observando a los alumnos mientras realizan su "bandera personal". Tomando nota del alumnado que interviene en los diálogos de clase, así como de las aportaciones hechas. Leyendo los trabajos escritos realizados.

QUÉ: Actitudes que manifiestan delante de la realización de la actividad. Posibles dudas sobre los colores elegidos, qué países escoger. Manifestaciones que indiquen identificación con un grupo étnico-cultural. Actitud de apertura a otros grupos culturales. Respeto por las normas de participación oral.

UNIDAD 1: "MI BANDERA PERSONAL"

1. Objetivos y contenidos del área de lengua.

A) OBJETIVOS:

1. Elaborar textos orales y escritos que recreen la realidad de su entorno sociocultural y ayuden a la configuración de la propia personalidad.
2. Potenciar el uso creativo de la lengua hablada y escrita y el desarrollo gradual de un estilo propio como agente de satisfacción personal y de acercamiento a la realidad.
3. Producir mensajes orales, espontáneamente, o con preparación previa con orden, coherencia y claridad aceptables en la expresión lingüística y en el registro apropiado, siguiendo pautas facilitadas por el profesor.
4. Conocer y aplicar las normas de acentuación.
5. Identificar y clasificar palabras en función de su categoría gramatical. El sustantivo.

B) CONTENIDOS:

1. Nombre común y nombre propio.
2. Ortografía: utilización de mayúsculas y minúsculas.
3. La descripción: orden y adjetivación.
4. Pautas para las distintas intervenciones orales en clase.

2. Objetivos y contenidos del área de Educación Multicultural.

A) OBJETIVOS:

1. Introducir a los alumnos en los conceptos de identidad personal, identidad cultural y pluralismo cultural.
2. Promover la exploración, la búsqueda y el descubrimiento de aspectos culturales relacionados con la identidad personal del alumno.

B) CONTENIDOS:

1. Conocimiento de los distintos lugares de procedencia de los alumnos de la clase.
2. Conocimiento de las banderas de los distintos países.

3. Actividades.

- Realización de un dibujo de una bandera de identificación personal.
- Descripción escrita del dibujo.
- Redacción valorativa sobre la actividad.

4. Temporalización.

4 sesiones de 1 hora cada una.

Sesión 1:

- Presentación de la actividad y reflexión inicial: 15'
- Explicación docente: 15'
- Actividad pequeño grupo: 15'
- Actividad gran grupo: 15'

Sesión 2:

- Actividad gran grupo: 45'

- Trabajo individual: 15'

Sesión 3:

- Explicación docente: 15'

- Actividad gran grupo: 45'

Sesión 4:

- Trabajo individual: 30'

- Actividad gran grupo: 30'

5. Recursos específicos.

- Un juego de mapas geográficos.

- Un juego de fotocopias en color de todas las banderas del mundo.

6. Desarrollo de la sesión.

Sesión 1:

1. Reflexión y presentación de la actividad.

2. Explicación de los conceptos de nombre común y nombre propio.

3. Actividad en pequeños grupos: colocación de nombres de lugares sobre los mapas geográficos.

4. Repaso de la ortografía de mayúsculas y minúsculas de los lugares seleccionados y sus respectivos gentilicios.

Sesión 2:

- Entrega de las fotocopias y realización del dibujo, en el que los alumnos trazan líneas que unen los lugares que han influido en sus vidas.

- Puesta en común. Intercambio de dibujos.

Sesión 3:

- Explicación del concepto de descripción.

- Aplicación del concepto de descripción sobre el dibujo realizado por parte de los alumnos.

- Lectura de algunas descripciones.

Sesión 4:

- Redacción valorativa sobre la actividad.

- Lectura y diálogo a partir de algunas de las redacciones realizadas.

7. Valoración de las sesiones.

- Actitud del alumnado en general (participación, interés, respeto, esfuerzo...).

- Rendimiento de objetivos académicos.

- Actitud respecto a la diversidad.

- Valoración experiencia del docente.

8. Sugerencias para mejorar las sesiones.

9. Anexo 1. Se adjunta una muestra de los ejercicios realizados por los alumnos en esta actividad.

UNIDAD 2: "EL PLACER DE COMER"

Introducción

"El placer de comer" es una unidad en la que el alumno a través de un sencillo cuestionario entrevista a un miembro de su familia para obtener una receta de cocina, que le permite indagar y conocer sus raíces culturales y las tradiciones culinarias de su familia.

Es una actividad de *exploración cultural*. Puede ser que muchos alumnos y alumnas ya tengan un conocimiento claro del origen y tipo de cocina que caracteriza a su familia. En ese caso, supondrá una búsqueda intencionada por parte del alumnado de un aspecto

cultural a través de la interacción con algún miembro de su familia. El elemento de exploración cultural es fundamental para el desarrollo de la identidad étnica del alumnado. En cuanto a los objetivos del área de lengua, esta actividad permitirá que el alumno conozca términos específicos sobre tradiciones culturales de una cultura. También permite aplicar normas para la redacción de un texto que ofrezca instrucciones.

DESARROLLO DE LA UNIDAD

Presentación de la unidad:

Es importante conectar esta actividad con lo aprendido en la anterior, preguntas en torno a si una comida puede caracterizar o utilizarse, a veces, como representativa de un pueblo, al igual que lo eran las banderas. Pensar, además, si sería posible trazar un mapa para ilustrar lo que se come en algunos lugares. Puede realizarse una "lluvia de ideas" previa a la presentación de la actividad para ir introduciendo de una manera fácil el concepto de "cultura":

- *¿Qué crees que caracteriza a una familia?, ¿en qué se diferencian unas familias de otras? (algunas ideas que tendrían que ir apareciendo son, por ejemplo, las comidas, la religión, los vestidos, el idioma, las costumbres, las fiestas y bailes, la música, etc.).*

- *Todos esos elementos caracterizan la cultura, la manera de ser y de comportarse de las personas, las familias y los grupos.*

- *Uno de los aspectos que caracterizan a una familia y a las personas que la configuran es la comida.*

Es necesario introducir la idea de que todas las familias transmiten sus costumbres culinarias de una generación a otra, y que también existen costumbres que nos caracterizan a todos, independientemente del origen familiar; por ejemplo, a muchas personas les gusta comer una pizza, o tomar una hamburguesa. Todo ello, permitirá incidir en que la cultura no es algo estático; así, por el hecho de ser peruano no se tienen sólo costumbres peruanas; también se pueden ir adquiriendo costumbres y características culturales, debido el impacto de la televisión, la moda, los compañeros, la integración cultural diferente del propio grupo. Se debe evitar transmitir estereotipos en el sentido de identificar al alumnado como si perteneciese exclusivamente a un grupo cultural.

Esta actividad constituye una excelente oportunidad para investigar sobre las costumbres culinarias de la propia familia. Aunque ya se posean bastantes conocimientos de ella, aún se pueden obtener más. Nos centraremos en lo que es típico de la propia familia o de las personas con las que se convive, aunque no sean directamente familiares.

Elaborar una entrevista

Se propone a los alumnos, divididos en grupos de 4 ó 5, que reflexionen sobre qué preguntas se tendrían que hacer a algún miembro de su familia para conocer las costumbres culinarias propias de la familia, cuáles son sus platos típicos, etc.

Después, se realizará una puesta en común, en la pizarra, con las aportaciones de todos los grupos. Es importante que todo lo acordado en clase sea el guión para la entrevista que debe realizarse al familiar escogido.

Ejemplos de preguntas elaboradas por los alumnos al realizar esta actividad:

- Persona entrevistada:
- Duración de la entrevista (máximo de 15 minutos).
- ¿Te gusta comer?
- ¿Te gusta cocinar?
- ¿Desde cuándo cocinas?
- ¿Quién te enseñó a cocinar?

- ¿Cuál es el plato que más te gusta cocinar? / ¿Desde cuándo lo conoces?
- ¿A tu familia le gusta ese plato?
- ¿Cuál es el plato que a tu familia le gusta más que cocines?
- ¿De cuántos países conoces su manera de cocinar?

Los alumnos, después de haber realizado la entrevista, completarán su ejercicio con la redacción de una receta de un plato típico que les haya proporcionado la persona entrevistada.

En la siguiente sesión, cada uno explicará a la clase cuál ha sido el resultado de su entrevista y la receta obtenida.

Después de la puesta en común anterior, contestarán a un breve cuestionario para recoger sus impresiones sobre la entrevista realizada.

Las preguntas que podrían realizarse serían las siguientes:

- ¿A quién has entrevistado?
- ¿Qué tiempo aproximado ha durado?
- ¿Te ha gustado hacer esta entrevista?
- ¿Por qué?
- ¿Hay alguna cosa que no conocías sobre las costumbres de tu familia, o de la persona entrevistada, y que, después de realizar la entrevista, has descubierto? Explícala.
- Describe alguna cosa más sobre la manera de cocinar los platos típicos y el origen de las costumbres de tu familia que la persona entrevistada te haya explicado.

El sentido de estas preguntas es conocer si ha habido algún dato recogido durante la realización de la entrevista que ha llamado la atención especialmente al alumnado, alguna cosa propia de su familia, de su cultura, que no conocía y, después de la entrevista, ha descubierto. Es importante tener presente que con esta actividad se desea fomentar la búsqueda y la indagación cultural, por lo que interesa conocer cuál ha sido el resultado de esta interacción con la familia: si está contento, si ha descubierto cosas nuevas, etc.

Esta actividad se completará con la confección de un "libro de cocina" de la clase. Para ello, los alumnos deberán realizar una cuidadosa revisión ortográfica y de redacción de todas las recetas y decidir una clasificación posible de las mismas, para posteriormente fotocopiarlas y repartirlas de tal modo que todos los compañeros tengan su propio libro de recetas.

Evaluación de la unidad:

CUÁNDO: Se evaluará a lo largo de las tres sesiones de la actividad. Mientras se realiza la presentación de la actividad y se dialoga con el alumnado sobre los diversos elementos que configuran la "cultura". Durante los diálogos entre el alumnado en los trabajos de grupo. Durante la clasificación que realizan de las recetas.

CÓMO: Observando al alumnado durante las sesiones de trabajo. Anotando el material y tipo de material que cada uno aporta en referencia a su cultura. Leyendo el material escrito de los alumnos.

QUÉ: La participación de los alumnos en la elaboración de la entrevista y en la realización del "libro de cocina". El interés que demuestra en la actividad. El nivel de identificación con la cultura del país de origen, de los padres, del país de acogida, etc. El nivel de interacción con la familia. El grado de apertura a otras culturas; el interés por conocer costumbres diferentes a las propias.

UNIDAD 2: "EL PLACER DE COMER"

1. Objetivos y contenidos del área de lengua.

A) OBJETIVOS:

1. Conocer términos específicos sobre tradiciones culinarias de una cultura.
2. Aplicar normas para la redacción de un texto que ofrezca instrucciones.
3. Identificar y clasificar palabras en función de su categoría gramatical. El verbo.
4. Leer textos de manera expresiva con entonación y dicción adecuadas.
5. Aplicar la comprensión de los nuevos conocimientos adquiridos mediante mensajes orales y escritos a las nuevas situaciones de aprendizaje.

B) CONTENIDOS:

1. Vocabulario específico de la actividad: cultura, identidad, identificación (con algo, identificación con alguien).
2. Normas para la redacción de un texto que ofrezca instrucciones (orden, claridad, precisión, etc.).
3. La entrevista.

2. Objetivos y contenidos del área de Educación Multicultural.

A) OBJETIVOS:

1. Conocer el papel de la comida como elemento caracterizador de una cultura.
2. Favorecer que el alumno indague en aspectos de su cultura familiar, los exprese y los valore positivamente.
3. Promover el interés del alumnado por conocer ciertas costumbres culinarias de su familia y darlos a conocer.

B) CONTENIDOS:

1. Las recetas culinarias de las culturas presentes en la clase.

3. Actividades.

- Elaboración y aplicación de un cuestionario para obtener una receta familiar.
- Elaboración de recetas y su lectura en clase.

4. Temporalización.

3 sesiones de 1 hora cada una.

Sesión 1:

- Presentación de la actividad y reflexión inicial: 15'
- Explicación docente: 15'
- Actividad pequeño grupo: 15'
- Actividad gran grupo: 15'

Sesión 2:

- Actividad gran grupo: 40'
- Trabajo individual: 20'

Sesión 3:

- Actividad pequeño grupo: 30'
- Puesta en común: 30'

5. Recursos específicos.

- Modelos de recetas.
- Modelos de cuestionarios sencillos para la realización de una entrevista.

6. Desarrollo de la sesión.

Sesión 1:

1. Reflexión y presentación de la actividad (semejante a mi modelo de presentación inicial).
 2. Exposición de las normas para redactar un texto sobre instrucciones.
 3. Elaboración del cuestionario
- Formación de subgrupos o pequeños grupos.

- Puesta en común.

4. Explicación normas para realizar una entrevista a algún miembro de su entorno familiar y obtener una receta típica de su familia.

Sesión 2:

- Puesta en común de entrevistas y recetas.

- Lectura y explicación oral de algunas recetas.

Sesión 3:

- Clasificación de las recetas y confección del "Libro de cocina de la clase".

- Valoración escrita sobre la actividad por parte del alumnado.

7. Valoración de las sesiones.

- Actitud del alumnado en general (participación, interés, respeto, esfuerzo, etc.).

- Rendimiento objetivos académicos.

- Actitud respecto a la diversidad.

- Valoración experiencia docente.

8. Sugerencias para mejorar las sesiones.

9. Anexo 2. Se adjunta una muestra de los ejercicios realizados por los alumnos en esta actividad.

UNIDAD 3: "LAS EXPERIENCIAS MÁS IMPORTANTES DE MI VIDA"

Introducción

Las experiencias de nuestra vida forman parte significativa de nuestra identidad. El propósito de esta actividad es que el alumnado refleje los sucesos, momentos o acontecimientos principales de su vida y que considere cómo estos hechos y experiencias contribuyen a construir una historia personal y cultural propia y única.

La unidad "Las experiencias más importantes de mi vida" implica un proceso de *reflexión personal*; supone una selección y valoración de acontecimientos y experiencias personales y familiares que han influido de alguna manera en nuestra vida. Pueden ser momentos especialmente felices o buenos, situaciones que han hecho cambiar notablemente nuestras vidas, etc.

Después de la exploración cultural (elemento tratado en la actividad anterior), la reflexión y valoración sobre el impacto o las repercusiones sobre la propia vida que supone el pertenecer a un grupo étnico determinado, constituye otro de los momentos importantes en el proceso de desarrollo de la identidad étnica-cultural del alumnado.

En cuanto a los objetivos del área de lengua, esta actividad contribuye a favorecer la superación de inhibiciones que dificultan la producción de textos orales y escritos; además, acostumar al alumno a planificar, elaborar, y expresar el propio pensamiento con coherencia y adecuación al tipo de discurso con estilo propio y personal.

DESARROLLO DE LA UNIDAD

Presentación de la unidad

Se inicia la unidad con una reflexión oral en clase sobre lo que cada persona siente a lo largo de su vida cuando recuerda determinadas situaciones, vivencias y experiencias que forman parte de su historia personal y que contribuyen a construir una identidad única y personal.

A continuación se ofrece una serie de cuestiones sobre las que comentar todas las experiencias que pueden ocurrir; los alumnos pueden incorporar otras posibles. Se debe realizar lentamente para que los alumnos puedan captar el sentido que tiene hablar de "experiencias de nuestra vida":

- *nacer en una ciudad determinada.*

- o durante unos años determinados.
- o ser el hermano mayor o el menor.
- o que nuestros padres realicen un viaje y tengan la posibilidad de visitar otros países.
- o que nuestros padres hayan nacido en un lugar diferente del nuestro y nos pueda explicar experiencias y costumbres diferentes de otros lugares...
- o, por ejemplo, vamos de excursión a un museo y nos han gustado tanto las pinturas y esculturas que hemos visto que decidimos ser pintor o pintora...
- o nuestros padres deciden emigrar a otro país y hemos de dejar nuestro país de origen e ir a vivir a otra ciudad, entrar en otro colegio, tener otros amigos y amigas, conocer otra cultura...
- o un día vemos un reportaje en la televisión sobre el agujero en la capa de ozono y nos impresiona tanto que tomamos conciencia de la necesidad de conservar la naturaleza y decidimos hacer todo lo posible por conservar el medio ambiente y la naturaleza...
- o nace un hermano o hermana y asumimos más responsabilidad en la familia...
- o viajamos a un lugar que hacía mucho tiempo que deseábamos visitar y nunca olvidaremos aquel momento...
- o cuando, por primera vez, participamos en una fiesta familiar que es muy importante...
- el día que conocimos a una persona que es especialmente importante para vosotros...

Cada alumno habrá de escoger cuatro momentos especiales de su vida, dibujarlos y redactar una breve explicación de cada uno indicando por qué los ha escogido y qué importancia tienen para ellos.

En otra sesión, cada alumno escogerá uno de los momentos de su vida que más le interese y lo explicará al resto de sus compañeros durante 5 minutos.

Finalmente, la actividad debe completarse con la realización de *una redacción* en la que el alumno resuma su valoración sobre la actividad que ha realizado. En realidad, intentamos que *reflexione sobre la propia experiencia y vivencias* y sobre lo que considera que le ha aportado de conocimiento de sí mismo y de sus compañeros.

Durante la realización de toda actividad se debe recordar a los alumnos que su objetivo fundamental es realizar una reflexión personal sobre las experiencias más importantes de han influido en nuestras vidas y cómo esas experiencias forman parte de nuestra identidad y contribuyen a construir una historia personal y única.

Evaluación de la unidad:

CUÁNDO: A lo largo de las cuatro sesiones que dura la actividad. Cuando los alumnos realizan sus redacciones. Durante la puesta en común de los trabajos.

CÓMO: Anotando las aportaciones de los alumnos en los diálogos de grupo. Observando a los alumnos mientras realizan sus trabajos. Anotando cuál es la experiencia que cada alumno selecciona para explicar al resto de sus compañeros. Observando sus reacciones, dudas, sentimientos, durante el transcurso de las sesiones.

QUÉ: Grado de satisfacción de los alumnos durante la realización de la actividad. Dificultades para encontrar "momentos importantes de sus vidas". Connotaciones culturales de los acontecimientos descritos. Nivel de aculturación. Aprovechamiento de la actividad para alcanzar los objetivos propuestos del área de lengua.

UNIDAD 3: "LAS EXPERIENCIAS MÁS IMPORTANTES DE MI VIDA"

1. Objetivos y contenidos del área de lengua.

A) OBJETIVOS:

1. Favorecer la superación de inhibiciones que dificultan la redacción de textos orales y escritos.

2. Planificar, elaborar y expresar el propio pensamiento con coherencia, adecuación al tipo de discurso y con estilo personal propio.

3. Conocer y aplicar las principales normas de puntuación.

4. Expresar por escrito un relato de hechos o acciones, a partir de un esquema previo y ordenando adecuadamente la historia.

B) CONTENIDOS:

1. Elementos estructurales del relato: acción, narrador, personajes y espacio.

2. La estructura del relato: planteamiento, nudo y desenlace.

2. Reglas de uso de los signos de puntuación: punto, coma, punto y coma.

2. Objetivos y contenidos del área de Educación Multicultural.

A) OBJETIVOS:

1. Fomentar la reflexión y expresión de acontecimientos y experiencias personales o familiares que influyen en la identidad cultural personal.

2. Promover el reconocimiento y valoración de que todas las personas poseen unas vivencias propias que contribuyen al desarrollo de una identidad única y personal.

B) CONTENIDOS:

1. Conocimiento de las experiencias de los compañeros.

3. Actividades.

- Redacción de cuatro experiencias significativas.

- Redacción valorativa sobre la actividad.

4. Temporalización.

3 sesiones de 1 hora cada una.

Sesión 1:

- Presentación de la actividad y reflexión inicial: 15'

- Explicación docente: 15'

- Actividad pequeño grupo: 15'

- Actividad gran grupo: 15'

Sesión 2:

- Actividad gran grupo: 40'

- Trabajo individual: 20'

Sesión 3:

- Trabajo individual: 30'

- Trabajo gran grupo: 30'

5. Recursos específicos.

- Ninguno en particular.

6. Desarrollo de la sesión.

Sesión 1:

1. Reflexión y presentación de la actividad (semejante a mi modelo de presentación inicial).

2. Explicación escrita de cuatro experiencias personales significativas.

Sesión 2:

- Puesta en común en pequeño grupo.

- Reflexión conjunta de la clase.

Sesión 3:

- Valoración escrita sobre la actividad por parte del alumnado.

- Lectura de algunas redacciones.

7. Valoración de las sesiones.

- Actitud del alumnado en general (participación, interés, respeto, esfuerzo, etc.).
- Rendimiento objetivos académicos.
- Actitud respecto a la diversidad.
- Valoración experiencia docente.

8. Sugerencias para mejorar las sesiones.

9. Anexo 3. Se adjunta una muestra de los ejercicios realizados por los alumnos en esta actividad.

UNIDAD 4: "LA CULTURA A TRAVÉS DE UN SÍMBOLO"

Introducción

Esta unidad ocupa un lugar intermedio entre el bloque primero y el bloque segundo. Cubre ambos objetivos: por una parte, sirve de refuerzo para trabajar el objetivo central de las actividades del primer bloque, que pretendía *fomentar el desarrollo de la identidad cultural* del alumnado y, por otra, introduce a los alumnos y alumnas en aquellas actividades dirigidas a *fomentar el conocimiento, la valoración y la aceptación de las características culturales y personales de todos sus compañeros y compañeras*.

Cada alumno traerá a clase un objeto que sea personalmente significativo para él o tenga algún especial significado en su cultura. Realizará una descripción escrita sobre el mismo, que leerá en clase antes de mostrar a sus compañeros dicho objeto. Responderá, también, a posibles preguntas por las que sus compañeros se sientan interesados.

En cuanto a los objetivos del área de lengua, esta actividad fomenta la participación en las manifestaciones orales que se produzcan en clase de acuerdo con las convenciones sociales de este tipo de manifestaciones: pedir la palabra, respetar a los demás cuando hagan uso de ella, centrarse en el tema, expresar la opinión personal razonablemente y modificarla cuando sea necesario.

DESARROLLO DE LA UNIDAD

Presentación de la unidad:

Una semana antes del desarrollo de la actividad, se ha de presentar brevemente al alumnado para que pueda ir pensando en qué objeto elegirá. Conocerá que tendrá la oportunidad de mostrar y hablar a sus compañeros y compañeras sobre un objeto importante para él (puede tratarse de fotografías si se ha tenido problemas para encontrar el objeto deseado).

Puede ayudar ofrecer algún ejemplo del tipo de objeto que podrían elegir: una pieza de ropa, un objeto personal, una fotografía de algún monumento, un libro de su autor o autora favorito, un regalo muy apreciado, un instrumento musical, etc.

Si es posible, situaremos al alumnado en círculo y cada uno, durante unos minutos, explicará al resto de los compañeros por qué ha escogido ese objeto, por qué se identifica con él, qué representa para su cultura, qué significado tiene, etc.

Al finalizar la exposición se abrirá un turno de palabras a fin de que los alumnos y alumnas puedan preguntarse entre sí sobre los objetos que han traído: curiosidades, dudas, etc.

Evaluación de la unidad:

CUÁNDO: Durante los días previstos para la actividad.

CÓMO: Observando al alumnado. Anotando sus aportaciones en los diálogos de grupo.

Preguntando y dialogando con los alumnos sobre los objetos que han traído.

QUÉ: Interés de los alumnos por la actividad. Objetos que traen a clase. Connotaciones culturales de los mismos. Manifestaciones de afecto o identificación hacia un grupo étnico o cultura determinada. Grado de identificación del alumnado con el objeto seleccionado. Motivos por los cuales ha seleccionado uno u otro objeto.

UNIDAD 4: "LA CULTURA A TRAVÉS DE UN SÍMBOLO"

1. Objetivos y contenidos del área de lengua.

A) OBJETIVOS:

1. Participar en las manifestaciones orales que se produzcan en clase de acuerdo con las convenciones sociales de este tipo de manifestaciones: pedir la palabra, respetar a los demás cuando hagan uso de ella, centrarse en el tema, expresar la opinión personal razonablemente y modificarla cuando sea necesario.
2. Identificar y clasificar palabras en función de su categoría gramatical. El adjetivo.
3. Describir lugares, objetos, personajes y ambientes, utilizando diferentes recursos de la descripción.
4. Conocer y utilizar con propiedad el léxico adecuado a las necesidades comunicativas y de aprendizaje.

B) CONTENIDOS:

1. La descripción: clases.
2. Categorías gramaticales. El adjetivo.

2. Objetivos y contenidos del área de Educación Multicultural.

A) OBJETIVOS:

1. Favorecer el conocimiento, la valoración y la aceptación de las características culturales y personales de todos los compañeros/as.
2. Fomentar el desarrollo de las relaciones interpersonales y la interacción entre los miembros del grupo clase.

B) CONTENIDOS:

1. Conocimiento de diferentes aspectos culturales a través de los objetos presentados por los alumnos.

3. Actividades.

- Descripción escrita del objeto elegido.
- Explicación oral por parte de los alumnos de los motivos de su elección.

4. Temporalización.

3 sesiones de 1 hora cada una.

Sesión 1:

- Presentación de la actividad y reflexión inicial: 15'
- Trabajo individual: 45'

Sesión 2:

- Actividad gran grupo: 40'
- Trabajo individual: 20'

Sesión 3:

- Trabajo individual: 30'
- Trabajo de gran grupo: 30'

5. Recursos específicos.

- Ninguno en particular.

6. Desarrollo de la sesión.

Sesión 1:

1. Presentación de la actividad y reflexión inicial (semejante a mi modelo de presentación inicial).
2. Descripción escrita de cada objeto por parte del alumno y su presentación a la clase.

Sesión 2:

1. Continuación de la presentación de los objetos.

2. Diálogo abierto con participación de todo el grupo para comentar el interés despertado por los distintos objetos.

Sesión 3:

- Reconocimiento de adjetivos a partir de las descripciones de los alumnos.
- Redacción valorativa de la actividad por parte del alumno.

7. Valoración de las sesiones.

- Actitud del alumnado en general (participación, interés, respeto, esfuerzo, etc.).
- Rendimiento objetivos académicos.
- Actitud respecto a la diversidad.
- Valoración experiencia docente.

8. Sugerencias para mejorar las sesiones.

9. Anexo 4. Se adjunta una muestra de los ejercicios realizados por los alumnos en esta actividad.

UNIDAD 5: "LA ENTREVISTA DEL NOMBRE"

Introducción

En la primera unidad de este programa ("La bandera personal") se ha estudiado que el nombre es un elemento fundamental y característica que identifica a cada una de las personas. En esa misma actividad se insistió en cómo la pertenencia a un determinado grupo étnico-cultural, o las experiencias de la vida desarrolladas en un país concreto (por motivos migratorios, etc.) constituyen también una parte fundamental de nuestra identidad. Después de reflexionar sobre la propia identificación con uno o más países y pensar en qué medida influye y se manifiesta en el alumnado la herencia cultural de su propia familia, etc. Ha llegado el momento de que, basándonos en una identidad propia valorada positivamente, conozcamos cuáles son las características culturales y personales de los compañeros y compañeras de la clase a través del intercambio y del diálogo. Por eso, se propone ahora al alumnado que se entrevisten entre sí sobre su nombre personal, discutiendo y tratando su significado, incluyendo los sentimientos y pensamientos sobre él, conexiones culturales, etc. Al mismo tiempo, es una actividad que reforzará todas las que ya se han realizado.

En cuanto a los objetivos del área de lengua, esta actividad favorece que el alumno aplique normas en la elaboración de un cuestionario para la realización de una entrevista y fomenta, también, el uso del lenguaje de forma autónoma como un instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes.

DESARROLLO DE LA UNIDAD

Presentación de la unidad:

Se puede introducir la actividad refiriéndonos al trabajo ya realizado en la actividad de "La bandera personal". Si con aquella actividad se pretendía que los chicos y chicas profundizaran en su propia identidad, con ésta lo que se pretende es que se conozcan más entre ellos y compartan sus pensamientos sobre sus características personales y culturales. A través de una entrevista, "La entrevista del nombre", podrán conocer muchas cosas sobre sus compañeros de clase.

Se ha de animar al alumnado a que realice una buena entrevista en la que descubra el mayor número posible de aspectos sobre las características culturales de sus compañeros y compañeras.

Dado que la actividad pretende que se produzca un intercambio y un conocimiento cultural entre ellos, es necesario que realicen la entrevista a un compañero/a de una cultura diferente de la propia.

Se concede entre 20 y 30 minutos para la realización de las entrevistas (entre 10 y 15 minutos para cada miembro de la pareja).

Una vez realizada, dedicaremos unos 20-25 minutos a que cada alumno/a exponga al resto de compañeros de la clase algún aspecto significativo que haya aprendido o que le haya llamado la atención sobre la persona entrevistada.

Modelo:

Realiza la entrevista:.....

Persona entrevistada:.....

1. *¿Cómo te llamas?*
2. *¿Qué opinas de tu nombre? ¿Qué es lo que te agrada de él? ¿Qué es lo que no te agrada?*
3. *¿Por qué te pusieron este nombre? ¿Quién lo escogió?*
4. *¿Hay personas en tu familia que tengan tu mismo nombre? ¿Quiénes?*
5. *¿Hay algún compañero en la clase que tenga tu mismo nombre?*
6. *¿Hay alguna persona famosa o conocida que tenga tu mismo nombre?*
7. *¿En qué te pareces y en qué te diferencias de esas personas?*
8. *¿Tu nombre tiene algún significado? ¿Cuál?*
9. *¿Si pudieses tener dos nombres, cuáles escogerías?*
10. *¿Qué te agrada de esos nombres?*
11. *¿Qué colores escogiste para pintar tu bandera? ¿Por qué? Colores ¿Por qué?*
12. *¿Si en tu bandera has representado más de un país o región, con cuál te identificas más? ¿Por qué?*
13. *Indica tres nombres de chico o de chica más populares de tu cultura:*

Chico Chica

Evaluación de la unidad:

CUÁNDO: Mientras presentan la actividad. Cuando los alumnos realizan la entrevista a su pareja. Durante la puesta en común.

CÓMO: Observando las actitudes y reacciones del alumnado. Observando la distancia interpersonal entre los miembros de la pareja. Anotando las aportaciones de los chicos y chicas durante la puesta en común.

QUÉ: Interés que demuestran por la actividad. Persona que escogen para entrevistar. Implicación del alumnado para su realización. Interacción con el compañero/a escogido/a. Disposición por conocer costumbres y estilos de vida diferentes del propio. Parte de la entrevista realizada que escogen para explicar al resto de la clase.

UNIDAD 5: "LA ENTREVISTA DEL NOMBRE"

1. Objetivos y contenidos del área de lengua.

A) OBJETIVOS:

1. Aplicar normas de elaboración de un cuestionario para la realización de una entrevista.
2. Usar el lenguaje de forma autónoma como un instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes.
3. Potenciar el hábito lector a través de textos propios del alumno para el disfrute de la lectura y escritura como vía para el desarrollo de la imaginación y la capacidad necesaria para que los alumnos conozcan su entorno, lo valoren, lo recreen y lo enriquezcan.
4. Transcribir mensajes orales espontáneos y utilizar coherentemente los signos de puntuación.

B) CONTENIDOS:

1. Reglas de uso de los signos de puntuación: dos puntos, comillas, interrogación, puntos suspensivos.

2. La entrevista. Clases.

2. Objetivos y contenidos del área de Educación Multicultural.

A) OBJETIVOS:

1. Fomentar el conocimiento, valoración y aceptación de las características culturales y personales de los demás compañeros.

2. Potenciar la comunicación entre los alumnos culturalmente diferentes.

3. Favorecer el desarrollo de relaciones interpersonales y la interacción entre los miembros del grupo clase.

4. Conocer el significado de los nombres de las diferentes culturas presentes en la clase.

B) CONTENIDOS:

1. Significado de los nombres en diferentes culturas.

3. Actividades.

- Realización de una entrevista.

4. Temporalización.

3 sesiones de 1 hora cada una.

Sesión 1:

- Presentación de la actividad y reflexión inicial: 15'

- Explicación docente: 20'

- Actividad pequeño grupo: 25'

Sesión 2:

- Actividad por parejas: 30'

- Trabajo gran grupo: 30'

Sesión 3:

- Trabajo individual: 30'

- Trabajo pequeños grupos: 30'

5. Recursos específicos.

- Ninguno en particular.

6. Desarrollo de la sesión.

Sesión 1:

1. Presentación de la actividad y reflexión inicial (Semejante a mi modelo de presentación inicial).

2. Explicación de los signos de puntuación.

3. Elaboración del cuestionario para la entrevista.

Sesión 2:

- Realización de la entrevista.

- Diálogo abierto en el grupo: opinión sobre el resultado de las entrevistas.

Sesión 3:

- Redacción valorativa de la actividad.

- Revisión de la puntuación de los textos escritos.

7. Valoración de las sesiones.

- Actitud del alumnado en general (participación, interés, respeto, esfuerzo, etc.).

- Rendimiento objetivos académicos.

- Actitud respecto a la diversidad.

- Valoración experiencia docente.

8. Sugerencias para mejorar las sesiones.

9. Anexo 5. Se adjunta una muestra de los ejercicios realizados por los alumnos en esta actividad.

UNIDAD 6: "LA DIVERSIDAD ES RIQUEZA"

Introducción

Esta actividad pretende que los alumnos y alumnas valoren la riqueza que representa para las personas el convivir con gente de otras culturas, razas y religiones. La unión e intercambio de culturas comporta un enriquecimiento para las personas y la sociedad.

En el primer bloque de actividades, se pretendía afianzar al alumnado en su propia identidad, que se conociesen más a sí mismos, que se sintiesen seguros y mostrasen una autoestima positiva. En este segundo bloque, con la actividad "La diversidad es riqueza", se pretende que el alumnado valore positivamente la existencia en el aula y en la sociedad, en general, de diversas culturas, razas y religiones. Que no vivan la diversidad como una amenaza sino como una posibilidad de enriquecimiento mutuo.

En cuanto a los objetivos del área de lengua, esta actividad permite que el alumno conozca y respete las normas que rigen la participación en un debate.

DESARROLLO DE LA UNIDAD

Presentación de la unidad:

Los argumentos utilizados para introducir la actividad pueden servir ahora para presentar esta actividad al alumnado.

Es importante señalar que la importancia del intercambio cultural no se ha de entender como una relación en una única dirección ("los de aquí" aprenden de "los demás"), sino que el intercambio ha de ser mutuo.

Se dividirá la clase en dos grupos. Se dedicará, aproximadamente, 20 minutos a la discusión en grupos. El/la portavoz recogerá las aportaciones de los miembros del grupo y las escribirá en una hoja.

Un grupo trata de imaginar qué pasaría en una sociedad en la que todos fuesen iguales, todas las personas pensasen igual y no hubiese ninguna diferencia entre las personas.

El otro grupo imagina un mundo en el que las personas diferentes conviven de manera pacífica y se enriquecen mutuamente.

Cada grupo elabora un resumen con las aportaciones hechas por su grupo (10-15 minutos).

Se destinarán los últimos 20 minutos aproximadamente para que cada grupo explique al resto de la clase las conclusiones a las que han llegado.

La actividad finaliza con una redacción valorativa individual que recoja por una parte un resumen de lo que se ha discutido en clase y, por otra, una opinión personal de lo aprendido durante el desarrollo de la actividad.

Para conocer y valorar mejor la actitud que los alumnos muestran ante el tema de la diversidad cultural, se puede ampliar la actividad pidiendo al alumno que invente una historia o un poema en el que aparezca la frase "las diferencias nos enriquecen".

Evaluación de la unidad:

CUÁNDO: Durante toda la sesión, especialmente mientras los chicos y chicas trabajan en grupo y durante la puesta en común.

CÓMO: Observando las distintas dinámicas de trabajo y de interacción de cada grupo. Anotando sus comentarios y reflexiones respecto al tema de la diversidad. Observando el nivel de participación y el tipo de aportaciones de cada alumno/a. Observando sus actitudes y reacciones delante de la exposición que realiza el propio grupo y los otros. Analizando las aportaciones de cada grupo.

QUÉ: La receptividad, el interés y el respeto por las opiniones ajenas. La valoración de la diversidad cultural como un elemento positivo y enriquecedor. Capacidad de análisis, de valoración crítica y creatividad.

UNIDAD 6: "LA DIVERSIDAD ES RIQUEZA"

1. Objetivos y contenidos del área de lengua.

A) OBJETIVOS:

1. Respetar las normas que rigen la participación en un debate.
2. Expresar opiniones razonadas a propósito de las comunicaciones orales en las que el alumno pueda tener un papel de receptor.
3. Utilizar palabras o construcciones de significados semejantes según el contexto con el fin de evitar las palabras comodín o "baúl" y conseguir una expresión apropiada y precisa.

B) CONTENIDOS:

1. Reglas de participación en un debate.
2. Repaso de vocabulario: *identidad, sentido de sí mismo/a, diverso/diversidad, pluralismo, diferencia, diferente, igualdad, similitud, semejanza, parecido, heterogéneo, homogéneo, variado, variedad, adhesión, filiación, simpatizar, estereotipo, diversificar, generalizar, diversidad, valorar.*
3. La sinonimia.

2. Objetivos y contenidos del área de Educación Multicultural.

A) OBJETIVOS:

1. Desarrollar una conciencia y valoración de la diversidad étnica y cultural.
2. Valorar la riqueza que representa para las personas y para la sociedad en general el intercambio cultural.
3. Respetar el derecho a la expresión cultural, lingüística, de cada persona, grupo étnico, pueblo, etc.

B) CONTENIDOS:

1. Conocimiento y valoración de las diferentes culturas.

3. Actividades.

- Un debate.

4. Temporalización.

3 sesiones de 1 hora cada una.

Sesión 1:

- Presentación de la actividad y reflexión inicial: 15'
- Explicación docente: 10'
- Actividad gran grupo: 35'

Sesión 2:

- Actividad gran grupo: 40'
- Trabajo individual: 20'

Sesión 3:

- Actividad individual: 30'
- Actividad gran grupo: 30'

5. Recursos específicos.

- Ninguno en particular.

6. Desarrollo de la sesión.

Sesión 1:

1. Presentación y reflexión inicial de la actividad (semejante a mi modelo de presentación inicial).

2. División de la clase en dos grupos y reparto de temas.
3. Planificación previa al debate y resumen escrito de las aportaciones de cada grupo.

Sesión 2:

1. Exposición general de las conclusiones de los dos grupos.
2. Repaso del vocabulario específico de la actividad.

Sesión 3:

1. Redacción valorativa que implique la utilización del vocabulario específico manejado durante el desarrollo de la actividad.
2. Lectura en voz alta de diversas redacciones.

7. Valoración de las sesiones.

- Actitud del alumnado en general (participación, interés, respeto, esfuerzo, etc.).
- Rendimiento objetivos académicos.
- Actitud respecto a la diversidad.
- Valoración experiencia docente.

8. Sugerencias para mejorar las sesiones.

9. Anexo 6. Se adjunta una muestra de los ejercicios realizados por los alumnos en esta actividad.

UNIDAD 7: "EL ORIGEN DE LAS PERCEPCIONES"

Introducción

Esta actividad pertenece al tercer bloque de actividades del programa. Con ella se pretende ir más allá del conocimiento de los diversos grupos culturales y *concienciar al alumnado de las actitudes racistas y discriminatorias contra grupos étnicos concretos que se ponen de manifiesto en el lenguaje que utilizamos día a día.*

Los alumnos revisarán, a través de diferentes listas elaboradas en clase, términos y expresiones de su propio lenguaje y de determinados usos sociales que contienen prejuicios.

En cuanto a los objetivos del área de lengua, esta actividad permitirá a los alumnos analizar y juzgar críticamente los diferentes usos sociales de las lenguas evitando estereotipos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etc.

DESARROLLO DE LA UNIDAD

Presentación de la unidad

Es necesario introducir a los alumnos en los nuevos conceptos de "discriminación", "estereotipo" o "prejuicio". Se puede preguntar directamente qué es lo que se entiende por un "estereotipo" o por cuándo creemos que se produce una "discriminación" hacia alguna persona.

Después de explicar de una manera sencilla lo que significa cada uno de esos conceptos, les explicaremos que una de las formas en que se manifiestan las actitudes racistas es a través del lenguaje y que esta actividad pretende que tomemos conciencia de estos hechos y seamos capaces de identificar y valorar críticamente los estereotipos que se transmiten a través del lenguaje.

- El alumnado se divide en grupos de cinco aproximadamente. Cada grupo desempeña un papel diferente.
- En él han de escribir expresiones que contengan palabras negro/a, blanco/a, indio/a, gitano/a, moro/a. Por ejemplo, "dinero negro", "hacer el indio", "negro como el carbón", etc.

- Después de escribir la lista han de colocar al lado de cada expresión los signos siguientes: "+" cuando la connotación de la frase podría considerarse positiva, "-" en el caso de una connotación negativa y "0" cuando es neutra.

Se reúne todo el grupo clase y se recoge en la pizarra tanto las expresiones encontradas como las connotaciones que tienen. Puede consensuarse con el grupo si se atribuye a la frase una connotación positiva, negativa o neutra.

Reflexión y evaluación conjunta de la actividad:

- ¿Cómo nos sentimos al ver la lista?

- ¿Cuántas expresiones como blanco/a tenían connotaciones negativas? ¿Cuántas expresiones como negro/a, indio/a, gitano/a tenían connotaciones positivas?

- ¿Qué denota nuestro lenguaje de la visión que tenemos de las otras culturas y de la propia?

La actividad podría completarse en una sesión posterior proponiendo a los alumnos que elaboren un vocabulario alternativo, no discriminatorio, para utilizarlo en el grupo y transmitirlo a otras personas.

Evaluación de la unidad:

CUÁNDO: Durante la presentación de la actividad. Durante los diálogos en gran grupo. Durante los trabajos en grupo.

CÓMO: Observando las reacciones del alumnado. Promoviendo la participación y la actitud crítica. Anotando sus reflexiones y aportaciones. Observando las dinámicas de trabajo en los grupos. Anotando sus comentarios y reflexiones.

QUÉ: La capacidad crítica en la elaboración de los mensajes culturales contenidos en el lenguaje. Actitud crítica delante de temas y expresiones del lenguaje que denotan una discriminación social, racial, sexual, etc.

UNIDAD 7: "EL ORIGEN DE LAS PERCEPCIONES"

1. Objetivos y contenidos del área de lengua.

A) OBJETIVOS:

1. Analizar y juzgar críticamente los diferentes usos sociales del lenguaje, evitando estereotipos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etc.
2. Introducir a los alumnos en los conceptos de discriminación, estereotipos y prejuicios.
3. Desarrollar la capacidad crítica ante los mensajes recibidos a través de los distintos medios de comunicación.
4. Distinguir el significado general de una palabra, el sentido figurado y el significado contextual.
5. Aplicar a los escritos personales las normas gramaticales aprendidas, de tal manera que aquellos tengan una corrección aceptable.

B) CONTENIDOS:

1. Vocabulario específico de la actividad.
2. El adjetivo calificativo. Adjetivos especificativos y explicativos.

96

2. Objetivos y contenidos del área de Educación Multicultural.

A) OBJETIVOS:

1. Explorar, identificar y valorar críticamente los propios estereotipos y prejuicios sobre los diferentes grupos étnicos y culturales; reconocer cómo y por qué se han formado.

B) CONTENIDOS:

1. Conocimiento de diferentes actitudes sociales frente a la diversidad cultural.

3. Actividades.

- Elaboración de listas con términos y expresiones que contienen prejuicios?
- Debate.

4. Temporalización.

3 sesiones de 1 hora cada una.

Sesión 1:

- Presentación de la actividad y reflexión inicial: 15'
- Actividad pequeños grupos: 45'

Sesión 2:

- Actividad gran grupo: 40'
- Actividad individual: 20'

Sesión 3:

- Puesta en común: 30'
- Actividad individual: 15'
- Actividad gran grupo: 15'

5. Recursos específicos.

- Ninguno en particular.

6. Desarrollo de la sesión.

Sesión 1:

1. Presentación y reflexión inicial de la actividad (semejante a mi modelo de presentación inicial).
2. División de la clase en cinco grupos para analizar expresiones discriminatorias.

Sesión 2:

1. Reflexión y evaluación conjunta de la actividad.
2. Elaboración de vocabulario alternativo no discriminatorio.

Sesión 3:

- Redacción valorativa sobre la actividad.
- Lectura en voz alta de algunas redacciones.

7. Valoración de las sesiones.

- Actitud del alumnado en general (participación, interés, respeto, esfuerzo, etc.).
- Rendimiento objetivos académicos.
- Actitud respecto a la diversidad.
- Valoración experiencia docente.

8. Sugerencias para mejorar las sesiones.

9. Anexo 7. Se adjunta una muestra de los ejercicios realizados por los alumnos en esta actividad.

UNIDAD 8: "LA TAZA DE CALDO"

Introducción

Esta unidad pretende que el alumnado valore críticamente sus propios prejuicios y estereotipos sobre diferentes grupos étnicos y culturales. A través de una representación teatral se pretende que el alumnado valore y analice sus pensamientos, ideas e interpretaciones que tiene sobre las conductas de las otras personas, dependiendo del grupo étnico-cultural al que estas personas pertenecen.

En cuanto a los objetivos del área de lengua, esta actividad contribuye a identificar en textos orales y escritos de distinto tipo imágenes y expresiones que denoten alguna forma de discriminación (sexual, social, relacionada con el grupo étnico, etc.); también permite explorar alternativas que eviten el uso de expresiones discriminatorias y utilizar dichas alternativas para las propias producciones.

DESARROLLO DE LA UNIDAD

Presentación de la unidad

Continuamos con los conceptos de "estereotipo" y "prejuicio" introducidos en la sesión anterior, y planteamos a alumnado que, en ocasiones, nuestros pensamientos e ideas sobre las conductas de algunas personas son diferentes en función del grupo cultural al que pertenecen.

Dividiremos la clase en cuatro grupos. A cada uno le diremos que el señor protagonista de la historia es el siguiente:

Grupo 1: El señor que está comiendo es un negro.

Grupo 2: El señor que está comiendo es un marroquí.

Grupo 3: El señor que está comiendo es un ejecutivo europeo.

Grupo 4: El señor que está comiendo es un turista inglés.

Tres alumnos representan la escena del restaurante. El resto de la clase, que desconoce la historia real, observa (cuando se realiza la representación ha de parecer que quien se aprovecha es el señor y no la señora).

Al acabar la representación (puede repetirse dos veces para que todos puedan fijarse bien en lo que sucede) el alumnado dialoga sobre cuáles son los motivos por los que el señor protagonista de la historia puede haber actuado así. El portavoz del grupo rellena la ficha.

Se realiza una puesta en común en la que cada grupo explica lo que cree que ha sucedido en el restaurante. Después se reparte a todo el alumnado el texto original y se comenta de qué forma ha influido o no en sus interpretaciones el grupo al cual pertenecían los protagonistas. Como reflexión individual final el alumnado puede rellenar la ficha 2.

Evaluación de la unidad

CUÁNDO: Durante la representación. Durante la discusión en grupo. En la puesta en común.

CÓMO: Observando las reacciones y comentarios del alumnado mientras se realiza la representación. Anotando y valorando las aportaciones de los grupos.

QUÉ: El respeto por todos y cada uno de los grupos a los que se hace referencia. Valoración crítica del pensamiento y actitudes estereotipadas.

LA TAZA DE CALDO:

(Esta es una historia real que sucedió en Suiza en un restaurante de autoservicio)

Una señora de setenta y cinco años coge una taza y pide al camarero que se la llene de caldo. A continuación se sienta en una de las muchas mesas del local. Pero, justo al sentarse, se da cuenta de que se ha olvidado el pan. Se levanta, coge un panecillo para comérselo con el caldo y vuelve a sentarse.

¡Sorpresa! Delante de la taza de caldo hay un hombre de color, un negro, que está comiendo tranquilamente, sin inmutarse. Esto pasa de castaño oscuro, piensa la señora, ¡pero no me roba!. Se sienta al costado del negro, parte el pan en trozos, los coloca al lado de la taza que está delante del negro y mete la cuchara dentro del recipiente.

El negro, complacido, sonría. Cada uno toma una cucharada. Todo en silencio. Habiendo acabado la sopa, el hombre de color se levanta, va hacia la barra y vuelve al poco con un plato abundante de espagueti y... dos tenedores. Comen los dos del mismo plato, en silencio, alternándose. Al final, se van. ¡Hasta la vista!, saluda la señora. ¡Hasta la vista!, responde el hombre, reflejando una sonrisa en sus ojos. Parece satisfecho por haber hecho una buena acción. Se aleja.

La señora lo sigue con la mirada. Una vez vencido su asombro, busca con su mano su bolso que había colgado en el respaldo de la silla, pero, ¡sorpresa!, el bolso ha desaparecido.

Entonces...aquel negro... Gritó: ¡Al ladrón!, cuando, mirando a su alrededor, ve su bolso colgado de una silla dos mesas más atrás de donde ella estaba y, sobre la mesa, una bandeja con una taza de caldo, ya frío.

Inmediatamente se da cuenta de lo que ha sucedido. No ha sido el africano el que ha comido de sus sopa. Ha sido ella quien, equivocándose de mesa, ha comido a costa del africano.

UNIDAD 8: "LA TAZA DE CALDO"

1. Objetivos y contenidos del área de lengua.

A) OBJETIVOS:

1. Identificar en textos orales y escritos de distinto tipo imágenes y expresiones que denoten alguna forma de discriminación (sexual, social, relacionada con el grupo étnico, etc.).
2. Explorar alternativas que eviten el uso de expresiones discriminatorias y utilizar dichas alternativas para las propias producciones.
3. Planificar y dramatizar situaciones de la vida cotidiana.
4. Mejorar la comprensión verbal y la capacidad crítica.
5. Potenciar la autoevaluación y las tareas de revisión y corrección.

B) CONTENIDOS:

1. Pautas para la dramatización de un texto.
2. Vocabulario: alternativas a las expresiones discriminatorias.

2. Objetivos y contenidos del área de Educación Multicultural.

A) OBJETIVOS:

1. Promover en el alumnado elementos de juicio y criterios propios para poder rechazar actitudes sexistas, racistas e intolerantes.

B) CONTENIDOS:

1. Criterios para potenciar un sentido crítico constructivo respecto a la propia cultura y a las demás.

3. Actividades.

- Escenificación de un texto.
- Debate.

4. Temporalización.

3 sesiones de 1 hora cada una.

Sesión 1:

- Presentación de la actividad y reflexión inicial: 20'
- Actividad pequeño grupo: 20'
- Actividad gran grupo: 20'

Sesión 2:

- Actividad gran grupo: 40'
- Trabajo pequeño grupo: 20'

Sesión 3:

- Trabajo individual: 30'
- Actividad gran grupo: 30'

5. Recursos específicos:

- Texto escrito de la historia real "La taza de caldo".

6. Desarrollo de la sesión.

Sesión 1:

1. Presentación y reflexión inicial de la actividad (semejante a mi modelo de presentación inicial).
2. División de la clase en cuatro grupos.
3. Breve representación escénica.

Sesión 2:

1. Puesta en común en la que cada grupo expone su interpretación sobre lo que ha sucedido en la escena.
2. Reparto al alumnado del texto original de la escena representada y lectura.
3. Debate sobre las conductas que comportan prejuicios.

Sesión 3:

1. Redacción valorativa sobre la actividad.
2. Lectura en voz alta de algunas redacciones.

7. Valoración de las sesiones.

- Actitud del alumnado en general (participación, interés, respeto, esfuerzo, etc.).
- Rendimiento objetivos académicos.
- Actitud respecto a la diversidad.
- Valoración experiencia docente.

8. Sugerencias para mejorar las sesiones.

9. Anexo 8. Se adjunta una muestra de los ejercicios realizados por los alumnos en esta actividad.

4) UNIDAD DIDÁCTICA “VIAJE A LA INTERCULTURALIDAD”

La unidad didáctica tiene por título “Viaje a la Interculturalidad”. También decidimos que sería una unidad didáctica en la cual, al mismo tiempo que la diseñábamos, elaborábamos trabajos o materiales curriculares, los iríamos experimentando en las aulas. El desarrollo de la experiencia se escalonó en tres fases. En una primera fase y con el lema “Nos conocemos” elaboramos actividades orales y escritas, así como juegos que permitían al grupo de alumnos y alumnas el conocerse mejor y además establecer pautas y orientaciones didácticas dirigidas al profesorado para facilitar la integración en el grupo del alumnado recién llegado, en su gran mayoría inmigrante. Todo este material está guardado en los archivos del Aula de Interculturalidad.

En una segunda fase utilizamos el lema “Nos solidarizamos” y en el mismo trabajamos contenidos de convivencia, autoestima y tolerancia. Fue muy importante el conjunto de actividades que tuvimos el día de La Paz, 30 de enero del 2002. En esta actividad del día de la paz presentamos biografías de personajes célebres que a lo largo de su vida han trabajado por la misma, por los derechos humanos, por la tolerancia y por la solidaridad y que por ello son ejemplo para el alumnado. Los personajes elegidos fueron: Mathama Gandhi, Rigoberto

Menchú, Martín Luther King, Madre Teresa de Calcuta y Nelson Mandela. Hicimos asimismo una exposición con los murales y trabajos del alumnado y además hubo un acto, al que asistió todo el colegio, consistente en una representación teatral, lectura de las biografías y un recital de poemas y canciones, todas ellas transmisoras de los valores citados.

Y por último, en la tercera fase titulada “Viajamos a otras culturas”, llevamos a cabo tareas de acercamiento intercultural entre las que destacamos cinco, el taller de teatro, los talleres de poesía, las jornadas gastronómicas, las danzas del mundo, y el cine didáctico.

1) TALLER DE TEATRO

Más de cuarenta alumnos y alumnas integran el Taller de Teatro Barriomar 74. Sus edades oscilan entre los 7 y los 14 años. La dirección está a cargo de Manuela Sevilla Moreno, contando también con la colaboración de parte del profesorado del centro, entre otros la profesora de compensatoria, Ana Luisa Pedauyé.

Desde su creación, hace ya tres años, este taller teatral ha tenido muy claro que un objetivo importante a conseguir, entre otros, era el de integrar en el centro a través de arte a todo el alumnado, sea cual sea su etnia o cultura.

La experiencia llevada a cabo este año se denominó “*Mujer, Teatro, y Poesía*”. Se pretendía hacer un homenaje a la mujer a través de las mujeres poetas de habla castellana. Elegimos para ello poemas de, Juana de Ibarburu (Uruguay), Gabriela Mistral (Chile), Rosalía de Castro (España), Gloria Fuertes (España), Carmen Conde (España) y Alfonsina Storni (Argentina).

Participó todo el alumnado del Taller de Teatro, pero además, y también en el rol de actores y actrices, participaron varias madres de alumnos y alumnas del colegio, algunas de estas madres pertenecientes a minorías étnicas y otras inmigrantes.

Nos sirvió también la experiencia, aparte de lo meramente artístico, para hacer un estudio de los países latinoamericanos de los cuales eran naturales las poetas mencionadas. Todo esto contribuyó a un mayor acercamiento intercultural. La primera representación fue en el Centro Sur (Centro Cultural de barrio), a la que asistió todo el colegio y así como familiares de los pequeños actores y actrices. La fecha elegida para su estreno fue el 8 de marzo, día de la Mujer.

Posteriormente se hicieron seis representaciones más para otros colegios de Primaria e Institutos de Enseñanza Secundaria del municipio de Murcia.

2) TALLERES DE POESÍA

El grupo acordó que un motivo de la Semana Cultural del colegio, celebrada del 22 al 26 de abril, era acercar la poesía al alumnado ofreciéndole la creación de distintos poemas.

Se crearon talleres de poesía en todas las aulas del centro. Allí trabajamos desde la parte meramente artística, la comprensión oral y escrita, hasta el desarrollo de la sensibilidad estética o la creatividad propia, para llegar a través de nuestros poemas a conocer los problemas, que sobre todo a nivel humano, están presentes en cualquier emigración.

Se aprovechó la ocasión para hacer un homenaje al poeta oriolano Miguel Hernández, con motivo del 60 aniversario de su muerte. También trabajamos, entre otros, a Gabriel Celaya, Antonio Machado, Federico García Lorca, el murciano Vicente Medina, varios poetas latinoamericanos y el alemán Bertold Brecht. La exposición que se efectuó en el vestíbulo del colegio fue visitada por todo el alumnado, así como por muchos padres y madres. A todos ellos se les obsequió con una flor.

3) JORNADA GASTRONÓMICA

Fue realmente una fiesta intercultural, comenzó el trabajo un mes antes de la fecha señalada, 25 de abril del 2002, con un diseño de “recetas interculturales” en las que, con la ayuda de las asesoras del CPR, Carmen Nicolás y Perla Barnes, recogimos recetas variadas que utilizamos para desarrollo de técnicas de escritura y comprensión y de acercamiento a las distintas tradiciones culturales.

Posteriormente se pasó a organizar las Jornadas Gastronómicas Interculturales. Se diseñaron tres talleres de degustación gastronómica: de Murcia, de Marruecos y de Latinoamérica. Al frente de cada taller estuvo una profesora (Ana Vera por Murcia, Marisol Molina por Latinoamérica y Manuela Sevilla por Marruecos) que, de acuerdo con los padres y madres de las distintas nacionalidades, elaboraron el diseño, ubicación y organización de las mismas.

Fue un gran éxito por la participación ordenada, festiva y responsable del alumnado y la gran ayuda y participación de los padres y madres murcianos (gitanos y payos), marroquíes y latinoamericanos.

4) DANZAS DEL MUNDO

Un año más, y como ya viene siendo tradicional en nuestro colegio, celebramos el Día de la Danza con bailes de todo el mundo. También como en las ocasiones anteriores, se aprovechó para acercarnos a las costumbres y tradiciones de los países a los que representaban las diferentes danzas. Tuvimos danzas de Europa, de América Latina y de Marruecos. La profesora Rosario Fernández fue la encargada de organizarlas y la fecha elegida en esta ocasión fue el 10 de mayo.

Participó todo el colegio con asistencia de padres y madres, los cuales danzaron juntos en el último baile.

5) CINE DIDÁCTICO

Por último se organizaron durante la Semana Cultural, varias sesiones de cine didáctico en las que se trabajó la educación en valores. Los dibujos, comentarios y textos sobre estas películas también fueron expuestos en el vestíbulo del centro. Las películas elegidas fueron: “El guardián de las palabras” para Educación Infantil. “Antz 2” (Hormigas) en el Primer Ciclo de Primaria.

“Titanes” para el Segundo Ciclo de Primaria y “Billy Elliot” para el Tercer Ciclo de Primaria y 1º y 2º de la ESO.

5) ACTIVIDADES PLANTEADAS EN SESIONES

1) ACTIVIDADES SOBRE EL CONOCIMIENTO DE LA CULTURA SOCIAL

Encuesta para estudiantes (cosas que siempre quise saber pero nunca me atreví a preguntar)

1. ¿Cuánta propina hay que dejar en los sitios?
2. ¿Qué se hace y que se lleva a una primera cita con un-a chico-a?
3. ¿Por qué cuando los españoles empujan no siempre piden perdón?
4. ¿Cuándo se usa “gracias” y “por favor” en España?
5. ¿Qué son los "piropos"? A las mujeres, ¿les gustan?
6. ¿Cuánto tiempo necesita un español para despedirse?

Encuesta para profesores de español

1. ¿Cómo afecta la llegada de turistas a la vida cotidiana de la ciudad donde vives?
2. ¿Qué sueles cenar y a qué hora?
3. Te tomas una cerveza, una caña y un tubo. La cuenta es de 675 ptas ¿Dejas los cinco duros de propina? A) Sí; B) No; C) Sólo si el camarero es simpático; D) Sólo si es un bar donde voy normalmente.
4. ¿Llevarías algo en estas situaciones? En caso afirmativo ¿Qué llevarías?
Un amigo te invita a cenar por primera vez. un ramo de flores, un libro,
Un amigo que está en el hospital. una botella de vino o de licor,
El cumpleaños de un amigo. una planta, una revista,
Unos amigos que se casan. un disco, una caja de bombones,
Un niño recién nacido. un anillo, un colgante, un pastel,
Un amigo que ha cambiado de piso. algo de ropa, una caja de habanos...

1. Conclusiones y reflexiones posteriores.

Del abanico de preguntas que nos formulaban los estudiantes, las del ámbito de las relaciones sociales eran las que más problemas les planteaban, tanto en relaciones donde conocemos al interlocutor (los amigos, el trabajo, la escuela, el bar al que vamos cada día, la tienda donde compramos a diario, etc.), como en relaciones en las que no conocemos a la persona con quien estamos interactuando (en los transportes públicos, en comercios, bares y restaurantes donde se entra por primera vez, etc.)

El desconocimiento de fórmulas y actuaciones básicas para desenvolverse en nuestro contexto social y cultural puede dar lugar a algún que otro malentendido. Esto es especialmente grave con alumnos que tienen una alta competencia en niveles léxico y gramatical, a los cuales los nativos les exigen la misma competencia comunicativa. Nuestros alumnos de nivel intermedio e incluso avanzado y superior nos sorprendían con preguntas sobre situaciones tan básicas como cuándo tratar “de tú” o “de usted”, cuándo decir “gracias” o “por favor”, etc. Observamos que estas preguntas vienen a menudo acompañadas de prejuicios tales como que los españoles son maleducados. Normalmente situaciones como las de desenvolverse en un bar se enseñan en niveles iniciales, haciendo hincapié en las fórmulas lingüísticas que tienen que ver con los objetivos funcionales que se desarrollan en esa clase; por ejemplo, para pedir un café, usar el presente o el imperativo con “tú” y con “usted”, las fórmulas de cortesía, etc. Probablemente en ese nivel también se trabajará el vocabulario del bar. Pero a veces se olvida que hay información sociocultural que es igualmente importante. No creemos que haya que ser exhaustivo y agobiar al alumno con montones de posibilidades, pero sí que habría que tener en cuenta a la hora de explicar el uso de “tú” y “usted” algunas variantes como la edad del camarero, el tipo de bar, la frecuencia con la que hemos ido al establecimiento, cómo se dirige a nosotros el camarero y, por supuesto, antes de decirle cómo pedir un café, hay que tener en cuenta que cada estudiante tiene su propia personalidad.

Muchas veces concedemos demasiada importancia a que sean capaces de preguntar correctamente “¿me pones un café?” o “¿puede ponerme un café? (con “tú” o con “usted”)", quizás porque es lo que aparece en el diálogo del libro con el que estamos trabajando y pasamos por alto que la conversación auténtica que suele producirse en un bar es diferente, se acerca más a :

Camarero: ¿Qué te/le pongo?

Cliente: Un café, (por favor).

Quizás sea el prescindir de ese facultativo “por favor” lo que no les queda claro a algunos alumnos. Ciertos estudiantes creen que los españoles son maleducados porque, al comparar con los hablantes de sus lenguas, advierten aquí un uso más restringido de “por favor”, “gracias” y “perdón”, por ejemplo. Creemos que ante la manifestación de este prejuicio concreto hay dos posibles explicaciones; una es que en determinadas situaciones prescindimos de ese “por favor”, que nos resulta

superfluo; otra es que muchas veces el “por favor” es sustituido por una sonrisa, un tono amable, etc. Debemos advertir que, según nuestra experiencia, no todos los alumnos se convencen con esta explicación y continúan pensando que los españoles son unos maleducados, pero, por lo menos, han escuchado una versión diferente que puede ayudarles a interpretar mejor el comportamiento que observan.

No pretendemos criticar los libros de texto ya existentes, muchos de los cuales, a nuestro entender, contienen diálogos y situaciones válidas. Al contrario, nuestra intención es más bien llamar la atención de los profesores sobre la necesidad de aprovechar ese material, pero teniendo en cuenta esos componentes interculturales que debemos transmitir al alumno y que a veces quedan relegados, cuando no totalmente olvidados por mero desconocimiento por parte del profesorado o por falta de consciencia sobre su existencia e importancia.

Cuando empiezas a dar clases de E/LE – y ésta no ha sido sólo nuestra experiencia, sino también la de otros compañeros-, estás tan preocupado por la didáctica y la metodología que has de usar y los conocimientos lingüísticos que has de transmitir, que dejas de lado aspectos de competencia comunicativa, que son muy importantes. Como al principio todos los profesores carecemos de experiencia, ignoramos la existencia de estos aspectos, la mayoría de las veces porque ni siquiera aparecen en los libros de texto que manejamos, y tiene que transcurrir un tiempo de rodaje para que caigamos en la cuenta de que no sólo de gramática y vocabulario vive el aprendiz de una L2.

Si queremos que nuestros estudiantes de nivel inicial sean competentes, tenemos que darles la mayor cantidad de información posible para cubrir sus necesidades, sin que esto se traduzca en una agobiante lista de frases y verbos, sino en la explicación de diferentes posibilidades, las más frecuentes, pero siempre contextualizadas. No basta con hacer un elenco de las posibles “producciones orales” (eso ya lo recoge en *Un nivel umbral* Peter Slagter), ni basta con clasificarlas en “formales” e “informales”. Hay que ofrecer un contexto cultural y uno de situación (no es lo mismo ir a comer a casa de un amigo español por primera vez que después de varias veces), una entonación, recurrir a manifestaciones kinésicas y otros signos de comunicación no verbal a la par que enseñamos una frase. Si no, sólo comunicamos la frase, la expresión o la palabra en sí, y no su uso. Y ¿de qué le sirve al estudiante no comprender bien el qué, el cómo, el cuándo, el dónde y, sobre todo, el porqué y el para qué?

Siempre que hemos puesto en práctica este tipo de explicaciones hemos observado que los estudiantes aprecian esta información; no olvidemos que, aunque no hablan español, no son tontos; son capaces de imaginar e interpretar diferentes situaciones sociales.

Más adelante, cuando la competencia lingüística del alumno sea mayor, se le deben recordar estas situaciones comunicativas, revisar las fórmulas aprendidas y ampliarlas con otras nuevas o con una información más matizada. Es importante

que seamos conscientes de que no todo lo que enseñamos queda claramente fijado en la memoria del estudiante; hay que volver a ello periódicamente cuando convenga, bien sea cuando el estudiante lo pide o cuando queramos hacer una ampliación de ese esquema ya presentado.

1.1. Propuesta de clasificación de situaciones en dos grandes bloques: relacionarse con conocidos (caso A) o relacionarse con desconocidos (caso B).

La mayoría de las dudas, preguntas y prejuicios que hemos ido descubriendo a través de las encuestas o de las conversaciones en clase generadas a partir de éstas se distribuía alrededor de dos ejes principales, que son los que hemos mencionado antes:

Caso A/ situaciones en las que se conoce a las personas con las que nos relacionamos.

Ejemplos: 1) una comida familiar en casa de los padres; 2) una cena en casa de amigos; 3) tomar unas copas con compañeros del trabajo; 4) tomar un café en el bar de todas las mañanas, etc.

Caso B/ situaciones en las que no se conoce a la persona. Ejemplos: 1) Comer en un restaurante nuevo; 2) Entrar en una tienda por primera vez; 3) Pedir información en una estación; 4) Solicitar uno de los servicios que ofrece un hotel, etc.

Creemos que, aunque el estudiante puede adquirir estas destrezas en la calle, el aula debe ser un espacio de presentación, de explicación y de aprendizaje de elementos de interculturalidad, no como algo marginal o separado del corpus del curso, sino integrado a la enseñanza puramente lingüística, con simultaneidad y en el mismo plano que ésta.

2. Dos situaciones que nos sirvan de ejemplo para el caso A.

2.1. De cómo nos pusimos manos a la obra.

Empezamos a trabajar y elaboramos una serie de diálogos-situación que acompañamos con la creación de actividades paralelas. Presentamos a continuación unos fragmentos de este material pensado para estudiantes de E/LE de niveles intermedio y avanzado, con el que experimentamos en la clase y obtuvimos buenos resultados.

2.2. Caso A-1: Comida familiar de domingo.

2.2.1. Relación de situaciones y de algunos temas culturales.

- Llegada Puntualidad
Saludos (besos, contacto físico)
Hablar de cambios físicos.

- Llevar algo.
- relación familiar Frecuencia con la que se visita a la familia.
Presencia de todos los miembros.
Relación entre los hermanos (bromas,...)
Comer más cuando se come juntos.
 - ayudar. Antes: poner la mesa, hacer la comida ¿Quién hace qué cosa?
Durante: levantarse a buscar cosas, servir.
Después: traer el postre, quitar la mesa, hacer el café, fregar los platos.
 - comportamiento en la mesa Esperar o no esperar.
Orden a la hora de servir.
Elegir el trozo que se quiere.
Pedir (cuándo usar "por favor" o sustitutos)
Agradecer y repetir.
Elogiar la comida.
Las buenas maneras.
Sobremesa. Café. Siesta. Televisión.
 - despedirse ¿Cuándo?
Besos.

2.2.2. Actividades previas a la lectura del diálogo.

Comprensión lectora y expresión oral:
a. Divide la clase en grupos de cuatro personas, aproximadamente.
b. Distribuye el siguiente cuestionario

1.- ¿Tienes la costumbre de ir a ver a tu familia con frecuencia? ¿Sueles ir un día concreto? Y, ¿en un momento concreto del día: a tomar café, a comer, a merendar...?

2.- ¿Es la casa de tus padres el lugar de reunión?

3.- En España es frecuente que la gente vaya a comer a casa de sus padres el domingo, y la madre suele hacer la comida. ¿Es lo mismo en tu país?

4.- Contestad V o F a las siguientes afirmaciones:
En España sólo trabajan en casa las mujeres.
Los niños tienen que pedir permiso para levantarse de la mesa.
Cada uno se sirve a sí mismo.
La paella es un plato típico para cenar.
Una cosa que no puede faltar en una mesa española es pan.
Los adultos siempre beben vino y los niños agua.
El queso se toma de postre y la ensalada al principio.
Durante la comida se habla poco, se deja la conversación para la sobremesa.

Si alguien llega tarde, se le espera.
Si te ofrecen repetir, no aceptes nunca la primera vez.
El tema principal de conversación puede ser la comida.
Nunca se enciende la televisión hasta el final de la comida.
Después de comer, todos se van a hacer la siesta.

Una vez que hayan contestado a las preguntas y hayan discutido entre ellos se lee el diálogo sobre la comida en casa.

Nota: Es muy posible que durante la conversación en pequeños grupos se le hagan preguntas al profesor sobre alguna de las cuestiones. En la medida de lo posible, es mejor retrasar las respuestas hasta haber leído el diálogo, pero no es imprescindible ser muy estricto en este aspecto; se puede adelantar alguna información, si se cree necesario.

2.2.3. DIÁLOGO

Nota: ante todo, queremos advertir que somos conscientes de que no todas las familias son iguales, y que es muy difícil recoger en un esquema o un diálogo, por amplio que éste sea, todas las costumbres y situaciones que pueden darse, pero hemos intentado establecer una serie de actuaciones que nos parecen comunes y que creemos y esperamos que no sorprenderán ni extrañarán a nadie.

(Nota aclaratoria: todos los índices de nota remiten a las actividades posteriores a la lectura del diálogo.)

REUNIÓN FAMILIAR

Como muchos otros domingos, mi madre nos ha invitado a los tres hermanos a comer. Mi madre hace paella, uno de mis platos favoritos, así que a las dos en punto, la hora en que me dijo que echaría el arroz a la paella, yo llamo a la puerta de casa.

Irene: Hola mamá. Hmmm, has ido a la peluquería. Estás muy guapa.

Madre: ¿Te gusta?

Irene: Mucho

Madre: No me estarás haciendo la pelota por la paella ¿no?1

Irene: Noooo

Quince minutos después mi madre pone la paella encima de la mesa.

Madre: Venga, a comer.

Irene: ¿No esperamos a Belén y los niños?

Juan: Yo tengo un hambre que me muero

Madre: Ya le he dicho que viniera puntual, que no la esperaríamos; siempre hace lo mismo.

La paella tiene una pinta estupenda y huele de maravilla. Cuando mi madre empieza a servir los platos suena el timbre de la puerta.

Padre: Mira, ya están aquí.

Me levanto a abrir la puerta; besos y abrazos a mi hermana Belén, sus hijos Anita y Carlos y a mi cuñado Ramón.

Madre: Llegáis justo a tiempo

Todos se sientan, mi madre sigue repartiendo.

Madre: Ramón, este plato es para ti. Ya dirás basta.

Ramón: Vale, así está bien. Reparte para todos.

Madre: No te preocupes, que hay de sobra. 2

Padre: Que aproveche.

Todos: Igualmente.

Juan: Sí, no como cuando fuimos a casa de Irene a comer, que sólo nos hizo cuatro verduritas y tuvimos que hacernos un bocadillo cuando volvimos a casa.

Irene: (molesta)Ja, ja, ja. La próxima vez te va a invitar Rita la cantaora.

Juan: Mujer, que es broma. 3

Padre: No os peleéis.

Irene: Yo os hice una cenita sana, ligera y nutritiva. Pero como tú, si no comes carne, te parece que no comes...

Madre: Es verdad, hijo, tu hermana tiene razón, tienes que comer menos carne y más verdura.

Irene: Eso.

Juan: Pero, mamá, si tú toda la vida nos has hecho filete para cenar.

Madre: ¡Pechuguita de pollo! ¡Y a la plancha!

Todos reímos. Mi madre también.

Madre: Bueno, el caso es que ahora sé más de dieta. Tu padre y yo sólo cenamos sopas, tortillitas, ensalada y cosas así. 4

Juan: Bueno, pues cuando yo tenga vuestra edad, también lo haré.

Padre: Hmmm, esta paella está riquísima.

Juan: Mamá, no sé cómo lo haces pero cada vez te sale mejor.

Madre: ¿No está un poco sosa? Me ha parecido que le echaba poca sal

Juan: ¡Qué va! Está de vicio.

Ramón: ¿Me das un trozo de pan, porfa? Gracias.

Irene: Belén, guapa, pásame el agua.

Juan: ¿Puedo repetir?

Madre: Sí, claro. ¿Alguien más quiere?

Irene: Sí, yo, ¿me pones?

Madre: Dame el plato.

Irene: Ponme sólo arroz, sin tropezones. Un poco más del soca?????>Arrado. Vale.

- Madre: ¿Belén?
Belén: No, ya estoy bien. Carlos, no piques en la ensalada. ¿Quieres que te ponga un poco en el plato?
Carlos: ¿Por qué no puedo cogerla yo?
Belén: Porque no estamos en casa y todo el mundo tiene que comer de esa fuente. Venga, que te pongo un poco en el plato.
Padre: Déjalo al chico que pique, si así le sabe mejor...
Belén: No, papá, que luego lo hace en cualquier sitio.
Juan: ¿Y qué pasa que lo haga?
Ramón: Pues, hombre, que no todo el mundo tiene las mismas costumbres, y a lo mejor no les hace gracia. 5
Madre: Bueno, de segundo hay pollo. Venga, Irene, cambia los platos.
(...)
Madre: Para Carlos y Ana, un muslo. Para papá, una pechuga. Ramón, ¿tú qué quieres?
Ramón: Me da igual, ponme lo que quieras.
Madre: ¿Juan?
Juan: Otra pechuga, si hay, por favor.
Madre: ¡Claro que sí!, toma. Y un poco de salsa... ya está.

Mientras corta su pechuga, papá me dice:

- Padre: Pon la tele, que van a empezar las noticias.
Irene: Pero si falta mucho para las tres... ¿Veis también las regionales?
Padre: Sí, ahora sí. Me gusta la presentadora del mediodía. 6
Juan: ¿Le has puesto limón a este?????>A pollo, mamá?
Madre: Sí, ¿os gusta el sabor?
Juan: Sí, mucho. ¿Cuánto le has echado? 7

Y, como es típico en nuestra familia y creo que en muchas otras se inicia una conversación sobre comida y formas de cocinar, con intercambios de recetas y secretos de cocina. Mientras tanto, hemos llegado al postre: primero, fruta, y después, algo dulce. Mi madre ha hecho un flan y Belén y Ramón han traído lionesas de nata y chocolate. 8

- Madre: Hmm, están muy buenas.
Juan: Todo estaba estupendamente. Ahora, un café y un cigarro y como un rey.
Irene: Ya hago yo el café, mamá.
Madre: La cafetera ya está preparada, solo tienes que ponerla al fuego.

Mientras Ramón, Belén y mamá quitan los platos, yo hago el café y saco tazas, cucharillas y azúcar. Los niños se levantan y se van a jugar al otro lado del salón y los mayores nos quedamos haciendo sobremesa y tomando café. Belén se levanta al cabo de un rato para ir a dormir una pequeña siesta. Los demás nos quedamos viendo la tele y vamos haciendo comentarios Y así transcurre un nuevo mediodía de domingo.

2.2.4. Actividades posteriores a la lectura del diálogo.

1 Se puede trabajar con ellos la costumbre de intercambiar elogios sobre alguna cosa y, a veces, la respuesta del elogiado para quitarle importancia al aspecto o circunstancia que se elogia. Esta última reacción es menos frecuente en el ámbito familiar o de confianza, pero incluso así no es difícil oír algunos mini-diálogos como los que siguen, en los que alguien alaba el aspecto físico de alguien, un regalo, o un objeto (por ejemplo, el postre, el vino, etc.):

a: Te queda muy bien este color a la cara.
b: ¿Sí? ¿Tú crees? ¡Qué bien!

a: Te he traído una tontería, a ver si te gusta.
b: Oh, no hacía falta. ¡Qué bonito! Gracias.
a: Es sólo un detalle.

a: Toma, pon esto en la nevera.
b: ¡Ay, qué bien! ¿Lo pongo en la nevera o en el congelador?
a: En la nevera mismo. Son lionesas.
b: ¡Cómo sabes que me gustan, eh!

a: ¡Oh, qué bien ha quedado el lavabo!
b: ¿Sí, te gusta?
a: Este azul de las baldosas es precioso.
b: Lo escogimos entre tu padre y yo.

Nota: en los dos últimos el "quitarle importancia" es mucho menos evidente, posiblemente porque, como comentábamos antes, los hablantes tienen una relación de mucha confianza. En el diálogo que se presenta más adelante, "Comida en casa de unos amigos", hay una actividad relacionada con regalos que se hacen en ocasiones diferentes. Podemos anunciarlo ahora y crear un puente entre esta actividad y aquella.

2 Actividad para el alumno: Busca en el diálogo recursos para pedir más comida, para decir que se tiene suficiente, para elegir y para servir. ¿Conoces alguna fórmula más?

Nota para el profesor: Se pide a una persona de cada grupo que escriba alguna de estas expresiones en la pizarra y, se añaden las que falten. Procurar que haya por lo menos una para cada una de esas cuatro funciones comunicativas.

Clave para el profesor:
Para pedir más comida: "¿Me das un trozo de pan, por favor?", "Pásame el agua", "¿Puedo repetir?", "¿Me pones?"

Para decir que se tiene suficiente: "Vale, así está bien", "Reparte para todos", "Vale", "No, ya estoy bien"

Para servir: "Ya dirás basta", "Hay de sobra", "¿Alguien más quiere?", "Dame el plato", "¿Quieres que te ponga un poco en el plato?" "¿Tú qué quieres?", "Toma un poco de salsa".

Para elegir: "Ponme sólo arroz, sin tropezones", "Un poco más del socarrado" "Me da igual", "Ponme lo que quieras", "Pechuga, si hay, por favor".

Se puede aprovechar para darles recursos para especificar sus preferencias (más hecho, poco hecho, frío, caliente, recién hecho, tostado, en su punto, al dente, soso, salado)

Otras expresiones relacionadas con esta actividad podrían ser, por ejemplo: "Ya estoy lleno". "Estaba buenísimo, pero no puedo más", etc.

3 Bromas entre hermanos y con los amigos (el humor)
¿Qué tal se llevan Irene y Juan?
¿Con cuál de estas expresiones podrías explicar el comportamiento de Juan? Y las otras, ¿las conoces? ¿Hay algunas más negativas que otras?

Meterse				con			alguien
Estar	como	el		perro	y	el	gato
Insultar:		insultos			entre		hermanos
Discutir							
Pelearse							
Ofender							
Dos	no	se	pelean	si	uno	no	quiere
Incordiar							
Molestar,	jorobar,		joder,		tocar	la	moral
Chinchar	a		alguien.		(Ser	un	chinche)
Pinchar				a			alguien
Hacer							rabiar
Picarse.	(Quien		se	pica,		ajos	come)
Saltar							

¿Existen en tu idioma expresiones como "Estar como el perro y el gato"? ¿Y "pinchar"?

4 En este diálogo hay una discusión relacionada con la dieta, comer más ligero o no...

Vamos a averiguar qué opinan los españoles sobre la alimentación. En grupos de cuatro, elaborad una breve encuesta para saber cómo es la dieta de los españoles, a qué hora se cena, qué, si se toma café, etc., y hacédsela a cinco españoles.

Después pondremos en común los resultados para ver si podemos llegar a alguna conclusión.

Nota al profesor: Posiblemente deberás ayudar a tus alumnos en la elaboración de las preguntas. Si los alumnos no se encuentran en un país de habla española habrá que pensar cómo llevar a cabo la encuesta. Por suerte, ahora tenemos el recurso de internet, y podemos hacer las preguntas a través de un foro, un chat... En Gente 1, hay una unidad llamada "Gente que come bien", que incluye una lectura sobre la dieta mediterránea. Se puede usar para completar la actividad, o incluso antes, para dar ideas a los alumnos sobre preguntas que pueden incluir en su encuesta. Si se prefiere, también es relativamente fácil encontrar artículos sobre dietética en diversas revistas.

La comida es muy importante para los españoles. Por eso se reúnen en torno a la mesa para comer, tomar algo, beber. La comida en general y, en particular, la del mediodía que, tradicionalmente, ha sido la más importante del día. Nos relacionamos comiendo y los horarios se establecen según los horarios de la comida (la pausa del mediodía), cosa que sorprende a muchos estudiantes. Aunque en las grandes ciudades esto empieza a cambiar, especialmente en el sector de servicios o en las grandes empresas, todavía se mantiene en muchos lugares. Incluso se considera un lujo vivir cerca del lugar de trabajo, no sólo por el tiempo que se ahorra en desplazamientos, sino porque es posible ir a comer a casa cuando se tiene poco tiempo de pausa. Basta observar la polisemia de la palabra "comida". Según el DRAE: 1. Alimento. 2. Alimento que se toma al mediodía o primeras horas de la tarde. 3. Cena. (La segunda acepción la comparte con "almuerzo" (DRAE: 1. Comida que se toma por la mañana. 2. Comida del mediodía o primeras horas de la tarde). Esta costumbre es compartida por los alemanes, pero, para muchos europeos, la comida del mediodía es puro trámite, y la cena tiene mucha más importancia. Se puede comentar esto con ellos, explicarles que para nosotros, tradicionalmente, es importante comer caliente al mediodía, descansar después si es posible, y que esto nos permite alargar el momento de volver a casa después del trabajo y realizar actividades como ir de compras, al cine, de copas... Quizá lo que ya no sea tan fácil de formular sean las diferentes costumbres a la hora de cenar (horario, cantidad...), que varían mucho más y que merecería un estudio aparte, pero quizá en clase se puedan formular algunas conclusiones gracias a sus encuestas y a la propia experiencia del profesor... No importa que éstas sean un poco parciales, no intentamos convertirnos en sociólogos, pero sí ampliar la información y el punto de vista de nuestros alumnos y, a ser posible, ofrecerles una respuesta distinta a la extendida creencia de que los españoles tenemos unos horarios extravagantes y poco saludables.

5 Las buenas maneras. (Comprensión lectora)
Se divide a los alumnos en grupos de cuatro personas (pueden repetirse los grupos de antes) y se les pide que contesten, primero de forma individual y luego que lo comenten juntos, a las siguientes preguntas:

¿Te parece de mala educación que en una comida familiar alguien:

unte en su plato (con tenedor o con la mano)
coma con los dedos
chupe el cuchillo
chupe la cabeza de las gambas
roa los huesos
moje pan en la salsera comunitaria
eructe
haga ruido al comer
se chupe los dedos
corte el pan de la barra con las manos
acompañe el trozo de flan rebelde con el dedo
se suene en la mesa
fume entre plato y plato

6 Se puede aprovechar para hablar de la televisión, preguntarles si es normal encenderla mientras comen, qué tipo de programas ven, cómo es la televisión en su país, etc. Algunos alumnos nos han comentado que en España no suelen ver las noticias a la hora de la comida porque las imágenes les resultan a veces morbosas, crudas y violentas.

7 Nuestro interés por la comida provoca que sea bastante usual, durante su transcurso, o en diversos momentos del día, comentar lo que se ha comido hoy o lo que se cenó ayer, pedir recetas, recomendar restaurantes a los que se ha ido, y hablar de temas relacionados con el acto de comer. Esto justifica, desde nuestro punto de vista, por qué es tan habitual e importante hablar de la comida y elogiarla mientras se come. (¿Qué le has puesto a este pollo?, ¿Dónde lo has comprado? ¿Cómo lo preparas?) Asimismo, es usual regalar cosas que se pueden comer o relacionadas con la comida. Esto puede sorprender a algunos de nuestros alumnos e incluso a aquellos a quien les resulte familiar esta costumbre, quizá sí les resulte curiosa la frecuencia con que se suele realizar en nuestro país.

Nuestra propuesta es comentar con ellos este aspecto, después de averiguar cuál es su opinión sobre los horarios en España para cenar y comer.

8 También se puede hacer referencia al postre, para ello se puede aprovechar la actividad propuesta en el próximo diálogo, o se puede preguntar ¿qué se suele tomar? ¿lo prepara alguien o se compra? Si es así, ¿quién? Si ellos mismos saben hacer algún postre. Normalmente, aprovechan para comentar que les parece raro que no haya queso en la carta de postres de los restaurantes y que, en cambio, se considere el zumo de naranja como dulce final de una comida.

Junto al postre, se puede hablar también sobre hábitos individuales como tomar café, carajillo, té, ¿cuándo, cuánto, cómo?, e introducir léxico quizás desconocido

para ellos. Puede ser interesante comentar la libertad de fumar y beber delante de los padres.

2.3. Caso A-2: Cena en casa de unos amigos para celebrar un cumpleaños.

(Nota aclaratoria: todos los índices de nota remiten tanto a las actividades previas como a las posteriores a la lectura del diálogo.)

2.3.1. Relación de situaciones y algunos temas culturales.

- acordar la cita antes del encuentro

Fijar la hora
¿Hay que llevar algo? negociar el qué

- llegada. Puntualidad:

Saludos (besos, contacto físico...)
Hablar de cambios físicos (pelo, peso)
Llevar algo a la cenar (¿qué llevar?)

- regalar:

¿Cuándo se dan los regalos?
¿Cuándo se abren?
¿Qué regalar? 1
¿Qué comentarios se hacen?

- enseñar el piso

Ir comentando a los invitados.
Intervenir y elogiar...

- comportamiento en la mesa:

Pedir.
Agradecer.
Elogiar la comida o al cocinero.
Quitar importancia a los elogios.
Ofrecer más/repetir.
Postre.
Sobremesa2.Charlar. Fumar. Chistes...

- fregar los platos

- despedirse:

Tiempo que dura la despedida.
Besos, contacto físico...
Los invitados se van: a la vez.
gradualmente.

2.3.2.Actividades previas a la lectura del diálogo

1.Expresión

oral:

- Divide la clase en grupos pequeños.
- Proporciona a cada grupo una fotocopia con el siguiente cuestionario:
 - Si vas a cenar a casa de un amigo, ¿llevarías algo?, ¿qué llevarías? Haz una pequeña lista. Expresión escrita.

- ¿En qué situaciones llevarías estos regalos? ¿para quién serían? Pide a cada grupo que discuta, negocie y relacione los elementos de las dos columnas (se puede repetir o dejar sin relacionar lo que se crea oportuno).
Comprensión lectora y expresión oral.

Llevas...	Quando	visitas	a...
Un ramo de flores	a un	compañero/-a	del trabajo
Una revista de "cotilleo"	al	hijo de	unos amigos
Una caja de puros	a la	mujer/al	marido de tu jefe/-a
Un libro/un cómic	a un	amigo que está	en el hospital
Una caja de bombones	al	marido /a	la mujer de un amigo/-a
Una botella de vino	a	tu	médico
Una botella de licor	a	un	pariente lejano
Una planta	a un	viejo	compañero de estudios
Una revista	a	tu	sobrino/-a
Un disco	a	tu	padre/ a tu madre
Un helado	a	tus	nuevos vecinos
Un pastel hecho por ti	a	tu	hermano/-a
Algo de ropa	a un	amigo	por su cumpleaños
Un colgante	a una	amiga	embarazada

- Clasifica las siguientes actividades en ANTES, DURANTE, DESPUÉS de una cena de cumpleaños entre amigos: beber vino, leche, cava, whisky, zumo; visitar toda la casa; fumar; besar; comer queso, olivas, ensalada; dar los regalos, abrir los regalos. contar chistes; escuchar música; pedir un cenicero; preguntar la edad. ¿Crees que un español y alguien de tu país lo ordenaría igual?

c. Una vez han contestado a los tres ejercicios, un portavoz de cada grupo deberá cambiar a un grupo nuevo; allí comparará y discutirá con sus nuevos compañeros las diferentes respuestas. Al final, cada representante vuelve a su grupo original, y se hace una puesta en común antes de pasar a la lectura del diálogo. (Comprensión lectora)

2 Se puede/ no se puede
 Los temas de conversación en una sobremesa, las preguntas pertinentes o que pueden ser una falta de educación, la duración de la sobremesa misma, y si ésta tiene lugar alrededor de la mesa donde se ha cenado o los comensales se trasladan a sillones o sofás... Todas estas cuestiones pueden variar mucho de una cultura a otra. Ahora tenemos una buena ocasión para hablar a nuestros alumnos de lo que entendemos nosotros por sobremesa. No olvidemos que entre los mismos individuos del ámbito hispánico existen diferencias intraculturales; sin salir del mismo país, un profesor vivirá una sobremesa de un modo, y otro profesor lo vivirá de un modo distinto. Pero se trata de comunicar a los estudiantes extranjeros lo que es “normal”, aceptado por la comunidad, lo que no nos extraña en una sobremesa, teniendo en cuenta el grado de confianza que tengamos con el anfitrión y con el resto de los invitados. Por ejemplo:

a. Clasifica individualmente las frases en la columna del “Se puede” o en la del “No se puede”

Se puede...	No se puede...
-------------	----------------

preguntar la edad
 preguntar cuánto dinero se gana
 Preguntar cuánto dinero se tiene
 Preguntar cuánto dinero se gasta
 Preguntar cuánto se paga de piso
 Fumar sin pedir permiso
 Levantarse de la mesa
 Servirse primero en la copa propia
 Contar chistes verdes
 Poner música
 Cambiar la música
 Tener el móvil conectado
 Hablar por teléfono

Dormirse en el sofá
Interrumpir a otras personas
cuando opinan

b. Comparad y discutid en grupo los resultados de vuestra clasificación

2.3.3. DIÁLOGO.

Cena en casa de unos amigos para celebrar un cumpleaños. Fragmento del diálogo (parte 1): la llegada. Contexto: Isabel vive con Luis, su novio. Están en su casa con Karl, un amigo extranjero que les ha visitado el sábado para tomar café después de comer y con el que llevan horas charlando. Esa noche esperan la visita de unos amigos para cenar y celebrar el cumpleaños de Isabel. Han quedado a partir de las nueve y son las nueve menos cinco. Suena el timbre.

¡¡Ding dong!!! (Isabel abre la puerta.)

Isabel: ¡Hola, Elisa!

Elisa: ¡Hola! ¿qué tal, cómo estás? (se besan)

Isabel: ¡Uy, qué cara tan fría!

Elisa: Sí, es que ha refrescado.

Isabel: Pasa, pasa?. Mira, llegas la primera.

Elisa: Ah, ¿sí? ¿he llegado demasiado pronto?

Isabel: No, no, ¡qué va! Si habíamos quedado a partir de las nueve y ya casi son.4

Elisa: Bueno, así te echo una mano.

Isabel: No hace falta, ya está todo preparado.

Elisa: Oye, a ver que te vea bien ¡Qué guapa! ¿qué te has hecho en el pelo? ¡Te queda muy bien!

Isabel: Me lo corté hace tiempo , pero no sé, no me gusta mucho.

Elisa: Ah, pues a mí me gusta. Oye, ¿dónde dejo la chaqueta?

Isabel: ¡Ay, perdona! Dame, dame, que las dejaremos todas aquí mismo, en este cuarto, encima de la cama. (Entra en una habitación y deja la chaqueta de Elisa.)

Elisa: Vale. El bolso me lo quedo, que llevo el tabaco. Ah, toma, el vino.

Isabel: Ah, sí, gracias. ¡A ver, a ver, a ver! (Lee la etiqueta) ¡Hmm, estupendo un Ribera de Duero!5 ¡Éste está muy bien!

Elisa: Sí, bueno, no sé, no sé; a ver qué tal? sale. Me parece que es normalito.

Isabel: Ven, pasa, pasa, vamos al comedor, que te presento a Luis. Luis, Elisa, una antigua compañera de estudios.

Elisa: ¡Hola!

Luis: ¡Hola! ¿qué tal? ¡Encantado! (Luis y Elisa se besan y se dan la mano al mismo tiempo).

Elisa: Igualmente.

Isabel: Y éste es Karl, que está pasando unos días en España y ha venido a verme esta tarde.

Elisa: Hola, soy Elisa. (se besan)
Karl: Hola, yo me llamo Karl. Bueno, yo he venido a las cinco para tomar café y es un poco tarde. Me voy.
Isabel: ¿Has quedado?
Karl: No.
Isabel: Oye, y ¿por qué no te quedas a cenar?
Karl: Mmmm, no sé.
Isabel: Bueno, ¡si te apetece, eh! Así conocerás a mis amigos y podrás practicar español. Estará muy bien. ¿Qué? ¿te quedas? Venga, quédate, que es mi cumpleaños.
Karl: ¿Ah, sí? Entonces de acuerdo, me quedo a cenar.
Isabel: ¡Qué bien!

(Elisa saca un paquetito de su bolso y se lo da a Isabel)

Elisa: Isabel, toma, esto es para ti.
Isabel: ¡Oh, gracias! ¿qué es?
Elisa: Ábrelo, ábrelo?
Isabel: ¡Uy, uy, uy!, ¿Qué será? (abre el paquete) ¡Oh, unos pendientes! ¡Qué chulos!, Son preciosos.
Elisa: Póntelos, póntelos.
Isabel: Sí, sí, a ver, a ver ¿me quedan bien?
Luis: Sí, son muy bonitos.
Elisa: ¿Te gustan?
Isabel: Sí, sí.
Elisa: ¿Seguro? Es que como unos pendientes son algo un poco personal...
Isabel: Sí, pero éstos me gustan mucho, de verdad. Gracias (besa a Elisa).
Elisa: ¡Menos mal que lo he acertado! Oye, me encanta cómo tienes decorado el comedor.
Isabel: Es verdad, ¡si es la primera vez que vienes a casa! Ven, ven, que te enseñaré el piso.
Elisa: ¡Vale!7

(Isabel y Elisa dejan a los chicos en el comedor y se van a recorrer el piso)

2.3.4. Actividades para después de la lectura del diálogo

?

“Pasa, pasa” y más adelante “dame, dame”, “ábrelo, ábrelo”, “póntelos, póntelos” y “ven, ven”: uso doble del imperativo para invitar, para ofrecer, para animar a una acción, etc. Sobre todo para dejar claro que el ofrecimiento o la invitación es de verdad, sin reticencia alguna. Al verlo presentado en un contexto, el estudiante puede comprender más fácilmente que, por la situación, este imperativo no es nada agresivo ni brusco; al contrario, pretende ser amable. Podemos ponerles

otros ejemplos para dar más relieve a la reflexión de que, en muchas situaciones, no es lo mismo el uso del imperativo una vez que dos, que vean que el doble imperativo comunica (por supuesto que la entonación también es significativa). Veamos estos dos diálogos:

a: ¿Puedo llamar por teléfono?
b: Llama.

a: ¿Puedo llamar por teléfono?
b: Llama, llama.

a: ¿Puedo llamar por teléfono?
b: Pues claro que sí, llama.

El primer diálogo es muy seco, un poco brusco. El segundo diálogo expresa algo diferente que el primero; sin recurrir a una fórmula como el “claro que sí” del tercer diálogo, ni a un “por supuesto”, está dando seguridad y confianza a la persona que pide permiso, está concediendo permiso con rotundidad (no olvidemos que la entonación aportaría distintos matices a cada frase).

4 Llegar puntual, llegar pronto, llegar tarde, llegar justo. ¿Significan estas expresiones lo mismo para todos? Vamos a ver si "pronto" y "tarde" son relativos. Los estudiantes deberán decidir si en alguna de las siguientes situaciones es más indicado llegar pronto, en punto o se puede llegar tarde para los españoles: un examen; una cita en casa de un amigo; una cita en el bar con un amigo; un concierto; una clase; una boda; una ópera; una comida familiar (cuando hay paella); una entrevista de trabajo; una primera cita; una fiesta; una reunión de trabajo; una cita con el dentista; un encuentro para ir de excursión. Pregunta final ¿cuántos minutos es “tarde” para cada situación? (Expresión oral)

5 Muchos españoles hablan de las denominaciones de origen de los vinos (D.O.). ¿Han oído nuestros alumnos hablar del vino de la Ribera de Duero? ¿Sólo les suena el Rioja? Aquí podemos intervenir y aprovechar para hacer una actividad meramente cultural, si es un grupo interesado en el tema de los vinos. Si no disponemos en el aula de un mapa de España, podemos trabajar con fotocopias.
a- Dividir la clase en pequeños grupos.
b- Entregar un mapa de España en blanco a cada grupo de alumnos, junto con una lista de zonas de vinos con D.O. que puede ser, por ejemplo:

Valdepeñas /Jumilla/Navarra/Penedés/Rías Baixas/Rioja/La Mancha/
Cariñena/Somontano/Rueda/Ribera de Duero/Priorat/Toro...

c- Los estudiantes tienen que intentar colocar el máximo número de nombres de D.O. en sus mapas. Se puede marcar un tiempo y hacerlo a modo de competición. Por supuesto, gana el que más vinos haya sabido ubicar en el mapa. Esta actividad se puede realizar con cualquier tipo de productos españoles. Al final, como normalmente necesitan ayuda, o bien mostramos las zonas correctas

en la pizarra, o en un mapa grande tipo poster o con el retroproyector; la cuestión es que todos conozcan más la geografía y los productos españoles.

? Individualmente, lee el siguiente cuestionario, contesta a las preguntas y compara tus respuestas con las de tus compañeros (Expresión oral)

a- ¿En qué ocasiones es habitual hacer o recibir un regalo?

	no	sí	¿qué regalo?
el día del cumpleaños.			
el día del santo.			
en Navidad.			
el día de Reyes.			
cuando nace un niño.			
para la primera comunión.			
para una boda (¿antes o después?)			
cuando alguien cambia de piso.			
el día de los enamorados (¿cuándo es?)			
para final de curso.			
cuando te toca un premio.			
cuando vas a una casa por primera vez			
otros...			

b- ¿A quién es normal regalar algo?: familia, amigos, conocidos...

c- Cuando te dan un regalo, ¿lo abres inmediatamente?

7
 ¿En qué casos se usan las siguientes expresiones?
 ¿Qué crees que expresan?
 ¿Se pueden usar en cualquier contexto?
 Piensa una frase para cada caso y escríbela.

¡Gracias!
 ¿Verdad?
 Es verdad
 ¿No?
 Vale
 Pues
 ¡Hombre!
 ¡Mujer!
 ¡Venga (ya)!
 ¡Anda (ya)!
 Ni hablar
 ¡Qué va!
 Entonces

¡Ah!
¡Ay!
¡Uy!
¡Uf!

3. Material complementario.

Cuando llevamos a la práctica estas actividades en clase, nos da muy buen resultado proyectar fragmentos de películas españolas de comidas familiares o con amigos (en concreto usamos Familia y Barrio, de Fernando León, Secretos del corazón, de Moncho Armendáriz, etc.). Suponemos que los profesores de E/LE están surtidos (en la escuela o en su casa) de materiales diferentes, como, por ejemplo, fotos propias, revistas, cortometrajes, etc. que pueden utilizarse para apoyar los diálogos y reforzar la información cultural.

2) ACTIVIDADES PARA ALUMNADO DE SECUNDARIA

PRIMERA SESIÓN

Actividad 1: “Ampliando nuestras miras”

Objetivos:

- Conocer el fenómeno migratorio desde la experiencia vivida por una persona inmigrante a través de la interacción con ella.
- Ampliar el conocimiento que tienen los alumnos y alumnas sobre las causas y consecuencias de la inmigración.
- Entender la inmigración como un problema cercano, que afecta a personas “como tú y como yo”.
- Desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Desarrollo:

La actividad estará protagonizada por una persona inmigrante, que contará a los alumnos y alumnas los motivos que la condujeron a abandonar su país de origen, cuáles son las circunstancias en las que llegó hasta España y cómo es su vida ahora.

De esta manera, pretendemos que los fenómenos migratorios y especialmente las consecuencias del choque cultural entre la sociedad receptora y la de acogida, no se entiendan de una forma abstracta, ajena a su realidad, sino como un problema cercano, que están padeciendo personas que viven en su entorno inmediato.

Durante la exposición o después de ella, habrá momentos para preguntar aquellas cuestiones de interés para los alumnos. Obtendrán la información de primera mano de alguien que lo ha experimentado en su propia piel.

Posteriormente, el/la inmigrante enseñará a los chicos y chicas una muestra de su cultura en alguna de sus expresiones (música, poesía, etc.), en los ellos/as también participarán por medio de un juego al final de la sesión.

Recursos:

Timbales

Mapa y fotografías del país al que pertenece la persona inmigrante.

Temporalización:

1 hora 45 minutos aproximadamente.

Responsables:

Touba / Ibrahima / Pilar / Awa / Zohra/ María (monitores inmigrantes)

Monitora.

Actividad 2: “El Telegrama”

Objetivos:

Recoger de una forma rápida una visión general de la actividad por parte de todos los participantes.

Desarrollo:

Se pide a cada alumno/a que escriba en una tarjeta una sola frase o telegrama que describa su impresión general de la sesión o actividad en la que está participando. Se les da cinco minutos. Luego todas las tarjetas se ponen juntas y se vuelven a distribuir al azar. Cada alumno lee en voz alta una tarjeta. Si se tiene tiempo se comenta o se hace un análisis general. Si no, el/la coordinador/a puede recogerlas y presentar un resumen en su informe de la actividad.

Recursos:

Bolígrafos / Tarjetas.

Temporalización:

Quince minutos aproximadamente.

Responsables:

Monitor/a.

SEGUNDA SESIÓN

Actividad 1: “La rueda”

Objetivos:

- Dinamizar el grupo mediante el juego y predisponerlo para las actividades siguientes.
- Concienciar a través de la propia experiencia personal acerca de los sentimientos que provocan situaciones de exclusión y discriminación.

Desarrollo:

Todo el grupo, cogido de la mano, forma una gran rueda. Previamente hemos escogido al azar a dos personas que quedan directamente excluidas del grupo desde el principio. Estos últimos deberán poner en marcha todos sus recursos para entrar dentro del grupo cerrado y los que están dentro, todo su empeño para que no entren. El juego finaliza cuando alguna persona de fuera logra entrar.

Posteriormente se reflexiona sobre la base de estas preguntas:

¿Qué significado tiene el juego?

¿Cuál ha sido su finalidad?

¿Podemos compararlo con situaciones que ocurren en la vida real?

Si es así, ¿cuáles?

¿Cómo se sintieron las personas excluidas?

¿Y los que formaban parte de la rueda?

Esta dinámica es de gran utilidad para empezar a trabajar sobre la discriminación desde las ideas previas de l@s alumn@s.

Temporalización: 10 minutos.

Actividad 2: “Por todos, un respeto”.

Objetivos:

- Analizar prejuicios acerca de determinados colectivos sociales que sufren discriminación por motivos: de raza, políticos (refugiados), orientación sexual (homosexualidad), condición física (discapacidad), etc.
- Conocer a personas que pertenecen a uno de estos colectivos y que han sufrido discriminación por este motivo.
- Reflexionar acerca de la manera en que cada uno contribuye a esa discriminación.
- Desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del/la otro/a.
- Reconocer la necesidad de equiparar derechos, partiendo del respeto a distintas formas de pensar y entender la vida.

Desarrollo:

La sesión comienza con el vídeo “Por todos, un respeto” que introduce en el tema de la discriminación que existe en nuestra sociedad (gitanos, inmigrantes, refugiados, homosexuales, discapacitados...) y de los prejuicios que la fundamentan. Tras la visión del mismo se colocan todos en círculo, de manera que pueda establecerse un diálogo.

Seguidamente, el/la monitor/a irá realizando preguntas sobre la película para poner al descubierto las opiniones de los alumnos. Un posible guión podría ser el siguiente:

- ◆ ¿Cuál es el tema central de la película?
- ◆ ¿Qué se cuenta en ella? ¿Cómo se cuenta?
- ◆ ¿Qué personajes famosos aparecen?
- ◆ ¿Qué tienen en común?
- ◆ ¿Qué saben de cada uno de ellos?
- ◆ ¿De qué colectivos se habla?
- ◆ ¿Qué se dice de ellos?

Aunque el debate en cierto modo está dirigido, los/as propios/as alumnos/as irán orientando el sentido del mismo. De esta forma, tendremos la oportunidad de conocer sus ideas previas acerca del tema y de combatir prejuicios con datos objetivos.

Puede hacerse una variante del trabajo posterior del vídeo, formando grupos en la clase y otorgándoles a cada uno el papel de uno de los protagonistas del vídeo. La cuestión está entonces en elaborar un pequeño guión de situaciones por las que pueden pasar estas personas, intentando meterse en su piel y elaborando argumentos a su favor. Para desarrollar aún más su creatividad se les facilitan disfraces y pinturas para la cara. Posteriormente a todas las escenificaciones se reflexiona y debate. La metodología dependerá del grupo de referencia.

Recursos: Vídeo / Un local amplio/Disfraces/Maquillaje/Folios/Bolígrafos.

Temporalización: Aproximadamente 1 hora 30 minutos.

Responsables: Monitor/a

Actividad 2: “Los cuadrados cooperativos”.

Objetivos:

Reconocer el valor de las diferencias y de lo que éstas pueden aportar si se coopera.

Desarrollo:

Distribuimos a los alumnos de la clase en grupos de cinco miembros. Antes de iniciar la actividad debemos asegurarnos de que disponemos del siguiente material de trabajo:

- un sobre grande y cinco sobres pequeños.
- las piezas para formar los cuadrados recortadas en cartulinas.

Se introducen en los sobres pequeños todas las piezas, distribuyéndolas de forma aleatoria. Repartimos el material a cada grupo y describimos el juego como puzzle para el que se precisa la colaboración de todos/as. Las instrucciones son:

“Cada uno de vosotros tiene un sobre que contiene piezas para formar cuadrados. Cuando oigáis la señal, la tarea del grupo consiste en formar cinco cuadrados del mismo tamaño. El juego finaliza cuando todos tengáis delante vuestro un cuadrado y todos los cuadrados del grupo sean del mismo tamaño. Durante el juego no podéis hablar ni comunicaros mediante gestos ni de ninguna otra forma. Ni podéis tomar piezas de otro jugador. Lo que sí se puede hacer es dar piezas a otros.”

Si el juego lo realizan varios grupos a la vez, los que hayan acabado pueden observar en silencio a los demás. Lo curioso de este puzzle es que se pueden formar cuadrados diferentes, pero sólo existe una combinación válida que requiere la colaboración de todos/as. Una vez finalizado el juego organizamos un debate sobre la experiencia, en base a los siguientes aspectos:

- ¿Cómo os habéis sentido?
- ¿Cómo se sentía el que tenía el sobre con una sola pieza?
- ¿Tuvisteis que romper algún cuadrado para poder hacer otros?
- ¿Cuándo visteis la solución?
- ¿Qué sentisteis cuando alguien no respetaba las reglas del juego?

Recursos:

- Cartulinas
- Sobres

Temporalización: Aproximadamente 15 minutos

Responsables: Monitor/a

Actividad 3: “Lo mejor y lo peor”.

Objetivos:

- Conocer la valoración que realizan los/as jóvenes de la sesión en general.
- Obtener información sobre aquellas actividades que, por norma, no son del agrado de los alumnos y alumnas y de aquellas que ofrecen mejores resultados, en función de lo cual, eliminarlas del programa o, por el contrario, darles continuidad

Desarrollo:

Realizamos dos carteles, a los que damos el título de “Lo mejor” y “Lo peor”, acompañados de un dibujo significativo.

Ambos se colocan en un lugar visible de la clase, pegados en la pared. Cinco minutos antes de finalizar la sesión cada alumno/a deberá hacer constar sus impresiones en cada cartel.

Esta dinámica permite una evaluación complementaria a la meramente observacional y ayuda a reorientar el proceso educativo en función de las opiniones de los/as alumnos/as

Recursos:

- Plantillas de “lo mejor y lo peor”
- Bolígrafos y/o rotuladores

Temporalización

Aproximadamente 5 minutos

Responsables:

Monitor/a

TERCERA SESIÓN

Actividad 1: Vídeo “Los Balablock: La difícil convivencia”

Objetivos:

- Entender y analizar las causas y consecuencias de la discriminación entre iguales.
- Aprender formas de resolución de conflictos desde un punto de vista positivo.
- Comprender la discriminación como un fenómeno susceptible de ser padecido por cualquiera de nosotr@s.

Desarrollo:

Sin realizar ningún tipo de introducción que pueda darles pistas sobre la temática, visualizamos la película de animación “Los Balablock: La difícil convivencia”. Es un buen

recurso tanto para primaria como para secundaria. La película narra la historia de dos bandas enfrentadas: los blocks y las balas;

cómo se origina el enfrentamiento a causa de sus diferencias físicas, cuál es el comienzo de las guerras, cómo se resuelven habitualmente los conflictos...

La proyección da lugar a un análisis posterior acerca de estos temas y de cómo cada un@ de nosotr@s discrimina o se ha sentido discriminad@ en su ámbito más próximo.

Recursos: Video “Los Balablock”

Temporalización: 15 minutos.

Actividad 2: “Las sillas cooperativas”.

Objetivos:

- Entender los juegos como reproductores del modelo competitivo imperante en nuestra sociedad.
- Aprender prácticas no discriminatorias a través del juego.
- Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo.

Desarrollo:

Conviene llevar a cabo esta actividad con un grupo de entre 12 y 15 personas. Si el grupo tiene una ratio de 30 alumnos/as se divide en dos y mientras uno realiza esta actividad el otro realiza la siguiente, intercambiándose después.

Conseguimos sillas normales de aula (no de plástico y sin pala), cuyo número es el de las personas que van a participar en el juego menos una. Se colocan en círculo las sillas, mirando hacia su interior y dejando un espacio grande en el medio, para que los/as alumnos/as puedan moverse sin problemas.

Ponemos la música y los participantes bailan dando vueltas por el círculo que se ha formado en el interior de las sillas. Cuando la música se detiene todos deberán ocupar un sitio y, al faltar una silla, aquellos que hayan ocupado lugar ayudarán al compañero sin silla haciéndole un hueco en la suya. La idea es que todos ganen o todos pierden. Ganan cuando, al ir eliminando sillas, todos consiguen colocarse sobre una sola. Pierden si una sola persona se queda sin sitio.

Recursos:

- Un lugar espacioso
- Sillas
- Radio
- Cintas o CDs

Temporalización:

Aproximadamente veinte minutos.

Responsables:

Monitor/a

Grupo

Actividad 3: “Las islas”.

Objetivos:

- Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo.
- Colaborar con los/as compañeros en la consecución de un objetivo común.
- Facilitar la comunicación, la deshinibición y la creatividad

Desarrollo:

Se recomienda que el grupo no supere las 14 o 15 personas. Repartimos a cada uno un papel de periódico y les explicamos que esa es su isla y deben cuidar que no se rompa. La isla se sitúa en el suelo y cada cual encima de la suya, formando entre todos un círculo. En el centro se sitúa el rey o la reina de los mares al cual deberemos obedecer según sus órdenes. Imaginamos que las islas están rodeadas de agua invadida por tiburones, de forma que no podemos salirnos de ellas. El rey o la reina darán instrucciones en función de las cuales iremos cambiando de isla. Por ejemplo: “Aquellos que tengan zapatos de cordones deben moverse dos islas a la derecha” o bien “aquellos que lleven algo rojo deben moverse tres islas a la izquierda”, y así sucesivamente. A cada movimiento quedarán islas libres, las cuales se irán suprimiendo, de modo que el juego termina cuando hay una sola isla en la que estamos todos.

En todo momento se facilitará la toma de decisiones conjunta, la participación de todos los miembros del grupo y la comunicación

Recursos:

- Un lugar espacioso
- Periódicos pasados de fecha.

Temporalización: Aproximadamente 15 minutos.

Responsables: Monitor/a y el propio grupo

Actividad 3: “ Ver con otros ojos”

Objetivos:

- Experimentar sensaciones a través de sentidos poco utilizados comunmente, como el tacto.
 - Analizar los sentimientos a través de las sensaciones que nos producen los sentidos.
 - Favorecer el contacto físico entre compañer@s como base para crear un mayor confianza.
- Descubrir que todas las personas ante determinados estímulos experimentamos los mismos sentimientos, independientemente de la raza, el sexo, el origen o la forma de pensar.

Desarrollo:

Formando parejas, se proporciona un pañuelo a cada una. Uno de los dos se tapa los ojos con el pañuelo y tendrá que aprenderse de memoria el rostro de su compañer@, a través del tacto. Después se alternan y le toca el turno a la otra persona. Una vez concluida esta

fase de conocimiento, las parejas se colocan en fila, frente a frente y los últimos que se pusieron el pañuelo lo vuelven a hacer. Se trata de reconocer a mi pareja de entre todas las de la clase.

Tras la actividad, nos sentamos tod@s en círculo y reflexionamos en torno a estas cuestiones:

¿Nos ha gustado la actividad?

¿Cómo nos hemos sentido cuando tocábamos?

¿Y cuando nos tocaban?

¿Qué significado tiene este juego para cada uno de nosotr@s?

Finalmente, les hacemos ver que coinciden todos en las sensaciones y sentimientos que les ha provocado (miedo, inseguridad, al principio y tranquilidad, relajación, al final). Cuando hablamos en el plano de los sentimientos que, en definitiva, son los que guían nuestros actos, percibimos que, en lo más importante, todas las personas somos iguales.

Recursos: pañuelos.

Temporalización: 40 minutos.

Actividad 4: “El mural”.

Objetivos:

- Ejercitar la capacidad creativa.
- Hacer explícitas, analizar y debatir nuestras concepciones sobre los temas trabajados durante los tres días.
- Evaluar las tres sesiones de taller desde una perspectiva participativa.

Desarrollo:

Se divide la clase en dos grupos, de aproximadamente unas 12 a 15 personas. Se reparte un pliego grande de papel continuo y el resto del material a cada grupo y se les pide que plasmen en él, a través de dibujos, poesías, alguna palabra o frase que me llevo yo, a nivel personal, del taller (tanto positivo como negativo). Esto nos permite hacer una valoración de la utilidad que l@s jóvenes han dado a las actividades realizadas.

Recursos: Papel continuo, rotuladores y lápices de colores.

Temporalización: 20 minutos.

Responsables: Monitor/a y el propio grupo

CUARTA SESIÓN

Actividad 1: “Conociendo a un inmigrante”

Objetivos:

- Conocer el fenómeno migratorio, sus causas y consecuencias, desde el punto de vista de una experiencia de vida concreta.
- Experimentar y disfrutar de expresiones culturales diferentes a la propia (generalmente, cocina).
- Conocer otros países desde la óptica de un autóctono.
- Comprender que las personas somos, en esencia, iguales y tenemos las mismas ilusiones, los mismos ideales, los mismos sueños.
- Dialogar, escuchar, compartir, colaborar con una persona inmigrante

Desarrollo:

Se distribuye la clase de manera que todos formen un semicírculo frente al que se coloca el/la inmigrante.

Primeramente realizará una descripción general de su país de origen, situación geográfica, clima, costumbres, forma de gobierno, etc., para luego tratar las causas que le condujeron a abandonarlo y venir a España. Posteriormente, comenta las circunstancias en la que llegó a nuestro país, cómo vive ahora y cómo es la relación que tiene con los españoles. A medida que va hablando, se incita a las personas a que pregunten o den su opinión.

La charla va acompañada de la cocina típica colombiana o mauritana, realizándose un postre, si es a media tarde, o algo salado, si se acerca a la hora de la cena. Durante la elaboración del plato, los/as alumnos/as y profesores/as también intervienen. Una vez finalizado, se colocan las mesas cual si estuviésemos en un comedor y compartimos juntos la comida, acompañada de café u otras bebidas que los/as propios/as alumnos/as traen.

Recursos:

- Ingredientes de la comida
- Mapa, revistas e imágenes del país de la persona inmigrantes
- Documental sobre Colombia, Senegal, Mauritania
- Cocina
- Vídeo, televisión

Temporalización: Dos horas.

Responsables:

- Inmigrante monitora
- Monitora coordinadora

QUINTA SESIÓN

Actividad 1: “Volando me tuve que ir”.

Objetivos:

- Desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del otro.
- Reflexionar y debatir la actual situación de los inmigrantes en España.
- Compararla con los movimientos migratorios que experimentaron miles de andaluces en los años sesenta.

- Reconocer un problema de máxima actualidad en hechos con los que se identifican ellos mismos o que relacionan con alguien conocido

Desarrollo:

Visualizamos el vídeo “Volando me tuve que ir”; en él se narran las causas por las que muchos andaluces, en la década de los sesenta, tuvieron que emigrar a otros lugares del norte de España o fuera de ella, las condiciones en que vivieron, los trabajos que realizaron y las actitudes de la población de acogida.

Posteriormente, colocados en círculo, sondeamos las imágenes que más han llamado la atención y dedicamos el resto de la clase a reflexionar sobre el tema. Intentaremos que todas las personas participen y que no sean siempre los/as mismos/as los que acaparen la conversación

Recursos:

- Vídeo y televisión
- Cinta “Volando me tuve que ir”

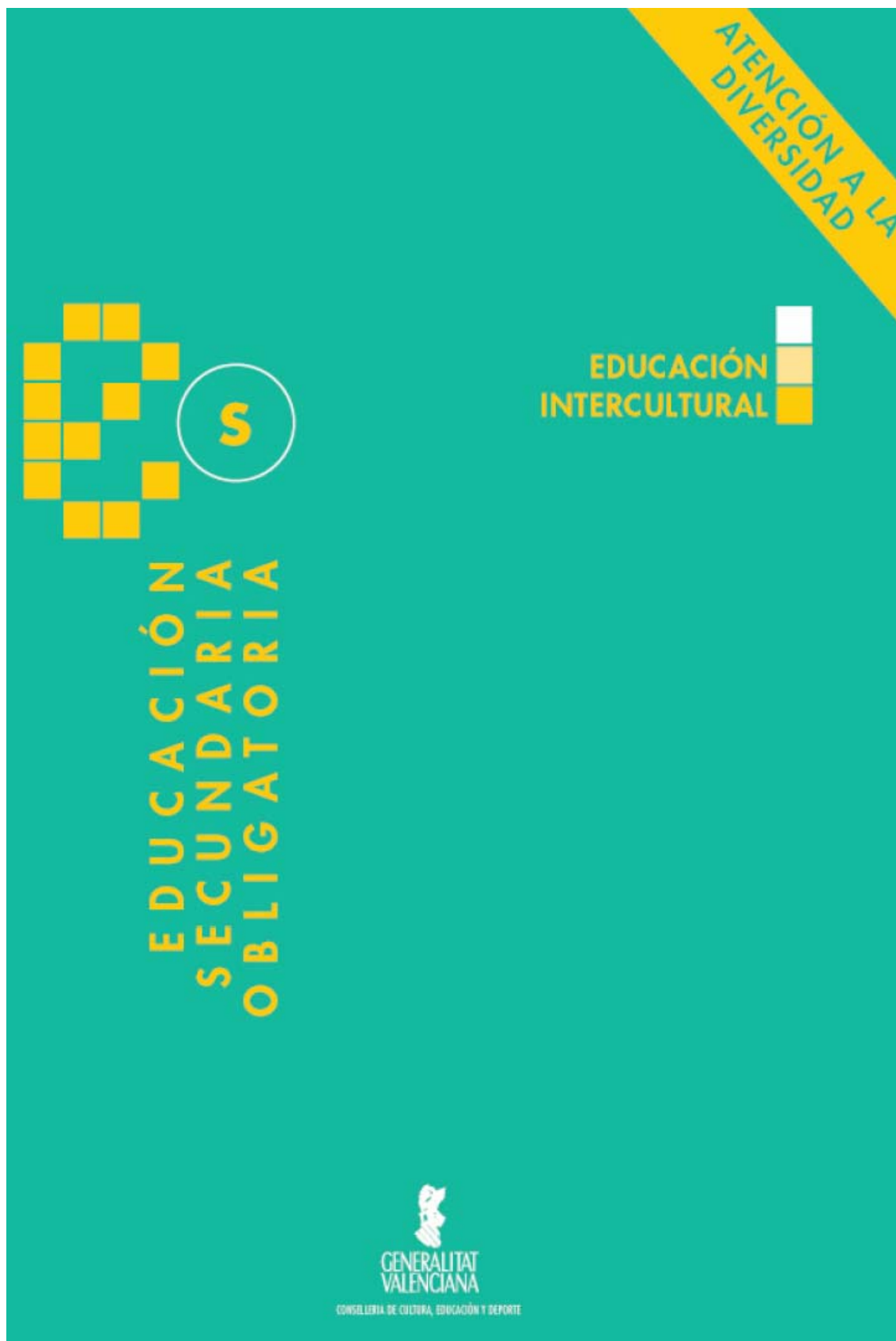
Temporalización:

- Dos horas.

Responsables:

- Monitora Inmigrante
- Coordinadora

6)



PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL¹⁶

IDENTIDADES MÚLTIPLES

Las primeras sesiones de tutoría con el alumnado, desde la perspectiva intercultural parten de la presentación al grupo de cada uno de los alumnos, así como del reconocimiento de las coincidencias en los cambios evolutivos de la niñez a la pubertad, a pesar de sus diferentes procedencias. Esto permite una apertura hacia los demás aportando información sobre uno mismo y, a la vez, el establecimiento de los primeros lazos de cohesión del grupo.

En este nivel de comunicación personal, de lo propio, la segunda unidad se refiere a la aportación de cada uno de lo que supone para él su familia, sus hábitos y costumbres, sus actitudes y valores. Con ello, el alumnado establecerá semejanzas y diferencias entre los tipos de familias, partiendo de su papel incuestionable en cada una de las culturas.

La última unidad del capítulo se dedica a preparar al grupo para acoger al nuevo alumnado y facilitar su integración, de acuerdo siempre con el Plan de Acogida del Centro.

UNIDAD 4 Cómo cambiamos

Con frecuencia oímos a la gente decir a la vista de la fotografía de un chico o de una chica, "es igual que su madre", "hay que ver lo que se te parece a ti cuando eras pequeña", "todos los hermanos eran iguales a su edad". Estas expresiones recogen impresiones personales, fruto de procesos afectivos.

Esta unidad propone al alumnado que reflexionen sobre los cambios físicos por los que atraviesa la persona, con independencia de sus características físicas, culturales o sociales.

1. Objetivos.

Identificar el proceso de cambios físicos que se producen en el ser humano desde sus primeros años hasta la adolescencia y reconocer que dichos cambios son independientes del lugar de nacimiento.

Ahondar en el conocimiento y el aprecio de los compañeros y compañeras.

2. Contenidos.

- Los cambios físicos del individuo que se producen a lo largo del tiempo.

3. Desarrollo.

¹⁶ Programa educativo editado por la Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport Dirección General de Enseñanza. Autores: José Luis Blasco Guiral, Vicente Bueno Ripoll y Daniel Torregrosa Sauquillo (2004).

El tutor o la tutora formará grupos de cinco. A cada grupo le dará las fotografías correspondientes a otros cinco (en total quince fotografías). Les pedirá que realicen estas actividades sucesivas:

1ª. Intentar identificar los cinco compañeros o compañeras de las fotografías, fijando las cinco secuencias de tres fotografías con cinta adhesiva en una cartulina.

2ª. Consensuar la descripción de los rasgos físicos comunes a las tres edades reflejadas en las fotografías (un año, cinco años y en la actualidad).

Anotar las semejanzas y las diferencias correspondientes a estas tres edades en la ficha de rasgos físicos que se incluye en esta unidad.

4. Evaluación.

El tutor o la tutora valorará tanto la capacidad de descripción como la síntesis que pueda realizar el alumnado.

También tomará nota de afirmaciones espontáneas afectivas, tales como: "Qué guapo eras de pequeño".

5. Materiales

Fotografías de alumnos en el primer año, a los cinco años y en la actualidad.

Pizarra.

Cinta adhesiva y cartulina.

Ficha de rasgos físicos.

Cuando teníamos un año éramos:

-
-
-
-
-
-

Cuando teníamos cinco años éramos:

-
-
-
-
-
-

En la actualidad somos:

-
-
-



Período	Semejanzas	Diferencias
Cuando teníamos un año		
Cuando teníamos cinco años		
En la actualidad		

UNIDAD 5. Mi familia

La familia constituye el primer lugar donde los niños y las niñas adquieren hábitos, valores y actitudes. Sin embargo, nuestra sociedad ha ido cambiando en los últimos años y estos cambios han afectado a la familia. La incorporación de la mujer al mundo del trabajo, el menor número de hijos e hijas, la existencia de familias monoparentales, etc. son algunos de los factores que han contribuido a dicho cambio.

En esta unidad, los alumnos y las alumnas tratarán de reflejar aspectos con las que caracterizan sus familias. Con ello, se pretende que el alumnado conozca los hábitos de familias formadas en contextos culturales diferentes al suyo, con el fin de valorar que una misma estructura puede presentar manifestaciones diferentes. El tutor o la tutora tendrán en cuenta posibles situaciones de conflicto familiar que puedan incidir en el normal funcionamiento de la sesión.

1. Objetivos.

Conocer las diferencias que presentan diversas familias.

Valorar la familia como primera estructura social generadora de hábitos, valores y actitudes.

2. Contenidos.

- La familia en diferentes contextos culturales.

3. Desarrollo.

El tutor o la tutora explicará brevemente la importancia de la familia como estructura social a lo largo de la historia. La familia mantiene básicamente un núcleo común en los distintos países o regiones, formado por progenitores y descendientes (naturales o adoptivos), pero presenta modelos cada vez más abiertos y más o menos complejos, derivados en gran medida de la evolución de cada sociedad e influenciados por sus valores culturales.

El desarrollo de la unidad, tendrá dos fases:

1ª Los alumnos y las alumnas forman grupos de cuatro ó cinco, procurando que en cada uno haya representación de diferentes países, regiones o culturas.

Cada grupo cumplimentará la ficha síntesis sobre las familias, que se encuentra en esta unidad y reflejará las características más significativas de los distintos tipos de familias, estableciendo las semejanzas y diferencias entre ellas.

Una vez finalizada la elaboración de la ficha, un portavoz expondrá sus conclusiones. El tutor o la tutora las irá escribiendo en la pizarra.

2ª En esta fase, cada grupo a la vista de las conclusiones, debatirá durante 15 minutos, tratando de establecer las características que consideran deberían estar en toda familia. Cada grupo comentará sus conclusiones, teniendo siempre presente que no existe un modelo único.

4. Evaluación.

El alumnado deberá ser capaz de establecer las características diferenciadoras entre las familias estudiadas.

Los alumnos y las alumnas valorarán el papel de la familia en la adquisición de los primeros hábitos, valores y actitudes, con independencia de las diferencias que presenten las familias estudiadas.

5. Materiales.

Ficha síntesis sobre las familias.

Ficha síntesis sobre las familias	
<input type="checkbox"/> Familias	
♣ Originarias de:	_____
♣ Formadas por:	_____
♣ Número de hijos/as:	_____
♣ Otras personas que conviven en el domicilio:	_____
♣ ¿Quién trabaja fuera de la casa?	_____
♣ ¿Quién trabaja en la casa?	_____
♣ ¿Se comparten las tareas domésticas entre los padres?	_____
♣ ¿Realizan los hijos y las hijas tareas domésticas?	_____
♣ ¿Quién establece las normas en la familia?	_____
♣ ¿Quién colabora en las tareas escolares de los hijos y las hijas?	_____
♣ ¿Quién se entrevista normalmente con los tutores o las tutoras?	_____
♣ En general, ¿de quién se tiene más en cuenta su opinión?	_____
♣ Cuando hay alguien enfermo, ¿quién se ocupa normalmente de cuidarlo?	_____
<input type="checkbox"/> Conclusiones	
♣ Semejanzas:	_____
♣ Diferencias:	_____

UNIDAD 6. Acogida e integración

La incorporación de una nueva persona en un grupo de Educación Secundaria Obligatoria más o menos cohesionado, algunas veces presenta dificultades y su superación precisa una intervención adecuada.

Si a esas dificultades se le añade la falta de comunicación, debida a la utilización de un idioma diferente, la integración se hace todavía más difícil, al tiempo que no se favorece el desarrollo personal del alumnado y social del grupo.

1. Objetivos.

Esta unidad, junto con el Plan de Acogida que debe tener el centro docente para el nuevo alumnado extranjero, pretende facilitar algunos instrumentos que favorezcan su integración en el grupo.

Adquirir capacidades que favorezcan la comunicación con personas que proceden de otros países o regiones, con idioma diferente del castellano o valenciano.

Desarrollar habilidades que ayuden al alumnado, tanto para el integrado en un grupo como aquel que se incorpora de nuevo, en el proceso de acogida.

2. Contenidos.

- La comunicación interpersonal.
- Acogida e integración en el grupo.

3. Desarrollo.

El tutor o la tutora, debe tener en cuenta que la incorporación de un nuevo alumno o alumna en un grupo ya establecido y una vez iniciado el curso escolar, supone recurrir a estrategias de comunicación, de habilidades sociales, de relación interpersonal, etc.

Aunque la unidad se propone bajo un enfoque lúdico para favorecer la comunicación y la participación del alumnado, no debe perderse de vista que se pretende que el alumnado adquiera y desarrolle capacidades que posibiliten su acercamiento a personas procedentes de otros países. Resulta conveniente su aplicación con grupos de alumnos y alumnas que todavía no han tenido la experiencia de incorporación de nuevo alumnado. La asimilación de estrategias y su aplicación en situación real nos permitirá comprobar si se han alcanzado los objetivos previstos.

3. Desarrollo.

En la unidad se propone un juego de simulación, en el que algunos alumnos y alumnas van a participar fingiendo ser personas procedentes de otros países que desconocen el idioma del grupo. Para ello, el tutor o la tutora propone en una sesión anterior de tutoría que un grupo de dos ó tres alumnos o alumnas elaboren un alfabeto único y original, a través del cual deberán construir algunas frases con las que explicar aspectos de su vida: de dónde proceden, cómo se llaman, si tienen hermanos o hermanas, cuántos años tienen, qué estudiaban, etc.

En la sesión siguiente de tutoría, el tutor o la tutora explica al resto del grupo, que se van a incorporar a la clase tres nuevos alumnos, que proceden de un país muy lejano y desconocen tanto el castellano como el valenciano. Van a contar al grupo algunas cuestiones sobre sí mismos para que los conozcamos mejor y luego les contaremos algunas de las cosas que hacemos tanto en el centro como en nuestra vida diaria.

Con el fin de que la acogida sea adecuada y la integración se desarrolle sin problemas, el tutor o la tutora debe indicar algunas recomendaciones, que posibiliten la comunicación tales como:

1. Procurar hacer frases sencillas.
2. Pronunciar con claridad y de manera pausada.
3. No hablar gritando.
4. No gesticular excesivamente.
5. No hablar sólo con infinitivos, ni telegráficamente.

A continuación, los nuevos alumnos con la ayuda de un mapamundi irán comentando aspectos referidos a su situación personal para que los conozcan mejor el resto del grupo. Se favorecerá que utilicen una pronunciación adecuada.

4. Evaluación

Se evaluará la capacidad del alumnado para utilizar diferentes estrategias para facilitar la comunicación, la acogida e integración de los nuevos alumnos en el grupo.

Se valorará la actitud acogedora del alumnado.

5. Materiales

No se precisa material específico para esta unidad.

DIVERSIDAD Y PERTENENCIA

Una vez constituido el grupo, aceptadas la igualdad y la diferencia y acogido el nuevo alumnado extranjero, conviene avanzar en la convivencia entre culturas y, para ello, parece especialmente indicado utilizar como instrumento un referente cultural con vocación universal, como es el cine.

Numerosas películas presentan el conflicto cultural y la superación del mismo desde diferentes ángulos y pueden ser utilizadas para trabajar la convivencia.

La comunicación, la expresión de opiniones, la manifestación de los acuerdos y desacuerdos así como la toma de posición en determinados temas relativos a la relación entre culturas supone un paso más en la convivencia. Es necesario que el grupo establezca canales de comunicación para que cada uno pueda expresar su opinión y oír otras diferentes a la suya en determinados temas que hasta entonces no se había cuestionado.

La última unidad del capítulo se dedica a los medios de comunicación de masas y al tratamiento que dan algunas noticias a aspectos relacionados con la inmigración. Se trata de que el alumnado analice una noticia y exprese su opinión sobre la misma.

UNIDAD 7. Convivimos

La convivencia, la relación que establecemos con las demás personas favorece la madurez individual y el desarrollo de la sociedad. Actualmente, nuestra sociedad va incorporando nuevos miembros procedentes de otras sociedades con culturas y lenguas diferentes, generándose así procesos de convivencia que son necesarios consolidar y fomentar. Además, los procesos de globalización influyen cada vez más en la interacción entre las personas con independencia de su ubicación geográfica.

Esta unidad plantea la necesidad que tienen los seres humanos de convivir y colaborar entre ellos para desarrollarse como personas en el seno de una sociedad.

1. Objetivos.

Conocer y valorar la convivencia como un factor de desarrollo personal y social.

Analizar películas para descubrir aspectos relevantes sobre la convivencia.

2. Contenidos.

- La convivencia a partir del análisis de las películas.

3. Desarrollo.

El tutor o la tutora, dividirá la clase en cuatro grupos, cada uno de los cuales tendrá que ver una película. Una vez vista, el grupo contestará el cuestionario anexo a esta unidad. Cada grupo consensuará sus propias conclusiones sobre la película y las aportará a los compañeros. También señalará situaciones de su vida cotidiana en la que resulta necesaria establecer una adecuada convivencia.

Para ello, designará un portavoz.

En esta unidad se incluye una breve descripción de películas, que pueden ser utilizadas para introducir los temas.

4. Evaluación.

Se evaluará la capacidad del alumnado para analizar películas.

Se valorará los ejemplos de convivencia entre culturas propuestos por el alumnado.

5. Materiales.

Fichas técnicas de las películas y cuestionario de análisis.

Ficha técnica de las películas

Título: Enemigo mío.

Año: 1985.

Director: Wolfgang Petersen.

Reparto: Dennis Quaid, Louise Gossett Jr., Brion James, Richard Marcus, Bumper Robinson, Carolyn McCormick, Lance Kerwin.

Guión: Edward Khmara

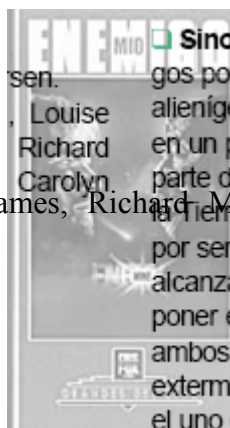
Música: Maurice Jarre.

Fotografía: Tony Imi.

Género: Ciencia-Ficción.

Duración 103 minutos.

Sinopsis: Enemigos por instinto, amigos por necesidad, un humano y un alienígena con aspecto de reptil libran en un planeta hostil una dura batalla, parte de la salvaje guerra que enfrenta a la Tierra con el planeta Dracon, habitado por seres monstruosos. Esta guerra alcanza una dimensión que puede poner en peligro la supervivencia de ambos planetas y puede conducir al exterminio total. Sólo forzados a confiar el uno en el otro conseguirán sobrevivir.



Título: Infierno en el Pacífico.

Año: 1968.

Director: John Boorman.

Reparto: Lee Marvin, Toshiro Mifune

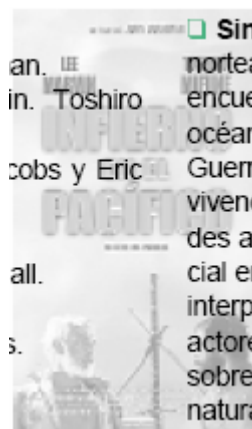
Guión: Alexander Jacobs y Eric Bercovici

Música: Lalo Schifrin.

Fotografía: Conrad Hall.

Género: Bélica.

Duración 103 minutos.



Sinopsis: Dos hombres, un soldado norteamericano y un oficial japonés, se encuentran en una isla desierta del océano Pacífico durante la Segunda Guerra Mundial. La lucha por su supervivencia les obliga a dejar las hostilidades a un lado y transforma su odio inicial en sincera amistad. Una excelente interpretación de estos dos únicos actores en una magnífica película sobre el poder de la convivencia y la naturaleza humana.

Título: Adivina quién viene esta noche.

Año: 1967.

Director: Stanley Kramer.

Reparto: Spencer Tracy, Sidney Poitier, Katherine Hepburn, Katherine Houghton.

Guión: William Rose.

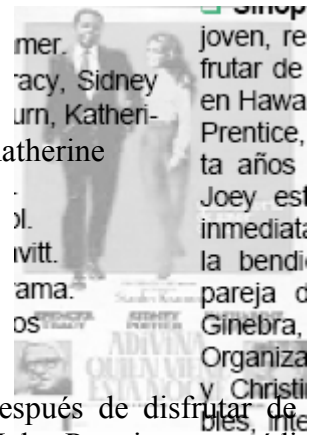
Música: Frank De Vol.

Fotografía: Sam Leavitt.

Género: Comedia/Drama.

Duración: 108 minutos

Sinopsis: Joey Drayton, una guapa joven, regresa a casa después de disfrutar de unas vacaciones de diez días en Hawai con el hombre que ama, John Prentice, un médico de color de cuarenta años internacionalmente respetado. Joey está decidida no ya a casarse inmediatamente con él, sino a conseguir la bendición de las dos familias. La pareja debe partir esa noche hacia Ginebra, donde el doctor trabaja para la Organización Mundial de la Salud. Matt y Christina Drayton son muy agradables, inteligentes, saludables y trabajadores. La joven ha sido educada por sus padres de un modo liberal y cree que casarse con una persona de color no representa ningún problema. Su compañero, por el contrario, sabe perfectamente que una relación de este tipo es una fuente inagotable de conflictos. La tensión crece cuando los padres del novio vuelan desde Los Ángeles para cenar con los Drayton y se ven tan sorprendidos y consternados como los padres de la chica.



Título: Bwana.

Año: 1995.

Director: Imanol Uribe.

Reparto: Andrés Pajares, María Barranco, Emilio Bualde, Alejandro Martínez, Andrea Granero

Guión: Ignacio del Moral, Francisco Pino.

Música: José Nieto.

Fotografía: Javier Aguirresarobe

Género: Tragicomedia-Drama crítico social.

Duración: 120 minutos

Sinopsis: La película explica la historia de un taxista y su familia que, durante un viaje a la costa andaluza, se encuentran con un inmigrante ilegal de color que no entiende castellano. Cuando el matrimonio pierde las llaves de su coche tienen que convivir con el inmigrante, algo que les causa bastantes problemas cuando descubren que un grupo de "skinheads" están deambulando por la zona. Se recrea cómo en una situación límite afloran los sentimientos racistas en personas que aparentan no serlo.



Cuestionario para el análisis de películas

1. Resumen del argumento.
2. Momentos:
Tema central.
Personajes claves.
Temas que se tratan.
3. Análisis de los personajes de la película:
Indicar si los personajes se parecen a los de la realidad.
Señalar los grupos sociales representados, etc.
4. Comentario de los hechos históricos así como de sus antecedentes y sus consecuencias.
5. Valoración crítica de la película. Para ello puede servir de guía, contestar a preguntas como: ¿crees que refleja una realidad?; ¿qué valores sociales, culturales aparecen?, etc.
6. Conclusiones del grupo.

UNIDAD 8 ¿Estamos de acuerdo?

En toda conversación, empleamos palabras para expresar sentimientos, opiniones o puntos de vista. En la medida en que los alumnos y las alumnas utilicen adecuadamente el lenguaje, podrán ser comprendidos por los demás, llegar a acuerdos, evitar confusiones, enfrentamientos o malentendidos.

En esta unidad se pretende fomentar el debate sobre cuestiones específicas, así como la posibilidad de favorecer el acercamiento desde posiciones diferentes. El tutor o la tutora elegirá el tema a debate.

1. Objetivos

Fomentar el uso adecuado del lenguaje.

Adquirir estrategias que favorezcan la comunicación entre personas que manifiestan opiniones diferentes.

2. Contenidos.

- La comunicación interpersonal.

3. Desarrollo.

El tutor o la tutora explica a la clase que en esta actividad se deberá definir una serie de afirmaciones y opiniones relacionadas con el hecho multicultural.

Puede poner como ejemplo alguna de las siguientes opiniones:

- + Europa es una realidad multicultural.
- + Todo el mundo tiene prejuicios.
- + Hay que comprender y aceptar otras culturas.
- + La historia de la humanidad está llena de mezclas culturales.
- + ...

Los alumnos y las alumnas se reunirán en grupos de seis y durante 6 minutos deberán anotar dos afirmaciones que se les ocurran sobre el tema a debatir. Pasado ese tiempo, un

representante de cada grupo expondrá al resto de la clase sus opiniones, que se anotarán en la pizarra.

4. Evaluación

Una vez concluida la exposición y anotadas todas las afirmaciones, cada grupo discutirá sobre las afirmaciones de los otros grupos y las escribirá en la tabla de acuerdos y desacuerdos anexa a esta unidad, de manera que todos los miembros del grupo deberán escoger aquel apartado que mejor se ajuste a su posición. Nadie debe quedarse en una postura intermedia o vacilar entre dos posiciones.

Tras la discusión y posicionamiento de todos, el tutor o la tutora recogerá el grado de acuerdo y desacuerdo ante las distintas afirmaciones. Insistirá en la necesidad de expresarse adecuadamente.

Se evaluará la capacidad del alumnado de expresar adecuadamente sus opiniones sobre el tema de debate.

Se valorará las actitudes del alumnado de diálogo y respeto a las opiniones de los otros..

5. Materiales

Tabla de acuerdos y desacuerdos

Tabla de acuerdos y desacuerdos

Totalmente de acuerdo	De acuerdo
En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

UNIDAD 9. Del mismo mundo

El acceso a la información en nuestra sociedad ha sufrido transformaciones significativas. Actualmente, además del papel impreso, la información utiliza las nuevas tecnologías: audiovisuales, televisión, radio y telefonía y, sobre todo la informática tras la aparición de Internet.

Los jóvenes, al igual que el resto de la sociedad, reciben una ingente multitud de información audiovisual, lo que dificulta que puedan realizar un adecuado análisis y asimilación de la misma.

En esta unidad se pretende que los alumnos y las alumnas analicen, comenten y valoren informaciones relacionadas con personas procedentes de otros países, regiones o culturas y recibidas a través de los diferentes medios de comunicación.

1. Objetivos.

Tomar conciencia sobre realidades culturales diferentes de la propia.
Diferenciar los modos de presentación de la información.
Desarrollar competencias en las tecnologías de la información y la comunicación

2. Contenidos.

- Los medios de comunicación de masas.

3. Desarrollo.

El tutor o la tutora explica que en esta unidad se trabajará en grupo de cuatro ó cinco alumnos y que sus conclusiones se expondrán en la siguiente sesión de tutoría.

Cada uno de los grupos elegirá una noticia sobre algún aspecto relacionado con personas procedentes de otros países, regiones o culturas, bien en soporte papel, audiovisual o informático (Internet). El tratamiento de la noticia podrá hacerse en cualquiera de los soportes citados anteriormente. Para ello, se utilizará la ficha que se propone en esta unidad.

Junto con la redacción original de la noticia, los alumnos y las alumnas del grupo, después de realizar su tarea, intentarán reescribirla, utilizando un lenguaje claro y preciso, propio del mundo de la información y la comunicación.

Posteriormente, los portavoces expondrán los aspectos más relevantes de la noticia, estableciendo similitudes con situaciones próximas a ellos, sus reacciones ante la misma, las de la sociedad y las de personas que se han visto afectadas, etc.

4. Evaluación.

Se evaluará la capacidad del alumnado de utilizar los diferentes soportes de la información, aplicando en cada caso la tecnología más adecuada.

Se valorará la empatía del alumnado en situaciones en las que se hayan visto afectadas personas procedentes de otros países, regiones o culturas.

5. Materiales.

Ficha para el análisis de una noticia

Ficha para el análisis de una noticia

Título del artículo: _____

Autor: _____

Periódico/Tv/web: _____

Soporte: _____

Nº de páginas/tiempo: _____

Cuestiones:

1. El título es:

- Preciso
- Impreciso
- Sensacionalista
- Insólito
- Original

2. El título:

- Informa
- Quiere provocar emoción
- Provoca curiosidad
- Quiere escandalizar
- Genera sensación de rechazo

3. Ilustraciones:

- Ninguna
- Foto general
- Foto con detalles
- Caricatura
- Montaje
- Esquema
- Gráfico o dibujo

4. Tema del artículo:

- Acontecimiento internacional
- Acontecimiento nacional
- Acontecimiento local
- Información general
- Información social
- Información cultural
- Información política
- Información deportiva
- Une varios tipos de información...

5. Sentimientos que predominan en el artículo (alegría, desasosiego, inquietud, rabia, repulsión, etc).

6. Sensación y opinión que te ha producido el artículo.

7. Haz un breve resumen del artículo.

RETOS

En el capítulo anterior, el alumnado se dedicó a trabajar temas de índole intercultural a través del cine y de los medios de comunicación de masas y adoptar una postura personal ante ellos. Ahora se trata de que reflexione sobre los grandes retos mundiales, como son los derechos humanos, los conflictos armados y los refugiados. El respeto de los derechos humanos ha sido una gran preocupación desde mediados del siglo XX y se plasmó en la Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU. El siglo concluyó con la carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Es conveniente que el alumnado conozca y analice estos documentos, especialmente en aquellos aspectos de respeto a los derechos de la cultura propia.

Hay conflictos bélicos enquistados como el del Oriente Medio.

La violencia generada y los odios entre las partes nos pueden hacer creer que no tiene solución. Sin embargo, unas voces desde ambas partes claman la paz y toman una iniciativa cultural para conseguirla, utilizando un instrumento universal como es la música. Esta experiencia, merecedora del reconocimiento del Premio Príncipe de Asturias 2002 puede servir al alumnado para ahondar en el respeto hacia las personas de otras culturas y países.

Por último, se presenta la realidad de las personas refugiadas en otros países a causa de los conflictos bélicos y de las persecuciones. Su situación es poco conocida pues la mayoría de refugiados lo son en condiciones precarias en países limítrofes al suyo. Algunas personas refugiadas llegan a nuestro país y son atendidos por organismos gubernamentales y organizaciones no gubernamentales y aquellas personas refugiadas en edad escolar asisten a nuestras escuelas.

El capítulo concluye con el conocimiento de esta realidad y de las organizaciones que se dedican a ayudar a estas personas.

Unidad 10. Nuestros derechos

1. Objetivos.

Identificar aquellos derechos humanos reconocidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU, vinculados a la cultura.

Distinguir aquellos derechos de tipo cultural que se recogen en la Carta de los Derechos Fundamentales la Unión Europea.

Valorar la importancia tanto de la Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU como de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea.

Esta unidad tiene como finalidad que el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sea consciente de que todo ciudadano del mundo y de la Unión Europea, en particular, tiene derechos que no pueden ser olvidados ni menoscabados por nadie, con independencia de su origen.

2. Contenidos.

- Declaración Universal de Derechos Humanos.
- Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea.

3. Desarrollo.

A continuación, vamos a presentar diversas opciones para el desarrollo de esta unidad:

Opción A

El tutor o la tutora explicará brevemente en qué consisten tanto la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, utilizando si lo considera conveniente el texto que se encuentra en esta unidad.

A continuación propondrá a los alumnos y las alumnas que formen grupos de cuatro y les facilitará a unos la Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU, y a los otros la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Los diferentes grupos buscarán aquellos derechos recogidos en ambos documentos en los que se realice especial mención a aspectos culturales.

Posteriormente, un portavoz de cada grupo leerá el resultado de su trabajo, que se escribirá en la pizarra.

Al final, se hará un debate sobre cómo consideran que son aplicados los diferentes derechos en sus entornos más próximos.

Opción B

El tutor o la tutora explica al alumnado en qué consisten la Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU y la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, utilizando el texto que se encuentra en esta unidad.

Posteriormente formará los grupos y les facilitará un texto con los derechos relacionados con la cultura, contemplados en la Declaración de la ONU y en la Unión Europea.

Cada grupo deberá debatir al menos sobre tres derechos diferentes, siguiendo este esquema:

- a) Derecho.
- b) Documento en que figura.
- c) Identifica situaciones o actividades del entorno conoces donde se ejerce.
- d) ¿Crees que este derecho es vulnerado?
- e) ¿De qué modo consideras que este derecho contribuye a mejorar la relación con personas de otras culturas?
- f) ¿Qué acciones crees que podrías hacer para mejorar el ejercicio de este derecho en tu entorno?

Opción C

El tutor o la tutora explica al alumnado en qué consisten tanto la Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU y la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, utilizando el texto anexo a esta unidad.

Posteriormente, forma los grupos y les facilita un texto con los derechos relacionados con la cultura, contemplados en la Declaración de la ONU y de la Unión Europea, acerca de los cuales deberán buscar tres noticias de prensa, impresas o en Internet, en las que se ponga de manifiesto que son vulnerados algunos de los derechos contemplados en el texto facilitado.

Una vez obtenidas las noticias, cada grupo elaborará un mural en el que se muestre la noticia y acciones necesarias para evitar la vulneración del derecho.

Opción D.

En aquellos grupos con alumnado de procedencias y lenguas maternas diversas, se puede proponer la elaboración por grupos de murales que recojan los textos de la Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU y de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea en diferentes idiomas.

4. Evaluación.

Se evaluará la capacidad del alumnado de reconocer algunos derechos relacionados con la cultura que figuran en la Declaración de la ONU y de la Unión Europea.

Se valorará la sensibilidad para elaborar propuestas y acciones que ayuden a mejorar el cumplimiento de los derechos recogidos en ambas Cartas.

5. Materiales.

Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU.

Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea.

Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU.

El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos, cuyo texto completo figura en las páginas siguientes. Tras este acto histórico, la Asamblea pidió a todos los países miembros que publicaran el texto de la Declaración y dispusieran que fuera "distribuido, expuesto, leído y comentado en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza, sin distinción fundada en la condición política de los países o de los territorios".

Preámbulo

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana.

Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias.

Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión.

Considerando también esencial promover el desarrollo de relaciones amistosas entre las naciones.

Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad.

Considerando que los Estados Miembros se han comprometido a asegurar, en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas, el respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre.

Y considerando que una concepción común de estos derechos y libertades es de la mayor importancia para el pleno cumplimiento de dicho compromiso.

Texto completo: <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>

Texto en 300 idiomas: <http://www.unhcr.ch/udhr/navigate/alpha.htm>

Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea

Esta Carta es resultado de un procedimiento original y sin precedentes en la historia de la Unión Europea. Su desarrollo puede resumirse así: u el Consejo Europeo de Colonia (3 y 4 de junio de 1999) otorgó a una Convención el mandato de redactar un proyecto; u la Convención se constituyó en diciembre de 1999 y aprobó el proyecto el 2 de octubre de 2000; u el Consejo Europeo de Biarritz (13 y 14 de octubre de 2000) dio su acuerdo unánime al proyecto y lo transmitió al Parlamento Europeo y a la Comisión; u el Parlamento Europeo dio su acuerdo el 14 de noviembre de 2000; la Comisión, el 6 de diciembre de 2000; u los presidentes del Parlamento Europeo, del Consejo y de la Comisión, en nombre de sus Instituciones, firmaron y proclamaron la Carta el 7 de diciembre de 2000 en Niza.

La Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea recoge en un único texto, por primera vez en la historia de la Unión Europea, el conjunto de los derechos civiles, políticos, económicos y sociales de los ciudadanos europeos y de todas las personas que viven en el territorio de la Unión.

Estos derechos se agrupan en seis grandes capítulos: v Dignidad v Libertad v Igualdad v Solidaridad v Ciudadanía v Justicia Se basan esencialmente en los derechos y libertades fundamentales reconocidos en el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos, las tradiciones constitucionales de los Estados miembros de la Unión Europea, la Carta Social Europea del Consejo de Europa y la Carta Comunitaria de los Derechos Sociales Fundamentales de los Trabajadores, así como en otros convenios internacionales a los que se han adherido la Unión Europea o sus Estados miembros.

La cuestión del estatuto jurídico (es decir, la del carácter vinculante de la Carta por efecto de su incorporación en el Tratado de la Unión Europea) fue planteada por el Consejo Europeo de Colonia, que dio comienzo a la empresa.

La Convención redactó el proyecto de Carta desde la perspectiva de la posible incorporación de la misma en el Tratado y el Parlamento Europeo se manifestó a favor de dicha incorporación. El Consejo Europeo de Niza decidió examinar la cuestión del estatuto jurídico de la Carta en el contexto del debate sobre el futuro de la Unión Europea, que se inició el 1 de enero de 2001.

Texto completo: http://www.europarl.eu.int/charter/pdf/text_es.pdf

UNIDAD 11. Es posible el acuerdo.

Las Musas eran consideradas por los antiguos griegos como fuente de inspiración y entusiasmo creativo para las artes y las ciencias. Por ejemplo, Euterpe era la musa de la música.

En esta unidad se pretende que los alumnos y las alumnas reflexionen sobre las aportaciones de la música a la convivencia.

1. Objetivos.

Apreciar la música como bien cultural y de concordia entre los pueblos, por ser un lenguaje universal entre las personas.

Fomentar en los alumnos y las alumnas actitudes de respeto hacia las personas de otras culturas o países.

2. Contenidos.

- La música, elemento cultural común entre países.
- Concordia, convivencia y paz, elementos necesarios de unión entre los pueblos.

3. Desarrollo.

El tutor o la tutora explicará brevemente cómo la música puede convertirse en un elemento que favorezca y facilite la comunicación entre pueblos diferentes, a veces enfrentados. Con esta finalidad, se propone como ejemplo la orquesta West-Eastern-Diwan, un taller de trabajo para la formación profesional de jóvenes músicos palestinos e israelíes de Oriente Próximo, fundado por el músico Daniel Barenboim (Buenos Aires, 1942) y el ensayista palestino Edward Said (Jerusalén, 1935 - EEUU 2003).

Los requisitos para ser admitido en la Orquesta West-Eastern-Diwan son: estar convencido de que el conflicto de Oriente Medio no tiene una solución militar y tener sensibilidad y capacidad artística para hacer música de alto nivel.

La cooperación y hermandad intelectual entre el músico judío y el escritor palestino es uno de los ejemplos más claros que contribuyen a fomentar la búsqueda de la paz, la concordia y la tolerancia.

Su trabajo recibió el Premio Príncipe de Asturias de la Concordia en el año 2002.

Después de esta breve explicación, los alumnos y las alumnas se constituyen en grupos de cinco-seis, a los que se facilitará un extracto de los discursos pronunciados por Daniel Barenboim y Edward Said al recibir el citado premio.

Durante 15 minutos leerán y reflexionarán sobre dichos discursos y extraerán las principales ideas. Pasado ese tiempo, un alumno o alumna, en calidad de portavoz leerá las conclusiones que serán escritas en la pizarra. El tutor o la tutora resumirá las distintas intervenciones. Como actividad complementaria se podrá efectuar una audición de la Orquesta West-Eastern-Diwan.

4. Evaluación.

Se evaluará la capacidad del alumnado para identificar acciones o ideas que pueden favorecer la concordia y convivencia entre los pueblos.

Se considerará si el alumnado valora la música como un elemento de comunicación cultural.

Discurso pronunciado por Daniel Barenboim, Premio Príncipe de Asturias de la Concordia 2002.

Discurso pronunciado por Edward Said, Premio Príncipe de Asturias de la Concordia 2002.

5. Materiales.

Discurso pronunciado por Daniel Barenboim,
Premio Príncipe de Asturias de la Concordia 2002

Majestad, Alteza, Excelentísimas Autoridades, Señoras y Señores,

Quisiera expresar, en primer lugar, mi emoción profunda y más sincero agradecimiento por la concesión de este premio "Príncipe de Asturias" de la Concordia no a unos hombres, sino a una idea, a los cientos de jóvenes de Oriente Próximo que han hecho con su valiente esfuerzo una música que es armonía, diálogo, que es -en definitiva- perfecta expresión de esa concordia que Edward Said y yo mismo nos enorgullecemos en representar esta tarde. Compartirlo con él es un honor profundo para mí, dada la admiración que le profeso desde hace muchos años.

Nuestro proyecto posiblemente no va a cambiar el mundo, pero es un paso, y son esos pasos los que todos tenemos la obligación de dar desde nuestra responsabilidad y nuestras posibilidades. Hemos sentido el pulso de muchos corazones que nos han acompañado a lo largo de estos años y sentimos una enorme satisfacción porque hoy la Fundación Príncipe de Asturias, los miembros de su Patronato y las gentes del principado se unan a nuestra iniciativa y nos hayan aportado el espíritu del noble proyecto que dedican a la humanidad y al humanismo desde 1980.

Edward Said y yo hemos concebido nuestro proyecto como un diálogo permanente.

Este premio supone una focalización en una manifestación de la concordia como lo son el diálogo y la armonía. En el West Eastern Divan se une un lenguaje universal y metafísico como es la música con el continuo diálogo que mantenemos con los jóvenes y ellos mantienen entre sí.

Averroes y Maimónides, que propugnaron en su complicidad filosófica que tiene que existir equilibrio entre la razón y lo metafísico, se negaban a ser llamados maestros y escuchaban y dialogaban con sus discípulos como nosotros lo hacemos con estos jóvenes que, creyendo aprender algún modesto conocimiento o técnica de nosotros, muchas veces nos ofrecen grandísimas lecciones.

Edward Said y yo, imitando a aquellos personajes del diálogo platónico ION, el rapsoda y el filósofo que debaten sobre el conocimiento racional y la inspiración, mantenemos un diálogo permanente. Como en la obra de Platón, el diálogo es un fin para reflexionar y llegar a conclusiones, y también un medio, una forma de concebir la existencia y la amistad.

También España es un territorio de diálogo. En Asturias comienza el período histórico de la reconquista que es asimismo una aventura humana de encuentros y desencuentros. Tras el ensordecedor silencio que supone la llegada de ese "otro" mítico y desconocido, se inicia una época de intercambio que ofrece tan notables ejemplos en la literatura, en la música, en el arte.

La vida de Edward Said y la mía representan el drama que nuestros pueblos han vivido en el último siglo. Nuestra amistad y la labor que desarrollamos en común representan

también la esperanza, porque es en ese territorio en el que hemos decidido vivir dos nómadas como nosotros.

También el West Eastern Divan ha viajado y ha encontrado una casa en España, en Andalucía, a cuyas gentes y a su Junta quisiéramos también agradecer su inapreciable apoyo.

La concordia se expresa musicalmente como armonía. La orquesta exige que los músicos se escuchen, que ninguno intente tocar más alto que el otro, que se respeten y se conozcan. Es un canto al respeto, al esfuerzo de conocer y comprender al otro, clave para poder superar un conflicto que no tiene solución militar. Hoy tal vez esté lejos la solución política, y ello me fortalece en el sentimiento de que es primordial deber del individuo reflexionar, actuar de acuerdo con sus propios medios. Creo que así podría surgir un movimiento independiente entre ambos pueblos que les ayude a contar con una contribución para superar el odio que los enfrenta hoy día.

La música es imposible de definir con palabras, porque, si así lo hiciéramos la reduciríamos. Ella ofrece un lenguaje universal y fuera del tiempo. Es aire sonoro, como decía Ferruccio Busoni, su fuerza es la fusión entre un elemento físico -el sonido- y el contenido humano, que no han cambiado a lo largo de la historia y las civilizaciones.

Hay una reflexión sobre Séneca de la gran pensadora española, María Zambrano, que podemos recordar hoy: La verdadera medida del ser no puede encontrarse en un dogma, sino en un hombre concreto que percibe en su armonía interior la armonía del mundo. Es una cuestión de oído -nos dice- una virtud musical del sabio. Es una actitud incesante que percibe, y es un continuo acorde.

Es, en suma, un arte. La moral se ha resuelto en estética y como toda estética tiene algo de incomunicable.

Es cierto que hay algo de incomunicable, que va más allá de las palabras, en la música, y acaso sea este fenómeno el que hace que jóvenes israelíes y árabes se unan para vivir juntos la transformación del sonido en una experiencia musical.

Vivimos en un mundo de permanentes contrastes, entre la armonía y la disonancia, entre la sinrazón y la racionalidad, entre la privación de la palabra y el diálogo, entre la oscuridad de la violencia y la luz del humanismo. Todos los días encontramos argumentos que nos recuerdan que la historia humana ofrece permanentes ejemplos de la parte más negativa de estas ecuaciones.

Hace muchos siglos, en el Reino de Asturias el Beato de Liébana hizo una de las más preciosas contribuciones a la cultura de Occidente. En su obra evocó un Jerusalén celestial en el marco de una visión apocalíptica. Pero otro paraíso estaba construyéndose no lejos de aquí, con la contribución de musulmanes, cristianos y judíos.

El hecho de que dos amigos, dos hermanos, hayamos podido poner en marcha este pequeño proyecto, el hecho de que ustedes estén hoy aquí rindiendo homenaje a este empeño, nos hace pensar en la parte más positiva del ser, y nos hace desear que tal vez entre todos, ustedes y nosotros, estemos aportando a los pueblos palestino y judío algo de aquello sin lo que un hombre no puede vivir: la esperanza de una vida mejor, que sin duda tendrá que expresarse en un Jerusalén terrenal donde los hombres convivan manteniendo sus identidades, creando un puente entre occidente y oriente.

Ojalá que este premio abra espacios para esa esperanza y la paz que encierra en su seno.

Discurso pronunciado por Edward Said,

Premio Príncipe de Asturias de la Concordia 2002

Es un tremendo honor recibir este extraordinario premio y poder compartirlo con mi estimado amigo y compañero Daniel Barenboim. No encuentro palabras para agradecer a los miembros del jurado del Premio Príncipe de Asturias de la Concordia el habernos elegido para recibir este maravilloso reconocimiento.

Quisiera felicitar asimismo a los demás galardonados cuyos excepcionales logros en las Artes y en las Ciencias, de igual modo, se han reconocido hoy aquí.

El mundo de hoy está lleno de identidades nacionales y nacionalismos confrontados.

Ya hace años que llenan las noticias, y muchos son el resultado de lo que sucedió cuando los grandes imperios clásicos empezaron a despedazarse después de la Segunda Guerra Mundial. Con demasiada frecuencia los programas de los imperios para el reparto, como los que tuvieron lugar en la India y Palestina, agravaron las tensiones entre comunidades aún más que antes y no parecían solucionar nada. Los nacionalistas musulmanes e hindúes siguen en su lucha y los árabes palestinos y judíos israelíes todavía están muy lejos de cualquier perspectiva de paz. El principio y la práctica de la convivencia y la igualdad parecen tan distantes como para ser utópicos hasta el ridículo. Lejos de conseguir algo y hacerse realidad, las naciones enfrentadas entre sí causan directamente la terrible violencia de la guerra y del largo conflicto. Otras luchas latentes a favor de la identidad nacional están a punto de estallar, subyacen heridas y una sensación de injusticia que a menudo acaban en confrontación abierta.

Sin embargo, en todos los casos, ambas partes en conflicto sobre la identidad nacional consideran que tienen la justicia de su parte. Pero, ¿dónde está la justicia? ¿Consiste en seguir luchando aunque su poder haya superado con creces la de su enemigo? ¿O consiste en oponerse a las acciones injustas y no cesar de llamar la atención sobre los abusos de los derechos humanos y políticos? ¿O consiste en asumir una posición de superioridad y fingir que la identidad nacional no es de su incumbencia?.

El problema de fondo, en todo esto, es que resulta imposible ser neutral o considerar estas tensiones desde la distancia. Por muy objetivos que intentemos ser, de una manera u otra, son cuestiones de vida y muerte para todos los seres humanos. Cada uno de nosotros pertenece a una comunidad con su propia narrativa nacional, sus propias tradiciones, lenguaje e historia, ideas básicas y héroes. Estos proporcionan la sustancia con la que se forman todas las identidades nacionales, aunque no todas se encuentran en pie de guerra y bajo constante presión. Además, es verdad que ninguna identidad nacional se establece para siempre, ya que la dinámica de la historia y de la cultura garantizan una evolución, cambios y reflexión constantes. Lo peor es cuando individuos o grupos fingen ser los únicos representantes verdaderos de una identidad, los únicos intérpretes legítimos de la fe, los únicos portaestandartes de la historia de un pueblo, la única manifestación real de una identidad dada, sea islámica, judaica, árabe, americana o europea. De convicciones tan insensatas surgen no sólo el fanatismo y el fundamentalismo, sino también la falta total de comprensión y de compasión por el prójimo.

Para mí uno de los rasgos especialmente atractivos de la identidad española es que se trata de una nación que ha negociado con éxito el pluralismo e incluso las contradicciones confrontadas, en la historia de su identidad compleja.

Las historias islámicas, judaicas y cristianas de España proporcionan conjuntamente un modelo de convivencia de tradiciones y de creencias. Lo que podría haber sido una guerra civil interminable ha desembocado en el reconocimiento de un pasado multicultural y una fuente de esperanza e inspiración, en vez de antagonismos y desacuerdos.

Lo que en el pasado se reprimía o se negaba en la larga historia de España, ha recibido su debido reconocimiento gracias a los esfuerzos de rescate histórico de figuras heroicas como Américo Castro y Juan Goytisolo.

Como palestino nacido en Jerusalén, mi historia nacional y la sociedad de mis antepasados estalló en pedazos en 1948 cuando se creó el estado de Israel.

Desde ese momento -la mayor parte de mi vida- he participado en la lucha no sólo para llevar la justicia y la restitución a mi pueblo sino también para mantener viva la esperanza de autodeterminación. Nuestra historia moderna como pueblo está llena de sufrimientos sin reconocimientos y de despojo continuo.

Como americano que lleva una vida de privilegio y estudio en la Universidad de Columbia, donde he tenido una suerte enorme en mi vida como profesor, llegué a comprender muy pronto que tenía que elegir entre olvidarme de mi pasado y de los muchos familiares que se convirtieron en refugiados sin hogar en 1948, o dedicarme a paliar los efectos de los traumas producidos por el sufrimiento y el despojo escribiendo, hablando y dando testimonio de la tragedia de Palestina.

Me enorgullece decir que escogí este último camino y, con él, la causa de una política estadounidense no militarista y no imperialista. Siempre he creído en la superioridad del argumento racional sobre la lucha armada, en la franqueza y en la honestidad empleadas en pro no de la exclusión sino de la inclusión.

¿Cómo reconciliar la realidad de un pueblo oprimido, explotado y al que se le han negado sus derechos políticos y humanos, con la realidad de otro pueblo cuya historia de persecución y genocidio, en mi opinión, injustamente anuló la existencia de otro pueblo indígena en su camino hacia la autodeterminación?

Esta fue la cuestión. Consistía en tener la cooperación de muchas personas, muchos compañeros y amigos de ideas afines, de árabes y judíos, y no árabes y no judíos, cuya pasión por la justicia los unió con el pueblo de Palestina, que sufre bajo la ocupación militar israelí desde hace treinta y cinco años. Este sufrimiento, además del despojo de toda la nación palestina en el exilio, clamaba por la justicia y el reconocimiento.

Ha sido una lucha dura y estamos lejos de acercarnos a su final. Los sacrificios diarios de valientes palestinas y palestinos que siguen con sus vidas a pesar de los toques de queda, las demoliciones de sus casas, las matanzas, las detenciones en masa y la expropiación de sus tierras. Siempre necesitamos el apoyo moral, necesitamos la imaginación del mundo, necesitamos demostrar a aquellos que crean que Palestina/Israel es la tierra de un solo pueblo, que es una tierra para dos pueblos que no pueden ni exterminarse ni expulsarse los unos a los otros sino que, de alguna manera, tienen que acercarse como iguales, con derechos iguales de vivir en paz y seguridad, juntos. Por lo tanto, es esencial para mí reconocer la fuerza y dedicación de aquellos israelíes y judíos que han superado las fronteras de la convención, de la conformidad y de la identidad autoritaria y han reconocido su responsabilidad moral hacia una causa que de tantas maneras también es su causa. Quisiera rendir homenaje a Daniel Barenboim que nos ha ofrecido, a los palestinos y a otros árabes, sus grandes dones de músico como expresión de la forma más alta de solidaridad humana.

Aunque parezca extraño, es la cultura en general y la música en particular las que proporcionan un modelo alternativo para identificar el conflicto. Yo sólo puedo hablar aquí como palestino, pero siempre me ha sorprendido cuanto nos ha empobrecido y limitado nuestra vida de lucha, simplemente porque como pueblo privado del derecho de ciudadanía, hemos tenido la tendencia a enfocar todas nuestras energías en la meta

inmediata de conseguir la independencia por los medios más directos posibles. Por supuesto, esto es comprensible. Pero existe lo que yo llamaría la política cultural de largo alcance, que proporciona un espacio literalmente más amplio para la reflexión y en último término para la concordia, y que puede sustituir la tensión y el desacuerdo permanentes. La literatura y la música abren este tipo de espacio, porque básicamente son artes no de antagonismo sino de colaboración, receptividad, recreación e interpretación colectiva. Nadie escribe ni toca un instrumento para leerse o escucharse a sí mismo; siempre está el lector o el oyente, y con el tiempo este público va creciendo.

Mi amigo Barenboim y yo hemos optado por este camino más por motivos humanísticos que políticos, porque pensamos que la ignorancia y la autoafirmación reiterada no son estrategias de supervivencia sostenible. La disciplina y la dedicación nos han proporcionado una fuerza motriz que nos permite unir a nuestras comunidades sin espejismos, sin abandonar nuestros principios. Lo alentador es ver la cantidad de jóvenes que han respondido, y la manera en que, incluso en tiempos tan difíciles como éstos, jóvenes palestinos han decidido estudiar música, aprender a tocar un instrumento o practicar su arte.

Quién sabe hasta dónde llegaremos y a quiénes haremos cambiar de opinión.

La belleza de esta pregunta es que no se puede ni responder ni desestimar fácilmente. Su reconocimiento de nuestros esfuerzos, no obstante, nos ayuda a dar un gran paso hacia adelante.

Unidad 12. Dar protección

La existencia de enfrentamientos armados tiene consecuencias directas para la población civil. Así por ejemplo, se calcula que al finalizar el siglo XX, según Naciones

Unidas, unos 150 millones de personas vivían fuera de su país de nacimiento, lo que representa un 2,5 % de la población mundial. De éstas, unos 15 millones eran refugiadas. En la última década, 1,5 millones de niños y niñas han muerto en conflictos armados, otros 4 millones han quedado con algún grado de discapacidad permanente y unos 5 millones se han convertido en refugiados.

Esta unidad pretende acercar al alumnado a una realidad lejana en la distancia en su origen, pero que le puede afectar, por la incorporación a nuestra sociedad de personas o familias completas que han dejado su país como consecuencia de un conflicto armado o por cuestiones políticas.

1. Objetivos.

Conocer la realidad personal, familiar y social de las personas refugiadas.

Describir las acciones que realizan las Administraciones y diversas Organizaciones No Gubernamentales (ONG), con las personas refugiadas.

Favorecer la integración personal, escolar, familiar y social de las personas refugiadas.

2. Contenidos.

- Los refugiados en el mundo.

- Organismos de las Administraciones Públicas y ONG que se dedican a este tema.

3. Desarrollo.

A continuación vamos a presentar diversas opciones para el desarrollo de esta unidad:

Opción A.

El tutor o la tutora propone la formación de grupos, con no más de cuatro ó cinco personas. Cada grupo elaborará un pequeño dossier y un mural sobre la problemática de las personas refugiadas, buscando información en:

a) Alto comisionado para los derechos humanos de la ONU:

http://www.unhchr.ch/spanish/hchr_un_sp.htm

b) Alto comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados, ACNUR:

<http://www.acnur.org>.

c) Centros de acogida a refugiados del Ministerio de Trabajo y Asuntos

Sociales: <http://www.mtas.es>

d) Organismos de las Administraciones Públicas que prestan sus servicios a las personas refugiadas.

e) Organizaciones No Gubernamentales dedicadas a la atención de las personas refugiadas.

Opción B.

Utilizando la técnica de la asamblea, el tutor o la tutora invita a un alumno o alumna a leer el caso número 1 y abrirá un debate a continuación. Sucesivamente se presentan los casos segundo y tercero.

4. Evaluación.

Se evaluará las aportaciones de los alumnos y las alumnas sobre situaciones similares a las indicadas en la actividad.

Se valorará el grado de participación del alumnado en la dinámica de grupos.

5. Materiales.

Casos 1, 2 y 3

Webs:

-Web de la ONU sobre refugiados:

http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu6/2/fs20_sp.htm

Declaración sobre los derechos humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven. Adoptada por la Asamblea General en su resolución 40/144, de 13 de diciembre de 1985:

http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/o_nonnat_sp.htm

CASO nº 1

N es un varón de 34 años que pertenece a una familia compuesta por sus padres y sus quince hermanos, siendo él el primogénito.

Su padre trabajaba en un cargo de responsabilidad en las Aduanas de un país africano y militaba en un partido político. Cuando llega al poder el presidente "X", decide abandonar el partido.

N comienza en 1989 sus estudios universitarios de Ingeniería Agrónoma. En 1990 el presidente cerró la Universidad hasta 1992 ante la movilización de los estudiantes y N tuvo que dejar de estudiar. Durante esta época, trabajaba de lunes a viernes con su padre en la construcción de una casa y los fines de semana se desplazaba a otra ciudad para trabajar en una granja.

En 1992 pudo retomar sus estudios universitarios, hasta 1996, fecha en la que los finalizó.

En 1994 conoce a su mujer, que tenía cinco hijos. En 1995 se casa con ella y adopta a sus cinco hijos. Su hijo biológico tiene actualmente 4 años y es el menor de todos ellos.

Ocupó un alto cargo administrativo en el partido político del presidente "X" que consiguió a través de un amigo de otro país africano, a cambio de alojar en su casa a cuatro sobrinos de éste.

Cuando empezó la guerra en su país, los vecinos del protagonista informaron a la policía que éste alojaba en su domicilio a los cuatro chicos de otro país.

Algunos días después la policía irrumpió en su casa y tanto él como los cuatro chicos fueron llevados a la fuerza a las dependencias policiales, donde permanecieron arrestados un año y seis meses. N informa que durante este periodo sufrió todo tipo de torturas y malos tratos y sintió miedo por él y su familia.

Gracias a la ayuda de un militar, consiguió escapar de la prisión y marchó a otra región donde vivía su abuelo y permaneció allí escondido hasta que abandonó su país. Durante este periodo, no informó a su familia de dónde se alojaba, ya que la situación era muy peligrosa para todos. Con la ayuda económica de su abuelo consiguió dejar su país.

Situación actual.

N no quiere volver a su país, ya que ha vivido una situación muy difícil en los últimos años. Actualmente, teme por la seguridad de su familia y desearía reagruparse con ella en cuanto tenga posibilidades. Está muy afectado por la separación que tuvo que vivir.

Mantiene contacto telefónico con su familia, que por ahora se encuentra bien.

Tiene un gran interés por trabajar en España y no le preocupa el ámbito laboral en que tenga que incorporarse.

CASO n° 2

Historia Narrada por M:

"Yo vivía en un campamento de refugiados con mis padres y tres hermanos. No creo necesario explicar el odio visceral que se profesan desde siempre el grupo étnico "X" y el grupo "Y". Tampoco creo necesario hacer alusión al hecho de que, tras el inicio de las revueltas, el odio alcanzó cotas hasta ahora nunca vistas. Los extremistas del grupo Y comenzaron a realizar de forma sistemática atentados terroristas contra objetivos del grupo X. Por el contrario las autoridades X iniciaron una brutal represalia contra el pueblo Y, sin realizar distinción alguna entre culpables e inocentes y con falsas acusaciones.

Tras agravarse de la situación en mi país, tras el inicio de las citadas revueltas, la presencia de efectivos X se cuadruplicó en numerosos territorios Y. Había controles en todas las esquinas y en todas las calles. Prácticamente a diario, jóvenes Y caían abatidos por disparos de X, si al soldado de turno le resultaba sospechoso. Algo muy parecido le pasó a mi hermana, si bien su final triste obedeció a otro motivo muy distinto.

Mi hermano fue arrestado y acusado de terrorista en uno de los controles que he mencionado. Fue retenido en prisión cuarenta días y cuando llegó a casa sólo era una sombra de lo que había sido, ya que su cuerpo estaba lleno de contusiones.

Nos contó las torturas a las que fue sometido (le golpeaban a menudo y le amenazaban con matar a todos los miembros de su familia). Es difícil llegar a entender cómo aguantó todos

esos días. Pero lo más increíble es que lo volvió a soportar en cinco ocasiones más en las que fue arrestado y torturado.

Supongo que su destino ya estaba escrito, ya que no volvió a ser el mismo.

Pasó a ser un ser vivo errante y ajeno a la cruda realidad que tenía a su alrededor.

No volvieron a detenerlo, quizás porque los soldados X pensaban que un ser sumido en tan profunda inconsciencia no podía suponer una amenaza para su pueblo.

Así transcurrieron los meses, sintiendo que vivíamos en una opresión a la que no sabíamos por qué habíamos llegado. Finalmente pasó lo que todos sabíamos que era cuestión de tiempo que pasara. En una de las numerosísimas incursiones de las tropas X en mi ciudad, nuestra casa voló por los aires, en un terrorífico atentado. Mi padre y mi hermana fallecieron en el acto. Quizá ahora estén mejor. El resto de la familia nos marchamos, tratando de comenzar de nuevo nuestras vidas.

Sabía ya de antemano que eso iba a ser imposible, ya que nuevamente encontramos efectivos X controlando a todos los jóvenes Y, viendo cómo los arrestaban sólo para infringirles daño.

Unos meses después, soldados X me pararon en la calle. Jamás sentí tanto miedo. Me quedé paralizado por el terror y ellos detectaron mi nerviosismo.

Sabía que podía ser torturado por el mero hecho de haber cruzado la calle en el momento más inoportuno. Conseguí llegar de regreso a lo que quedaba de mi casa, con el firme propósito de que mi vida no acabara como la de mi hermana y decidí despedirme de la familia que me quedaba..."

Situación actual.

Con ayuda de unos amigos consiguió salir de su país, llegando a España después de haber recorrido diversos países de la Unión Europea, donde tuvo problemas de integración por la dificultad del idioma.

CASO n° 3

En 1990, los rebeldes mataron a su esposo y a dos de sus hijos. Los rebeldes habían intentado llevarse a su esposo, ya que tenía una profesión que les resultaba de utilidad. Al resistirse, fue cuando hicieron volar por los aires su casa y cuando fallecieron él y dos más. Cuando ocurrió el atentado, ella y el resto de sus hijos se encontraban comprando en una ciudad cercana, "G", y decidieron no volver, ante el temor de que les estuvieran esperando a todos. Allí tenían familia que les pudo acoger.

Los rebeldes consiguieron derrocar al gobierno y comenzaron a matar a todo el mundo en G. Ante aquella situación la gente corría huyendo.

Nuestra mujer pudo llegar a la costa con sus seis hijos y perdió allí el contacto con ellos.

En un primer momento creyó que estaban todos dentro del barco, pero cuando subió vio que no estaban allí; y lo peor es que ya era demasiado tarde para bajar del barco.

Llegó el barco al país vecino, pero allí no les quisieron acoger legalmente. Finalmente, llegó a otro país y trató de contactar telefónicamente con sus hijos, pero las líneas no funcionaban y la búsqueda de sus hijos resultó inútil.

Situación actual.

Tras muchos problemas llegó a España, donde recibe ayudas de una ONG, pero ella dice que no le prestan toda la ayuda que necesita, sobre todo para encontrar a sus hijos. Actualmente y tras cinco años, sigue sin saber nada de ellos, pero continúa luchando desesperadamente por conseguirlo. Hay muchos misioneros que lo están intentando.

RELACIÓN DE O.N.G. QUE PRESTAN

SERVICIOS A EXTRANJEROS.

(Dependerá de la localidad en la que se trabaje esta unidad).

MUNDO SOLIDARIO

Los retos que plantea este mundo cada vez más globalizado requieren una respuesta solidaria, también a nivel global. Presentaremos tres aspectos sobre la solidaridad.

En la primera unidad, el alumnado trabaja sobre una situación de una persona descendiente de emigrantes españoles que regresa y quiere regularizar su documentación. Se trata de ayudarlo a obtener información sobre las gestiones que precisa y dónde hay que hacerlas.

También hay solidaridad entre naciones. Nuestro país ha recibido cuantiosos fondos solidarios procedentes de otros países más desarrollados que han financiado numerosos proyectos. Se ahonda en la reciprocidad de la actitud solidaria, pues unas veces somos los que ayudamos y otras, los ayudados.

Otra forma de presentar la solidaridad consiste en ayudar a los países del tercer mundo en situaciones de crisis, lo que supone el contenido de la última unidad.

UNIDAD 13: El retorno

Los ciudadanos y las ciudadanas, en su momento, realizan gestiones para obtener el Documento Nacional de Identidad. En determinadas ocasiones, por cambio de población de residencia, han de empadronarse o por necesidades económicas, solicitar una vivienda de promoción pública. Cuando se quiere efectuar estas gestiones, normalmente se acude a un familiar, vecino o conocido que facilita la información oportuna para realizarlas con el mínimo de tiempo y esfuerzo. Ahora bien, cuando la persona interesada proviene de un país extranjero, los trámites se acumulan, son más numerosos y han de efectuarse en un menor tiempo. ¿Cuáles son esos trámites, para qué sirven y dónde ha de realizarse?

Esta unidad pretende aproximar al alumnado a una realidad en nuestra sociedad que incide tangencialmente en su vida cotidiana, como es la tramitación de los documentos necesarios para vivir y trabajar en España, especialmente referidos a las personas provenientes del extranjero.

1. Objetivos

Desarrollar situaciones en que el alumnado se ponga en el lugar de otra persona que viene del extranjero.

Informarse sobre dónde se formaliza determinada documentación necesaria para vivir y trabajar en España.

2. Contenidos.

- El retorno de un familiar descendiente de españoles emigrantes que regresa a la Comunidad Andaluza.

- Asesoramiento para la obtención de documentos.

3. Desarrollo.

El tutor o la tutora, en una primera sesión, comienza la exposición indicando que la historia nos cuenta que los movimientos migratorios existen desde que el mundo es mundo.

A continuación, da un pequeño repaso sobre los movimientos migratorios españoles en los s. XIX y XX.

Hoy, España es un país receptor, de inmigrantes pero durante los siglos XIX y XX millones de españoles salieron del país. La emigración a América se extiende desde 1846 hasta 1932. Tras la guerra civil millones de españoles se marcharon a Francia y Méjico.

A partir de los años 60, el flujo migratorio se dirigió básicamente a Europa, sobre todo Francia, Alemania y Suiza. Fueron muchos los españoles que emigraron para ganar dinero, trabajando unos meses o unos años, para después regresar a España, con una permanencia media de un millón de españoles en el extranjero, aunque los desplazados fueron más.

A continuación la persona tutora propone la siguiente actividad: "Imaginaros que un hermano de vuestro abuelo emigró a Méjico tras la guerra civil española. Un nieto de éste, de 18 años, viene a visitaros, comenta que quiere recuperar la nacionalidad española y quedarse a vivir aquí y os pide ayuda para formalizar la documentación necesaria.

Para ayudarle, debéis contestar el cuestionario, Para ello, puede servir la Guía Básica anexa, preguntar a vuestros padres o consultar por teléfono o internet."

Los cuestionarios, una vez cumplimentados, serán recogidos y comentados en una sesión posterior. Tras este comentario el alumnado escribirá una carta a este familiar imaginario indicando qué trámites y dónde los ha de hacer, aportando la información complementaria que consideren de utilidad.

4. Evaluación

Se evaluará la eficacia en la cumplimentación del cuestionario.

Se valorará la calidad de la carta individual.

5. Materiales.

Cuestionario

Guía Básica

Cuestionario

1º Para recuperar la nacionalidad española, ¿dónde está el Registro Civil correspondiente a tu municipio?

Población Calle C.P.

Teléfono

Datos de interés:

2º Para obtener el Documento Nacional de Identidad, ¿dónde está la Comisaría de Policía correspondiente a tu domicilio?

Población Calle C.P.

Teléfono

Datos de interés:

3º Para poder regularizar su régimen de Seguridad Social, ¿dónde está la delegación del Instituto Nacional de Seguridad Social correspondiente a tu calle o municipio?

Población Calle C.P.

Teléfono

Datos de interés:

4º Para poder importar sus bienes con franquicia, ¿dónde está la Aduana más próxima a tu domicilio?

Población Calle..... C.P.....

Teléfono

Datos de interés:

5º Para poder canjear su permiso de conducir expedido en el extranjero por uno español, ¿dónde está la Jefatura Provincial de Tráfico?

Población Calle C.P.

Teléfono

Datos de interés:

6º Para poder convalidar sus estudios realizados en el extranjero, ¿dónde está la Delegación o Subdelegación del Gobierno?

Población Calle C.P.

Teléfono

Datos de interés:

7º Para poder solicitar una vivienda de promoción pública, ¿dónde está el Servicio Territorial de la Dirección General de Arquitectura y Vivienda?

Población Calle C.P.

Teléfono

Datos de interés:

8º Para empadronarse, ¿dónde está el Ayuntamiento?

Población Calle C.P.

Teléfono

Datos de interés:

Guía Básica

¿CÓMO SE RECUPERA LA NACIONALIDAD ESPAÑOLA?

Podrán recuperar la nacionalidad española aquellas personas que la han tenido en algún momento, pero que por una u otra razón la han perdido, mediante el cumplimiento de estos requisitos:

Ø Ser residente legal en España, salvo los emigrantes e hijos de emigrantes.

Ø Declarar ante el Encargado del Registro Civil su voluntad de recuperar la nacionalidad española y su renuncia a la nacionalidad anterior, salvo que ésta sea la de los países iberoamericanos, Andorra, Filipinas, Guinea Ecuatorial o Portugal, en cuyo caso no será necesaria dicha renuncia.

Ø Inscribir la recuperación en el Registro Civil, y si es en el exterior dicha inscripción se llevará a efecto en el Registro del Consulado o de la Embajada.

¿CÓMO SE OBTIENE EL DOCUMENTO NACIONAL DE IDENTIDAD?

Los españoles desde su nacimiento tienen el derecho a obtener el D.N.I., a partir de los 14 años la obligación de poseerlo y conservarlo, sin que nadie pueda privarlo del mismo.

El D.N.I., en nuestro país, se solicita en las comisarías de policía, o bien en los distintos Consulados si se solicita en el extranjero como mecanismo previo al retorno.

¿QUÉ PAÍSES TIENEN COVENIO DE SEGURIDAD SOCIAL SUSCRITO CON ESPAÑA?

Andorra, Argentina, Australia, Brasil, Canadá, Chile, Ecuador, Estados Unidos, Filipinas, Marruecos, Méjico, Panamá, Paraguay, Perú, Suiza, Uruguay, Venezuela, Rusia y Ucrania.

¿QUÉ AYUDAS TIENEN LOS EMIGRANTES QUE RETORNAN Y NECESITAN TRAER A ESPAÑA MOBILIARIO Y EFECTOS PERSONALES?

Los españoles residentes en el extranjero, en países no pertenecientes a Unión Europea o al Espacio Económico Europeo, que trasladen su residencia definitivamente al territorio peninsular o las Islas Baleares gozarán de un régimen de franquicias para traer sus bienes personales a nuestro país. Bienes personales son los muebles, ajuares, herramientas de trabajo, etc.

La franquicia se solicita en cualquier aduana.

¿SE PUEDE CANJEAR EL PERMISO DE CONDUCIR EXTRANJERO POR EL ESPAÑOL?

Para los permisos expedidos en Estados miembros de la Unión Europea se podrá canjear en cualquier momento en las Jefaturas Provinciales de Tráfico.

En otros casos se podrá solicitar y obtener el canje, siempre que esté autorizado por el correspondiente convenio firmado por España y en las condiciones que allí se establecen.

¿SE PUEDEN HOMOLOGAR TÍTULOS Y CONVALIDAR ESTUDIOS OBTENIDOS Y REALIZADOS EN EL EXTRANJERO?

La normativa española vigente prevé el reconocimiento oficial de títulos y la convalidación de estudios obtenidos o realizados en el extranjero. Se solicita en los Servicios Centrales del Ministerio de Educación y Cultura, así como en la correspondiente Subdelegación Provincial del Gobierno.

Los españoles residentes en el extranjero también podrán presentar su solicitud en la Oficina Consular correspondiente a su lugar de residencia.

No se necesita convalidación para incorporarse en España a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria Obligatoria.

EL ACCESO A LA VIVIENDA

En la Comunidad Valenciana se puede solicitar información en los Servicios Territoriales de la Dirección General de Arquitectura y Vivienda, dependiente de la Conselleria d'Obres Públiques, Urbanisme i Transports, donde informarán, entre otras, de cómo se puede acceder a viviendas de promoción pública.

EL EMPADRONAMIENTO

El emigrante retornado deberá estar empadronado en el municipio donde resida habitualmente. Para empadronarse, tendrá que aportar el certificado de baja consular y los documentos que acrediten su residencia en dicho municipio.

UNIDAD 14 Nos ayudan

La solidaridad no sólo se da entre las personas o entre los grupos, sino también entre las naciones.

Nuestro país no sólo es solidario con otros menos avanzados, sino que a su vez es receptor de fondos solidarios procedentes de la Unión Europea, que ha dejado de ser la Europa de los mercaderes para convertirse en la Europa de los pueblos, donde unos contribuyen generosamente al desarrollo de otros.

Esta unidad se propone dirigir la mirada del alumnado hacia situaciones políticas donde prima la solidaridad.

1. Objetivos.

Entender que las organizaciones y las instituciones pueden intensificar el desarrollo solidario de los menos favorecidos.

Valorar el papel del Fondo Social Europeo como un instrumento de solidaridad entre países miembros.

2. Contenidos.

- La Unión Europea: los Fondos Estructurales y el Fondo Social Europeo.

3. Desarrollo.

El tutor o la tutora expone que la solidaridad es un valor que no sólo se refiere a la relación entre las personas, sino también entre las naciones. Un ejemplo de la solidaridad en el seno de la Unión Europea es la institución del Fondo Social Europeo.

A continuación forma grupos de cuatro, reparte el texto sobre el Fondo Social Europeo, les pide que lo lean y contesten las cuestiones.

Cada grupo lee sus comentarios sobre este texto. A continuación, se establece un debate.

4. Evaluación.

Se evaluará la eficacia en la contestación del cuestionario.

Se valorará la disposición del alumnado hacia la actividad y la riqueza de intervenciones en el debate.

5. Materiales.

Texto sobre El Fondo Social Europeo.

Cuestionario.

El Fondo Social Europeo

La política regional de la Unión Europea se basa en la solidaridad financiera.

Una parte de las contribuciones de los Estados miembros al presupuesto comunitario se transfiere hacia las regiones y categorías sociales menos favorecidas.

En el período de 2000-2006, estas transferencias representan una tercera parte del presupuesto comunitario, a través de los cuatro Fondos Estructurales (el Fondo Europeo de Desarrollo Regional, el Fondo Social Europeo, el Instrumento Financiero de Orientación de la Pesca y la sección de Orientación del Fondo Europeo de Orientación y de Garantía Agrícola). El endémico desempleo que afecta profundamente a los países europeos indujo a la Unión a crear un programa de promoción de empleo de muy amplio alcance con el título genérico Fondo Social Europeo.

De los más de 180.000 millones de euros que constituyen los presupuestos de los cuatro Fondos Estructurales para el periodo 2000-2006 corresponden a España más de 42.000, lo que supone un 23,5%. Al igual que ocurriera en el periodo anterior, es de nuevo nuestro país el que más ayudas percibe de la Unión Europea.

El 70% de los créditos Fondos Estructurales (donde se incluye el Fondo Social Europeo) está destinado a la recuperación de las regiones menos desarrolladas, que representan el 22% de la población de la Unión (Objetivo nº 1).

Las zonas de Objetivo 1 en el período 2000-2006 son en nuestro país: Galicia, Asturias, Castilla y León, Castilla la Mancha, Comunidad Valenciana, Murcia, Extremadura, Andalucía, Canarias, Ceuta y Melilla. La dotación del FSE para las regiones de Objetivo 1 es de más de 8.840 millones de euros, lo que supone un 74,2% del total de ayudas.

Sus fines, en general son:

- ayudar a encontrar un trabajo a las personas en desempleo expuestas al paro de larga duración,
- facilitar la inserción profesional de los jóvenes que buscan un empleo,
- promover la integración de las personas amenazadas de la exclusión del mercado laboral,
- promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el mercado de trabajo,
- facilitar la adaptación de los trabajadores a las mutaciones industriales y a la evolución de los sistemas de producción,

Sus fines, en las regiones menos desarrolladas, además, son:

- favorecer la estabilidad y el crecimiento del empleo,
- reforzar el potencial humano en materia de investigación, ciencia y tecnología,
- reforzar y mejorar los sistemas de enseñanza y de formación,
- contribuir al desarrollo mediante la formación de funcionarios en relación
- con la aplicación de políticas de desarrollo y ajuste estructural.

Cuestionario

1. Para el período 2000-2006, la Unión Europea ha destinado más 180.000 millones de euros a través de los cuatro Fondos Estructurales. De ellos, el 70% para la recuperación de las regiones Objetivo 1. ¿Cuántos euros se han destinado a las regiones Objetivo 1 en dicho período? ¿Qué opinas sobre esto?
2. ¿Qué son las zonas de Objetivo 1?
3. ¿Qué motivó la creación del Fondo Social Europeo? ¿Es un fondo solidario? ¿Por qué?

4. Indica tres colectivos de personas a los que ayuda el Fondo Social Europeo.
5. España ha recibido casi la cuarta parte de los Fondos Estructurales durante el período 2000-2006. Eso ha supuesto un fuerte esfuerzo solidario por parte de otros países europeos hacia España. ¿Cómo lo valoras?
6. Con la incorporación de nuevos países a la Unión Europea la situación relativa de España cambia, dejando de ser uno de los países receptores de ayudas solidarias. ¿Cómo valoras esto?
7. Parte de la población de las regiones menos favorecidas se ve forzado a emigrar a regiones más ricas. Valora la importancia que tienen las medidas que favorecen la estabilidad y el crecimiento del empleo en estas regiones menos favorecidas sobre la inmigración.

UNIDAD 15 Ayudamos

Con relativa frecuencia, recibimos noticias de numerosas víctimas provocadas por desastres naturales: terremotos, huracanes, erupciones volcánicas, sequías e inundaciones. Aunque ningún país escapa a estos fenómenos, son los países en vías de desarrollo los que requieren mayor ayuda externa para la recomposición de sus maltrechas infraestructuras. Los gobiernos y las organizaciones internacionales, como las Naciones Unidas y la Unión Europea destinan fondos solidarios y personal especializado para ayudar a los gobiernos de los países afectados.

En esta unidad se plantea la solidaridad ante un desastre natural en un país en vías de desarrollo como elemento de reflexión individual y discusión en grupo sobre las infraestructuras que se precisan para cubrir las necesidades básicas.

1. Objetivos

- Fomentar la reflexión sobre la importancia de la solidaridad con los más afectados.
- ONGs solidarias con el tercer mundo.

2. Contenidos.

- Acciones solidarias para reconstruir las infraestructuras dañadas por un desastre natural en una región de un país en vías de desarrollo.

3. Desarrollo.

El tutor o la tutora inicia la sesión con una pequeña exposición sobre los desastres ocasionados por fenómenos naturales.

Explica que los terremotos y los deslizamientos de tierra, las inundaciones y la sequía, los incendios y las tormentas, las erupciones volcánicas y las avalanchas periódicamente han asolado a la población en diferentes regiones de nuestro planeta. Son fenómenos incontrolados de la naturaleza y poco o nada podemos hacer los habitantes del planeta contra ellos. Sin embargo, sí que estamos influyendo en que la tierra se caliente y se produzcan cambios climáticos, debido a la deforestación de grandes zonas del planeta y a

la utilización de agentes que contaminan la atmósfera y provocan el efecto invernadero. Y eso sí que lo podemos controlar entre todos.

A continuación, introduce la idea de que un fenómeno natural no tiene porqué transformarse en un desastre humano y económico. Si bien podemos decir que el mundo en su totalidad está más en peligro, hay zonas del planeta más vulnerables.

Las causas principales de la vulnerabilidad de determinadas regiones están asociadas a la urbanización rápida y no regulada, la persistencia de la pobreza urbana y rural generalizada, la degradación del medio ambiente causada por el inadecuado manejo de los recursos naturales, a la política pública ineficiente y a las malas inversiones en infraestructura. Dos terremotos de la misma intensidad producidos en una ciudad de un país desarrollado y en otra de un país subdesarrollado no producen los mismos efectos. Lo que en la primera no suele pasar de un molesto contratiempo, en la segunda se convierte muchas veces en un desastre con pérdidas humanas y económicas.

Los países más desarrollados ayudan solidariamente a los menos desarrollados para que puedan reconstruir o mejorar sus infraestructuras y así ser menos vulnerables ante los desastres naturales.

Por último, se refiere a la respuesta a situaciones de emergencia, la necesidad de rehabilitación y reconstrucción después de los desastres para facilitar la recuperación eficaz y crear salvaguardas contra desastres futuros. Explica que las Organizaciones No Gubernamentales tienen una gran importancia en la ayuda y atención a los afectados ya que, además de los gobiernos, intervienen cuando se producen los desastres naturales. Por ejemplo, tras la catástrofe de Bongol (Turquía) en 2004, allí intervinieron eficazmente sesenta organizaciones de búsqueda y rescate.

A continuación, les dice que compongan tres. Cada grupo deberá recoger informaciones de interés sobre el tema y componer un mural que sintetice las acciones a emprender a nivel global (grupo 1), la solidaridad de los países más ricos con una zona pobre y vulnerable (grupo 2) y el papel de las ONGs tras un desastre natural (grupo 3).

Por último, cada grupo expone los resultados y sus opiniones. El tutor o la tutora estimulará el trabajo de los grupos con preguntas como: ¿Qué es el efecto invernadero (grupo 1)?, a qué se refiere el 0,7% ? (grupo 2), qué ONG conocéis o habéis oído nombrar? (grupo 3).

4. Evaluación.

Se evaluará la capacidad del alumnado de buscar información y materiales, así como la ejecución de los murales.

Se valorarán las actitudes positivas del alumnado hacia la solidaridad y su grado de reflexión en las aportaciones.

5. Materiales.

No se incluye material específico para esta unidad, si bien conviene que busquen en internet, en revistas u otras publicaciones información específica sobre el cambio climático y las medidas para evitarlo, la cooperación oficial española con los países en vías de desarrollo y sobre las ONGs de intervención tras las catástrofes.

Como centro de interés para la unidad, se recogerá una noticia de prensa reciente de los efectos de un desastre natural en una región desfavorecida.

FIESTAS Y CONMEMORACIONES

Este capítulo contiene unidades de tutoría con referentes curriculares de Geografía e Historia. Se utilizan diferentes calendarios, fiestas y celebraciones.

En primer lugar, se propone al alumnado el cambio de perspectiva que supone la elaboración de un calendario escolar tomando como referencia el calendario islámico y el chino.

La segunda propone señalar las fiestas nacionales de los países del mundo, haciendo especial hincapié en los países de procedencia del alumnado inmigrante.

Las celebraciones mundiales o internacionales, en la tercera unidad aportan una dimensión intercultural. Abundan en temas, actitudes y valores universales susceptibles de ser compartidos por todos.

UNIDAD 16. Calendario escolar

En el ámbito de la cultura occidental, todo el mundo daría la misma respuesta si se le pide que identifique un día, mes y año determinado. Sin embargo, la respuesta sería divergente si formuláramos la pregunta en China, Marruecos o Israel.

En esta unidad se propone que los alumnos y las alumnas adapten el calendario escolar a otros calendarios, como por ejemplo al islámico y al chino. Por sus características, se propone su realización a comienzo del curso.

1. Objetivos.

Diseñar y elaborar un calendario escolar intercultural.

Conocer los criterios que utilizan los calendarios de otras culturas.

2. Contenidos.

- Calendario escolar y otros calendarios.

3. Desarrollo

El tutor o la tutora inicia la actividad comentando que todas las culturas han tenido almanaques o calendarios y les propone que busquen el origen de estas palabras. Indica que los calendarios han servido de guía para diferentes actividades, como el inicio de las cosechas, la celebración de fiestas, etc. Sin embargo, el modo de organizar el tiempo ha

sido diferente en las culturas. Así unas han utilizado como referencia el movimiento del sol y otras las fases de la luna o el movimiento de los astros.

En la actualidad el calendario gregoriano, propuesto en 1582 por el papa Gregorio XIII, constituye el referente internacional. Sin embargo, son muchas las naciones que utilizan otros calendarios para sus actividades cotidianas, como el calendario musulmán, el calendario chino o el calendario hebreo.

Después de la exposición, se constituyen seis grupos diferentes, uno por cada dos meses del año. A cada grupo, por sorteo se le asigna dos meses de nuestro calendario. Además, deberán obtener un calendario islámico y un calendario chino correspondiente al período del curso escolar.

Cada grupo confeccionará en una cartulina el calendario correspondiente a los dos meses asignados y sus correspondencias con el calendario chino y el islámico. La cartulina incluirá dibujos o fotografías, relacionadas con los meses representados. Junto con el nombre en castellano y valenciano del mes y día, escribirán de los calendarios islámico y chino.

Finalizada la actividad, los grupos expondrán el significado de los nombres de los meses que les ha correspondido.

4. Evaluación.

Se evaluará la capacidad del alumnado para identificar las correspondencias entre los diferentes calendarios.

Se valorará la disposición del alumnado en la composición de los calendarios.

5. Materiales.

a) Calendario Escolar de la Comunidad Valenciana. Para elaborar el calendario intercultural se tendrá en cuenta las siguientes fechas:

Inicio y final de curso para la ESO.

Períodos de vacaciones en Navidad y Pascua.

Días festivos.

b) Calendario islámico (a aportar por el alumnado).

c) Calendario chino (a aportar por el alumnado).

UNIDAD 17 Las fiestas nacionales

Cuando un país celebra su fiesta nacional, engalana sus calles y muestra su mejor cara a sus ciudadanos y visitantes. La fiesta nacional suele celebrarse con mucho más fervor entre los inmigrantes en el extranjero; pues la nostalgia y la alegría se trasmite de unos a otros ese día.

Las fiestas nacionales se van distribuyendo en el calendario y pueden servir para poder iniciar una conversación sobre el país de referencia..

Esta unidad pretende dar la oportunidad a todo el alumnado de hablar de su país de procedencia, de sus fiestas y de sus principales señas de identidad.

1. Objetivos.

Presentación equitativa de distintos países.

Conocer algunas señas de identidad de los países de procedencia del alumnado y de sus familias.

2. Contenidos.

- Construir un almanaque con las fiestas nacionales.

3. Desarrollo.

Se constituyen doce grupitos de dos ó tres alumnos y alumnas. A cada uno, se le da la tabla de fiestas nacionales y se le encarga la elaboración de un mural con un mes del calendario. En ese calendario reflejarán en el día correspondiente la fiesta nacional de un país, según la lista que se encuentra anexa a esta unidad. Junto al nombre del país correspondiente incluirán un dibujo alusivo, como la bandera, la silueta del país, un personaje famoso, un miembro de una etnia, un producto típico, etc. Así, por ejemplo, el día 1 de enero lo pueden dedicar a Cuba, dibujando la bandera, la isla, un cigarro puro, etc. Una vez concluidos los murales, exponen a toda la clase unos breves datos de cada país. Se invita a todo el alumnado de la clase a ampliar la información de aquellos países con los que tengan especial vinculación, bien por nacimiento propio, de sus padres o abuelos, bien por haber vivido allí o conocer su lengua, etc.

4. Evaluación.

Se evalúa la cualidad de los trabajos presentados.

Se valorará la dedicación del alumnado para el cumplimiento del trabajo encomendado.

5. Materiales.

Listado de fiestas nacionales

Enciclopedias en papel y virtuales.

Fiestas nacionales

ENERO

01 Cuba

01 Haití

01 Sudán

04 Myanmar

26 India

26 Australia

FEBRERO

04 Sri Lanka
06 Nueva Zelanda
07 Granada
11 Irán
16 Lituania
18 Gambia
22 Santa Lucía
23 Brunei
24 Estonia
25 Kuwait
27 Rep. Dominicana

MARZO

03 Bulgaria
06 Ghana
12 Mauricio
17 Irlanda
20 Túnez
21 Namibia
23 Paquistán
25 Grecia
26 Bangladesh

ABRIL

04 Senegal
16 Dinamarca
17 Siria
18 Zimbabwe
21 Reino Unido
26 Tanzania
26 Israel
27 Sierra Leona
27 Togo
27 Sudáfrica
27 Yugoslavia
30 Países Bajos

MAYO

01 Islas Marshall
03 Polonia
14 Paraguay
17 Noruega
20 Camerún
22 Rep. del Yemen
24 Eritrea
25 Argentina
25 Jordania
26 Georgia
26 Guyana
28 Azerbaiyán

28 Etiopía
30 Croacia
JUNIO
02 Italia
05 Seychelles
06 Suecia
10 Portugal
12 Filipinas
12 Federación de Rusia
17 Islandia
23 Luxemburgo
25 Eslovenia
25 Mozambique
26 Madagascar
27 Yibuti
30 Rep. Dem. del Congo
JULIO
01 Burundi
01 Canadá
01 Rwanda
03 Bielorrusia
04 Estados Unidos de América
05 Cabo Verde
05 Venezuela
10 Bahamas
11 Mongolia
12 Santo Tomé y Príncipe
14 Francia
17 Iraq
20 Colombia
21 Bélgica
23 Egipto
26 Liberia
26 Maldivas
28 Perú
30 Marruecos
AGOSTO
01 Benín
01 Suiza
06 Bolivia
06 Jamaica
07 Costa de Marfil
09 Singapur
10 Ecuador
11 Chad
15 Congo
15 Liechtenstein

15 Corea del Sur
17 Gabón
17 Indonesia
19 Afganistán
20 Hungría
24 Ucrania
25 Uruguay
27 Moldavia
31 Kirguistán
31 Malasia
31 Trinidad y Tobago
SEPTIEMBRE
01 Libia
01 Eslovaquia
01 Uzbekistán
02 Vietnam
03 Qatar
06 Swazilandia
07 Brasil
09 Corea del Norte
09 Tayikistán
15 Costa Rica
15 El Salvador
15 Guatemala
15 Honduras
15 Nicaragua
16 Papua-Nueva Guinea
18 Chile
19 San Cristóbal y Nieves
21 Armenia
21 Belice
21 Malta
22 Malí
23 Arabia Saudita
24 Guinea-Bissáu
30 Botswana
OCTUBRE
01 China
01 Chipre
01 Nigeria
02 Guinea
03 Alemania
04 Lesotho
09 Uganda
10 Fiji
12 España
12 Guinea Ecuatorial

16 Ciudad del Vaticano

21 Somalia

24 Zambia

25 Kazajstán

26 Austria

27 San Vicente y

las Granadinas

27 Turkmenistán

28 República Checa

29 Turquía

NOVIEMBRE

01 Antigua y Barbuda

01 Argelia

03 Dominica

03 Panamá

09 Camboya

11 Angola

18 Letonia

18 Omán

19 Mónaco

22 Líbano

25 Suriname

28 Mauritania

29 Albania

30 Barbados

DICIEMBRE

01 Rumania

02 Emiratos Árabes Unidos

02 Laos

05 Tailandia

06 Finlandia

11 Burkina Faso

12 Kenia

16 Bahréin

18 Níger

23 Japón

28 Nepal

UNIDAD 18 La humanidad celebra

Con frecuencia, en los medios de comunicación leemos o vemos que se celebra un día mundial o internacional sobre una determinada materia o circunstancia. Estas celebraciones, promovidas generalmente por organismos internacionales, sobre todo por la ONU, tienen como función primordial despertar, promover o incentivar acciones conjuntas en los diferentes países. A estos días, se suman también otros que históricamente han supuesto un hito importante para la humanidad, como el día 1 de mayo, Fiesta del Trabajo.

Esta unidad pretende mostrar al alumnado que los pueblos, cultura y sociedades diversas del planeta tienen los mismos intereses, problemas y dificultades. Celebrando los diferentes días internacionales o mundiales podremos ayudar a mejorar, en la medida de nuestras posibilidades, la convivencia entre los seres humanos.

1. Objetivos.

Identificar los principales eventos mundiales.

Valorar la celebración de dichos eventos, como un elemento de cohesión entre culturas.

2. Contenidos.

- Días internacionales y mundiales.

3. Desarrollo.

El tutor o la tutora realiza inicialmente una breve exposición sobre la celebración de determinados días en los que las personas, con independencia de su origen, cultura o país, puedan tomar conciencia de problemas o necesidades comunes. Para ello, se propone el texto del apartado de materiales.

A continuación, se exponen algunas opciones metodológicas para el desarrollo de la unidad:

a) Cada alumno o alumna elegirá uno de los días señalados, escribiendo una breve descripción del mismo en una hoja tamaño DIN A4, y la puede acompañar con un dibujo o fotografía. Con el total de trabajos, se confeccionará un dossier susceptible de ser repartido por el centro.

b) Al inicio de cada trimestre, los alumnos y las alumnas se distribuyen en grupos de seis y el tutor o la tutora les asigna tres eventos, uno por mes, sobre los que deberán obtener información. Para ello, pueden intentar dar respuesta a preguntas como: ¿qué se celebra?, ¿a quién le afecta directamente?, ¿se precisa más información?, etc. Una vez realizada esta fase, cada grupo deberá concretar propuestas en las que se contemple la posibilidad de realizar distintas actividades.

c) Una vez al mes, los alumnos y las alumnas confeccionan por grupos una serie de murales referidos a los días mundiales e internacionales que se celebran en el mes. En los murales se colocarán fotografías, dibujos y comentarios de dichos días, con la intención de promover actitudes constructivas y positivas relativas al evento a celebrar.

4. Evaluación

0 Se evaluará la calidad en la realización.

0 Se valorará la concreción y viabilidad de las propuestas de acción.

5. Materiales

Texto y fechas de días a celebrar.

Texto

Aunque en líneas generales los términos "Día Internacional" y "Día Mundial" hacen referencia a una misma idea, puede hacerse una distinción entre ellos.

"Día Mundial" implica una movilización de toda la sociedad (administración, escuelas, medios, artistas, asociaciones públicas y privadas, etc) a favor de una causa universal (el medio ambiente, la alimentación, el hábitat, la salud, etc.).

"Día Internacional" remite a una decisión oficial de la comunidad internacional a través de una resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas. También se usan otras expresiones, como "Día de Acción", "Día Universal" o simplemente "Día".

Relación de días. Se indica la URL dónde obtener más información (las páginas web varían a lo largo del tiempo y algunas de ellas pueden estar deshabilitadas cuando se efectúe la consulta).

Fechas

Febrero

21 de febrero Día Internacional del Idioma Materno

<http://www.un.org/depts/dhl/spanish/language/index.html>

Marzo

8 de marzo Día Internacional de la Mujer

<http://www.un.org/depts/dhl/spanish/womenday/index.html>

Abril

23 de abril Día Mundial del Libro y del Derecho de Autor

<http://www.un.org/depts/dhl/spanish/book/index.html>

Mayo

1 de mayo Fiesta del Trabajo

Junio

5 de junio Día Mundial del Medio Ambiente

<http://www.un.org/depts/dhl/spanish/environment/>

Julio

11 de julio Día Mundial de la Población

<http://www.un.org/depts/dhl/spanish/population/>

Agosto

31 de agosto Día Internacional de la Solidaridad

<http://www.onu.org/Agenda/dias/a55238.pdf>

Septiembre

21 de septiembre Día Internacional de la Paz

<http://www.un.org/depts/dhl/spanish/peace/index.html>

Octubre

17 de octubre Día Internacional para la Erradicación de la Pobreza

<http://www.un.org/depts/dhl/spanish/poverty/index.html>

Noviembre

20 de noviembre Día Universal del Niño

http://www.un.org/depts/dhl/spanish/children_day/index.html

Diciembre

10 de diciembre Día de los Derechos Humanos

<http://www.un.org/depts/dhl/spanish/humanrights/index.html>

Para más información pueden consultarse las siguientes webs:

- <http://www.onu.org/Agenda/dias1.htm>

- <http://www.un.org/spanish/conferences/days.htm>

- <http://www.unesco.org/general/spa/>

COCINA MULTICULTURAL

La cocina es una manifestación de la riqueza cultural de las regiones. Los hábitos alimenticios, los ingredientes y el propio valor de la alimentación tienen sus particularidades en la comida tradicional de cada cultura: el equilibrio alimenticio, sus ingredientes, el modo de cocinarlos y condimentarlos. Cada cultura se caracteriza por unas maneras propias de presentar la comida y de reunirse a su alrededor. Los contenidos de este capítulo tienen relación con la Biología, la Geografía y la Educación para la Salud y permiten ser presentados desde varios ángulos.

Al inicio de este capítulo se da la oportunidad al alumnado de diferentes culturas de presentar sus comidas típicas y a la totalidad del grupo de conocer diferentes de comidas, de apreciar su valor y de interrelacionar comidas de otras culturas.

Sin duda, las frutas son uno de los alimentos más importantes para una dieta equilibrada. La segunda unidad permite conocer las frutas tropicales y exóticas y entender la riqueza que reúne la gastronomía de otras culturas.

Este capítulo concluye con la unidad específica sobre la comida china. Su rica y milenaria gastronomía, reconocida por los expertos en nutrición y dietética, a veces choca con los prejuicios de algunos.

UNIDAD 19 El menú

La alimentación es uno de los elementos más significativos de una cultura. El lugar geográfico donde vivimos, los recursos disponibles, los modos de vida o las actividades laborales han ido condicionando la alimentación.

Un acercamiento transversal al tema, puede consistir en que los alumnos y a las alumnas diseñen un menú de diferentes culturas para una semana.

En esta unidad se pretende que los alumnos y las alumnas valoren otras formas de alimentación, así como los modos de condimentación o las normas de convivencia que tienen lugar en el tiempo de la comida.

Para la realización de la actividad es interesante que en la clase convivan alumnos y alumnas de diversas culturas, pues sus aportaciones enriquecerán el desarrollo de esta unidad.

1. Objetivos.

Valorar la importancia de una alimentación variada para un adecuado desarrollo de las personas.

Apreciar el valor de la alimentación como una señal de identidad de las culturas.

2. Contenidos.

- Menús de diferentes culturas.

- Elaborar un menú semanal, para tres comidas diarias, en el que se tenga en cuenta los hábitos alimenticios de los alumnos y las alumnas de la clase.

3. Desarrollo

Para esta actividad se constituirán siete grupos, uno para cada día de la semana, entre los que deberá existir variedad en la representación de las culturas.

Cada grupo deberá diseñar un menú diario, con tres comidas, en el que se incluyan alimentos característicos de las culturas representadas, junto con platos típicos de la Comunidad Valenciana. Se procurará que exista un equilibrio entre los menús que planteen.

Los grupos cumplimentarán la ficha de menú para cada día de la semana. El tutor o la tutora incidirá en el valor cultural de la alimentación como lugar de encuentro y convivencia entre culturas, países y regiones, así como en los alimentos a utilizar en función de la cultura y los modos de cocinar.

Según la disponibilidad del centro y la implicación de las familias, se puede plantear elaborar parte de algún menú para su degustación por la comunidad educativa en algún espacio que el centro dedique a la educación intercultural.

4. Evaluación

Se evaluará la capacidad de los alumnos y las alumnas para diseñar menús donde se combinen alimentos de diversas culturas, países o regiones.

Se valorará la implicación del alumnado y sus familias en el desarrollo de la unidad y en sus actividades complementarias.

5. Materiales

Plantillas para confeccionar el menú diario durante una semana.

a) Menú diario grupo _____ día _____

Desayuno:

1.

2.

3.

Comida:

1.

2.

3.

Cena:

1.

2.

3.

b) Propuesta para la semana

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Desayuno						
Comida						
Cena						

UNIDAD 20: Qué tenemos de postre?

La gastronomía caracteriza una determinada región o país del mismo modo que la música, la pintura o cualquier otra manifestación cultural. Los alimentos y el modo de cocinarlos distingue unos pueblos de otros.

En esta unidad se pretende dar a conocer a los alumnos y las alumnas frutas que no se utilizan en nuestra Comunidad de un modo habitual, pero sí las conocen alumnos y alumnas procedentes de otros países. Es interesante que en la clase haya alumnado procedente de regiones tropicales, que permitirá hablar sobre la biodiversidad.

1. Objetivos.

Identificar frutas exóticas.

Valorar la importancia para la salud del consumo de fruta.

Fomentar que el consumo de fruta forme parte de la dieta del alumnado adolescente.

2. Contenidos.

- Frutas tropicales y exóticas.

3. Desarrollo.

El tutor o la tutora presenta la actividad explicando brevemente la importancia de una alimentación variada, incidiendo en la necesidad de consumir fruta como un hábito saludable, así como en la gran variedad de frutas en otras latitudes.

Se incluye un texto orientativo que puede ser utilizado para esta introducción. Finalizada la exposición, los alumnos y las alumnas forman grupos de cuatro ó cinco, a los que el tutor o la tutora facilitará las fichas de las características de las frutas que se encuentran anexas a esta unidad.

El tutor o la tutora puede proponer alguna de estas actividades:

- a) De acuerdo con las fichas, cada grupo estudiará las características de la fruta correspondientes y establecerá una relación entre las frutas exóticas y las comidas típicas de nuestra Comunidad. Posteriormente cada grupo comentará sus resultados.
- b) Cada grupo elaborará un mural en el que completará la información de sus fichas. Dicho mural incluirá textos, imágenes, etc.
- c) Si es posible, hacer una degustación de frutas. Cada grupo aporta y prepara las frutas objeto de su trabajo para ser degustadas por los otros. Posteriormente, puede realizarse un debate en la que se expongan sus impresiones.

5. Evaluación

Se evaluará el reconocimiento de las frutas tropicales y exóticas.

Se valorará la relación establecida entre las frutas tropicales y exóticas, con alimentos tradicionales de la Comunidad Valenciana.

5. Materiales.

Texto y fichas sobre frutas tropicales.




Frutas tropicales






Las características comunes de las frutas tropicales y exóticas son: su extraña apariencia, un sabor único y peculiar, su particular toque acidulado que puede estar más o menos acentuado y las propiedades medicinales y terapéuticas de muchas de ellas.





En general, por su alto contenido en agua son diuréticas. Su alto contenido en fibra tiene efectos laxantes y muy digestivos. Su aporte en vitaminas es elevado y el aporte en grasas no suele exceder del 1,2%. El aporte en colesterol es nulo. Tienen hierro, calcio y potasio fundamentalmente, pero estos aportes en minerales varían según la especie y variedad de fruta.


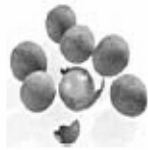



Entre las más conocidas se encuentran: piña, manga, mango, aguacate, coco, papaya, piña baby, bananito, lima o litchies. Y entre las menos conocidas están: kumquat, guayaba, tamarillo, tamarindo, granadilla, physalis, rambután, mangostán, maracuyá, fruta de la pasión, carambola, zapote, kiwano, pitahaya amarilla y roja, curuba, caña de azúcar o longan.







Fichas sobre frutas tropicales





Nombre	Origen	Características	Usos culinarios
Aguacate 	Centroamérica	<p>Se puede consumir todo el año. Existen diversas variedades, destacando el aguacate Hass, de piel oscura y rugosa y el aguacate liso, de piel verde. Es apto para consumir cuando al tacto esté ligeramente blando. Es rico en sales minerales y vitaminas. El aguacate contiene hasta un 30% de grasas insaturadas que influyen beneficiosamente, bajando el nivel de colesterol.</p>	Es ideal para acompañar platos de verduras y complementar ensaladas
Alquejenje 	Perú	<p>El fruto se encuentra encerrado en una cápsula, verde al principio que va tomando color pajizo a medida que madura. Las cápsulas protegen y cobijan en su interior una baya pequeña y esférica, lisa y de color ligeramente anaranjado. En el interior de la baya se encuentran gran cantidad de semillas.</p> <p>Su sabor es ligeramente ácido y refrescante. El alquejenje es rico en vitaminas A, B1, B2, B3, C y E. También es rico en hierro.</p>	Se utiliza en pastelería
Babaco 	Ecuador	<p>Es de forma alargada, de unos 20 centímetros de largo por 5 ó 6 centímetros de ancho. Su piel es de color verde, tornándose amarillenta al madurar. La textura es blanda cuando el fruto está maduro. La</p>	Su pulpa es algo ácida y refrescante y se consume en fresco normalmente, pero tam-

Nombre	Origen	Características	Usos culinarios
<p>Babaco</p> 	Ecuador	pulpa, carente de semillas, es de color blanquecina-amarillenta cuando está verde y rosácea-anaranjada cuando está maduro. El babaco tiene un alto contenido en vitamina C y en minerales.	bién se consume en zumos, compotas y pasta de frutas.
<p>Carambola</p> 	Malasia	Forma de estrella, de color amarillo translúcido, sabor dulce o ácido. Es rica en vitamina C.	Cortada en láminas finas se usa para decoraciones y macedonias.
<p>Fruta de la pasión</p> 	Centroamérica	Su forma es casi redonda y su piel varía entre el morado y el marrón púrpura. El interior de la fruta tiene gran cantidad de pepitas cubiertas de carne anaranjada y verdosa muy sabrosa y aromática.	Se consume al natural con una cuchara. Es muy recomendada para preparar zumos, sorbetes o cremas. Se conserva mucho tiempo y es buena para combatir el stress, también para aromatizar.
<p>Granadilla</p> 	Sudamérica	Su forma es redondeada, con un largo pedúnculo. Su piel es delgada, dura, amarilla parda con pintas y no es comestible. En el interior hay jugosas vesículas grises. Su sabor es agridulce.	Se come al natural, acompañando ensaladas de frutas y permite realizar numerosos zumos. Es muy refrescante. Es capaz de resistir varios días sin alterarse. Se usa igual que la fruta de la pasión.
<p>Guava</p> 	Brasil	Muy perfumada, sabor ácido y textura harinosa.	Se usa su pulpa para perfumar platos. Se añade a salsas por su acidez.

Nombre	Origen	Características	Usos culinarios
<p>Guayaba</p> 	Centroamérica	Su forma es redondeada, su piel amarilla o verde sin brillo, la pulpa es blanca con tonos cremas y gelatinosa, las pepitas se comen. Su peso ronda los 200 g; su sabor es dulce y aromático, es muy rica en vitamina C.	Ideal para tartas, confituras y mermeladas.
<p>Jackfruit</p> 	Asia	Es una fruta enorme, está compuesta por una especie de bolsas hexagonales a modo de pequeños frutos protegidas por una membrana gelatinosa, que cubre una cáscara dura y rugosa. Tiene un sabor suave y afrutado que recuerda vagamente a miel o natillas.	Se utiliza en postres.
<p>Kiwano</p> 	Nueva Zelanda	Madura durante todo el año. Su forma es ovalada, su piel es amarillo-naranja, con puntas. La pulpa es de color verde vidrioso. Su peso es de unos 300 g. Su sabor es agrio y refrescante a la vez, se asemeja al pepino.	Se come al natural y es válido para mezclar en ensaladas y cócteles y también para acompañamiento de platos de carne o pescado. Se le puede añadir zumo de limón o nata.
<p>Kumquat</p> 	China	Parece una naranja pequeña como un grano de uva. La sorpresa es que la piel es dulce y la carne ácida. Rico en vitamina C. Puede ser redondo u ovalado, de unos 20 g. de peso.	Usar crudas, confitadas, cristalizadas, en mermeladas, para pastelería, para salsas y almíbares. Se recomienda consumirla al natural, sin pelar, pues se mezcla el ácido de su piel y el dulzor de su carne.

Nombre	Origen	Características	Usos culinarios
<p>Litchi</p> 	China	Pequeño, redondo y cubierto de una piel rugosa de color marrón. Dentro encuentras una fruta parecida a la uva sólo que más blanca y dulce.	Servir frescos, pelados o añadir a salsas en el último momento.
<p>Longan</p> 	Asia sur oriental	Es muy difícil encontrar frescas estas frutas. El longan no es tan vistoso como el litchi, es la mitad de grande que éste. Su delgada piel, de color naranja, se pone marrón en cuanto se cosecha, en un solo día. Pero su sabor no tiene nada que envidiar al del litchi; la pulpa, de un blanco translúcido, es igual de aromática, aunque algo más ácida.	En las regiones productoras suelen consumirse como si fueran cerezas.
<p>Manga</p> 	India	Se diferencia del mango en el color de su piel, del verde intenso pasa a un verde pálido cuando la fruta madura. Su forma es más arriñonada y más plana que la del mango. Su pulpa es carnosa, sin hebras, similar a la del melocotón. El hueso es más plano que el del mango. Su sabor es pronunciado y dulce.	Se suele consumir al natural.
<p>Mango-Tommy</p> 	India	Hay más de 500 tipos de mango y todos tienen formas y tamaños distintos. Las hojas son alargadas y de color verde brillante; las frutas son ovaladas, de color verdeamarillo, cuando están madurando. La fruta posee una cáscara semidura que la protege. La carne es fibrosa y se encuentra ligada a una gruesa semilla.	Se puede consumir como fruta madura en trozos al natural, en vinagre y en salsas.
<p>Mangostan</p> 	Indonesia	Madura todo el año, su color es rojo vino. Su pulpa es blanca y muy jugosa, dividida en segmentos. Su sabor es dulce con un toque acidulado. Recuerda a las uvas y guindas.	Una de las frutas más succulentas. Usar en macedonias, postres, servir gajos con fresa o frambuesa; servir la pulpa muy

Nombre	Origen	Características	Usos culinarios
			fría con helado o nata, o ingerir directamente con pepita.
Maracuya 	Sud-América	Es una planta trepadora su fruto es de unos 7 cm de largo y 100 g. de peso. Su piel es amarilla, lustrosa y áspera y la pulpa amarilla. Los frutos maduros se vuelven de color pardo. Su sabor es agrio pero muy aromático, recuerda a la naranja.	Ideal para zumos, dulces y batidos. Es muy refrescante.
Physalis 	Sud-América y América Central	La baya varía de color amarillo al ocre, su piel es delgada y lustrosa y está recubierta con un cáliz. Su sabor varía desde ácido hasta muy agrio. Es un fruto muy rico en vitaminas.	Se consume al natural, en ensaladas, helados y tartas.
Piña baby 	África del sur	Aspecto igual que la piña normal pero la mitad del tamaño. Su carne es dulce y jugosa .	Decoración, usar como recipiente en ensaladas de ración.
Pitahaya amarilla 	Colombia	La planta es un cactus trepador de largos tallos triangulares. Su flor posee una espectacular belleza. La fruta es ovoide, de color verde al comienzo y amarilla en la madurez, su pulpa es blanca con múltiples y pequeñas semillas. La pitahaya es casi una porción de agua deliciosamente azucarada. Posee fósforo, calcio y vitamina C.	Su sabor es exquisito y con un tenue gusto dulce. Se suele consumir al natural.
Plátano baby 	Suroeste asiático	Es más pequeño que el plátano y la banana es de color marfil y la piel puede ser amarilla o roja. Es muy nutritivo. Su sabor es más intenso, fino y perfumado que el plátano.	Se consume al natural, en postres y en batidos de leche.

Nombre	Origen	Características	Usos culinarios
<p>Rambután</p> 	Indonesia	<p>Madura todo el año. Es ovalado de unos 40 g. de peso, de color rojo y está rodeado de pelo. La pulpa es de color blanco lechoso. Su sabor es parecido al litchi, pero más dulce y jugoso.</p> <p>Es rico en vitamina C, potasio y calcio.</p>	<p>Uso igual que el lychee, aunque un poco menos aromático. Se consume al natural y se conserva varios días en el frigorífico. Es perfecto para acompañar carnes blancas.</p>
<p>Tamarilla-tomate de árbol</p> 	Sud-América	<p>Tamaño de un huevo de color rojo con piel satinada. Con semillas negras y carne anaranjada. Sabor agridulce. Tiene muy pocas calorías y mucha vitamina E.</p>	<p>Cocinar añadiendo dulce y ácido para extraer su sabor.</p>
<p>Ugli</p> 	Jamaica	<p>El ugli es un cruce entre la mandarina y el pomelo. Se parece más al pomelo pero la cáscara es dura, nudosa y de color verde amarillo.</p>	<p>La pulpa fresca y rosada se puede comer cruda, o se usa en conservas y también se cuece al horno. Se prepara y se usa igual que el pomelo.</p>
<p>Zapote Colorado</p> 	Centroamérica	<p>El nombre más extendido internacionalmente es el de mamey. La piel, fina pero a la vez dura y correa, cubre una pulpa de color escarlata encendido. Tiene un sabor muy dulce y sabroso, de muy baja acidez, que recuerda a una mezcla de albaricoque y ciruela pasa.</p>	<p>Se consume preferentemente fresco, pero también se pueden elaborar con él deliciosas mermeladas, cremas, helados y batidos.</p>

UNIDAD 21 Una comida muy sana

La unidad trata sobre las actitudes del alumnado con respecto a determinados aspectos culturales de otros pueblos. Se insistirá en que gran parte de los prejuicios en este ámbito se deben al propio desconocimiento.

1. Objetivos.

Superar los prejuicios confrontándolos con informaciones reales y válidas.

2. Contenidos.

- La comida china como una forma de mantener una dieta equilibrada.

3. Desarrollo.

El tutor o la tutora expone brevemente que algunas veces damos más crédito a comentarios sin ningún valor objetivo y generamos actitudes sobre unos fundamentos erróneos. Por ejemplo, sobre la comida china pueden circular rumores como su baja calidad, cuando en realidad es una comida con un valor nutricional equilibrado.

A continuación, reparte el texto y pide que lo lean detenidamente y contesten a las cuestiones. Tras los comentarios de texto sobre la comida china, pide que alguien lo lea en voz alta y que los demás van aporten sus opiniones.

4. Evaluación.

Se evaluará la calidad de las respuestas.

Se valorará la actitud del alumnado y el clima positivo conseguido.

5. Materiales.

Texto y cuestiones sobre la comida china.

La comida china

La cocina china está considerada como un arte que forma parte de la cultura milenaria de ese país que considera que la salud y la alimentación están íntimamente relacionadas.

En un país tan inmenso, cada provincia o región ha desarrollado de acuerdo a sus recursos un tipo de cocina. El arroz, los tallarines, la soja, el bambú y el té verde son alimentos imprescindibles en toda comida china.

La dieta oriental está basada en unos productos básicos muy saludables: legumbres, arroz, muchas verduras, marisco y carnes blancas, reduciendo al mínimo la utilización de la carne roja y de los dulces. Para condimentar se utilizan las salsas, que además de dar sabor, dan color e imagen. No suelen ser muy fuertes ni muy espesas, para no trastocar el sabor original de los platos.

Es una cocina saludable porque contiene menos hidratos de carbono refinados y azúcares que la dieta occidental, así como menos grasas. La soja se consume mucho, es un buen sustitutivo de la leche para quien no pueda asimilar la lactosa por no sintetizar la enzima correspondiente y aporta proteína de origen vegetal muy beneficiosa para la salud; con ella hacen requesón (tofu). El alto consumo de pescado favorece la circulación, cuida el corazón y el desarrollo del proceso digestivo. Se consumen frutas y vegetales frescos de cada temporada.

El té verde es muy bueno para la salud.

Dos instrumentos caracterizan la cocina china: los palillos y el wok. El wok es un utensilio metálico semiesférico que sirve de cacerola y de sartén; en él se puede cocer alimentos al vapor, estofarlos, preparar platos a fuego lento, hacerlos al grill y freírlos.

En la cocina china se cuidan los sentidos. El gusto, a partir de los cinco sabores primarios (dulce, salado, agrio, amargo y picante). El tacto, en la boca, a través de las texturas (gelatinosa, crujiente, áspera, esponjosa, viscosa y sólida).

La vista, en la presentación del plato, cuidando la estética y los colores.

Cuestiones

1. Nombra dos de los instrumentos básicos en la cocina china. ¿Cuáles son sus equivalentes en la cocina occidental?
2. Nombra tres de los ingredientes básicos de la cocina china. ¿Qué aportan?
3. ¿Conoces alguna de las salsas chinas? ¿Te gusta?
4. Los médicos recomiendan a las personas alérgicas a la leche de vaca que tomen soja y sus derivados. ¿Por qué?
5. Los expertos en nutrición dicen que el té verde es más sano que el té fermentado o que el café. ¿Sabes por qué?
6. Dicen que se come tanto por los ojos como por la boca. ¿Es para ti importante la estética en la presentación de las comidas?
7. ¿Es más sano el pescado que la carne? Razona la respuesta.
8. ¿Has probado la comida china? ¿Qué es lo que más te ha gustado?
9. Si tuvieras que preparar un plato de comida china, ¿qué ingredientes utilizarías?
10. Prepara una pequeña carta para un posible restaurante chino.

DEPORTE INTERCULTURAL

Las unidades de este capítulo están diseñadas para las sesiones de tutoría, pero también pueden ser útiles en las clases de Educación Física.

Desde que se inventaron las Olimpiadas, el deporte ha supuesto una ocasión para la convivencia entre personas de diferentes culturas. La refundación de las Olimpiadas y su espíritu de representar a todas las naciones y todos los continentes es un buen referente para la interculturalidad.

El fútbol arrastra multitudes y la admiración hacia los ídolos está por encima de sus facciones o de su procedencia. En la segunda unidad de este capítulo podemos comprobar cómo en la liga de fútbol española se manifiesta la diversidad de la procedencia de los jugadores.

Conocer los juegos tradicionales de diferentes culturas permite, en la última unidad de este capítulo, una aproximación lúdica del alumnado a la interrelación entre las culturas.

UNIDAD 22. Vamos de Olimpiada

Los juegos olímpicos, constituidos inicialmente en la antigua Grecia, fueron restaurados en su versión moderna, por Pierre de Coubertin en el siglo XIX. La bandera olímpica fue concebida por Pierre de Coubertin en 1913, ondeando por primera vez en un estadio olímpico en Amberes en 1920.

1. Objetivos.

Averiguar de qué nacionalidad eran los primeros clasificados en la última Olimpiada en las pruebas de atletismo, en mujeres y en hombres.

Reconocer el valor del deporte como nexo de unión entre culturas y países.

2. Contenidos.

- Deportes olímpicos.

3. Desarrollo

El tutor o la tutora realizará una breve introducción sobre el movimiento olímpico, utilizando como referencia el texto anexo de Pierre de Courbertin donde explica el significado de la bandera olímpica. Insistirá en la idea de que en las olimpiadas participan deportistas de todos los continentes con independencia de su cultura y nacionalidad.

Después los alumnos y las alumnas se distribuirán en grupos de seis y durante 10 minutos buscarán el listado completo de deportistas y de diferentes pruebas de atletismo de la última olimpiada para cumplimentar las tarjetas anexas a esta unidad.

Los grupos deberán asociar las diferentes pruebas con los ganadores y ganadoras de las mismas. Una vez establecida la relación entre pruebas, cada grupo responderá al cuestionario que se encuentra anexo a esta unidad.

4. Evaluación

Se evaluará si el alumnado establece las oportunas correspondencias entre ganadores y ganadoras de las pruebas de atletismo y consideran el deporte como elemento que aglutina a personas de diversas nacionalidades con un objetivo común.

Se valorará si la aceptación de la diversidad cultural y étnica en el deporte ha influido en la aceptación de dicha diversidad en la vida cotidiana.

5. Materiales

Texto de Pierre de Courbertin.

Tarjetas de pruebas de atletismo.

Cuestiones sobre los últimos Juegos Olímpicos.

Anexo I
Texto de Pierre de Coubertin

"Estos cinco anillos, azul, amarillo, verde, rojo y negro, representan las cinco partes del mundo unidas en adelante al olimpismo y prestas a aceptar fecundas rivalidades. Además, alguno de los seis colores (comprendido el fondo blanco) combinados, están presentes en las banderas de todas las nacionalidades, sin excepción."

Anexo II
Tarjetas de pruebas de atletismo

Grupo 1

Prueba	Ganador/a	Nacionalidad	Continente
1. 10.000 m Hombres			
2. 10.000 m Mujeres			
3. 100 m Mujeres			
4. 100 m Hombres			
5. 100 m Vallas Mujeres			
6. 110 m Vallas Hombres			
7. 1.500 m Hombres			
8. 1.500 m Mujeres			
9. 200 m Mujeres			

Grupo 2

Prueba	Ganador/a	Nacionalidad	Continente
10. 200 m Hombres			
11. 20 km Marcha Hombres			
12. 20 km Marcha Mujeres			
13. 3.000 m Mujeres			
14. 3.000 m Obst. Hombres			
15. 400 m Hombres			
16. 400 m Mujeres			
17. 400 m Vallas Mujeres			
18. 400 m Vallas Hombres			

Grupo 3

Prueba	Ganador/a	Nacionalidad	Continente
19. 5.000 m Hombres			
20. 5.000 m Mujeres			
21. 50 km Marcha Hombres			
22. 800 m Hombres			
23. 800 m Mujeres			
24. Decathlon Hombres			
25. Disco Mujeres			
26. Disco Hombres			
27. Heptathlon Mujeres			

Grupo 4

Prueba	Ganador/a	Nacionalidad	Continente
28. Jabalina Hombres			
29. Jabalina Mujeres			
30. Marathon Hombres			
31. Marathon Mujeres			
32. Martillo Hombres			
33. Martillo Mujeres			
34. Peso Mujeres			
35. Peso Hombres			
36. Relevos 4x100 m Hombres			

Grupo 5

Prueba	Ganador/a	Nacionalidad	Continente
37. Relevos 4x100 m Mujeres			
38. Relevos 4x400 m Mujeres			
39. Relevos 4x400 m Hombres			
40. Pértiga Hombres			
41. Pértiga Mujeres			
42. Altura Hombres			
43. Altura Mujeres			
44. Longitud Mujeres			
45. Longitud Hombres			
46. Triple salto Hombres			
47. Triple salto Mujeres			

Anexo III

Cuestiones sobre los últimos Juegos Olímpicos

1. ¿Qué países obtuvieron más medallas?
2. Las atletas ganadoras de qué continente proceden.
3. En las pruebas de salto, ¿de dónde proceden los atletas ganadores?, ¿a qué crees que puede ser debido?
4. En las pruebas de carreras ¿de dónde proceden las atletas ganadoras? ¿a qué crees que puede ser debido?
5. ¿Consideras que el atletismo y el deporte en general es un elemento favorecedor del encuentro entre naciones y culturas distintas?

UNIDAD 23 El equipo de fútbol de la diversidad

Para que el alumnado pueda apreciar los valores de la multiculturalidad, se puede partir de sus centros de interés. El fútbol como deporte y como espectáculo está presente continuamente en los medios de comunicación y en las conversaciones de muchos alumnos y alumnas. Los ídolos de este deporte proceden de diferentes lugares del mundo con sus propias culturas.

En esta unidad se pretende facilitar a los tutores y tutoras una estrategia para que el alumnado reflexione sobre las ventajas que tiene el poder contar con personas procedentes de diferentes culturas y países. La unidad puede ser adaptada y aplicada por el profesorado de Educación Física en sus clases.

1. Objetivos

Cultivar actitudes positivas de apertura y empatía hacia la diversidad de culturas.
Tomar como modelos personas procedentes de otras partes del mundo que son objeto de admiración.

2. Contenidos

- Alinear un equipo de fútbol multicultural con jugadores de la liga española.

3. Desarrollo

El tutor o la tutora comienza la sesión comentando que el equipo de fútbol ganador del Mundial de Francia 1998, fue la selección francesa y ganó a la selección de Brasil por 3-0. Este equipo, evidentemente estaba compuesto exclusivamente por jugadores franceses, pero de diferentes etnias y culturas. Por ejemplo, M. Desailly nacido en Ghana (África) o L. Thuram en Guadalupe (América); Z. Zidane nacido en Marsella en el seno de una familia de origen argelino; la familia de C. Karembeu procede de Oceanía, el apellido de Y. Djorkaeff nos indica su origen eslavo y el de B. Lizarazu vasco-francés. La complementación de todos estos jugadores le dio al equipo una potencia y técnica arrolladora.

A continuación se forman dos grupos, procurando que en cada uno de ellos haya heterogeneidad de sexos y de procedencia del alumnado o de sus familias. A cada grupo le asigna la tarea de crear un equipo de fútbol multicultural con futbolistas que jueguen o hayan jugado en la liga española, con las siguientes condiciones:

1º No hay que alinear ningún jugador nacido en España, aunque puede tener la nacionalidad española.

2ª No hay que alinear más de dos jugadores de la misma nacionalidad ni más de cinco de la misma parte del mundo.

El alumnado utilizará materiales diversos, como cromos de jugadores, revistas o periódicos deportivos. Para ello, el tutor o la tutora les habrá anunciado la actividad con antelación. También podrán obtener información en Internet en las páginas de la Federación Española de Fútbol, de la Liga Profesional, en las de los clubes, jugadores, etc. Tras recopilar la información, cada grupo montará su selección en una cartulina sobre un esquema de campo de fútbol, indicando el país de nacimiento. Se pueden incorporar imágenes de los jugadores si se dispone de ellas.

Al final de la sesión el grupo hará una reseña de cada jugador y explicará los motivos de su inclusión en la lista.

El tutor o la tutora tomará nota de los comentarios relevantes sobre jugadores de otras etnias y culturas, resaltando los aspectos positivos.

4. Evaluación

Se evaluará la disposición del alumnado para realizar el trabajo encargado y su grado de ejecución.

Se valorará especialmente las actitudes interculturales del alumnado.

5. Materiales

El tutor o la tutora dispondrá de una lista de jugadores de fútbol de diversas procedencias anexa a esta unidad para ayudar a los grupos de trabajo a completar su alineación.

Lista de jugadores de divesas procedencias

JUGADOR	EQUIPO	LUGAR NACIMIENTO
Edgar Patricio de Carvalho	Málaga	Angola
Pablo César Aimar	Valencia CF	Argentina
Luiz Nazario de Lima	R. Madrid	Brasil
Carlos Idriss Kameni	Espanyol	Camerún
Daniel Armand Kome	Getafe	Camerún
Pierre Achille Webó Kouamo	Osasuna	Camerún
Samuel Eto'o Fils	FC Barcelona	Camerún
Lee Chun Soo	Real Sociedad	Corea del Sur
Felix Dja Ettien	Levante UD	Costa de Marfil
V. Karpin	Real Sociedad	Estonia
Dudu Aouate	Racing Santander	Israel
Yossi Benayoun	Racing Santander	Israel
Mohammed El Yaagoubi	Osasuna	Marruecos
Nourredine Naybet	Deportivo Coruña	Marruecos
Armando M. Correia de Sá	Villareal C.F	Mozambique
Abas Myuba Lawal	Albacete	Nigeria
Kizito Musampa	Atlético de Madrid	Rep. Congo
Ariza Makukula	Sevilla	Rep. Congo
Alexander Mostovoi	Celta	Rusia
Nihat Kahveci	Real Sociedad	Turquía

UNIDAD 24 Juegos tradicionales

Nadie sabe en qué momento de la historia de la humanidad el ser humano comenzó a jugar. Pero sabemos con certeza que muchos de los juegos que aún se efectúan, casi sin transformaciones, tienen miles de años. El juego tiene diversos orígenes: rituales religiosos, de iniciación, como aprendizaje y especialización de determinados trabajos y labores, etc.

El juego es el primero y más eficaz de los educadores. De hecho, los niños y las niñas aprenden unos de otros jugando; es más, necesitan jugar para aprender y aprender jugando. El juego y los juguetes tienen como objetivo conectar al niño y a la niña con la sociedad por medio de objetos y acciones que imitan la vida cotidiana de los adultos, al tiempo que le facilitan un mejor desarrollo físico.

En esta unidad se pretende que el alumnado aprecie la riqueza cultural de los pueblos a partir de sus juegos tradicionales. También se quiere mostrar las interrelaciones entre las diferentes culturas en los juegos tradicionales.

1. Objetivos

Conocer algunos juegos tradicionales de otros países o regiones.

Identificar semejanzas y diferencias entre esos juegos tradicionales.

Utilizar adecuadamente fuentes de información.

Valorar el juego como elemento de identidad cultural, así como recurso favorecedor de la convivencia entre culturas.

2. Contenidos

- Juegos tradicionales.
- Identidad cultural y convivencia.

3. Desarrollo

Se forman cuatro ó cinco grupos, procurando que estén compuestos por alumna-do de diversas procedencias. A cada grupo se le facilitarán tres fichas que se encuentran anexas a esta unidad, para rellenar con tres juegos diferentes de países o regiones distintas.

Los grupos deberán buscar y aportar información con la que cumplimentarán las fichas, pudiendo utilizar tanto la biblioteca del centro como otros recursos multimedia.

Una vez completadas las fichas, se establecerán diferencias y semejanzas entre los juegos. Cada grupo expondrá sus conclusiones.

Un alumno o alumna deberá ir escribiendo en la pizarra tanto los nombres de los juegos, como las semejanzas y diferencias entre ellos. El tutor o la tutora como conclusión incidirá en aquellos elementos comunes de los juegos, con independencia de su lugar de origen, así como en aquellos valores que se encuentran inmersos en ellos.

A modo de actividad complementaria y dependiendo de la disponibilidad del grupo y de la información recopilada, los grupos diseñarán nuevos juegos a partir de los estudiados. Así, por ejemplo, se podrá inventar un nuevo juego utilizando la pelota de un juego, el campo de otro y con las reglas de un tercero.

4. Evaluación

Se evaluará la capacidad del alumnado para identificar las características principales de juegos procedentes de distintos países o regiones.

Se valorará que el alumnado aprecie el juego como elemento que favorece la convivencia entre personas.

5. Materiales

Ficha de juegos

Modelo de ficha de juego

1. Nombre del juego:
2. Lugar del origen del juego:
3. Descripción del juego:
4. Juegan niños niñas mixto
5. Dónde se juega (Dibujo o fotografía del lugar del juego).
6. Principales reglas del juego.
7. Modalidades del juego
8. Materiales u objetos que se utilizan en el juego (Dibujos o fotografías de los materiales).
9. Reseña histórica (Desde cuando se juega, si es autóctono o copia de otros juegos, etc.).
10. Semejanzas y diferencias entre los juegos.

VIAJES Y COSTUMBRES

Viajar, visitar otros países, hacer turismo es una de las actividades más agradables. La cosa cambia cuando se viaja por necesidad y hay que dejar el país y emigrar por motivos económicos o políticos. En este capítulo se abunda más en una visión generalista de otros países, en conocer sus aspectos más característicos y, a partir de ahí intentar que el alumnado comprenda un poco más la cultura de sus compañeros y compañeras extranjeros. Los contenidos tienen relación con las Ciencias Sociales, la Geografía e Historia.

Se inicia con una actividad de localización de unos países y de identificación de sus características geográficas más comunes, estableciendo una somera comparación entre ellos.

A continuación se insiste más en las comparaciones para construir un perfil de determinados países desde sus semejanzas y diferencias.

Por último, se invita al alumnado a hacer los preparativos para visitar alguno de estos países, obteniendo información relevante sobre sus características y las condiciones de acceso.

UNIDAD 25. Otros lugares

Hoy en día los jóvenes disponen de mucha información sobre lo que les rodea, pero cabe preguntarse hasta qué punto es significativa. No les resulta fácil ubicar en un mapa del mundo alguno de los países de origen de sus compañeros o compañeras.

En esta unidad se pretende que el alumnado localice determinados países y tome conciencia de la distancia física y cultural que existe entre el propio y el país de alguno de sus compañeros o compañeras de clase.

Se pretende favorecer la adquisición de contenidos curriculares de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, desde una perspectiva intercultural.

1. Objetivos

Localizar sobre un mapamundi, los países o regiones de procedencia de los alumnos y alumnas de la clase.

Identificar las principales características geográficas de dichos países.

Establecer semejanzas y diferencias entre estos países.

2. Contenidos

- Geografía de diferentes países del mundo.

3. Desarrollo

El tutor o la tutora explicará brevemente que el objetivo de la unidad es aproximarse a unos países o regiones, guiados por alguien que ha nacido y vivido allí. Se trata de adquirir una

visión que podríamos denominar de "viajero", sobre zonas del mundo que no conoce la mayoría del alumnado.

Elegirá para ello, países o regiones de procedencia de alguien de la clase y pedirá que aporten fotografías u otro material gráfico sobre estos países o regiones.

Posteriormente, se formarán grupos para construir murales con los materiales gráficos aportados, destacando los elementos geográficos más interesantes.

Una vez elaborados los diferentes murales, los alumnos o alumnas procedentes de estos países y regiones darán a conocer las características básicas geográficas de su país o zona de nacimiento.

A continuación, cada grupo cumplimentará la tabla que se encuentra en el apartado de materiales con los elementos que se indican, para establecer semejanzas y diferencias entre los distintos lugares.

4. Evaluación

Se evaluará la capacidad del alumnado para identificar los principales elementos geográficos de una zona diferente a aquella donde ha nacido.

Se valorará la actitud del alumnado para comprender y apreciar otras zonas geográficas.

5. Materiales

Tabla de semejanzas y diferencias.

Tabla de semejanzas y diferencias			
	País	País	País
Elementos geográficos			
Hemisferio			
Continente			
Superficie			
Clima			
Temperatura máxima			
Temperatura mínima			
Precipitaciones			
Ríos			
Lagos			
Mares			
Montañas			
Habitantes			

UNIDAD 26 ¿En qué se parece?

La población extranjera que en los últimos años se ha ido incorporando a la sociedad española proviene de diversas partes del mundo. Sin embargo, tenemos una tendencia a considerarlos como grupos homogéneos, cuando hay enormes diferencias entre ellos.

En esta unidad se pretende facilitar a los tutores y las tutoras estrategias para que el alumnado reflexione sobre lo fácil que es generalizar cuando hablamos de población extranjera y hasta qué punto nos confundimos cuando generalizamos. Esta unidad podrá ser adaptada por el profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, para su utilización en el aula.

1. Objetivos

La comprensión de la diversidad cultural de nuestra sociedad.
Valorar la diferencia como elemento de la identidad cultural.

2. Contenidos

- Las necesidades comunes de las personas extranjeras que viven en España.
- Los elementos culturales diferenciadores.

3. Desarrollo

El tutor o la tutora introduce el tema indicando que muchas veces tenemos prejuicios que nos conducen a una distorsión de la realidad. Con esta finalidad, pregunta en voz alta: ¿en qué se parece una persona ecuatoriana a una ecuatoguineana en España?

A continuación explica que los dos han salido de su país y han venido a España, que ambos países están situados en el Ecuador del globo terráqueo, han estado vinculados históricamente con España y que su idioma oficial es el español. La religión de la mayoría de la población es la católica.

Tras exponer las similitudes, insiste en aspectos étnicos y culturales diferenciadores.

Para ello, puede utilizar información como la siguiente:

En Ecuador hay una mayoría de población indígena. Los quechuas, formaron el reino de Quito y mantienen sus tradiciones musicales e instrumentos nativos. Influye en su configuración actual, además, el mestizaje con los españoles y el aporte de los esclavos africanos. Existen nueve pueblos indígenas, como los iquitos, los jíbaros y los chochós.

Guinea Ecuatorial es uno de los países más húmedos y lluviosos del planeta, lo que limita la variedad de cultivos posibles. La habitan diferentes etnias con lenguas y tradiciones propias. Tres de cada cuatro habitantes son fang, que emigraron hacia el suroeste desde el sur de Sudán empujados por la presión musulmana hacia la zona comprendida entre Congo y Nigeria. Son fundamentalmente agricultores, aunque en otro tiempo la caza tuvo también mucha importancia.

Cada pueblo tiene un líder que ha heredado su posición por su relación con la familia o clan fundador de la población. Como líder político, él sirve muchas veces árbitro y es reconocido como el líder espiritual que dirige los rituales de la comunidad. Otras etnias indígenas son los bubu, los combe, los bengas, los kriolu y los kriolu.

A continuación forma grupos de seis y les proporciona una tarjeta con comparaciones como:

Ø marroquí - libanés

Ø argentino - cubano

Ø ruso - ucraniano

Cada grupo podrá obtener información en libros de consulta, en internet y de las aportaciones del alumnado extranjero de la clase. Si el tutor o la tutora ve que encuentran dificultades en determinadas nacionalidades, podrá ayudarlos aportándoles información como la que se propone como anexo a esta unidad.

4. Evaluación

Se evaluará el grado de cumplimiento de la tarea asignada.

Se valorará el interés del alumnado en la realización de la actividad.

5. Materiales

Tarjetas con los pares de nacionalidades.

Fichas de datos relevantes.

Libros y enciclopedias de consulta.

Internet.

Datos relevantes de algunos países (para uso del profesorado)

Ecuador

ØLocalización: América del Sur. Limita con Colombia, Perú y el Océano Pacífico.

ØPoblación: la gente del Ecuador está compuesta por un 52% de indígenas (principalmente, quechuas) y un 40% de mestizos; el 8% restante lo componen principalmente descendientes de españoles y de africanos. Aproximadamente el 62% vive en centros urbanos y el 38% en el medio rural.

ØReligión: cristianismo 93% , otras 7%.

ØIdiomas: español (oficial), quechua, lenguas regionales.

Guinea Ecuatorial

ØLocalización: África. Limita con Gabón, Camerún y el Golfo de Guinea

ØPoblación: los guineanos son mayoritariamente fangs (80%) y bubis, un (15 %) y procedentes de migraciones de Nigeria (etnias ibo y efik).

ØReligión: ninguna religión oficial, pero la inmensa mayoría es católica, con una minoría animista.

ØIdiomas: español, inglés, pidging, fang, bubi e ibo

Marruecos

ØLocalización: África. Limita con Argelia, Mauritania, Océano Atlántico y Mar Mediterráneo.

ØPoblación: árabe-bereber (99%)

ØReligión: musulmanes (99%), cristianos, judíos.

ØIdiomas: árabe, dialectos bereberes, francés, derija (árabe- marroquí).

Libano

ØLocalización: Asia. Limita con Siria, Israel y el Mar Mediterráneo.

ØPoblación: los libaneses son un pueblo árabe. Existen minorías armenias y europeas y un considerable contingente de refugiados palestinos.

ØReligión: musulmanes (75 %), cristianos (maronitas, católicos y ortodoxos).

ØIdiomas: árabe (oficial y predominante); el francés (también oficial) es ampliamente utilizado; armenio e inglés.

Argentina

ØLocalización: América del Sur. Limita con Bolivia, Paraguay, Brasil, Uruguay, Chile y el Océano Atlántico.

ØPoblación: el 95 % de los argentinos son descendientes principalmente de españoles e italianos. Con la llegada de la masiva inmigración europea, el mestizo hoy sólo supone el 4,5 por ciento de la población. El mestizaje con indígenas ha sido mínimo. La población indígena pura mapuches, collas, tobas, maticos y chiriguano representan el 0,5 por ciento de los habitantes.

ØReligión: cristianismo, otras

ØIdioma: español (oficial)

Cuba

ØLocalización: América, Caribe. Limita con el Estrecho de la Florida, el Canal de Yucatán, el Océano Atlántico y el mar de las Antillas.

ØPoblación: la población cubana está conformada principalmente por los siguientes grupos: un 51% es mulata, un 37% es básicamente descendiente de españoles, un 11% es negra y un 1% es de origen chino. No existe población inmigrante considerable, pues casi la totalidad de sus habitantes ha nacido en el país.

ØReligión: cristianos 41,9%.

ØIdioma: español (oficial).

Rusia

ØLocalización: es el país más extenso del mundo y se divide en cinco grandes regiones. La región europea, entre la frontera occidental y los montes Urales (frontera convencional entre Europa y Asia). Los montes Urales, que se extienden de norte a sur. La Siberia, entre los Urales y la costa del Pacífico. La región del Cáucaso es una enorme estepa que se extiende al norte de los montes del mismo nombre, entre el Mar Negro y el Caspio. Parte de Asia Central, una gran depresión que comprende desiertos, estepas y montañas.

ØPoblación: rusos, 82,6%; tártaros, 3,5%; ucranianos, 3%; otras nacionalidades (más de cien). Población urbana: 75%.

ØReligión: cristiana ortodoxa mayoritaria, con minorías islámicas.

ØIdioma: ruso (oficial).

Ucrania

ØLocalización: Limita con Polonia, República Checa, Hungría, Rumania, Moldavia, Bielorrusia, Rusia, Mar Negro y el Mar de Azov.

ØPoblación: ucranianos, 72,7%; rusos, 22,1%; bielorrusos, 0,9%; moldavos, 0,6%, polacos, 0,4%. Población urbana: 69%

ØReligión: cristiana ortodoxa mayoritaria

ØIdioma: ucraniano.

UNIDAD 27 De vacaciones

Organizar un viaje a un país extranjero supone una serie de preparativos para recoger información, o documentación, adaptación de nuestros esquemas mentales a nuevas situaciones, etc, en cierto modo nos induce a tomar una perspectiva similar a la de un extranjero que visita nuestro país. Cuanto más lejano o exótico es ese país, mayores son las diferencias culturales y las necesidades de adaptación.

En esta unidad se pretende que el alumnado obtenga la información básica del país de origen de algún compañero o compañera y realice una visita imaginaria al mismo.

1. Objetivos

Iniciarse en la complejidad que supone visitar un país extraño.
Comprender el choque cultural que conlleva cambiar de país.
Ponerse en el lugar del extranjero al que le vienen de nuevas muchas situaciones.

2. Contenidos

- Elementos representativos de un país de origen de algún compañero o compañera.
Preparativos que se necesitan para visitarlo.

3. Desarrollo

Se trata de que el alumnado prepare unas hipotéticas vacaciones de un mes en un país de destino elegido entre aquellos países de origen del alumnado extranjero de su clase. Para ello, el tutor o la tutora dividirá la clase en grupos de cuatro a seis alumnos para que preparen la actividad. A cada grupo le atribuye un alumno o alumna de origen extranjero como su asesor o asesora. Cada grupo debe tener preparadas las actividades conforme al guión que se incluye anexo a esta unidad.

4. Evaluación

Se evaluará la capacidad del alumnado para ponerse en el lugar de su compañero/ extranjera o extranjera.
Se valorará la implicación en la preparación del viaje al extranjero.

5. Materiales

Guión para la visita a otro país.
Libros y enciclopedias de consulta.
Folletos y guías de viaje.
Internet.
Documentales (algunos los pueden facilitar las embajadas).

Guión para la visita a otro país

1. ¿Dónde está ese país?

Información geográfica básica.

Mapa del país de destino, folletos y libros disponibles:

2. ¿Qué lugares piensas visitar?

Ciudades y lugares de destino.

Características de estos lugares:

3. ¿Qué idioma se habla?

Vocabulario básico.

Frases más importantes y giros más comunes.

4. ¿Qué requisitos te piden para poder entrar?

Normativa del país que se quiere visitar sobre condiciones de entrada, vacunas y divisas:

5. ¿Qué papeles precisas para entrar?

Documentación necesaria. Pasaporte (Visado), DNI.

Certificación de asistencia sanitaria en el extranjero.

6. ¿Cómo ir?

Medios de transporte, periodicidad y precios.

7. ¿Qué ropa llevarte?

Ropa adecuada según el clima y la estación.

8. ¿Cuál es la moneda utilizada?

Valor de cambio en €.

9. ¿Cuáles son los platos típicos?

Alimentación usual en ese país.

10. ¿Cuáles son sus fiestas y tradiciones?

Fechas de las celebraciones y una pequeña descripción.

Aspectos más destacados de su sistema social y de relaciones.

REFERENTES HISTÓRICOS

La relación entre las culturas adquiere profundidad desde una perspectiva histórica. Nuestra cultura, nuestro país, nuestros conciudadanos, se han beneficiado históricamente de las aportaciones de otras culturas, de otros países, de personas de otras nacionalidades.

Los inventos y descubrimientos se han ido extendiendo a lo largo del mundo y en muchos casos es poco conocida su procedencia. La primera actividad de este capítulo se plantea desde esta perspectiva y consiste en catalogar una serie de inventos logrados por la humanidad a lo largo de la historia.

La segunda unidad propone como ejemplo la influencia de la cultura árabe en España, y en concreto en la Comunidad Valenciana. Ésta se manifiesta en diversas vertientes artísticas, científicas y culturales. Aquí se incide en las aportaciones en el desarrollo de la agricultura. Por último, se insiste en que hoy somos receptores de inmigrantes, pero que en un pasado no tan lejano nuestro país ha sido emisor de emigrantes. Invitar al alumnado a realizar una pequeña investigación sobre el tema les permitirá comprender un poco más un fenómeno tan complejo como es el de la inmigración.

UNIDAD 28 Inventos de países lejanos

Hace 4.000 años chinos y egipcios usaban el reloj de sol. Fueron los árabes españoles los que al inclinar la "aguja" consiguieron que marcara directamente la hora. En nuestra vida cotidiana realizamos muchas actividades, algunas relacionadas con el uso de objetos y otras con la aplicación de procedimientos.

Y en general, no nos paramos a pensar de dónde han venido o como surgieron. Aquí se presentan algunos ejemplos de objetos habituales procedentes de culturas diversas.

Esta unidad pretende que el alumnado asimile la idea de que dispone de muchas cosas que tienen su origen en países muy lejanos. Puede servir para realizar un tratamiento intercultural de los contenidos curriculares de la etapa, favoreciendo de este modo la aproximación a otras culturas.

1. Objetivos

Identificar objetos de uso cotidiano procedentes de otros países o culturas.
Valorar su aportación a nuestra cultura.

2. Contenidos

- Inventos logrados por la humanidad a lo largo de la historia.

3. Desarrollo

En una sesión anterior, el tutor o la tutora propondrá a la clase que en grupos de seis investiguen y elaboren un pequeño mural, siguiendo el modelo de ficha del invento o descubrimiento anexa, donde recogerán las aportaciones a la cultura actual de los países de origen del alumnado de la clase.

En la sesión de tutoría correspondiente, cada qué inventos han encontrado y su aportación a nuestro mundo actual.

Finalizada la exposición de cada uno de los grupos, el tutor o la tutora resumirá sus aportaciones, incidiendo en los aspectos positivos que sobre nuestra cultura han supuesto logros y descubrimientos realizados en otros países y lugares, algunos de ellos muy alejados del nuestro.

4. Evaluación

Se evaluará el proceso de búsqueda de información, los inventos encontrados por el alumnado, así como el uso que éstos tienen en nuestra sociedad.

Se valorará la creatividad del alumnado en la localización de inventos o descubrimientos.

5. Materiales

Ficha del invento o descubrimiento

Ficha del invento o descubrimiento:

Nombre:
Inventor o descubridor:
Fecha del invento o descubrimiento:
Lugar:
Descripción:
Uso actual:
Foto o dibujo:
Valoración del grupo:

UNIDAD 29. Agricultura con raíces árabes

Las raíces multiculturales españolas se reflejan en las aportaciones de los distintos pueblos que aquí han vivido. La influencia de la cultura árabe tiene su manifestación en los sistemas de regadío, en la construcción de edificios civiles y religiosos, en los sistemas de numeración utilizados en las matemáticas, en obras clásicas de la literatura, en aportaciones a la gastronomía, la medicina o a la filosofía.

La palmera datilera, la berenjena, la morera, la naranja, la chufa y el arroz son considerados como cultivos tradicionales valencianos y en algunos casos están íntimamente relacionados con algunas poblaciones. Así, Elche se asocia con la palmera datilera, Alboraya con la chufa, Bétera con la albahaca, Nules con la naranja, etc. Sin embargo, no es muy conocida la primordial influencia que tuvieron los árabes en la introducción o desarrollo de estos cultivos.

En esta unidad se pretende facilitar a los tutores información para facilitar que el alumnado pueda describir la influencia de la cultura árabe en la Comunidad Andaluza.

1. Objetivos

Conocer la influencia árabe en nuestra agricultura.

Desarrollar actitudes interculturales positivas a través del aprecio y la valoración de un aspecto de otra cultura relevante y beneficioso para nosotros.

2. Contenidos

- Cultivos tradicionales valencianos cuyo origen, implantación o desarrollo es de influencia árabe: la palmera datilera, la berenjena, la morera, la naranja, la chufa y el arroz.

3. Desarrollo

El tutor o la tutora explica que muchos de los cultivos tradicionales en nuestros campos fueron introducidos por los árabes o desarrollados por ellos.

Así, explica que los árabes perfeccionaron y aumentaron los sistemas de regadío de origen romano existentes en el suelo peninsular, mejorando las técnicas de extracción y de conducción del agua. Utilizaban acequias y norias.

Seleccionaron los tipos de cultivo según las características del terreno, la composición de la tierra y la climatología del lugar. Practicaron los injertos, desarrollaron los abonos y aclimataron e introdujeron nuevas especies vegetales.

En general, se produjo un sensible aumento de variedades de verduras, hortalizas, y árboles frutales. Algunas de ellas ya eran conocidas por los chinos, persas o indios, pero fueron los árabes los que consiguieron su difusión en Occidente.

Los cultivos de vid servían a los árabes para la obtención de uvas y pasas.

La producción de vino estaba en manos de judíos y mozárabes. Desarrollaron la producción del olivar y el aceite era muy apreciado y se exportaba al Mahgreb y a Oriente. Tenía fama el esparto de Alicante y el azafrán de Valencia. Los productos de la huerta eran abundantes y variados. Los árabes fueron trayendo la chufa, la caña de azúcar, la granada, la sandía, el melón, el algodón, la berenjena, el naranjo, la morera, el almendro, el membrillo, la higuera, la palmera datilera, el albaricoque, el altramuz, el jazmín y las alcachofas. Utilizaban la cebolla, la canela, el azafrán, el poleo, el cilantro, la albahaca, el orégano, el comino, el jengibre, el espliego, la hierbabuena y las flores de clavo.

A continuación, divide la clase en grupos de seis y les reparte unos textos sobre la palmera datilera, la berenjena, la morera, la naranja, la chufa y el arroz.

Procurará distribuir el alumnado de origen árabe entre los grupos y le invitará a adoptar el papel de portavoz. Cada grupo lee los textos y rellena una tabla con los datos sobre los cultivos. El portavoz de cada grupo expone los resultados.

4. Evaluación

Se evaluará tanto el grado de implicación del alumnado como el acierto en la resolución del ejercicio que se propone.

Se valorará el conocimiento y aprecio de las aportaciones de la cultura árabe.

5. Materiales

Textos sobre la palmera datilera, la berenjena, la morera, la naranja, la chufa y el arroz.

Tabla de datos sobre estos cultivos.

Textos sobre la palmera datilera, la berenjena, la morera, la naranja, la chufa y el arroz.¹⁷

La palmera datilera

La palmera datilera procede de Arabia y su cultivo ha sido muy importante para las primitivas civilizaciones habitantes de zonas desérticas. Resiste a la sequía y la salinidad por lo que es muy apropiada para las tierras de Elche, donde hay más de 180.000 palmeras. Las plantaron alrededor de las huertas para conservar la humedad necesaria para los cultivos. Así pudieron cultivar árboles frutales, hortalizas y también hierba para el ganado. El resultado es lo que en Elche se llama palmeral y en el resto del mundo, oasis.

La berenjena

La huerta valenciana es un oasis, rodeado de tierras áridas, que se consigue gracias al sistema de riego iniciado ya por los romanos y perfeccionado más tarde por los árabes.

¹⁷ Estos cultivos se pueden modificar, según la zona en la que se desarrolle el programa educativo.

Los musulmanes introdujeron nuevos productos, muy populares hoy, no solamente en la Península, sino en toda Europa, como es la berenjena (badinjana), originaria de la India y difundida por el Mediterráneo a través de Irán. Tan apreciada llegó a ser ésta en al-Ándalus, que los almuerzos de mucho bullicio y gentío, se les llamaba «berenjenales». Entre las verduras y hortalizas también trajeron las alcachofas (jarshuf) y los espárragos, la calabaza, los pepinos, las judías verdes, los ajos, la cebolla, la zanahoria, el nabo, los jaramagos, las acelgas (as-silqa), las espinacas (isfanaj) y muchas otras.

La morera

Los chinos han cultivado la morera desde tiempos inmemoriales. Los árabes la trajeron a España. El cultivo de la morera iba implícito a la fabricación de la seda, ya que los gusanos se sustentan principalmente de las hojas de este árbol.

Además, es una plantación que no necesita mucha agua y evita arrastres de tierra.

Los árabes las solían plantar en los límites de los campos de cultivo.

El cultivo industrial de la seda en la Comunidad Valenciana es posterior a la época árabe. Se desarrolla en los siglos XVI y XVII. Hasta finales del siglo XIX, la cría del gusano de la seda tuvo la máxima importancia, pero tras la plaga del gusano de seda (la pebrina) la morera fue sustituida masivamente por el naranjo.

Los gusanos de seda que todos hemos tenido alguna vez no provienen de aquellos, sino que fueron introducidos en una Feria de Muestras en Valencia en los años cincuenta.

La naranja

La naranja amarga, el limón y la toronja (pomelo) proceden del sureste de Asia. Los árabes utilizaban los frutos para elaborar zumos y para conservar alimentos y las flores para elaborar perfumes. Desarrollaron injertos, produciendo variedades de cítricos.

El limón (laymun) fue introducido por los árabes en el siglo XI. El limón se usa en la elaboración de zumos y forma parte de muchos platos tradicionales. Es frecuente en huertas y jardines, desde la época árabe.

El naranjo amargo (nārany) fue introducido por los árabes en los siglos X y XI. Sembraban semillas, que eran transplantadas a macetas y, más tarde, a su sitio definitivo, eran más bien decorativos, porque su fruto amargo sólo permitía confeccionar compuestos medicinales y mermeladas. La variedad dulce la difundieron los comerciantes genoveses en el siglo XV. El esplendor del cultivo de la naranja en la Comunidad Valenciana comienza a fines del siglo XVIII y sigue en nuestros días.

La naranja es el símbolo de la Comunidad Valenciana. Se cultiva en zonas próximas al mar y ocupa el número uno de su producción agrícola, seguido de las hortalizas y el arroz.

La chufa

La chufa tiene su origen en el antiguo Egipto y de ella se obtiene la horchata.

Es uno de los primeros cultivos y se han encontrado jarrones de chufa en las tumbas de los faraones. Los árabes introdujeron este tubérculo vegetal en España y su cultivo se desarrolló en Valencia.

La horchata es muy energética y diurética, tiene mucho potasio y nada de sodio y es rica en vitaminas y minerales.

El arroz

El arroz común asiático es la especie más cultivada en España. Los primeros cultivos aparecen en China 5.000 años antes de Cristo.

En el siglo VI comienzan a cultivar en España el arroz los bizantinos que dominaron el sudoeste de la Península. Pero fueron los expertos hortelanos musulmanes quienes lo introdujeron masivamente y desarrollaron su cultivo. El arroz sigue siendo un cultivo

primordial en la marjal, base de nuestra alimentación más tradicional, y producto de exportación. Es el cereal más consumido en el mundo después del trigo.

CUESTIONARIO

La palmera datilera

Su lugar de origen es:

¿La introducen en España los árabes?

¿Cómo la usaban los árabes?

¿Cómo se usa ahora?

La berenjena

Su lugar de origen es:

¿La introducen en España los árabes?

¿Cómo la usaban los árabes?

¿Cómo se usa ahora?

La morera

Su lugar de origen es:

¿La introducen en España los árabes?

¿Cómo la usaban los árabes?

¿Cómo se usa ahora?

La naranja

Su lugar de origen es:

¿La introducen en España los árabes?

¿Cómo la usaban los árabes?

¿Cómo se usa ahora?

La chufa

Su lugar de origen es:

¿La introducen en España los árabes?

¿Cómo la usaban los árabes?

¿Cómo se usa ahora?

El arroz

Su lugar de origen es:

¿La introducen en España los árabes?

¿Cómo la usaban los árabes?

¿Cómo se usa ahora?

SOLUCIONES

La palmera datilera

Su lugar de origen es:

Arabia.

¿La introducen en España los árabes?

Sí.

¿Cómo la usaban los árabes?

Los dátiles para comer, las palmas para la artesanía y las palmeras para proteger los campos.

¿Cómo se usa ahora?

Sobre todo tienen un uso ornamental, aunque se utilizan los dátiles y las palmas.

La berenjena

Su lugar de origen es:

La India.

¿La introducen en España los árabes?

Sí.

¿Cómo la usaban los árabes?

Era muy apreciada y corriente en su dieta.

¿Cómo se usa ahora?

Se cultiva y consume en abundancia.

La morera

Su lugar de origen es:

China.

¿La introducen en España los árabes?

Sí.

¿Cómo la usaban los árabes?

Las hojas, para el cultivo del gusano de seda. Los árboles para fijar las tierras.

¿Cómo se usa ahora?

Su uso es fundamentalmente ornamental.

La naranja

Su lugar de origen es:

Sudeste de Asia.

¿La introducen en España los árabes?

Sí.

¿Cómo la usaban los árabes?

Los árboles para adornar los huertos. Los frutos para hacer mermeladas y medicinas. Las flores para perfumes.

¿Cómo se usa ahora?

La naranja dulce para el consumo como fruta de mesa y también para la elaboración de zumos y mermeladas. La amarga tiene un uso ornamental y también se usa para la elaboración de mermeladas.

La chufa

Su lugar de origen es:

Egipto.

¿Lo introducen en España los árabes?

Sí.

¿Cómo lo usaban los árabes?

Como fruto seco y para elaborar la horchata.

¿Cómo se usa ahora?

Sobre todo para elaborar la horchata y también como fruto seco.

El arroz

Su lugar de origen es:

China.

¿Lo introducen en España los árabes?

No, ya lo habían introducido antes los bizantinos, pero se intensifica su cultivo con los árabes.

¿Cómo lo usaban los árabes?

Como alimento de primer orden.

¿Cómo se usa ahora?

Se cultiva intensivamente como alimento de primer orden.

UNIDAD 30 Recuerdos

La emigración es una constante en la historia de la humanidad. En nuestro país y en nuestra Comunidad los flujos migratorios son un fenómeno cuya presencia está en constante incremento y a la que nos habituamos poco a poco. Sin embargo, ese fenómeno tiene dos caras, la del país de procedencia y la del de llegada. En la actualidad, nuestro país es receptor de inmigrantes. Sin embargo, en un período no muy lejano numerosos españoles tuvieron que emigrar a otros países por cuestiones económicas.

En esta unidad se pretende que el alumnado, a través de lo que le cuentan otras personas sobre su experiencia como emigrantes, intente comprender la situación en que se encuentran los inmigrantes en España.

1. Objetivos

Fomentar la actitud analítica del alumnado mediante el contacto con otras personas que transmiten su propia experiencia.

Aumentar la capacidad de comprensión hacia las personas inmigrantes desde las vivencias de otra persona.

2 Contenidos.

- Relato de las experiencias de una persona que emigró a Alemania, Francia o Suiza en los años 60.

El tutor o la tutora distribuye en parejas o tríos que han de entrevistar a una persona que emigró a Alemania, Francia o Suiza en los años 60 y que estuvo allí, como mínimo, un año. Pueden entrevistar a un familiar o conocido, o bien acudir a un lugar donde se reúnan jubilados o a un centro de la tercera edad.

3. Desarrollo

Interesa conocer del entrevistado, aparte de sus datos biográficos, sus experiencias y sentimientos, su percepción de las gentes del país y su actitud para con los españoles. Se le podrá preguntar sobre las amistades que allí hizo, el conocimiento del idioma y la cultura del país y otros aspectos que permitan al alumnado comprender la situación de un emigrante fuera de su país.

Se utilizará la entrevista semidirigida, es decir que no parezca un interrogatorio con un cuestionario cerrado, pero evitando que se desvíe considerablemente del tema. Para ello dispondrán de un listado de temas o preguntas que servirá de guión para realizar la entrevista, pero que no tienen que seguir de manera completa, ni siquiera en el orden que están establecidas las preguntas.

Se trata de que el entrevistado hable libremente en el orden que desee y que el entrevistador vaya centrando la entrevista de vez en cuando.

La entrevista podrá también grabarse en formato audiovisual. El listado de temas anexo a esta unidad podrá servir para elaborar el suyo propio. Se cumplimentará una ficha del entrevistado que contenga sus datos básicos y un resumen de la entrevista.

En una sesión de tutoría posterior, los grupos relatarán las biografías del entrevistado, referida especialmente a sus años como emigrante en el extranjero y su interrelación con la gente de ese país. Se basarán en los datos de la ficha.

4. Evaluación

Se evaluará la relevancia del contenido de la ficha.

Se valorará la capacidad del alumnado en el análisis y comprensión de la situación de la persona entrevistada, así como la actitud de empatía desarrollada.

5. Materiales

Ficha de entrevista

Ficha de entrevista

1. Edad, lugar de nacimiento y lugares de residencia posteriores en España antes de emigrar.
2. Datos relevantes de su vida en España antes de emigrar.
3. Razones o motivos que le inducen a emigrar y factores. Opiniones y ayudas de otras personas.
4. Llegada y acogida en el país de destino. Lugares de residencia.
5. Historia laboral. Trabajos desempeñados.
6. Amistades y relaciones con la gente.
7. Situaciones de rechazo o discriminación.
8. Sucesos y experiencias en ese país.
9. Regreso y adaptación. Percepción de España y los españoles a la vuelta.
10. Relación actual con ese país: pensión, amistades, propiedades, viajes realizados, etc.
11. Valoración de la experiencia.
12. Comparación de su situación vivida con la de los inmigrantes que vienen ahora a España.

COMUNICACIÓN¹⁸

Este capítulo, dedicado a la comunicación, tiene relación con el valenciano y el castellano en su contacto con otras lenguas, otras culturas y otros modos de hablar.

¹⁸ Se hizo sólo con el castellano, pero se le introdujo algunas palabras propias de las localidades donde se desarrolló el programa.

La primera unidad se refiere a la utilización de las diferentes lenguas del alumnado para rotular las dependencias del centro, lo que permite ver las similitudes y diferencias entre las lenguas y fomentar las aportaciones del alumnado de lenguas minoritarias.

La segunda unidad se dedica a la influencia del árabe sobre el valenciano y el castellano. Se pretende que el alumnado pueda apreciar el origen de determinadas palabras de un modo divertido.

Por último, se presentan americanismos reconocidos en la lengua española con la intención de que valore que es una lengua viva en continua evolución aquí y en América.

UNIDAD 31 Escribimos con otros idiomas

En la Comunidad Valenciana nos hemos acostumbrado a la rotulación en valenciano y castellano de las dependencias. Así mismo, es una práctica cada vez más extendida que se rotulen en otros idiomas las dependencias de los centros, para significar que están abiertos a todo el alumnado y a sus familias.

En esta unidad se pretende que el alumnado conozca y aprecie la diversidad idiomática de sus compañeros y compañeras de una manera lúdica en la que se precisa la participación del alumnado de lenguas minoritarias.

1. Objetivos

Apreciar la diversidad de los idiomas del alumnado.

Familiarizar al alumnado con la grafía de la escritura en otros idiomas de origen del alumnado del centro.

2. Contenidos

- Rotular las dependencias del colegio en todos los idiomas del alumnado.

3. Desarrollo

El tutor o la tutora expone que las dependencias del centro están rotuladas en los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana. Dado que es un centro multicultural se pretende rotular los nombres de las dependencias en las lenguas de origen del alumnado del centro. Para ello, pide la colaboración de todos.

Previamente, habrá solicitado autorización a la Dirección del centro y habrá revisado la lista de dependencias del centro, anexa a esta unidad, incluyendo, modificando o eliminando las que estime oportuno.

La clase se divide en grupos de tres o cuatro alumnos o alumnas. Un grupo se dedica a rotular y los restantes a obtener la información de cómo se escribe el nombre de las dependencias en los diferentes idiomas. Lo mejor es obtener la información directamente del alumnado o de sus familias. También se puede pedir ayuda al profesorado o consultar diccionarios o traductores de internet.

La actividad concluye con la colocación de los rótulos y con las fotos de recuerdo de la actividad.

4. Evaluación

Se evaluará la realización plena de la actividad y la participación del alumnado.

Se valorará la disposición a utilizar algunas palabras de los otros idiomas de sus compañeros.

5. Materiales

Cartulina y rotuladores. Puede utilizarse cualquier material que se estime conveniente para la elaboración de los rótulos.

Relación de dependencias del centro.

DEPENDENCIAS DEL CENTRO:

Almacén
Antelaboratorio
Aseos alumnas
Aseos alumnos
Aseos profesorado
Aula de Dibujo
Aula de Informática
Aula de Música
Aulas de Pequeño Grupo
Aula-taller
Aula-taller de Tecnología
Bachillerato
Biblioteca
Cafetería
Cocina
Comedor
Conserjería
Departamento
Departamento de Orientación
Dirección
Educación Infantil
Educación Primaria
Educación Secundaria Obligatoria
Formación Centros Trabajo
Formación Profesional
Gimnasio
Jefatura de Estudios
Laboratorio
Sala AA
Sala AMPA
Sala de Equipos Docentes
Sala de Profesores
Sala de Usos Múltiples

Sala de Visitas
Secretaría
Seminario
Servicio de Orientación
Tutorías

UNIDAD 32 Escuela de traductores

La sociedad multicultural no es nueva. Si miramos en un determinado período de nuestra historia, podemos apreciar la convivencia de tres culturas tradicionales: musulmana, cristiana y judía en buena armonía con su desarrollo propio y una interrelación enriquecedora para las tres.

En esta unidad se pretende que el alumnado pueda comprender la diversidad cultural de la sociedad actual observando el pasado. Es una unidad que, además de utilizarse en una sesión de tutoría, puede servir en Valenciano, en Castellano y en Historia.

1. Objetivos

Cultivar actitudes interculturales de respeto y tolerancia hacia las diferentes formas de entender la vida, de las diferentes creencias morales y religiosas.

2. Contenidos

- Toledo en el siglo XII
- Palabras árabes que han influido en el valenciano y en el castellano.

3. Desarrollo

El tutor o la tutora presenta la actividad recordando que a Toledo se la conoce como la ciudad de las Tres Culturas, porque convivieron cristianos, musulmanes, y judíos.

La relación de las tres culturas se manifiesta en arquitectura en el estilo mudéjar. En Toledo hay una serie de edificios de este estilo como: Santiago del Arrabal, las Iglesias de San Andrés y San Vicente, la torre de la Iglesia de Santo Tomé, el Palacio de Fuensalida, el Taller del Moro, la Casa de Mesa, el Palaciode Galiana y la Puerta del Sol. Todos se construyen con ladrillo o mampostería encintada, cubiertos con bellos artesonados de madera y decorados con yeserías y azulejos.

Les explica que la Escuela de Traductores de Toledo se creó en el siglo XII como lugar de encuentro de judíos, musulmanes y cristianos. Allí se traducían esencialmente del árabe al romance y de éste al latín. Alcanzó su máximo esplendor un siglo después por iniciativa del rey Alfonso X, el sabio, que potenció las traducciones al castellano. En la Escuela de Traductores participaron sabios como Domingo Gundisalvo, Juan Hispano, Hermán el Dálmata, Gerardo de Cremona, Hernán el Alemán, Miguel Scoto y Daniel de Morlay. Tradujeron obras de Al-Farabi, Algazel, el Planisferio de Ptolomeo, De Tactu Pulsus y Corpus de Galeno, y De Plantis de Aristóteles.

A continuación, presenta una lista de palabras árabes que se han incorporado al valenciano. Hay dos columnas, la primera de palabras árabes y la segunda en blanco. La actividad

consiste en escribir en la columna en blanco aquellas palabras valencianas que se corresponden con las palabras árabes y que se encuentran en la parte superior de la hoja. La misma actividad se repite con las palabras árabes que se han incorporado al castellano.

4. Evaluación

Se evaluará la eficacia en el desempeño del trabajo.
Se valorará la actitud positiva en el ejercicio propuesto.

5. Materiales

Columnas a enlazar
Diccionarios para buscar las palabras que no entiendan.

Palabras Valencianas:

aixovar, alambí, albarà, albufera, alcaloide, alcavot, alcohol, alfals, àlgebra, algoritme, alicates, almúnia, alquímia, aranzel, arròs, assutzena, atzabeja, atzar, bata, café, cala, elixir, fideu, gerra, jupa, laca, màscara, moixama, sanefa, tarifa

	Fonética árabe	Grafía árabe	Palabra Valenciana
1.	<i>Ball</i>	عَنْزَب (عَنْزَب)	
2.	<i>musamma</i>	عَنْزَمُ	
3.	<i>maglana</i>	مَرْجَم	
4.	<i>lakk</i>	لَكْ	
5.	<i>al-fayfasa</i>	فَيْفَسَا	
6.	<i>kalla</i>	كَلَا	
7.	<i>qahwa</i>	قَهْوَا	
8.	<i>fidwa< fūd</i>	فَيْدَا	
9.	<i>sanfa</i>	سَنْفَا	
10.	<i>yarra</i>	يَرْجَا	
11.	<i>yyuba</i>	يَيْبَا	
12.	<i>hafya</i>	هَيْفَا	
13.	<i>al-murpa</i>	مَرْبَا	
14.	<i>al-liqa</i>	لَيْقَا	
15.	<i>al-kimya</i>	كَيْمِيَا	
16.	<i>al-hah</i>	هَيْحَا	
17.	<i>al-qawwad</i>	قَوْوَادَا	
18.	<i>al-qali</i>	قَوَالَا	
19.	<i>al-sawar</i>	سَوَارَا	
20.	<i>as-sasara</i>	سَسَارَا	
21.	<i>as-sabay</i>	سَبَارَا	
22.	<i>al-zahar</i>	زَهَارَا	
23.	<i>ar-ras</i>	رَسَا	
24.	<i>al-Jwarizmi</i>	جَوَارِزْمِي	
25.	<i>al-yabra</i>	يَبْرَا	
26.	<i>al-bara</i>	بَارَا	
27.	<i>al-buhaira</i>	بُهَيْرَا	
28.	<i>al-rabiq</i>	رَبِيْقَا	
29.	<i>ilair</i>	لَيْرَا	
30.	<i>'awwal</i>	أَوَّلَا	

Palabra Castellana:

aceite, acelga, adelfa, adoquín, alcanfor, alcoba, aldaba, alféizar, alfombra, almacén, almohada, alpargata, alubia, añico, azafata, azafrán, azúcar, bellota, chaleco, cifra, dado, fonda, gabán, jazmín, jirafa, mandil, matraca, noria, res, tabique

	Fonética árabe	Grafía árabe	Palabra Castellana
1.	<i>yasīmin</i>	ياسمين	
2.	<i>na'wa</i>	نوعان	
3.	<i>mandīl</i>	مئيدنم	
4.	<i>mitraqa</i>	مئيرم	
5.	<i>qaba'</i>	عابق	
6.	<i>fundaq</i>	فونف	
7.	<i>sifr</i>	رفص	
8.	<i>zurqfa</i>	فزار	
9.	<i>ras</i>	سار	
10.	<i>dād</i>	داد	
11.	<i>yalīka</i>	فليكا	
12.	<i>tasbik</i>	فبكب	
13.	<i>balhafa</i>	فلوب	
14.	<i>an-niqd</i>	فنونقا	
15.	<i>al-maqzan</i>	فمقان	
16.	<i>al-mujadda</i>	فمجا	
17.	<i>al-kubīya</i>	فكوبيا	
18.	<i>al-kafīr</i>	فوكافرا	
19.	<i>al-qubba</i>	فكوبا	
20.	<i>al-fasha</i>	ففسفا	
21.	<i>al-dabba</i>	فدببا	
22.	<i>as-silqa</i>	فسلقا	
23.	<i>as-sukkar</i>	فسككار	
24.	<i>al-safat</i>	فسافات	
25.	<i>az-zait</i>	فزايت	
26.	<i>az-zafaran</i>	فزارفاران	
27.	<i>ad-dukkan</i>	فدكان	
28.	<i>ad-difla</i>	فدفل	
29.	<i>al-jumbra</i>	فجمبرا	
30.	<i>al-pargat</i>	فپارقات	

Soluciones

Fonética àrabe	Grafia àrabe	Palabra Valenciana
1. <i>batt</i>	(بَطَّاطَة) عَصْفُور	bata
2. <i>musamma</i>	عَمَامَة	moixama
3. <i>masjara</i>	مَسْجِد	màsara
4. <i>lakk</i>	لَعْلَع	laca
5. <i>al-fayfasa</i>	فَصْفَصَة	alfals
6. <i>halla</i>	هَلَالَة	cala
7. <i>qahwa</i>	قَهْوَة	cafè
8. <i>fidewa < fād</i>	فَيْدَة / فَيْدَة	fidea
9. <i>sarifa</i>	سَرْفَة	sanefa
10. <i>garra</i>	غَرَج	gorra
11. <i>ppuba</i>	ظَبَّاج	jupa
12. <i>tarifa</i>	تَرْجَمَة	tarifa
13. <i>al-murra</i>	مُرْمَرَة	almúria
14. <i>al-ligaf</i>	لَيْقَة	alicates
15. <i>al-kemra</i>	كَيْمَرَة	alquímia
16. <i>al-kuhl</i>	كَوْلَة	alcohol
17. <i>al-qawwad</i>	قَوْلَة	alcavot
18. <i>al-qali</i>	قَوْلَة	alcalide
19. <i>al-sarar</i>	سَرْسَرْ	aixover
20. <i>as-susara</i>	سَرْسَرْ	esnutzona
21. <i>as-sabey</i>	سَبَّابَة	alزابے
22. <i>al-zhar</i>	زَرْجَة	atrar
23. <i>ar-ruzz</i>	رُزْجَة	arros
24. <i>al-šarar</i>	شَرْسَرْ	algoritme
25. <i>al-yabra</i>	يَبْرَجَة	àlgebra
26. <i>al-bara</i>	بَرْجَة	albarà
27. <i>al-buhaira</i>	بُهَيْرَة	albufera
28. <i>al-inbiq</i>	إِنْبِيْقَة	alambí
29. <i>iksir</i>	إِكْسِير	elixir
30. <i>'ansol</i>	أَنْسَل	aranzel

Soluciones

Fonética árabe	Grafía árabe	Palabra Castellana
1. <i>yasimin</i>	ياسمين	jazmín
2. <i>narura</i>	نورعان	noria
3. <i>mandil</i>	مئيدنم	mandil
4. <i>mitraqa</i>	مئيرطم	matraca
5. <i>qaba'</i>	قابي	gabán
6. <i>fundaq</i>	فونءف	fonda
7. <i>sifr</i>	رفص	cifra
8. <i>zirafa</i>	قئارز	jirafa
9. <i>ras</i>	رسا	res
10. <i>dād</i>	ءاء	dado
11. <i>yaliha</i>	قئايءء	chaleco
12. <i>tasbik</i>	قئيبقئب	tabique
13. <i>balluta</i>	قئولب	bellota
14. <i>an-niqd</i>	قئونقءا	añico
15. <i>al-majzan</i>	قئمءقءا	almacén
16. <i>al-mujadda</i>	قئءقءا	almohada
17. <i>al-lubiya</i>	قءولقءا	alubia
18. <i>al-kafor</i>	قءوفالقءا	alcanfor
19. <i>al-qubba</i>	قءبوقءا	alcoba
20. <i>al-fasha</i>	قءءسقءا	alféizer
21. <i>al-dabba</i>	قءبضقءا	aldaba
22. <i>as-silqa</i>	قءولسقءا	acelga
23. <i>as-sukkar</i>	قءقسقءا	azúcar
24. <i>al-safat</i>	قءافسقءا	azafata
25. <i>az-zait</i>	قئزقءا	aceite
26. <i>az-zafaran</i>	قئازفقءا	azafrán
27. <i>ad-dukkan</i>	قءقءقءا	adoquín
28. <i>ad-difla</i>	قءءءقءا	adelfa
29. <i>al-jumbra</i>	قءمءقءا	alfombra
30. <i>al-pargat</i>	قئاقءقءا	alpergata

UNIDAD 33 Nos entendemos

Desde la llegada de los primeros descubridores al continente americano en el siglo XV el castellano ha ido evolucionando y cambiando de manera diferente a como se desarrollaba en España.

Sin embargo, a pesar de diferencias significativas en el vocabulario, podemos entendernos con personas procedentes de países de América del Sur y que utilicen el castellano como lengua materna.

En esta unidad presentamos algunas palabras aceptadas por la Real Academia de la Lengua Española, que son reconocidas como americanismos y, por tanto, utilizables en cualquier proceso de comunicación.

1. Objetivos.

Reconocer la variedad lingüística que aportan aquellas personas originarias de países de América del Sur.

Valorar la diversidad lingüística como factor enriquecedor de nuestra cultura.

2. Contenidos

- Americanismos

3. Desarrollo

El tutor o la tutora distribuye a los alumnos y las alumnas en grupos de cinco. Les facilita unas fichas de americanismos, extraídas del listado que se encuentra en el anexo. El grupo tendrá que asociar las palabras que se les ha repartido con los significados correspondientes. El tutor o la tutora puede orientar la tarea, indicando que se fijen en el prefijo o el sufijo, si creen que es un verbo, un nombre, etc.

Una vez relacionadas las palabras y sus significados, deberán establecer algunas conclusiones como: qué términos consideran más próximos a su entorno, cuáles utilizarían en sus conversaciones, etc.

Para la realización de la tarea, los grupos dispondrán de unos 30 minutos; pasado este tiempo cada grupo comentará qué relaciones ha establecido y sus impresiones sobre diferentes términos.

4. Evaluación

Se evaluará la capacidad del alumnado de establecer algún criterio para relacionar palabras con sus significados.

Se valorará si el alumnado aprecia las aportaciones de los americanismos a la comunicación.

5. Materiales

Listado de americanismos aceptados por la Real Academia de la Lengua.

Se encuentran agrupados por orden alfabético, si bien el tutor o la tutora puede optar por otro criterio de agrupación, como el de descripción o nación para elaborar las fichas.

Listado de americanismos aceptados por la Real Academia de la Lengua

	Palabra	Descripción	Nación
1.	abuelazón.	Condición anímica de los abuelos por su nieto.	Panamá
2.	abulencia.	Falsedad, especulación.	Rep. Dominicana
3.	achivarse.	Arreglarse, vestirse elegante.	El Salvador
4.	achusemado, da.	Loco, extravagante.	Guatemala
5.	acuerpar.	Apoyar (favorecer).	Panamá
6.	acupear.	Defender.	Costa Rica
7.	adredista.	Que por costumbre actúa adrede	Ecuador
8.	agallarse.	Molestarse en extremo.	Puerto Rico
9.	agallú, a.	De carácter beligerante, agresivo.	Puerto Rico
10.	agualotoso, sa.	Que tiene exceso de agua.	Nicaragua
11.	agüite.	Decaimiento, abatimiento.	El Salvador
12.	ahuizotada.	Acción molesta.	México
13.	alcanzativo, va.	Suspicaz.	El Salvador
14.	alfabetear.	Ordenar alfabéticamente.	Cuba
15.	amanesquera.	Fiesta o reunión que se prolonga	

Palabra	Descripción	Nación
	hasta el amanecer.	Nicaragua
16. amasandería.	Panadería.	Chile
17. ambulante.	Actividad del vendedor ambulante.	México
18. atrecho.	Atajo.	Puerto Rico
19. averigüetas.	Entrometido.	Colombia
20. ayudista.	Cómplice.	Chile
21. babosería.	Habladuría sin sustancia.	Puerto Rico
22. balurde.	De mala calidad.	Nicaragua
23. bencinero, ra.	Perteneciente o relativo a la bencina (gasolina).	Chile
24. bibí.	Biberón.	Puerto Rico
25. binazo.	Chisme.	Costa Rica
26. borrachómetro.	Alcoholímetro.	Colombia
27. brujez.	Falta o escasez de dinero.	México
28. caima. (Del quechua qayma, desabrido, insulso).	Dicho de una persona o de una cosa: Sosa, sin gracia.	Bolivia
29. calancas. (Quizá del quechua kallanca, fortaleza).	Piemas largas y flacas.	Perú
30. campeonar.	Ganar un campeonato.	Perú
31. carilimpio, pia.	Descarado.	Panamá
32. cesteril.	Perteneciente o relativo al baloncesto.	Chile
33. chacalele.	Reloj de pulsera. Corazón de una persona.	El Salvador
34. chacho.	Persona hábil, que sabe desenvolverse en ciertas situaciones.	Colombia
35. chacuatol.	Revoltijo, conjunto de cosas sin orden.	Nicaragua
36. chamo, ma.	Niño o adolescente.	Venezuela
37. chatel.	Niño	Nicaragua
38. chavar.	Molestar, incordiar.	Puerto Rico
39. chido, da.	Muy bueno. Bonito, lindo.	México
40. chimbolero.	Infierno.	El Salvador
41. chimón.	Excoriación formada en la piel por el roce con algo.	Nicaragua
42. cholear.	Tratar a alguien despectivamente.	Perú
43. choreta.	Trompeta. De improviso, de casualidad, de mala suerte.	Honduras
44. chulillo.	Cobrador de un autobús.	Perú
45. chulón, na.	Desnudo.	El Salvador
46. chusema.	Loco, extravagante.	Guatemala
47. cilindadora.	Apisonadora.	Colombia
48. cluequera.	Afecto intenso de una persona hacia otra, especialmente hacia los niños.	Venezuela
49. comiquita.	Cómic. Película de dibujos animados del cine o la televisión.	Venezuela

Palabra	Descripción	Nación
50. configir.	Entrar en conflicto.	Puerto Rico
51. copuchar.	Propalar noticias alarmantes, exagerando los hechos.	Chile
52. cuerdear.	Piropear, lisonjear.	Costa Rica
53. desguabilado, da.	Desarreglado, mal vestido.	Honduras
54. desguambilado, da.	Desarreglado, mal vestido.	Colombia
55. duchero.	En el cuarto de baño, compartimento donde está la ducha. Alcachofa, pieza agujereada de la ducha.	Uruguay
56. efectivar.	Hacer efectivo algo.	Ecuador
57. embostadero.	Lugar hecho especialmente para poner la ropa mojada al sol.	Venezuela
58. enfermada.	Acción y efecto de enfermar.	México
59. entumido, da.	Tímido.	México
60. entundar.	Hechizar.	Ecuador
61. enturcado, da.	Encolerizado.	Nicaragua
62. equipero, ra.	Jugador de un equipo deportivo.	Guatemala
63. estofón, na.	Empollón.	Puerto Rico
64. faracho.	Soponcio.	Panamá
65. fierrada.	Conjunto de amigos de confianza o de la misma profesión.	El Salvador
66. filático, ca.	Que emplea palabras rebuscadas y raras para exhibir erudición.	Ecuador
67. fisiquear.	Lucir el físico; ir bien vestido.	El Salvador
68. fregatina.	Situación o hecho incómodo o tedioso.	Chile.
69. fridera.	Sartén (recipiente de cocina).	Honduras
70. gallogallina.	Indeciso, cobarde, pusilánime.	Nicaragua
71. gambusino.	Buscador de oro.	México
72. gañotudo, da.	Que grita mucho.	Nicaragua
73. golero.	Portero jugador que defiende la portería.	Uruguay
74. guambra. (Del quichua huambra).	Muchacho, niño, adolescente.	Ecuador
75. guares.	Hermanos gemelos.	Puerto Rico
76. infomativista.	En la radio y la televisión, persona encargada de leer las noticias.	Uruguay
77. inmancable.	Infalible, seguro.	Venezuela
78. interpretariado.	Traducción simultánea.	Chile
79. jetonear.	Decir mentiras o infundios.	Costa Rica
80. lángara.	Persona que no es digna de confianza.	México
81. latisueldo.	Sueldo de considerable cuantía.	Ecuador
82. lavatrstos.	Fregadero, pila de fregar.	Honduras
83. leuco.	Esparadrapo.	Uruguay
84. levantavidrios.	Elev lunas.	Argentina
85. llevaitrae.	Correvidile, persona que lleva y trae chismes.	Cuba
86. lolo, la.	Adolescente.	Chile

Palabra	Descripción	Nación
87. macaquear.	Hacer monerías.	Uruguay
88. magiar.	En el fútbol, hacer buen juego con la pelota, no dejando que la arrebate el jugador contrario.	El Salvador
89. maluquencia.	Malestar general.	Nicaragua
90. maruga.	Sonajero.	Cuba
91. matero.	Maceta, recipiente de barro para criar plantas.	Venezuela
92. matizón, na.	Bromista.	Nicaragua
93. mecato.	Pequeño refrigerio que se toma entre comidas.	Colombia
94. mechonear.	Tirar del cabello de alguien. Someter a novatadas a los nuevos estudiantes.	Chile.
95. mejengue.	Lío, enredo.	Honduras
96. miche.	Reyerta	Costa Rica
97. mochilear.	Salir de excursión llevando los pertrechos en una mochila.	Chile
98. molonquear.	Sacudir, golpear.	El Salvador
99. monga.	Catarro fuerte, gripe.	Puerto Rico
100. musepo.	Morriña, tristeza.	Honduras
101. naipear.	Barajar, mezclar los naipes. Engañar, inducir a otro a tener por cierto lo que no lo es.	Bolivia
102. ñampeado, da.	Loco.	Panamá
103. pachorrear.	Haraganear.	Nicaragua
104. paramar.	Lloviznar.	Ecuador
105. pasadiscos.	Tocadiscos.	Uruguay
106. patango, ga.	Regordete.	Nicaragua
107. pedalero, ra.	Perteneciente o relativo al ciclismo. Ciclista.	Chile
108. pesero, ra.	Camicero.	Honduras
109. pestañazo.	Sueño breve.	Cuba.
110. pipencia.	Amistad muy estrecha.	Nicaragua
111. repechaje.	En el fútbol, última oportunidad que se da a un equipo para que continúe en una competición.	El Salvador
112. ruñir.	Agujerear.	México
113. semillazo.	Golpe.	Costa Rica
114. tanjarina.	Naranja mandarina.	Uruguay
115. teclo, cla.	Anciano, persona de mucha edad.	Perú.
116. temar.	Tener una obsesión.	Bolivia
117. tipache.	Dicho de una persona de baja estatura.	Guatemala
118. togar-se.	Endomingarse.	Panamá
119. trancadera.	Embotellamiento.	Bolivia
120. trancón.	Embotellamiento.	Colombia
121. uñudo.	Diablo	Nicaragua
122. usamericano, na.	Estadounidense.	Ecuador

Palabra	Descripción	Nación
123. vasado.	Contenido de un vaso.	Costa Rica
124. vidajenear.	Fisgonear.	Panamá
125. videograbar.	Grabar en video	México
126. violfa.	Tabla plegable para planchar.	Honduras
127. yaya.	Mujer que se dedica a cuidar niños.	Filipinas

NARRACIÓN

La parte de este libro dedicada a creencias y tradiciones se inicia con un capítulo sobre cuentos tradicionales y libros procedentes de diferentes culturas. Estas unidades pueden relacionarse con los de valenciano y castellano.

Los cuentos tradicionales son una muestra de la cultura arraigada en los pueblos que se transmite de generación en generación y también, entre los pueblos, adaptándolos a sus propias características.

Las tradiciones de diferentes pueblos convergen en un momento dado.

Descubrir estas similitudes desde lo más arraigado entre culturas diversas es una actividad lúdica que fomenta el establecimiento de lazos afectivos.

En su mayoría, los cuentos tradicionales tienen su moraleja, transmiten unos valores susceptibles de ser conocidos y apreciados por el alumnado.

Por último, los libros de cuentos, de texto, con ilustraciones, etc. muestran las propias manifestaciones de cada cultura y permiten un acercamiento rápido a las mismas.

UNIDAD 34. Cuentos tradicionales¹⁹

Los cuentos tradicionales son abiertos y variables, anónimos, ficticios y se transmiten por vía oral. Son coloquiales y sencillos.

La inconcreción temporal y geográfica es una de sus características.

Un mismo cuento tiene sus versiones propias en pueblos diferentes debido al contacto e intercambio cultural desde tiempos inmemoriales.

En esta unidad se pretende que el alumnado aprecie de la relación entre culturas desde tiempos antiguos, que la transmisión de los cuentos se realiza de generación a generación y también de cultura a cultura.

1. Objetivos

Desarrollar las habilidades de comunicación.

Facilitar la integración socioafectiva del alumnado.

2. Contenidos

- Cuento tradicional ruso, El niño meñique, la versión rusa del cuento de Pulgarcito.

3. Desarrollo

¹⁹ En este capítulo se trabajó, además, con cuentos extraídos internet, provenientes de diferentes países(<http://pacomova.eresmas.net/>, <http://www.terra.es/personal/kokopaco/>, <http://www.storyplace.org/sp/storyplace.asp>, <http://www.asahi-net.or.jp/%7Ets4h-smz/index.html>, <http://club.telepolis.com/damalago/leyendas.htm>, <http://www.temakel.com/indice1mitosancest.htm>, <http://www.hadaluna.com/>, ...)

El tutor o la tutora explica que los cuentos populares tienden a la uniformidad, como si procedieran de la misma fuente con independencia de su lugar de origen. Tienen un patrón de recuerdos comunes más allá de las culturas.

Estos patrones, entroncados en nuestras raíces primordiales han pasado de la tradición oral a la escrita y actualmente, a la multimedia.

A continuación, lee el cuento ruso de El niño meñique. Les anima a que comenten las semejanzas y diferencias entre este cuento y el de Pulgarcito de Perrault.

Más adelante les pide a varios alumnos y alumnas que cuenten en voz alta su propia versión del cuento de Aladino y la lámpara maravillosa. Para finalizar, el grupo resaltarán los aspectos comunes entre las diferentes versiones.

4. Evaluación

Se evaluará la aportación de versiones del cuento propuesto por el tutor o la tutora por el alumnado y sus habilidades narrativas.

Se valorará la integración afectiva del grupo y el clima de comunicación que se establezca en la clase.

5. Materiales

El niño meñique.

El niño meñique

Érase una vez un matrimonio de campesinos que vivían solos en una aldea remota. Un día la mujer estaba cortando carne para hacer un guisado y se cortó un dedo. Agarró el dedo y lo echó al fuego del hogar que utilizaban para calentar la casa.

De pronto, se dio cuenta que de la lumbre saltó algo y fue a parar detrás de un armario, alguien hablaba con voz humana y le pedía por favor ayuda para salir.

La mujer preguntó quién era, y la voz le contestó que era su hijo, nacido de su dedo. La mujer lo cogió y vio que era un niño muy diminuto, que apenas se alzaba del suelo. Y le puso de nombre Niño Meñique, pues ese era el dedo que se había cortado.

El niño meñique fue al campo a ver a su padre que estaba trabajando las tierras.

- Buenos días padre, saludó.

El campesino se extrañó de oír una voz humana sin ver a nadie y preguntó quién hablaba.

El niño meñique le dijo que era su hijo acabado de nacer, que estaba su madre cortando carne para el guisado y se cortó un dedo, el meñique. Lo echó al fuego y apareció él, el niño meñique. Le dijo a su padre que estaba allí para ayudarlo y le pidió que se sentara y descansara mientras él labraba la tierra.

Muy curioso, el campesino se tumbó junto a un árbol mientras Niño Meñique intentaba arar la tierra y lo hizo subiéndose a la cabeza del caballo y susurrándole las órdenes a la oreja del mismo para guiarlo. Antes, le había sugerido a su padre que si alguien dice que quiere comprar sus servicios, lo vendiera, pidiéndole que no sufriera y asegurándole que volvería.

Estaban así las cosas cuando pasó por allí un rico terrateniente y se quedó asombrado al ver que el caballo tiraba solo del arado y así se iban abriendo los surcos en la tierra, y no vio a nadie por allí.

El terrateniente se maravilló de ver un caballo que trabajaba solo. El campesino le contestó que estaba arando su hijo. El terrateniente quiso comprar al niño meñique. Tras alabar las virtudes del niño y regatear un rato, el niño fue vendido por dos mil rublos.

El terrateniente pagó los dos mil rublos, cogió a Niño Meñique, se lo metió en una cartera que llevaba y se dirigió hacia su hacienda. Pero Niño Meñique supo cómo abrir la cartera y escaparse sin que se diera cuenta su nuevo dueño.

Empezó a andar y al final le sorprendió la noche. Se escondió debajo de unas plantas, justo al lado del camino principal, y se dispuso a pasar la noche.

Estaba durmiendo y un ruido le despertó. Era el caminar de varios hombres.

Estos hombres le contaron que iban a robarle unos caballos al terrateniente porque no les pagaba una deuda contraída con ellos.

El niño meñique se ofreció a ayudarles, les dijo que se podría meter por debajo de la puerta y abrirla desde dentro.

Llegaron hasta la casa del rico terrateniente. Se metió el chico en el establo y se oyeron unos ruidos. Al cabo de unos minutos Niño Meñique sacó los mejores caballos del terrateniente y más tarde los condujeron al bosque y se pusieron inmediatamente a repartirse el botín.

El niño meñique se quedó con un garañón negro y los otros se quedaron con otros seis ejemplares y se marcharon a toda velocidad hacia sus casas para no ser descubiertos.

Niño Meñique se dedicó a galopar con su garañón negro por el bosque disfrutando de una libertad que nunca había tenido. Estuvo así viviendo bastante tiempo hasta que se acordó de sus padres y una nostalgia profunda se adueñó de él. Pensó que tenía que volver con ellos. Así que un día dirigió su precioso caballo hasta las tierras de su padre, que se encontraba arando junto a su viejo caballo.

Niño Meñique gritó a su padre, diciéndole que había vuelto. Su padre se giró sin ver más que a un bonito caballo junto a él, pero fijándose vio que Niño Meñique estaba sentado en las crines del animal. Empezó a llorar de emoción y vivieron todos juntos, tan felices.

UNIDAD 35 Moraleja

La sociedad en la que vivimos ha ido transformándose a un ritmo vertiginoso. Usos y costumbres que eran habituales no hace mucho tiempo, o bien han desaparecido o prácticamente ya no se utilizan. Un ejemplo lo constituyen los cuentos.

Son numerosos los pueblos de otras latitudes del planeta que todavía mantienen la transmisión de valores, normas, etc. a las nuevas generaciones a través del lenguaje oral. En estas sociedades, la palabra representa el instrumento utilizado preferentemente. En ese modo de transmisión cultural, podemos enmarcar a los antiguos trovadores, juglares y cuentacuentos que recorrían los pueblos y ciudades.

En esta unidad se pretende que los alumnos y las alumnas se acerquen hacia aquellos valores que, de forma explícita o implícita, se encuentran en los cuentos, sobre todo en los recogidos en la tradición oral de determinadas culturas.

1. Objetivos

Establecer analogías entre diferentes culturas.
Apreciar la transmisión de los cuentos, como valor cultural y social.
Desarrollar la creatividad literaria a partir de elementos narrativos diversos.

2. Contenidos

- Los cuentos en sus diversas manifestaciones.

3. Desarrollo.

El tutor o la tutora explica brevemente que los cuentos han servido de ayuda en la transmisión de valores culturales, completados con otras opciones literarias. Las familias siguen utilizando los cuentos con las nuevas generaciones. De ahí su importancia en cualquier cultura.

Se propone que los alumnos y las alumnas, formen grupos de con un número variable de componentes, pero con la condición de que en el grupo existan al menos al menos alumnos o alumnas procedentes de dos países, regiones o culturas diferentes.

Los grupos efectuarán sucesivamente:

- a) Buscar un cuento tradicional común a dos países, de entre los representados en el grupo.
- b) Leer los cuentos, indicando los: valores representados, coincidencias y diferencias entre el argumento, los personajes, el final, etc.
- c) Cada grupo expondrá sus conclusiones. El tutor o la tutora las irá anotando en la pizarra, con el fin de disponer de elementos de comparación ente cuentos de procedencias diversas.
- d) El tutor o la tutora, propondrá que cada grupo escriba un cuento, en el que se combinen los diferentes elementos narrativos de los cuentos anteriores.

4. Evaluación

Se evaluará la actividad de construir un breve cuento que integre elementos culturales diferentes

Se valorará la capacidad de establecer semejanzas y diferencias entre cuentos de procedencias diversas.

5. Materiales

Serán los propios alumnos y alumnas los que aporten los materiales para el desarrollo de la unidad.

UNIDAD 36. Día multicultural del libro.

Determinadas actividades interculturales pueden ser más efectivas si se desarrollan en un marco más amplio que la tutoría. Así, por ejemplo, organizar actividades de ocupación de tiempo libre como la del día multicultural del libro puede ayudar a contribuir a transformar la escuela en un centro de interés, donde el saber sea sentido como una necesidad.

En esta unidad se pretende que el alumnado aprenda aspectos interesantes de otras culturas que nos transmiten los libros.

1. Objetivos

Contribuir a la convivencia armoniosa de todas las culturas presentes en el centro, a través de un conocimiento mutuo más profundo y de una educación para el respeto a la individualidad cultural de los diversos grupos existentes.

Desarrollar actividades curriculares y extraescolares que puedan promover las relaciones interculturales.

2. Contenidos.

- Exposición de libros, ilustrados y de texto que aporte el alumnado de diferentes países escolarizados en el centro. También se expondrán postales, fotos y diversos objetos típicos.

3. Desarrollo

Las actividades se preparan con la debida antelación, y se encargarán a varios grupos. Es importante que además del tutor o la tutora se implique el profesorado de valenciano, castellano, el secretario o secretaria del centro, las asociaciones de madres y padres de alumnos y aquel personal que colabore asiduamente en la Biblioteca.

Un grupo del centro organizará el día multicultural del libro el 23 de abril. Ese día se expondrá en el patio una muestra de libros de diferentes países o culturas.

Otra actividad consistirá en buscar libros de texto, leyendas y cuentos para mostrarlos enmarcados en cartón reproduciendo ventanas o motivos típicos de cada país.

Se puede pedir a algún familiar de un alumno de otros países que lea en voz alta un cuento en la lengua original y otra persona que lo traduzca simultáneamente.

4. Evaluación

Se evaluará la aportación de libros por parte del alumnado.

Se valorará el interés, la convivencia y el grado de participación.

5. Materiales

Expositor de libros.

Cartones para enmarcar libros de texto, cuentos o leyendas.

EMPATÍA

En este capítulo se plantean actividades para reflexionar sobre dilemas morales, leyendas y proverbios, que permitan descubrir los valores que puedan contener de manera implícita o latente.

Los dilemas morales formulados en los contextos de tutoría fomentan y desarrollan el discurso y el juicio del alumnado. Permiten una discusión rica sobre temas que trascienden lo cotidiano.

Al final de curso, cuando el alumnado ya haya debatido sobre valores interculturales, se pueden introducir temas relativos a leyendas profundas de diferentes culturas, que permiten elevar el nivel de la discusión, utilizando pensamientos más abstractos.

Uno de los valores a tener en cuenta en la educación intercultural es la superación del etnocentrismo. Ya no se trata de considerar cómo vemos desde aquí a las personas extranjeras o cómo nos ven los extranjeros que aquí vienen, sino de valorar a partir de proverbios cómo nos ven pueblos de otras culturas cuando los visitamos. Este es el objeto de la última unidad del libro de educación Intercultural.

UNIDAD 37. ¿Qué harías?

Enfrentarse a situaciones en las que se deben tomar decisiones entre diferentes opciones o posibilidades no resulta fácil. Desde las primeras etapas de su desarrollo, el niño o la niña no sabe qué juguete escoger para jugar. Los jóvenes han de elegir entre jugar un partido con sus amigos o ir al cine; entre continuar estudios o buscar un empleo. Los adultos, por ejemplo, cuando tienen que decidir si continúan en la misma empresa u optan por otra. Sin embargo, algunas elecciones se producen en situaciones en las que entran en juego valores, principios o actitudes.

Esta unidad pretende de manera sencilla que el alumnado practique la reflexión que debe hacerse antes de cualquier elección. Así mismo, pretende que tome decisiones responsables, de acuerdo con valores y principios aceptados y asumidos por la sociedad en la que vive y, en la medida de lo posible, decisiones creativas.

Por las características de la unidad, puede ser utilizada en cualquiera de los cursos de la ESO, si bien es más apropiada para el último trimestre de cuarto curso.

1. Objetivos

El alumnado deberá ser capaz de dar una respuesta justificada al dilema moral planteado.
Respetar y valorar decisiones diferentes de la propia.

2. Contenidos

- Dilema moral.

3. Desarrollo

El tutor o la tutora explica al grupo que van a plantear una discusión sobre una determinada situación, establecida como dilema moral (en el apartado de materiales se encuentra un ejemplo de dilema moral).

Esta unidad se trabajará individualmente y, a la vista del texto, cada alumno o alumna reflexionará y dará una respuesta al dilema. Posteriormente, se celebrará un debate en gran grupo, utilizando las correspondientes técnicas de dinámica de grupos.

El supuesto sobre el que se va a discutir es el siguiente:

"Estás conduciendo tu coche en una noche de tormenta terrible. Pasas por una parada de autobús donde se encuentran tres personas esperando:

o Una anciana gravemente enferma.

o Una persona procedente de otro país que te salvó la vida cuando estuviste a punto de ahogarte en el mar.

o Una persona con la que siempre has soñado relacionarte".

La pregunta que se plantea es:

En esta situación ¿a quién de ellos llevarías en el coche, teniendo cuenta que sólo tienes sitio para un pasajero? Piensa antes de seguir leyendo y escribe tu respuesta, justificándola.

Como actividad complementaria, según la respuesta del alumnado a la actividad, se puede pedir que, por grupos, discutan dilemas morales.

4. Evaluación

0 Se evaluará la capacidad de establecer respuestas claras y precisas, acorde con los valores de nuestra sociedad.

0 Se valorará la participación en el debate, así como la cantidad y la calidad de las aportaciones.

5. Materiales

Respuesta al dilema moral

Este dilema se utilizó en una entrevista de trabajo. Podrías llevar a la anciana, porque va a morir y por lo tanto deberías salvarla primero. Podrías llevar al amigo, ya que él te salvó la vida una vez y estas en deuda con él. Sin embargo, tal vez nunca vuelvas a encontrar al amante perfecto de tus sueños.

El aspirante que fue contratado (de entre 200 aspirantes) no dudó al dar su respuesta.

¿Qué dijo?

Simplemente contestó:

"Le daría las llaves del coche a la persona procedente de otro país, y le pediría que llevara a la anciana al hospital, mientras yo me quedaría esperando el autobús con la persona de mis sueños."

Conclusión:

Debemos superar las aparentes limitaciones que nos plantean los problemas, y aprender a pensar creativamente.

Texto de apoyo al dilema

Dilema moral: Supone la elección entre dos alternativas de comportamiento, cuando ambas contradicen los propios principios morales, y no existe una tercera alternativa.

Dilema moral semirreal (hipotético): La disyuntiva (situación sin salida) de una persona ficticia, que tiene que elegir entre dos alternativas contrarias a sus propios principios.

Dilema moral educativo:

Un dilema (semirreal o real) que lleva a los integrantes de una discusión de dilemas a tal grado de razonamiento sobre la solución de problemas morales, que sus capacidades de discurso y juicio son fomentados, desarrollados. El dilema debería ser formulado de la

forma más realista posible, para que despierte curiosidad y suspenso (intriga) pero no emociones que puedan bloquear el aprendizaje (como por ejemplo: miedo, odio).

UNIDAD 38 Relatos

Las culturas antiguas han utilizado diversos relatos para responder a preocupaciones importantes del ser humano y explicar los grandes interrogantes de la humanidad.

Son relatos memorables y tradicionales que muchas veces narran la actuación de personajes extraordinarios en tiempos lejanos y misteriosos.

En esta unidad se pretende facilitar a los tutores estrategias para que el alumnado se familiarice con versiones de diversas culturas sobre interrogantes comunes de la humanidad.

1. Objetivos

Cultivar actitudes positivas hacia otras culturas a través de la empatía.

2. Contenidos

- Relatos del Diluvio universal según culturas de diversas partes del mundo.
- Relatos sobre los orígenes del mundo.

3. Desarrollo

El tutor o la tutora explica que el relato de un Diluvio Universal forma parte de diversas culturas de todo el mundo. Su explicación se puede basar en el resumen anexo a esta unidad.

A continuación, invita al alumnado a elaborar una pequeña composición sobre los orígenes del mundo, según relatos que hayan oído. Transcurridos unos 15 minutos anima a leer la composición a algunos alumnos y alumnas, procedentes de diversas culturas.

Terminada la exposición, se abrirá un debate.

4. Evaluación

Se evaluará la participación del alumnado en el desarrollo de la unidad aportando sus relatos.

Se valorará la actitud de empatía hacia los relatos procedentes de otras culturas.

5. Materiales

No se precisa material específico para esta unidad, si bien se puede utilizar libros de consulta y también Internet.

Relatos sobre el Diluvio

El diluvio y la figura de Noé se recoge en la Biblia

"Hazte un arca de maderas resinosas, divídela en compartimentos, y la calafateas con pez por dentro y por fuera. Hazla así, trescientos codos de largo, cincuenta de ancho y treinta de alto; harás en ella un tragaluz, y a un codo sobre éste acabarás el arca por arriba; la puerta la haces a un costado; harás en ella un primero, un segundo y un tercer piso. Voy a arrojar sobre la tierra un diluvio de aguas que exterminará toda carne que bajo el cielo tiene un hálito de vida.

Cuanto hay en la tierra perecerá. Pero contigo haré yo mi alianza; y entrarás en el arca tú y tus hijos, tu mujer y las mujeres de tus hijos. De todo viviente y de toda carne meterás en el arca parejas para que vivan contigo; macho y hembra serán. De cada especie de aves, de ganados y de reptiles vendrán a ti por parejas para que conserven la vida..." (Génesis 6, 14-21).

En Sumeria, la epopeya de Gilgamesh

"Destruye tu casa y construye una barca, abandona todas tus pertenencias y ve en busca de la vida, deja atrás los bienes materiales y salva tu alma... Destruye tu casa, te digo, y construye una barca con sus dimensiones en la justa proporción con su anchura y longitud en armonía. Instala a bordo de la barca la semilla de todos los seres vivos."

En Noruega, en el texto de Gylfaginning aparece la figura de Bergelmir "Odin, Vili y Ve mataron al gran gigante helado Ymir. De sus heridas brotó tanta sangre (agua) que, excepto Bergelmir y su mujer, los otros gigantes helados se ahogaron en la inundación que provocó. Bergelmir escapó con su mujer al subirse con presteza a un barco que él había construido vaciando un tronco."

En Méjico, la Piedra del Sol de los aztecas (V. Códice Vaticano)

"El cuarto mundo fue iluminado por el sol del agua. El gran dios Quetzalcoatl creó una raza de seres humanos a partir de la ceniza. Esta gente era muy codiciosa, por lo que fue castigada con una inundación... El Ser Supremo salvó una pareja humana del Diluvio. Les habló y les dijo: encontrad un gran árbol, haced un agujero en su tronco lo suficientemente grande, y refugiaos en él hasta que las aguas se retiren..."

El diluvio también aparece entre los griegos

Cuando el héroe Prometeo robó el fuego de los dioses para entregárselo a los hombres, aquellos, llevados por la ira, decidieron destruir la Tierra con un terrible diluvio. Sin embargo, Zeus advirtió a Prometeo a través de Deucalión, construyendo el héroe una caja de madera introduciendo en ella todo cuanto era necesario, y salvándose así con Pirra del terrible diluvio.

En la India, en los Vedas

"...Cuando un hombre sabio llamado Manu realizaba sus abluciones, halló en la palma de su mano un pececillo que le rogó que le dejase vivir. Manu se compadeció de él y lo metió en un tarro. Al día siguiente, comprobó que el pez se había hecho muy grande y lo llevó a un lago. Al poco tiempo el lago resultó demasiado pequeño para albergar al pez. "Arrójame al mar -dijo el pez (que en realidad era una manifestación del dios Visnú)- pues estaré más cómodo".

Luego advirtió a Manu que iba a desencadenarse un diluvio. Le envió una gran barca, con órdenes de instalar en ella a una pareja de cada especie viva y las semillas de cada planta, y luego subiera el mismo a bordo..."

En Egipto, en el Libro de los Muertos

Toth dice que va a "destruir todo cuanto he creado. La Tierra se hundirá en el abismo por medio de un diluvio, y su superficie aparecerá lisa como en tiempos pretéritos..."

África (los yoruba)

"Los dioses nunca se cansaban de oír a Obatala describir la ciudad que él había creado en la Tierra. Muchos de ellos estaban tan fascinados con lo que habían oído, que decidieron dejar sus casas del Cielo y vivir entre los hombres en la Tierra. Pero Olokun estaba celosa de Obatala y reunió las grandes olas del océano, enviándolas a través de la tierra que había creado Obatala. Una tras otra, las olas inundaron la Tierra hasta que el agua sumergió toda la extensión que se podía ver a simple vista".

América del Sur (los aymara)

"En el comienzo, el Señor Con Ticci Viracocha, príncipe y creador de todas las cosas, emergió del vacío y creó la Tierra y los Cielos. Luego creó animales y una raza de seres humanos gigantescos que vivieron sobre la Tierra en la oscuridad de una noche eterna, porque aún no había sido creada ninguna forma de luz. Cuando la conducta de esta raza disgustó a Viracocha, volvió a emerger, esta vez desde el lago Titicaca, y castigó a esos primeros seres humanos convirtiéndolos en piedras. Luego provocó una gran inundación. Pronto incluso los picos de las montañas más altas estaban bajo el agua".

El diluvio también se ha recogido en Alaska, California, Irán, Australia, Filipinas, Tailandia, Vietnam, China, Polinesia y Melanesia.

UNIDAD 39. Proverbios

Los proverbios son muestras de la sabiduría popular. En ellos se condensan apreciaciones sobre determinados aspectos de la realidad que se han mantenido vivos en el tiempo por su aceptación entre la gente. Al analizar determinados proverbios de algunas etnias subsaharianas, podemos vislumbrar qué es lo que piensan ellos de los extranjeros, especialmente de los europeos, que los visitan. Podemos intuir cómo nos ven desde lo más profundo de su cultura.

En esta unidad se pretende poner a la disposición de los tutores unos proverbios africanos para que el alumnado pueda conocerlos, analizarlos y discutir sobre lo que significan.

1. Objetivos

Preparar al alumnado para vivir en una sociedad multicultural conociendo cómo perciben nuestra cultura miembros de otras culturas en su saber popular.

2. Contenidos

- Analizar proverbios africanos.
- Actitudes respecto a los extranjeros.

3. Desarrollo

El tutor o la tutora explica que los proverbios contienen parte del saber popular. En ellos se puede apreciar qué piensan de los extranjeros los pueblos donde se han originado de los europeos que han estado conviviendo con ellos.

Los proverbios que se conservan se mantienen porque la gente los sigue aceptando y repitiendo.

Pregunta en voz alta: ¿Cómo se trata la figura del extranjero en los proverbios?

Por ejemplo, un proverbio japonés dice: "El viajero pierde la vergüenza". Sin embargo, un proverbio árabe insiste en lo contrario: "Cuando estés en el extranjero, no olvides tu parte de humillación".

Y los dos tienen parte de razón: el extranjero ha de comunicarse con la gente del país al que viaja (lo que coloquialmente decimos como buscarse la vida). Por otra parte, no debe mostrar una altivez o superioridad hacia la gente que allí vive.

Tras esta explicación, el tutor o la tutora pregunta: ¿Qué es lo que piensan los pueblos africanos sobre los viajeros, los extranjeros y especialmente los europeos que los han visitado?

A continuación divide la clase en grupos de seis, procurando que en todos haya alumnado de origen subsahariano e invitando a este alumnado a asumir el papel de portavoz en su grupo.

Reparte los proverbios africanos anexos a esta unidad y pide que hablen de ellos en el grupo.

Transcurridos unos 15 minutos, pide que los portavoces aporten un resumen a toda la clase.

4. Evaluación

Se evaluará el grado de implicación del alumnado en el desarrollo de la actividad.

Se valorará su actitud empática hacia los pueblos africanos.

5. Materiales

Proverbios africanos.

Mapa de África, donde se pueden ubicar los países de origen de los proverbios.

PROVERBIOS AFRICANOS

El extranjero es como el rocío. Proverbio bambara, Malí.

El extranjero no ve aunque tenga los ojos abiertos. Proverbio baulé, Costa de Marfil.

Habrà siempre algo que decir del extranjero que parte. Proverbio ashanti, Ghana.

El hombre blanco nunca olvida Europa. Proverbio mongo, República Democrática del Congo.

Quienes nunca han viajado creen que no hay mejor cocinera que su madre. Proverbio ewé, Togo.

Dios habla una lengua extranjera. Proverbio ovambo, Namibia.

7) OTRAS UNIDADES DIDÁCTICAS INTERCULTURALES.

7.1) UNIDAD DIDÁCTICA PARA EDUCACIÓN FÍSICA

CICLO: 2º-
EDUCACIÓN FÍSICA

UNIDAD DIDACTICA

JUEGOS DEL MUNDO

JUSTIFICACIÓN:

El juego, de por sí, constituye una extraordinaria herramienta para el desarrollo de una serie de capacidades en los alumnos, permitiéndoles adquirir de una forma motivadora elementos motrices, capacidades afectivas, cognitivas, sociales, etc.

Si además de ello se le añade el calificativo de populares, tradicionales de cada cultura y autóctonos de diversos lugares y zonas, se convierte en un elemento de primer orden en la educación de los alumnos y base para adquirir todo tipo de conocimientos y actitudes.

En esta línea de las actitudes y de los calificativos populares y autóctonos, la U.D. planteada, pretende desarrollar, en el campo de la interculturalidad, una serie de compromisos y valores. A través de juegos populares o autóctonos de distintas culturas, es extraordinariamente fácil darse a conocer dichas culturas; con estos juegos, se les da a los alumnos la oportunidad de apreciar las diferencias entre unas y otras gentes, y a la vez, lo que es más importante, las similitudes que existen entre todos los niños (en nuestro caso) puesto que el juego se puede considerar como un elemento universal.

OBJETIVOS:

El objetivo general, entendido como capacidad a desarrollar por los alumnos es:

-establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social, rechazando cualquier clase de discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.

A partir de éste, y puesto que al hablar de U.D. estamos en el llamado tercer nivel de concreción curricular, se derivan una serie de capacidades a desarrollar por el alumno mucho más concretas, que son los objetivos didácticos:

- ✚ Identificar a través de los juegos tradicionales, la existencia de diferentes grupos sociales.
- ✚ Identificar las características más relevantes de cada uno de estos grupos sociales (costumbres, formas de vida, ...), (gitanos, magrebíes, centroeuropeos, africanos,...)

- ✚ Apreiciar las diferencias entre unos y otros juegos, así como los puntos en común en ellos.
- ✚ Recavar información acerca de juegos tradicionales propios de nuestra zona.
- ✚ Participar activa y comprometidamente en el desarrollo de estos juegos.

CONTENIDOS:

La consecución de estas capacidades se hará en función de unos contenidos referidos a lo que el alumno debe saber (conceptuales), lo que debe saber hacer (procedimentales), y lo que debe saber valorar (actitudinales).

-CONCEPTUALES:

-juegos de diferentes regiones del mundo. Rasgos definitorios de cada uno. Diferencias e igualdades. Origen de los juegos.

-PROCEDIMENTALES:

-participación activa en los juegos. Búsqueda de información acerca de juegos autóctonos, mediante preguntas a nuestros abuelos y padres y otras personas. Invención de juegos. Proposición de diferentes variantes para los juegos conocidos.

-ACTITUDINALES:

-conocimiento de diferentes modos de vida, a partir de estos juegos. Valoración de las características de cada grupo social. Estimación de las similitudes existentes entre todas las personas (por ejemplo el juego como necesidad vital, puntos en común de muchos de los juegos...). Rechazo de posiciones intolerantes, despreciativas ante otras vivencias.

Una vez recogidos los juegos y practicados durante las sesiones que componen la U.D., la última sesión de ésta se dedicará a charlar acerca de su sentido, de la importancia de conocer para valorar, es decir, de lo básico que es conocer otras culturas, en nuestro caso a través de sus juegos, para poder estimar el gran valor que cada una tiene y la riqueza que nos da esta diversidad en las personas (gracias a ella hemos conocido muchísimos juegos más).

METODOLOGÍA:

Los principios metodológicos que se utilizarán serán además de los comunes a toda actuación pedagógica, los siguientes:

- ✚ Eliminar tópicos y prejuicios.
- ✚ Trabajar la adquisición de estrategias de exploración descubrimiento.

- ✚ Proceso de construcción de los conocimientos, planteado desde multitud de ópticas .
- ✚ Partir de los conocimientos previos.

TEMPORALIZACIÓN:

La Unidad Didáctica se desarrollará en 9 sesiones,
EVLUACIÓN:

Los criterios que nos servirán para conocer el grado de aprehensión de las diferentes capacidades expresadas en los objetivos, son:

- ✚ Valorar en qué medida el alumno conoce culturas diferentes con sus rasgos y características.
- ✚ Estimar el grado de participación activa en cada uno de los juegos propuestos.
- ✚ Valorar si el alumno ha participado en la búsqueda de información acerca de juegos autóctonos y populares.
- ✚ Apreciar la valoración que hace el alumno del trabajo en grupo y la cooperación para conseguir objetivos comunes.

RECURSOS MATERIALES E INSTALACIONES:

La U.D. se desarrollará en la pista deportiva y los materiales empleados serán muy generales y en función de las características del juego (pelotas, aros, cuerdas, pañuelos, etc.)

RELACIÓN CON OTRAS AREAS:

Por su carácter y la forma de tratarlo, las relaciones son muy variadas:

-A. de Matemáticas; su relación viene de la mano de que el alumno empleará una serie de datos, construyendo fichas, y elaborando estadísticas acerca de número de veces que se repite un determinado juego, por ejemplo, en su tarea de búsqueda.

-A. de Lengua; es evidente que en esa búsqueda surgen nuevos nombres, por una parte, y nuevas formas de nombrar algo ya sabido, por otra.

-A. de Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural; de la misma manera se evidencia el claro vínculo existente, puesto que los alumnos conocen otras formas de vida, otros lugares, ... (constituye la esencia en si de la U.D.)

-A. de Educación Artística; su relación viene de la mano de las composiciones que hagan los alumnos del juego, de la creatividad a la hora de poner en práctica otros, partiendo de los ya conocidos...

-A. de Lenguas extranjeras; también se relaciona puesto que aparecen nombres de juegos en sus lenguas originales.

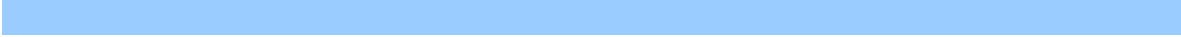
7.2) ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA 2

Unidad didáctica:

“JUEGOS DEL MUNDO”



Carlos Velázquez Callado
C.P. Miguel Hernández
Laguna de Duero (Valladolid)



UNIDAD DIDÁCTICA “JUEGOS DEL MUNDO”

Carlos Velázquez Callado

C.P. Miguel Hernández – Laguna de Duero. (Valladolid)

ÍNDICE

1. Introducción.	1
2. Del primer nivel de concreción al proyecto curricular de área.	3
2.1. Objetivos generales de etapa. Área de Educación Física.	3
2.2. Secuencia de objetivos por ciclos.	4
2.3. Bloques de contenido.	8
2.4. Secuencia de contenidos por ciclos.	8
2.5. Criterios de evaluación de etapa.	15
3. Desarrollo de la unidad didáctica: sesiones y actividades.	18
4. Orientaciones didácticas para la evaluación.	35
5. Bibliografía.	36

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los principales puntos en común de los niños y niñas de diferentes culturas es el juego. El juego es un medio para que el niño aprenda las normas culturales y los valores de una sociedad. Los distintos tipos de juego que los niños y niñas practican son un reflejo de la cultura en la que viven. Así, por ejemplo, hasta hace bien poco los juegos tradicionales infantiles en algunas etnias de Papua Nueva Guinea se caracterizaban por la ausencia de ganadores y perdedores. Todo lo contrario sucede en los juegos actuales de nuestra sociedad occidental donde la competición se convierte en muchos casos en un elemento esencial.

Recuperar una serie de juegos motores de diferentes lugares del mundo e introducirlos convenientemente estructurados en las clases de Educación Física puede suponer para nuestro alumnado el acceso a otras formas no sólo de jugar sino también de pensar y de actuar, y ese es el objetivo de esta tercera unidad didáctica.

Desde la práctica de los juegos intentaremos establecer elementos de comparación con otros que nuestro alumnado practica en su tiempo de ocio, ¿en qué se parecen?, ¿en qué se diferencian?, ¿qué materiales varían?, ¿cómo podemos modificarlos?... Encontraremos que muchos de los juegos recogidos son similares a otros que ya conocemos. Algunos parecen simplificaciones de otros, variantes derivadas de la adaptación del juego a una serie de condiciones como pueden ser la ausencia de un material determinado y su sustitución por otro o la eliminación del mismo, la adecuación a un espacio de juego concreto o la adaptación para favorecer el juego cuando el número de jugadores es superior o inferior al habitual. La búsqueda de similitudes y de diferencias entre los juegos recogidos y los que conocemos y practicamos habitualmente en nuestra escuela, así como un análisis más profundo de los diversos contextos culturales de los que proceden los juegos recopilados, nos debe facilitar un mayor conocimiento de otras formas de vida, ni mejores ni peores que la nuestra, simplemente distintas.

La fabricación de útiles para la práctica de los juegos a partir de elementos a nuestro alcance, la mayor parte de las veces considerados inservibles, puede familiarizarnos con algunos hechos derivados de la sociedad de consumo en la que estamos inmersos y hacernos comprender cómo ésta también repercute en las formas de jugar.

En definitiva, un sin fin de propuestas que pueden derivar del juego como eje conductor. Un eje cercano, diríamos que incluso propio y exclusivo del niño, y consecuentemente un elemento motivador para nuestro alumnado.

Ahora bien, somos perfectamente conscientes de que el mero hecho de introducir una unidad didáctica de juegos del mundo y ponerlos en práctica en nuestras clases no es suficiente para favorecer un acercamiento a otras culturas. Puede suceder que el alumnado se limite sólo a jugar y a disfrutar de los juegos, sin que muestre el más mínimo interés por su origen o por el entorno cultural de procedencia de los mismos. En este sentido pensamos que es necesario establecer una serie de acciones orientadas a que el alumnado relacione los juegos con su cultura de origen. Lo ideal sería hacerlo de forma interdisciplinar pero ello implicaría un proyecto educativo consensuado y conjunto que en la mayoría de los centros no existe. Ante esta situación, planteamos, desde las clases de Educación Física, la realización de

una serie de acciones que nos lleven poco tiempo y que resulten eficaces, entendiendo por eficaces el que tengan una cierta repercusión en el tiempo de ocio del alumnado, para despertar en él la curiosidad hacia otras culturas.

Entre las posibles acciones que realizaremos a lo largo de la unidad didáctica destacamos las siguientes:

1. Elaboración de un mural de seguimiento de las actividades realizadas durante el desarrollo de esta unidad didáctica. El mural se iniciará con un mapamundi y se irá completando con los nombres y lugares de procedencia de los distintos juegos realizados a lo largo de las distintas sesiones. Para colocar el nombre de cada juego, el grupo deberá indicar su procedencia y localizar en el mapa el país de origen.

2. Exposición de murales referidos a aspectos culturales de otros pueblos. Durante la unidad didáctica el maestro elaborará una serie de murales que muestren algunas tradiciones de otros pueblos, escuelas y niños de otros países, etc. Estos murales quedarán expuestos en el gimnasio o en el aula.

3. Introducción en las clases de instrumentos musicales y de juguetes de otros países. En algunas de las sesiones de la unidad didáctica se emplearán diferentes útiles procedentes de distintas partes del mundo: djembè (instrumento de percusión del Senegal), pelotas de takgro (procedentes de Tailandia), etc. Se resalta la importancia de que los niños puedan manipular todos los objetos.

4. Préstamo de revistas y de cintas de música. El maestro llevará a clase diferentes revistas de viajes y antropología, así como cintas con músicas, tradicionales y modernas, de diversos países que el alumnado podrá llevarse a casa para devolverlas en la siguiente sesión de clase.

5. Exposición de peonzas del mundo. Se prevé realizar, como actividad paralela abierta a todo el centro, una exposición con algo más de cien peonzas procedentes de distintos países.

A lo largo de los siguientes apartados trataremos de relacionar la unidad didáctica que pretendemos desarrollar con los diseños curriculares preceptivos y su concreción en nuestro proyecto curricular para el área de Educación Física para, a continuación, exponer los objetivos de la unidad, los objetivos y contenidos del PCA que se abordan, las distintas actividades de aula y el proceso evaluador.

2. DEL PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN AL PROYECTO CURRICULAR DE ÁREA.

2.1. OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA. ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Partiendo del análisis de la propuesta ministerial recogida en el RD 1006/1991, de 14 de junio, por el que se recogen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (B.O.E. de 26 de junio) y en el RD 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria (B.O.E. de 13 de septiembre), preceptiva en la actualidad en Castilla y León, pensamos que es necesario añadir en nuestro proyecto curricular de área un nuevo objetivo de etapa orientado a reconocer determinadas manifestaciones motrices como elementos de la cultura de los pueblos, fomentando así, también desde la Educación Física el respeto hacia la diversidad cultural existente en nuestro planeta. Así, a los ocho objetivos preceptivos, añadimos un noveno, planteando los siguientes objetivos generales para la Educación Primaria, dentro del área de Educación Física:

- 1.- Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.
- 2.- Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, de posturas y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con los efectos sobre la salud.
- 3.- Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea que se realiza, utilizando como criterio fundamental de valoración dicho esfuerzo y no el resultado obtenido.
- 4.- Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motores básicos adecuándose a los estímulos perceptivos y seleccionando los movimientos, previa valoración de sus posibilidades.
- 5.- Utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento de su cuerpo para la actividad física y para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.
- 6.- Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.
- 7.- Conocer y valorar la diversidad de las actividades físicas y deportivas y los entornos en que se desarrollan, participando en su conservación y mejora.
- 8.- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de ese modo.

9.- Reconocer y valorar algunas de las actividades físicas como manifestaciones del patrimonio cultural de los diferentes pueblos, relacionándolas con el contexto del que proceden.

2.2. SECUENCIA DE OBJETIVOS POR CICLOS.

A partir de los objetivos generales de etapa planteados en el apartado anterior, consideramos la siguiente secuencia derivada de concretar cada objetivo general en cada uno de los tres ciclos que conforman la Educación Primaria: (para la propuesta de unidad didáctica nos centraremos únicamente en el tercer ciclo, pero considero importante tener una visión general de la secuenciación realizada)

1.- Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.

PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
1.- Reconocer las diferentes partes del cuerpo, en el suyo propio y en el de los demás. 2.- Descubrir las posibilidades y limitaciones de su propio cuerpo y su movimiento en entornos conocidos. 3.- Utilizar el juego como medio de actividad física y de relación con los demás.	1.- Tomar conciencia de las posibilidades y limitaciones de su propio cuerpo en diferentes posiciones. 2.- Independizar el movimiento de los segmentos superiores e inferiores del eje corporal. 3.- Participar en los juegos, disfrutando de la actividad, sea cual sea el papel que le corresponda.	1.- Localizar y controlar distintas partes del cuerpo en posturas poco habituales, así como desplazamientos de la totalidad del cuerpo. 2.- Utilizar todas sus posibilidades de movimiento mediante actividades físicas colectivas, aceptando y valorando su propia realidad corporal. 3.- Organizar y realizar actividades físicas en su tiempo libre, permitiendo la participación de todos independientemente de su grado de destreza.

2.- Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, de posturas y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con los efectos sobre la salud.

PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
1.- Crear hábitos de salud, consolidando una limpieza personal de forma autónoma. 2.- Mantener una correcta actitud postural. 3.- Conocer las situaciones de riesgo derivadas de determinadas actividades físicas.	1.- Consolidar hábitos de limpieza personal de forma autónoma, en especial aquellos relacionados con la actividad física. 2.- Mantener una correcta actitud postural en cualquier situación. 3.- Valorar las situaciones de riesgo derivadas de determinadas actividades físicas, adoptando las medidas necesarias para evitar accidentes.	1.- Sistematizar todos los aprendizajes conseguidos en los ciclos anteriores referidos a: hábitos de limpieza personal, utilización correcta de espacios y materiales, hábitos posturales, etc.

3.- Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea que se realiza, utilizando como criterio fundamental de valoración dicho esfuerzo y no el resultado obtenido.

PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
<p>1.- Reconocer la relación existente entre las actividades físicas realizadas y los efectos inmediatos en el organismo.</p> <p>2.- Disfrutar de la actividad física, independientemente de los resultados alcanzados.</p>	<p>1.- Valorar el grado de esfuerzo necesario en determinadas actividades físicas.</p> <p>2.- Desarrollar la autoestima a partir del esfuerzo realizado en determinadas actividades físicas.</p> <p>3.- Participar con agrado en las actividades propuestas, sin establecer diferencias de sexo, raza, etc., a la hora de escoger compañeros.</p>	<p>1.- Dosificar el esfuerzo que se debe realizar en diferentes actividades físicas conocidas.</p> <p>2.- Reconocer y respetar las capacidades físicas propias y de los compañeros.</p> <p>3.- Disfrutar esforzándose por obtener el máximo rendimiento de sí mismo en cualquier actividad física.</p>

4.- Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motores básicos adecuándose a los estímulos perceptivos y seleccionando los movimientos, previa valoración de sus posibilidades.

PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
<p>1.- Explorar las posibilidades y limitaciones propias del movimiento en situaciones y entornos conocidos.</p> <p>2.- Desarrollar las habilidades y las capacidades físicas básicas mediante situaciones de juego.</p> <p>3.- Consolidar los conceptos topológicos básicos.</p> <p>4.- Adaptar los movimientos a los estímulos visuales y auditivos.</p>	<p>1.- Explorar las posibilidades y limitaciones propias del movimiento en entornos y situaciones no habituales.</p> <p>2.- Utilizar las habilidades básicas en la resolución de problemas que impliquen una adecuada percepción espacio-temporal.</p> <p>3.- Progresar en el desarrollo de las capacidades físicas básicas mediante situaciones de juego.</p> <p>4.- Resolver problemas con varias alternativas motrices, seleccionando los movimientos que más se adecuen a sus posibilidades (razonamiento motriz).</p>	<p>1.- Explorar las posibilidades y limitaciones propias del movimiento en todo tipo de entornos y situaciones.</p> <p>2.- Adaptar su percepción espacio-temporal a situaciones más complejas, propiciadas por la introducción de elementos nuevos y en movimiento.</p> <p>3.- Resolver problemas motores en los que disminuya el tiempo empleado para la selección de forma y tipo de movimiento, ejecutándolo de forma satisfactoria.</p> <p>4.- Resolver problemas motores en grupo, de la forma más adecuada a las posibilidades de cada uno y sin menospreciar a nadie.</p>

5.- Utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento de su cuerpo para la actividad física y para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.

PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
<p>1.- Tomar conciencia de los miembros superiores e inferiores y del eje corporal longitudinal.</p> <p>2.- Adecuar su movimiento a diferentes situaciones conocidas.</p>	<p>1.- Independizar el movimiento de los segmentos superiores e inferiores.</p> <p>2.- Adecuar su movimiento a diferentes situaciones desconocidas.</p>	<p>1.- Tomar conciencia del tono, relajación y equilibrio estático y dinámico en diferentes situaciones.</p> <p>2.- Adecuar su movimiento a situaciones de juego que requieran la apreciación de trayectorias y velocidades de móviles.</p> <p>3.- Explorar diferentes medios y entornos adaptando a ellos sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices.</p>

6.- Participar en juegos y actividades físicas estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación, así como los comportamientos agresivos y las actividades de rivalidad en las actividades que impliquen oposición.

PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
<p>1.- Participar de forma habitual en todas las actividades propuestas, respetando sus normas.</p> <p>2.- Aceptar a todos sus compañeros con independencia de sus características personales.</p> <p>3.- Controlar las conductas agresivas durante la práctica de juegos o actividades físicas colectivas.</p>	<p>1.- Participar con igual intensidad y agrado en las actividades propuestas con independencia de quiénes sean sus compañeros.</p> <p>2.- Reconocer como elementos propios de algunos juegos el hecho de ganar o de perder.</p> <p>3.- Conocer las estrategias básicas del juego: cooperación, oposición.</p> <p>4.- Regular, sin recurrir a la violencia, los pequeños conflictos que con otros compañeros puedan aparecer durante la práctica de juegos o actividades físicas colectivas.</p>	<p>1.- Participar de forma habitual en los juegos, no rechazando a sus compañeros en función de sus características personales o sociales y respetando las normas de juego establecidas.</p> <p>2.- Conocer las estrategias básicas del juego (cooperación, oposición, cooperación-oposición).</p> <p>3.- Adquirir, de forma progresiva, una adaptación a las situaciones de juego propias de los deportes más populares, a través de la práctica de juegos paradójicos de iniciación deportiva y de juegos cooperativos.</p> <p>4.- Mediar entre dos o más compañeros para regular, sin recurrir a la violencia, los conflictos que puedan surgir en la práctica de juegos y actividades físicas.</p>

7.- Conocer y valorar la diversidad de las actividades físicas y deportivas y los entornos en que se desarrollan, participando en su conservación y mejora.

PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
<p>1.- Participar activamente en distintas actividades físicas que se celebren en la escuela y en su entorno habitual.</p> <p>2.- Utilizar correctamente los espacios de la escuela dedicados a la práctica de actividades físicas: patio, gimnasio, etc.</p>	<p>1.- Conocer los juegos populares de su entorno, participando activamente en ellos.</p> <p>2.- Ayudar a organizar diferentes juegos y actividades físicas ocupándose del material necesario para su organización.</p> <p>3.- Discriminar entre lugares adecuados e inadecuados para la práctica de actividades físicas, respetando ambos.</p>	<p>1.- Valorar, conocer y practicar diferentes juegos deportivos paradójicos, deportes populares y los juegos autóctonos que se practican en su entorno.</p> <p>2.- Organizar diferentes juegos y actividades físicas ocupándose del material necesario para su organización.</p> <p>3.- Preocuparse del buen uso y mantenimiento tanto de materiales como de los lugares aptos para la práctica de actividades físicas.</p>

8.- Reconocer y valorar algunas de las actividades físicas como manifestaciones del patrimonio cultural de los diferentes pueblos, relacionándolas con el contexto del que proceden.

PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
<p>1.- Conocer algunos juegos populares de su entorno, participando activamente en ellos.</p> <p>2.- Practicar en los tiempos de recreo algunos de los juegos populares trabajados en las clases.</p>	<p>1.- Identificar como manifestaciones de la propia cultura las danzas y los juegos populares de su entorno.</p> <p>2.- Acondicionar pequeños espacios dentro de la escuela para la práctica de juegos tradicionales infantiles.</p> <p>3.- Conocer y practicar juegos y danzas tradicionales sencillas o adaptadas, procedentes de diferentes países y culturas.</p>	<p>1.- Conocer y practicar los principales deportes autóctonos que se juegan en su entorno, identificándolos como manifestaciones culturales.</p> <p>2.- Conocer y practicar danzas tradicionales y juegos populares infantiles de diferentes culturas con un mayor nivel de complejidad.</p> <p>3.- Relacionar los juegos y las danzas populares con otros elementos culturales del entorno de procedencia.</p> <p>4.- Comparar algunas de las manifestaciones culturales motrices de su entorno con las de otros pueblos, identificando semejanzas y diferencias.</p>

9.- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de ese modo.

PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
1.- Adecuar el movimiento a ritmos sencillos. 2.- Explorar los recursos expresivos de su cuerpo a través del movimiento. 3.- Emplear el juego como medio de ejecutar ritmos y bailes de forma espontánea y natural.	1.- Disociar los diferentes segmentos del eje corporal de forma consciente, con ritmos diferentes. 2.- Emplear los recursos expresivos de su cuerpo para el desarrollo de habilidades básicas de interacción social. 3.- Practicar ritmos y bailes populares sencillos.	1.- Practicar danzas colectivas con cierto grado de complejidad. 2.- Transmitir diferentes sensaciones y estados de ánimo, utilizando las posibilidades que nos ofrece nuestro cuerpo. 3.- Saber reconocer sensaciones, ideas y estados de ánimo expresados por otros compañeros a través del gesto y del movimiento.

2.3. BLOQUES DE CONTENIDO.

A la hora de organizar los contenidos orientados al trabajo de los objetivos anteriormente expuestos partimos de considerar la actividad física como el proceso de interrelación entre cuerpo y movimiento, los dos grandes núcleos de nuestra área.

Así, consideramos que los bloques de contenido deben derivar de los distintos tratamientos, enfoques o perspectivas que, de la actividad física, se hagan en nuestras clases y que, de un modo u otro, justifiquen la presencia de la Educación Física como un área integrada en el currículo de Educación Primaria al mismo nivel que las demás.

Aún cuando en su día el MEC (y actualmente la Consejería de Educación) proponen cinco bloques de contenidos, entendemos que son a modo de sugerencia, dado que lo único preceptivo son los objetivos de etapa, los contenidos mínimos y los criterios de evaluación, por lo que preferimos organizar los contenidos en los siguientes bloques:

Bloque 1.	La actividad física como imagen y percepción corporal.
Bloque 2.	La actividad física como desarrollo de habilidades y destrezas.
Bloque 3.	La actividad física como expresión y comunicación corporal.
Bloque 4.	La actividad física como medio de relación interpersonal.
Bloque 5.	La actividad física como manifestación de la cultura de los pueblos.
Bloque 6.	La actividad física como ocupación saludable del tiempo de ocio.

2.4. SECUENCIA DE CONTENIDOS POR CICLOS.

Una vez definidos los bloques de contenido procedemos a secuenciar, en los tres ciclos que componen la Educación Primaria, los contenidos que consideramos para alcanzar los objetivos propuestos. Dado que la unidad didáctica se va a desarrollar en el tercer ciclo, exponemos los contenidos considerados en este ciclo.

BLOQUE 1.-

IMAGEN Y PERCEPCIÓN CORPORAL

C O N C E P T O S	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Cambios puberales, cuerpo sexuado en sí mismo y en los otros 2.- Izquierda y derecha respecto de los objetos entre sí. 3.- La respiración como base de la relajación. 4.- Procesos de relajación segmentaria y global. 5.- El cuidado del cuerpo: sistematización de los principios adquiridos en los ciclos anteriores en cualquier actividad física. 6.- Consolidación del control postural. 7.- La coordinación dinámica general. 8.- Las posibilidades corporales: expresivas (imitaciones y mimos) y motrices. 9.- Relaciones espacio-temporales.
P R O C E D I M I E N T O S	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Utilización, representación, interiorización y organización del propio cuerpo: estructuración del esquema corporal. 2.- Control de la respiración después de un esfuerzo. 3.- Control postural consciente en situaciones variadas: estáticas y dinámicas. 4.- Control del equilibrio en cualquier situación, superficie o posición, en reposo o en movimiento. 5.- Autonomía en los hábitos de higiene corporal y postural. 6.- Posibilidades de movimiento en situación dinámica, con el manejo de objetos en distintos planos. 7.- Dominio de las capacidades perceptivo motrices en diferentes entornos. 8.- Coordinación visomotriz en situaciones que impliquen una combinación de los diferentes factores que intervienen. 9.- Coordinación dinámica general mediante: <ol style="list-style-type: none"> a.- Desplazamientos combinados de marcha, carrera y saltos en un entorno cambiante. b.- Trepas y suspensión variando la dificultad (nº de apoyos, altura, obstáculos, tiempo,...). c.- Combinación de giros en contacto con el suelo. 10.- Apreciación de distancias con respecto a los otros y a los objetos en todo tipo de situaciones, en particular en actividades colectivas de danzas y juegos. 11.- Adaptación a ritmos cambiantes con diferentes duraciones. 12.- Reproducción, ejecución e invención de estructuras rítmicas. 13.- Percepción y estructuración espacio-temporal en los desplazamientos propios, con móviles y de los demás, en todo tipo de situaciones, en particular en actividades colectivas de danzas y juegos.
A C T I T U D	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Aceptación de la propia realidad corporal en cuanto a sus posibilidades y limitaciones. 2.- Confianza en sí mismo e interés por conocer su propio cuerpo y el de los demás, aumentando su autonomía y sus expectativas de éxito. 3.- Actitud positiva hacia el cuidado y el desarrollo de su cuerpo. 4.- Interés y gusto por el cuidado del cuerpo: consolidación de los hábitos higiénicos identificación de la actividad física con la salud y el cuidado del cuerpo.

E S	
----------------------	--

BLOQUE 2.-

DESARROLLO DE HABILIDADES Y DESTREZAS

C O N C E P T O S	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Las conductas motrices básicas como base de exploración y dominio de entornos habituales y desconocidos. 2.- Esquemas motores adaptados: habilidades básicas como movimientos organizados. 3.- Las capacidades físicas básicas como condicionante de las habilidades. 4.- Cualidades, formas y posibilidades de movimiento: ejecución correcta. 5.- Dominio motor y uso de las habilidades básicas en entornos cambiantes.
P R O C E D I M I E N T O S	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Control del propio cuerpo en todo tipo de situaciones. 2.- Acondicionamiento físico general. 3.- Realización de actividades de tipo aeróbico: salto de comba, circuitos de orientación,... 4.- Exploración de espacios mediante las diferentes formas de movimiento: los terrenos de aventura aumentando su grado de complejidad e insistiendo en la correcta selección y ejecución del movimiento adecuado a cada situación. 5.- Utilización correcta de las habilidades motrices en entornos habituales y no habituales. 6.- Adaptación de las habilidades motrices a todo tipo de objetos. 7.- Exploración y dominio de entornos cambiantes mediante la manipulación de objetos adaptando la acción a cualquier situación, con una correcta ejecución. 8.- Acondicionamiento físico general, tratado de forma global e incidiendo más en la flexibilidad, en la resistencia aeróbica y en la velocidad de reacción. 9.- Aplicación de habilidades básicas en situaciones de entorno cambiante con varias posibilidades de respuesta motriz.
A C T I V I D A D E S	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Valoración del trabajo motor realizado por uno mismo y por los demás mostrando atención al trabajo colectivo. 2.- Autonomía y confianza en las propias habilidades motrices en situaciones nuevas en todo tipo de entornos. 3.- Interés por aumentar la competencia y habilidad motriz, valorando sus propias posibilidades y limitaciones, y mostrando interés por superarlas.

BLOQUE 3.-

EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN CORPORAL

C O N C E P T O S	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Danza, mímica y dramatización. 2.- El movimiento facial asociado al movimiento corporal. 3.- El movimiento asociado a las estructuras rítmicas: compases binarios y ternarios. 4.- Elementos cualitativos del movimiento en relación a estructuras rítmicas. 5.- Relación entre el lenguaje expresivo corporal y otros lenguajes: gráfico, hablado, musical,...
P R O C E D I M I E N T O S	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Utilización personal del gesto y del movimiento para la expresión, la representación y la comunicación de ideas, sensaciones, sentimientos, ya sean reales o imaginarios, del pasado o del futuro, etc. 2.- Representación grupal de vivencias corporales. 3.- Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo a través de la danza, la mímica y la dramatización. 4.- Integración de la mímica facial en todos los procesos de expresión y comunicación a través del cuerpo. 5.- Realización de danzas de animación con un cierto grado de complejidad: pasos específicos complejos. 6.- Improvisaciones e invenciones de coreografías. 7.- Exploración del propio ritmo e integración de las calidades de movimiento ya exploradas, relacionándolas con actitudes, sensaciones y estados de ánimo. 8.- Elaboración de mensajes mediante la simbolización y codificación del movimiento.
A C T I T U D E S	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo. 2.- Valoración de la propia expresión y de la de los demás, analizando los recursos expresivos empleados, su plasticidad y su intencionalidad. 3.- Comprensión ante los sentimientos expresados corporalmente: lloros, sonrisas, gestos de dolor, etc. 4.- Actitud de interés por descubrir nuevas y mejores posibilidades de movimiento, que les ayude a comunicarse mejor con los demás.

BLOQUE 4.-

MEDIO DE RELACIÓN INTERPERSONAL

C O N C E P T O S	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Los juegos paradójicos como paso previo a la competición consciente. 2.- Las actividades físicas no competitivas adecuadas a su edad. 3.- Los deportes cooperativos. 4.- La mediación en los conflictos surgidos durante la práctica de actividades físicas.
P R O C E D I M I E N T O S	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Colaboración en la práctica de actividades físicas con grupos de distintas edades: grandes juegos, gymkanas, danzas... 2.- Práctica de actividades físicas no competitivas de cambio de rol adecuadas a su edad. 3.- Práctica de juegos cooperativos con retos colectivos complejos. 4.- Modificación de la reglamentación de distintos deportes populares para orientar su práctica al logro de retos colectivos cooperativos. 5.- Adaptación de la reglamentación de distintos deportes populares dirigida a transformarlos en actividades no competitivas: jugar a empatar, cambio de roles, etc. 6.- Transformación de la reglamentación de distintos deportes populares orientada al fomento de la participación del alumnado con más dificultades motrices: todos tocan, introducción de hándicaps, etc. 7.- Regulación autónoma de los conflictos surgidos durante la práctica de actividades físicas recurriendo a un mediador si fuera preciso.
A C T I T U D E S	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Participación en todas las actividades propuestas, valorando y aceptando las diferencias existentes en cuanto a nivel de destreza, promoviendo la participación de todos y la ayuda mutua. 2.- Aceptación, dentro de una organización de equipo, del papel que le corresponda desempeñar como jugador con independencia de su habilidad motriz. 3.- Reconocimiento del papel del contrario y del hecho de ganar o perder como necesarios para la práctica de determinadas actividades físicas. 4.- Admisión del reto que supone oponerse a los otros en situaciones de juego sin que ello derive en actitudes de rivalidad o menosprecio. 5.- Aceptación del deporte como una actividad que implica cooperación y como una forma de hacer amigos. 6.- Respeto y aceptación de las decisiones tomadas por el mediador en la regulación de los conflictos en los que estén implicados.

BLOQUE 5.-

MANIFESTACIÓN DE LA CULTURA DE LOS PUEBLOS

C O N C E P T O S	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Conocimiento de diferentes formas de juego que se practiquen en distintos países. 2.- Juegos y deportes tradicionales practicados en el entorno de referencia. 3.- Juegos tradicionales de otros países: reglamentación y materiales de juego. 4.- Comparación entre los juegos y danzas de diferentes culturas, incluidos los de la propia, identificando similitudes y diferencias. 5.- Relación entre las actividades motrices tradicionales en diversas culturas y su entorno de referencia.
P R O C E D I M I E N T O S	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Recopilación, de forma individual o grupal, de un catálogo de juegos y deportes tradicionales de generaciones pasadas. 2.- Práctica de juegos y deportes tradicionales practicados en el entorno de referencia. 3.- Utilización de diferentes materiales para la práctica de juegos y deportes tradicionales, especialmente materiales de desecho y productos naturales: palos, piedras, etc. 4.- Práctica de deportes autóctonos y juegos tradicionales de adultos del entorno. 5.- Realización de danzas del mundo con pasos básicos y específicos. 6.- Ejecución de improvisaciones y coreografías con músicas tradicionales de diferentes culturas. 7.- Práctica de juegos del mundo con diferentes niveles de dificultad. 8.- Creación de nuevos juegos a partir de juegos tradicionales de diferentes países, adaptándolos a las características del entorno de referencia y práctica de los mismos.
A C T I T U D E S	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Respeto a la diversidad cultural y a sus manifestaciones. 2.- Interés por el conocimiento de las costumbres y tradiciones de los pueblos. 3.- Valoración de la propia identidad cultural y de sus manifestaciones motrices a partir del respeto y aceptación de todas las culturas.

BLOQUE 6.-

OCUPACIÓN SALUDABLE DEL TIEMPO DE OCIO

C O N C E P T O S	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Medidas básicas de seguridad y prevención de accidentes en la práctica de actividades físicas y en el uso de materiales y espacios en entornos desconocidos con materiales nuevos. 2.- Índice cardíaco máximo y zona de actividad. 3.- Conocimiento de entidades del entorno para la realización de actividad física en el tiempo libre: Ayuntamiento, federaciones deportivas, asociaciones, etc. 4.- Actividades físicas adaptadas al entorno de referencia. 5.- La reglamentación en las actividades físicas: afianzamiento de los conceptos trabajados en ciclos anteriores.
P R O C E D I M I E N T O S	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Técnicas de trabajo presentes en la actividad corporal: dinamización general, relajación global e introducción a la relajación específica. 2.- Adopción correcta de las medidas básicas de seguridad y utilización correcta de los espacios y materiales en entornos no habituales y con materiales poco utilizados o desconocidos para ellos, propios de la actividad física. 3.- Diseño y construcción de espacios para la actividad física con todo tipo de materiales y en diferentes entornos, mostrando especial cuidado en la seguridad de los mismos. 4.- Toma de pulsaciones como práctica saludable durante la realización de actividades físicas. 5.- Control de la intensidad de la actividad física a través de la regulación del ritmo cardíaco. 6.- Participación, con carácter extraordinario, en actividades programadas por diferentes entidades del entorno orientadas a la práctica saludable de actividad física. 7.- Utilización del entorno de referencia para la práctica de actividades físicas. 8.- Modificación autónoma de la reglamentación de las actividades físicas adaptándolas a los gustos e intereses del grupo. 9.- Aprovechamiento de todo tipo de materiales y de espacios para la práctica de actividades físicas.
A C T I V I D A D E S	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Aceptación de las propias limitaciones, relacionando éstas con el nivel de riesgo que se deriva de la práctica de actividades físicas y rechazando todo riesgo inútil en la práctica de cualquier actividad física. 2.- Responsabilidad hacia el propio cuerpo y conocimiento de la importancia de la práctica de actividad física para el desarrollo físico y psíquico de la persona. 3.- Interés y gusto por la participación en actividades físicas organizadas por diferentes entidades. 4.- Participación activa e interesada en las actividades propuestas, buscando siempre el aspecto recreativo y funcional, por encima de estereotipos. 5.- Valoración de las modificaciones en la reglamentación de las actividades físicas libremente aceptadas por el grupo. 6.- Confianza en las propias posibilidades y valoración de las mismas en la elección de las actividades para el empleo del tiempo de ocio y recreo. 7.- Respeto hacia todo tipo de materiales y de espacios, en especial jardines y espacios naturales, analizando cuáles son aptos para la práctica de actividades físicas y cuáles no.

2.5. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE ETAPA.

Desde las instituciones educativas se consideran preceptivos en nuestra comunidad autónoma quince criterios de evaluación dentro del área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria. Dichos criterios de evaluación se suponen relacionados con los ocho objetivos considerados también como obligatorios en la mencionada etapa. Sin embargo, el análisis de los criterios de evaluación propuestos nos dejan algunas dudas referidas a qué objetivos y contenidos son considerados desde las administraciones educativas como prioritarios. Baste para ello comparar cuántos de los criterios de evaluación hacen referencia a contenidos relacionados con las habilidades y destrezas y cuántos, por ejemplo, a contenidos de expresión y comunicación corporal. Un ejemplo de este grado de absurdez lo observamos en que uno de los criterios se mantiene invariable en Educación Secundaria y Bachillerato, curiosamente este criterio hace referencia a la evaluación de la condición física. Es más, la aplicación de este criterio, tal y como está redactado nos llevaría a declarar “no apto” a buena parte del alumnado:

Criterio nº 9: *“Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia”.*

Según este criterio habría que declarar “no apto” sin más al alumnado que no llegue a los valores medios de la población, pero también habría que declarar “no apto” al alumnado que superara dichos valores, al fin y al cabo de lo que se trata es de aproximarse a ellos, no de superarlos. ¿No hubiera sido más coherente la siguiente redacción: “Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor y con sus peculiaridades personales”?

Mostramos sólo algunos ejemplos de lo que nosotros consideramos incoherencias entre el modelo de evaluación propuesto por las administraciones educativas y los criterios de evaluación elegidos por las mismas instituciones. A nuestro juicio es mucho más importante todo el proceso de evaluación, el porqué y el para qué de dicho proceso y, sobre todo, el que la evaluación sirva al alumnado para mejorar su aprendizaje que el hecho de que, al finalizar una etapa, se hayan superado o no unos criterios establecidos de los que, como hemos visto, habría mucho de qué hablar. En cualquier caso, señalamos en nuestra propuesta de proyecto curricular de área los criterios de evaluación propuestos por las administraciones educativas en tanto y en cuanto son preceptivos, añadiendo alguno que consideramos necesario dentro de nuestra propuesta (marcados con asterisco), y procedemos a secuenciarlos para cada uno de los tres ciclos que conforman la Educación Primaria, presentando lo realizado para el Tercer Ciclo, objeto de nuestra unidad didáctica.

- 1.- Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de una actividad, tales como duración y el espacio donde se realiza.
- 2.- Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos.
- 3.- Saltar coordinadamente batiendo con una o ambas piernas en función de las características de la acción que se va a realizar.

- 4.- Desplazarse, en cualquier tipo de juego, mediante una carrera coordinada con alternancia brazo-pierna y un apoyo adecuado y activo del pie.
- 5.- Utilizar en la actividad corporal la habilidad para girar sobre el eje longitudinal y transversal para aumentar la competencia motriz.
- 6.- Lanzar con una mano un objeto conocido componiendo un gesto coordinado (adelantar la pierna contraria al brazo de lanzar).
- 7.- Anticiparse a la trayectoria de un objeto realizando los movimientos adecuados para cogerlo o golpearlo.
- 8.- Botar pelotas de manera coordinada, alternativamente con ambas manos, desplazándose por un espacio conocido.
- 9.- Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.
- 10.- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar ideas y sentimientos y representar personajes o historias reales o imaginarias.
- 11.- Participar en las actividades físicas ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento.
- 12.- Señalar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual del ejercicio físico y la mejora de la salud individual y colectiva.
- 13.- Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos de grupo, mostrando una actitud de aceptación hacia los demás y de superación de las pequeñas frustraciones que se pueden producir.
- 14.- Respetar las normas establecidas en los juegos, reconociendo su necesidad para una correcta organización y desarrollo de los mismos.
- 15.- Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades de iniciación deportiva, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo, dándoles más importancias que a otros aspectos de la competición.
- *16.- Realizar diferentes actividades físicas, de acuerdo con sus gustos e intereses, como medio de disfrute de su tiempo de ocio y de relación interpersonal.
- *17.- Identificar el juego y la danza tradicional como manifestaciones de la cultura de los diferentes pueblos, relacionándolas con otros elementos culturales del entorno de referencia.

2.6. CRITERIOS DE EVALUACIÓN SECUENCIADOS: TERCER CICLO.

1.- Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de una actividad tales como la duración y el espacio donde se realiza.

Se pretende comprobar si el alumnado es capaz de percibir los movimientos globales del tronco y de los segmentos corporales que está realizando (un todo provisto de partes independientes) y de adaptar dichos movimientos cuando varía alguna condición de la actividad en la que participa: mayor o menor duración, restricciones en el espacio, diferentes entornos, etc. Se valorará no sólo el ajuste motriz, sino también que la respuesta ofrecida sea diferente, original, económica, etc.

2.- Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos.

Comprobaremos la capacidad del alumnado para inventar y reproducir una estructura rítmica sencilla, bien por la combinación de elementos y estructuras que ya conoce, bien por la aportación de elementos nuevos. La reproducción puede hacerse mediante el movimiento corporal (saltos, palmadas, giros, balanceos) o con instrumentos de percusión.

3.- Anticiparse a la trayectoria de un objeto realizando los movimientos adecuados para cogerlo o golpearlo.

Analizaremos la capacidad del alumnado para anticipar la trayectoria y velocidad de un objeto, mediante el suficiente dominio del espacio, efectuando una buena colocación que les permita recepcionarlo o golpearlo correctamente. En la observación se insistirá, además de en la buena recepción del objeto, en la utilización de forma adecuada de ambas manos y pies y de posibles implementos para golpearlo.

4.- Botar pelotas de manera coordinada, alternativamente con ambas manos, desplazándose por un espacio conocido.

La evaluación de la habilidad del bote se hará en situaciones de juego, siendo más relevante la capacidad para desplazar el objeto y el dominio del bote con ambas manos que la facilidad para resolver situaciones de oposición.

5.- Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.

Analizaremos si los alumnos han desarrollado sus capacidades físicas a lo largo del ciclo. Compararemos los resultados derivados de las diferentes observaciones y analizaremos sus progresos en relación a sí mismos y al grupo.

6.- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar ideas y sentimientos y representar personajes o historias reales o imaginarias.

Comprobaremos si los alumnos controlan el gesto y el movimiento y los utilizan para comunicarse. Se valorará la naturalidad y espontaneidad de los movimientos, la utilización personal y creativa (no estereotipada) de los gestos y posturas corporales y el uso correcto que el alumnado hace de todos ellos.

7.- Señalar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual de ejercicio físico y la mejora de la salud individual y colectiva.

Se comprobará si el alumnado relaciona la práctica correcta y habitual del ejercicio físico con el mantenimiento o la mejora de la salud como bien individual y social al que todos pueden contribuir. En este ciclo se considera fundamental el que los alumnos conozcan la necesidad del ejercicio físico para un crecimiento equilibrado y algunos de los aspectos positivos del mismo.

8.- Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades de iniciación deportiva, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo, dándoles más importancia que a otros aspectos de la competición.

Se analizará, mediante la observación directa del alumnado en sus juegos y actividades de iniciación deportiva, si la satisfacción por el propio esfuerzo y las relaciones interpersonales que se establecen son más importantes para él que el hecho de ganar o perder.

***9.- Valorar los juegos y danzas tradicionales como manifestaciones motrices de las culturas de los pueblos, interesándose por conocer más del entorno de referencia.**

Se evaluará, a través del análisis de las manifestaciones espontáneas del alumnado durante las sesiones y de sus actitudes ante las actividades que impliquen relación con otras culturas, si el alumnado es capaz de identificar las manifestaciones motrices como parte de la cultura de los pueblos y de interesarse por conocer otras manifestaciones culturales: música, vestido, ambiente, etc.

3. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: SESIONES Y ACTIVIDADES.

UNIDAD DIDÁCTICA: JUEGOS DEL MUNDO	
OBJETIVOS:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer y practicar juegos de diferentes países del mundo. 2. Identificar en los juegos practicados similitudes y diferencias con algunos juegos tradicionales del entorno. 3. Conocer, comprender y valorar algunos aspectos culturales del contexto de procedencia de los juegos practicados. 4. Organizar un juego a partir de unas premisas básicas dadas por el profesor. 5. Colaborar con sus compañeros en situaciones de juego para alcanzar los objetivos del mismo. 6. Modificar las reglas de los juegos para adaptarlas a las características y gustos de los participantes. 	
OBJETIVOS DEL P.C.A. QUE SE TRABAJAN:	
1.1. - 1.2. - 1.3. - 2.1. - 3.2. - 3.3. - 4.1. - 4.2. - 4.3. - 4.4. - 5.2. - 6.1. - 6.2. - 6.4. - 7.2. - 7.3. - 8.2. - 8.3. - 8.4.	
CONTENIDOS DEL P.C.A. QUE SE TRABAJAN:	
IMAGEN Y PERCEPCIÓN CORPORAL	Conceptos: 3, 4, 5, 7, 8.
	Procedimientos: 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11.
	Actitudes: 1, 2, 3, 4.
DESARROLLO DE HABILIDADES Y DESTREZAS	Conceptos: 1, 3, 5.
	Procedimientos: 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9.
	Actitudes: 1, 2, 3.
EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN CORPORAL	Conceptos: 3.
	Procedimientos: 3.
	Actitudes: 4.
MEDIO DE RELACIÓN INTERPERSONAL	Conceptos: 2, 4.
	Procedimientos: 2, 3, 7.
	Actitudes: 1, 2, 3, 4, 6.
MANIFESTACIÓN DE LA CULTURA DE LOS PUEBLOS	Conceptos: 1, 2, 3, 4, 5.
	Procedimientos: 2, 3, 7, 8.
	Actitudes: 1, 2, 3.
OCUPACIÓN SALUDABLE DEL	Conceptos: 5.
	Procedimientos: 2, 4, 5, 7, 8, 9.

TIEMPO DE OCIO

Actitudes: 2, 3, 4, 5, 6, 7.

EDUCACIÓN PRIMARIA: TERCER CICLO.
UNIDAD DIDÁCTICA: Juegos del mundo.
SESIÓN: 1ª. Juegos del África negra.
MATERIAL: Pañuelos, instrumentos musicales: djembè, kising - kising, claves, etc.
ESPACIO: Gimnasio.

Fase de encuentro:

- * Saludo individual en la entrada del gimnasio.
- * Posibilidad de introducir algún dibujo o mensaje en el buzón de la paz.
- * Saludo colectivo y explicación de lo que se va realizar a lo largo de la sesión. Se aprovecha para mostrar algunos instrumentos musicales africanos.

Fase de animación:

* **Estatuas.**

Nos movemos libremente al ritmo de una música que el profesor interprete con su djembè. Si la música para nos convertimos en estatuas. Intentamos en todo momento buscar los espacios libres. Cuando somos estatuas podemos comprobar si estamos lejos del resto de los compañeros.

Fase principal:

* **El juego de la serpiente (Zimbabwe).**

Nos colocamos por parejas ocupando todo el espacio. Cada pareja recibe un pañuelo que deposita en el suelo y que simboliza una serpiente. El maestro toca el djembè. Mientras la música suena todos nos movemos con las manos en las caderas, imitando los movimientos de una gallina. Cuando la música se detiene, cada miembro de la pareja trata de hacerse con la serpiente, tirando hacia sí por uno de sus extremos.

El jugador que no consigue hacerse con la serpiente debe buscar una nueva pareja. Aquel que se hace con la serpiente permanece en el sitio, levanta su brazo sujetando el pañuelo y permanece así hasta que un nuevo jugador se une a él. En caso de que ambos jugadores agarren la serpiente, cada uno por un extremo, ninguno de los dos cambia de pareja.

Cuando la música vuelve a sonar, el juego se reinicia.

* **El juego del pañuelo (Costa de Marfil).**

Grupos de siete u ocho personas. Cada grupo forma un corro colocándose uno detrás de otro. Un jugador tiene un pañuelo que coloca sobre sus hombros. Cuando la música suena, y mientras todos se mueven poco a poco hacia delante marcando el ritmo con sus pies con los brazos elevados, el de detrás coge el pañuelo y se lo pone sobre sus hombros soltándolo a continuación y elevando nuevamente sus brazos. El que tiene detrás hace lo mismo y así sucesivamente hasta que la música se detiene. En ese instante, si un jugador tiene el pañuelo en sus manos pasa a ocupar el centro del corro, pero si un jugador ha puesto el pañuelo sobre su hombro y no lo está tocando con sus manos el que debe ocupar el centro del círculo es el de detrás.

Cuando la música suena nuevamente el juego se reinicia y el que está en el centro baila libremente, siempre mirando al pañuelo, hasta que un nuevo jugador pasa a ocupar el centro, momento en el cual aquél vuelve al corro.

En caso de duda sobre quién debe ir al centro, es el jugador que en esa fase del juego ocupaba dicha posición el que lo decide.

Nuevas propuestas:

Gran grupo. Toda la clase forma un círculo. El profesor reparte tres pañuelos. Con las reglas anteriores, el que antes ocupaba el centro ahora sale fuera, coge uno de los instrumentos musicales y se une al profesor que toca el djembè.

A medida que van quedando menos jugadores en el corro, el profesor retira, uno a uno, los pañuelos hasta que sólo queda uno de ellos.

Cuando quedan dos jugadores juegan al juego de la serpiente. El que consigue hacerse con el pañuelo tiene, al igual que en Costa de Marfil, el honor de bailar con toda la orquesta de instrumentos de fondo.

Finalizamos su baile con un fuerte aplauso.

Fase de vuelta a la calma:

- * Recogemos los instrumentos y nos situamos en el rincón del gimnasio donde se encuentra el mapamundi.

- * Comentario de la sesión. Se insistirá en las siguientes ideas:

- Importancia de la música en muchos de los juegos africanos. Juego y danza van íntimamente unidos.

- * Descubrimos dónde están situados los países de procedencia de los juegos y algunos rasgos de la cultura de esos países. Aprovechamos el mural de la niña serpiente de Costa de Marfil. Buscamos similitudes entre sus manifestaciones culturales y las nuestras.

- * Colocamos en nuestro tablón los nombres de los juegos que hemos aprendido y sus lugares de procedencia.

Fase de despedida:

- * Introducción al trabajo de la próxima sesión.

- * Despedida colectiva. Posibilidad de ver voluntariamente en el recreo una serie de fotografías de paisajes y gentes de África.

- * Saludo y despedida individual.

EDUCACIÓN PRIMARIA: TERCER CICLO.

UNIDAD DIDÁCTICA: Juegos del mundo.

SESIÓN: 2ª. Juegos de Europa.

MATERIAL: Piedras.

ESPACIO: Patio. Zona no asfaltada.

Fase de encuentro:

- * Saludo individual en la entrada del gimnasio.

- * Posibilidad de introducir algún dibujo o mensaje en el buzón de la paz.

- * Saludo colectivo y explicación del trabajo que se va a realizar en la sesión de hoy.

- * Salida al patio.

Fase de animación:

*** Tri (Albania).**

Gran grupo. Se designa un espacio como prisión. Se la quedan tres jugadores que persiguen al resto. Todo jugador tocado va a prisión. Cuando sólo queda un jugador libre, éste puede liberar a los prisioneros llegando hasta la prisión y tocando a uno de ellos.

Fase principal:

*** Alla frutta (Italia).**

Grupos de siete u ocho personas. Todos forman un corro, agarrándose de las manos, excepto uno que se la queda y se aleja por unos instantes del mismo. Cada uno de los que forman el círculo piensa el nombre de una fruta, sin decírselo a los demás. Cuando todos lo han pensado, llaman al que se la queda el cual se acerca al corro y dice: "A la fruta, a la fruta... (el nombre de una fruta)". Si no hay nadie que responda repite el proceso diciendo una nueva fruta. Si la fruta nombrada es la misma que pensó alguno de los que forman el corro el que la pensó grita: "¡Soy yo!". Puede haber varias personas que hayan pensado la misma fruta. Entonces, el que se la queda intenta atrapar a cualquiera de los que se han identificado, mientras que los que forman el corro tratan de impedirlo. Cuando el que se la queda lo consigue, ambos jugadores intercambian sus papeles. Puede suceder que antes de conseguirlo el corro se rompa, en este caso el que se la queda elige a uno de los dos jugadores cuyas manos se soltaron para sustituirlo.

*** Atrapa la piedra (Grecia).**

Grupos de siete u ocho personas. Todos los jugadores, excepto uno, se colocan de pie detrás de una línea trazada en el suelo, uno junto a otro, con las manos juntas y los pulgares hacia arriba, pero dejando un pequeño hueco entre sus manos. El jugador libre, con una piedra pequeña, va pasando por delante del resto fingiendo poner la piedra en las manos de alguno o colocándola realmente. La persona que recibe la piedra tiene como objetivo tocar un árbol situado frente a él, a unos diez metros de la línea, antes de ser alcanzado por cualquiera de los otros. Si lo consigue pasa a ser él el que deposite la piedra en el siguiente juego; en caso de ser tocado por cualquiera de sus compañeros esta acción le corresponderá al que le tocó.

El jugador que recibe la piedra puede echar a correr cuando quiera, no tiene por qué hacerlo inmediatamente.

Fase de vuelta a la calma:

* Regresamos al gimnasio y nos colocamos en el rincón donde se encuentra el mapamundi.

* Comentario de la sesión. Se insistirá en las siguientes ideas:

- Todos los juegos que hemos realizado hoy son juegos de persecución. ¿Conocemos otros juegos de persecución?, ¿se parecen en algo a los que hemos aprendido?, ¿en qué se diferencian?

* Descubrimos dónde están situados los países de procedencia de los juegos y algunos rasgos de la cultura de esos países.

* Colocamos en nuestro tablón los nombres de los juegos que hemos aprendido y sus lugares de procedencia.

Fase de despedida:

- * Introducción al trabajo de la próxima sesión.
- * Despedida colectiva.
- * Saludo y despedida individual.

EDUCACIÓN PRIMARIA: TERCER CICLO.

UNIDAD DIDÁCTICA: Juegos del mundo.

SESIÓN: 3ª. Juegos del Magreb.

MATERIAL: Tacos de madera, dos pelotas, dos zapatillas viejas.

ESPACIO: Patio. Zona no asfaltada.

Fase de encuentro:

- * Saludo individual en la entrada del gimnasio.
- * Posibilidad de introducir algún dibujo o mensaje en el buzón de la paz.
- * Saludo colectivo y explicación del trabajo que se va a realizar en la sesión de hoy.
- * Salida al patio.

Fase de animación:

- * **Tri (Albania).**
Repasamos el juego de la sesión anterior.

Fase principal:

- * **Sebahá layur (Marruecos).**

Grupos de diez a doce personas. Los jugadores se dividen en dos equipos, uno será el atacante y el otro el defensor. Se apilan siete tacos de madera a siete pasos de distancia de una línea trazada en el suelo. El primer jugador del equipo atacante lanza una zapatilla desde la línea tratando de derribar, al menos, una de las piedras de la torre. Si no lo consigue lanza otro jugador de su equipo y así sucesivamente hasta que todos hayan fallado. En este caso ambos grupos intercambian sus papeles.

Si un jugador del equipo atacante logra derribar algún taco de la torre, todos salen corriendo. El primer jugador atacante que se hace con la zapatilla grita: "¡Sbet!" ("¡Alto!") y todos se detienen, entonces lanza la zapatilla contra algún jugador del otro equipo, el cual no puede moverse. Si le da, ambos grupos intercambian sus papeles; en caso contrario, el juego se reinicia de la misma manera.

- * **Seba tizra (Líbano).**

Grupos de diez a doce personas. Los jugadores se dividen en dos equipos, uno será el atacante y el otro el defensor. Al igual que en el juego anterior, se apilan siete tacos de madera a siete pasos de distancia de una línea trazada en el suelo. El primer jugador del equipo atacante lanza la pelota desde la línea tratando de derribar, al menos, una de las piedras de la torre. Si no lo consigue lanza otro jugador de su equipo y así sucesivamente hasta que todos hayan fallado. En este caso ambos grupos intercambian sus papeles. Ahora bien, si un jugador del equipo atacante logra derribar alguna de las piedras de la torre, el juego se desarrolla de la siguiente manera:

- Los jugadores del equipo defensor comienzan a pasarse la pelota tratando de dar a alguno de los jugadores del equipo atacante. No está permitido avanzar con la pelota, ni botarla. Todo jugador atacante que sea tocado por la pelota va a una zona muerta y espera la finalización de esta fase del juego.

- Los jugadores del equipo atacante tratan de volver a construir la torre, esto lo pueden hacer en una o en varias tentativas. Si lo logran salvan a todos sus compañeros y el juego se reinicia de la misma forma; en caso de que todos hayan sido enviados a la zona muerta el juego se reinicia con ambos grupos intercambiando sus papeles.

Fase de vuelta a la calma:

- * Regresamos al gimnasio y nos colocamos en el rincón donde se encuentra el mapamundi.
- * Comentario de la sesión. Se insistirá en las siguientes ideas:
 - ¿Alguno de los juegos realizados se parece a otros juegos que conocemos?, ¿a cuáles?
- * Descubrimos dónde están situados los países de procedencia de los juegos y algunos rasgos de la cultura de esos países. Utilizamos el mural de la cultura bereber.
- * Colocamos en nuestro tablón los nombres de los juegos que hemos aprendido y sus lugares de procedencia.

Fase de despedida:

- * Introducción al trabajo de la próxima sesión.
- * Despedida colectiva. Posibilidad de ver voluntariamente en el recreo una serie de fotografías de paisajes y gentes de Marruecos, así como algunos objetos de juego.
- * Saludo y despedida individual.

EDUCACIÓN PRIMARIA: TERCER CICLO.

UNIDAD DIDÁCTICA: Juegos del mundo.

SESIÓN: 4ª. Juegos de Asia.

MATERIAL: Pelotas de takgro, balones.

ESPACIO: Patio. Zona no asfaltada.

Fase de encuentro:

- * Saludo individual en la entrada del gimnasio.
- * Posibilidad de introducir algún dibujo o mensaje en el buzón de la paz.
- * Saludo colectivo y explicación del trabajo que vamos a realizar. El profesor muestra las pelotas de takgro, un juego tailandés que vamos a aprender en la sesión de hoy.
- * Salida al patio.

Fase de animación:

* **Tetsuagui oni (Japón).**

Gran grupo. Un jugador se la queda y persigue al resto. Todo jugador atrapado se coge de la mano del que se la queda y juntos tratan de capturar a un tercero. Cuando la cadena está compuesta por seis personas se puede dividir en dos grupos de tres y continuar separadamente la caza. El juego finaliza cuando todos los jugadores han sido atrapados.

Fase principal:

* **Gul Tara (Bangladesh).**

Grupos de siete u ocho personas. Un jugador comienza el juego lanzando una pelota tan alto y fuerte como puede. Los otros tratan de atraparla antes de que toque suelo; si alguno lo consigue, vuelve a lanzarla. Sin embargo, si la pelota toca el suelo, aquel que la lanzó la recoge y persigue al resto de los jugadores tratando de dar a alguno con la pelota. El jugador tocado se convierte en el nuevo lanzador.

*** Takgro (Tailandia).**

Grupos de siete u ocho personas. Todos los jugadores se colocan de pie formando un círculo, un jugador puede ocupar el centro del mismo aunque no es imprescindible. El objetivo del grupo es mantener la pelota en el aire, tanto tiempo como se pueda, golpeándola con cualquier parte de su cuerpo excepto sus brazos. Un mismo jugador puede golpear varias veces consecutivas la pelota.

*** Chak - ka - yer (Tailandia).**

Gran grupo. Los jugadores se dividen en dos equipos que se colocan a uno y otro lado de una línea trazada en el suelo. Unos son los buenos espíritus y otros los malos espíritus. Unos y otros estiran sus brazos tratando de agarrar a alguien del otro equipo para pasarle a su campo. Los buenos espíritus pueden formar una cadena, unos tras otros, o ayudarse; los malos espíritus no son capaces de cooperar y sólo pueden tratar de atraer a un buen espíritu hasta su campo de forma individual. El juego finaliza cuando todos los jugadores forman parte del mismo grupo.

Antes de comenzar el juego se muestra la forma de agarrar correctamente para evitar accidentes e se insiste en tener cuidado con los relojes y con las mangas de nuestras ropas.

Fase de vuelta a la calma:

- * Regresamos al gimnasio y nos colocamos en el rincón donde se encuentra el mapamundi.
- * Comentario de la sesión. Se insistirá en los siguientes aspectos:
 - Materiales de juego. Diferencias entre nuestros balones, zapatillas, etc. y los que usan en Asia.
- * Descubrimos dónde están situados los países de procedencia de los juegos y algunos rasgos de la cultura de esos países. Utilizamos los murales de las mujeres jirafa y el de etnias de Tailandia.
- * Colocamos en nuestro tablón los nombres de los juegos que hemos aprendido y sus lugares de procedencia.

Fase de despedida:

- * Introducción al trabajo de la próxima sesión.
- * Saludo y despedida individual.

EDUCACIÓN PRIMARIA: TERCER CICLO.

UNIDAD DIDÁCTICA: Juegos del mundo.

SESIÓN: 5ª. Juegos de Oceanía.

MATERIAL: Pañuelos.

ESPACIO: Pinar.

Fase de encuentro:

- * Saludo individual en la entrada del gimnasio.
- * Posibilidad de introducir algún dibujo o mensaje en el buzón de la paz.
- * Saludo colectivo y explicación del trabajo que vamos a realizar en la sesión de hoy.
- * Salida al patio.

Fase de animación:

- * Desplazamiento corriendo hasta el pinar.
- * **Siikori (Papua Nueva Guinea).**

Gran grupo. La clase se divide en dos equipos. Utilizamos los pañuelos a modo de distintivos. Un jugador se la queda y se da a sí mismo para iniciar el juego. A partir de ese momento persigue a los jugadores del otro equipo tratando de dar a alguno. Cuando lo consigue, ambos jugadores intercambian sus papeles.

Un jugador cansado puede tocar a un jugador de su equipo el cual pasa a quedársela a partir de ese momento.

Fase principal:

- * **What's the time Mr. Wolf? (Australia).**

Grupos de diez a doce personas. Un jugador es el lobo y se coloca de espaldas al resto a unos diez metros de la línea de partida. Los jugadores preguntan "*What's the time, Mr. Wolf?*", "¿Qué hora es, señor Lobo?", a lo que el lobo se da la vuelta y responde: "*Ten o'clock*" ("Las diez", o cualquier otra hora). El resto de los jugadores dan tantos pasos como la hora que sea, acercándose al lobo. Por ejemplo; a las diez dan diez pasos, a las dos, sólo dos, etc.

El juego continúa de la misma forma pero, cuando el lobo quiera puede responder a la pregunta que le formulan diciendo: "*Dinner time!*" ("¡La hora de comer!"). Entonces, corre hacia el grupo mientras el resto de los jugadores escapa tratando de traspasar la línea de partida. Si el lobo atrapa a algún jugador antes de que llegue a ese punto, el jugador atrapado se convierte en el nuevo lobo. En caso de que no coja a nadie, el juego se reinicia con el mismo lobo.

- * **Gemo (Papua Nueva Guinea).**

Grupos de diez a doce personas. Los jugadores se dividen en dos equipos, cada uno de los cuales defiende un árbol. Un jugador toca su propio árbol y se convierte en el portador del "gemo" (espíritu), grita "¡Gemo!" y corre a tratar de tocar el árbol de equipo contrario. Si un jugador contrario le toca, éste pasa a ser el portador del gemo. El gemo se puede pasar entre jugadores de un mismo equipo, para ello basta con que el jugador que lo lleve toque a otro de su equipo. El objetivo de ambos grupos es que un jugador de su equipo, portador del gemo, toque el árbol del equipo contrario.

Fase de vuelta a la calma:

- * Explicación del ritual de finalización del juego "Siikori".
- * Regreso hasta el colegio dando un paseo. Vamos comentando la sesión de hoy y lo que vamos a hacer en la próxima.

Fase de despedida:

- * Saludo y despedida individual.

EDUCACIÓN PRIMARIA: TERCER CICLO.

UNIDAD DIDÁCTICA: Juegos del mundo.

SESIÓN: 6ª. Juegos de América.

MATERIAL: Tacos de madera de distintos colores, una pelota de tenis.

ESPACIO: Patio.

Fase de encuentro:

- * Saludo individual en la entrada del gimnasio.
- * Posibilidad de introducir algún dibujo o mensaje en el buzón de la paz.
- * Saludo colectivo y explicación del trabajo que vamos a realizar en la sesión de hoy.
- * Salida al patio.

Fase de animación:

* **Octopus (Estados Unidos).**

Gran grupo. Se trazan dos líneas paralelas separadas unos diez metros. Un jugador se la queda y se entre esas dos líneas. El resto de los jugadores se sitúan detrás de una de ellas. El jugador que se la queda grita: "*Octopus!*" (¡Pulpo!). El resto corre hacia la otra línea tratando de no ser tocados por el que está en el centro.

Todo jugador tocado se sienta allí donde fue atrapado. A partir de ese momento ayuda al que se la queda pudiendo atrapar a los que cruzan de una línea a otra, pero debe hacerlo sin moverse de su sitio.

El juego finaliza cuando todos los jugadores han sido atrapados.

Fase principal:

* **Desafío (Argentina).**

Grupos de siete u ocho personas. Se trazan dos líneas separadas unos diez metros. Se forman dos equipos cada uno de los cuales se coloca detrás de una de las líneas que delimitan el terreno de juego. Un jugador de uno de los equipos, llega hasta la línea del otro equipo, cada uno de sus jugadores lo esperan con un brazo estirado. El jugador se pasea por delante de los adversarios y, cuando quiere, golpea la mano de uno de ellos y echa a correr hacia su equipo. El jugador golpeado lo persigue tratando de tocarlo. Si el perseguidor lo toca antes de que el desafiante haya traspasado la línea de su campo, el desafiante debe cambiar de equipo. Si, por el contrario, no consigue atraparlo, es el perseguidor el que se cambia de equipo.

Le corresponde, entonces, mandar un desafiante al equipo que perdió su jugador.

El juego finaliza cuando un equipo se queda sin jugadores.

* **Grizzly bear (Nativos Comanches)**

Grupos de siete u ocho personas. Un jugador se la queda y es el "Grizzly bear" ("Oso gris"), otro jugador es la madre y encabeza una fila formada por el resto de los jugadores agarrados de los hombros o de la cintura.

En el interior del círculo se colocan todos los tacos de madera de los jugadores que forman la fila, incluida la de la madre. Cada jugador tiene un taco distinto de los de los demás.

El oso gris intenta tocar al jugador que ocupa el último lugar en la fila. Todos tratan de impedirlo, la madre colocándose delante del oso gris con los brazos muy abiertos y cortándole el paso, y el resto de los jugadores haciendo ondular la fila.

Cuando el oso gris consigue tocar al último jugador de la fila, ésta se rompe y cada jugador trata de recuperar su piedra del interior del círculo. Entonces el oso gris corre al círculo y trata de impedirlo. Para ello debe tener siempre, al menos un pie, en la línea que delimita el círculo y así trata de tocar a los jugadores que se acercan para llevarse las piedras. Todo jugador tocado y todo aquel que recupera su piedra deja de jugar. El juego finaliza cuando todos los jugadores han sido capturados o ya no hay más piedras que sacar del círculo.

Entre los jugadores capturados por el oso se sortea quién hará de oso la próxima ronda, el antiguo oso pasa a hacer de madre. Si todos los jugadores han conseguido recuperar su piedra sin ser capturados por el oso, éste debe quedársela otra vez.

Fase de vuelta a la calma:

- * Regresamos al gimnasio y nos colocamos en el rincón donde se encuentra el mapamundi.
- * Comentario de la sesión. Se insistirá en las siguientes ideas:
 - El juego se octopus se parece a otro que ya sabíamos, ¿a cuál?
 - ¿Qué otros juegos conocemos parecidos a éstos?
- * Descubrimos dónde están situados los países de procedencia de los juegos y algunos rasgos de la cultura de esos países.
- * Colocamos en nuestro tablón los nombres de los juegos que hemos aprendido y sus lugares de procedencia.

Fase de despedida:

- * Introducción al trabajo de la próxima sesión.
- * Saludo y despedida individual.

EDUCACIÓN PRIMARIA: TERCER CICLO.

UNIDAD DIDÁCTICA: Juegos del mundo.

SESIÓN: 7ª. Inventamos nuevos juegos (I).

MATERIAL: Fichas de juegos, pelotas, pañuelos, tacos de madera.

ESPACIO: Patio.

Fase de encuentro:

- * Saludo individual en la entrada del gimnasio.
- * Posibilidad de introducir algún dibujo o mensaje en el buzón de la paz.
- * Saludo colectivo y explicación del trabajo que se va a realizar en la sesión de hoy.
- * Salida al patio.

Fase de animación:

- * **Las tres cadenas.**

Gran grupo. Tres personas se la quedan y persiguen al resto. Toda persona tocada se une a la cadena de aquél que lo tocó. El juego finaliza cuando no queda

nadie libre. Los tres grupos formados durante el juego se mantienen durante toda la sesión.

Fase principal:

* Grupos de siete u ocho personas. Cada grupo recibe tres fichas en la que se describen juegos de diferentes lugares. Su misión es inventar, a partir de esas tres fichas, un nuevo juego que poder enseñar a sus compañeros de clase. Para ello tienen varias posibilidades:

1. Seleccionar uno de los tres juegos y eliminar, añadir o variar alguna de sus reglas.
2. Combinar las reglas de dos o tres de los juegos descritos.

A lo largo de la sesión cada uno de los grupos debe inventar el juego, probarlo y escribirlo en una ficha en blanco que será entregada al profesor al finalizar la clase.

Fase de vuelta a la calma:

- * Regresamos al gimnasio.
- * Comentario de la sesión. Análisis de los problemas que han surgido en el transcurso de la misma.

Fase de despedida:

- * Introducción al trabajo de la próxima sesión en la que se pondrán en práctica los juegos inventados por el alumnado.
- * Saludo y despedida individual.

EDUCACIÓN PRIMARIA: TERCER CICLO.

UNIDAD DIDÁCTICA: Juegos del mundo.

SESIÓN: 8ª. Inventamos nuevos juegos (II).

MATERIAL: En función de los juegos inventados en la sesión anterior.

ESPACIO: Patio.

Fase de encuentro:

- * Saludo individual en la entrada del gimnasio.
- * Posibilidad de introducir algún dibujo o mensaje en el buzón de la paz.
- * Saludo colectivo y explicación del trabajo que se va a realizar en la sesión de hoy.
- * Salida al patio.

Fase de animación:

- * **Tetsuagui oni (Japón).**
Repasamos el juego de la sesión quinta.

Fase principal:

* Se forman los mismos grupos que en la sesión anterior. Por turno, cada grupo explica al resto de la clase el juego que han inventado y se pone en práctica.

Fase de vuelta a la calma:

- * Regresamos al gimnasio.
- * Elección por parte de la clase de los juegos que se van a repetir en la próxima sesión. Se toma como referencia sólo aquellos que aparecen en los dibujos o mensajes introducidos en el buzón de la paz. Se insistirá en la necesidad de seleccionar juegos que se desarrollen en el patio.

Fase de despedida:

- * Saludo y despedida individual.

EDUCACIÓN PRIMARIA: TERCER CICLO.
UNIDAD DIDÁCTICA: Juegos del mundo.
SESIÓN: 9ª. Repasando los juegos.
MATERIAL: En función de los juegos elegidos en la sesión anterior.
ESPACIO: Patio.

Fase de encuentro:

- * Saludo individual en la entrada del gimnasio.
- * Posibilidad de introducir algún dibujo o mensaje en el buzón de la paz.
- * Saludo colectivo y explicación del trabajo que se va a realizar en la sesión de hoy.
- * Salida al patio.

Fase de animación y fase principal:

- * Repaso de los juegos seleccionados en la sesión anterior.

Fase de vuelta a la calma:

- * Regresamos al gimnasio.
- * Repaso sobre el mapa de los lugares de procedencia de los juegos realizados a lo largo de la unidad, así como de algunos de los rasgos culturales de los contextos de procedencia.

Fase de despedida:

- * Iniciación al trabajo de la próxima unidad didáctica.
- * Saludo y despedida individual.

EDUCACIÓN PRIMARIA: TERCER CICLO.
UNIDAD DIDÁCTICA: Juegos del mundo.
SESIÓN: 10ª. Encuesta – evaluación final.
ESPACIO: Aula.

1. ¿Cuál es el juego que más te ha gustado?. Si no recuerdas su nombre puedes describirlo un poco.
2. ¿Cuál es el que menos?
3. ¿Qué es lo que no te gusta de ese juego?

4. ¿Qué es lo que has aprendido en esta unidad de juegos del mundo?
5. ¿Qué es lo que añadirías, quitarías o cambiarías de esta unidad? ¿Por qué?
6. ¿Te has tomado las pulsaciones a lo largo de esta unidad sin que nadie te dijera nada? ¿Has hecho los ejercicios de flexibilidad sin que nadie te dijera nada?
7. ¿Has trabajado en grupos mixtos habitualmente?
8. ¿Te pones con compañeros distintos en diferentes actividades?
9. ¿Sueles ponerte con algún compañero o compañera habitualmente?
10. ¿Para qué crees que sirven las revistas y las cintas de música que ha llevado el profesor?
11. La próxima unidad es de "DANZAS DEL MUNDO". ¿Crees que te va a gustar? ¿Por qué?
12. Escribe tus compromisos para esta unidad de danzas (no escribas nada que no puedas cumplir).

Firma:

4. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA LA EVALUACIÓN.

La evaluación la entendemos como un proceso que se caracteriza por ser:

- * **Global:** dirigido no sólo a determinar si el alumnado ha alcanzado o no una serie de objetivos, sino a valorar la eficacia de todo el programa y también, por qué no, del profesor.
- * **Continuo:** la consideramos un elemento inseparable del proceso educativo, el cual nos permite recoger la información de manera permanente acerca del proceso de enseñanza - aprendizaje del alumnado.
- * **Integrado:** derivado del hecho anterior. Entendemos que las acciones orientadas a evaluar deben formar parte de las propias actividades de aula, dicho de otro modo, salvo propuestas concretas de recogida de información por parte del alumnado, no entendemos la programación de actividades sólo para evaluar.
- * **Formativo:** la evaluación nos permite regular y orientar el proceso educativo, al proporcionarnos una información constante que facilita la mejora tanto de los procesos como de los resultados de la intervención educativa.
- * **Compartido:** entendemos que tanto el maestro como el alumnado deben estar implicados en el proceso de evaluación, dado que uno y otros pueden tener diferentes puntos de vista y ambos pueden ser perfectamente compatibles. En este sentido, estamos convencidos de que la evaluación compartida favorece la comprensión e interpretación de lo evaluado y, consecuentemente, facilita el proceso de aprendizaje.

Emplearemos, en esta unidad, dos tipos de procedimientos tendentes a evaluar al alumnado, al programa y al profesor:

- 1.- **Procedimientos de observación.**
- 2.- **Procedimientos de evaluación del alumno.**

1.- **Procedimientos de observación:** El elevado número de aspectos a tener en cuenta para la acertada valoración del alumno y la imposibilidad de medir buena parte de ellos hace imprescindible el uso de la observación.

Entre los procedimientos de observación utilizaremos en esta unidad didáctica:

- * **Registro anecdótico:** consiste en la descripción breve de algún comportamiento o comentario que pudiera parecer importante.
- * **Registro de conflictos:** registraremos todos los conflictos que se produzcan durante las clases de Educación Física para determinar mediante su análisis si nuestro programa facilita, con el tiempo, la resolución pacífica de los mismos.

* *Diario del profesor*: descripción de los datos más significativos acontecidos durante la realización de las sesiones programadas. Permite una comparación, a posteriori, entre lo que inicialmente estaba programado y lo que realmente ha sucedido. Facilita una evaluación tanto a corto como a largo plazo.

2.- Procedimientos de evaluación del alumnado:

* *Encuestas*: respuestas orales o escritas, individuales o en grupo, a unas determinadas preguntas relacionadas con aquellos aspectos sobre los cuales el maestro quiere recabar la opinión del alumnado. (Se recoge en la sesión 10ª).

* *Comentarios*: principalmente destinados a determinar cómo ha vivido el alumno cada sesión, lo que más les ha gustado, lo que menos..., y contrastarlos con las observaciones del profesor.

* *Buzón de sugerencias*: donde el alumnado, de forma voluntaria, puede introducir dibujos, frases, redacciones..., de aquello que más le ha gustado de las clases o aquello que querría repetir. Como elemento de motivación, algunos de los dibujos y mensajes se expondrán en un tablón que se irá renovando periódicamente.

* *Cuaderno del alumno*: orientado a que el alumnado manifieste sus intereses, sus preocupaciones, sus problemas, etc. en la clase de Educación Física. Supone un elemento de comunicación personal entre el profesor y el alumno y, consecuentemente, una preciada fuente de datos que facilita al profesor la percepción que el alumnado tiene de las clases.

5. BIBLIOGRAFÍA.

- BOMPIANI, E. (1976): "*Yo juego, tú juegas, todos juegan*". Ed. Juventud. Barcelona.
- BOTERMANS, J., BURRET, T., VAN DELFT, P. y VAN SPLUNTEREN, C. (1989): "*El libro de los juegos*". Plaza & Janes Editores. Esplugues de Llobregat.
- GERARD, J.P. Y QUATTARA, A. (1995): "*Activités physiques éducatives*". CEDA. Abidjan.
- GIRÁLDEZ, A. Y PELEGRÍN, G. (1996): "*Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo*". M.E.C. Madrid.
- GORINI, P. (1990): "*I giochi di ieri*". Gremese Editore. Roma.
- GRANDA, J., DOMÍNGUEZ, R. y EL QUARIACHI, S. (1995): "*Juegos populares de la cultura bereber*". Ayuntamiento de Melilla. Melilla.
- GRUNFELD, F. (1978): "*Juegos de todo el mundo*". Edilán. Madrid.
- MARTÍNEZ, R. (1986): "*Juegos de los indios norteamericanos para jugar en la naturaleza*". Miraguano Ediciones. Madrid.

- **OBÓN, X., TORRUS, J. y MIRACLE, L.** (1996): "*Todos los juegos del mundo*". Planeta. Barcelona.
- **ORLICK, T.** (1990): "*Libres para cooperar, libres para crear*". Paidotribo. Barcelona.
- **PINTO, F.** (1999): "*Juegos saharauis para jugar en la arena*". Miraguano Ediciones. Madrid.
- **VELÁZQUEZ, C.** (1999): "*Juegos de otros pueblos, países y culturas*". La Peonza. Valladolid.

7.3) UNIDAD DIDÁCTICA DEL ÁREA DE MATEMÁTICAS

UNIDAD DIDÁCTICA: PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA.



Isabel Taléns Escrihuela

CURSO INTERCULTUR@NET
C.P. Padre Melchor (Benissa-Alicante)
ISTALENS@terra.es

Índice de Contenidos

ESQUEMA DE TRABAJO.....	
Introducción.....	
JUSTIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	
Situación de la Unidad Didáctica en los Niveles de Concreción Curricular.....	
1.1. Diseños Curriculares Prescriptivos.....	
MATEMÁTICAS.....	
1.2. OBJETIVOS DIDÁCTICOS.....	
1.3. CONTENIDOS.....	
1.3.1. CONCEPTUALES.....	
1.3.2. PROCEDIMENTALES.....	
1.3.3. ACTITUDINALES.....	
1.3.4. CONTENIDOS TRANSVERSALES.....	
1.4. SUGERENCIAS DIDÁCTICAS.....	
CONOCIMIENTO DEL MEDIO.....	
1.5. OBJETIVOS DIDÁCTICOS.....	
1.6. CONTENIDOS.....	
1.6.1. CONCEPTUALES.....	
1.6.2. PROCEDIMENTALES.....	
1.6.3. ACTITUDINALES.....	
1.6.4. CONTENIDOS TRANSVERSALES.....	
OTRAS ÁREAS CURRICULARES.....	
1.7. LENGUAJE.....	
1.8. EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	
1.8.1. CONCEPTOS.....	
1.8.2. PROCEDIMIENTOS.....	
1.8.3. ACTITUDES.....	
ACTIVIDADES.....	
1.9. TALLER DE ESTADÍSTICA. ACTIVIDAD 1.....	
1.10. ACTIVIDAD 2. LECTURA Y REDACCIÓN.....	
1.11. ACTIVIDAD 3. EXPRESIÓN ARTÍSTICA.....	
1.12. ACTIVIDAD 4: PROBABILIDAD.....	
1.13. ACTIVIDAD 5: JUEGO CON CARACOLES.....	
RECURSOS MATERIALES, DIDÁCTICOS Y HUMANOS.....	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN.....	

ESQUEMA DE TRABAJO.

1. INTRODUCCIÓN.
2. JUSTIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.
3. SITUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA EN LOS NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR.

2.1. DISEÑOS CURRICULARES PRESCRIPTIVOS.
MATEMÁTICAS.

3. OBJETIVOS.
 - 4.1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS DE LA UNIDAD.
4. CONTENIDOS.
 - a) CONCEPTUALES.
 - b) PROCEDIMENTALES.
 - c) ACTITUDINALES.
 - d) CONTENIDOS TRANSVERSALES.
5. SUGERENCIAS DIDÁCTICAS.
 - a) Frecuencia absoluta y relativa.
 - b) La media.
 - c) La moda.
 - d) Los gráficos de sectores.
 - e) Experiencias al azar.
 - f) Seguro, probable o imposible.
 - g) En general.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO.

- a) Objetivos
- b) Contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales y transversales.

OTRAS ÁREAS CURRICULARES.

LENGUAJE.
EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

6. ACTIVIDADES.
7. RECURSOS.
 - a) Materiales.
 - b) Didácticos.
 - c) Humanos.
8. CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

Introducción

Las Matemáticas son un área de conocimiento muy importante para la formación de los alumnos. Facilitan la comunicación y acercan a las personas ya que su lenguaje es universal. Mediante los números y las operaciones, los habitantes de numerosos países, diferentes por su raza, lengua y tradiciones pueden comunicarse entre sí y acercar sus puntos de vista. La comunicación y el acuerdo son los primeros pasos para solucionar los problemas y hacer del mundo un lugar más agradable para todos.

Las matemáticas nos permiten contar y ordenar todo lo que nos rodea de una manera rápida, sencilla y válida en todo el mundo. Nos permite conocer las dimensiones de las cosas, de los seres vivos, de cada territorio y de la tierra en su conjunto ofreciéndonos herramientas que permiten distribuir los recursos de una forma proporcional a las necesidades de las personas.

Compartimos el mundo con millones de personas distintas a nosotros. Las matemáticas nos permiten conocer y apreciar las formas que nos rodean, compartirlas y medirlas, gracias a las herramientas que nos ofrece la geometría así como procedimientos para conocer mejor la realidad y organizar la información.

En cuanto al tratamiento de la diversidad, cada alumno posee un ritmo de aprendizaje personal, que, en general, difiere del resto. Tendremos que adaptar las actividades a la situación real del alumno buscando estrategias de actuación que nos permitan atender a la diversidad de la clase, ofreciendo actividades individualizadas junto a las colectivas.

Para que cada alumno construya su propio conocimiento matemático será necesario presentarle situaciones muy variadas con el fin de que construya conceptos y adquiera las capacidades deseadas.

En las Matemáticas podemos observar su doble carácter, instrumental y formativo. Desde el punto de vista instrumental tienen un estimable valor para otro tipo de aprendizajes y para el desenvolvimiento en tareas de la vida cotidiana. Desde la óptica formativa potencian una serie de conceptos, estrategias cognitivas y actitudes importantes para el desarrollo integral de la persona. Ambas perspectivas hay que tenerlas en cuenta, favoreciendo el aprendizaje de una serie de técnicas para la comprensión e interpretación de la realidad al tiempo que se potencia el desarrollo integral de la persona (pensamiento lógico, pensamiento cuantitativo, intuición espacio-temporal, espíritu crítico, creatividad, perseverancia, etc.).

Esta es la programación de la Unidad didáctica 15, último tema del nivel de 6º curso de Primaria. En dicha programación se han extraído todos los objetivos, contenidos, actividades y evaluación del área de Matemáticas. A la hora de poner en marcha las actividades se ha programado para que se desarrollen las técnicas instrumentales (lectura, escritura- ortografía y cálculo) a primeras horas de la mañana para así adaptarnos a la curva de rendimiento escolar. Las horas posteriores al patio y, por la tarde, se destinarán a otro tipo de actividades menos costosas y de carácter más lúdico-reflexivo.

Nosotros, como profesores actuaremos como mediadores entre los conocimientos que el alumno ya posee y los nuevos conocimientos ajustando los niveles de ayuda a las diferentes necesidades de nuestros alumnos.

JUSTIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.

Al elegir la unidad didáctica “Probabilidad y Estadística” se pretende recoger algunos aspectos relativos al tratamiento de la información que ya se estudiaron el curso pasado e introducir algunas nociones muy generales e intuitivas referidas al azar, ya que, en este ciclo, las capacidades de recoger, tratar y expresar la información deben aumentar

atendiendo a un mayor número de datos y a una representación gráfica más compleja y rigurosa. También es necesario que la media y la moda no sólo se vayan obteniendo sino también interpretando.

Hay que procurar el desarrollo de la capacidad crítica a la hora de analizar la información, admitiendo la posible variabilidad de los datos utilizados para su representación e interpretación.

Además, he elegido esta unidad didáctica ya que nos permitirá trabajar, profundizar y analizar en algunos aspectos interculturales y sacar conclusiones de ese análisis. Trabajaremos la estadística de datos como edad, estatura, color de pelo, color de la piel, país de nacimiento, número de hermanos, profesión de los padres, religión...

También, interrelacionando la materia con la de Conocimiento del Medio, confeccionaremos gráficos de opiniones sobre temas de interés social y cultural.

Situación de la Unidad Didáctica en los Niveles de Concreción Curricular

La Unidad Didáctica diseñada está adaptada al segundo nivel del tercer ciclo de la Educación Primaria (6º curso) y contextualizada en el Proyecto Curricular de Centro y en las programaciones de ciclo y nivel.

La temporalización será flexible así como la ejecución de las actividades ya que nos adaptaremos al ritmo de los alumnos.

Diseños Curriculares Prescriptivos

El contenido curricular elegido es “**Probabilidad y Estadística ante un mundo no justo**” correspondiente al área de Matemáticas y Conocimiento del Medio. Se tratarán a partir de él objetivos correspondientes a otras áreas curriculares, de acuerdo con un planteamiento pedagógico interdisciplinar. A continuación indico las diferentes áreas que se trabajarán en esta Unidad Didáctica: Lenguaje, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Artística...

Habrá de situarse la presente Unidad Didáctica dentro del Proyecto Curricular de Centro y de la Programación de ciclo, tal y como se deriva del ejercicio de concreción curricular que deben realizar los centros partiendo de los Diseños Curriculares prescriptivos.

MATEMÁTICAS.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS.

1. Diferenciar entre la frecuencia absoluta y relativa.
2. Determinar la media de un conjunto de datos.
3. Conocer la moda y la mediana de un conjunto de datos.
4. Dominar la interpretación y la representación gráfica de frecuencias.
5. Diferenciar los experimentos aleatorios de los no aleatorios.
6. Reconocer los diferentes sucesos aleatorios.
7. Conocer la probabilidad de los sucesos aleatorios.

CONTENIDOS.

CONCEPTUALES

- ❖ La frecuencia absoluta.
- ❖ La frecuencia relativa.
- ❖ La media.

- ❖ La moda y la mediana.
- ❖ La representación de gráficos de sectores.
- ❖ Los experimentos aleatorios. El azar.
- ❖ Los tipos de sucesos aleatorios.
- ❖ La probabilidad de un suceso.

PROCEDIMENTALES

- ❖ Obtención de la frecuencia relativa.
- ❖ Cálculo de la media de una muestra.
- ❖ Determinación de la moda.
- ❖ Elaboración de gráficos de sectores.
- ❖ Cálculo de la probabilidad de un suceso.

ACTITUDINALES

- ❖ Aceptación de que los números por sí solos pueden no ser tan representativos como en relación con otros.
- ❖ Aprecio de la media de un conjunto de datos como valor representativo del conjunto.
- ❖ Reconocimiento de la utilidad de la moda como dato representativo de una muestra no numérica.
- ❖ Gusto por el análisis y el estudio de gráficos.
- ❖ Reconocimiento de la presencia del azar en la vida cotidiana.
- ❖ Aceptación de la existencia de fenómenos aleatorios equiprobables.
- ❖ Aceptación de las opiniones ajenas valorándolas críticamente.
- ❖ Gusto por el rigor y el orden en la presentación y comunicación de resultados.

CONTENIDOS TRANSVERSALES

Los contenidos transversales de esta unidad corresponden a **Educación Moral y Cívica, Educación del Consumidor y Educación para la paz.**

Los aspectos relativos a la “Integración” suponen la oportunidad de desarrollar valores que tiendan a armonizar las dimensiones individual y social que toda persona lleva dentro. El manejo, interpretación y tratamiento de la información constituyen un gran enriquecimiento del bagaje de recursos y conocimientos del alumnado para enfrentarse de una forma crítica al mundo del consumo y para la construcción de su propia conciencia moral. Por otra parte, el mundo del azar, en cualquiera de sus manifestaciones, está muy presente en la vida del alumno.

En cuanto a la Educación para la Paz, la colaboración con el Tercer Mundo, ofrece un amplio campo de posibilidades para la interpretación de información como generadora de una conciencia que implique la adopción de un compromiso individual y grupal de cooperación y solidaridad.

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS.

a) Frecuencia absoluta y relativa.

Se desea conocer qué recuerdan los alumnos de algunos aspectos: formas de representación gráfica (sectores, barras, líneas, frecuencia absoluta, la media, la moda, etc. Sería muy interesante que realizaran una encuesta sobre algunos aspectos sociales entre los miembros de sus familias, amigos, etc, para después plasmarlo en una tabla de datos. Esto les resultará muy sugestivo y motivador. Los aspectos a preguntar pueden

ser muy variados y se podrían decidir en gran grupo. Nosotros induciremos a que los temas tratados tengan algún contenido intercultural.

b) La media.

La media es un parámetro de centralización que sólo se da en conjuntos numéricos. No todos los conjuntos de datos tienen media. Es una cantidad que representa un conjunto de datos, pero no se debe olvidar que no tiene porqué ser real y, además no nos aporta información sobre cómo se distribuyen los datos. Es interesante que los alumnos conozcan y comenten la conocida paradoja de que si una persona come un pollo y otra persona no come ninguno, la media dirá que cada uno se ha comido una mitad. Es bueno que practiquen, y para ello se pueden proponer muchos cálculos de medias estadísticas deportivas, datos de prensa, espectadores de televisión, estatura de la clase, temperatura diurna, etc.

c) La moda.

La moda existe en todos los conjuntos de datos, ya que es el valor que más se repite. Incluso puede haber varias modas, si varios datos se repiten un mismo número de veces.

d) Los gráficos de sectores.

Puede ser interesante acabar todas las encuestas y muestreos que hayan realizado elaborando un gráfico de sectores de cada uno de ellos. Deben fijarse en que el sector que ocupa más superficie corresponde al dato que es moda de la muestra.

e) Experiencias al azar.

Es importante matizar que “no se puede predecir el resultado”, aunque se repita el experimento varias veces. Por ejemplo, algún alumno o alumna podría considerar que tomar la medida de la temperatura de una muestra de agua es una experiencia de azar, ya que no se puede predecir el resultado. Debe quedar claro que la primera vez que se mide la temperatura no podemos predecir el resultado, pero, si repetimos la medición, sí. Es importante que se practique en clase con experiencias de azar, para que ellos vean que no es posible asegurar el resultado en el siguiente intento.

f) Seguro, probable o imposible.

Se pueden realizar diversos juegos en los que se ponga de manifiesto la diferente probabilidad que pueden tener varios sucesos. Conviene que los alumnos se habitúen a detectar los sucesos imposibles (tirar tres dados y sumar 1), los sucesos seguros (sacar par o impar), los muy probables (sacar de 8 a 13) y los poco probables (sacar 3 o 18).

g) Cálculo de probabilidades.

Para realizar cálculos de probabilidad es importante el análisis de los posibles resultados.

h) En general.

Se trata de que el alumnado comprenda que la correcta organización y representación de la información que se necesita para resolver un problema es en sí misma una estrategia que ayudará a resolver el problema. Porque el trabajo con los datos, para poder ordenarlos adecuadamente y representarlos de una forma clara y lo más visual y sencilla posible supone un primer nivel de acercamiento y dedicación al problema en sí mismo que contribuirá a una mejor comprensión de sus dificultades y, por lo tanto, les acercará a su correcta solución. Pero, además, la presentación clara y ordenada de datos permitirá la elaboración de procesos mentales que conduzcan a la solución del problema.

Matemáticas y actitudes.

Los contenidos correspondientes a este bloque son los siguientes:

1. Incorporación al lenguaje habitual de las distintas formas de expresión matemática (numérica, geométrico...).
2. Autonomía intelectual para enfrentarse a situaciones nuevas.
3. Confianza para tomar decisiones y aceptar responsabilidades.
4. Atención reflexiva.
5. Tenacidad.
6. Espíritu de colaboración activa y con responsabilidad en un trabajo en grupo, respetando las estrategias y soluciones distintas a las propias...
7. Gusto por el trabajo bien hecho.
8. Aprecio de la satisfacción que produce la resolución de un problema o encontrar una nueva vía de trabajo válida.
9. Aprecio hacia las matemáticas por las múltiples formas de maravillarse ante la belleza de algunas relaciones y formas que estudia.
10. Valoración de los métodos de trabajo matemáticos por su generalidad (capacidad de síntesis ...).
11. Valoración de la utilización de instrumentos matemáticos en otras disciplinas, descubriendo la importancia de las matemáticas en numerosos contenidos de otras áreas de conocimiento.
12. Valoración crítica de las informaciones expresadas en lenguaje matemático.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS.

- 1.- Identificar los territorios que forman parte de España(y del país elegido).
- 2.- Definir la situación y límites de España(y del país elegido).
- 3.- Conocer la población de España(y del país elegido).
- 4.- Identificar y comparar la densidad de población de España con otros países.

CONTENIDOS.

CONCEPTUALES

- ❖ Situación geográfica y límites de España(y de otros países elegidos).
- ❖ La población de España(y de otros países elegidos): densidad, natalidad, mortalidad, migraciones...

PROCEDIMENTALES

- ❖ Interpretación de gráficos de población.

ACTITUDINALES

- ❖ Interés y curiosidad por identificar y conocer las características geográficas de España y de algunos países del mundo.
- ❖ Respeto por los países con circunstancias sociales y económicas distintas a las españolas.

CONTENIDOS TRANSVERSALES

- ❖ Desarrollo de valores como la solidaridad, el respeto por las diferencias entre las personas y los pueblos.
- ❖ Tipos de religión.
- ❖ Oficios por sector de actividad.

OTRAS ÁREAS CURRICULARES...

LENGUAJE

- ❖ Interés por la lectura de textos desarrollando criterios propios. Opinión sobre los mismos. Análisis de un texto para extraer las conclusiones necesarias para la confección de una tabla de datos y elaborar posteriormente un gráfico.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

CONCEPTOS

- Técnicas de expresión plástica: copia de dibujos.
- El dibujo y la pintura como técnica de dos dimensiones.
- Los colores: combinaciones y variaciones de color.
- El espacio y su distribución.

PROCEDIMIENTOS

- Decoración de composiciones plásticas mediante el empleo de lápices, ceras y rotuladores.
- Asignación de colores a distintas formas.
- Producción de elaboraciones plásticas mediante el empleo de lápices y rotuladores.

ACTITUDES

- Sensibilidad en la percepción de las formas de los objetos.
- Interés por analizar los distintos elementos contenidos en la composición.
- Disposición para ensayar repetidamente la elaboración y modificar lo que sea necesario.
- Respeto y tolerancia para aceptar las opiniones de los demás.

ACTIVIDADES.

Es difícil escribir todas y cada una de las actividades a realizar en clase. Por tanto, citaré una muestra como ejemplo para dar una idea general de cómo habrían de ser. Naturalmente todas y cada una de las actividades serán flexibles a la hora de ponerlas en práctica dependiendo de nuestros alumnos y de su grado de asimilación de los contenidos propuestos. La temporalización de estas actividades también estará en función de lo citado anteriormente.

TALLER DE ESTADÍSTICA. ACTIVIDAD 1.

Se organizan grupos de alumnos que se sientan colocando sus mesas de 4 en 4 o de 6 en 6. Se nombra un moderador en cada grupo que será el encargado de hablar y comentar las decisiones de su grupo de compañeros. Cada grupo será heterogéneo en cuanto a sexo, procedencia, etc.

Se les proporciona un texto a cada alumno. Tras la lectura del texto deberán elaborar una serie de conclusiones que quedarán registradas en un cuadro de frecuencias. A partir de estos datos, los alumnos calcularán la media, moda y mediana. Posteriormente confeccionarán un gráfico (barras, sectores, lineal, etc).

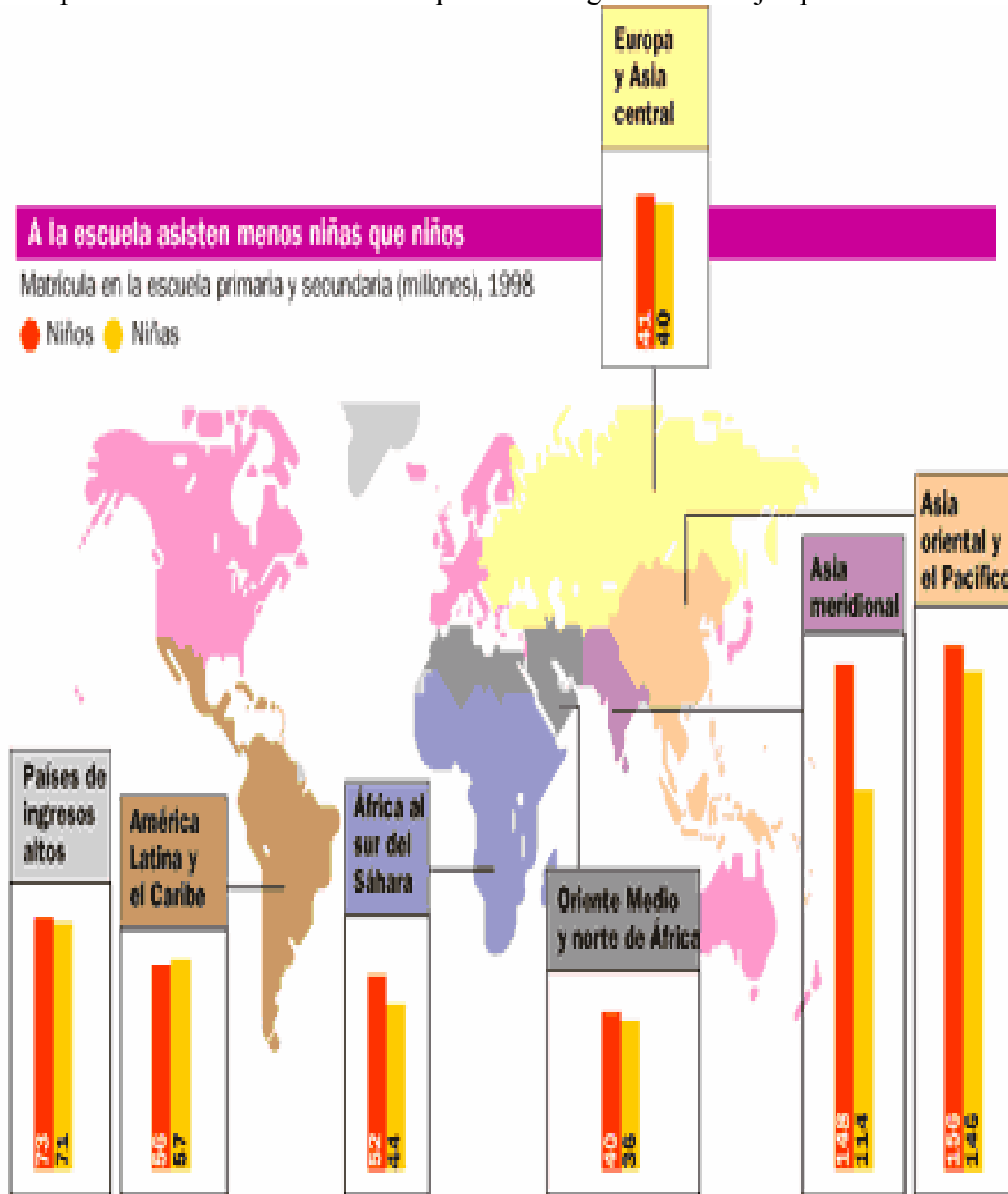
Ejemplo:

- Gráfico de edades de los alumnos de la clase.
- Gráfico de estaturas de los alumnos de la clase.
- Color de pelo
- Color de piel
- País de Nacimiento.
- Número de hermanos.
- Años escolarizados.
- Profesión de los padres según sector de actividad.
- Religión que profesan ellos y sus familias.

Con todos estos datos y muchos más, nuestros alumnos se van familiarizando con el mundo estadístico de una forma fácil y amena. Pueden debatir y comentar todos los aspectos que quieran en clase. Pueden comunicar datos al resto de los grupos. Al final de cada actividad se hará una puesta en común de todos los grupos unificando los datos y los resultados obtenidos.

Tras estas actividades, los alumnos pueden empezar ya a elaborar otros gráficos algo más complicados: densidad de población, natalidad, mortalidad, migraciones... para cuya elaboración se les proporcionarán datos actualizados de España.

También pueden realizar la lectura e interpretación de gráficos. Por ejemplo:



Haciendo una valoración final de los aspectos más resaltados e importantes.

ACTIVIDAD 2. LECTURA Y REDACCIÓN.

A cada uno de los alumnos se le hará entrega de un texto con un contenido distinto. En cada texto se le mostrarán distintas formas de ver un problema. **Por ejemplo:**

- Países pobres, países ricos. Ventajas e inconvenientes.

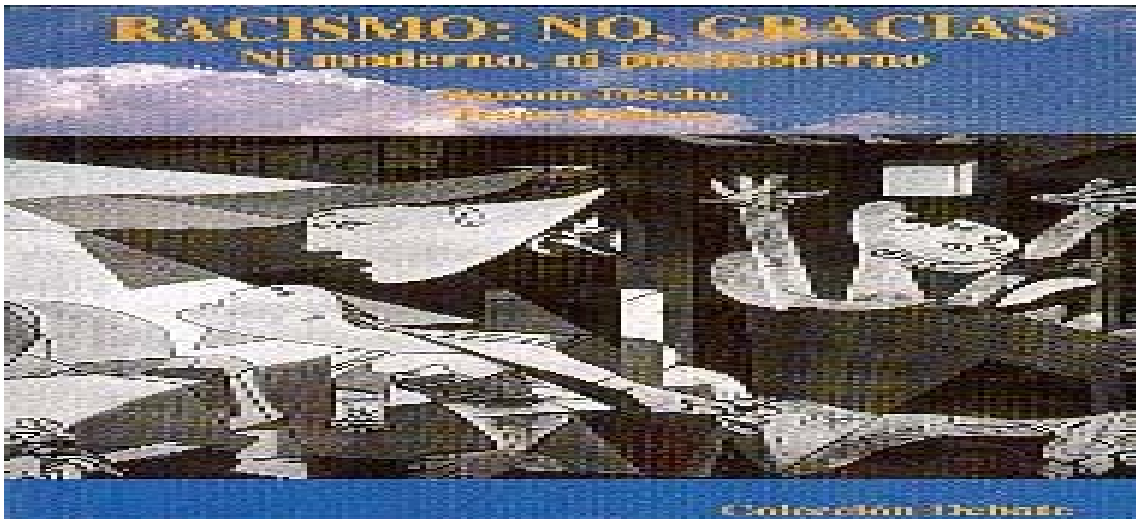
Cada niño deberá confeccionar una redacción sobre el tema que le ha tocado manifestando su sincera opinión sobre lo que ha leído. Después leerá sus conclusiones al resto de sus compañeros. Posteriormente les puede proporcionar gráficas a nivel

mundial sobre los niveles de riqueza en el mundo y que ellos tendrán que comentar en clase en gran grupo-clase y oralmente.

Se procurará que cada texto sea coherente y significativo con el tema de la interculturalidad en todos los ámbitos: religión, economía, profesiones, culturas, razas, motivos de migraciones, problemas de racismo e intolerancia, el sentido de las ONGs, medio ambiente, consumismo, ahorro de energía, nivel de vida, explotación de niños en el trabajo, la paz, acciones solidarias, guerras y desastres, nivel de pobreza en el mundo, falta de escolarización, la violencia, el respeto, etc.

ACTIVIDAD 3. EXPRESIÓN ARTÍSTICA.

- ❖ Cada alumno confeccionará un dibujo sobre el tema de su redacción y quedará expuesto en los carteles expositivos que hay en clase.
- ❖ También se les puede pedir que realicen todos un mismo dibujo con un lema común. Por ejemplo “UN MUNDO PARA TODOS”. “TODOS SOMOS IGUALES Y TENEMOS LOS MISMOS DERECHOS”. Incluso pueden confeccionar un mural que se expondrá en la pared exterior de la clase, en el pasillo.
- ❖ Escribe lo que te sugiera este cartel:



O este otro.



ACTIVIDAD 4: PROBABILIDAD.

- ❖ Describe el espacio muestral asociado a cada uno de los siguientes experimentos aleatorios:
 - a. Lanzar tres monedas.
 - b. Lanzar tres dados y anotar la suma de los puntos obtenidos.
 - c. Extracción de dos bolas de una urna que contiene cuatro bolas blancas y tres negras.
 - d. El tiempo, con relación a la lluvia, que hará durante tres días consecutivos.

- ❖ Pedro y Ana siempre están discutiendo y desde hace unos días siempre terminan la discusión tirando una moneda al aire y aceptando lo que salga según lo que cada uno haya pedido.

Coge una moneda y tírala 50 veces anotando el resultado y compáralo con el de tus compañeros/as.

Resultado de tu experiencia

Resultado de la clase

Nº de veces que ha salido cara

Nº de veces que ha salido cruz

Nº de veces que ha salido cara

Nº de veces que ha salido cruz

¿Qué resultado, salir cara o cruz, ha ocurrido más veces?

Compara tu resultado con tus compañeros, ¿les sale a todos los mismos datos que a ti?

¿Qué conclusiones obtienes?

- ❖ Al lanzar una moneda, ¿qué es más fácil obtener, cara o cruz?
- ❖ Al lanzar un dado, ¿qué es más fácil obtener, 3 ó 6?
- ❖ Al extraer una bola de una bolsa contiene dos bolas negras y dos bolas blancas, ¿qué es más fácil extraer, bola negra o bola blanca?

- ❖ Tenemos estas frases:

1. No puede suceder.
2. No sucede muy a menudo.
3. Sucede bastante a menudo.
4. Sucede casi siempre.
5. Sucede siempre.

Relaciona las frases anteriores con los términos siguientes. Tienes que poner un solo número, aunque puedes usar el mismo para más de uno.

- Muy probable.
- Improbable.
- Probable.
- No muy probable.

Toma un dado cúbico.

1. Si lanzas el dado, ¿cuáles son los sucesos posibles?

Lanza el dado 50 veces y anota los resultados obtenidos en la siguiente tabla:

Caras del dado	1	2	3	4	5	6
Frecuencia absoluta						
Frecuencia relativa						

- ❖ Tienes cuatro cajas llenas de bolas de colores: rojo, verde, azul y amarillo, respectivamente. Queremos llenar una bolsa con 10 de esas bolas de modo que:
 1. Sea imposible sacar bola amarilla.
 2. Sea muy poco probable de sacar bola azul.
 3. Sea poco probable sacar bola verde.
 4. Sea muy probable sacar bola roja.

¿Cuántas bolas de cada color echaría en la bolsa?

❖ Rocío y Manuel fueron a comprar un décimo de lotería. Rocío compró un décimo que acaba en 5 y Manuel pensando en la suerte compró un décimo que acaba en 7. Entre los dos comenzó una discusión en la que cada uno quería demostrar al contrario que iba tener más suerte por haber elegido un número que otro.	
¿Cuál de los dos tiene razón?	
¿Podemos predecir en qué número acabará el primer premio?	
❖ Al tirar un dado 10 veces nos han salido los siguientes valores: 5, 2, 1, 1, 6, 4, 3, 5, 5 y 4. Si lo lanzamos otra vez, ¿qué número saldrá?	
❖ Lucía ha tirado una moneda al aire y ha obtenido 3 caras seguidas. Si vuelve a tirar otra vez la moneda, ¿saldrá otra vez cara?	
❖ En una bolsa tenemos 5 bolas blancas y 10 bolas negras. Sin mirar sacamos una bola. ¿Qué es más fácil, que la bola sea blanca o negra?	
❖ Toma una cartulina y dibuja sobre ella el desarrollo de un cubo. Recórtalo y pega en una de las caras, por dentro, algo que haga peso. Ahora sólo tienes que unir con pegamento las pestañas y obtendrás un dado que estará cargado por una cara. Lanza el dado cargado, que acaba de construir, 10 veces y anota	

los resultados. ¿Qué observarás?	
❖ Deja tu dado a un compañero y que él te preste el suyo. Sin decirle, ni que él te diga, cuál es la cara cargada, intenta obtenerla. ¿Cómo lo harías?	
❖ Para construir una ruleta sólo hace falta un trozo de cartón, un bolígrafo y un clip. <ul style="list-style-type: none"> • Dibuja sobre el papel una circunferencia. • Divídela (trazando diversos radios) en las partes que quieras. • Colorea de distinta forma, o darle un valor numérico, a cada una de estas partes. • Coloca el clip en el centro de la circunferencia y en este mismo lugar la punta del bolígrafo. • Dale un empujón al clip para que dé varias vueltas alrededor del bolígrafo hasta que se pare en una zona y así obtener un dato. Realiza el experimento 25 veces, anota los resultados y saca conclusiones.	

Como has comprobado, lo fundamental de un experimento o suceso aleatorio es la imprevisibilidad de sus resultados. Es decir, nunca podemos saber, a ciencia cierta, cuál va a ser el resultado ante de realizarlo.

Aún así, podemos observar al analizar las frecuencias absolutas y relativas, si hay alguna tendencia o información que nos pueda servir de guía para hacer alguna hipótesis. Para ello, lo mejor es repetir un mismo experimento un gran número de veces y analizar qué ocurre.

❖ Tira 40 veces un dado de seis caras. Anota los resultados y completa esta tabla:

Caras del dado	Recuento de datos	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
1			

2			
3			
4			
5			
6			

Contesta a las siguientes cuestiones:

¿Cuál es la frecuencia relativa de la cara 5?
¿Cuál es la frecuencia absoluta de 3?
Calcula la diferencia entre las frecuencias absoluta de 5 y 3.
Compara los datos anteriores con los obtenidos con los de tu pareja y con el resto de tus compañeros/as.

Rellena la siguiente tabla:

Frecuencia absoluta				Frecuencia relativa		
Caras	Individual	Pareja	Clase	Individual	Pareja	Clase
1						
2						
3						
4						
5						
6						

¿Qué observas?

❖ Víctor es un chico asturiano que desea veranear en *Matalascañas* en el mes de agosto. Le escribe una carta a su amigo Pepito, que vive en Mairena del Aljarafe, preguntándole por el tiempo que suele hacer en Andalucía, en el mes que quiere veranear.

Pepito, al recibir la carta, se pone a pensar qué contestar a su amigo, ya que a no estar en agosto no puede saber exactamente qué ocurrirá, aunque, por la experiencia que tiene no cree que tendrá mucha dificultad. Sin embargo, lo primero que hace es buscar una serie de términos para expresar el pronóstico del tiempo:

Sin duda, Posible, Bastante probable, Se espera que, Cierto, Seguro, Hay alguna posibilidad, Casi imposible, Imposible, Incierto, Hay igual probabilidad, Muy probable.

A.1. ¿Cómo lo ordenaría Pepito, según la confianza con la que quiere expresar a su amigo el tiempo que hará en el mes de agosto?

--

Pepito, a continuación, analiza el tiempo que puede hacer en el mes de agosto en *Matalascañas*, confeccionando una lista, en la cuál señalarás con una X aquellos aspectos que considere más probables:

- La temperatura estará entre 25 y 40 ° C.
- Lloverá.

- Nevará.
- Hará bastante viento.
- La temperatura máxima será de 65 ° C.
- La temperatura mínima será de 0 ° C.
- Habrá una gota fría.
- Brillará el sol.

A.2. Redacta una carta como la que enviaría Pepito a su amigo Víctor.

- ❖ En una urna de 10 bolas rojas y 4 bolas azules. Se extrae al azar una bola. Halla la probabilidad de los siguientes sucesos:

Que sea verde	
Que sea roja	
Que sea azul	
Que no sea roja	
Que no sea azul	

- ❖ Se extrae una carta de una baraja española. Halla la probabilidad de los siguientes sucesos:

Que sea oro	
Que se a figura	
Que sea sota de espada	
Que no sea rey de basto	

- ❖ Toma un dado de 6 caras y lánzalo 30 veces anotando las ocasiones en las que sale cara. Luego rellena la siguiente tabla:

Caras del dado	1	2	3	4	5	6
Frecuencia						

¿Cuántas veces ha salido en 5?	
¿Con qué frecuencia ha salido el 6?	
¿Cuál es la frecuencia del 2?	

- ❖ ¿Construye una ruleta con tres colores (rojo, amarillo y azul), realiza 30 juegos con ella y formaliza la siguiente tabla:

Color obtenido	Rojo	Amarillo	Azul
Frecuencia			

- ❖ Lanza 50 veces una moneda al aire y rellena la siguiente tabla:

Lanzamientos	Cara	Cruz
Frecuencia		

ACTIVIDAD 5: JUEGO CON CARACOLES.

Dice la leyenda que: " los más rápidos en llegar a la meta no son lo que más corren sino los que son más ágiles". Algo de esto es lo que ocurre en el siguiente problema:

Vamos a realizar una carrera con 6 caracoles numerados del 1 al 6 (6 fichas como las del parchís, no tienen porque ser de distintos colores, que sustituirán a los caracoles) y de 1 a 6 jugadores. Se lanza dos dados, se restan los valores obtenidos y el resultado será el número del caracol que avance una casilla. Evidentemente, gana quien primero llegue a la meta. Justo en ese momento se para la carrera: es decir, no se espera a que todos los caracoles alcancen la meta.

Luego se anotan los puestos en el que quedan los caracoles. Juega varias veces y anota los resultados en tablero.

SALIDA	1										META
	2										
	3										
	4										
	5										
	6										

Una vez que juegues varias partidas, anota aquí los resultados y saca conclusiones sobre el caracol que siempre gana.

PARTIDAS											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CARACOL GANADOR	1										
	2										
	3										
	4										
	5										
	6										

Es importante señalar que son muchas las actividades que se pueden realizar para que los niños y niñas de clase aprendan conceptos matemáticos al tiempo que aumenta y se fomentan valores como la cooperación, el respeto por las opiniones distintas a la propia. Este es un modelo de actividades. Pero se pueden reforzar con textos, fichas, fotocopias, recortes de revistas y periódicos, etc que tengan como fondo un tema intercultural y no sólo de contenido matemático. Se pueden ir intercalando ambas clases para que, de una forma inconsciente y amena lleguen a trabajar los aspectos que a nosotros nos interesa sin necesidad de hacer las cosas tan evidentes. También es de señalar que todas las áreas pueden quedar impregnadas con el objetivo propuesto. Y sobretodo, y lo más importante, es crear un buen clima de confianza y colaboración entre todos los componentes de la clase. No hace falta que las actividades sean puramente académicas y directas sino que, a través del juego y del uso de la lógica y el análisis se pueda llegar a trabajar con un alto nivel motivador que haga que se sientan unidos y partícipes en el proceso de enseñanza y aprendizaje que están llevando a cabo.

RECURSOS MATERIALES, DIDÁCTICOS Y HUMANOS. RECURSOS

a) Humanos

- Tutores/as
- Alumnos/as.
- Coordinación con los tutores de nivel y ciclo y con el coordinador de ciclo.

b) Materiales y didácticos.

- Aula del grupo-clase
- Material fungible: lápices, gomas, bolígrafos, reglas, cuadernos, papel continuo, pegamento, tijeras, etc.
- Libros de texto y guías didácticas.
- Materiales para las actividades de apoyo y refuerzo : fotocopias, láminas, fotografías, recortes de revistas y periódicos, etc.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

Ejemplo de evaluación de esta unidad didáctica:

- ❖ Dado un conjunto de datos extraídos de un texto de interés social e intercultural, determinar las frecuencias absoluta y relativa; la moda, mediana y media.(Ejemplo: “Países pobres, países ricos”, texto con datos numéricos).
- ❖ Caracterizar experimentos dados según dependan o no del azar.
- ❖ Clasificar sucesos aleatorios en sus diversos tipos.
- ❖ Calcular la probabilidad de un suceso determinado.
- ❖ Redacción sobre un tema de interés social trabajado en clase. Poner especial atención a las faltas de ortografía. Ilustrar con un dibujo.

AUTOEVALUACIÓN: Es importante que cada alumno autoevalúe los conocimientos aprendidos La capacidad y disposición de los alumnos para evaluar su propio progreso de aprendizaje es uno de los mejores aspectos que pueden desarrollar. Aquellos alumnos que sean capaces de revisar sus propias actuaciones, explicar las razones para elegir los

procesos que utilizaron y sugerir los próximos pasos, tienen ganada la más importante de las metas en su educación matemática.

La evaluación es una valoración, a partir de la información recogida, de los aprendizajes de los alumnos, de la actuación del profesorado y del proceso de enseñanza. Se ha de entender como un proceso de recogida de información y de análisis que nos permita conocer hasta qué punto se está produciendo un buen proceso de enseñanza y aprendizaje y qué problemas se están planteando en este proceso.

Por tanto, la evaluación no puede referirse sólo a los aprendizajes de los alumnos, también tiene que evaluar el proceso de enseñanza. La información resultante nos proporciona elementos para analizar críticamente la intervención educativa y tomar decisiones al respecto; y detectar necesidades, lo que permitirá posteriormente racionalizar los recursos. En el Proyecto Curricular se concretarán los procedimientos, instrumentos y situaciones más adecuados para realizar este tipo de evaluación.

Cuando hablamos de evaluación del proceso de aprendizaje nos referimos, en primer lugar, a los objetivos educativos (primer nivel de concreción curricular). Al estar definidos en términos de capacidades muy generales no son directamente evaluables, por lo que nos remitiremos a los criterios de evaluación de cada una de las áreas; éstos establecen el grado y tipo de aprendizaje que se espera que los alumnos hayan alcanzado con respecto a esas capacidades.

Será en el Proyecto Curricular (segundo nivel de concreción) donde se concretarán los criterios de evaluación. Para elaborar estos criterios, por ciclos, se seleccionarán las capacidades y los contenidos que se consideran importantes para su incorporación en cada uno de los ciclos.

Posteriormente, en las Programaciones de aula (tercer nivel de concreción), y para cada unidad didáctica, se determinarán los objetivos didácticos que indiquen las capacidades que específicamente se pretenden desarrollar en los contenidos que se trabajan en la unidad y se establecerá el grado de los aprendizajes.

En la evaluación como seguimiento continuo del proceso de enseñanza y aprendizaje cabe distinguir tres momentos o aspectos distintos y complementarios:

- Evaluación inicial: aporta información sobre la situación de cada alumno al iniciar un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje y adecuar este proceso a sus posibilidades. Desde la perspectiva del aprendizaje significativo, esta evaluación se convierte en una tarea prioritaria para advertir los conocimientos previos de los alumnos.

- Evaluación formativa o continua: pone énfasis en el proceso de enseñanza y aprendizaje entendido como un continuo. Es una evaluación con carácter regulador, de orientación y autocorrectora del proceso educativo, al proporcionar información constante sobre si este proceso se adapta a las necesidades o posibilidades del sujeto, permitiendo la modificación de aquellos aspectos que resulten funcionales.

- Evaluación sumativa: proporciona información sobre el grado de consecución de los objetivos propuestos, referidos a cada alumno y al proceso formativo. Esta evaluación toma datos de la formativa y añade a éstos otros obtenidos de forma más puntual.

Para llevar a cabo el modelo de evaluación propuesto, es necesario prestar atención a la forma de obtener la información relevante para la misma. Obtener y seleccionar información para la evaluación exige una reflexión sobre la pertinencia de los procedimientos e instrumentos que mejor se adecuan a las distintas capacidades y a los distintos tipos de contenido a evaluar. Una vez establecido lo que se considera fundamental evaluar, será preciso determinar los procedimientos mediante los que se va a obtener la información necesaria en relación con el proceso de aprendizaje.

Estos procedimientos deberán cumplir algunos requisitos, tales como:

- Ser variados, de modo que permitan evaluar los distintos tipos de capacidades y de contenidos curriculares y contrastar datos de la evaluación de los mismos aprendizajes obtenidos a través de distintos instrumentos.
- Dar información completa de lo que se pretende evaluar.
- Usar distintos códigos (verbales, orales o escritos, icónicos, gráficos).
- Ser aplicables en situaciones concretas de la actividad escolar.

Permitir evaluar la transferencia de los aprendizajes a contextos distintos de aquellos en los que se ha adquirido, comprobando así su funcionalidad.

Especial importancia tienen la autoevaluación y la coevaluación, ya que es necesario que el alumno conozca los objetivos de aprendizaje, y que sepa lo que se espera que aprenda; esto le permite entender en todo momento las intenciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, y favorece su participación y responsabilidad en el mismo. La evaluación del aprendizaje de los alumnos será continua e integradora, aunque diferenciada según las distintas áreas y materias optativas del currículo. Será realizada por el conjunto de profesores del respectivo grupo de alumnos, que coordinados por el profesor tutor, actuarán de manera colegiada a lo largo del proceso, de acuerdo con lo que determinen los respectivos Proyectos Curriculares.

7.4) UNIDAD DIÁCTICA ÁREA DE SOCIALES

ACTIVIDAD DE APENDIZAJE COOPERATIVO:

MATERIAS PRIMAS DEL SUR

M^aÁngeles Sánchez Jiménez
CPR Huesca
e-mail: asanch25@ guindo.pntic.mec.es

DISEÑO DE ACTIVIDAD COOPERATIVA:

NORTE y SUR

INTRODUCCIÓN:

Esta actividad se encuadra dentro del área de Sociales y ya ha sido aplicada a un grupo de diversificación curricular en un nivel de 4º de ESO aunque en este caso la llevaría a cabo con un grupo de 3º de ESO que está formado por 25 alumnos. Hay que señalar que en este grupo, ya desde el curso anterior, están integrados 2 niños gitanos y un magrebí que lleva 2 años en España.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Concienciar de la importancia que tienen en nuestras vidas las materias primas de los países del Sur.

OBJETIVOS GENERALES:

- Trabajar y relacionarse de forma flexible en grupos donde se acepte la individualidad y las diferencias entre los alumnos.
- Mejorar la motivación por la tarea y el rendimiento escolar en un ambiente solidario y tolerante.
- Potenciar la autonomía personal en cuanto a la búsqueda de información, reflexión y discusión.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

Paso 1º:

En gran grupo se escriben en la pizarra los siguientes nombres: café, cacao, papel, aluminio, cobre y petróleo. Se lanza a la clase la siguiente pregunta : ¿En qué momentos del día utilizamos alguno de estos productos? Se escribe también en la pizarra las aportaciones que se vayan haciendo entre todos.

Paso 2º:

Se divide la clase en 6 grupos de 4 alumnos (habrá un grupo con 5) lo más heterogéneos posibles en habilidades, conocimientos , motivaciones y procedencia.

Paso 3º:

División en secciones del tema que se va a tratar con los siguientes puntos concretos de investigación y búsqueda de información:

- Materias primas con las que se elaboran los productos antes mencionados y señalar en un mapa mudo los países productores de esas materias primas.
- Qué países transforman estas materias primas en productos elaborados y señalar en un mapa mudo estos países.
- Qué países consumen estos productos elaborados y señalarlos en un mapa mudo.
- Investigación sobre qué empresas multinacionales elaboran estos productos ;

qué papel tienen en el comercio internacional y cómo nos influye a nosotros en la vida cotidiana.

Paso 4º:

Formación de grupos de expertos que investigarán cada uno de los puntos señalados. Podrán utilizar todos aquellos recursos que consideren oportunos para su investigación.

Paso 5º:

Integración del trabajo de los expertos en el equipo de trabajo cooperativo y realización de un informe final con las conclusiones a las que han llegado y que expondrán al resto de la clase.

EVALUACIÓN:

La evaluación se realizará teniendo en cuenta las siguientes perspectivas:

- Evaluación por el grupo de expertos.
- Evaluación por el grupo de aprendizaje cooperativo
- Evaluación por el profesor con la utilización de diversos instrumentos: observación del alumno durante la tarea; observación del grupo; realización de distintas pruebas tanto orales como escritas.

7.5) UNIDAD DIDÁCTICA REFERENTE A DISTINTAS ÁREAS CURRICULARES

UNIDAD DIDÁCTICA “MUJERES Y HOMBRES”

1. INTRODUCCIÓN

2. SITUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA EN LOS NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR

2.1. DISEÑOS CURRICULARES PRESCRIPTIVOS

2.1.1 Áreas y contenidos

2.1.2. Objetivos generales de Área

2.2. PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO Y PROGRAMACION GENERAL DE CICLO

3. OBJETIVOS DE LA UNIDAD

3.1. OBJETIVOS DIDACTICOS DE LA UNIDAD

3.2. CONTENIDOS

4. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

4.1 DESCRIPCION GENERAL

4.2. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

4.3. MATERIALES DE APOYO A LAS ACTIVIDADES

5. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS DE EVALUACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Esta Unidad Didáctica se sitúa en el nivel correspondiente al segundo ciclo de la Educación Primaria y por tanto, se contextualizará en el Proyecto Curricular de Centro y en sus correspondientes programaciones de ciclo y nivel.

La temporalización, sin ser rigurosa, se establece inicialmente de una semana (4 horas lectivas). Cabe matizar que dado el carácter abierto de las actividades que se proponen permite una utilización adaptada en función de la adecuación de las actividades, el interés del alumnado, la adaptación al contexto, etc.

“Mujeres y Hombres” ofrece numerosas posibilidades potenciales para aportar elementos diversos a la configuración del concepto, ya que se estudia desde los rasgos físicos, psíquicos y culturales de desarrollo de actividades básicas en cada etapa y edad. Desde esta perspectiva de estudio se van a manifestar situaciones vitales muy diversas, en ocasiones moduladas definitivamente por la cultura a la que se pertenece.

Matizar lo que de común tenemos y lo que nos diferencia culturalmente, propiciará un trabajo y metodología enriquecedor y crítico, desde el análisis y síntesis pasando por el diálogo, interacción y cooperación.

2. SITUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA EN LOS NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR

La selección del tópico cultural “Mujeres y Hombres” viene dada, en primer lugar por el desarrollo del Proyecto Curricular de Centro y de las Programaciones de ciclo.

2.1. DISEÑOS CURRICULARES PRESCRIPTIVOS

2.1.1. AREAS Y CONTENIDOS.

“Mujeres y Hombres” corresponde al área Conocimiento del Medio Natural, social y Cultural, si bien se trataran a partir de él objetivos correspondientes a otras áreas curriculares, de acuerdo con un planteamiento pedagógico interdisciplinar.

Área Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural, 2º ciclo de Primaria

BLOQUE 1 : Conocimiento De Si Mismo Y Su Relación Con La Salud.

Los contenidos que aparecen en este bloque están íntimamente relacionados con contenidos de las áreas de Educación Artística y Educación Física lo que debe tenerse en cuenta en las programaciones de todas las actividades de enseñanza aprendizaje referidas al cuerpo.

Destacan en este bloque las actitudes referidas a la salud, los hábitos de cuidado e higiene, de autonomía personal y de aceptación de las diferencias individuales.

Se trabajarán los aspectos más relacionados con su propio crecimiento, potenciando las posibilidades que tiene el cuerpo como instrumento de exploración de la realidad y de adquisición de la propia identidad personal.

BLOQUE 6: Población Y Actividades Humanas

Se agrupan en este bloque los contenidos referidos a la población y las actividades humanas relacionadas con el trabajo y el ocio. Estos contenidos se relacionan especialmente con los bloques 2, 5, 7 y 8 .

Destacan procedimientos básicos de recogida y tratamiento de la información y datos obtenidos de forma directa o a través de los medios de comunicación como vía de acceso a los conceptos que se exponen en este bloque. Deben trabajarse a partir de situaciones y hechos próximos al alumno que permitan una primera aproximación. Posteriormente se elegirán situaciones de estudio progresivamente más complejas que posibiliten mayor profundización.

** Tienen gran importancia el desarrollo de actitudes relacionadas con la valoración del trabajo y el ocio, de las situaciones de marginación y desigualdad social, la producción, el consumo y la publicidad.

Área De Educación Física:

2. El cuerpo: habilidades y destrezas.
3. El cuerpo expresión y comunicación.
4. Salud corporal.

Área Educación Artística

1. La imagen y la forma.
8. Música y cultura.
9. Dramatización.

Área Lengua y Literatura

1. Usos y formas de la comunicación oral.
3. Lectura y escritura.
6. Sistemas de comunicación verbal y no verbal.

Área Matemáticas

2. La medida información cuantitativa sobre los objetos y el tiempo.
5. Organizar la información: gráficos e iniciación a la estadística.

2.1.2. OBJETIVOS GENERALES DE AREA

La puesta en práctica de esta Unidad Didáctica suponen en mayor o menor medida, el tratamiento de los objetivos generales siguientes:

AREA CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL

1. Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado corporal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano y de sus posibilidades y limitaciones, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad, etc.).
2. Participar en actividades grupales adoptando un comportamiento constructivo, responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y ajenas en función de objetivos comunes y respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.
3. Reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios (pautas de convivencia, relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidos, lengua común, intereses, etc.) respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho.
8. Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos de su entorno, utilizando estrategias, progresivamente más sistemáticas y complejas, de búsqueda, almacenamiento y tratamiento de

información, de formulación de conjeturas, de puesta a prueba de las mismas y de exploración de soluciones alternativas.

AREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.

1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.
2. Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, de posturas y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con los efectos sobre la salud.
6. Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.
8. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de este modo.

AREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

1. Comprender las posibilidades del sonido, la imagen, el gesto y el movimiento como elementos de representación y utilizarlas para expresar ideas, sentimientos y vivencias de forma personal y autónoma en situaciones de comunicación y juego.
4. Expresarse y comunicarse produciendo mensajes diversos, utilizando para ello los códigos y formas básicas de los distintos lenguajes artísticos, así como sus técnicas específicas.
5. Realizar producciones artísticas de forma cooperativa que supongan papeles diferenciados y complementarios en la elaboración de un producto final.
7. Utilizar la voz y el propio cuerpo como instrumentos de representación y comunicación plástica, musical y dramática, y contribuir con ello al equilibrio afectivo y la relación con los otros.
10. Tener confianza en las elaboraciones artísticas propias, disfrutar con su realización y apreciar su contribución al goce y al bienestar personal.
11. Conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno, así como los elementos más destacados del patrimonio cultural, desarrollando criterios propios de valoración.

. AREA DE LENGUA Y LITERATURA

2. Expresarse oralmente y por escrito de forma coherente, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua.
3. Reconocer y apreciar la unidad y diversidad lingüística de España y de la sociedad, valorando su existencia como un hecho cultural enriquecedor.

4. Utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo.
5. Combinar recursos expresivos lingüísticos y no lingüísticos para interpretar y producir mensajes con diferentes intenciones comunicativas.
9. Reflexionar sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etc., con el fin de introducir las autocorrecciones pertinentes.
10. Utilizar la lengua oralmente y por escrito como instrumento de aprendizaje y planificación de la actividad mediante el recurso a procedimientos (discusión, esquema, guión, resumen, notas) que facilitan la elaboración y anticipación de alternativas de acción, la memorización de informaciones y la recapitulación y revisión del proceso seguido.

AREA DE MATEMÁTICAS:

2. Reconocer situaciones de su medio habitual en las que existan problemas para cuyo tratamiento se requieran operaciones elementales de cálculo, formularlos mediante formas sencillas de expresión matemática y resolverlos utilizando los algoritmos correspondientes.
6. Utilizar técnicas elementales de recogida de datos para obtener información sobre fenómenos y situaciones de su entorno; representarla de forma gráfica y numérica y formarse un juicio sobre la misma.
8. Identificar en la vida cotidiana situaciones y problemas susceptibles de ser analizados con la ayuda de códigos y sistemas de numeración, utilizando las propiedades y características de éstos para lograr una mejor comprensión y resolución de dichos problemas.

2.2. PROYECTO DE CICLO CURRICULAR DE CENTRO Y PROGRAMACIÓN DE CICLO.

En el contexto de trabajo concreto, habrá de situarse la presente Unidad Didáctica dentro del Proyecto Curricular de Centro y de la Programación de ciclo, tal y como se deriva del ejercicio de concreción curricular que deben realizar los centros partiendo de los Diseños Curriculares prescriptivos.

OBJETIVOS

- Identificar las partes principales del cuerpo, los órganos, aparatos y sistemas más importantes y sus funciones principales.
- Desarrollar costumbres de alimentación sana y equilibrada, así como hábitos autónomos de higiene, cuidado corporal y salud.
- Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento constructivo y de respeto por los demás compañeros e interiorizar las normas de funcionamiento democrático en el grupo escolar.

CONTENIDOS

Conceptos

- Características de los seres vivos. Diferencias entre los seres vivos y los seres inertes.
- Distintas formas de alimentación de los seres vivos.
- Los tipos de alimentos.
- La dieta. Características de una dieta sana.
- Procesos y aparatos que intervienen en la función de nutrición.
- Higiene y cuidado de los dientes.
- El tabaco y la salud. Composición del humo del tabaco.
- La piel. Estructura y funciones. Los colores de la piel.
- Formas de comunicación entre las personas. La importancia del lenguaje humano.
- La función de relación en los seres vivos.

Procedimientos

- Diferenciación de seres vivos y seres inertes.
- Elaboración de dietas.
- Comparación de órganos y procesos fisiológicos.
- Organización de la información en cuadros.
- Observación de fotografías.
- Interpretación y rotulación de esquemas anatómicos.
- Elaboración de hipótesis sobre los procesos de la función de nutrición.
- Organización de la información en cuadros y esquemas.
- Organización de la información en cuadros.
- Observación de fotografías.
- Recogida, archivo y clasificación de documentos del pasado ligados a la propia familia.
- Elaboración de líneas del tiempo.
- Identificación con las formas de vida del pasado (empatía).
- Observación de fotografías de objetos y representaciones de escenas campesinas de pueblos no europeos del pasado y del presente.
- Recogida, archivo y clasificación de documentos del pasado ligados a la propia familia.
- Elaboración de líneas del tiempo.
- Recogida, archivo y clasificación de documentos del pasado ligados a la propia

familia.

- Elaboración de líneas del tiempo.
- Establecimiento de relaciones entre diferentes órganos del cuerpo humano.
- Establecimiento de relaciones entre diferentes órganos y procesos del cuerpo humano.
- Elaboración de hipótesis sobre el funcionamiento del cuerpo humano.
- Interpretación de esquemas anatómicos.
- Organización de la información en cuadros.
- Clasificación de órganos atendiendo a diferentes criterios.
- Interpretación de esquemas anatómicos.
- Identificación de materiales a partir de dibujos y fotografías.

Actitudes

- Desarrollo de hábitos saludables relacionados con la alimentación.
- Curiosidad por conocer características de culturas alejadas del entorno inmediato.
- Valoración de todas las personas con independencia de raza, sexo o minusvalías.
- Desarrollo de hábitos saludables relacionados con el cuidado de los dientes.
- Interés por conocer la anatomía y la fisiología del cuerpo humano.
- Valoración de todas las personas con independencia de raza, sexo o minusvalías.
- Gusto por conocer manifestaciones culturales alejadas del entorno inmediato.
- Curiosidad por conocer características de otras culturas y valoración de todas las personas, con independencia de su raza, cultura, religión o sexo.
- Curiosidad por conocer elementos de otras culturas lejanas a la nuestra.
- Defensa de la igualdad de hombres y mujeres en el trabajo rural.
- Rechazo ante las desigualdades sociales asociadas a la edad, al sexo, las condiciones sociales y económicas y solidaridad con los grupos más afectados.
- Curiosidad por conocer culturas y pueblos lejanos.
- Curiosidad por conocer paisajes y pueblos lejanos.
- Valoración del papel de la mujer y otros grupos marginados a lo largo de la historia.
- Interés por conocer el mundo que nos rodea, tanto el entorno inmediato como lugares muy lejanos, sus características y seres vivos.
- Gusto por mantener hábitos que favorezcan la salud de nuestros sentidos.
- Respeto por todas las personas, con independencia de sexo, raza o minusvalías.
- Interés por conocer la anatomía y fisiología del cuerpo humano.
- Reconocimiento de los efectos positivos del deporte para nuestra salud.
- Gusto por realizar ejercicio físico y practicar algún deporte.
- Interés por seguir una dieta sana que favorezca el desarrollo de nuestros huesos y músculos.
- Gusto por las actividades de grupo y respeto por las opiniones de los demás.
- Apreciación de la importancia de la tecnología y valoración de las mejoras en las condiciones de vida introducidas por el uso de materiales de diferentes propiedades.
- Desarrollo de hábitos de salud relacionados con el cuidado y protección de la vista.
- Rechazo de las situaciones de marginación en el mundo del trabajo.

2. OBJETIVOS DE LA UNIDAD

El trabajo de la Unidad Didáctica permite Trabajar los objetivos generales de la etapa pero, específicamente el siguiente:

1. Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado corporal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano y de sus posibilidades y limitaciones, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad, etc.).

3.1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA“MUJERES Y HOMBRES”.

1. Evidenciar la igualdad en las etapas y procesos de transformación de los seres humanos.
2. Poner de manifiesto y reflexionar sobre los cambios que experimentan las personas a lo largo del ciclo vital.
3. Ser consciente de que el sexo condiciona roles naturales de carácter universal y roles sociales de carácter local.
4. Recoger información e investigar los distintos roles en función del sexo y cultura según culturas diferenciadas.
5. Incorporar a las etapas del crecimiento actividades sociales propias que añada la realidad del alumnado en función de su cultura, lugar (rural, urbano) y sexo.
6. Identificar y describir tareas propias de cada etapa de crecimiento.
7. Buscar semejanzas y diferencias entre etapas de crecimiento de diversas culturas y sexo.
8. Analizar ventajas e Inconvenientes de cada etapa del crecimiento.
9. Expresar sus vivencias con respecto a las etapas de crecimiento experimentadas.
10. Plantearse situaciones diversas con respecto al rol social y laboral y los factores socioculturales que inciden en ellas.
11. Participar activamente en los diálogos, reflexiones y puestas en común sobre el tema.
12. Investigar la evolución socio-sanitaria que han sufrido las etapas en los tiempos pasados: abuelos y padres (últimos 100 años).
13. Valorar las distintas organizaciones familiares y su función en el conjunto de la sociedad.

3.2. CONTENIDOS

1. El ser humano y la salud

Conceptos

- El hombre y la mujer como seres vivos. Los procesos de crecimiento y transformación del cuerpo a lo largo del ciclo vital (peso, talla, dentición, cambios puberales, etc.).
- Aspectos básicos de las funciones de relación (sensaciones y movimientos), nutrición (digestión, circulación, respiración y excreción) y reproducción. Identificación y localización de los principales órganos y aparatos.
- La salud:

- Factores y prácticas sociales que favorecen o perturban la salud (deporte, descanso, tabaquismo, alcoholismo, contaminación, ocio y diversiones, condiciones de vida infrahumanas, etc.).
- Usos y costumbres en la alimentación y sus repercusiones sobre la salud.
- Seguridad y primeros auxilios.
- Actividades destinadas al propio cuidado personal en relación a la alimentación, la higiene, el vestido y los objetos de uso individual.
- La relación afectiva y sexual.

Procedimientos

- Exploración de objetos y situaciones utilizando todos los sentidos e integrando las informaciones recibidas.
- Recogida y elaboración de informaciones sobre usos y costumbres de cuidado corporal.
- Análisis de las repercusiones de determinadas prácticas y actividades sociales sobre el desarrollo y la salud.
- Utilización de técnicas de consulta e interpretación de guías y modelos anatómicos para la identificación de órganos y aparatos.
- Dominio de las habilidades y recursos para realizar con autonomía las tareas domésticas.

Actitudes

- Adopción de hábitos de limpieza, de salud, de alimentación sana y de prevención de enfermedades.
- Sensibilidad ante la influencia de las condiciones de vida en las limitaciones y carencias físicas.
- Actitud crítica ante los factores y prácticas sociales que favorecen o entorpecen el desarrollo sano del cuerpo y comportamiento responsable ante los mismos.
- Valoración crítica de los aspectos sociales y culturales de la sexualidad.
- Aceptación de las posibilidades y limitaciones del propio cuerpo en los aspectos sensorial, motor y de crecimiento.
- Respeto por las diferencias derivadas de los distintos aspectos de crecimiento y desarrollo corporal (estatura, peso, diferencias sexuales, etc.).
- Valorar la aportación al propio bienestar y al de los demás a través de la ejecución, distribución y organización de las tareas y actividades domésticas.

8. Organización social

Conceptos

- La vida en sociedad:
 - Convivencia y organización social.
 - Armonización de intereses individuales y colectivos.
 - Los conflictos de intereses y su solución.
 - La importancia del diálogo para la paz. Organismos internacionales.
- Organizaciones sociales en las que participa el niño:
 - La comunidad doméstica: nuevas formas de organizar el trabajo, la relación de igualdad entre los sexos y el cuidado de personas en situaciones de dependencia (edad, enfermedad, etc.).
 - Los grupos de iguales.
 - La comunidad escolar: miembros, derechos y deberes, órganos de gobierno.

Procedimientos

- Planificación y realización de entrevistas y cuestionarios para obtener información sobre el funcionamiento de diferentes organizaciones y grupos sociales y sobre las opiniones e intereses de sus miembros.
- Dominio de las reglas de funcionamiento de la asamblea (turnos de palabras, exposición de opiniones, extracción de conclusiones, papeles de moderador y secretario, etc.) como instrumento de participación en las decisiones colectivas y de resolución de conflictos.
- Planificación y realización de experiencias sencillas referidas a la organización de una actividad o de una jornada doméstica.
- Análisis crítico de las diferencias en función del sexo, en la asignación de tareas y responsabilidades en la familia, la comunidad escolar y otras instancias.

Actitudes

- Participación responsable en la realización de las tareas del grupo (familia, clase, grupo de iguales, etc.).
- Participación responsable en la toma de decisiones del grupo aportando las opiniones propias y respetando las de los demás.
- Respeto por los acuerdos y decisiones tomados en asamblea y alcanzados a través del diálogo entre todos los implicados.
- Responsabilidad en el ejercicio de los derechos y de los deberes que corresponden como miembro del grupo (en la familia, en la clase, en la escuela, en la calle, en el grupo de iguales, etc.).

- Rechazo de discriminaciones en la organización de actividades grupales por razones étnicas, de sexo, de status social, etc.
- Solidaridad y comprensión ante los problemas y necesidades de los demás (de compañeros y compañeras, del vecindario, etc.).
- Valoración del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar los problemas de convivencia y los conflictos de intereses en la relación con los demás.
- Reconocimiento del valor y función colectiva del trabajo doméstico.

3. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

4.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LAS ACTIVIDADES.

Las actividades se realizarán de forma analítica y sintética, constructivista y significativo: a través de la información y contenidos que se les muestran, deben analizar rasgos y características de su entorno familiar y personal, para desde ahí llegar a elaborar un marco común que define los de su aula. A partir de esta creación, se contrastará el resultado con otros países, otras culturas, otras condicionantes sociales s..... y lo que ello supone para el desarrollo vital de las personas y familias.

La realización de estas actividades conlleva muchas habilidades y procedimientos, por lo que necesitará de tiempo y recursos específicos, por lo que también se trabajará en el horario y asignatura de Educación plástica (en lo referente a la construcción de imágenes y murales y expresión dramática: gestos corporales, voces...), educación física (en lo referente al análisis de los cambios corporales y sus funciones), Matemáticas y Lenguaje.

Además para facilitar el aprendizaje, uso y automatización de procedimientos varios, se realizarán un mismo esquema procedimental, de forma que el procedimiento al repetirse deja un espacio de trabajo al contenido analizado y a la capacidad de crítica y asunción de valores y actitudes que especialmente nos interesan en esta unidad.

4.2. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1: Determinando el sexo de las personas.

Bajo un enfoque globalizador y constructivista se comienza la Unidad Didáctica “Mujeres y Hombres” proponiendo una primera actividad de observación, reflexión y clarificación en torno a una proyección de diapositivas que recogerá un abanico diverso de tipologías y edades. La proyección se realizará de forma fluida y sin ningún tipo de finalidad didáctica modeladora.

Posteriormente, en grupo pequeño, y una vez conocido el contenido de una ficha de trabajo, se volverán a visionar las diapositivas para ir respondiendo a las cuestiones que en esta ficha se plantean: sexo, características más importantes que definen el sexo de una persona- características físicas / estéticas / corporales/ estéticas en la indumentaria y accesorios. Su finalidad es la de hacer conscientes

los personales esquemas de conocimiento que están determinando en cada alumno un preconceito singular de "sexo".

Actividad 2: **¡Cuántos hombres y mujeres!.**

Los alumnos realizarán una actividad individual acerca de contenidos de variabilidad en relación de las características físicas sexuales de sus familiares: varones, hembras. Características a describir: voz, vello, altura, caderas, perímetro pectoral y talla, característica de la piel, color piel, característica del pelo.... Deberán traer fotografías y recoger datos acerca de al menos un familiar de cada etapa del crecimiento: infancia, juventud, madurez, ancianidad.

Se pondrá seguidamente en común las características, configurando rasgos posibles en láminas: láminas de la infancia, láminas de la juventud, láminas de la madurez y láminas de la ancianidad. Dichas láminas después fotocopiarán , configurando libros móviles: se elaborará un libro para cada etapa, donde al azar se configuran nuevas tipologías en función de las características recogidas en la genealogía de la clase. Con esta actividad se pretende que, a través de un proceso constructivista y significativo, reflexionen a cerca de las características físicas comunes a hombres y mujeres y diferenciales a intersexos e intrasexo.

Actividad 3: **¡Va a nacer un niño y una niña!**

El crecimiento de un nuevo ser. Previa información acerca del desarrollo embrionario y cuidados básicos del embarazo y parto.

En un mural conjunto, se reparte la clase en 9 grupos y cada uno de ellos realizará un collage acerca del desarrollo del feto en ese mes. Eligiendo inicialmente a dos personas maduras, donde introduciremos a algún familiar de nuestros alumnos inmigrantes se irán conjugando posibilidades de características físicas, eligiendo las posibles y considerando las dos opciones: varón, hembra.

En cada mes, deben ir resaltando los hábitos acerca del cuidado de la salud, el trabajo y el ocio de la madre y el padre. Aquí se considerarán las opiniones de nuestros alumnos inmigrantes o algunos de sus familiares, puesto que nos interesa resaltar el embarazo como hecho cultural.

Actividad 4: **Como son Nuestros bebés.**

Con el bebé varón y el bebé hembra, realizaremos uno resultante de alguna de las posibilidades con las que hemos trabajado anteriormente. Pondremos nombre a nuestros bebés. Es importante una buena definición de quienes son su padres y abuelos: por ello se realizará un árbol genealógico de ellos y se colocará en la pared. Con estos bebés trabajaremos a lo largo de esta unidad y serán nuestra base de referencia.

Características físicas: pelo, cabeza, dientes, ojos, nariz, ombligo, manos, piel, piernas.

Formas de expresión.

ACTIVIDAD 5: La infancia de nuestros bebés.

En grupos de 4, respondiendo y clasificando la información que se les dá en un ficha relativa a la infancia, se debatirán acerca de los procesos de aprendizaje más importantes por lo que los alumnos han pasado y los aprendizajes que aun acometerán hasta la juventud. También acerca de las actividades fundamentales que definen esta edad: nutrición, salud, relación con otros, juegos , estudios... Con las características comunes al grupo, se elaborarán y se explicarán al resto de la clase. Con las comunes a todos los grupos, se las asignaremos a nuestros bebés.

Características físicas infantiles de nuestros bebés: cambios fundamentales: talla, peso, órganos y funcionalidad de los mismos. Diferenciaremos al niño y a la niña.

Características de aprendizaje: lo que va aprendiendo. Niño/a.

Formas de vida: hábitos de esta edad, señalando y resaltándolos saludables. Niño/a.

Mural de nuestros infantes: semejanzas y diferencias.

ACTIVIDAD 6: Otras infancias.

Después de ver imágenes e información gráfica sobre la infancia característica de otros continentes, se realizará una reflexión conjunta acerca de cómo viven otras culturas la etapa de la infancia: Europa (Norte, Centro y Sur), América (Norte, Centro y Sur), Asia (Norte, Centro y Sur), Asia (Norte, Centro y Sur) y Oceanía .

También les induciremos a que piensen las diferencias de nuestros niños con otros de: una gran ciudad, pueblo de la montaña, rico, pobre. El alumnado debe reflexionar sobre cómo las realidades culturales facilitan o dificultan el acceso a un desarrollo saludable.

ACTIVIDAD 7: La juventud de nuestros bebés.

Se realizará de modo similar a la actividad 5 “La infancia de nuestros bebés.” El hecho de repetir la estructura de trabajo les facilitará la adquisición y automatización de procedimientos, dejando más espacio al desarrollo crítico de actitudes.

En grupos de 4, respondiendo y clasificando la información que se les dá en un ficha relativa a la juventud, se debatirán acerca de los procesos de aprendizaje más importantes por lo que familiares y amigos de estas edades han pasado. También acerca de las actividades fundamentales que definen esta edad: nutrición, salud, relación con otros, juegos, independencia, ocio, estudios... Con las características comunes al grupo, se elaborarán y se explicarán al resto de la clase. Con las comunes a todos los grupos, se las asignaremos a nuestros jóvenes.

Características físicas jóvenes de nuestros bebés: cambios fundamentales: talla, peso, órganos y funcionalidad de los mismos. Diferenciaremos al niño y a la niña.

Características de aprendizaje: lo que va aprendiendo. Niño/a.

Formas de vida: hábitos de esta edad, señalando y resaltando los saludables. Niño/a.

Mural de nuestros jóvenes: semejanzas y diferencias.

ACTIVIDAD 8: Otros Jóvenes.

Después de ver imágenes e información gráfica sobre la juventud característica de otros continentes, se realizará una reflexión conjunta acerca de cómo viven otras culturas la etapa de la Juventud: Europa (Norte, Centro y Sur), América (Norte, Centro y Sur), Asia (Norte, Centro y Sur), Asia (Norte, Centro y Sur) y Oceanía .

También les induciremos a que piensen las diferencias de nuestros jóvenes con otros de: una gran ciudad, pueblo de la montaña, rico, pobre. El alumnado debe reflexionar sobre cómo las realidades culturales facilitan o dificultan el desarrollo saludable.

ACTIVIDAD 9: La madurez.

Se realizará de modo similar.

En grupos de 4, respondiendo y clasificando la información que se les da en un ficha relativa a la madurez y que han realizado en casa con su familia, se debatirán acerca de los procesos de aprendizaje más importantes por lo que sus padres han pasado. También acerca de las actividades fundamentales que definen esta edad: nutrición, salud, relación con otros, juegos, independencia, ocio, trabajo, familia... Con las características comunes al grupo, se elaborarán y se explicarán al resto de la clase. Con las comunes a todos los grupos, se las asignaremos a nuestros maduros. Se les pedirá a los padres que les cuenten cómo transcurrió su infancia y juventud.

Características físicas jóvenes de nuestro hombre y mujer maduros: cambios fundamentales: talla, peso, órganos y funcionalidad de los mismos. Diferenciaremos los sexos.

Características de aprendizaje y vivencia: lo que va vivir por sexos. .

Formas de vida: hábitos de esta edad, señalando y resaltando los saludables, por sexos.

Mural de nuestros maduros: semejanzas y diferencias.

ACTIVIDAD 10: Otros hombres y mujeres maduros.

Después de ver imágenes e información gráfica sobre la madurez característica de otros continentes, se realizará una reflexión conjunta acerca de cómo viven otras culturas la etapa de la Madurez: Europa (Norte y Sur), América (Norte y Sur), Asia (Norte y Sur), Asia (Norte y Sur) y Oceanía .

También les induciremos a que piensen las diferencias de los adultos maduros con otros de: una gran ciudad, pueblo de la montaña, rico, pobre. El alumnado debe reflexionar sobre cómo las realidades culturales facilitan o dificultan el desarrollo vital saludable de una persona.

Se debatirán también las diferencias respecto a la infancia y juventud de nuestros padres (hace unos 40-50 años). Conclusiones acerca de cómo ha evolucionado la forma de vida.

ACTIVIDAD 11: La ancianidad de nuestros bebés.

Continuamos con el mismo proceso.

En grupos de 4, respondiendo y clasificando la información que se les da en un ficha relativa a la ancianidad y que han realizado en casa con su familia, se debatirán acerca de los procesos de aprendizaje más importantes por lo que sus abuelos han pasado. Se les pedirá a los abuelos que cuenten a su nietos como transcurrió su infancia, juventud y madurez. También acerca de las actividades fundamentales que definen esta edad: nutrición, salud, relación con otros, ocio, trabajo, familia... Con las características comunes al grupo, se elaborarán y se explicarán al resto de la clase. Con las comunes a todos los grupos, se las asignaremos a nuestros ancianos.

Características físicas de nuestro hombre y mujer ancianos: cambios fundamentales: talla, peso, órganos y funcionalidad de los mismos. Diferenciaremos los sexos.

Características de aprendizaje y vivencia: lo que va vivir por sexos. .

Formas de vida: hábitos de esta edad, señalando y resaltando los saludables, por sexos.

Mural de nuestros ancianos: semejanzas y diferencias.

ACTIVIDAD 12: Otros ancianos y ancianas.

Después de ver imágenes e información gráfica sobre la ancianidad característica de otros continentes, se realizará una reflexión conjunta acerca de cómo viven otras culturas esta etapa: Europa (Norte y Sur), América (Norte y Sur), Asia (Norte y Sur), Asia (Norte y Sur) y Oceanía .

También les induciremos a que piensen las diferencias de nuestros ancianos con otros de: una gran ciudad, pueblo de la montaña, rico, pobre. El alumnado debe reflexionar sobre cómo las realidades culturales facilitan o dificultan el desarrollo vital saludable de una persona.

Se debatirán también las diferencias respecto a la infancia, juventud y madurez de nuestros abuelos (hace unos 60-80 años). Conclusiones acerca de cómo ha evolucionado la forma de vida.

ACTIVIDAD 13: PERSONAS QUE NOS GUSTAN.

A través de medios de comunicación (revistas, periódicos recientes, Internet) buscaremos a personajes de cada edad que nos gustan por razones meritorias. se elaborará una biografía breve de cada un ad ella en grupos, siguiendo el esquema que les damos.

4.3. MATERIALES DE APOYO A LAS ACTIVIDADES

El conocimiento de sí mismo y su relación con la salud

Se incluyen aquí los recursos que guardan relación con los siguientes aspectos:

- * Lograr una adecuada imagen, y desarrollo de la autoestima. Para ello es necesario que el alumno conozca y acepte los cambios corporales propios y el descubrimiento de sus sentimientos.
- * Aspectos básicos de las funciones de relación, reproducción y nutrición, así como el conocimiento de los alimentos y adecuación de dietas alimenticias.
- * Desarrollo de capacidades relacionadas con la salud individual (cuidado del cuerpo y medidas higiénicas) y con su dimensión social: conocimiento de los servicios sanitarios del entorno, valoración de las costumbres que favorecen o perjudican la salud...
- * Materiales que pueden facilitar la integración en el currículo de los temas transversales de Educación para la salud y de Educación del consumidor.

Material impreso

⇒ Álvarez Martín, M. N., y Álvarez Guerediaga, L. M. (1990). *100 talleres de educación del consumo en la escuela*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo. Instituto Nacional del Consumo.

Esta propuesta de talleres acerca el niño al consumo de forma crítica, sencilla y rigurosa, adaptando los temas que hay que desarrollar a las necesidades concretas de la escuela y al nivel de profundización que se desee alcanzar. Permite un planteamiento globalizador. Todos los talleres tienen introducción, objetivos y descripción de la actividad en la que se incluyen tres apartados (infraestructura, material necesario y fases en su desarrollo). En algunos casos se presentan materiales de apoyo para el profesor o para el alumno y, cuando es necesario, diseños sobre material gráfico, diapositivas o carteles. Los talleres están organizados por bloques: alimentación, supermercado, servicios públicos, vivienda, publicidad, juguetes, salud y seguridad, ecología y varios. Es un material muy completo e interesante para el profesor, que aporta multitud de ideas para planificar y llevar a cabo la educación del consumidor en la escuela.

⇒ Beaulieu, J. (1984). *Los viajes fantásticos de don Glóbulo*. México D. F.: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Editorial Alhambra Mexicana.

Historia fantástica basada en un glóbulo rojo (don Glóbulo) que invita a los miembros de una pandilla a realizar una odisea a través del cuerpo humano.

Gracias a las microfotografías que acompañan al texto se puede observar un microbio, una caries dental, un cabello, una neurona... Tras iniciarse en el manejo del microscopio recorren el aparato circulatorio, exploran la piel que aparece como un extraño planeta, descubren el funcionamiento del sistema nervioso y terminan saliendo por la boca. Todo este maravilloso viaje está combinado con divertidos juegos y experimentos. Es un material de aula muy interesante. En él se encuentran ideas para el diseño de actividades e información curiosa.

⇒ Crespo, X.; Curell, N., y Curell, J. (1989). *Anatomía*. Barcelona: GEA.

Atlas de anatomía de nivel medio que ayuda a los más jóvenes a conocer y entender la complejidad de nuestro organismo. Las descripciones son concisas y las ilustraciones detalladas y atractivas. Los temas se han organizado según el patrón clásico de los manuales de anatomía: esqueleto y sistema muscular, sistema cardiovascular, sistema nervioso, órganos de los sentidos, vísceras y glándulas de secreción interna y desarrollo embrionario. Cada tema está estructurado en dobles páginas, con lo que se facilita la percepción y comprensión global de cada aspecto. Tiene pictogramas identificativos que ayudan a centrar la atención. Al final se incluye un índice analítico y un glosario que permiten agilizar al máximo la localización de la información y la comprensión de los términos con mayor dificultad. Es un material interesante para consulta de los alumnos, aunque tiene un nivel un poco elevado y necesita, en algunos momentos, la ayuda del maestro para su total comprensión.

⇒ Dexeus Madí, S. (1980). *Tu cuerpo*. Barcelona: Editorial Kairós.

Un recorrido original por el cuerpo humano, desde las condiciones que fueron necesarias para que la evolución llegara al hombre, hasta la complejidad de los sistemas y aparatos, pasando por técnicas de socorrismo y consejos para mantener la salud. Constituye un material básico de consulta en clase, y posee vocabulario adecuado e ilustraciones atractivas.

⇒ García, J. L. (1990). *Mi tercer libro de Educación sexual*. Pamplona: Medusa.

Novela ilustrada para chicos y chicas de once a trece años. Forma parte de un extenso programa de materiales didácticos, "Método práctico de información sexual en el hogar, la escuela y la enseñanza", dirigido a padres, profesorado y alumnos. Se trata de una historia de ficción, basada en situaciones reales y concretas. Su principal objetivo es servir de estímulo para dialogar sobre cuestiones sexuales y ser un medio para provocar la comunicación entre padres e hijos y entre alumnos y profesores. Cada capítulo tiene entidad en sí mismo y puede utilizarse como material de discusión en clase. Incluye un vocabulario muy completo, por orden alfabético. El material, en conjunto, es muy interesante para trabajar los contenidos relacionados con estos aspectos. Como complemento a este relato hay diapositivas y varios vídeos (el más adecuado se titula "Esas cosas de la pubertad"); existe también "Mi segundo libro de Educación sexual: de dónde y cómo vine yo".

⇒ Indersley, P., et al. (1992). *Diccionario visual Altea del cuerpo humano*. Madrid: Santillana.

Muestra cómo es por dentro el cuerpo humano. Descubre el funcionamiento de los órganos interiores y presenta, designados por sus nombres, los diferentes componentes de la anatomía humana. Las ilustraciones son de gran calidad: fotografías, imágenes esquemáticas, modelos anatómicos, etc., que hacen patentes multitud de detalles. Incluye un glosario técnico de más de 3.000 palabras. Los textos son claros, concisos y muy cuidados, resultando adecuados para esta edad.

⇒ Meredith, S. (1986). *Factores de vida*. Madrid: S. M./ Plesa.

Trata sobre importantes aspectos del cuerpo humano, enfocados y dirigidos a los niños y jóvenes a partir de diez años. Tiene dos partes, que también se publican independientemente. La primera es “La adolescencia”, que describe con exactitud lo que ocurre en el cuerpo cuando llega la pubertad. Se explica claramente la función de las hormonas y los cambios que se producen bajo su influencia. También se incluyen temas sobre los órganos sexuales. La segunda parte, “Bebés”, explica la concepción, el nacimiento y el crecimiento y desarrollo del bebé durante los primeros años de vida. Se describen los efectos del embarazo en el cuerpo de la madre. Los textos son claros, precisos y aportan una información completa. Las ilustraciones, atractivas, facilitan notablemente la comprensión del texto. Es un material básico de consulta para los alumnos y aporta ideas al maestro para preparar las actividades de información. Incluye un glosario muy completo y un índice alfabético que facilita la localización de la información. Es un recurso interesante para tratar algunos aspectos relacionados con la Educación para la salud. Su precio es asequible.

⇒ Meredith, S.; Goldman, A., y Lissauer, T. (1990). *El libro del cuerpo humano*. Madrid: S. M./Plesa.

Explica en lenguaje sencillo y con atractivas ilustraciones los principios básicos de algunos conceptos científicos tales como: ¿de qué está hecho tu cuerpo?; ¿por qué comes?; ¿adónde va la comida?; ¿por qué respiras?; utilidad de la sangre, agua y productos de desecho; control químico; tu piel; información del exterior; red de comunicaciones; la computadora humana; cómo te mueves, ¿por qué haces ejercicio?; sexo y bebés y cosas que van mal. Incluye un índice muy completo. Es un libro de consulta básico para el aula. Su precio es asequible.

⇒ BRITISH MUSEUM (NATURAL HISTORY). (1992). *Biología humana*. Traducido por Ortiz de Lanzagorta, M. Madrid: Akal.

Está basado en la exposición del mismo nombre que se inauguró en 1977 en el Museo Británico. Trata, principalmente, de cómo se desarrolla el cuerpo humano. La información que aporta es completa. En algunos aspectos es algo compleja y necesita aclaración por parte del maestro. Las ilustraciones son claras y amenas. Incluye un índice alfabético bastante completo.

⇒ Parker, S. (1987). *Cómo funciona nuestro cuerpo*. Barcelona: Plaza Joven.

Ofrece una panorámica interesante sobre el funcionamiento del cuerpo en general, comparando lo que sucede en cada parte con objetos cotidianos. Las ilustraciones son detalladas y claras.

⇒ Parker, S. (1990). *Antes de nacer. La historia de los nueve primeros meses*. Madrid: Akal.

Este libro es una adaptación de un diaporama que se exhibe en el Museo Británico. Lo más interesante son las ilustraciones de John Bavosi, muy claras y completas. Se acompañan de un pequeño texto explicativo con vocabulario sencillo. Consta de cuatro partes: fecundación, desarrollo embrionario, crecimiento del feto y nacimiento.

⇒ Pedrosa, J. A. (1986). *El cuerpo humano: anatomía, funcionamiento y enfermedades*. Madrid: Santillana.

Es una obra muy completa sobre anatomía y fisiología humanas. Incluye organización del cuerpo humano, la enfermedad y sus clases, los distintos aparatos, funciones y sistemas, los microbios y su acción y las enfermedades infecciosas. Se completa con dos apéndices: “experiencias y métodos de exploración clínica” y “diccionario básico” de los términos utilizados en el texto. La información que ofrece es clara, con textos sencillos e ilustraciones y fotografías que facilitan la comprensión del texto. Es un material interesante de consulta en clase y resulta útil al maestro para planificar la información.

⇒ Rivas, M., y Arias, M. (1991). *La salud*. Madrid: Editorial Bruño, colección Naturaleza Abierta.

Libro de consulta para el alumno. Muestra los factores que afectan a nuestra salud (higiene, ejercicio físico, alimentación, contaminación...) y cómo actúan. También pretende que se adquieran hábitos saludables para vivir de una manera más sana y feliz. Forma parte de la colección Naturaleza Abierta y como todos los libros que la componen incluye unos apartados de técnicas de estudio que ayudan a comprender los contenidos y aprenderlos con facilidad. Al final de cada tema hay un “taller de actividades” que dirige al niño a observar e investigar el mundo que le rodea. Tiene tres grandes apartados: “higiene y salud”, “nutrición y salud” y “salud y sociedad”. Aporta información completa, rigurosa y amena, con esquemas que sintetizan bien las ideas fundamentales. Es un material de consulta en clase muy interesante para abordar los temas relacionados con la Educación para la salud.

⇒ Westley, A. (1978). *Cómo se hacen los niños*. Barcelona: Ediciones Grijalbo.

Es un libro útil y práctico sobre aspectos básicos de educación sexual: diferenciación sexual, caracteres sexuales masculinos y femeninos, fecundación, embarazo y parto, y sentimientos y colaboración entre hombre y mujer. El tema está bien desarrollado y tiene un planteamiento didáctico adecuado para esta edad. Los dibujos, del ilustrador Juan Salto, son sugestivos y muy claros. Incluye un diccionario, con más de 30 términos y expresiones, definidos con un vocabulario sencillo e ilustrados con dibujos.

Colecciones

⇒ BIBLIOTECA JUVENIL DEL CUERPO HUMANO (1990). Equipo Multilibro. Barcelona: Multilibro.

Amplia y completísima obra cuyo objetivo es que el niño y el adolescente conozcan cómo funciona el cuerpo humano y aprendan a cuidarlo. La obra está dirigida por un equipo de médicos y maestros. Está ampliamente ilustrada y los textos son rigurosos y, a la vez, amenos y sencillos para que el alumnado pueda satisfacer su curiosidad sobre el tema, ampliar conocimientos, etc. Se compone de 35 libros, de tamaño manejable, que tratan aspectos monográficos: esqueleto, musculatura, articulaciones, piel, respiración, digestión, riñones, cerebro, nervios, sentidos, corazón, sangre, linfa, defensas, hígado, hormonas e inmunidad. La estructura de cada libro es similar: información general, un apartado de “¿Sabías que...?” y, por último, “Más vale prevenir”. Al final de cada libro se incluye un glosario de vocabulario relacionado con el tema. Se complementa con una colección de nueve vídeos. Es un material muy interesante para abordar todo tipo de temas en relación con la Educación para la salud.

⇒ ÉRASE UNA VEZ... EL CUERPO HUMANO (1988). Equipo Multilibro. Barcelona: Multilibro, Planeta Agostini.

Colección compuesta por 30 libros, creada por un equipo de médicos y pedagogos especializados en la enseñanza de este tema. Ofrece al niño un método original,

sencillo y eficaz para que conozca la anatomía de su cuerpo, descubra su funcionamiento y aprenda cómo cuidarlo. Es una obra de consulta, que resulta muy amena al utilizar los personajes de la serie de televisión “Érase una vez la vida”. Al final de cada libro se incluye un glosario básico y un índice muy completo que ayuda a localizar la información. Es un material interesante para tratar temas de Educación para la salud.

⇒ COLECCIÓN CIENCIA FÁCIL (1986). Madrid: Sena Editorial.

Se compone de una serie de libros de Ciencias Naturales, entre ellos *El cuerpo humano* y *Reproducción humana*. Esta colección sigue las técnicas didácticas visuales, a través de numerosos diseños y láminas anatómicas de visión interna. Los textos que los acompañan son cortos, pero completos. En las páginas centrales de cada libro se encuentran unas piezas para recortar y pegar en los diseños base, resultando láminas anatómicas tridimensionales. Al final de cada libro hay un índice muy completo. En *El cuerpo humano* se hace una descripción exhaustiva de los órganos y aparatos. En *Reproducción humana* se describe la fecundación, embarazo y parto y los órganos y aparatos que intervienen en ella. Constituyen un material de apoyo, muy atractivo para los alumnos.

Material audiovisual

Películas y vídeos

⇒ El cuerpo humano

Distribución: Metrovídeo. Madrid (1990). Colección de nueve vídeos de 120 minutos de duración en la que se tratan temas relacionados con las funciones corporales internas y con los distintos fenómenos externos que inciden en la salud. Existen imágenes para conocer cómo nos afectan las enfermedades, sus causas y la manera de combatirlas. Tratan los siguientes temas: aparato locomotor, sistema muscular, aparato respiratorio, aparato digestivo, sistema nervioso, el cerebro y sus funciones, sistema endocrino y sistema circulatorio. El vocabulario empleado y el nivel de contenidos es algo elevado y la duración excesiva. Conviene que el profesor seleccione las imágenes y elabore el texto.

⇒ Érase una vez... la vida

Distribución: Planeta-Agostini. Barcelona (1991). “Érase una vez... la vida” narra en 30 vídeos la anatomía, el funcionamiento del cuerpo humano y la forma de cuidarlo. Lo hace siguiendo, a través de los distintos capítulos, las aventuras de un pequeño grupo de personajes. En dibujos animados y con un vocabulario sencillo y divertido. El vídeo realiza un recorrido por los diversos órganos del cuerpo humano. Los personajes se repiten a lo largo de toda la serie, por lo que se hacen familiares a los niños. Hay que llevar cuidado en su utilización, pues esto puede dificultarles diferenciar entre realidad y ficción. Son vídeos muy adecuados para esta edad y facilitan el trabajo del profesor, que debe comentarlos simultáneamente. Existe una colección de libros, con los mismos personajes y semejante estructura, que enriquece la información aportada por los vídeos.

⇒ La nutrición

Producido en el marco del Convenio de Colaboración entre el M. E. C. (PNTIC) y la Universidad de Baleares (1989). Forma parte de la colección Aula-2. En el vídeo se

recogen los siguientes temas: *Necesitamos alimentos, La nutrición humana y Los hábitos y la salud*. Incluye una guía didáctica.

Diapositivas y transparencias

⇒ Colección Audiovisual. Ediciones Movinter. Madrid.

Colección de más de 25 títulos sobre diversos temas. Son adecuados para este bloque:

- * Aparato reproductor femenino-I.
- * Aparato reproductor femenino-II.
- * Cómo salvar una vida.

Cada volumen consta de 40 diapositivas, folleto con explicaciones de cada una y cinta de casete con música de fondo, que reproduce el texto de los folletos. La duración aproximada de cada montaje es de unos 20 minutos.

⇒ Repertorio básico de diapositivas del área científico-natural. Bosch, V. Barcelona: Áncora.

Colección de unas 200 diapositivas, que atienden aspectos geológicos, biológicos y físico-químicos. Cada tema tiene una pequeña introducción y cada diapositiva, una reseña con su contenido escrito para facilitar el comentario. El contenido es algo elevado. La cantidad de diapositivas y la variedad de temas tratados facilitan la creación de montajes por parte del profesor, adecuados a los contenidos que quieren trabajarse y al nivel de profundización conveniente.

Láminas

⇒ EDITORIAL JOVER. Barcelona.

- * *El cuerpo humano en láminas*: músculos, esqueleto, aparato digestivo, aparato circulatorio, pulmones, aparato excretor y sistema nervioso y sentidos.

Láminas convencionales poco atractivas, que aportan bastante información.

- * *El esqueleto desarticulado para montar*. Ferrán, E. Material flocado.

Permite realizar diversas actividades sobre la localización de los diversos elementos del esqueleto humano.

- * *La gestación*. Ferrán, E. Material flocado.

Permite seguir con precisión los pasos de la gestación.

⇒ SERVICIO EDUCATIVO TAMPAX. Barcelona.

Láminas sobre el ciclo menstrual y el aparato reproductor masculino y femenino. Las ilustraciones son sencillas y aportan mucha información.

Del material de su catálogo se recomiendan las siguientes láminas:

- * Aparato reproductor femenino.
- * Fases del ciclo menstrual.

La distribución de estas láminas es gratuita.

Juegos

⇒ Anatomía humana

Distribuye: SERINA. Badalona. Juego de mesa para conocer el cuerpo humano. Desmontable con tres esquemas, esqueleto, órganos internos y músculos. Fabricado en plástico a escala 1:5.

⇒ Esqueleto en plástico

Distribuye: SERINA. Badalona. Juego de mesa para conocer el cuerpo humano. Con peana y folleto explicativo de montaje.

El paso del tiempo

Material impreso

Colecciones

⇒ A TRAVÉS DEL TIEMPO (1977). Madrid: S. M./Plesa.

Esta colección de libros sirve para introducir a los niños en la Historia. Tratan de los aspectos más interesantes de la vida cotidiana, viajes, diversiones, etc. Les hacen ver cómo el paso del tiempo implica cambio y, por tanto, modificaciones en la forma de vida. Las ilustraciones son dibujos minuciosos que representan con bastante objetividad la realidad cotidiana de cada civilización. Son muy cercanos a los cómics infantiles. Los personajes del libro son ficticios, pero están basados en relatos históricos o restos arqueológicos. El título más en consonancia con los contenidos adecuados para este ciclo es “Roma y los romanos”.

⇒ ÉRASE UNA VEZ... (1988). Barcelona: Editorial Parramón.

Es una colección de seis libros: “... la Prehistoria y el Antiguo Egipto”, “...la Edad Antigua”, “...la Edad Media”, “...el Renacimiento”, “...la Edad Moderna”, “... la Edad Contemporánea”. El texto es sencillo, en forma de diálogo. Las ilustraciones son grandes y atractivas. Reflejan claramente la vestimenta, la construcción y las actividades de cada época.

⇒ ÉRASE UNA VEZ... EL HOMBRE (1991). Barcelona: Editorial Planeta-Agostini.

“Érase una vez... el hombre” narra en 26 libros las grandes etapas de la historia de la Humanidad. Lo hace siguiendo, a través de los tiempos, las aventuras de un pequeño grupo. Los libros están presentados fundamentalmente en forma de cómic. Se destacan con una prosa fácil los eventos más sobresalientes de la época. Los personajes se repiten a lo largo de toda la historia de la Humanidad, por lo que se hacen familiares a los niños. Pero cuidado, esto puede no hacerles ver con facilidad el paso del tiempo. Hay posibilidad de comprarlos sueltos.

Los más cercanos a los contenidos del tercer ciclo son:

Número 3: *Hombre de Cromagnon*

Número 7: *La pax romana*

Números 9 al 11: *Los Carolingios y Los constructores de catedrales*

Números 20 al 22: *El Neoclasicismo (Revolución Industrial) y La Revolución Francesa*

Números 24 al 26: *La primavera de los pueblos, La belle époque y Érase una vez la Tierra.*

Son libros muy adecuados para la lectura de los alumnos y trabajo guía del profesor.

⇒ HISTORIA DEL MUNDO PARA JÓVENES (1990). Madrid: Akal/Cambridge.

Colección de libros manejables y muy bien ilustrados que abarca la historia de las civilizaciones humanas desde sus orígenes hasta bien avanzado el siglo xx. La colección se compone de 10 libros base. Cada uno de ellos abarca un período de la Historia y numerosas monografías que contienen diversos estudios sobre distintos aspectos de la vida social, cultural, tecnológica... de épocas y lugares concretos. Los libros base son un material imprescindible.

⇒ HISTORIA DE LOS HOMBRES. Pierre, M. (1988). Zaragoza: Editorial Luis Vives.

Colección de 16 volúmenes para revivir la gran aventura humana en todos los continentes. Las dos primeras páginas y las dos últimas contienen diversos mapas para situar geográficamente el tema tratado. Existe un sumario del tema, que facilita abordar cuestiones parciales interesantes. Cada apartado está tratado en hoja aparte y enriquecido con buenos dibujos e incluso fotografías. Posee un apartado final, “En busca del pasado”, en el que se adentra en los orígenes del título trabajado en el libro. Este apartado se completa con una cronología. He aquí algunos títulos relacionados con los contenidos adecuados para el currículo del segundo y tercer ciclo:

- * *Los primeros hombres*
- * *Las primeras aldeas*
- * *La Europa de la Edad Media*
- * *La era de las Revoluciones*
- * *La edad industrial*
- * *El mundo de hoy*

⇒ HISTORIA ILUSTRADA PARA NIÑOS (1989). Madrid. S. M./Plesa.

Es una colección de seis libros de 32 páginas cada uno, en la que se relatan momentos importantes de la Historia. Los títulos son: *Las primeras civilizaciones (10000-1500 a. C)*, *Guerreros y navegantes (1500-500 a.C)*, *Imperios y bárbaros (500 a.C-600 d.C)*, *Cruzados, aztecas y samurais (600-1400 d.C)*, *Descubrimientos y exploraciones (1450-1750)* y *La época de las Revoluciones (1750-1914)*. La información escrita está redactada en un estilo sencillo y de fácil comprensión. Los dibujos con que se ilustra son muy ricos en detalles y adecuados para los alumnos y alumnas de esta edad.

Material audiovisual

Películas y vídeos

⇒ Gran enciclopedia de vídeo-cine

Aguilar, C. (1985). Barcelona: Editorial Marina.

En esta enciclopedia se puede encontrar información interesante y sobre numerosos aspectos: títulos, contenido, etc. Recomendamos especialmente los siguientes:

* Edad Contemporánea: *La conquista del Oeste, El último mohicano, El puente sobre el río Kwai, La guerra de las Galaxias, Un hombre llamado caballo...*

Diapositivas y transparencias

⇒ Colección audiovisual. Madrid: Ediciones Movinter. Colección de más de 25 títulos sobre diversos temas. Cada volumen consta de 40 diapositivas, folleto con explicaciones de cada una (con términos algo elevados, que deben ser adaptados por el profesor) y cinta de casete con música de fondo, que reproduce el texto de los folletos. La duración aproximada de cada montaje es de unos 20 minutos.

⇒ Repertorio básico de diapositivas del área socio-cultural. Martínez Fraile, R. Barcelona: Áncora. Colección de unas 100 diapositivas, que atienden aspectos socio-económicos, culturales, históricos y políticos centrados fundamentalmente en España. Cada tema tiene una pequeña introducción y cada diapositiva, una reseña con su contenido escrito para facilitar el comentario. El contenido es algo elevado. La cantidad de diapositivas y la variedad de temas tratados facilitan la creación de montajes por parte del profesor, adecuados a los contenidos que quieren trabajarse y al nivel de profundización conveniente.

⇒ Transparencias Docenta. *Área de Ciencias Sociales*. Madrid y Barcelona: Audivis. Son muy adecuadas para dar ideas de cuadros y murales. Conviene seleccionar las adecuadas a los contenidos de tercer ciclo.

Juegos

⇒ Recortables

⇒ Se pueden diseñar juegos de simulación en el aula en relación con el tema de estudio. Puede ayudar mucho el libro de Martín Ortega, E. (1982) *Los juegos de simulación en E. G. B. y B. U. P.* Madrid: Colección Monografías del Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Ediciones Cantoblanco.

5. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS DE EVALUACIÓN

5.1. CRITERIOS DE EVALUACIÓN GENERALES

1. Recoger información, siguiendo criterios y pautas de observación sistemática, sobre las características observables y regulares de las personas, los objetos, animales y plantas del entorno.

En este criterio de evaluación lo más importante es la capacidad de observación del alumno, el uso que hace de todos los sentidos para reconocer las características observables en los objetos o en los grupos sociales, así como su capacidad para

comparar, contrastar y clasificar la información aportada por las características observadas.

Las comparaciones se realizarán por contraste y se establecerán relaciones de semejanza y diferencia. En la clasificación de seres vivos se emplearán siempre claves dicotómicas, muy adaptadas y por contraste (vivo-no vivo, vertebrado-invertebrado, hoja caduca- hoja perenne). Un último aspecto a considerar es la mayor o menor adecuación de los criterios que utiliza en la clasificación en relación a la pregunta inicial que motivó la observación.

2. Obtener información concreta y relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados a partir de la consulta de documentos diversos (imágenes, planos, mapas, textos descriptivos y tablas estadísticas sencillas) seleccionados por el profesor.

Este criterio pretende evaluar la capacidad de los alumnos para recabar información sobre hechos o situaciones, la selección y organización que hace de la misma, así como su capacidad para sacar conclusiones coherentes y comunicarlas con un lenguaje adecuado.

Se valorará, asimismo, la presentación formal del informe.

3. Ordenar temporalmente algunos hechos históricos relevantes y otros hechos referidos a la evolución de la vivienda, el trabajo, el transporte y los medios de comunicación a lo largo de la historia de la humanidad, utilizando para ello las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad (antes de, después de, al mismo tiempo que, mientras).

En este criterio de evaluación se trata de comprobar si el alumno tiene adquiridas las nociones básicas del tiempo histórico: presente-pasado-futuro, duración anterior-posterior, si las utiliza adecuadamente al referirse a personas o hechos de la historia familiar y en el estudio de hechos históricos relevantes y de evolución de aspectos de la vida cotidiana.

Se dará más importancia a las relaciones de antes y después que a la situación exacta (del hecho o persona) en el friso de la historia.

4. Describir la evolución de algunos aspectos característicos de la vida cotidiana de las personas (vestido, vivienda, trabajo, herramientas, medios de transporte, armamento) en las principales etapas históricas de la humanidad.

Este criterio de evaluación trata de comprobar si el alumno reconoce determinados restos, usos, costumbres, actividades, herramientas como indicadores de formas de vida características de sociedades de una época histórica concreta.

Se tendrá en cuenta las relaciones que establece entre algunos hechos y su aparición en el tiempo, es decir, el uso que hace de los conceptos temporales de sucesión y simultaneidad, situándolos antes o después a una época histórica concreta. La evaluación se realizará sobre breves periodos de tiempo característicos de las sociedades primitivas, de la antigüedad clásica, de la época medieval y de la revolución industrial.

5. Utilizar las nociones espaciales y la referencia a los puntos cardinales para situarse a sí mismo y localizar o describir la situación de los objetos en espacios delimitados.

Con este criterio de evaluación se trata de comprobar si el alumno ha interiorizado las nociones espaciales, si sabe localizar la situación de los puntos cardinales y si es capaz de situarse y desplazarse en el espacio haciendo referencia a ellos. Cuando se trate de situarse a sí mismo o de describir la situación de los objetos con referencia a los puntos cardinales, los puntos de referencia pueden implicar cambio de perspectiva.

6. Representar espacios mediante planos elementales y utilizar planos y mapas con escala gráfica para orientarse y desplazarse en lugares desconocidos.

Este criterio pretende evaluar la funcionalidad y aplicación que el alumno da a sus conocimientos sobre interpretación de planos y mapas en situaciones en las que tiene que orientarse y desplazarse en lugares desconocidos y si es capaz de realizar croquis y planos sencillos.

7. Identificar, comparar y clasificar los principales animales y plantas de su entorno aplicando el conocimiento que tiene de su morfología, alimentación, desplazamiento y reproducción.

Con este criterio se trataría de comprobar si el alumno o la alumna identifica los árboles y plantas más representativos de su entorno y si mediante el manejo de algunos instrumentos sencillos, como fichas, láminas y claves sencillas y adaptadas, es capaz de establecer alguna clasificación. Las claves que utilice serán siempre adaptadas y dicotómicas.

8. Identificar y clasificar las principales actividades económicas del entorno asociándolas a los sectores de producción y a algunas características del medio natural.

Este criterio de evaluación trata de comprobar que el alumno/a identifica las principales actividades económicas de su entorno y reconoce los rasgos más sobresalientes de cada una de ellas, y capta las diferencias entre la tienda donde se vende un producto y la fábrica donde se transforma. Se evaluará también si el alumno reconoce la actividad económica predominante en su medio y si es capaz de identificar algunas interacciones que se dan entre el medio físico y los seres humanos.

9. Utilizar fuentes energéticas simples, operadores que convierten o transmiten movimientos y soportes sencillos para construir algunos aparatos con finalidad previa.

Con este criterio se trata de comprobar hasta qué punto el alumno relaciona causas y efectos valorando si ha evolucionado su pensamiento técnico. Se valorará, de una parte, la adecuación del operador para la función que debe cumplir, y de otra, las relaciones que establece entre pequeñas fuentes de energía y los operadores que la convierten o transmiten, de forma que pueda construir algunos aparatos y que respondan a una finalidad establecida.

En la construcción de aparatos se utilizarán como fuentes de energía las pilas, bandas de goma, muelles, viento y agua; los operadores propios de esta etapa (eje, rueda, polea,

palanca, motores eléctricos, rueda excéntrica, manivela, torno) y otros recursos como articulaciones, perfiles, tirantes y soportes.

10. Identificar y localizar los principales órganos implicados en la realización de las funciones vitales del cuerpo humano, estableciendo algunas relaciones fundamentales entre éstas y determinados hábitos de alimentación, higiene y salud.

Con este criterio se trata de evaluar que el alumno y la alumna localizan los principales órganos del cuerpo humano y que los relacionan con la función correspondiente. Asimismo, deben ser capaces de establecer relaciones entre algunas funciones y hábitos de salud e higiene (como la necesidad de masticar bien y despacio los alimentos para facilitar la acción del estómago o la práctica del ejercicio físico para favorecer la circulación).

11. Identificar las repercusiones sobre la salud individual y social de algunos hábitos de alimentación, higiene y descanso.

Este criterio de evaluación pretende comprobar que el alumno ha comprendido, en un nivel básico, cómo la práctica de ciertos hábitos mejora su salud y que descubre hechos y prácticas sociales que favorecen o perturban el desarrollo del cuerpo y su salud.

12. Participar en actividades de grupo (familia y escuela) respetando las normas de funcionamiento, realizando con responsabilidad las tareas encomendadas y asumiendo los derechos y deberes que le corresponden como miembro del mismo.

Con este criterio se trata de comprobar si el alumno participa activamente en las tareas colectivas, respeta las ideas de los otros, colabora con los demás miembros del grupo en la planificación y realización de trabajos comunes y compartidos, busca soluciones nuevas y asume responsabilidades. Se valorará, también, el respeto hacia las normas de funcionamiento y el uso que hace de ellas.

13. Describir la organización, funciones y forma de elección de algunos órganos de gobierno del Centro escolar, del Municipio, de las Comunidades Autónomas y del Estado.

Este criterio de evaluación está dirigido a comprobar si el alumno identifica las principales instituciones locales, su organización, las funciones que cumplen y los cauces de representación y participación ciudadana que establecen, así como si conoce de forma muy general las principales instituciones de carácter autonómico y estatal, y el funcionamiento de sus servicios básicos.

14. Utilizar el conocimiento de los elementos característicos (paisaje, actividades humanas, población) de las distintas regiones españolas para establecer semejanzas y diferencias entre ellas y valorar la diversidad y riqueza del conjunto del país.

Con este criterio de evaluación se trata de comprobar el conocimiento que el alumno posee sobre los elementos relieve, clima, vegetación, fauna, asentamientos de población, cultura y lengua de las distintas regiones de España y si es capaz de establecer semejanzas y diferencias entre ellas, así como de considerar la diversidad como un valor apreciable.

15. Identificar, a partir de ejemplos de la vida diaria, algunos de los principales usos que las personas hacen de los recursos naturales (aire, suelo, agua) señalando algunas ventajas e inconvenientes derivadas de su uso.

Con este criterio se trata de comprobar que el alumno identifica el agua, el aire y el suelo como elementos necesarios para satisfacer las necesidades básicas de la vida de las personas y que valora la importancia de promover un uso racional de dichos recursos en su casa, en el centro y en la comunidad donde se desenvuelve, y las consecuencias que se derivan de su mal uso para el individuo y la sociedad.

16. Formular conjeturas para explicar las relaciones entre algunos factores del medio físico (luz, temperatura y humedad) y algunas características de los seres vivos.

Con este criterio se trata de evaluar si el alumno ha descubierto la relación entre las condiciones del medio físico y el desarrollo adecuado de los seres vivos, y las diferencias de estas condiciones en las distintas especies. Las conjeturas harán referencia a las relaciones sencillas que se dan entre los seres vivos y la luz, la temperatura y la humedad del medio y en ningún caso se abordarán aspectos más complejos como la influencia de las condiciones del suelo (pH, naturaleza de sus componentes...).

17. Abordar problemas sencillos, referidos al entorno inmediato, recogiendo información de diversas fuentes (encuestas, cuestionarios, imágenes, documentos escritos), elaborando la información recogida (tablas, gráficos, resúmenes), sacando conclusiones y formulando posibles soluciones.

Este criterio de evaluación está dirigido a comprobar si el alumno ha alcanzado cierta familiaridad en la aplicación del método de investigación. Como medio de conocimiento y análisis para problemas concretos de la realidad. Se valorará la autonomía de los alumnos y alumnas para obtener información relevante de las distintas fuentes y la sistematización que hace de la misma y la implicación personal en las soluciones aportadas.

18. Utilizar el diálogo para superar los conflictos y mostrar, en la conducta habitual y en el uso del lenguaje, respeto hacia las personas y los grupos de diferente edad, sexo, raza y origen social, así como hacia las personas y grupos con creencias y opiniones distintas a las propias.

Con este criterio se trata de comprobar que el alumno ha desarrollado actitudes de tolerancia y respeto hacia las personas y los grupos de características diferentes a las suyas, y que recurre al diálogo de manera habitual para superar las diferencias que puedan surgirle en su relación con los demás.

5.2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA “MUJERES Y HOMBRES”.

- **Recoger información, siguiendo criterios y pautas de observación sistemática, sobre las características observables y regulares de las personas del entorno.**
- **Establecer relaciones de complementariedad entre los distintos trabajos, públicos y domésticos, en el conjunto de la sociedad.**
- **Identificar las repercusiones sobre la salud individual y colectiva de algunos hábitos de alimentación, higiene y descanso.**
- **Participar en actividades de grupo (familia y escuela) respetando las normas de funcionamiento, realizando con responsabilidad las tareas encomendadas y asumiendo los derechos y deberes que le corresponden como miembro del mismo.**

7.6) LISTADO DE MATERIALES QUE HEMOS UTILIZADO EN LAS AULAS INTERCULTURALES.

ACSUR Las Segovias: "Y TÚ... ¿CÓMO LO VES?" . Madrid: Programa de educación para el desarrollo. ACSUR Las Segovias. 1996.

Consolidar valores y propuestas de solidaridad entre los y las jóvenes introduciendo en la educación formal, contenidos de Educación para el Desarrollo en los ejes transversales de Educación para la Paz que plantea la LOGSE, es uno de los objetivos fundamentales de esta publicación. Los recursos que se ponen a disposición del profesorado de ESO y de Bachillerato incluye: un taller de Formación sobre Educación para el Desarrollo, una guía general del programa, una guía didáctica para la Educación, unidades didácticas integradas un video y una Exposición de 15 carteles didácticos para trabajar en clase.

ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. ET ALL (COORD) (2002): "INTERCULTUR@-NET. FORMACIÓN TELEMÁTICA EN INTERCULTURALIDAD. "DIVERSIDAD PARA CONVIVIR: EDUCAR PARA NO DISCRIMINAR". Murcia, Consejería de Educación y Cultura. Dirección Gral. de Formación Profesional y Atención a la Diversidad. ISBN: 84-688-124-X. Material en CD-Rom

CAÑADEL R.: "LA INTERCULTURALITAT". Vic: Eumo, 1994.

Pertenece a la colección "Quaderns d' educació ètica", dirigida a alumnos de 12 a 16 años. Incluye libro del educador.

Cáritas, Servicios Generales. Programa de Infancia y Adolescencia.: "EN BUSCA DE LA ACCIÓN-SOCIO-EDUCATIVA CON LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA. PISTAS TEÓRICAS, PRÁCTICAS E INSTRUMENTALES" . Cáritas España. Madrid. 1995.

Material básico y fundamental estructurado en tres bloques: teoría, experiencias y materiales instrumentales. Actividades didácticas, para alumnado de varias edades, se puede utilizar tanto en educación no-formal como en educación formal, para sensibilizar a la vez al profesorado y al alumnado sobre temas de integración y convivencia.

CRUZ ROJA JUVENTUD: "VIVAMOS LA DIVERSIDAD" . Madrid, 2002. Los libros de la catarata.

Materiales para una acción educativa intercultural.

DÍAZ AGUADO, M.J.; *"EDUCACIÓN Y DESARROLLO DE LA TOLERANCIA"* . Madrid: MEC, 1995.

Conjunto de materiales (marco teórico, manual de intervención, investigación, instrumentos de evaluación) y un vídeo. Enfocado hacia la interacción en contextos multiétnicos. Resalta la importancia del trabajo cooperativo.

FERNÁNDEZ MADRIGAL L. (Coord.) y FERNÁNDEZ, R.: *"MATERIALES, SOPORTES Y PROPUESTAS PARA TRABAJAR CON ALUMNADO EN DESVENTAJA SOCIOCULTURAL"* . Madrid; Ed. Consorcio Población Marginada. 1998.

Carpeta de recursos para trabajar la incorporación escolar de alumnado en situación de desventaja sociocultural. Contempla a la vez la situación del alumno y alumna, la de sus familias y propuestas de trabajo para los compañeros y compañeras de clase en situaciones de normalización social, con actividades que favorecen la interculturalidad.

GRAMC. (Grupos de Investigación y Actuación sobre minorías culturales y trabajadores extranjeros). *"INTRODUCCIÓ A L' EDUCACIÓ INTERCULTURAL"* . Girona; GRAMC, 1992.

Material didáctico dirigido a la formaciones de educadores y educadoras. Incluye cuatro apartados: marco conceptual, características de un proyecto de Educación Intercultural, actitudes básicas y materiales curriculares.

GIRÁLDEZ HAYES, A., PELEGRÍN SANDOVAL, G.: *"OTROS PUEBLOS, OTRAS CULTURAS. MÚSICA Y JUEGOS DEL MUNDO"* . Madrid; Ministerio de Educación y Ciencia, 1996.

Buena propuesta de material didáctico, basado en juegos, música, poesía y literatura infantil que recoge a la vez las culturas de las distintas CC.AA. en España, como las propias de culturas minoritarias, como la cultura gitana o las de los inmigrantes de diversos orígenes, con el objetivo de que las niñas y niños de primaria puedan experimentar y, por tanto, asumir la realidad multicultural de su núcleo social. Sugiere así mismo algunas estrategias y reflexiones que favorezcan el mestizaje y la educación intercultural.

LLUCH, X. y SALINAS, J.; *"LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA"* . Madrid; MECCIDE, 1996.

Material para la formación del profesorado, estructurado en tres partes: el marco teórico de la educación Intercultural, actividades a realizar por el profesorado y una guía de recursos en la que incluyen, textos seleccionados, bibliografía, recursos y directorios.

LLUCH, X.: **RODAS, M. A. y SALINAS, J.:** *"MÓDUL DE FORMACIÓ EIX TRANSVERSAL EDUCACIÓ INTERCULTURAL"* . Valencia: Generalitat Valenciana / Conselleria d'Educació i Ciencia, 1995.

Material dirigido a la formación del profesorado. Presenta aspectos conceptuales sobre la Educación Intercultural y propuestas de actividades. Buena bibliografía y referencias de materiales.

MARTIN MUÑOZ, G.; **VALLE SIMÓN, B.;** **GÓMEZ PLAZA, M. A.;** *"EL ISLAM Y EL MUNDO ÁRABE EN LA ENSEÑANZA MEDIA"* . (No publicado) Instituto de Cooperación Internacional. Agencia Española de Cooperación Internacional. Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Estudios árabes islámicos. (Cantoblanco. 28049 MADRID. Tfno. 91 3974544), 1995.

Guía para profesores y estudiantes. Análisis crítico de la visión del Islam y el mundo árabe que se tiene en Occidente. Pretende romper prejuicios y estereotipos sobre el Islam. Ofrece unas

propuestas históricas alternativas, selección de textos para trabajo en el aula de secundaria y buena bibliografía.

MEROÑO I OTÓN, N.: *"LA PRÁCTICA INTERCULTURAL EN EL DESARROLLO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA"*. Madrid: MEC, 1996.

Material que va dirigido a los ciclos 2º y 3º de primaria. Propuestas de trabajo que se basan en la experiencia pedagógica de la autora. Conceptualización clara, análisis de la realidad concreta, propuestas de orientación curricular para el profesorado y material didáctico para trabajar en el aula.

MUÑOZ SEDANO, A.: (1997) *"EDUCACIÓN INTERCULTURAL: TEORÍA Y PRÁCTICA"*. Madrid: Ed. Escuela Española, 1997.

Propuesta de formación de profesores en educación Intercultural. Después de una primera parte teórica-práctica, presenta recursos y actividades para trabajar en el aula.

RICO MARTÍN, ANA Mª Y RICO MARTÍN CELIA (2002): *"VOCABULARIO BÁSICO INFANTIL ESPAÑOL-AMAZIGE"*. Murcia, Consejería de Educación y Cultura. Dirección Gral. de Formación Profesional y Atención a la Diversidad. ISBN: 84-699-8966-9.

Material en CD-Rom.

VILLALBA E., HERNÁNDEZ M.,T., BORJA F.: *"EL DERECHO A LA DIFERENCIA. MATERIALES CURRICULARES DE EDUCACIÓN EN VALORES; LA TOLERANCIA"*. Madrid: E4. MEC-CIDE, 1996.

Material enfocado a la educación de adultos y educación secundaria. Numerosas propuestas de actividades de trabajo para reflexionar sobre prejuicios y estereotipos y recursos para el aula.

VV.AA.: *"JUICIO A LOS PREJUICIOS"*. Zaragoza: Junta Municipal de Delicias 4.1 Ayuntamiento de Zaragoza/SOS Racismo. 1994.

Material enfocado a la educación de adultos. Propuestas didácticas para trabajar prejuicios y estereotipos.

VV.AA.: *"EL INTERCULTURALISMO EN EL CURRÍCULUM. EL RACISMO"*. Barcelona: Ed. Rosa Sensat, colección Dossiers, 1991.

"El interculturalismo en el currículum" Rosa Sensat / MEC Barcelona, 1993

Materiales para la acción educativa. Incluye consideraciones teóricas, actividades y orientaciones.

"Somos iguales, somos diferentes" Grupo de profesores de Educación Compensatoria Madrid, 1997

Guía de la unidad didáctica. Orientaciones para la interculturalidad: reflexión teórica, actividades y materiales para el aula.

"Educación para la igualdad en la diferencia" Manos Unidas Madrid, 1995

Dos carpetas independientes que incluyen introducción teórica, actividades y materiales de aula.

"Programa para trabajar la tolerancia y el respeto a la diversidad en la ESO" ASGG. Madrid, 1999 Materiales para trabajar y desarrollar la tolerancia y el respeto con los alumnos de ESO.

"Educar en la no violencia" Colectivo No Violencia y Educación Madrid, 1997

Materiales y recursos didácticos.

"La educación en una sociedad intercultural" (Xenofobia, racismo, marginación) Colectivo No violencia y Educación Madrid, 1997

Materiales y recursos didácticos para trabajar la interculturalidad.

- "Educación intercultural y atención a la diversidad"** ASGG Madrid, 1999 Métodos y materiales pedagógicos para el tratamiento de la diversidad en el aula y en el centro.
- "Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos"** Colectivo AMANI Ed. Popular. Madrid, 1994
Materiales didácticos sobre la interculturalidad.
- "El Sur en el Norte: Marginación y Tolerancia" Y tú...¿Cómo lo ves?** VARGAS, José ACSUR - Las Segovias Madrid, 1995
Propuesta de actividades para realizar individualmente, en pequeño grupo y en gran grupo.
- "Xenofobia y Racismo"** ACOSTA, O. MARTÍN, E. Ed. Popular. Madrid, 1993
Cuadernos para el profesor y el alumno a utilizar en diversas áreas.
- "Programa para favorecer aprendizaje y adaptación escolar del alumnado en desventaja en contextos étnicamente heterogéneos"** DÍAZ, M^a J. BARAJA, A. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid, 1991
Dos libros con reflexiones y actividades.
- "ACNUR, un instrumento de Paz"** ACNUR Madrid, 1996
Diversos materiales para el aula: juegos, materiales escritos, audiovisuales, etc.
- "Inmigración, Pluralismo y Tolerancia"** ABAD, L. CUCÓ, A., IZQUIERDO, A. Ed. Popular. Madrid, 1993
Textos didácticos para uso de profesores, alumnos y animadores socioculturales.
- "El mes del dragón"** GRAMC. Barcelona, 2000
Tres cómics y una guía didáctica.
- "El racismo en la sociedad actual"** Coordina: ESSOMBA, M. A. G.P.P. Soc. Madrid 2001
Unidad didáctica sobre el racismo y sus variantes. La psicosis de la inmigración, la identidad cultural y actividades variadas.
- "Sobre la inmigración"** (Seminario permanente de educación para la Paz de Galicia) MORO, M. IGLESIAS; A. FMC. Gijón, 1994
Inmigración, racismo, xenofobia y educación intercultural. Incluye temas de suma importancia en la Educación para la Paz.
- "La educación en una sociedad intercultural"** Colectivo ACCEM - No Violencia y Educación Madrid, 1993
Incluye juegos y actividades cooperativas. Experiencias en la escuela: dinámica de grupos, bibliografía infantil y juvenil.
- "Guía de recursos materiales contra el racismo y la xenofobia"** GARCÍA, R. y otros M.P.D.L. Oviedo, 1999
Prácticas de animación grupal, recursos audiovisuales, legislación nacional e internacional.
- "Guía de educación intercultural"** ACSUR - Las Segovias Madrid, 1998
Claves para analizar conflictos en la Educación Intercultural. Orientaciones didácticas y propuestas de aula.
- "Humor Norte y Sur"** Interpón Madrid, 1994
Chistes y viñetas.
- "Materiales para una educación antirracista"** Grupo Eleuterio Quintanilla. Ed. Talasa. Madrid, 1996
Materiales de trabajo (adaptados de los originales anglosajones) que proponen modelos diversos para detectar elementos racistas, sexistas, etc. En publicaciones escolares y literarias.
- El taller de convivencia para niños/as de 3, 4 y 5 años.** ACCEM. Madrid, 1998
Seminario de Educación para la Paz y la convivencia en Educación infantil: actividades lúdicas.

"De la tolerancia a la interculturalidad" ARANGUREN, L. y SÁEZ, P. Ed. Anaya, Madrid, 1998

Una propuesta para lo que los autores denominan una didáctica intercultural; Describen los rasgos fundamentales de una pedagogía de la diferencia.

"Los refugiados y el reto de la inserción" ACCEM, Madrid, 1995

Informe sobre la situación de los refugiados en España. Estadísticas.

1492-1992: judíos, árabes y cristianos: un camino hacia la solidaridad, el respeto y la tolerancia. Alonso, Maté, María Luisa /et at) Leganés: C.P. Gerardo Diego, 1993

Es una experiencia interdisciplinar para el primer ciclo de la ESO tomando como eje un tema principalmente histórico, geográfico y ético. El equipo de profesores del Colegio Público Gerardo Diego planteó un trabajo colectivo de profundización en esas tres culturas, cuyo conocimiento es básico para la comprensión de la nuestra y también de facilitar el desarrollo en las aulas de valores esenciales como la solidaridad, el respeto y la tolerancia.

CUADERNOS DE EDUCACION MULTIETNICA: Materiales complementarios. Moran, Juan de Dios Madrid: Popular: Jóvenes contra la Intolerancia, 1993 (Materiales Complementarios)

A través de este cuaderno se trata de aproximar a los alumnos a la Geografía, Historia, Arte y Sociedad de otras culturas. El objetivo es crear una actitud de tolerancia hacia las personas que deben abandonar sus países de origen por distintos motivos.

DERECHOS HUMANOS Propuesta de educación para la paz basada en los derechos humanos y del niño. Tuvilla J. Sevilla: Consejería de Educación y Cultura, 1990

Actividades y propuestas de trabajo sobre derechos humanos y derechos del niño y selección de documentos y de textos legales.

EDUCACION PARA LA IGUALDAD EN LA DIFERENCIA Guía de recursos para maestros y maestras: Primaria, Secundaria

Departamento de Comunicación y Educación, Manos Unidas Madrid: Manos Unidas, 1995

Comprende dos carpetas con material didáctico para el desarrollo del tema transversal "Educación para la Igualdad en la Diferencia". La de Educación Primaria contiene: una guía de recursos/ material para el aula y material complementario: una casete, vídeo y cuaderno para colorear. La de Educación Secundaria: Guía de recursos; material para el aula (colección de fotos, gráficos y un comic). Tienen como objetivo, servir de ayuda y facilitar las actividades escolares; enfocar el concepto de igualdad en un amplio sentido y valorar el respeto a la diversidad de culturas.

EDUCACION Y DESARROLLO DE LA TOLERANCIA

Díaz Aguado, M.J. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1993

Programa dirigido a combatir las actitudes de prejuicio en la escuela y fomentar el respeto de la diversidad. Consta de cuatro volúmenes, acompañado de un vídeo y un cuaderno orientativo sobre la utilización del material.

EDUCAR PARA LA TOLERANCIA

Calvo Buezas, Tomás; Fernández Hernández, Rafael Rosón Alonso, Antonio Gabriel Madrid: Popular: Jóvenes contra la Intolerancia, 1993

Esta serie de textos didácticos están pensados para llevar una discusión en profundidad sobre el racismo y la xenofobia a las aulas, los centros culturales y las asociaciones juveniles. Van dirigidos a profesores, alumnos, animadores socioculturales y jóvenes en general. Abordan el tema desde distintas perspectivas antropológica, filológica e histórica, abriendo múltiples caminos a la reflexión.

EJEMPLIFICACIONES DE UNIDADES DIDACTICAS Una perspectiva intercultural

Ferrer, E; et al./Madrid: Ministerio de Educación y ciencia, 1993

Material didáctico sobre Educación intercultural. Permite integrar en la actividad escolar formas y valores culturales de grupos que forman parte de la sociedad española. Utilización en el aula/ para alumnos/as del Segundo Ciclo de Educación Primaria.

EN UN MUNDO DE DIFERENCIAS... UN MUNDO DIFERENTE

Equipo Claves Madrid: Cruz Roja Juventud, 1992

Materiales de educación intercultural/ que comprenden una guía introductoria/ un material para monitores y unas fichas de técnicas de grupo/ destinados al trabajo en centros escolares y en ámbitos asociativos diversos para sensibilizar a los jóvenes en la valoración positiva de la diferencia.

INTERCULTURALISMO EN EL CURRÍCULUM, EL EL racismo

Buxarrais, MR et al) Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1993 (Dossier Rosa Sensat; I)

Propuestas de actividades de educación en torno a la discriminación racial y el interculturalismo e indicadas para Educación Secundaria.

INTRODUCCIO A L`EDUCACIÓ INTERCULTURAL

GRAMC Girona: Grupos de investigación y Actuación sobre Minorías culturales y trabajadores extranjeros, (GRAMC), 1992

Unidad didáctica y materiales de un curso de formación dirigido a educadores. Comprende cuatro apartados: marco conceptual, características de un proyecto de educación intercultural, actitudes básicas y materiales curriculares.

JUEGOS PARA LA PAZ Y LA COMPRENSION HUMANA

ASDE Madrid: Federación de Asociaciones de Scouts de España, ,(ASDE) 1995

El objetivo del libro es la comprensión y la educación intercultural activa. Propone a los/las jóvenes/ con juegos, ejercicios dinámicos que colaboren para el conocimiento de sí mismos y de los diversos grupos multiculturales. El material se basa en un trabajo de la Organización Mundial del Movimiento Scout. Guía para educadores, responsables de comunidades juveniles, padres, dirigentes scouts...

MATERIALES PARA LA REFORMA. (Cajas Rojas)

Jares, XR; Puig Rovira J.M. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia 1992

Material didáctico con documentos orientativos para el desarrollo curricular de temas transversales: Educación para la Paz, elaborado por X.R. Jares y Educación moral y cívica de J.M. Puig Rovira. Proporciona al profesorado orientaciones didácticas, una guía documental y de recursos y direcciones.

MODUL DE FORMACIO EIX TRANSVERSAL EDUCACIO INTERCULTURAL

Lluch, Xavier; Rodas, M^a Ángeles; Salinas, Jesús Valencia: Generalitat Valenciana Conselleria d'Educació i Ciencia, 1995

Es un material dirigido a la formación del profesorado. Consta de tres partes: Una primera de introducción de conceptos y propuestas educativas para la Educación Intercultural. En la segunda se abordan actividades de formación y en la tercera recursos materiales y didácticos. Publicado en valenciano.

MUNDO PARA TODOS, UN Programa de educación para el desarrollo

Alternativa Solidaria Madrid 1993

Material didáctico dirigido a la sensibilización y conocimiento de los alumnos del primer ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria sobre otros pueblos y culturas. Incluye un cuaderno y un mapa para el alumno, un cuaderno del profesor y el préstamo de dos vídeos-reportajes.

PAPEL DEL PROFESORADO DE EGB CON NIÑOS Y NIÑAS GITANAS

Claves para adecuar la escuela a la realidad de los niños y niñas gitanas

Grupo de enseñantes con gitanos de ADARRA Bilbao :Adarra, 1990 (Cuadernos de Adarra; 30)

Material que acerca al conocimiento que ha de tener el profesorado sobre el colectivo gitano, así como las actitudes, papel a desempeñar y responsabilidades del profesorado ante una realidad social y familiar diferente.

PAZ, MEDIO AMBIENTE Y DESARROLLO Guía didáctica

Centro de Investigación para la Paz Madrid: Sáez, P. I Centro de investigación para la Paz, 1992

Tres publicaciones destinadas al profesorado y alumnos de enseñanza secundaria para la utilización en el aula, sobre temas de Geografía e Historia y temas transversales.

PROGRAMA DE EDUCACION EN VALORES III Plan de Educación Intercultural. Guía didáctica

Lluch Xavier; Salinas, Jesús Valencia: Conselleria D'Educació i Ciencia, 1995

Material que se compone de dos partes: La primera recoge el diseño y dinámica de desarrollo del Plan Educativo y la segunda incluye algunos modelos de fichas de trabajo que plantean actividades de enseñanza-aprendizaje. (Disponible en castellano y valenciano).

PROYECTO "VEO VEO": Educacion para el desarrollo de una Europa Multicultural

Madrid: Asamblea de Cooperación por la Paz, 1994

El proyecto educativo "Veo Veo" va destinado a los alumnos de 10 a 14 años, también para asociaciones juveniles, APA... El objetivo principal es el desarrollo, fortalecimiento y consolidación de la capacidad de los colectivos jóvenes en los pueblos de Europa para convivir en paz. Tiene como soporte básico una exposición que incita a las preguntas y trabajar en cooperación. El resto de material didáctico que se emplea es: Un Pasaporte, manuales profesorado, encuestas, instrucciones y carta invitación.

TRABAJEMOS LA DIVERSIDAD Carpeta de recursos

Federación Ecom Barcelona: 19

Material para trabajar la diversidad en las aulas. Presenta una carpeta de recursos para la información objetiva y el fomento de una actitud positiva y solidaria de los alumnos hacia las personas con disminución.

ANEXO XXV.

CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LAS MATERIAS DE MATEMÁTICAS Y LENGUA CASTELLANA.

ÁREA DE LENGUA CASTELLANA

OBJETIVOS. ÁREA DE LENGUA CASTELLANA

1. Participar en diversas situaciones de comunicación, respetando los sentimientos, ideas, opiniones y conocimientos de los demás y adoptando las reglas básicas de la comunicación oral.
2. Expresarse oralmente con corrección y coherencia para satisfacer necesidades de comunicación en diferentes situaciones comunicativas.
3. Comprender mensajes orales y analizarlos con sentido crítico.
4. Ampliar el vocabulario para lograr una expresión precisa utilizando el diccionario como recurso básico.
5. Comprender de forma analítica y crítica los mensajes verbales y no verbales y expresarse a través de ellos.
6. Valorar y hacer un uso reflexivo de la modalidad lingüística andaluza en sus diferentes modos de expresión y conocer la diversidad lingüística de España, analizando los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios.
7. Leer con fluidez y entonación adecuadas, comprendiendo distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.
8. Apreciar el valor de los textos literarios, utilizar la lectura como fuente de disfrute e información y considerarla como un medio de aprendizaje y enriquecimiento personal de máxima importancia.
9. Expresarse por escrito con corrección, cuidando la estructura del texto, los aspectos normativos, la caligrafía, el orden y la limpieza.
10. Utilizar las destrezas básicas de la lengua (escuchar, hablar, leer y escribir) como instrumentos de aprendizaje para recoger datos, comprender, elaborar conceptos en todas las áreas, y expresarlos con iniciativa, responsabilidad y esfuerzo.
11. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como instrumentos de trabajo y aprendizaje.
12. Buscar una mejora progresiva en el uso de la lengua, explorando cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética.
13. Favorecer a través del lenguaje la formación de un pensamiento crítico que impida discriminaciones y prejuicios.

PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. ÁREA DE LENGUA CASTELLANA

Los contenidos del primer ciclo de Lengua Castellana estarán articulados con el área de Ciencia, Geografía e Historia a través de los diferentes tipos de textos que se trabajarán en cada uno de los bloques de esta área. Estos textos aportarán información complementaria a los temas que los alumnos y alumnas estudiarán en el área de Ciencias, Geografía e Historia siendo tratados desde las características propias del área de Lengua Castellana.

Los textos que se pueden presentar en este ciclo son: los carteles, recetas, cuentos, canciones, poemas, descripciones y biografías. Para cada uno de ellos se trabajarán las habilidades básicas del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir, así como la iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.

CONTENIDOS. PRIMER CICLO. ÁREA DE LENGUA CASTELLANA

I. Comunicación oral.

1. **Nuestros sentimientos y pensamientos.** Momentos y espacios diarios de comunicación: el aula. Nos comunicamos con los compañeros y compañeras expresando: sentimientos, necesidades, intereses y experiencias, siguiendo un orden espacial, cronológico o lógico. Lo que más me gusta de mí y lo que más me gusta de los demás. Las cosas que me gusta contar sobre mi familia, amigos, barrio, mi mascota, los animales y plantas de mi entorno.
2. **Las conversaciones de grupo.** Participamos en las conversaciones grupales: escuchamos con atención, expresamos nuestras opiniones y respetamos el turno de palabra. Las fórmulas de cortesía y relación social: las practico con mis compañeros y compañeras diariamente. Los argumentos que sustentan mis opiniones.
3. **Los carteles, recetas, cuentos, canciones, poemas, descripciones y biografías...** de mi entorno: los relato con mis palabras, los escenifico con mi cuerpo, los expreso con dibujos... Los mensajes que puedo extraer de las fotografías, cuadros, dibujos, gráficos, música, gestos que hay en mi entorno.
4. **Los textos colectivos.** Creamos textos colectivamente.
5. **Expresión oral y gestual.** Lo que he entendido de los carteles, recetas, cuentos, leyendas, poesías,... lo expreso oralmente y con gestos. Lo que no he entendido...
6. **La escucha y la memoria.** Los cuentos, poesías, trabalenguas, retahílas, adivinanzas, canciones de nuestra cultura andaluza, que escuchamos y aprendemos de memoria
7. **La dramatización.** La representación de situaciones de la vida cotidiana y de cuentos, poesías y canciones de la tradición oral.
8. **Tratamiento de la información.** La búsqueda de información preguntando, consultando libros, diccionarios, periódicos y recogiendo datos para averiguar sobre temas que nos interesan.

II. Comunicación escrita

A) Lectura

1. **Los diferentes tipos de textos.** Los carteles de salud, recetas para una alimentación equilibrada, los cuentos y leyendas de los abuelos, poesías, canciones, textos descriptivos sobre animales y plantas de mi entorno, biografías.
2. **Origen de cada texto,** lugar donde se encuentran, cómo han llegado hasta nosotros. Lo que pretenden los carteles, las recetas, los cuentos..., autor, destinatario, contenido.
3. **Forma en la que se presentan:** independientes o formando parte de uno más complejo o de un soporte.
4. **Las estrategias de lectura**
 - **Antes de la lectura** silenciosa: identificación de necesidades y propósitos de lectura, elaboración de hipótesis y verificación a partir del título, de la imagen, del contexto situacional, del tipo de texto, silueta, palabra, letra.
 - **Durante la lectura silenciosa:** verificación o rectificación de la hipótesis, justificación, inferencia, combinación, el desciframiento con la verificación de hipótesis. Partes de una lectura: párrafo, oración, palabra, inicio y final de palabras, sílaba, letra. Diferencia entre línea y oración... Identificación de la estructura global del texto, vocabulario dominante, conectores.
 - **Después:** comentarios sobre el texto, comparación de diversas comprensiones, socialización de la lectura.
5. **Lectura comprensiva en voz alta** de textos breves con entonación adecuada.
6. **Audición de los diferentes tipos de textos** sencillos: cuentos y leyendas, poesías, canciones, textos descriptivos, textos científicos, biografías.
7. **Memorización** de los textos breves.
8. **Correspondencia entre fonemas y grafías** en cada uno de los textos anteriores.

9. **Identificación y crítica** de los mensajes y valores transmitidos por el texto.

10. **Nuestra biblioteca de aula.** Nuestra participación para organizarla y elaborar normas para su funcionamiento.

B) Escritura

1. **La producción de textos breves**, utilizando el lenguaje verbal y no verbal para comunicar conocimientos experiencias o necesidades: carteles y murales, recetas, descripciones, cuentos, canciones, poesías y biografías.

· Definición de lo que quiero lograr: recordar, invitar, avisar, transmitir, entretener, jugar...

· Caracterización del destinatario. El tipo de texto y su contenido (lo que quiero decir)

· Revisiones y reescritura: contenido, estructura, conectores, vocabulario, oraciones, ortografía (separación de palabras, mayúsculas y minúsculas, tipos de letra...)

· Presentación limpia y ordenada: diagramación, ilustración, soporte...

· Edición final.

2. Las primeras conferencias y exposiciones de mis trabajos: los pasos que tengo que seguir

C) Los textos y la reflexión sobre la lengua

La reflexión sobre la lengua en cada uno de los textos presentados: carteles de salud, recetas para una alimentación equilibrada, los cuentos y leyendas, canciones y poesías, textos descriptivos, biografías:

1. Características de cada tipo de texto

· **Las palabras como unidades básicas con significado.** Concordancia de género y número.

Reconocimiento de las sílabas dentro de las palabras.

· **Abecedario e iniciación al orden alfabético.** Relación fonema, grafema, letra. Vocales y consonantes.

· **Oraciones y frases breves.** Separación de palabras en la frase. Uso de mayúsculas.

· **Vocabulario.** Campos semánticos. Familias de palabras. Sinónimos y antónimos.

· Separación entre **oraciones.** Nexos entre oraciones. El punto, la coma, signos de interrogación y admiración, guión, tildes.

· **Ortografía** preventiva de las palabras de uso frecuente. Interés por una ortografía correcta. Preocupación por consultar palabras de ortografía difícil.

· Distinción de los **tiempos verbales:** presente, pasado y futuro.

2. **La modalidad lingüística andaluza.** Lengua oral y escrita. Distintas formas de hablar en el estado español.

III. Tecnología de la comunicación

· **Iniciación** en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación: ordenador, producción de imágenes... para producir sus propios textos.

· **Utilización** de programas educativos sencillos en relación con contenidos secuenciados.

· **Interés** por el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN. PRIMER CICLO. ÁREA DE LENGUA CASTELLANA

1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, con los compañeros y compañeras y el docente, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, escuchar, mirar al interlocutor, mantener el tema.

2. Expresarse de forma oral con vocabulario adecuado, pronunciación correcta y orden en las ideas.

3. Comprender el sentido global de los textos orales, identificando la información más relevante.

4. Memorizar y reproducir textos sencillos.
5. Leer en voz alta textos sencillos con corrección.
6. Leer en silencio textos sencillos.
7. Valorar la modalidad lingüística andaluza y conocer la diversidad lingüística de su entorno.
8. Comprender el sentido global de los textos leídos, utilizando las estrategias de comprensión lectora.
9. Leer con frecuencia y por iniciativa propia como fuente de placer.
10. Producir textos breves y coherentes, respetando la ortografía, la caligrafía, el orden y la presentación.
11. Familiarizarse con programas informáticos educativos sencillos.

SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. ÁREA DE LENGUA CASTELLANA

Los textos que se pueden presentar en este ciclo son: Los Derechos del Niño, normas de convivencia, las noticias e informes, guiones teatrales, textos científicos y descriptivos, la entrevista, testimonios, textos históricos, carteles, cómics. Para cada uno de ellos se trabajarán las habilidades básicas del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir, así como la iniciación a las tecnologías de la información y comunicación.

CONTENIDOS. SEGUNDO CICLO. ÁREA DE LENGUA CASTELLANA

I. Comunicación oral

1. **Nuestros sentimientos y pensamientos.** Momentos y espacios diarios de comunicación: el aula. Nos comunicamos con los compañeros y compañeras para expresar los sentimientos, necesidades, intereses y experiencias, siguiendo un orden espacial, cronológico o lógico. La expresión de sentimientos, pensamientos y sensaciones propias y de otras personas: la autoestima, las tareas y responsabilidades, los problemas de convivencia, la valoración del trabajo femenino, los problemas medioambientales y nuestra responsabilidad, tradiciones y costumbres de nuestra cultura y otras culturas.
2. **Las conversaciones de grupo.** Participamos en las conversaciones de grupo: donde escuchamos con atención, exponemos con claridad nuestras opiniones y respetamos el turno de palabra. Respetamos las experiencias, opiniones y conocimientos de los demás. Las fórmulas de cortesía y relación social que practico con mis compañeros y compañeras diariamente. Los argumentos de mis opiniones.
3. **Las noticias, normas, descripciones, cuentos, testimonios, carteles publicitarios, cómics...** que puedo recoger en mi entorno para contárselo a los demás oralmente, con mi cuerpo, el dibujo... Los mensajes que puedo extraer de las fotografías, cuadros, dibujos, gráficos, música, gestos que hay en mi entorno.
4. **Los textos.** Los textos orales en prosa o en verso que podemos crear: narración de situaciones y experiencias personales. Textos populares, descripciones sencillas de personas, animales, objetos y lugares, definición de conceptos, enumeraciones, entrevistas, exposición de conocimientos, informaciones breves.
5. **Comprensión de textos orales.** Lo que he entendido de los textos orales narrativos, informativos y persuasivos: sentido global, ideas principales y secundarias, vocabulario, análisis de mensajes y valores transmitidos, deducción del significado de las palabras por el contexto, reconocimiento de ideas no explícitas. Resúmenes orales.
6. **Los cuentos, canciones, poesías de la cultura popular,** que escuchamos y aprendemos de memoria.
7. **La dramatización.** La representación de situaciones de la vida cotidiana y de guiones teatrales adaptados a la edad o producidos por ellos mismos.

8. **El tratamiento de la información.** La búsqueda de información preguntando, recogiendo datos, participando en encuestas y entrevistas, compartiendo la información y expresando juicios personales.

II. Comunicación escrita

A) Lectura

1. **Los diferentes tipos de textos:** Los derechos del Niño, normas de convivencia, las noticias e informes, guiones teatrales, textos científicos y descriptivos, la entrevista, testimonios, textos históricos, carteles, cómics.

· **Origen de cada texto**, lugar donde se encuentran, cómo han llegado hasta nosotros. Lo que pretenden las normas, noticias, informes, guiones..., autor, destinatario, contenido.

· **Forma en la que se presentan los textos:** independientes o formando parte de uno más complejo o de un soporte.

2. Las estrategias de lectura

· **Antes de la lectura** silenciosa: identificación de necesidades y propósitos de lectura, elaboración de hipótesis y verificación a partir del título, de la imagen, del contexto situacional, del tipo de texto, silueta, palabra, letra.

· **Durante la lectura** silenciosa: verificación o rectificación de la hipótesis, justificación, inferencia, combinación, verificación de hipótesis. Identificación de la estructura global del texto, vocabulario dominante, conectores.

· **Después:** comentarios sobre el texto, comparación de diversas comprensiones, socialización de la lectura. Ideas principales y secundarias, síntesis.

3. **Lectura comprensiva** en voz alta de textos breves con fluidez y entonación adecuada.

· **Audición** de los diferentes tipos de textos sencillos: normas, noticias, informes, guiones.

· **Memorización** de los textos breves.

· **Correspondencia entre fonemas y grafías** en cada uno de los textos anteriores.

· **Análisis y crítica de los mensajes y valores** transmitidos por el texto.

· **Nuestra biblioteca de aula.** Nuestra participación para organizarla y elaborar normas para su funcionamiento.

B) Escritura

1. **La producción de textos breves**, utilizando el lenguaje verbal y no verbal para comunicar conocimientos experiencias o necesidades: Los derechos del Niño, normas de convivencia, las noticias e informes, guiones teatrales, textos científicos y descriptivos, la entrevista, testimonios, textos históricos, carteles publicitarios y cómics.

· Definición de lo que quiero lograr: recordar, invitar, avisar, transmitir, entretener, jugar...

· Caracterización del destinatario. El tipo de texto y su contenido (lo que quiero decir)

· Revisiones y reescritura: contenido, estructura, conectores, vocabulario, oraciones, ortografía (separación de palabras, mayúsculas y minúsculas, tipos de letra, signos de puntuación, acentuación de las palabras de uso más frecuente: agudas, llanas y esdrújulas...), caligrafía.

· Presentación limpia y ordenada: diagramación, ilustración, soporte...

· Edición final.

· Las primeras conferencias y exposiciones de mis trabajos: los pasos que tengo que seguir

C) Los textos y la reflexión sobre la lengua

1. **La reflexión sobre la lengua** en cada uno de los textos presentados: Los derechos del Niño, normas de convivencia, las noticias e informes, guiones teatrales, textos

científicos y descriptivos, la entrevista, testimonios, textos históricos, carteles publicitarios y cómics.

2. Características de cada tipo de texto.

- La **oración** como unidad con significado: sujeto, predicado.
- **Clases de palabras**: nombre, verbo, adjetivo calificativo, artículo, pronombres personales.
- Concordancia de **género y número**.
- **Clases de nombres**: propios, comunes, individuales, colectivos y gentilicios.
- **La sílaba**: tónica y átona. Palabras tónicas y palabras y átonas.
- **Vocabulario**: campos semánticos. Familias de palabras. Sinónimos y antónimos. Aumentativos y diminutivos. Palabras simples y compuestas, primitivas y derivadas.
- **Ordenación alfabética** de palabras. Uso del diccionario.
- **Ortografía**: reglas ortográficas para las palabras de uso frecuente. Reglas de acentuación (agudas, llanas y esdrújulas). Principales signos de puntuación. Interés por una ortografía correcta. Preocupación por consultar palabras de ortografía difícil.
- Conjugación de los **tiempos verbales**: presente, pasado y futuro de indicativo.
- **La modalidad lingüística andaluza**. Lengua oral y escrita. Distintas formas de hablar en el estado español.

III. Tecnología de la comunicación

1. **Utilización** de las tecnologías de la información y la comunicación: ordenador, producción de imágenes... para producir sus propios textos y como instrumento de aprendizaje.

2. **Utilización** de programas educativos.

3. **Interés** por el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo, utilizando el lenguaje de forma correcta.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN . SEGUNDO CICLO. ÁREA DE LENGUA CASTELLANA

1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, con los compañeros y compañeras y el docente, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, escuchar, exponer con claridad, entonar adecuadamente.

2. Expresarse de forma oral, utilizando diferentes funciones de comunicación, con vocabulario, entonación y ritmo adecuados, y una estructura narrativa coherente.

3. Comprender el sentido global de los textos orales, reconociendo las ideas principales y secundarias.

4. Memorizar y reproducir textos.

5. Valorar la modalidad lingüística andaluza y conocer la diversidad lingüística de España.

6. Leer en voz alta diferentes textos con fluidez y entonación adecuadas.

7. Leer en silencio diferentes textos, valorando el progreso en la velocidad y la comprensión.

8. Resumir un texto sencillo, captando el sentido global y las ideas principales y secundarias.

9. Leer con frecuencia y por iniciativa propia diferentes textos.

10. Utilizar textos sencillos para recoger información y realizar trabajos.

11. Producir textos con una estructura coherente, aplicando las normas ortográficas básicas y cuidando la caligrafía, el orden y la presentación.

12. Utilizar la escritura para planificar sus trabajos, recoger información, realizar resúmenes.

13. Utilizar programas educativos informáticos para la elaboración y presentación de textos.

TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. ÁREA DE LENGUA CASTELLANA

Los textos que se pueden presentar en este ciclo son: artículos científicos, noticias, anuncios, carteles, comics, textos argumentativos de opinión y ensayos, novelas históricas, biografías. Para cada uno de ellos se trabajarán las competencias básicas del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir, así como la iniciación a las tecnologías de la información y comunicación.

CONTENIDOS. TERCER CICLO. ÁREA DE LENGUA CASTELLANA

I. Comunicación oral.

1. **Nuestros sentimientos y pensamientos.** Momentos y espacios diarios de comunicación: el aula. Nos comunicamos con los compañeros y compañeras expresando: sentimientos, necesidades, intereses y experiencias, siguiendo un orden espacial, cronológico o lógico. La expresión de sentimientos, pensamientos y sensaciones propias y de otras personas con respecto a: nuestra autoestima, el cuidado de nuestra salud, el desigual reparto de los alimentos en el mundo, los problemas de inmigración y paro de la ciudad donde vivimos, nuestra responsabilidad en el cuidado de los ecosistemas de nuestro medio, los problemas medioambientales en el mundo, el tercer y cuarto mundo, la vida de las mujeres en diferentes etapas de la historia.

2. **Conversaciones grupales.** Mi participación en las conversaciones de grupo, donde escucho con atención, organizo mi discurso en ideas centrales e ideas secundarias que explican las centrales, expongo con claridad mis opiniones y respeto el turno de palabra. Respeto las sensaciones, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás. Las fórmulas de cortesía y relación social que practico con mis compañeros y compañeras diariamente. La planificación de mi discurso.

3. **Las noticias, imágenes, cuentos, testimonios, carteles publicitarios y biografías** que puedo recoger en mi entorno para contárselo a los demás oralmente, con mi cuerpo, el dibujo... Los mensajes que puedo extraer de las fotografías, cuadros, dibujos, gráficos, música, gestos que hay en mi entorno. La escucha crítica de los mensajes de los medios masivos de comunicación: su intención comunicativa implícita y explícita.

4. **Los textos orales en prosa o en verso** que podemos crear: narración de situaciones y experiencias personales. Cuentos populares, descripciones sencillas de personas, animales, objetos y lugares, entrevistas, argumentaciones, exposición de conocimientos y opiniones, informaciones más elaboradas.

5. **Lo que he entendido de los textos orales narrativos, descriptivos, informativos y persuasivos:** sentido global, ideas principales y secundarias, vocabulario, análisis de mensajes y valores transmitidos, deducción del significado de las palabras por el contexto, reconocimiento de ideas no explícitas. Resúmenes orales.

6. **Cuentos, canciones, poesías y relatos de la cultura popular,** que escuchamos y aprendemos de memoria.

7. **La dramatización** de textos literarios adaptados a la edad o producidos por ellos mismos.

8. **Tratamiento de la información.** La búsqueda de información escuchando, preguntando, recogiendo datos, participando en encuestas y entrevistas, compartiendo la información y expresando juicios personales.

II. Expresión escrita

A) Lectura

1. **Los diferentes tipos** de textos: artículos científicos, noticias, anuncios, carteles, comics, textos expositivos, textos argumentativos de opinión y ensayos, entrevistas, encuestas, novelas históricas, biografías.

· **Origen de cada texto**, lugar donde se encuentran, cómo han llegado hasta nosotros. Lo que pretenden los artículos científicos, noticias, anuncios, carteles, comics, textos argumentativos de opinión y ensayos, biografías... el autor, destinatario, contenido.

· **Forma en la que se presentan**: independientes o formando parte de uno más complejo o de un soporte.

2. Las estrategias de lectura

· **Antes de la lectura** silenciosa: identificación de necesidades y propósitos de lectura, elaboración de hipótesis y verificación a partir del título, de la imagen, del contexto situacional, del tipo de texto, silueta, capítulos, palabras claves.

· **Durante la lectura** silenciosa: anticipación de hipótesis y comprobación, verificación o rectificación de la hipótesis, justificación, inferencia, combinación.

· Identificación de la estructura global del texto, vocabulario dominante, conectores.

· **Después**: comentarios sobre el texto, comparación de diversas comprensiones, socialización de la lectura. Ideas principales y secundarias, resumen.

3. Comprensión lectora de textos leídos en silencio.

· **Lectura comprensiva** en voz alta de textos breves con fluidez y entonación adecuada. Comprensión lectora de textos leídos en voz alta.

· **Audición** de los diferentes tipos de textos: Artículos científicos, noticias, textos expositivos, textos argumentativos de opinión y ensayos, anuncios televisivos, entrevistas y encuestas, biografías.

· **Memorización** de textos de mayor extensión.

· **Correspondencia entre fonemas y grafías** en cada uno de los textos anteriores.

· **Análisis y crítica** de los mensajes y valores transmitidos por el texto: intención comunicativa explícita e implícita.

· **Nuestra biblioteca de aula**. El uso de la biblioteca para buscar información y para leer literatura.

B) Escritura

1. **La producción de textos breves**, utilizando el lenguaje verbal y no verbal para comunicar conocimientos experiencias o necesidades: Artículos científicos, noticias, anuncios, carteles publicitarios, comics, textos expositivos, textos argumentativos de opinión y ensayos, entrevistas y encuestas, biografías.

· Definición de lo que quiero lograr: transmitir, informar, persuadir, convencer...

· Caracterización del destinatario. El tipo de texto y su contenido (lo que quiero decir)

· Revisiones y reescritura: contenido, estructura, conectores, vocabulario, oraciones, aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación, acentuación (monosílabos, hiatos, interrogativos), caligrafía.

· Presentación limpia y ordenada: diagramación, ilustración, soporte...

· Edición final. Consolidación del sistema de lecto-escritura.

· Dictados. Reproducir historias o cuentos narrados por el profesor.

C) Los textos y la reflexión sobre la lengua

1. **La reflexión sobre la lengua** en cada uno de los textos presentados consistirá en:

· **La oración** simple: sujeto y predicado.

· **Clases de palabras**: nombre. Verbo. Adjetivo. Preposición. Adverbio. Conjunción. Pronombres. Artículos. Interjecciones.

· **Clases de nombres**: individuales, colectivos, concretos y abstractos

· Conjugación de **los verbos** regulares e irregulares más frecuentes.

· **La sílaba**. Diptongos e hiatos.

- **Vocabulario:** homónimos y palabras polisémicas. Aumentativos y diminutivos. Arcaísmos, neologismos y extranjerismos. Frases hechas.
- Uso eficaz del **diccionario**.
- **Ortografía:** utilización de las reglas básicas de ortografía. Reglas de acentuación. Signos de puntuación.
- **Conjugación** del modo indicativo y subjuntivo de los verbos regulares e irregulares más frecuentes.
- **La modalidad lingüística andaluza.** Lengua oral y escrita. Distintas formas de hablar en el estado español.

III. Tecnología de la comunicación

1. **Utilización** de las tecnologías de la información y la comunicación: ordenador, producción de imágenes... para producir sus propios textos y como instrumento de aprendizaje.
2. **Utilización** de programas educativos.
3. **Búsqueda** de información en Internet.
4. **Interés** por el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo, utilizando el lenguaje de forma correcta.
5. Escribir **correos electrónicos** de forma correcta.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN TERCER CICLO. ÁREA DE LENGUA CASTELLANA

1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, con los compañeros y compañeras y el docente, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.
2. Expresarse de forma oral, utilizando diferentes funciones comunicativas, con vocabulario preciso y estructura coherente.
3. Comprender el sentido global de los textos orales, reconociendo las ideas principales y secundarias e identificando ideas o valores no explícitos.
4. Memorizar y reproducir textos.
5. Valorar la modalidad lingüística andaluza y la diversidad lingüística de España.
6. Leer en voz alta diferentes textos con fluidez y entonación adecuadas.
7. Leer en silencio diferentes textos, valorando el progreso en la velocidad y la comprensión.
8. Resumir un texto leído, reflejando la estructura y destacando las ideas principales y secundarias.
9. Leer por propia iniciativa diferentes tipos de textos.
10. Utilizar textos científicos en diferentes soportes para recoger información, ampliar conocimientos y aplicarlos en trabajos personales.
11. Producir textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, respetando su estructura y aplicando las reglas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación.
12. Utilizar la escritura para planificar sus trabajos, recoger información, realizar resúmenes y elaborar esquemas.
13. Utilizar programas educativos informáticos como instrumento de aprendizaje.

ÁREA DE MATEMÁTICAS

OBJETIVOS. ÁREA DE MATEMÁTICAS

1. Desarrollar el interés y el esfuerzo por el aprendizaje de las Matemáticas.

2. Utilizar los números y sus operaciones, las magnitudes y su medida, como herramienta para calcular, medir e interpretar correctamente relaciones matemáticas en distintas situaciones, de forma razonada.
3. Reconocer formas geométricas y relaciones espaciales.
4. Resolver y plantear problemas matemáticos utilizando los procedimientos adecuados de cálculo, medida, estimación y comprobación de resultados.
5. Emplear adecuadamente el lenguaje matemático para identificar relaciones y conceptos aprendidos, comprender y nombrar otros nuevos.
6. Fomentar la utilización del lenguaje propio del campo científico con precisión, tanto de las Matemáticas como del conjunto de las ciencias.
7. Aprovechar los recursos tecnológicos para el descubrimiento, la exposición, la profundización y la ampliación de los contenidos matemáticos, y para relacionar estos contenidos con otros de las distintas áreas del currículo.
8. Representar e interpretar la información de datos procedentes de diferentes fuentes, de forma clara, precisa y ordenada.
9. Comprender la necesidad de la argumentación mediante razonamientos lógicos en el estudio de las Matemáticas.

PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. ÁREA DE MATEMÁTICAS

En este ciclo se inicia la asimilación del concepto de número natural, del sistema de numeración decimal y de operaciones de suma y resta. Este acercamiento se hace de forma intuitiva y a partir de la resolución de problemas de la vida cotidiana de los alumnos y alumnas. La multiplicación se introduce de forma experimental, también como resolución de problemas y siempre a partir del conocimiento previo de la suma. Se plantea la importancia del cálculo mental y de la elaboración de estimaciones, aproximaciones y comprobaciones de resultados.

En este ciclo se harán mediciones directas con la consiguiente necesidad de utilizar instrumentos y unidades de medida oportunos.

Los alumnos y las alumnas manejarán el calendario, el reloj y las monedas de curso legal.

El estudio de los conceptos geométricos se realiza tomando la realidad como punto de partida, reconociendo cuerpos y formas geométricas en los objetos familiares del entorno.

La recogida y organización de datos se hará partiendo de la observación de fenómenos que suceden en el entorno. Se inicia la interpretación de datos, la elaboración de tablas de registros con pocos datos y de gráficas sencillas.

CONTENIDOS. PRIMER CICLO. ÁREA DE MATEMÁTICAS

1. **Aprendemos a contar y a ordenar:** los dedos de mis manos, los miembros de mi familia, los niños y las niñas de mi clase... Los ordeno por edad, por estatura... El sistema de numeración decimal: cifras y valor posicional.
2. **Suma y resta de números naturales.** La interpretación, resolución y formulación de problemas relacionados con nuestra alimentación y el cuidado de nuestra salud, el reparto de tareas en el hogar, los problemas de nuestro entorno, el consumo innecesario, el cuidado del medio ambiente, la historia de mi vida... Estimación de resultados. Cálculo mental y automatización de las operaciones.
3. **Si sabemos sumar, sabemos multiplicar.** La interpretación, resolución y formulación de problemas relacionados con nuestra alimentación y el cuidado de nuestra salud, el reparto de tareas en el hogar, los problemas de nuestro entorno, el cuidado del medio ambiente, la historia de mi localidad... Utilidades de la multiplicación. Iniciación a las tablas de multiplicar. Máquinas de calcular: el ábaco, la calculadora, el ordenador.

4. **Comparación de magnitudes** con las unidades de medida de mi cuerpo. Mido mi casa y mi escuela con unidades de medida convencionales y no convencionales. Comparación de magnitudes con unidades de medida no convencionales y convencionales. Las unidades de capacidad y masa que necesito para hacer recetas. Mi tiempo personal: la historia de mi vida. Longitud, capacidad, masa y tiempo. Identificación y comparación de unidades principales en el Sistema Métrico Decimal. Unidades e instrumentos de medida convencionales y no convencionales.

5. **El Sistema monetario.** Situaciones matemáticas relacionadas con lo que consumimos diariamente: el consumo necesario e innecesario. El euro, la moneda que compartimos los europeos. Billetes y monedas. Identificación y comparación. Para qué sirve el dinero. Pago sin dinero: el trueque.

6. **Las figuras geométricas.** Los objetos que nos rodean, sus formas y sus elementos. Reconocemos espacios: localización de personas y objetos en el espacio, representación de lugares y trayectos mediante el dibujo, planos, rectas, puntos, lados, vértices, dominios y fronteras. Semejanzas y diferencias entre figuras geométricas, construcción de figuras geométricas. Las figuras geométricas en las representaciones artísticas de nuestra cultura.

7. **Organizamos la información.** Recogemos y organizamos la información para investigar sobre lo que nos interesa. Utilización de estrategias personales para recoger y organizar datos referidos a nuestra alimentación y el cuidado de nuestra salud, el reparto de tareas en el hogar, los problemas de nuestro entorno, el consumo innecesario, el cuidado del medio ambiente, la historia de mi localidad. Construcción e interpretación de gráficas sencillas. El almacenamiento y el tratamiento de la información mediante ordenadores.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN. PRIMER CICLO. ÁREA DE MATEMÁTICAS

1. Utilizar los números naturales espontáneamente para referirse a experiencias propias, dotándolos de significado. Leer, escribir y ordenar números de hasta tres cifras, indicando el valor posicional de sus cifras.

2. Conocer y utilizar las parejas de números cuya suma sea un número menor o igual a diez.

3. Calcular sumas y restas a partir de experiencias personales de unión, incremento, separación y disminución, comprobando el resultado obtenido con estimación lógica.

4. Conocer los productos de los factores que forman las tablas de multiplicar de los números: 1, 2, 5 y 10, entendiendo la multiplicación como método abreviado para realizar algunas sumas.

5. Calcular mentalmente el doble de un número de dos cifras significativas menores que cinco y la mitad de un número de dos cifras pares, distintas de cero. Además, realizar mentalmente cálculos de sumas y restas que no impliquen cambio de unidad en el Sistema de Numeración Decimal.

6. Resolver problemas de la vida cotidiana, de forma razonada, mediante la adición o la sustracción.

7. Formular oralmente un enunciado de la vida real y una pregunta que se corresponda con una suma o resta de dos números cualesquiera menores o iguales a diez.

8. Identificar los distintos tipos de monedas y billetes de curso legal, y establecer comparaciones.

9. Distinguir intuitivamente magnitudes y algunas de las unidades de medida convencionales que se corresponden con una magnitud: longitud (metro, centímetro); capacidad (litro); masa (kilogramo); tiempo (año, día, hora, minuto). Realizar prácticas sencillas de medida.

10. Expresar correctamente la localización de un objeto en el espacio, identificándolo y expresando su posición respecto del propio alumno o alumna, o de otras personas u objetos.

11. Identificar figuras planas en objetos del entorno más próximo (casa, barrio, aula, colegio), así como en imágenes ofrecidas en distintos soportes y materiales reconociendo sus elementos básicos, así como su dominio interior, exterior y frontera: triángulo, círculo, rectángulo, cuadrado, circunferencia.

12. Identificar cuerpos geométricos sencillos en el entorno.

13. Utilizar las formas geométricas como fuente de creación artística, como hicieron nuestros antepasados de distintas culturas.

14. Utilizar estrategias personales de recogida de datos sencillos proporcionados desde distintos medios y representarlos gráficamente. Hacer recuentos de datos sobre situaciones próximas, y organizarlos en tablas.

15. Obtener información y comunicar oralmente la información obtenida, a partir de gráficos sencillos.

16. Valorar el conocimiento matemático como herramienta que nos facilita la comunicación con los demás (compramos, vendemos, cambiamos, comparamos, contamos, ordenamos, medimos, representamos, interpretamos) y como fuente de autonomía personal.

SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. ÁREA DE MATEMÁTICAS

En el segundo ciclo se profundiza en el conocimiento de los números naturales y en las operaciones de sumar, restar y multiplicar, y se inicia la división utilizando el concepto de repartir.

Se prestará atención a las relaciones suma-resta, suma-multiplicación y multiplicación-división, útiles para el planteamiento y resolución de problemas con dos operaciones.

Se insiste en la importancia del cálculo mental y en la estimación de resultados.

Se introducen, de forma elemental e intuitiva, los conceptos de fracción y de número decimal.

Resaltar la importancia de las prácticas de medida y de la elección de instrumentos y unidades apropiados. La medida se hará más exacta y se tomará conciencia de los errores cometidos.

El aprendizaje de la geometría se basará en la observación, la manipulación y la construcción, detectando regularidades, elementos, formas, superficies...

La edad del alumnado permite organizar la recogida de datos con más variedad y riqueza, pudiendo realizar encuestas, mediciones de fenómenos y utilizar otras fuentes de información. Éstas y otras actividades favorecen el trabajo en equipo y la colaboración.

Se profundizará en la lectura, interpretación y construcción de gráficas.

CONTENIDOS. SEGUNDO CICLO. ÁREA DE MATEMÁTICAS

1. **Los números naturales** de hasta seis cifras en situaciones de mi vida cotidiana: en noticias periodísticas, en cheques bancarios, en compras y ventas,... Relaciones de orden. El Sistema de Numeración Decimal. Cifras. Valor posicional de las cifras. Equivalencias. Las relaciones mayor que, menor que, igual que.

2. **Operaciones con números naturales: adición, sustracción, multiplicación y división.** La interpretación, resolución y formulación de problemas relacionados con el cuidado de nuestro cuerpo, la participación en la vida ciudadana, el trabajo de las mujeres y las desigualdades sociales, los problemas medioambientales, el reciclaje de materiales, los cambios y permanencias a lo largo del tiempo. Estrategias para efectuar cálculos mentales y escritos y anticipación de resultados. Automatización de los algoritmos. Estimación y análisis de resultados.

Estrategias para la resolución de problemas: ensayo-error, problemas más simples, problemas semejantes, etc.

3. **Las fracciones** en situaciones y problemas de mi vida diaria. Medio, tercio, cuarto, quinto, décimo. Su relación con doble, triple, cuádruplo, quintuplo. Iniciación al número decimal. Décimas y centésimas como partes de la unidad.

4. **Unidades de medida convencionales y no convencionales.** Mido mi escuela, mi barrio... Comparación de magnitudes con unidades de medidas no convencionales y convencionales. Las unidades de capacidad y masa que necesito para hacer recetas. Nuestro tiempo colectivo: la historia de mi familia. Magnitudes y su medida: longitud, capacidad, masa, tiempo y superficie. Unidades del Sistema Métrico Decimal y equivalencias. Instrumentos de medida.

5. **Sistema monetario.** Unidad principal. Múltiplos y submúltiplos de la unidad principal. Equivalencias. Nuestra cesta de la compra y el consumo responsable.

6. **Orientación espacial.** Localización precisa de elementos en el espacio de nuestra escuela, barrio, pueblo o ciudad. Interpretación y construcción de croquis y planos sencillos.

7. **Las figuras geométricas** que hay en mi entorno: localización, identificación y clasificación: triángulos, cuadriláteros, polígonos regulares, círculos. Elementos básicos: lado, vértice, diagonal, ángulo, eje de simetría. Las figuras geométricas y la simetría en el arte y los tejidos de otras culturas. Los cuerpos geométricos que hay en mi entorno: localización e identificación. Elementos básicos de poliedros: caras, vértices, aristas.

8. **La recogida de datos** sobre situaciones o hechos que estamos investigando, así como de diversos soportes o documentos sobre: el cuidado de nuestro cuerpo, la participación en la vida ciudadana, el trabajo de las mujeres y la desigualdades sociales, los problemas medioambientales, el reciclaje de materiales, los cambios y permanencias a lo largo del tiempo. Construcción de tablas: frecuencia absoluta.

9. **Gráficas sencillas.** Realizo e interpreto: pictogramas, diagramas de barras.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN. SEGUNDO CICLO. ÁREA DE MATEMÁTICAS

1. Leer, escribir y ordenar números naturales de hasta seis cifras, indicando el valor posicional de sus cifras.

2. Conocer el uso y significado de los códigos numéricos próximos: numeración de las casas de una calle, de las plantas de un edificio, de las aulas del colegio, de los códigos postales, etc.

3. Calcular sumas, restas y multiplicaciones, y dividir un número de hasta seis cifras por otro número de una cifra, comprobando el resultado obtenido con estimación lógica y aproximación matemática.

4. Realizar mentalmente cálculos sencillos sobre las cuatro operaciones.

5. Resolver problemas de la vida cotidiana, mediante una o dos operaciones aritméticas utilizando estrategias personales y colectivas de resolución, y comprobar de forma razonada los resultados obtenidos.

6. Formular un enunciado de la vida real y una pregunta que se correspondan con una suma, una resta, una multiplicación o una división sencillas.

7. Utilizar la calculadora para la estimación, aproximación y comprobación de resultados numéricos en las operaciones matemáticas con números naturales.

8. Leer, escribir y representar fracciones cuyo denominador sea un número menor que diez, así como ordenar fracciones de igual denominador, referidas a cantidades y magnitudes que tengan significado para el alumno o alumna.

9. Reconocer si se puede o no adquirir un artículo cualquiera, comparando el precio que marca con una cantidad de monedas de curso legal, leyendo, escribiendo y ordenando los números que marcan distintos precios, con notación decimal hasta las centésimas, si es necesario. Conocer y valorar las ventajas del euro como moneda común de los europeos.

10. Realizar estimaciones y mediciones eligiendo, entre los instrumentos y unidades de medida más usuales, los que se ajusten mejor al tamaño y naturaleza del objeto, en situaciones de la vida real, estableciendo equivalencias con números positivos entre la unidad elegida y otras unidades de esa magnitud: longitud (kilómetro, metro, decímetro, centímetro); capacidad (litro, decilitro, centilitro); masa (kilogramo y gramo); tiempo (año, mes, día, hora, minuto y segundo).

11. Situar y expresar correctamente la localización de un elemento en un croquis o plano sencillo.

12. Identificar figuras planas y cuerpos geométricos del entorno más próximo (polígonos, círculos, cubos, prismas, pirámides, cilindros, conos, esferas) nombrando y reconociendo sus elementos básicos (lados, vértices, caras, aristas, ángulos, diagonales y ejes de simetría).

13. Clasificar figuras planas y utilizar la cuadrícula para expresar la medida de la superficie de cuadrados, rectángulos y triángulos rectángulos.

14. Utilizar las formas geométricas como fuente de creación artística, como hicieron nuestros antepasados de distintas culturas.

15. Construir tablas sencillas de recogida de datos, proporcionados desde distintos medios (prensa, libros, informáticos), reconociendo y expresando la frecuencia absoluta de esos datos.

16. Obtener y comunicar información, de forma clara y ordenada, a partir del estudio y la representación de pictogramas y diagramas de barras sencillos.

17. Identificar el propio progreso en el conocimiento matemático como fuente de mejora en la autonomía personal y en la relación con los demás.

TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. ÁREA DE MATEMÁTICAS

En el tercer ciclo se consolidan los aprendizajes previos respecto de los números naturales y las operaciones entre ellos, se profundiza en el conocimiento de los números decimales y de las fracciones, así como en las relaciones entre ambos.

Se inician la potenciación y la divisibilidad, abriendo paso al conocimiento de los múltiplos, de los divisores, de los números primos, y de nuevas relaciones.

Se conocen los números romanos y se valoran las aportaciones de otras civilizaciones y culturas al conocimiento matemático y científico.

Se presta especial atención a la resolución de problemas a partir de procedimientos sistematizados: comprensión, estrategia de resolución, comprobación y análisis.

Se abordan procedimientos de medida de magnitudes con la máxima exactitud posible y se amplía el conocimiento de las unidades convencionales y de las relaciones entre ellas.

Se profundiza en el conocimiento de figuras, cuerpos geométricos y elementos, y se aborda el cálculo de perímetros y superficies, primero de forma experimental y luego mediante procedimientos convencionales.

La construcción de cuerpos geométricos y la utilización de los conocimientos geométricos como fuente de creación artística deben ocupar un papel relevante.

Se profundiza en las técnicas de organización de la información y en la interpretación y construcción de gráficos, así como en el análisis crítico de la información ofrecida mediante gráficos.

Se inicia de forma intuitiva el conocimiento de medidas de centralización: moda y media aritmética.

CONTENIDOS. TERCER CICLO. SEGUNDO CICLO. ÁREA DE MATEMÁTICAS

1. **Números naturales y sus operaciones.** Sus propiedades y relaciones en situaciones y problemas reales de nuestra vida cotidiana: el cuidado de nuestra salud, los problemas sociales (el paro, la inmigración), la conservación de nuestro patrimonio natural y cultural, los problemas medioambientales de nuestro planeta y el desarrollo sostenible. Equivalencias entre los elementos del Sistema de Numeración Decimal. Estimación. Automatización de los algoritmos.

Iniciación a la potenciación. Iniciación a la divisibilidad. Estrategias para la resolución de problemas: ensayo-error, problemas más simples, problemas semejantes...

2. **La numeración romana.** La numeración y el cálculo en distintas civilizaciones. Aportaciones.

3. **La fracción y los números decimales** en nuestra vida cotidiana. Propiedades y operaciones.

4. **Medimos** individualmente y en grupos con medidas convencionales nuestra escuela, nuestro barrio... La historia de nuestras localidades y el tiempo histórico. Las medidas de capacidad en la producción industrial de alimentos. Magnitudes y su medida: longitud, capacidad, masa, tiempo, superficie y volumen. Unidades del Sistema Métrico Decimal, equivalencias y relaciones. Instrumentos de medida.

5. **Sistema monetario.** Utilidad y relaciones matemáticas. El euro, moneda que compartimos los europeos. Ventajas. Nuestra cesta de la compra y el reparto desigual de los alimentos en el mundo: el problema norte-sur.

6. **Los planos** donde nos movemos y desplazamos. Identificación precisa de conceptos y relaciones en el plano. Posiciones de rectas y circunferencias. Región angular y ángulo. Simetrías.

7. **Construimos planos** de los lugares en los que vivimos. Figuras planas: elementos, relaciones y clasificación. Regularidades y simetrías. Perímetro y área.

8. **Cuerpos geométricos.** Elementos, relaciones y clasificación. Regularidades y simetrías. La construcción de la maqueta de mi localidad. La geometría como elemento de inspiración y creación artística en diferentes culturas presentes y pasadas. La geometría en mis expresiones artísticas.

9. **Recogida y clasificación de datos** cualitativos y cuantitativos no agrupados sobre los temas que estoy investigando: el cuidado de nuestra salud, los problemas sociales (las estadísticas del paro, la inmigración, malos tratos...), la conservación de nuestro patrimonio natural y cultural, los problemas medioambientales de nuestro planeta y el desarrollo sostenible. Construimos tablas con los datos recogidos: frecuencia absoluta y relativa. Iniciación intuitiva a las medidas de centralización. Realización e interpretación de gráficos sencillos: diagramas de barras, poligonales y sectoriales.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN. TERCER CICLO. ÁREA DE MATEMÁTICAS

1. Leer, escribir y ordenar números naturales, indicando el valor posicional de sus cifras, y calcular sumas, restas, multiplicaciones y divisiones, comprobando el resultado obtenido mediante la aplicación de propiedades numéricas y relaciones fundamentales de las operaciones aritméticas.

2. Completar, según corresponda, expresiones numéricas dadas, de la forma: $a + ? = b$; $a - ? = b$; $? - a = b$; $a \times ? = b$; $a : ? = b$; $? : a = b$; donde a y b son números naturales cualesquiera menores o iguales a mil.

3. Leer y escribir números naturales, de hasta cuatro cifras, con números romanos. Valorar las aportaciones de distintas civilizaciones al conocimiento matemático y científico.

4. Expresar en forma de potencia un producto de factores iguales, y viceversa, distinguiendo base y exponente.
5. Descomponer en factores primos un número menor o igual que mil, así como obtener múltiplos y divisores de un número menor o igual que cien.
6. Resolver problemas de la vida cotidiana, mediante el uso de las operaciones aritméticas con números naturales, comprobando los resultados de forma razonada. Formular enunciados de la vida real y cuestiones que se correspondan con una expresión matemática dada, de la forma: $a + b$; $a - c$; $a \times c$; $a : d$, donde a , b , c y d sean números naturales.
7. Utilizar la calculadora para la estimación, aproximación y comprobación de resultados numéricos en las operaciones matemáticas con números naturales y números decimales.
8. Leer, escribir, ordenar y operar con fracciones y números decimales, y resolver problemas sencillos en los que se utilicen: la fracción, el número decimal, la relación entre ellos, el redondeo y el tanto por ciento, sobre situaciones próximas y significativas para el alumnado.
9. Elegir y utilizar las herramientas y unidades de medida apropiadas en cada caso. Utilizar instrumentos de medida (regla graduada, cinta métrica, compás, balanza, medidas de capacidad, reloj), valorando las ventajas de su uso y tomando conciencia de las inexactitudes y de los márgenes de error.
10. Resolver y formular distintas situaciones problemáticas en las que se utilicen unidades y equivalencias del Sistema Métrico Decimal (longitud, capacidad y masa), del sistema monetario y de la magnitud tiempo.
11. Clasificar, nombrar, medir y transportar ángulos, así como identificar en el plano posiciones: de dos rectas (paralelas, secantes, perpendiculares), de dos circunferencias, y de una recta y una circunferencia, distinguiendo en la circunferencia: diámetro, radio, cuerda y arco.
12. Clasificar y describir las diversas clases de polígonos. Identificar polígonos en el entorno más próximo.
13. Componer y descomponer un polígono cualquiera en el menor número de triángulos, cuadrados o rectángulos. Calcular el perímetro y el área de figuras planas: cuadriláteros, triángulos, polígonos regulares, círculos.
14. Identificar y clasificar cuerpos geométricos (prismas, pirámides, poliedros regulares, conos, cilindros y esferas), nombrando y reconociendo sus elementos básicos, en imágenes ofrecidas en distintos soportes (papel, electrónicos...), materiales y objetos de su entorno.
15. Construir tablas sencillas de recogida de datos no agrupados, proporcionados desde distintos medios (prensa, libros, programas informáticos), para facilitar la representación mediante diagramas de barras y sectoriales, y calcular la media aritmética y la moda, interpretando correctamente los resultados.
16. Conocer e identificar elementos y propiedades de cuerpos y figuras, utilizándolos en la propia creación

ANEXO XXVI.**CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LAS MATERIAS DE
MATEMÁTICAS Y LENGUA CASTELLANA.****LENGUA CASTELLANA****1. OBJETIVOS**

C.o.²	Objetivos para primer ciclo	1º	2º
1	1. Conocer y producir textos escritos atendiendo a las distintas fases para su elaboración.	X	
2	2. Comprender textos descriptivos, narrativos y dialogados, localizando la información relevante de cada uno de ellos conforme a su estructura.	X	
2	3. Localizar y distinguir las ideas principales de las secundarias, así como hechos, ejemplos y anécdotas en un texto expositivo.		X
2	4. Reconocer y diferenciar las informaciones de los razonamientos y opiniones en un texto argumentativo.		X
1	5. Elaborar textos descriptivos, narrativos y dialogados respetando su estructura y características propias, así como las normas expresivas y ortográficas inherentes a todo texto escrito.	X	
2	6. Producir textos informativos conforme a las diversas estructuras estudiadas así como a la finalidad del texto.		
2	7. Elaborar textos argumentativos que incorporen razonamientos para defender las opiniones e ideas expresadas en él, haciendo uso al mismo tiempo de las convenciones expresivas y ortográficas del idioma.		X
1	8. Comunicarse oralmente utilizando los lenguajes verbales y no verbales, así como modelos narrativos, descriptivos y conversacionales.	X	
1	9. Exponer oralmente con coherencia, claridad y rigor.		X
1	10. Argumentar y contraargumentar con el fin de defender ideas y opiniones, aportando razonamientos coherentes y fundamentados.		X
13	11. Conocer y utilizar el esquema, el resumen, el guión y el subrayado, así como el uso eficaz del diccionario, como técnicas de trabajo básicas para la adquisición de conocimientos.	X	
13	12. Utilizar y dominar las técnicas elementales de trabajo, especialmente las relacionadas con el análisis y la síntesis.		X
5	13. Adquirir y activar nuevo léxico a través de los mecanismos de composición y derivación, así como mediante el uso de conectores.		X
4	14. Conocer y aplicar la sinonimia, la antonimia, la polisemia, para enriquecer el vocabulario.	X	
4	15. Reconocer los elementos y funciones básicas de la oración simple.	X	
4	16. Reconocer los diversos tipos de complementos y clases de oraciones simples.	X	
6	17. Conocer y valorar las diferentes lenguas y variedades lingüísticas de España.		X
8	18. Adquirir conocimientos básicos sobre el lenguaje literario (recursos, géneros y subgéneros) a partir de la lectura de textos representativos de la literatura universal, con especial atención a la realizada en lengua española.	X	
5	19. Valorar la literatura como vehículo de expresión de la cultura.	X	
8	20. Conocer los diferentes géneros literarios (narrativa, lírica y teatro) a partir de su estructura textual básica.	X	
7	21. Familiarizarse con textos representativos de la literatura española.		X

C.o.	Objetivos para tercer curso
2	1. Localizar la información relevante en un texto descriptivo y narrativo atendiendo a los distintos subtipos descriptivos y narrativos estudiados.
2	2. Comprender textos narrativos reconociendo el argumento, los tiempos, los perfiles de los personajes, así como el espacio narrativo y la estructura interna y formal de la narración.
2	3. Elaborar distintos subtipos de textos narrativos incorporando los elementos y características de este tipo de texto, así como secuencias dialogadas.
2	4. Producir textos descriptivos tanto literarios como no literarios.
1	5. Narrar oralmente de forma sencilla y breve, atendiendo a la estructura del relato y utilizando los recursos verbales y no verbales.
1	6. Utilizar los diversos modelos de textos dialogados en la expresión oral.
1	7. Describir oralmente de manera rigurosa y precisa.
13	8. Trabajar en equipo de forma eficaz y solidaria utilizando diferentes recursos y fuentes de información.
5	9. Conocer y utilizar los distintos mecanismos de formación de palabras.
1	10. Conocer y valorar el proceso histórico del castellano, desde sus orígenes en el marco geográfico y político de Castilla y León, hasta su constitución como vehículo lingüístico de la comunidad hispanohablante y reconocer su valor lingüístico, histórico y cultural.
4	11. Reconocer las diversas categorías gramaticales así como sus funciones en las oraciones.
4	12. Identificar y clasificar los diversos tipos de oraciones compuestas.
8	13. Adquirir conocimientos básicos sobre el lenguaje literario (recursos, géneros y subgéneros) a partir de la lectura de textos representativos de la literatura universal, con especial atención a la realizada en lengua española.
9	14. Conocer las características básicas de la literatura española (periodos, movimientos y autores) desde la Edad Media hasta el siglo XVIII, con especial interés por las manifestaciones relacionadas con la Comunidad de Castilla y León.

C.o.	Objetivos para cuarto curso
2	1. Reconocer las diversas estructuras que presentan los subtipos expositivos y argumentativos, con objeto de identificar las ideas principales y secundarias.
13	2. Localizar la información relevante en los textos administrativos y de los medios de comunicación.
1	3. Producir diversos modelos de textos expositivos de acuerdo con sus fines e intenciones.
2	4. Elaborar textos argumentativos utilizando los diversos tipos de argumentos y su estructura.
2	5. Construir textos con intención literaria incorporando algunos de los recursos propios del lenguaje literario.
1	6. Expresarse oralmente en espacios públicos con coherencia y de manera convincente.
13	7. Conocer y utilizar alguno de los recursos y posibilidades que los programas informáticos e Internet ofrecen.
5	8. Conocer y valorar el proceso histórico del castellano, desde sus orígenes en el marco geográfico y político de Castilla y León, hasta su constitución como vehículo lingüístico de la comunidad hispanohablante y reconocer su valor lingüístico, histórico y cultural.
4	9. Reconocer y aplicar los conocimientos básicos de la lingüística textual a la producción de textos.
5	10. Conocer y valorar la historia del español, así como la diversidad lingüística de España.
9,10	11. Familiarizarse, valorar y conocer las principales obras y autores de la literatura española de los siglos XIX y XX, con especial atención a las manifestaciones relacionadas con la Comunidad de Castilla y León.

2. CONTENIDOS

1º ESO

Conceptos

- Cualidades de un texto. La coherencia.
- La cohesión textual.
- La corrección. Tipos de estructuras textuales.
- La interpretación de los textos. Significado y sentido.
- Estructura del relato: planteamiento, nudo y desenlace.
- Estructura del relato: el tiempo.
- El texto descriptivo.
- La descripción de personas. La descripción de espacios.

- Ideas sobre el papel: redacción.
- ¿Cómo buscar ideas para redactar un texto?
- La organización de las ideas en los textos.
- El esquema.
- Organización de una redacción. Primer borrador. Revisión. Redacción definitiva.
- Elementos narrativos: narrador y argumento.
- La creación de personajes.
- Descripción de personas, objetos y lugares.
- Redacción de diálogos.
- Narración oral de: opiniones, informaciones, relatos y anécdotas.
- La narración oral realista.
- Narración oral fantástica.
- Descripción oral de cuentos.
- La descripción oral de objetos, personas y lugares.
- La idea principal. La técnica del subrayado.
- Lectura expresiva y los signos de puntuación.
- El mundo de las palabras: vocabulario.
- Familia léxica.
- Campo semántico.
- Elementos léxicos para la cohesión del texto.
- Conectores textuales.
- Prefijos y sufijos.
- Verbos de uso narrativo.
- Palabras compuestas, siglas y acrónimos.
- Adjetivos relacionados con los cinco sentidos, con el físico y con el carácter de las personas.
- Adjetivos para describir un lugar.
- Los elementos de la comunicación.
- Variedades de la lengua.
- La realidad plurilingüe de España.
- Dialectos y hablas de España.
- La oración. El grupo nominal sujeto.
- La oración. El grupo verbal predicado.
- El sustantivo.
- El determinante. Clasificación de los determinantes.
- El pronombre.
- El verbo. Accidentes verbales. Auxiliares y copulativos.
- Verbos predicativos. Complementos. Otras clases de verbos.
- El adverbio. Conectores temporales.
- El adjetivo: estructura y funciones, grados y clases.
- Preposiciones, conjunciones e interjecciones.
- Reglas de puntuación.
- Reglas generales de acentuación.
- Acentuación.
- Introducción al lenguaje literario.
- El motivo literario. Estrategias para la creación literaria.
- La metáfora y la comparación. Sinestesia y metonimia.
- Anáfora, paralelismo, polisíndeton y asíndeton.
- Los géneros literarios.
- Subgéneros literarios.

- El cuento. Tipos de cuentos.
- Textos narrativos y medios audiovisuales.
- El cómic.
- La narración realista.
- La biografía.
- La narración fantástica. Tipos de narraciones fantásticas.
- Verso, acento y rima. Personificación.
- La métrica. La medida de los versos.
- La estrofa. La topografía.
- El lenguaje dramático. El diálogo. La puesta en escena.
- Publicidad y lenguaje teatral.

Procedimientos

- Comprensión de textos orales y escritos de distinto tipo.
- Análisis de textos orales y escritos de distinto tipo (narraciones, descripciones, exposiciones, diálogos, coloquios, entrevistas, discursos, textos periodísticos, etcétera), atendiendo a su intención comunicativa, a las características de la situación de comunicación y a sus elementos formales.
- Comentario oral y escrito de textos orales y escritos de distinto tipo.
- Lectura expresiva de textos atendiendo a diversos recursos: dicción, entonación, intensidad de voz, acentuación, pausas, énfasis, etc., adecuados a las características de los textos en su lectura en voz alta.
- Uso del diccionario y aplicación de técnicas de estudio: consultas, anotaciones, apuntes, subrayado, esquemas y resúmenes.
- Producción de textos orales y escritos con distintas finalidades y con arreglo a situaciones de comunicación y contextos sociales diversos.
- Utilización del lenguaje escrito en la realización de tareas de aprendizaje, en la resolución de problemas cotidianos y en la organización de la propia actividad (esquemas, guiones, planes, agendas, resúmenes, subrayados, instancias, impresos, formularios, recetas, avisos, etc.).
- Utilización de marcas de adecuación del texto al contexto y de procedimientos de cohesión textual.
- Análisis, clasificación y manipulación de unidades lingüísticas (teniendo en cuenta las consecuencias que para el significado tienen los cambios realizados).
- Utilización de las normas ortológicas y ortográficas en la producción de textos orales y escritos.
- Utilización de los distintos tipos de diccionarios en la producción, comprensión y análisis de textos propios y ajenos (orales y escritos).
- Lectura e interpretación de textos literarios.
- Análisis de las diferencias, semejanzas y relaciones entre lenguajes verbales y no verbales.
- Interpretación, manipulación y producción de diferentes tipos de mensajes en los que se combina el lenguaje verbal con otros lenguajes no verbales.
- Análisis de mensajes propagandísticos y publicitarios, y de sus elementos configuradores, con atención especial a las estrategias persuasivas adoptadas.

Actitudes

- Valoración de la lengua oral y escrita y del lenguaje no verbal como instrumentos para satisfacer una amplia gama de necesidades de comunicación y para regular y modificar conductas.
- Interés por la lectura como fuente de información, aprendizaje, conocimiento y placer.

- Valoración del aspecto lúdico y creativo de la lengua oral y escrita.
- Valoración de la lengua como producto y proceso sociocultural que evoluciona y como vehículo de transmisión y creación cultural.
- Receptividad, interés y respeto por las opiniones ajenas expresadas a través de la lengua oral y escrita y a través de lenguajes no verbales.
- Valoración y respeto por las normas que rigen el intercambio comunicativo en diálogos, coloquios, debates, etc.
- Respeto hacia las convenciones de la norma escrita, valorando simultáneamente la potencialidad innovadora y creativa de su uso.
- Respeto por las convenciones lingüísticas y por las normas de corrección, coherencia y propiedad expresiva en las producciones orales y escritas.
- Respeto por los códigos de los diferentes lenguajes no verbales y por las normas que regulan su uso.
- Interés, esfuerzo y autoexigencia en la elaboración rigurosa y sistematizada de las producciones orales y escritas propias, reconociendo el error como parte integrante del proceso de aprendizaje.
- Respeto e interés por la diversidad lingüística y por las variedades dialectales y de uso de la lengua oral y escrita.
- Actitud crítica ante las diversas determinaciones sociales que regulan los usos orales y escritos.
- Valoración del hecho literario como producto lingüístico, estético y cultural.
- Interés y gusto por la lectura de textos literarios.
- Valoración de las diversas producciones literarias en lengua castellana y en las otras lenguas de España como expresión de su riqueza pluricultural y plurilingüística.
- Recepción activa y actitud crítica ante los mensajes de los distintos medios de comunicación.
- Interés y receptividad ante las nuevas tecnologías de la comunicación y actitud crítica ante su uso.

2º ESO

Conceptos

- Tipología textual.
- Interpretación de un texto escrito.
- Conceptos claves de lectura expresiva.
- El texto expositivo. Inductivo y deductivo.
- Los textos expositivos divulgativos y especializados.
- Lectura de enumeraciones.
- El texto expositivo. Causa y efecto. Problema y resolución.
- El texto expositivo secuencial o sucesivo.
- El texto expositivo enumerativo.
- El texto expositivo paralelo. Comparación y contraste.
- El texto expositivo en la prensa.
- El texto argumentativo.
- La contra-argumentación.
- El texto argumentativo en la prensa.
- El proceso de redacción de un escrito.
- Redacción de textos expositivos inductivos y deductivos.
- Redacción de textos escolares divulgativos o especializados.
- Redacción de textos de problema y resolución.
- Redacción de noticias.
- El esquema y el guión.

- El diálogo en la narración.
- Redacción de textos argumentativos.
- Redacción de una instancia.
- Redacción de contra-argumentaciones.
- Redacción de artículos de opinión.
- Escuchar la exposición de un tema.
- El texto expositivo oral y el uso de recursos de apoyo.
- El debate.
- Saber responder.
- Transmitir noticias.
- El coloquio.
- Expresión de opiniones en los medios.
- La crónica radiada.
- Campo semántico y nocional.
- Familia léxica.
- tecnicismos.
- Prefijos y sufijos griegos y latinos.
- Sinónimos y antónimos.
- Polisemia.
- Homonimia.
- El cambio semántico.
- El léxico de la argumentación.
- La oración simple. Concepto. Componentes. Sujeto y predicado.
- El sintagma nominal. Pronombres.
- El sintagma verbal. Perífrasis verbales.
- Los componentes del verbo.
- El sintagma adjetivo.
- El sintagma adverbial.
- Clases de oraciones: enunciativas, desiderativas, exhortativas.
- Clases de oraciones: dubitativas, exclamativas e interrogativas.
- Oraciones copulativas, atributivas y semicopulativas.
- Oraciones transitivas e intransitivas.
- Oraciones impersonales, reflexivas y recíprocas.
- Voz pasiva y complemento agente.
- Las lenguas en España.
- Dialectos. Expansión del castellano.
- Reglas generales de acentuación.
- Acentuación de diptongos, triptongos y hiatos.
- Tilde diacrítica y tilde en las palabras compuestas.
- Dudas ortográficas frecuentes.
- Orígenes de la literatura en castellano.
- La literatura como expresión de ideas.
- La literatura como expresión artística.
- Los géneros literarios.
- La narrativa: estructura. La épica: género literario castellano. El romance y el castellano. El cuento y la novela: la picaresca.
- La lírica: el ritmo y la rima. Métrica. Versos y estrofas.
- El teatro: texto y representación. Aspectos generales de la tragedia y la comedia.

Procedimientos

- Comprensión de textos orales y escritos de distinto tipo.

- Análisis de textos orales y escritos de distinto tipo, atendiendo a su intención comunicativa, a las características de la situación de comunicación y a sus elementos formales.
- Comentario oral y escrito de textos orales y escritos de distinto tipo.
- Lectura expresiva de textos atendiendo a diversos recursos: dicción, entonación, intensidad de voz, acentuación, pausas, énfasis, etc., adecuados a las características de los textos en su lectura en voz alta.
- Producción de textos orales y escritos con distintas finalidades y con arreglo a situaciones de comunicación y contextos sociales diversos.
- Utilización del lenguaje escrito en la realización de tareas de aprendizaje, en la resolución de problemas cotidianos y en la organización de la propia actividad.
- Utilización de marcas de adecuación del texto al contexto y de procedimientos de cohesión textual.
- Análisis, clasificación y manipulación de unidades lingüísticas (teniendo en cuenta las consecuencias que para el significado tienen los cambios realizados).
- Utilización de las normas ortológicas y ortográficas en la producción de textos orales y escritos.
- Utilización de los distintos tipos de diccionarios en la producción, comprensión y análisis de textos propios y ajenos (orales y escritos).
- Lectura e interpretación de textos literarios.
- Identificación de los rasgos formales y temáticos de los textos literarios.
- Comparación y diferenciación de géneros literarios.
- Reconocimiento de las relaciones entre los textos literarios y sus autores, y el entorno histórico, social y cultural de su producción.
- Elaboración de un juicio personal argumentado sobre algunos textos literarios.
- Producción de textos de intención literaria de los diferentes géneros, de forma libre o a partir de modelos, ajustándose, en este caso, a sus características formales, buscando un estilo propio de expresión.
- Análisis de las diferencias, semejanzas y relaciones entre lenguajes verbales y no verbales.
- Interpretación, manipulación y producción de diferentes tipos de mensajes en los que se combinan el lenguaje verbal con otros lenguajes no verbales.
- Análisis de mensajes propagandísticos y publicitarios, y de sus elementos configuradores, con atención especial a las estrategias persuasivas adoptadas.

Actitudes

- Valoración de la lengua oral y escrita y del lenguaje no verbal como instrumentos para satisfacer una amplia gama de necesidades de comunicación y para regular y modificar conductas.
- Interés por la lectura como fuente de información, aprendizaje, conocimiento y placer.
- Valoración del aspecto lúdico y creativo de la lengua oral y escrita.
- Valoración de la lengua como producto y proceso sociocultural que evoluciona y como vehículo de transmisión y creación cultural.
- Receptividad, interés y respeto por las opiniones ajenas expresadas a través de la lengua oral y escrita y a través de lenguajes no verbales.
- Valoración y respeto por las normas que rigen el intercambio comunicativo en diálogos, coloquios, debates, etc.
- Respeto hacia las convenciones de la norma escrita, valorando simultáneamente la potencialidad innovadora y creativa de su uso.
- Respeto por las convenciones lingüísticas y por las normas de corrección, coherencia y propiedad expresiva en las producciones orales y escritas.

- Respeto por los códigos de los diferentes lenguajes no verbales y por las normas que regulan su uso.
- Interés, esfuerzo y autoexigencia en la elaboración rigurosa y sistematizada de las producciones orales y escritas propias, reconociendo el error como parte integrante del proceso de aprendizaje.
- Respeto e interés por la diversidad lingüística y por las variedades dialectales y de uso de la lengua oral y escrita.
- Actitud crítica ante las diversas determinaciones sociales que regulan los usos orales y escritos, ante las expresiones de la lengua oral y escrita, ante los mensajes no verbales y ante el contenido ideológico de las obras literarias y los temas que denotan una discriminación social, racial, sexual, etc.
- Valoración del hecho literario como producto lingüístico, estético y cultural.
- Interés y gusto por la lectura de textos literarios de diferentes géneros, épocas y autores, especialmente contemporáneos, con tendencia a desarrollar criterios propios de selección y evaluación, y gusto e interés por expresar las propias ideas, sentimientos y fantasías mediante los distintos géneros literarios.
- Valoración de las diversas producciones literarias en lengua castellana y en las otras lenguas de España como expresión de su riqueza pluricultural y plurilingüística.
- Recepción activa y actitud crítica ante los mensajes de los distintos medios de comunicación.
- Interés y receptividad ante las nuevas tecnologías de comunicación y actitud crítica ante su uso.

3º ESO

Conceptos

- El texto. Tipos de texto. Estructuras textuales.
- Textos narrativos.
- El cuento.
- La novela.
- Narraciones no ficcionables.
- Textos descriptivos.
- La descripción científica.
- La descripción literaria.
- Textos dialogados.
- La entrevista.
- El teatro.
- El texto periodístico.
- La noticia. El texto expositivo.
- La crónica.
- El reportaje.
- Redacción de un texto narrativo.
- El punto de vista.
- El tiempo y el espacio en la narración.
- El diario.
- Redacción de textos descriptivos.
- La descripción de procesos.
- La descripción y el lenguaje literario.
- Redacción de textos dialogados.
- La preparación de una entrevista.
- Redacción de textos periodísticos.
- Redacción de una noticia.

- Redacción de una crónica.
- Redacción de un reportaje.
- La comunicación oral.
- La narración oral. El narrador.
- El lenguaje no verbal en la narración.
- La descripción oral.
- El texto descriptivo científico.
- Cómo realizar una entrevista.
- Dramatización.
- La expresión oral en la prensa. Errores en el lenguaje periodístico.
- La crónica oral. Tipos.
- El lenguaje en la televisión.
- Introducción al estudio del léxico.
- Formación de palabras en español.
- Sustantivos compuestos.
- Adjetivos compuestos.
- Verbos compuestos.
- Prefijos procedentes de preposiciones latinas.
- Prefijos latinos y griegos de uso frecuente.
- Prefijos de origen griego y latino.
- Sustantivos derivados.
- Adjetivos derivados.
- Verbos y adverbios derivados.
- Derivación apreciativa.
- Significado y sentido. Cambio semántico.
- Campos asociativos.
- Familias léxicas.
- Oficios del sustantivo.
- Funciones del adjetivo.
- Pronombres, determinantes y artículos.
- Funciones del verbo.
- Adverbio, nexos e interjecciones.
- La oración compuesta: oración y proposición. Coordinación, subordinación y yuxtaposición.
- Oraciones compuestas coordinadas.
- Oraciones subordinadas sustantivas.
- Oraciones subordinadas adjetivas.
- Proposiciones subordinadas adverbiales.
- Orígenes y formación de la lengua española.
- Bilingüismo: características esenciales.
- La ortografía. Problemas de acentuación (monosílabos, palabras compuestas, interrogativos y exclamativos).
- Ortografía de letras dudosas.
- La literatura medieval. La épica: el Poema de Mío Cid.
- La prosa en los siglos XIV y XV: Amadís de Gaula y El Conde Lucanor.
- La poesía de los siglos XIV y XV: Jorge Manrique. El Romancero. La lírica tradicional.
- La Celestina.
- Literatura del Siglo de Oro. La prosa del siglo XVI: Lazarillo de Tormes.

- La poesía del siglo XVI: Garcilaso de la Vega. Fray Luis de León y San Juan de la Cruz.
- Prosa del siglo XVII: El Quijote.
- Poesía del siglo XVII: Góngora. Quevedo.
- Teatro del siglo XVII: Lope de Vega. Calderón de la Barca. Literatura neoclásica: Cadalso (Cartas marruecas). Jovellanos.

Procedimientos

- Comprensión de textos orales y escritos de distinto tipo.
- Análisis de textos orales y escritos de distinto tipo atendiendo a su intención comunicativa, a las características de la situación de comunicación y a sus elementos formales.
- Comentario oral y escrito de textos orales y escritos de distinto tipo.
- Lectura expresiva de textos atendiendo a diversos recursos: dicción, entonación, intensidad de voz, acentuación, pausas, énfasis, etc., adecuados a las características de los textos en su lectura en voz alta.
- Producción de textos orales y escritos con distintas finalidades y con arreglo a situaciones de comunicación y contextos sociales diversos.
- Realización de tareas de aprendizaje (esquemas, guiones, agendas, resúmenes, subrayados, cronologías, apuntes, comentarios de textos, cuestionarios, consultas bibliográficas, trabajos de investigación, etc.).
- Utilización de marcas de adecuación del texto al contexto y de procedimientos de cohesión textual.
- Análisis, clasificación y manipulación de unidades lingüísticas.
- Utilización de las normas ortológicas y ortográficas en la producción de textos orales y escritos.
- Utilización de los distintos tipos de diccionarios en la producción, comprensión y análisis de textos propios y ajenos (orales y escritos).
- Lectura y comentario de textos literarios.
- Identificación de los rasgos formales y temáticos de los textos literarios de la literatura medieval a la literatura neoclásica.
- Comparación de textos literarios desde la edad media al neoclasicismo.
- Reconocimiento de las relaciones entre los textos literarios y sus autores, y el entorno histórico, social y cultural de su producción.
- Elaboración de un juicio personal argumentado sobre algunos textos literarios.
- Producción de textos de intención literaria de los diferentes géneros, de forma libre o a partir de modelos, ajustándose, en este caso, a sus características formales, buscando un estilo propio de expresión.
- Análisis de las diferencias, semejanzas y relaciones entre lenguajes verbales y lenguajes no verbales.
- Análisis de mensajes propagandísticos y publicitarios, y de sus elementos configuradores, con atención especial a las estrategias persuasivas adoptadas.

Actitudes

- Valoración de la lengua oral y escrita y del lenguaje no verbal como instrumentos para satisfacer una amplia gama de necesidades de comunicación (transmitir información, expresar sentimientos e ideas, contrastar opiniones, hacer publicidad, etc.) y para regular y modificar conductas.
- Interés por la lectura como fuente de información, aprendizaje, conocimiento y placer.
- Valoración del aspecto lúdico y creativo de la lengua oral y escrita.
- Valoración de la lengua como producto y proceso sociocultural que evoluciona y como vehículo de transmisión y creación cultural.

- Receptividad, interés y respeto por las opiniones ajenas expresadas a través de la lengua oral y escrita y a través de lenguajes no verbales.
- Valoración y respeto por las normas que rigen el intercambio comunicativo en diálogos, coloquios, debates, etc.
- Respeto hacia las convenciones de la norma escrita, valorando simultáneamente la potencialidad innovadora y creativa de su uso.
- Respeto por las convenciones lingüísticas y por las normas de corrección, coherencia y propiedad expresiva en las producciones orales y escritas.
- Respeto por los códigos de los diferentes lenguajes no verbales y por las normas que regulan su uso.
- Interés, esfuerzo y autoexigencia en la elaboración rigurosa y sistematizada de las producciones orales y escritas propias, reconociendo el error como parte integrante del proceso de aprendizaje.
- Respeto e interés por la diversidad lingüística y por las variedades dialectales y de uso de la lengua oral y escrita.
- Actitud crítica ante las diversas determinaciones sociales que regulan los usos orales y escritos, ante las expresiones de la lengua oral y escrita, ante los mensajes no verbales y ante el contenido ideológico de las obras literarias y los temas que denotan una discriminación social, racial, sexual, etc.

4º ESO

Conceptos

- La comunicación en la sociedad.
- Los medios de comunicación audiovisuales.
- El lenguaje de la administración.
- Textos de oferta y demanda de empleo.
- El lenguaje y los textos en Internet.
- Los textos en los medios de comunicación social.
- Textos radiofónicos y televisivos.
- Textos publicitarios.
- Textos expositivos.
- Textos argumentativos. Tipos de argumento.
- Textos de opinión: ensayo, columna.
- Textos literarios. Características y tipos.
- Textos teatrales.
- Textos poéticos.
- Los textos en las relaciones institucionales.
- El acta y la instancia.
- El currículum vitae.
- El correo electrónico. Redacción de mensajes.
- Redacción de textos en los medios de comunicación.
- El guión.
- Redacción de textos publicitarios.
- Redacción de textos expositivos.
- Redacción de textos argumentativos.
- Elaboración de argumentos.
- Redacción de comentarios.
- La entrevista de trabajo.
- La videoconferencia y otros recursos.
- Los lenguajes no verbales en los medios de comunicación.
- Interpretación de guiones.

- Comunicación publicitaria.
- Debate y discusión.
- El uso de argumentos en la expresión oral.
- La contra-argumentación.
- Opinar en público.
- Dramatización.
- Rasgos del lenguaje oral en el español de América.
- Léxico patrimonial de origen latino.
- Léxico patrimonial de origen griego a través del latín.
- Léxico patrimonial de otros orígenes a través del latín: época prerromana e invasiones germánicas.
- Préstamos: anglicismos, galicismos, italianismos, lusismos, préstamos de otras lenguas peninsulares.
- Americanismos.
- Neologismos. Prefijos más usados.
- Neologismos. Sufijos más usados.
- Texto y discurso.
- Coherencia textual.
- Cohesión textual.
- Adecuación y gramaticalidad.
- El texto expositivo: generalidades.
- Estructuras textuales expositivas: comparación. Orden cronológico. Marcadores. Causaefecto.
- Problema-solución. Posposición del determinante.
- Estructuras argumentativas.
- El español actual: variedades regionales en zonas monolingües.
- El español actual: variedades regionales en zonas bilingües.
- El español de América. Rasgos comunes.
- Ortografía de letras dudosas.
- Mayúsculas, palabras compuestas, guión.
- Literatura romántica: Larra. Zorrilla. Espronceda. Bécquer.
- La novela realista: Galdós y “Clarín”.
- El movimiento modernista: Rubén Darío.
- Valle-Inclán.
- Unamuno.
- Pío Baroja.
- Antonio Machado.
- Juan Ramón Jiménez.
- Literatura vanguardista.
- Poetas del grupo del 27.
- Poesía entre 1939 y 1968.
- Novela entre 1939 y 1968.
- Teatro entre 1939 y 1968.
- Literatura entre 1968 y 2000.

Procedimientos

- Comprensión de textos orales y escritos de distinto tipo.
- Análisis de textos orales y escritos de distinto tipo atendiendo a su intención comunicativa, a las características de la situación de comunicación y a sus elementos formales.
- Comentario oral y escrito de textos orales y escritos de distinto tipo.

- Lectura expresiva de textos atendiendo a diversos recursos: dicción, entonación, intensidad de voz, acentuación, pausas, énfasis, etc., adecuados a las características de los textos en su lectura en voz alta.
- Producción de textos orales y escritos con distintas finalidades y con arreglo a situaciones de comunicación y contextos sociales diversos.
- Realización de tareas de aprendizaje (esquemas, guiones, agendas, resúmenes, subrayados, cronologías, apuntes, comentarios de textos, cuestionarios, consultas bibliográficas, trabajos de investigación, etc.).
- Utilización de marcas de adecuación del texto al contexto y de procedimientos de cohesión textual.
- Análisis, clasificación y manipulación de unidades lingüísticas.
- Utilización de las normas ortológicas y ortográficas en la producción de textos orales y escritos.
- Utilización de los distintos tipos de diccionarios en la producción, comprensión y análisis de textos propios y ajenos (orales y escritos).
- Lectura y comentario de textos literarios:
- Identificación de los rasgos formales y temáticos de los textos literarios de la literatura de los siglos XIX y XX.
- Comparación de textos literarios de los siglos XIX y XX.
- Reconocimiento de las relaciones entre los textos literarios y sus autores, y el entorno histórico, social y cultural de su producción:
- Elaboración de un juicio personal argumentado sobre algunos textos literarios.
- Producción de textos de intención literaria de los diferentes géneros, de forma libre o a partir de modelos, ajustándose, en este caso, a sus características formales, buscando un estilo propio de expresión.
- Análisis de las diferencias, semejanzas y relaciones entre lenguajes verbales y no verbales.
- Análisis de mensajes propagandísticos y publicitarios, y de sus elementos configuradores, con atención especial a las estrategias persuasivas adoptadas.

Actitudes

- Valoración de la lengua oral y escrita y del lenguaje no verbal como instrumentos para satisfacer una amplia gama de necesidades de comunicación (transmitir información, expresar sentimientos e ideas, contrastar opiniones, hacer publicidad, etc.) y para regular y modificar conductas.
- Interés por la lectura como fuente de información, aprendizaje, conocimiento y placer.
- Valoración del aspecto lúdico y creativo de la lengua oral y escrita.
- Valoración de la lengua como producto y proceso sociocultural que evoluciona y como vehículo de transmisión y creación cultural.
- Receptividad, interés y respeto por las opiniones ajenas expresadas a través de la lengua oral y escrita y a través de lenguajes no verbales.
- Valoración y respeto por las normas que rigen el intercambio comunicativo en diálogos, coloquios, debates, etc.
- Respeto hacia las convenciones de la norma escrita, valorando simultáneamente la potencialidad innovadora y creativa de su uso.
- Respeto por las convenciones lingüísticas y por las normas de corrección, coherencia y propiedad expresiva en las producciones orales y escritas.
- Respeto por los códigos de los diferentes lenguajes no verbales y por las normas que regulan su uso.
- Interés, esfuerzo y autoexigencia en la elaboración rigurosa y sistematizada de las producciones orales y escritas propias, reconociendo el error como parte integrante del

proceso de aprendizaje.

- Respeto e interés por la diversidad lingüística y por las variedades dialectales y de uso de la lengua oral y escrita.
- Actitud crítica ante las diversas determinaciones sociales que regulan los usos orales y escritos, ante las expresiones de la lengua oral y escrita, ante los mensajes no verbales y ante el contenido ideológico de las obras literarias y los temas que denotan una discriminación social, racial, sexual, etc.
- Valoración del hecho literario como producto lingüístico, estético y cultural.
- Interés y gusto por la lectura de textos literarios de diferentes épocas históricas, con especial interés en las obras más importantes de los siglos XIX y XX.
- Valoración de las diversas producciones literarias en lengua castellana y en las otras lenguas de España como expresión de su riqueza pluricultural y plurilingüística.
- Recepción activa y actitud crítica ante los mensajes de los distintos medios de comunicación.
- Interés y receptividad ante las nuevas tecnologías de comunicación y actitud crítica ante su uso.

3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

C.o.	Criterios de evaluación para primer ciclo	1º	2º
4	1. Redactar textos escritos de acuerdo con las diferentes fases de su elaboración, atendiendo a los medios textuales estudiados.	X	
1	2. Localizar la información relevante de textos narrativos, descriptivos y dialogados ayudándose del conocimiento de su estructura.	X	
1	3. Diferenciar las ideas principales de las secundarias, así como hechos, ejemplos y anécdotas en un texto expositivo dado.		X
1	4. Distinguir las informaciones de los razonamientos y opiniones en un texto argumentativo.		X
4	5. Producir textos descriptivos, narrativos y dialogados considerando sus estructuras, incorporando sus elementos y características, tanto textuales como expresivas y ortográficas.	X	
4	6. Redactar textos informativos aplicando las estructuras más frecuentes en este tipo de textos.		X
4	7. Producir textos argumentativos razonando y fundamentando las opiniones que en ellos se expresen.	X	
4	8. Expresar mensajes orales integrando lenguajes verbales y no verbales.	X	
4	9. Producir textos orales narrativos, descriptivos y conversacionales.	X	
4	10. Producir textos orales expositivos con coherencia, claridad y rigor.	X	
1	11. Defender ideas y opiniones utilizando la estructura y recursos de los textos argumentativos.		X
16	12. Emplear las técnicas de trabajo básicas: el esquema, el resumen, el guión y el subrayado, así como el uso eficaz del diccionario.	X	
16	13. Aplicar las técnicas elementales de trabajo, especialmente las relacionadas con el análisis y la síntesis.		X
12	14. Enriquecer el léxico de las producciones orales y escritas utilizando alguno de los mecanismos estudiados (composición, derivación...).		X
10	15. Enriquecer el vocabulario en las producciones orales y escritas a través del uso de la sinonimia, antonimia y polisemia.		X
11	16. Distinguir los elementos y funciones básicas de la oración simple.	X	
5	17. Mostrar respeto por las diferentes lenguas y variedades lingüísticas de España.	X	
18	18. Reconocer en diferentes textos de la literatura universal y en lengua española los recursos literarios básicos.	X	
19	19. Mostrar interés por la lectura de textos literarios como vehículo de expresión de la cultura.	X	
18	20. Distinguir los diferentes géneros literarios (narrativa, lírica y teatro) a partir de su estructura textual básica.		X
19	21. Leer textos representativos de la literatura española.		X

C.o.	Criterios de evaluación para tercer curso
1	1. Distinguir la información fundamental en los distintos subtipos descriptivos y narrativos estudiados auxiliándose del conocimiento de su estructura.
3	2. Reconocer los diferentes elementos de un texto narrativo, así como familiarizarse con la estructura interna y formal de la narración.
2	3. Captar las ideas esenciales de textos orales de diferente tipo.
5	4. Redactar diversos subtipos de textos narrativos considerando los elementos y características de este tipo de texto.
5	5. Elaborar textos descriptivos tanto literarios como no literarios.
3	6. Relatar oralmente destacando aquellos aspectos esenciales de la historia utilizando los recursos verbales y no verbales acordes con las características del texto.
4	7. Producir textos orales dialogados conforme a los modelos estudiados.
3	8. Producir una descripción oral breve y ajustada a lo descrito.
11	9. Utilizar diferentes recursos y fuentes de información en los trabajos en equipo planificados durante el curso.
9	10. Reconocer y emplear los distintos mecanismos de formación de palabras en español.
9	11. Identificar las diversas categorías gramaticales y señalar sus funciones en las oraciones.
9	12. Reconocer los diversos tipos de oraciones compuestas.
12	13. Localizar y clasificar los elementos básicos sobre el lenguaje literario (recursos, géneros y subgéneros) a partir de la lectura de textos representativos de la literatura en lengua española.
13	14. Identificar las características elementales de la literatura española desde la Edad Media hasta el siglo XVIII.
7	15. Identificar y localizar las lenguas constitucionales y conocer las características principales del bilingüismo.
8	16. Reconocer los rasgos lingüísticos propios de la Comunidad de Castilla León.
10	17. Planificar individualmente y en equipo la consulta en soportes tradicionales.

C.o.	Criterios de evaluación para cuarto curso
1	1. Identificar las ideas principales y secundarias en los diferentes subtipos expositivos y argumentativos.
1	2. Extraer la información relevante de los textos administrativos y de los medios de comunicación.
6	3. Redactar textos expositivos de acuerdo con sus fines e intenciones.
3	4. Resumir el sentido de diversos tipos de texto.
6	5. Redactar textos argumentativos de acuerdo con los diversos tipos de argumentos y sus estructuras.
6	6. Elaborar textos con intención literaria teniendo en cuenta algunos de los recursos inherentes al lenguaje literario.
5	7. Elaborar textos orales destinados a espacios públicos, con coherencia y de manera convincente.
13	8. Usar algunos de los recursos que ofrecen los programas informáticos e Internet.
6	9. Producir textos con coherencia, adecuación y corrección, mediante los mecanismos de cohesión objeto de estudio de la lingüística del texto.
8	10. Identificar algunos rasgos lingüísticos propios de los distintos usos sociales.
7	11. Respetar y conocer la historia del español, así como la diversidad lingüística de España.
15	12. Conocer e identificar las principales obras y autores de la literatura española de los siglos XIX y XX.
14	13. Identificar el género al que pertenece un género literario leído en su totalidad, y reconocer sus elementos estructurales básicos y los grandes tipos de recursos lingüísticos empleados en él.
10	14. Reconocer las diferentes unidades de la lengua, tanto orales como escritas.

MATEMÁTICAS

3. PROPUESTA DE SECUENCIACIÓN

3.1. OBJETIVOS

C.o.¹	Objetivos para primer ddo	1°	2°
4	1. Interpretar expresiones numéricas que utilicen símbolos.	X	X
4	2. Simbolizar expresiones sencillas expresadas mediante tablas, enunciados verbales, leyes, etc., utilizando el lenguaje algebraico		X
3,4	3. Utilizar el lenguaje gráfico para la descripción e interpretación de relaciones e informaciones diversas.	X	X
4,8	4. Utilizar el vocabulario propio de la geometría para describir figuras y configuraciones geométricas.	X	X
2,3,4	5. Adquirir técnicas y recursos para la asignación de probabilidades y para su expresión.		X
1,2	6. Enfrentarse a situaciones y problemas de la vida cotidiana que requieran una cierta complejidad de operaciones para su resolución.	X	X
1,2	7. Utilizar formas de razonamiento, sobre todo inductivas y en menor medida deductivas, para la resolución de problemas geométricos.	X	X
3	8. Utilizar los números enteros, decimales y fraccionarios para cuantificar aspectos de la vida cotidiana, expresar relaciones y dar resultados de cálculos y recuentos.	X	X
3,4	9. Establecer relaciones de igualdad, orden y divisibilidad entre números naturales, enteros, fraccionarios y decimales.	X	X
4	10. Aplicar correctamente la prioridad de operaciones y el uso de los paréntesis en la resolución de operaciones entre números naturales, enteros, fraccionarios y decimales.	X	X
2,3	11. Reconocer relaciones de proporcionalidad numérica y obtener cantidades proporcionales a otras en una relación dada (sin recurrir a su expresión algebraica).	X	X
3	12. Utilizar y ampliar los sistemas de medida convencionales que conocen (sistema métrico decimal, medidas angulares y de tiempo).	X	X
1,2,3	13. Obtener medidas por diferentes procedimientos: 14. Utilización de instrumentos de medida. 15. Estimación de longitudes y superficies. 16. Uso de fórmulas y relaciones simples. 17. Desarrollo de estrategias personales de medida.	X	X
2,6	18. Establecer estrategias de codificación de la información y de resolución de problemas numéricos.	X	X
5	19. Utilizar la calculadora de cuatro operaciones, el cálculo mental y los algoritmos de lápiz y papel para resolver problemas numéricos de la vida cotidiana.	X	X
1,6	20. Verificar la coherencia de los resultados obtenidos confrontándolos con las condiciones iniciales del problema.	X	X
9	21. Utilizar técnicas de obtención de datos estadísticos para estudiar aspectos cuantificables, en forma de variable discreta, sobre algún aspecto de una población relativamente numerosa.		X
9	22. Organizar y tratar la información con técnicas de recuento, tablas y gráficas.		X
9	23. Utilizar parámetros estadísticos de centralización como la media y la moda para formarse un juicio sobre el comportamiento de una población.		X
4	24. Manejar con corrección las convenciones de representación en ejes cartesianos sobre el plano y en gráficas estadísticas.		X
4	25. Reconocer la existencia de errores en cualquier medida y expresar formalmente el grado de incertidumbre.	X	X

1, 3	26. Decidir sobre la conveniencia de realizar cálculos exactos o aproximados en función de las características del problema.	X	X
8	27. Percibir propiedades y relaciones de igualdad en las formas y configuraciones geométricas planas y describirlas utilizando la terminología apropiada.	X	X
8	28. Describir objetos, y su situación y orientación en el plano y en el espacio de forma precisa.	X	X
8, 10	29. Reconocer formas y configuraciones geométricas en el entorno, clasificarlas, descomponerlas y apreciar la belleza que generan.	X	X
8, 11	30. Reconocer representaciones del espacio real (mapas, planos, esquemas) y de objetos geométricos en los medios de comunicación.		X
11	31. Interpretar gráficos y cálculos numéricos presentes en los medios de comunicación e identificar las relaciones que se establecen entre las variables que intervienen.	X	X
5	32. Usar con sentido crítico la calculadora.	X	X
3	33. Interpretar y utilizar relaciones funcionales en las que queden plenamente identificadas las variables que aparezcan y que correspondan a fenómenos y situaciones próximos a los alumnos.	X	X
2, 3, 7	34. Reconocer la existencia de diversas estrategias para solucionar problemas de la vida cotidiana y decidir qué técnica aplicar en función de la situación, del tipo y complicación de los números y de la precisión o rapidez requerida para su resolución.	X	X
3	35. Expresar el resultado de una operación o un problema utilizando el lenguaje verbal y el simbólico.	X	X
7	36. Modificar la estrategia de resolución cuando los resultados no sean coherentes con la situación de partida.	X	X
7	37. Ser constante en la búsqueda de soluciones a un problema cuando la estrategia utilizada se revela insuficiente o incompleta.	X	X
10	38. Adquirir actitudes positivas hacia los cálculos numéricos.	X	X
2, 7, 9, 11	39. Realizar investigaciones numéricas para cuantificar aspectos de la vida cotidiana.	X	X
8	40. Manipular los objetos geométricos sobre los que trabajan para averiguar sus características, propiedades y las relaciones entre sus elementos constituyentes.	X	X
10, 11	41. Reconocer la utilidad y el valor del lenguaje matemático en sus diversos aspectos (numérico, gráfico, geométrico y probabilístico) para percibir y expresar de forma más completa la realidad del entorno.	X	X
4	42. Desarrollar destrezas relacionadas con la transformación de expresiones algebraicas sencillas.		X
3, 4, 6	43. Resolver problemas con la ayuda de ecuaciones y sistemas de primer grado.		X
3	44. Manejar aproximaciones decimales de los números no enteros.		X

C.o.	Objetivos para tercer curso
3	1. Simbolizar relaciones cuantitativas de distinto tipo entre números naturales, enteros, racionales y reales.
3	2. Escribir ecuaciones y sistemas o expresiones funcionales a partir de enunciados verbales y de relaciones funcionales simples.
3	3. Expresar y resolver sistemas de ecuaciones con dos incógnitas con coeficientes enteros o racionales sencillos.
3	4. Analizar gráficas funcionales y reconocer sus características generales.
3	5. Describir relaciones entre los elementos constituyentes de figuras y configuraciones en el plano y en el espacio.
1	6. Utilizar distintas formas de razonamiento para resolver problemas geométricos, con mayor presencia de los métodos deductivos.
2	7. Utilizar los diferentes conjuntos de números (naturales, enteros, racionales y reales) para cuantificar aspectos de la vida cotidiana, expresar relaciones y dar resultados de cálculos.
2	8. Establecer relaciones de igualdad, orden y equivalencia entre los números naturales, los enteros y los racionales.
3	9. Aplicar correctamente la prioridad de operaciones y el uso de los paréntesis en la resolución de operaciones con números enteros y racionales.
2	10. Utilizar las leyes y propiedades de las potencias de exponente entero para resolver cálculos en los que intervengan éstas.
2	11. Aplicar la relación de proporcionalidad al cálculo utilizando expresiones algebraicas y relacionar la proporcionalidad numérica y geométrica.
2	12. Desarrollar las capacidades relacionadas con los resultados de las medidas con un mayor control de la precisión al estimar cantidades y al utilizar los instrumentos de medida habituales.
2	13. Utilizar fórmulas para calcular, por medios indirectos, medidas de longitud, de superficie y de volumen.
2	14. Calcular probabilidades de sucesos elementales mediante la regla de Laplace.
5	15. Establecer estrategias de codificación de la información y de resolución de problemas algebraicos.
5	16. Desarrollar estrategias que utilicen la descomposición en figuras más simples, la representación a escala o la proporcionalidad para obtener información y resolver problemas geométricos.
4	17. Utilizar la calculadora científica y los cálculos en notación científica para resolver problemas numéricos.
5	18. Utilizar la estimación de cantidades como forma habitual de actuar para obtener información con rapidez o información poco accesible por otros medios.
5	19. Valorar las estrategias utilizadas en función del análisis de los resultados obtenidos en cualquier problema o cálculo.
7	20. Utilizar técnicas de obtención de datos estadísticos sobre variables discretas y continuas, seleccionando muestras de la población cuando ésta sea muy numerosa.
7	21. Organizar y tratar la información con técnicas de recuento, tablas y gráficas.
7	22. Interpretar los datos estadísticos con ayuda de las medidas de centralización (media, mediana y moda).
3	23. Utilizar con corrección las convenciones de representación en ejes cartesianos sobre el plano y en las gráficas estadísticas.
5	24. Decidir sobre la conveniencia de realizar cálculos exactos o aproximados en función de las características del problema.
6	25. Percibir propiedades y relaciones de igualdad y semejanza en formas y configuraciones planas y espaciales, y describirlas utilizando la terminología adecuada.
6	26. Utilizar con destreza las representaciones planas de formas y configuraciones espaciales.
1, 6	27. Desarrollar la capacidad de imaginar las formas sin apoyo en lo concreto.
8	28. Obtener información de las representaciones del espacio real (mapas, planos y esquemas) y de las figuras y configuraciones geométricas presentes en los medios de comunicación.
7	29. Interpretar correctamente informaciones de tipo estadístico y otras dadas en términos de probabilidad, y valorar críticamente dichas informaciones.
3	30. Desarrollar la capacidad de análisis de gráficas y funciones sencillas en sus aspectos generales y locales.

2	31. Interpretar relaciones funcionales que correspondan a fenómenos presentes en el entorno inmediato de los alumnos.
9	32. Reconocer la existencia de diversas estrategias para solucionar problemas numéricos, algebraicos, geométricos y probabilísticos y decidir que técnica aplicar en función de la situación, de la clase y complicación de los datos y de la precisión o rapidez requerida para su resolución.
3, 9	33. Expresar el resultado de una operación o un problema utilizando el lenguaje adecuado con precisión.
9	34. Modificar la estrategia de resolución cuando los resultados no sean coherentes con la situación.
9	35. Ser constante en la búsqueda de soluciones a un problema cuando la estrategia utilizada se revela insuficiente o incompleta.
8, 10	36. Adquirir actitudes positivas hacia los cálculos numéricos.
2, 10	37. Realizar investigaciones numéricas para cuantificar aspectos de la vida cotidiana.
4	38. Usar la calculadora con sentido crítico.
8	39. Reconocer la utilidad y el valor del lenguaje matemático en sus diversos aspectos (numérico, gráfico, geométrico y probabilístico) para percibir y expresar de forma más completa la realidad del entorno.
3	40. Expresar y resolver sistemas de ecuaciones con dos incógnitas y ecuaciones de segundo grado y adquirir las destrezas algebraicas para su resolución.
2	41. Desarrollar destrezas relacionadas con la transformación de expresiones algebraicas sencillas.

C.o.	Objetivos para cuarto curso
3	1. Expresar relaciones y propiedades de los números reales utilizando el lenguaje simbólico.
4	2. Usar la calculadora con sentido crítico.
3	3. Resolver inecuaciones y sistemas de inecuaciones de primer grado con una incógnita (opción B).
3	4. Resolver inecuaciones de segundo grado con una incógnita (opción B).
3	5. Analizar los aspectos descriptivos de las gráficas funcionales (crecimiento, rango) y aspectos puntuales.
3	6. Utilizar el lenguaje geométrico para establecer relaciones de igualdad y semejanza entre figuras y configuraciones geométricas en el plano y en el espacio.
3	7. Obtener conclusiones de estudios estadísticos y expresarlos utilizando el lenguaje apropiado a cada situación.
1	8. Desarrollar destrezas relacionadas con la transformación de expresiones algebraicas sencillas.
1	9. Utilizar los métodos deductivos para resolver problemas geométricos.
2	10. Utilizar los números racionales y reales para cuantificar aspectos de la vida cotidiana en situaciones progresivamente más complejas.
2	11. Establecer relaciones de igualdad, orden y equivalencia entre los números enteros, racionales y reales.
2	12. Utilizar aproximaciones decimales de los números reales y controlar el margen de error con el que se desea trabajar.
3	13. Aplicar correctamente la prioridad de operaciones y el uso de paréntesis en la resolución de operaciones entre números enteros, racionales y reales.
2	14. Utilizar las propiedades de los radicales para resolver cálculos en los que intervengan estas expresiones.
2	15. Desarrollar las capacidades relacionadas con la medición con un mayor control de la precisión y el grado de error al estimar sus cantidades.
2	16. Utilizar las razones trigonométricas y sus relaciones elementales para la obtención indirecta de longitudes y ángulos en casos sencillos.
2	17. Calcular la probabilidad de sucesos elementales mediante la regla de Laplace.
2	18. Calcular la probabilidad en sucesos compuestos y en situaciones de probabilidad condicionada.
5	19. Establecer estrategias de codificación de la información y de resolución de problemas algebraicos.
5	20. Desarrollar estrategias que utilicen la descomposición, la proporcionalidad, la semejanza de figuras y las transformaciones isométricas para obtener información y resolver problemas geométricos.
4	21. Utilizar calculadoras y hojas de cálculo informáticas para resolver problemas numéricos.
5	22. Utilizar la estimación de cantidades y la apreciación del margen de error como forma de obtener información cuando las circunstancias lo aconsejen.
5	23. Analizar críticamente los resultados de cualquier problema y contrastarlos con la información de partida para valorar las estrategias utilizadas.
7	24. Utilizar técnicas de obtención de datos estadísticos para estudiar aspectos de una variable discreta o continua.
7	25. Organizar y tratar la información con técnicas de recuento, tablas y gráficas.
7	26. Interpretar los datos estadísticos con ayuda de las medidas de centralización (media, mediana y moda) y las de dispersión (varianza y desviación típica) en distribuciones de una sola variable.
3	27. Utilizar con corrección las convenciones de representación en ejes cartesianos sobre el plano y el espacio, en coordenadas geográficas sobre la superficie esférica y en las gráficas estadísticas.
5	28. Decidir sobre la conveniencia de realizar cálculos exactos o aproximados en función de las características del problema.
7	29. Aumentar la precisión al cuantificar lo probable.
1,6	30. Desarrollar la capacidad de imaginar las formas sin apoyo de lo concreto.
8	31. Obtener información de las representaciones del espacio real (mapas, planos y esquemas) y de las figuras y configuraciones geométricas presentes en los medios de comunicación.
7	32. Interpretar correctamente informaciones de tipo estadístico y otras dadas en términos de probabilidad, y valorar críticamente dichas informaciones.

3	33. Desarrollar la capacidad de análisis de gráficas funcionales más complejas en sus aspectos generales y locales.
3	34. Interpretar relaciones funcionales que correspondan a fenómenos no presentes en el entorno inmediato de los alumnos.
9	35. Reconocer la existencia de diversas estrategias para solucionar problemas numéricos, algebraicos o geométricos y decidir qué técnica aplicar en función de la situación, del tipo y complicación de los datos y de la precisión o rapidez requerida para su resolución.
3, 9	36. Expresar el resultado de una operación o problema utilizando el lenguaje verbal, el simbólico y el algebraico.
9	37. Modificar la estrategia de resolución cuando los resultados no sean coherentes con la situación de partida.
9	38. Ser constante en la búsqueda de soluciones a un problema cuando la estrategia utilizada se revela insuficiente o incompleta.
8, 10	39. Adquirir actitudes positivas hacia los cálculos numéricos.
2, 10	40. Realizar investigaciones numéricas para cuantificar aspectos de la vida cotidiana.
8	41. Reconocer la utilidad y el valor del lenguaje matemático en sus diversos aspectos (numérico, gráfico, geométrico y probabilístico) para percibir y expresar de forma más completa la realidad del entorno.

3.2. CONTENIDOS

3.2.1. CONCEPTOS, PROCEDIMIENTOS Y ACTITUDES

1º ESO

Bloque temático 1: Aritmética y Álgebra

CONTENIDOS

Conceptos

1. Números naturales. Divisibilidad con números naturales. Divisores y múltiplos.
2. Números enteros.
3. Potencias de base entera y exponente natural. Raíces cuadradas exactas.
4. Números fraccionarios. Expresiones decimales. Expresión decimal de un número fraccionario. Redondeo.
5. Sistema de numeración decimal.
6. Las magnitudes y su medida. El sistema métrico decimal. Unidades monetarias. El euro.
7. Magnitudes directamente proporcionales. Porcentajes. Regla de tres.

Procedimientos

1. Resolución de problemas con números naturales y enteros utilizando las cuatro operaciones.
2. Prioridad de las operaciones.
3. Estimación de resultados.
4. Descomposición de números, mentalmente y por escrito, en dos o tres términos combinando diversas operaciones.
5. Realización mental de operaciones con números naturales y enteros, aplicando diferentes estrategias.
6. Simplificación de expresiones aritméticas, utilizando las propiedades de las operaciones y las reglas de uso del paréntesis.
7. Reconocimiento de números múltiplos o divisores de otros.
8. Transformación de unas unidades en otras locales y del Sistema Métrico Decimal.
9. Prácticas de conversión euro-otras monedas. Algoritmo de cálculo mental.

Actitudes

1. Perseverancia en la resolución de problemas.
2. Valoración de la utilidad del lenguaje matemático y de las estimaciones para la vida cotidiana.
3. Apreciación de la precisión del lenguaje matemático.
4. Curiosidad por conocer nuevos conceptos, relaciones numéricas y elementos de vocabulario.

5. Valoración crítica de la utilidad de la calculadora.

Bloque temático 2: Geometría

CONTENIDOS

Conceptos

1. Elementos básicos de la geometría del plano (punto, segmento, recta, etc.).
2. Relaciones de paralelismo y perpendicularidad. Construcciones elementales con regla y compás.
3. Descripción, construcción, clasificación y reconocimiento de las propiedades características de las figuras planas elementales: triángulos, cuadriláteros, polígonos regulares y circunferencias.
4. Cálculo del área y del perímetro de las figuras planas elementales. Unidades de superficie. El número pi.

Procedimientos

1. Realización de mediciones utilizando los instrumentos adecuados a cada caso.
2. Expresión de las medidas en las unidades correspondientes.
3. Resolución de problemas de medida.
4. Cálculo del perímetro de figuras geométricas planas.
5. Cálculo del área de figuras planas mediante fórmulas.
6. Cálculo del área de cuerpos geométricos (prisma, pirámide) mediante desarrollos planos.
7. Realización de estimaciones de medida.
8. Cálculo con medidas de amplitud de ángulos.
9. Expresión de la medida de la amplitud de ángulos en el sistema sexagesimal, centesimal o mixto; conversión de uno en otro.
10. Comparación de áreas de diversas figuras.
11. Cambio de una forma de expresión de medida a otra (simple o compleja).
12. Obtención de fórmulas para el cálculo de áreas: cuadrado, rectángulo, paralelogramo, triángulo, trapecio y polígonos regulares.
13. Reconocimiento, construcción y clasificación de polígonos.
14. Dibujo de figuras planas mediante los instrumentos adecuados (escuadra, cartabón, compás, etc.).
15. Movimiento de figuras poligonales en el plano.
16. Análisis de los ángulos de un polígono.
17. Descomposición y recomposición de polígonos.
18. Obtención por triangulación de la fórmula general del área de un polígono regular.
19. Análisis de la relación entre área y perímetro de un polígono.

Actitudes

1. Reconocimiento y valoración de la importancia y utilidad de las medidas en la vida cotidiana para transmitir información sobre elementos del entorno.
2. Incorporación al lenguaje cotidiano de los términos de las mediciones para describir objetos, espacios y duraciones.
3. Interés por realizar y expresar las medidas con rigor y en las unidades adecuadas.
4. Cuidado y precisión en la utilización de los diferentes instrumentos de medida.
5. Disposición favorable a estimar las cantidades de medidas cuando la situación lo aconseje.
6. Interés por utilizar estrategias personales en la realización de mediciones.
7. Interés por plantearse cuestiones, formular y comprobar hipótesis.
8. Cuidado de los instrumentos de dibujo.
9. Curiosidad e interés por investigar y crear nuevas formas geométricas.
10. Interés por obtener nuevas aplicaciones de aquello que se conoce.

11. Valoración de la importancia de la correcta interpretación de la escala en las representaciones de mapas, planos y maquetas.

Bloque temático 3: Funciones y Gráficas

CONTENIDOS

Conceptos

1. Construcción e interpretación de tablas de valores.
2. Interpretación y lectura de gráficas relacionadas con los fenómenos naturales, la vida cotidiana y el mundo de la información.

Procedimientos

1. Interpretación de gráficos usuales en los medios de comunicación y en el conocimiento científico.
2. Interpretación y comparación de gráficas para la obtención de valores concretos e información global sobre diversos fenómenos.
3. Interpretación de diagramas con puntos.

Actitudes

1. Valoración de la utilización que se hace del lenguaje matemático en informaciones sociales, políticas y económicas.
2. Valoración de la utilidad del lenguaje gráfico para resolver problemas de la vida cotidiana y del conocimiento científico.
3. Reconocimiento de las relaciones entre el lenguaje gráfico y otros lenguajes matemáticos (lenguaje gráfico-algebraico).

2º ESO

Bloque temático 1: Aritmética y Álgebra

CONTENIDOS

Conceptos

1. Relación de divisibilidad. m.c.d. y m.c.m. de dos números naturales. Algoritmo de Euclides.
2. Números primos. Descomposición de un número entero en producto de números primos.
3. Operaciones elementales con números fraccionarios, expresiones decimales y números enteros.
4. Jerarquía de las operaciones y uso del paréntesis.
5. Potencias de base entera y exponente entero.
6. Estimaciones, aproximaciones y redondeos.
7. Raíces cuadradas aproximadas de números naturales y expresiones decimales.
8. Medida del tiempo. Calendario Gregoriano.
9. Magnitudes directas e inversamente proporcionales. Porcentajes.
10. Regla de tres compuesta e interés compuesto.
11. Introducción al lenguaje algebraico. Uso de letras.
12. Interpretación de fórmulas y expresiones algebraicas.
13. Ecuaciones de primer grado con una incógnita.

Procedimientos

1. Resolución de problemas con números naturales, enteros y fraccionarios utilizando las cuatro operaciones.
2. Cálculo de potencias de base y exponente enteros. Realización de operaciones con potencias.
3. Descomposición de números, mentalmente y por escrito, en dos o tres términos combinando diversas operaciones.

4. Simplificación de expresiones aritméticas, utilizando las propiedades de las operaciones y las reglas de uso del paréntesis.
5. Reconocimiento de si un número es múltiplo / divisor de otro. Hallazgo de múltiplos y divisores. Hallazgo del m.c.d. / m.c.m..
6. Resolución de problemas con números enteros, fraccionarios y expresiones decimales utilizando las cuatro operaciones.
7. Interpretación y expresión, mediante números racionales, de situaciones reales.
8. Realización de operaciones gráfica y numéricamente. Representación sobre una recta, o mediante diagramas y figuras.
9. Cálculo de raíces cuadradas.
10. Comparación y ordenación de números fraccionarios y expresiones decimales y cálculo del porcentaje aplicado a una cantidad y de la cantidad a la que se ha aplicado un porcentaje.
11. Traducción al lenguaje algebraico de expresiones aritméticas sencillas, y viceversa.
12. Resolución de ecuaciones de primer grado, utilizando los principios de equivalencia.
13. Resolución de problemas mediante ecuaciones.
14. Utilización de una calculadora elemental para realizar cálculos con números grandes.
15. Uso de las propiedades de las proporciones para efectuar cálculos de proporcionalidad.

Actitudes

1. Perseverancia en la resolución de problemas.
2. Interés por buscar estrategias propias de resolución de problemas.
3. Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas y realizar cálculos.
4. Curiosidad por conocer nuevos conceptos, relaciones numéricas y elementos de vocabulario.
5. Interés por formular hipótesis y hacer comprobaciones.
6. Valoración crítica de la utilidad de la calculadora.

Bloque temático 2: Geometría

CONTENIDOS

Conceptos

1. Medida de ángulos. Ángulos en una circunferencia.
2. Precisión y estimación en las medidas.
3. Semejanza. Teorema de Tales. Razón de semejanza. Escalas. Aplicaciones Triángulos rectángulos. El Teorema de Pitágoras.
4. Elementos básicos de la geometría del espacio: punto, recta, plano. Ángulos diedros.
5. Descripción y propiedades características de los cuerpos geométricos elementales: cubo, prisma, pirámide, paralelepípedos, poliedros, cono, cilindro y esfera. Cálculo de áreas de los cuerpos geométricos.
6. Cálculo de volúmenes. Unidades de volumen y capacidad.

Procedimientos

1. Identificación de ángulos en el espacio.
2. Comparación, clasificación y ordenación de ángulos.
3. Construcción de ángulos.
4. Resolución de problemas sobre ángulos.
5. Clasificación de triángulos según sus elementos.
6. Comprobación de la relación entre baricentro, ortocentro y circuncentro.
7. Dibujo de una circunferencia circunscrita a un triángulo.
8. Clasificación, construcción y reconocimiento de cuadriláteros.
9. Dibujo de figuras planas mediante instrumentos geométricos.

10. Identificación, clasificación y construcción de poliedros y cuerpos de revolución.
11. Búsqueda de propiedades, regularidades y relaciones en cuerpos geométricos y figuras planas.
12. Resolución de problemas, de área y volumen, de figuras y cuerpos geométricos.
13. Realización de dibujos utilizando la escala.
14. Realización de medidas utilizando los instrumentos adecuados a cada caso.
15. Expresión de medidas en las unidades correspondientes.
16. Cálculo de las áreas de cuerpos geométricos mediante sus desarrollos planos.
17. Realización de estimaciones de medida.
18. Comparación de áreas de diversas figuras.
19. Cambio de una forma de expresión de la medida a otra (simple o compleja).

Actitudes

1. Valoración de la geometría como instrumento útil para conocer y resolver situaciones del entorno.
2. Interés por plantear cuestiones, formular y comprobar hipótesis.
3. Cuidado de los instrumentos de dibujo.
4. Interés por conocer nuevas relaciones, conceptos y elementos de vocabulario.
5. Curiosidad e interés por investigar y crear nuevas formas geométricas.
6. Interés por descubrir estrategias que permitan resolver situaciones problemáticas sobre elementos geométricos.
7. Valoración del contraste de resultados.
8. Incorporación al lenguaje cotidiano de los términos para describir objetos, espacios y duraciones.

Bloque temático 3: Funciones y gráficas

CONTENIDOS

Conceptos

1. Coordenadas cartesianas.
2. Tablas de valores y gráficas en el plano cartesiano.
3. Relaciones funcionales entre magnitudes directamente proporcionales. Representaciones gráficas.
4. Interpretación y lectura de gráficas relacionadas con los fenómenos naturales, la vida cotidiana y el mundo de la información.

Procedimientos

1. Obtención de sistemas de referencia. Localización de puntos mediante sus coordenadas cartesianas.
2. Localización, análisis e interpretación de gráficas aparecidas en los distintos medios de comunicación.
3. Construcción de gráficas a partir de funciones lineales.
4. Uso de expresiones algebraicas para describir gráficas en problemas sencillos de proporcionalidad.

Actitudes

1. Valoración de la utilidad del lenguaje gráfico para resolver problemas de la vida cotidiana y del conocimiento científico.
2. Reconocimiento de las relaciones entre el lenguaje gráfico y otros lenguajes matemáticos (lenguaje gráfico-algebraico).

Bloque temático 4: Estadística

CONTENIDOS

Conceptos

1. Estadística descriptiva unidimensional.
2. Distribuciones discretas.

3. Representación de datos: tablas de frecuencias y diagramas de barras.
4. Media aritmética, moda y mediana.

Procedimientos

1. Ordenación, agrupación y clasificación de datos estadísticos para confeccionar tablas.
2. Interpretación de gráficas estadísticas.
3. Cálculo de la media, la mediana y la moda.

Actitudes

1. Reconocimiento de la utilidad del lenguaje estadístico para representar situaciones de la vida cotidiana.
2. Valoración de la utilización que se hace del lenguaje estadístico en informaciones sociales, políticas y económicas.
3. Reconocimiento de la conveniencia de trabajar en equipo para realizar trabajos de estadística.
4. Valoración de la utilidad del lenguaje gráfico para resolver problemas de la vida cotidiana y del conocimiento científico.
5. Reconocimiento de las relaciones entre el lenguaje gráfico y otros lenguajes matemáticos (lenguaje gráfico-algebraico).

3º ESO

Bloque temático 1: Aritmética y Álgebra

CONTENIDOS

Conceptos

1. Números racionales. Operaciones elementales y potencias de exponente entero.
2. Jerarquía de operaciones y uso de paréntesis. Relación de orden en los números racionales.
3. Expresión decimal de números racionales. Fracción generatriz.
4. Expresiones no periódicas: números irracionales. Aproximaciones y errores.
5. Sucesiones numéricas. Progresiones aritméticas y geométricas (término general y suma).
6. Polinomios. Operaciones elementales. Identidades notables. Ceros de un polinomio.
7. Ecuaciones de primer grado. Sistemas de dos ecuaciones con dos incógnitas.
8. Ecuación de segundo grado. Algunas ecuaciones reducibles a una de segundo grado.

Procedimientos

1. Búsqueda y expresión de regularidades, relaciones y propiedades en los conjuntos numéricos formados por los números enteros y los racionales.
2. Operaciones con números enteros y racionales. Utilización en diferentes contextos, eligiendo la notación más adecuada para cada caso.
3. Obtención de la fracción generatriz de una expresión decimal y viceversa.
4. Representación sobre la recta de números enteros y racionales.
5. Comparación de números mediante la representación y ordenación. Los números fraccionarios por reducción a común denominador.
6. Clasificación de conjuntos de números y construcción de series numéricas de acuerdo con una regla dada.
7. Utilización de la notación decimal para expresar cantidades aproximadas de acuerdo con la precisión requerida.
8. Paso de un número con decimales a notación científica y viceversa.
9. Elaboración y utilización de estrategias personales de estimación de cantidades y cálculo mental.
10. Identificación en la vida cotidiana del uso de la proporcionalidad entre diferentes tipos de magnitudes.

11. Utilización de las letras como objetos, como incógnitas, como números generalizados y como variables.
12. Revisión de las técnicas de resolución de ecuaciones de primero y segundo grado por transformación algebraica y de otras por métodos numéricos y gráficos.
13. Revisión de las técnicas de resolución de sistemas sencillos de dos ecuaciones con dos incógnitas.
14. Formulación y resolución de problemas haciendo uso del lenguaje simbólico y algebraico.
15. Decisión sobre que operaciones son adecuadas en la resolución de problemas, formulación de conjeturas y comprobación de soluciones.
16. Utilización de la calculadora para la realización de cálculos numéricos y decisión sobre la conveniencia de su uso.
17. Utilización de algoritmos básicos para realizar operaciones elementales con polinomios.
18. Búsqueda de distintos valores numéricos de una expresión polinómica.
19. Cálculo de las raíces de un polinomio.
20. Revisión de las técnicas de resolución de ecuaciones y sistemas de ecuaciones de primer grado (transformación algebraica, numéricas y gráficas).
21. Resolución algebraica de ecuaciones de segundo grado.

Actitudes

1. Valoración de la precisión y utilidad del lenguaje numérico y del algebraico para representar, comunicar o resolver situaciones de la vida cotidiana.
2. Sensibilidad, interés y valoración crítica ante las informaciones y mensajes de naturaleza numérica.
3. Curiosidad e interés por enfrentarse a problemas numéricos y algebraicos.
4. Reconocimiento y valoración crítica de la utilidad de la calculadora y otros instrumentos para la realización de cálculos e investigaciones numéricas.
5. Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas y realizar cálculos y estimaciones numéricas.
6. Disposición favorable a la revisión y mejora del resultado de cualquier conteo, cálculo o problema numérico.
7. Respeto por las estrategias y soluciones distintas de las propias.
8. Sensibilidad y gusto por la presentación ordenada de los procedimientos y resultados obtenidos en problemas y cálculos.

Bloque temático 2: Geometría

CONTENIDOS

Conceptos

1. Descripción y propiedades elementales de las figuras planas.
2. Traslaciones, giros y simetrías en el plano.
3. Descripción y propiedades elementales de los cuerpos geométricos elementales.
4. El cilindro y el cono.
5. Algunos movimientos en el espacio.
6. Poliedros regulares.
7. Cálculo de áreas y volúmenes: cubo, prisma, pirámide, pirámide truncada, paralelepípedos, cilindro y cono.
8. La esfera. El globo terráqueo.

Procedimientos

1. Expresión de las medidas de las dimensiones de los objetos con la precisión y las unidades adecuadas.

2. Utilización de los instrumentos de medida habituales. Planificación individual y colectiva de algunas tareas de medición.
3. Estimación de la medida de longitudes, superficies, volúmenes y tiempos.
4. Acotación de los errores cometidos al estimar, medir o aproximar una magnitud.
5. Utilización de la razón de semejanza para la medida indirecta de áreas y volúmenes en figuras semejantes.
6. Utilización de las representaciones a escala para medir magnitudes.
7. Búsqueda de relaciones de inscripción, descomposición e intersección entre figuras y cuerpos geométricos.
8. Utilización de las fórmulas para el cálculo de áreas y volúmenes de las figuras y cuerpos geométricos más habituales.
9. Obtención de áreas y volúmenes por descomposición en figuras más sencillas.
10. Interpretación y confección de esquemas, planos y maquetas utilizando la escala, los instrumentos y las técnicas adecuadas al caso.
11. Búsqueda de las propiedades, regularidades y relaciones entre figuras dadas y sus transformadas por movimientos.
12. Estimación del área y el volumen de las superficies y los cuerpos con la precisión acorde con la regularidad de sus formas y tamaño.
13. Identificación de situaciones geométricas en las que pueda aplicarse el teorema de Pitágoras y su correcta utilización para la medida indirecta de magnitudes.

Actitudes

1. Reconocimiento y valoración de la utilidad de la medida para transmitir informaciones precisas relativas al entorno.
2. Incorporación al lenguaje cotidiano de los términos asociados a la medición para describir objetos, espacios y duraciones.
3. Hábito de expresar los resultados numéricos de las mediciones manifestando las unidades de medida utilizadas.
4. Disposición favorable a realizar, estimar y expresar correctamente las medidas de objetos, espacios y tiempos cuando la situación lo aconseje.
5. Revisión sistemática del resultado de las medidas directas o indirectas, aceptándolas o rechazándolas según se adecuen o no a los valores esperados.
6. Cuidado y precisión en el uso de los diferentes instrumentos de medida y en la realización de mediciones.
7. Abordar problemas de medición de cuerpos geométricos con confianza en las propias capacidades para llegar a soluciones aceptables por los demás.
8. Valoración de la medición indirecta como motor de desarrollo en las ciencias y la tecnología.
9. Sensibilidad ante las cualidades estéticas de las configuraciones geométricas, reconociendo su presencia en la naturaleza, el arte y la técnica.
10. Curiosidad e interés por investigaciones sobre formas, configuraciones y relaciones geométricas.
11. Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda y mejora de soluciones a los problemas. Respeto por las estrategias y soluciones ajenas.
12. Sensibilidad y gusto por la realización sistemática y presentación cuidadosa y ordenada de los trabajos geométricos.

Bloque temático 3: Funciones y Gráficas

CONTENIDOS

Conceptos

1. Relaciones funcionales. Distintas formas de expresar una función.

2. Estudio gráfico de una función: crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, simetrías, continuidad y periodicidad.
3. Estudio gráfico y algebraico de las funciones constantes, lineales y afines.
4. Función de proporcionalidad inversa.

Procedimientos

1. Utilización e interpretación del lenguaje gráfico, teniendo en cuenta la situación que se representa, y utilizando el vocabulario y los símbolos adecuados.
2. Utilización de las expresiones algebraicas para describir gráficas en casos sencillos (lineales y cuadráticas).
3. Construcción e interpretación de gráficas a partir de tablas funcionales, fórmulas y descripciones verbales, eligiendo en cada caso el tipo de gráfica y el medio de representación adecuado.
4. Formulación de conjeturas sobre el comportamiento global de una gráfica, teniendo en cuenta el fenómeno que representa o su expresión algebraica
5. Interpretación y lectura de gráficas en problemas relacionados con los fenómenos naturales, la vida cotidiana y el mundo de la información.

Actitudes

1. Reconocer las características básicas de las funciones constantes, lineales y afines en su forma gráfica o algebraica y de la función de proporcionalidad inversa en su forma gráfica.
2. Determinar e interpretar las características básicas (puntos de corte, intervalos de crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, simetrías, continuidad y periodicidad) que permiten evaluar el comportamiento de una gráfica sencilla (de trazo continuo o discontinuo), y obtener información práctica en un contexto de resolución de problemas relacionados con fenómenos naturales o prácticos de la vida cotidiana.

Bloque temático 4: Estadística y Probabilidad

CONTENIDOS

Conceptos

1. Estadística descriptiva unidimensional. Tablas de frecuencias y gráficos estadísticos.
2. Descripción de datos cuantitativos. Parámetros de centralización y de dispersión. Utilización conjunta.
3. Percentiles. Uso de la calculadora en cálculos estadísticos.
4. Experimentos aleatorios. Sucesos.
5. Frecuencia relativa y probabilidad de un suceso. Cálculo de probabilidades mediante la Ley Laplace y diagramas de árbol.

Procedimientos

1. Utilización del vocabulario apropiado para describir y analizar los fenómenos imprevisibles.
2. Confección de tablas de frecuencias y gráficas para representar el comportamiento de fenómenos aleatorios.
3. Utilización de frecuencias y observaciones previas para asignar probabilidades a sucesos.
4. Cálculo de probabilidades en casos sencillos con la regla de Laplace.
5. Utilización de diversos procedimientos (recuento, diagramas de árbol, tablas de contingencia, etc.), para el cálculo de probabilidades de algunos sucesos compuestos sencillos.
6. Detección de errores habituales en la interpretación del azar.
7. Utilización de la probabilidad para tomar decisiones fundamentadas en distintos contextos.

8. Reconocimiento de fenómenos aleatorios en la vida cotidiana y en el conocimiento científico.
9. Formulación y comprobación de conjeturas sobre el comportamiento de fenómenos aleatorios sencillos.
10. Planificación y realización de experiencias sencillas para estudiar el comportamiento de fenómenos de azar.
11. Elección y cálculo de los parámetros más adecuados para describir una distribución.
12. Detección de errores en la formulación de proposiciones o en informaciones dadas mediante el lenguaje gráfico y estadístico.
13. Planificación y obtención de datos de forma individual y colectiva utilizando diversas fuentes y recursos.
14. Interpretación de los datos relativos a una muestra estadística teniendo en cuenta su representatividad.

Actitudes

1. Disposición favorable a investigar fenómenos de azar y a tener en cuenta la probabilidad en la toma de decisiones.
2. Reconocimiento y valoración de las leyes del azar para predecir resultados en fenómenos aleatorios.
3. Corrección, precisión y pulcritud en la realización, tratamiento y representación de datos y resultados relativos a observaciones, experiencias y encuestas.
4. Cautela y sentido crítico ante las creencias populares e informaciones en los medios de comunicación sobre los fenómenos aleatorios y la probabilidad.
5. Reconocimiento y valoración del trabajo en equipo como la manera más eficaz de realizar actividades de planificación, diseño y realización de experimentos aleatorios.
6. Conocimiento y valoración de la incidencia de los nuevos medios tecnológicos en el tratamiento y representación gráfica de informaciones.
7. Sensibilidad y gusto por la precisión, el orden y la claridad en el tratamiento y representación de datos y resultados relativos a observaciones, experiencias y encuestas.

Cuarto curso A

Bloque temático 1: Aritmética y Álgebra

CONTENIDOS

Conceptos

1. Iniciación al número real. La recta real. Orden de los números reales.
2. Operaciones con números reales.
3. Potencias de exponente fraccionario y radicales.
4. Proporcionalidad numérica.
5. Notación científica. Operaciones en notación científica. Uso de la calculadora.
6. Operaciones con polinomios.
7. Sistemas de ecuaciones lineales.

Procedimientos

1. Clasificación de conjuntos de números y construcción de series numéricas de acuerdo con una regla dada.
2. Realización de las diferentes operaciones con números reales y evaluación de los errores cometidos.
3. Comparación de números mediante la ordenación, la representación gráfica y el cálculo de porcentajes.
4. Reducción de problemas numéricos complejos a otros más sencillos para facilitar su comprensión y resolución.
5. Representación con regla y compás de números racionales e irracionales sencillos.

6. Sustitución de un número por otro más sencillo, de acuerdo con la precisión que se requiera.
7. Realización de operaciones con radicales sencillos.
8. Utilización de la calculadora para la realización de cálculos numéricos, decidiendo sobre la conveniencia de su uso en función del contexto.
9. Utilización de las técnicas y procedimientos que permitan la simplificación de expresiones algebraicas sencillas.
10. Formulación de problemas haciendo uso del lenguaje simbólico y algebraico.
11. Uso del lenguaje algebraico para representar, comunicar o resolver situaciones mediante igualdades en los ámbitos cotidiano, científico o técnico.
12. Utilización de algoritmos básicos para realizar divisiones de un polinomio entre un monomio, de dos polinomios, de un polinomio entre $x \pm a$.
13. Búsqueda de distintos valores numéricos de una expresión polinómica.
14. Revisión de las técnicas de resolución de ecuaciones y sistemas de ecuaciones de primer grado (transformación algebraica, numéricas y gráficas).
15. Resolución algebraica de ecuaciones de segundo grado.
16. Interpretación y utilización de los números, las operaciones y el lenguaje algebraico en distintos contextos, eligiendo la notación más adecuada en cada caso.
17. Formulación de conjeturas sobre situaciones y problemas numéricos, y comprobación de las mismas mediante el uso de ejemplos y contraejemplos, el método de ensayo-error, etc.

Actitudes

1. Valoración de la precisión, simplicidad y utilidad del lenguaje numérico y algebraico para representar, comunicar o resolver diferentes situaciones de la vida cotidiana.
2. Incorporación del lenguaje numérico, del cálculo y de la estimación de cantidades a la forma de proceder habitual.
3. Sensibilidad, interés y valoración crítica ante las informaciones y mensajes de naturaleza numérica.
4. Reconocimiento y valoración crítica de la utilidad de la calculadora para la realización de cálculos e investigaciones numéricas.
5. Curiosidad e interés por enfrentarse a problemas numéricos e investigar las regularidades y relaciones que aparecen en conjuntos de números o códigos numéricos.
6. Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas y realizar cálculos y estimaciones numéricas.
7. Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda de soluciones a los problemas numéricos.
8. Disposición favorable a la revisión y mejora del resultado de cualquier tanteo, cálculo o problema numérico.
9. Interés y respeto por las estrategias y soluciones a problemas numéricos distintas a las propias.
10. Sensibilidad y gusto por la presentación ordenada y clara del proceso seguido y de los resultados obtenidos en problemas y cálculos numéricos.

Bloque temático 2: Geometría

CONTENIDOS

Conceptos

1. Figuras semejantes. Razón de semejanza. Teorema de Tales.
2. Razones trigonométricas. Uso de la calculadora. Resolución de triángulos rectángulos.
3. Iniciación a la geometría analítica plana: puntos y coordenadas.

4. Rectas y ecuaciones. Ecuación general de la recta. Resolución gráfica de sistemas de ecuaciones.

Procedimientos

1. Expresión de las medidas efectuadas en las unidades y con la precisión adecuada a la situación y al instrumento utilizado.
2. Utilización de la representación a escala para determinadas magnitudes reales.
3. Utilización diestra de los instrumentos de medida habituales.
4. Acotación del error cometido al estimar, medir o aproximar una magnitud.
5. Utilización de las razones trigonométricas en la resolución de problemas de la vida real.
6. Manejo de la calculadora en los cálculos trigonométricos.
7. Utilización de las relaciones entre las razones trigonométricas.
8. Calcular las razones de un ángulo por reducción al primer giro y al primer cuadrante.
9. Búsqueda de propiedades, regularidades y relaciones en los triángulos.
10. Introducción de la ecuación general de la recta.

Actitudes

1. Reconocimiento y valoración de la utilidad de la geometría para conocer y resolver diferentes situaciones relativas al entorno.
2. Sensibilidad ante las cualidades estéticas de las configuraciones geométricas, reconociendo su presencia en la naturaleza, en el arte y en la técnica.
3. Confianza en las propias capacidades para percibir el espacio y resolver problemas geométricos.
4. Abordar las actividades, problemas e investigaciones de forma sistemática y precisa; con curiosidad, interés y entusiasmo por resolverlas.
5. Sentido crítico ante las representaciones a escala utilizadas para transmitir mensajes de diversa naturaleza.
6. Perseverancia en la búsqueda y mejora de soluciones a problemas geométricos.
7. Interés y respeto por la estrategia y soluciones a problemas geométricos distintas de las propias.
8. Sensibilidad y gusto por la realización sistemática y presentación cuidadosa y ordenada de trabajos geométricos.

Bloque temático 3: Funciones y Gráficas

CONTENIDOS

Conceptos

1. Funciones. Estudio gráfico de una función.
2. Características globales de las gráficas: crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, continuidad, simetrías y periodicidad.
3. Estudio de las funciones polinómicas de primero y segundo grado, y de las funciones exponencial y de proporcionalidad inversa sencillas.

Procedimientos

1. Utilización e interpretación del lenguaje gráfico, teniendo en cuenta la situación que se presenta y utilizando el vocabulario y los símbolos adecuados.
2. Utilización de expresiones algebraicas, trigonométricas, exponenciales y radicales cuadráticos para descripción de gráficas.
3. Utilización de las funciones cuya gráfica es una recta, en la resolución de problemas.
4. Representación gráfica de las funciones cuadráticas y reconocimiento de estas en contextos reales.
5. Interpretación de gráficas de funciones dadas relacionadas con la función de proporcionalidad y la raíz cuadrada.

6. Obtención de expresiones analíticas asociadas a estas funciones a partir de descripciones verbales o de sus gráficas.
7. Matematización de procesos o situaciones dados mediante una tabla de valores.
8. Interpretación y elaboración de tablas numéricas a partir de las expresiones algebraicas de funciones.
9. Construcción de gráficas de funciones exponenciales a partir de tablas, descripciones verbales y fórmulas.
10. Utilización del lenguaje exponencial e interpretación de las gráficas asociadas.
11. Resolución de ecuaciones trigonométricas y exponenciales sencillas.
12. Interpretación y lectura de gráficas en problemas relacionados con los fenómenos naturales, la vida cotidiana y el mundo de la información.

Actitudes

1. Reconocimiento y valoración de la utilidad del lenguaje gráfico para representar y resolver problemas de la vida cotidiana.
2. Valoración de la importancia de las funciones estudiadas en diversos ámbitos: economía, sociología, física etc.
3. Curiosidad por estudiar relaciones entre magnitudes y fenómenos.
4. Sensibilidad, interés y valoración crítica del uso del lenguaje gráfico en informaciones y argumentaciones sociales, políticas y económicas.
5. Valoración del trabajo en equipo.

Bloque temático 4: Estadística y Probabilidad

CONTENIDOS

Conceptos

1. Variables discretas y continuas. Agrupación de datos. Intervalos y marcas de clases.
2. Tablas de frecuencias, diagramas de barras y de sectores, histogramas y polígonos de frecuencia.
3. Los parámetros de centralización y de dispersión. El caso de datos agrupados.
4. Técnicas combinatorias. Variaciones. Permutaciones. Combinaciones.
5. Experimentos aleatorios. Espacio muestral. Sucesos.
6. Probabilidad simple y compuesta. Sucesos dependientes e independientes.

Procedimientos

1. Utilización e interpretación de los parámetros de una distribución y análisis de su representatividad en relación con el fenómeno a que se refiere.
2. Elección de los parámetros más adecuados para describir una distribución en función del contexto y de la naturaleza de los datos, y obtención de los mismos utilizando los algoritmos tradicionales o la calculadora.
3. Detección de falacias y errores en la formulación de proposiciones y en las gráficas de tipo estadístico.
4. Utilización del vocabulario adecuado para describir y cuantificar situaciones del azar.
5. Utilización de estrategias variadas en el recuento de las situaciones asociadas a fenómenos aleatorios.
6. Detección de errores habituales en la interpretación del azar.
7. Cálculo de probabilidades con la regla de Laplace.
8. Utilización de técnicas y principios de conteo para asignar probabilidades.
9. Utilización de diversos procedimientos (recuento, diagramas de árbol, tablas de contingencia...) para el cálculo de probabilidades de experimentos compuestos.
10. Planificación de experiencias sencillas para llevar a cabo el estudio de la probabilidad condicionada.

Actitudes

1. Reconocimiento y valoración de las matemáticas para interpretar, describir y predecir situaciones inciertas.
2. Mostrar curiosidad e interés por investigar y resolver situaciones relacionadas con el azar.
3. Corrección, precisión y pulcritud en la realización y presentación de los resultados y trabajos.
4. Valoración crítica de las informaciones probabilísticas que aparecen en los medios de comunicación.
5. Postura crítica ante las creencias populares sobre fenómenos aleatorios.
6. Sensibilidad y gusto en la observación y diseño de experiencias relativas a fenómenos de azar.
7. Sensibilidad y gusto por la precisión, el orden y la claridad en el tratamiento y presentación de datos y resultados relativos a observaciones, experiencias y encuestas.
8. Valoración del trabajo en equipo.

Cuarto curso B

Bloque temático 1: Aritmética y Álgebra

CONTENIDOS

Conceptos

1. Iniciación al número real. La recta real. Orden de los números reales.
2. Operaciones con números reales. Potencias de exponente fraccionario y radicales.
3. Notación científica. Operaciones con notación científica. Uso de la calculadora.
4. Operaciones con polinomios. Factorización de polinomios. Fracciones algebraicas.
5. Sistemas de ecuaciones lineales.
6. Inecuaciones. Sistemas de inecuaciones.

Procedimientos

1. Clasificación de conjuntos de números y construcción de series numéricas de acuerdo con una regla dada.
2. Realización de las diferentes operaciones con números reales y evaluación de los errores cometidos.
3. Comparación de números mediante la ordenación, la representación gráfica y el cálculo de porcentajes.
4. Reducción de problemas numéricos complejos a otros más sencillos para facilitar su comprensión y resolución.
5. Representación con regla y compás de números racionales e irracionales sencillos.
6. Sustitución de un número por otro más sencillo, de acuerdo con la precisión que se requiera.
7. Realización de operaciones con radicales sencillos.
8. Utilización de la calculadora para la realización de cálculos numéricos, decidiendo sobre la conveniencia de su uso en función del contexto.
9. Utilización de las técnicas y procedimientos que permitan la simplificación de expresiones algebraicas.
10. Formulación de problemas usando el lenguaje simbólico y algebraico.
11. Uso del lenguaje algebraico para representar, comunicar o resolver situaciones con igualdades en los ámbitos cotidiano, científico o técnico.
12. Empleo de algoritmos básicos para realizar divisiones de un polinomio entre un monomio, de dos polinomios, de un polinomio entre $x \pm a$.
13. Búsqueda de distintos valores numéricos de una expresión polinómica.
14. Utilización de los teoremas del resto y del factor para no tener necesidad de hacer la división entre $x \pm a$.

15. Cálculo de las raíces de un polinomio.
16. Factorización de un polinomio.
17. Revisión de las técnicas de resolución de ecuaciones y sistemas de ecuaciones de primero y segundo grado (transformación algebraica, numéricas y gráficas).
18. Resolución algebraica de ecuaciones de segundo grado.
19. Formulación de problemas mediante inecuaciones sencillas y resolución de las mismas por métodos algebraicos, numéricos o gráficos.
20. Interpretación y utilización de los números, las operaciones y el lenguaje algebraico en distintos contextos, eligiendo la notación más adecuada en cada caso.
21. Formulación de conjeturas sobre situaciones y problemas numéricos, y comprobación de las mismas mediante el uso de ejemplos y contraejemplos, el método de ensayo-error, etc.

Actitudes

1. Valoración de la precisión, simplicidad y utilidad del lenguaje numérico y algebraico para representar, comunicar o resolver diferentes situaciones de la vida cotidiana.
2. Incorporación del lenguaje numérico, del cálculo y de la estimación de cantidades a la forma de proceder habitual.
3. Sensibilidad, interés y valoración crítica ante las informaciones y mensajes de naturaleza numérica.
4. Reconocimiento y valoración crítica de la utilidad de la calculadora para la realización de cálculos e investigaciones numéricas.
5. Curiosidad e interés por enfrentarse a problemas numéricos e investigar las regularidades y relaciones que aparecen en conjuntos de números o códigos numéricos.
6. Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas y realizar cálculos y estimaciones numéricas.
7. Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda de soluciones a los problemas numéricos.
8. Disposición favorable a la revisión y mejora del resultado de cualquier tanteo, cálculo o problema numérico.
9. Interés y respeto por las estrategias y soluciones a problemas numéricos distintas a las propias.
10. Sensibilidad y gusto por la presentación ordenada y clara del proceso seguido y de los resultados obtenidos en problemas y cálculos numéricos.

Bloque temático 2: Geometría

CONTENIDOS

Conceptos

1. Figuras semejantes. Razón de semejanza. Teorema de Tales.
2. Razones trigonométricas. Uso de la calculadora. Resolución de triángulos rectángulos. Resolución de triángulos.
3. Iniciación a la geometría analítica plana: puntos y coordenadas. Rectas y ecuaciones.
4. Ecuación general de la recta. Paralelismo y perpendicularidad.
5. Resolución gráfica de sistemas de ecuaciones.
6. Ecuación de la circunferencia.

Procedimientos

1. Expresión de las medidas efectuadas en las unidades y con la precisión adecuada a la situación y al instrumento utilizado.
2. Utilización de la representación a escala para determinadas magnitudes reales.
3. Utilización diestra de los instrumentos de medida habituales.
4. Acotación del error cometido al estimar, medir o aproximar una magnitud.
5. Utilización de las razones trigonométricas en la resolución de problemas de la vida real.

6. Manejo de la calculadora en los cálculos trigonométricos.
7. Utilización de las relaciones entre las razones trigonométricas.
8. Cálculo de las razones trigonométricas de un ángulo por reducción al primer giro y al primer cuadrante.
9. Búsqueda de propiedades, regularidades y relaciones en el triángulo, la circunferencia y formas cónicas.
10. Introducción de la ecuación general de la recta. Pendiente, paralelismo y perpendicularidad.
11. Obtención de la ecuación de una circunferencia con centro en el origen de coordenadas como lugar geométrico de puntos.

Actitudes

1. Reconocimiento y valoración de la utilidad de la geometría para conocer y resolver diferentes situaciones relativas al entorno.
2. Sensibilidad ante las cualidades estéticas de las configuraciones geométricas, reconociendo su presencia en la naturaleza, en el arte y en la técnica.
3. Confianza en las propias capacidades para percibir el espacio y resolver problemas geométricos.
4. Abordar las actividades, problemas e investigaciones de forma sistemática y precisa; con curiosidad, interés y entusiasmo por resolverlas.
5. Sentido crítico ante las representaciones a escala utilizadas para transmitir mensajes de diversa naturaleza.
6. Perseverancia en la búsqueda y mejora de soluciones a problemas geométricos.
7. Interés y respeto por la estrategia y soluciones a problemas geométricos distintas de las propias.
8. Sensibilidad y gusto por la realización sistemática y presentación cuidadosa y ordenada de trabajos geométricos.

Bloque temático 3: Funciones y gráficas

CONTENIDOS

Conceptos

1. Funciones. Estudio gráfico de una función. Características globales de las gráficas: crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, continuidad, simetrías y periodicidad.
2. Estudio de las funciones polinómicas de primero y segundo grado, y de las funciones exponencial, logarítmica y de proporcionalidad inversa sencillas.

Procedimientos

1. Utilización e interpretación del lenguaje gráfico, teniendo en cuenta la situación que se presenta y utilizando el vocabulario y los símbolos adecuados.
2. Utilización de expresiones algebraicas, trigonométricas y exponenciales para descripción de gráficas.
3. Utilización de las funciones cuya gráfica es una recta, en la resolución de problemas.
4. Representación gráfica de las funciones cuadráticas y reconocimiento de estas en contextos reales.
5. Interpretación de gráficas de funciones dadas relacionadas con la función de proporcionalidad, la raíz cuadrada y las funciones circulares.
6. Obtención de expresiones analíticas asociadas a estas funciones a partir de descripciones verbales o de sus gráficas.
7. Matematización de procesos o situaciones dados mediante una tabla de valores.
8. Interpretación y elaboración de tablas numéricas a partir de las expresiones algebraicas de funciones.

9. Construcción de gráficas de funciones exponenciales y logarítmicas a partir de tablas, descripciones verbales y fórmulas.
10. Utilización del lenguaje exponencial y logarítmico e interpretación de las gráficas asociadas.
11. Resolución de ecuaciones trigonométricas y exponenciales sencillas.
12. Interpretación y lectura de gráficas en problemas relacionados con los fenómenos naturales, la vida cotidiana y el mundo de la información.

Actitudes

1. Reconocimiento y valoración de la utilidad del lenguaje gráfico para representar y resolver problemas de la vida cotidiana.
2. Valoración de la importancia de las funciones estudiadas en diversos ámbitos: economía, sociología, física etc.
3. Curiosidad por estudiar relaciones entre magnitudes y fenómenos.
4. Sensibilidad, interés y valoración crítica del uso del lenguaje gráfico en informaciones y argumentaciones sociales, políticas y económicas.
5. Valoración del trabajo en equipo.

Bloque temático 4: Estadística y Probabilidad

CONTENIDOS

Conceptos

1. Variables discretas y continuas. Agrupación de datos. Intervalos y marcas de clases.
2. Tablas de frecuencias, diagramas de barras y de sectores, histogramas y polígonos de frecuencia.
3. Los parámetros de centralización y de dispersión. El caso de datos agrupados.
4. Técnicas combinatorias. Variaciones. Permutaciones. Combinaciones. Números combinatorios. El binomio de Newton.
5. Experimentos aleatorios. Espacio muestral. Sucesos.
6. Probabilidad simple y compuesta. Sucesos dependientes e independientes.

Procedimientos

1. Utilización e interpretación de los parámetros de una distribución y análisis de su representatividad en relación con el fenómeno a que se refiere.
2. Elección de los parámetros más adecuados para describir una distribución en función del contexto y de la naturaleza de los datos, y obtención de los mismos utilizando los algoritmos tradicionales o la calculadora.
3. Detección de falacias y errores en la formulación de proposiciones y en las gráficas de tipo estadístico.
4. Utilización del vocabulario adecuado para describir y cuantificar situaciones del azar.
5. Utilización de estrategias variadas en el recuento de las situaciones asociadas a fenómenos aleatorios.
6. Detención de errores habituales en la interpretación del azar.
7. Cálculo de probabilidades con la regla de Laplace.
8. Utilización de técnicas y principios de conteo para asignar probabilidades.
9. Utilización de diversos procedimientos (recuento, diagramas de árbol, tablas de contingencia....) para el cálculo de probabilidades de experimentos compuestos.
10. Planificación de experiencias sencillas para llevar a cabo el estudio de la probabilidad condicionada.

Actitudes

1. Reconocimiento y valoración de las matemáticas para interpretar, describir y predecir situaciones inciertas.
2. Mostrar curiosidad e interés por investigar y resolver situaciones relacionadas con el azar.

3. Corrección, precisión y pulcritud en la realización y presentación de los resultados y trabajos.
4. Valoración crítica de las informaciones probabilísticas que aparecen en los medios de comunicación.
5. Postura crítica ante las creencias populares sobre fenómenos aleatorios.
6. Sensibilidad y gusto en la observación y diseño de experiencias relativas a fenómenos de azar.
7. Sensibilidad y gusto por la precisión, el orden y la claridad en el tratamiento y presentación de datos y resultados relativos a observaciones, experiencias y encuestas.
8. Valoración del trabajo en equipo.

4.3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Criterios de evaluación para primer ciclo	1º	2º
Bloque 1		
1. Utilizar de forma adecuada los números naturales, enteros, fraccionarios y decimales y el orden en ellos para recibir y producir información en actividades relacionadas con la vida cotidiana.	X	X
2. Elegir, al resolver un determinado problema, el tipo de cálculo adecuado (mental o manual), operar correctamente y dar significado a las operaciones y resultados obtenidos, de acuerdo con el enunciado.	X	X
3. Calcular correctamente expresiones numéricas sencillas (basadas en las cuatro operaciones elementales, las potencias de exponente entero y las raíces cuadradas exactas) de números enteros, fraccionarios y decimales mediante la correcta aplicación de las reglas de prioridad y con el uso adecuado de signos y paréntesis.	X	X
4. Utilizar los conceptos de valor exacto y valor aproximado en la resolución de problemas (de la vida cotidiana o en un contexto matemático) y, elegir y valorar las aproximaciones adecuadas y las cotas de error permitidas según la naturaleza del problema y el grado de precisión requerido.		X
5. Plantear y resolver problemas sencillos mediante métodos numéricos, gráficos o algebraicos y comprobar la adecuación de la solución obtenida.	X	X
6. Utilizar correctamente el factor de conversión, la regla de tres simple y el cálculo de porcentajes para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana.	X	
7. Utilizar correctamente el factor de conversión, la regla de tres simple, el cálculo de porcentajes y la regla de tres compuesta para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana.		X
8. Manejar con soltura las distintas unidades de medida y las relaciones que pueden establecerse entre ellas.	X	X
9. Estimar y efectuar medidas en actividades relacionadas con la vida cotidiana y valorar el grado de precisión.	X	X
10. Reconocer y describir los elementos básicos del plano introduciendo el lenguaje geométrico en la vida cotidiana.	X	
11. Reconocer y describir los elementos básicos del espacio introduciendo el lenguaje geométrico en la vida cotidiana.		X
12. Reconocer y describir los elementos característicos de las figuras planas elementales.	X	
13. Reconocer y describir los elementos característicos de los cuerpos geométricos elementales.		X
14. Resolver correctamente problemas de la vida cotidiana en los que sea necesario aplicar las propiedades características de las figuras planas elementales.	X	
15. Resolver correctamente problemas de la vida cotidiana en los que sea necesario aplicar las propiedades características de los cuerpos geométricos elementales.		X

16. Utilizar el Teorema de Tales y los criterios de semejanza para interpretar relaciones de proporcionalidad geométrica y para construir figuras semejantes a otras, en una razón dada.		X
17. Interpretar las dimensiones reales de figuras representadas en mapas o planos, mediante un uso adecuado de las escalas.		X
18. Emplear el Teorema de Pitágoras y las fórmulas adecuadas para obtener longitudes, áreas y volúmenes, en un contexto de resolución de problemas geométricos.		X
Bloque 2		
19. Representar e interpretar puntos y gráficas cartesianas de relaciones funcionales sencillas que vengan dadas a través de tablas de valores.	X	X
20. Intercambiar e interpretar correctamente información entre tablas de valores y gráficas que aparecen en los medios de comunicación.	X	X
21. Interpretar relaciones funcionales a través de una expresión algebraica sencilla y representarlas en gráficas.		X
22. Identificar relaciones de proporcionalidad a través del análisis de información numérica, geométrica, gráfica y/o algebraica.		X
23. Utilizar, en la resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana, estrategias sencillas, como organización de la información en tablas, representación gráfica, búsqueda de ejemplos o métodos de ensayo/error sistemático.	X	X
Bloque 3		
24. Obtener e interpretar las tablas de frecuencias y el diagrama de barras, así como la media aritmética, la moda y la mediana de una distribución discreta sencilla, con pocos datos, con ayuda de, si es preciso, una calculadora de operaciones básicas.		X
25. Calcular correctamente la media, la mediana y la moda.		X
26. Utilizar, en la resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana, estrategias sencillas, como organización de la información en tablas, representación gráfica, búsqueda de ejemplos o métodos de ensayo/error sistemático.		X

Criterios de evaluación para tercer curso
<p>Bloque 1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar, relacionar y representar los números racionales y el orden en ellos para recibir y producir información en actividades relacionadas con la vida cotidiana. 2. Estimar y calcular expresiones numéricas sencillas de números racionales (basadas en las cuatro operaciones elementales y las potencias de exponente entero), con la correcta aplicación de las reglas de prioridad y el uso adecuado de signos y paréntesis. 3. Utilizar convenientemente las aproximaciones decimales, las unidades de medida usuales y las relaciones de proporcionalidad numérica para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana. 4. Elegir, al resolver un determinado problema, la notación y las aproximaciones adecuadas y valorar los errores cometidos. 5. Obtener regularidades numéricas en sucesiones de números, construir a partir de ellas ecuaciones sencillas y utilizar las progresiones aritméticas y geométricas en problemas relacionados con la vida cotidiana. 6. Utilizar las técnicas y procedimientos básicos del cálculo algebraico para operar con polinomios, y resolver ecuaciones de primer grado y una incógnita, de sistemas de dos ecuaciones con dos incógnitas y de ecuaciones de segundo grado en una incógnita. 7. Resolver problemas, relacionados con la vida cotidiana, que se basen en el planteamiento y resolución de ecuaciones.
<p>Bloque 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Reconocer y describir los elementos y propiedades característicos de las figuras planas, los cuerpos geométricos elementales y sus configuraciones, reconociéndolos en nuestro entorno. 9. Aplicar traslaciones, giros y simetrías a figuras planas sencillas, con la ayuda de instrumentos de dibujo habituales, reconocer el tipo de movimiento que liga dos figuras iguales del plano que ocupan posiciones diferentes y determinar elementos invariantes, centros y ejes de simetría. 10. Emplear el Teorema de Pitágoras y las fórmulas habituales para obtener longitudes, áreas y volúmenes de ejemplos tomados de la vida real o en un contexto de resolución de problemas geométricos. 11. Utilizar las coordenadas geográficas.
<p>Bloque 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 12. Reconocer las características básicas de las funciones constantes, lineales y afines en su forma gráfica o algebraica, y de la función de proporcionalidad inversa en su forma gráfica. 13. Determinar e interpretar las características básicas (puntos de corte, intervalos de crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, simetrías, continuidad y periodicidad) que permiten evaluar el comportamiento de una gráfica sencilla (de trazo continuo o discontinuo), y obtener información práctica en un contexto de resolución de problemas relacionados con fenómenos naturales o prácticos de la vida cotidiana. 14. Elaborar e interpretar tablas y gráficos estadísticos (polígonos de frecuencias, diagramas de barras y sectores e histogramas), así como los parámetros de centralización y de dispersión más frecuentes correspondientes a distribuciones sencillas con ayuda de calculadora y ordenador. 15. Utilizar el lenguaje adecuado para la descripción de datos y analizar e interpretar datos estadísticos que aparecen en los medios de comunicación. 16. Determinar e interpretar el espacio muestral y los sucesos asociados a un experimento aleatorio sencillo, y asignar probabilidades en situaciones experimentales o equiprobables, mediante la Ley Laplace, los diagramas de árbol u otras técnicas de conteo.

Criterios de evaluación para cuarto curso A
<p>Bloque 1</p> <ol style="list-style-type: none">1. Identificar, relacionar, representar y ordenar los números reales para recibir y producir información en actividades relacionadas con la vida cotidiana, elegir la notación y el tipo de cálculo adecuado y dar significado a las operaciones, procedimientos y resultados obtenidos al resolver un problema.2. Estimar y calcular expresiones numéricas de números racionales (basadas en las cuatro operaciones elementales) con la correcta aplicación de las reglas de prioridad y el uso adecuado de signos y paréntesis.3. Utilizar convenientemente la calculadora científica en las operaciones con números reales, expresados en forma decimal o en notación científica, y aplicar las reglas y las técnicas de aproximación adecuadas.4. Utilizar los procedimientos básicos de las proporcionalidades directa e inversa y de la regla de tres compuesta en un contexto de resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana.5. Operar (suma, resta, multiplicación y división) correctamente con polinomios de primer grado y polinomios de grado dos con coeficientes y raíces enteras.6. Resolver problemas que se basen en el planteamiento y resolución, mediante métodos gráficos o algebraicos, de ecuaciones lineales en una o dos incógnitas, de sistemas de dos ecuaciones con dos incógnitas.
<p>Bloque 2</p> <ol style="list-style-type: none">7. Utilizar las razones trigonométricas y las relaciones entre ellas para resolver problemas geométricos de contexto real, con la ayuda, si es preciso, de la calculadora científica.8. Manejar puntos y figuras por medio de números y ecuaciones, para calcular la distancia entre dos puntos, reconocer y obtener en diversos contextos la ecuación de una recta.
<p>Bloque 3</p> <ol style="list-style-type: none">9. Determinar e interpretar las características básicas (puntos de corte, intervalos de crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, simetrías, continuidad y periodicidad) que permiten evaluar el comportamiento de una gráfica sencilla (de trazo continuo o discontinuo), y obtener información práctica en un contexto de resolución de problemas relacionados con fenómenos naturales o prácticos de la vida cotidiana.10. Reconocer y representar gráficamente las funciones polinómicas de primer y segundo grado en una variable a partir de sus elementos característicos y las funciones de proporcionalidad inversa y la exponencial a partir de tablas de valores significativas, con la ayuda de la calculadora científica.
<p>Bloque 4</p> <ol style="list-style-type: none">11. Elaborar e interpretar tablas y gráficos estadísticos, así como los parámetros de centralización y de dispersión más habituales correspondientes a distribuciones sencillas con ayuda de calculadora y ordenador.12. Utilizar el lenguaje adecuado para la descripción de datos y analizar e interpretar datos estadísticos que aparecen en los medios de comunicación.13. Determinar e interpretar el espacio muestral y los sucesos asociados a un experimento aleatorio y calcular probabilidades simples y compuestas.

Criterios de evaluación para cuarto curso B
<p>Bloque 1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar, relacionar, representar y ordenar los números reales para recibir y producir información en actividades relacionadas con la vida cotidiana, elegir la notación y el tipo de cálculo adecuado y dar significado a las operaciones, procedimientos y resultados obtenidos al resolver un problema. 2. Reconocer los diferentes tipos de intervalos de números reales y su representación en la recta real. 3. Estimar y calcular expresiones numéricas de números racionales (basadas en las cuatro operaciones elementales) mediante la aplicación correcta de las reglas de prioridad y hacer un uso adecuado de signos y paréntesis. 4. Relacionar potencias de exponente fraccionario con radicales y simplificar y resolver expresiones numéricas de números irracionales. 5. Utilizar convenientemente la calculadora científica en las operaciones con números reales, expresados en forma decimal o en notación científica, y aplicar las reglas y las técnicas de aproximación adecuadas, con una valoración de los errores cometidos, para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana. 6. Operar (suma, resta, multiplicación y división) correctamente con polinomios y utilizar la regla de Ruffini y las identidades notables para factorizar polinomios sencillos. 7. Resolver problemas que se basen en el planteamiento y resolución, mediante métodos gráficos o algebraicos, de ecuaciones lineales en una o dos incógnitas, de sistemas de dos ecuaciones con dos incógnitas y de inecuaciones.
<p>Bloque 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Utilizar las razones trigonométricas y las relaciones entre ellas para resolver problemas geométricos de contexto real, con la ayuda, si es preciso, de la calculadora científica. 9. Manejar puntos y figuras por medio de números y ecuaciones, para calcular la distancia entre dos puntos, reconocer y obtener en diversos contextos la ecuación de una recta, resolver problemas de incidencia, paralelismo y perpendicularidad, y reconocer y obtener en diversos contextos la ecuación de una circunferencia con identificación de sus elementos.
<p>Bloque 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Determinar e interpretar las características básicas (puntos de corte, intervalos de crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, simetrías, continuidad y periodicidad) que permiten evaluar el comportamiento de una gráfica sencilla (de trazo continuo o discontinuo), y obtener información práctica en un contexto de resolución de problemas relacionados con fenómenos naturales o prácticos de la vida cotidiana. 11. Reconocer y representar gráficamente las funciones polinómicas de primer y segundo grado en una variable a partir de sus elementos característicos y las funciones de proporcionalidad inversa, exponencial y logarítmica a partir de tablas de valores significativas, con la ayuda de la calculadora científica.
<p>Bloque 4</p> <ol style="list-style-type: none"> 12. Elaborar e interpretar tablas y gráficos estadísticos, así como los parámetros de centralización y de dispersión más habituales correspondientes a distribuciones sencillas con ayuda de calculadora y ordenador. 13. Utilizar el lenguaje adecuado para la descripción de datos y analizar e interpretar datos estadísticos que aparecen en los medios de comunicación. 14. Utilizar la combinatoria y otras técnicas de conteo para determinar los casos posibles, y el número de ellos, que pueden presentarse en situaciones concretas. 15. Determinar e interpretar el espacio muestral y los sucesos asociados a un experimento aleatorio y calcular probabilidades simples, compuestas y condicionadas.

ANEXO XXVII

**MATERIAL UTILIZADO EN LAS ATALs Y EN LAS AULAS ORDINARIAS,
EN EL CASO DE QUE EL CENTRO EDUCATIVO NO TUVIERA ATAL**

Consejería de Educación y Ciencia
Delegación Provincial de Almería

Español para ti

Iniciación en ambientes educativos multiculturales

Bienvenues
مرحبا بكم

Benvenuto

Willkommen

Willkommen


Ben vindos

Bienvenidos

Bine ai venit

ДОБРО
ПОЖАЛОВАТЬ

WELCOME



JUNTA DE ANDALUCÍA

CEP DE ALMERÍA - CEP DE EL EJIDO - CEP DE CUEVAS/OLULA

**GRUPO DE TRABAJO E INVESTIGACIÓN “EDUCACIÓN
INTERCULTURAL, ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO
INMIGRANTE” (CENTRO DE PROFESORADO DE EL
EJIDO)**

AUTORES:

**María Josefa Hervás López
José Manuel Pérez López
Isabel Ruescas Granados
Flora Navarro Sánchez**

COMPOSICIÓN, DISEÑO Y REALIZACIÓN:

**Manuel Ángel Romera Pozo
José Luis Romera Pozo**

DIBUJOS:

Margarita Rodríguez Noguera

**Dedicado en general a los niños y niñas que han
llegado de otros países y en particular a los que ya
han pasado por nuestras aulas.**

Presentación:

La Delegación Provincial de Almería de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, en el marco de la labor que viene desarrollando en el ámbito educativo multicultural que se presenta en los centros educativos, quiere ahora hacer llegar al profesorado de estos centros una nueva herramienta de trabajo, en la que han participado los Centros de Profesorado de Almería, El Ejido y Cuevas/Olula.

“Español para ti”, título que aglutina una serie de fichas de trabajo que facilitan el aprendizaje del idioma al alumnado inmigrante, es fruto del esfuerzo de un grupo de nuestros profesores y profesoras, y va dirigido a aquellos de sus compañeros y compañeras que, día a día, se encuentran con el reto de integrar en nuestro sistema educativo a alumnos y alumnas procedentes de distintos países, y que llegan a Almería con la esperanza de un mundo nuevo.

La Delegación Provincial es consciente del gran esfuerzo que supone para el profesorado conseguir que grupos de alumnos y alumnas tan diversos adquieran no sólo los conocimientos propios del nivel en que se encuentran, sino también los relativos a la diversidad, la paz, la igualdad y la solidaridad. En este sentido, nuestro mayor orgullo como comunidad educativa, es que, paso a paso, se está consiguiendo en nuestros centros el objetivo de integrar todas las culturas, trabajando con los niños y niñas de hoy, que serán los hombres y mujeres del mañana.

Jorge F. Cara Rodríguez

Delegado Provincial en Almería de
la Consejería de Educación y Ciencia.

ÍNDICE:

Página

Bloque 1º: ¡Bienvenidos al colegio!

1. Presentación, saludos y despedidas
2. El colegio
3. El cuerpo
4. La ropa
5. La familia

Anexo

Bloque 2º: ¡Nos vamos a casa!

1. ¿Dónde vivimos?
2. ¿Qué comemos?

Bloque 3º: ¡Salimos al entorno!

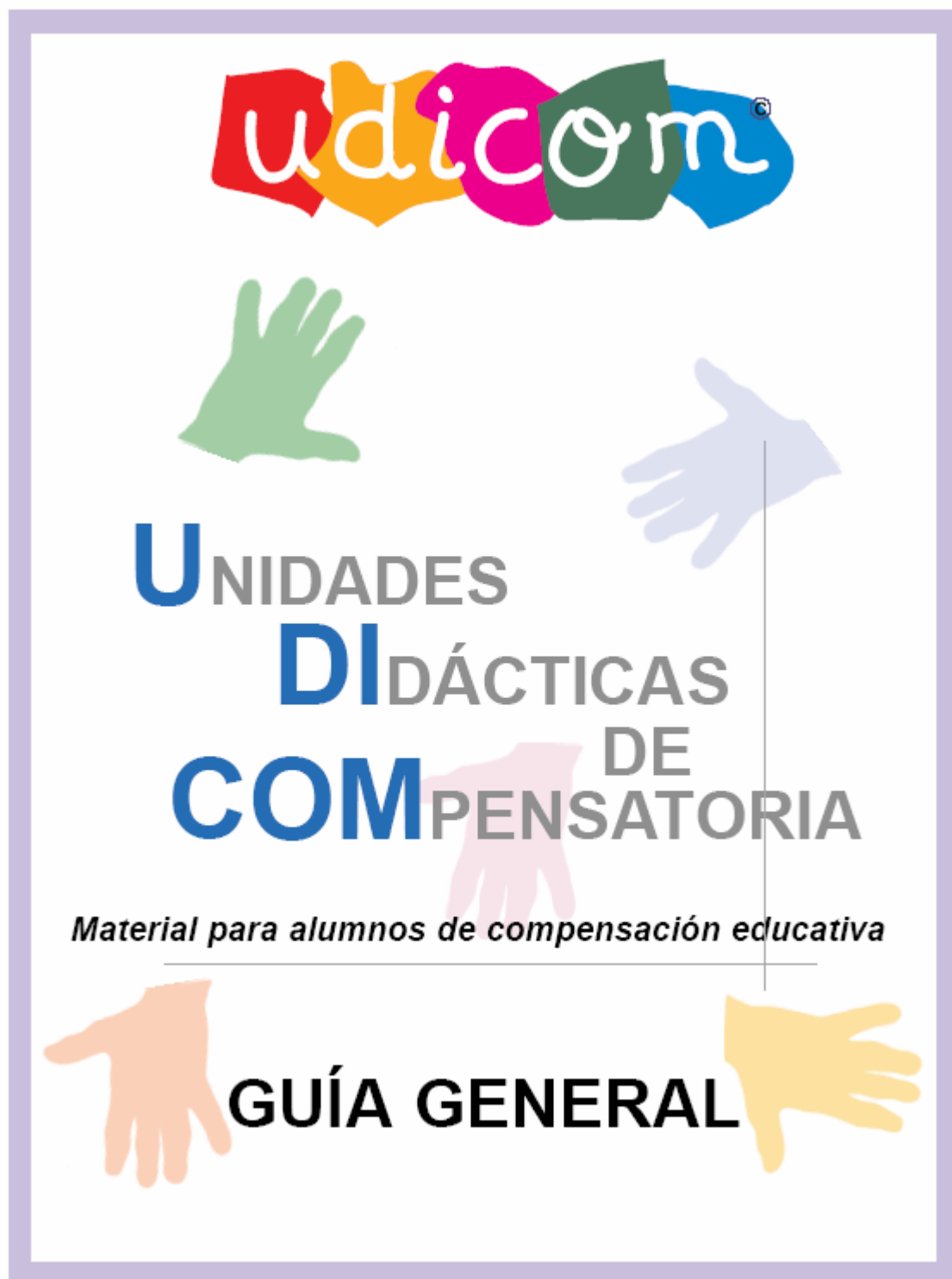
1. La calle
2. Las tiendas
3. ¡Nos divertimos!
4. ¡Cómo viajamos!
5. Los oficios
6. El campo

El material completo se puede obtener en pdf en la siguiente dirección de la página web de la Junta de Andalucía:

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/www/portal/com/bin/portal/Contenidos/Consejeria/PSE/Publicaciones/Minorias Etnicas e Inmigrantes/Espanol para ti_n/espaxolparati.pdf

OTROS MATERIALES DIDÁCTICOS DIRIGIDOS A ENSEÑAR EL ESPAÑOL A EXTRANJEROS

1) MATERIAL UTILIZADO EN AULAS DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA, A LAS QUE ASISTE ALUMNADO INMIGRANTE, QUE NO CONOCE EL ESPAÑOL.



<http://www.educarm.com/udicom/indexb.htm>²⁰

2) MÉTODOS DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

Antuñedo, B. y Donsor, C. (1994). **Curso de español para extranjeros**. Madrid, S.M. (Libro del alumno, cuaderno de ejercicios, cassetes, libro del profesor).

²⁰ En esta página web la podemos encontrar completa

- Belchí Arévalo, M. y Cartes, P. J. (1996). **Síntesis**. SGEL, Madrid.
- Castro, F. et al. (1990). **Ven**. Edelsa, Madrid. (Libro del alumno, cuaderno de ejercicios, cassetes, libro del profesor). Existe el Tomo 1, 2 y 3.
- Cáritas y “Andalucía Acoge” (1995). **Manual de lengua y cultura**. Madrid.
- Centellas, A. (2000). **Método de español para extranjeros**. Edinumen, Madrid. (Libro del alumno, cassette y claves de los ejercicios). Nivel inicial e intermedio.
- Cerrolaza, M. y Llovet, B. (1998). **Planet@ ELE. (1 y 2)**. Edelsa, Madrid.
- Chamorro, M^a Dolores et al. (1995). **Abanico (nivel avanzado)**. Difusión, Madrid. (Libro del alumno, cassette, cuaderno de ejercicios, libro del profesor).
- Coronado González, M. et al. (1994). **A fondo**. SGEL, Madrid.
- García, N. y Sánchez, J. (1992). **Español 2000**. SGEL, Madrid.
- González Hermoso et al. (1995). **Gramática del español lengua extranjera**. Edelsa, Madrid.
- Martín, E. et al. (sf). **Gente 1**. Difusión, Madrid. (Carpeta de audiciones del libro del alumno, libro de trabajo y resumen gramatical, carpeta de audiciones del libro de trabajo, guía de soluciones del libro de trabajo, libro del profesor). (Existe **Gente 2** y **Gente 3**).
- Matte Bon, F. (1992). **Gramática comunicativa del español (2 vols)**. Difusión, Madrid.
- Millares, S. (2000). **Método de español para extranjeros**. Edinumen, Madrid. (Libro del alumno, cassette y claves de los ejercicios).
- Miquel, L. y Sans, N. (1993). **¿A que no sabes?, curso de perfeccionamiento**. Edinumen, Madrid.
- Miquel, L. y Sans, N. (1992). **De dos en dos. Ejercicios de producción oral**. Difusión, Madrid.
- Miquel, L. y Sans, N. (1991). **Como suena 1-2. Materiales para la comprensión auditiva**. Difusión, Madrid.
- Miquel, L. y Sans, N. (1989). **Intercambio 1**. Difusión, Madrid. (Libro del alumno, cassetes, cuaderno de ejercicios y resumen gramatical, libro del profesor). (Existe **Intercambio 2**).
- Miquel, L. y Sans, N. (1994). **Rápido. Curso intensivo de español**. Difusión, Madrid. (Libro del alumno, cassette, cuaderno de ejercicios, guía del profesor, vocabulario español inglés, vocabulario español francés).
- Sánchez, J. et al. (s.f.). **Español sin fronteras (3 niveles)**. SGEL, Madrid. (Libro del alumno, cassetes, cuaderno de ejercicios, libro del profesor).
- VV.AA. (1991). **Actividades comunicativas**. Edelsa, Madrid.
- VV.AA. (1991). **Destrezas ELE. Al habla. Tácticas de conversación**. S.M., Madrid. (Existe un libro denominado **A la escucha**).
- VV.AA. (1994). **Español lengua extranjera. Curso práctico**. Edelsa, Madrid.
- VV.AA. (1988). **Expresión oral**. Alhambra, Madrid.
- VV.AA. (1992). **Practicar y consultar la gramática. Español lengua extranjera**. Difusión, Barcelona.
- VV.AA. (2000). **Procesos y recursos**. Edinumen, Madrid. (Libro del alumno, libro de claves y transcripciones, cassetes, libro del profesor).
- VV.AA. (1992). **Tablas gramaticales. Español lengua extranjera**. Difusión, Barcelona.
- VV.AA. (1996). **El español es fácil**. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid. (CD-Rom dirigido especialmente al alumnado de procedencia magrebí).
- VV.AA. (1998). **Contrastes. Método de alfabetización en español como lengua extranjera**. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid.

MÉTODOS DE ESPAÑOL PARA NIÑOS

A la una, a las dos, a las tres (2001). Edinumen, Madrid. (3 niveles. Fichas del alumno, cinta de audio, carpeta de láminas, agenda del profesor y materiales complementarios: Caja de juegos, vídeo, CD - Rom, cuaderno de actividades, cintas de audio).

¡Bravo, bravo! (2000). Santillana, Madrid. (Curso de español para niños en tres niveles, cassetes, láminas, máscaras, etc).

Lagartos, M. et al. (1990). **Entre amigos (1, 2 y 3). Curso de español para niños.** SGEL, Madrid.

Marín, F. y Morales, (1998). **Los Trotamundos, método de español para niños, 1 y 2.** Edelsa, Madrid. (Cassetes y karaoke).

Pisonero et al. (1999). **Pasacalle, curso de español para niños, (niveles 1, 2, 3 y 4).** SGEL, Madrid.

VV.AA. (1999). **Una rayuela, 1 y 2.** SGEL, Madrid.

ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO 2ª LENGUA, E/L2²¹

Orientaciones para la enseñanza.

Diccionarios.

ACTIVIDADES Y UNIDADES DIDÁCTICAS

■ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Materiales para el aprendizaje del Español. Selección y análisis. Enero 2004. [\[PDF\]](#)

Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Marzo 2003. [\[PDF\]](#)

Actas del encuentro “La enseñanza del español a inmigrantes”

Centro Virtual Cervantes

<http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/encuentro/>

“Aspectos metodológicos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar intercultural.”

Belén Muñoz López

Ponencia en las XIV Jornadas Hispanolusas, Jaca, Junio 2004. [\[PDF\]](#)

Interculturalidad, Internet y E/L2.

Aula intercultural. [\[PDF\]](#)

Inmigración, educación y lengua propia.

Ignasi Vila, Universidad de Girona [\[PDF\]](#)

El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción.

²¹ Algunos de estos documentos los podemos encontrar en pdf en la página:

<http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/el2.php>

Mohamed El-Madkouri Maataoui
Universidad Autónoma de Madrid

<http://www.um.es/tonosdigital/znum5/estudios/F-mapalin.htm>

■DICCIONARIOS

Diccionario básico CASTELLANO-ÁRABE [\[PDF\]](#)

Diccionario básico CASTELLANO-RUMANO [\[PDF\]](#)

Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

http://www.jccm.es/educacion/atenc_div/diccionario_arabe/index.html

Vocabulario básico infantil ESPAÑOL- AMAZIGE.

Ana M.^a Rico Martín y Celia Rico Martín. [\[PDF\]](#)

Diccionario de acciones. Contiene imágenes y orientaciones didácticas.

Seminario de Educación Compensatoria (ORALINFO) del CPR1 de Zaragoza.

<http://www.educa.aragob.es/cpamanza/diccio/portada.html>

La casa. Material para aprender vocabulario relacionado con las distintas partes de la casa. En inglés, catalán y castellano.

<http://www.xtec.es/satis/ra/lacasa/lacasa.html>

■ACTIVIDADES Y UNIDADES DIDÁCTICAS

El tratamiento curricular del español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuestas de tareas. 2001-2002.

Diseño, aplicación y evaluación de tareas de E/L2 en el contexto escolar. Propuestas de tareas. 2003-2004.

Vine-VEN. Materiales didácticos para la atención educativa del alumnado inmigrante. Comunidad Valenciana.

Incluye un curso interactivo para el aprendizaje del español.

http://www.cult.gva.es/dgoiepl/Inmigracion/web2_castellano/guia.htm

Actividades y recursos del Centro Virtual Cervantes

<http://cvc.cervantes.es/aula/>

Curso interactivo que incluye actividades on-line e imprimibles.

<http://www.carmengp.com/caste/>

Español para ti.

Centro de Profesorado de El Ejido.

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. [\[PDF\]](#)

ELENET.

Conjunto de actividades que desarrollan todas las destrezas. Están organizadas por niveles siguiendo el Marco Europeo de las Lenguas.

<http://www.elenet.org/default.asp>

Método de enseñanza de castellano para chinos.

Asociación La Formiga

[PDF Alumno/a](#) - [PDF Profesor/a](#)

El Rinconcito.

Recopilación de recursos para la educación provenientes del ámbito hispano. Ed. Infantil y Primaria

<http://www.mundolatino.org/rinconcito/>

Actividades de lengua española. (Niveles elemental, intermedio y avanzado).

International House Madrid S.A

<http://www.ihmadrid.es/comunicativo/elemental.htm>

Español para extranjeros.

Lecciones y actividades de español para uso en clase. Todos los niveles.

http://www.parlo.com/es/teachers/materials/index_es.asp

Español con Carlitos.

Conjunto de actividades con acento en la gramática.

<http://babelnet.sbg.ac.at/carlitos/index.htm>

Learn spanish: algunas herramientas –en inglés- para el aprendizaje de español.

<http://www.studyspanish.com/freesite.htm>

La llamada de la selva.

Página con recursos y actividades para la enseñanza de la lengua.

http://www.cnice.mecd.es/eos/MaterialesEducativos/mem2002/selva_lengua/index2.htm

Mini-unidades didácticas.

Conjunto de actividades que trabajan distintos aspectos de la lengua.

<http://www.edu365.com/primaria/muds/castella/index.htm>

Ejercicios de gramática. Nivel intermedio y avanzado

<http://www.colby.edu/~bknelson/exercises/>

Sopas de letras

<http://puzzles.about.com/cs/sopadeletras/index.htm>

Adivinanzas, canciones, juegos y otras actividades para niños

<http://www.elhuevodechocolate.com/>

<http://www.hevanet.com/dshivers/juegos/juegos.html>

<http://www.uebersetzung.at/twister/es.htm>

Unidades didácticas de Compensatoria.

C.E.I.P. Joaquín Carrión Valverde (Murcia)

<http://www.educarm.com/udicom/>

Aprende español con los tebeos

<http://www.sgci.mec.es/br/cv/tebeo/tebeo.htm>

Complemento lúdico para el aprendizaje del español
http://amnesia.eljuego.free.fr/amnesia_homepage.htm

Aprende español con Camille
<http://www.upv.es/camille/canal/canal2.html>

A tu aire
<http://www.wordsandtools.com/atuaire1demo/welcome.htm>

Centro virtual de recursos María Moliner
<http://www.sgcj.mec.es/br/cv/act/index.html>

Recursos imprimibles para la enseñanza del español como segunda lengua
<http://www.ihmadrid.com/comunicativo/>

Didáctica del español como lengua extranjera
<http://es.geocities.com/didacticadelespanol/page2.html>

Actividades para la enseñanza del español
<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/resultados.asp>

Actividades para la enseñanza del español como segunda lengua
<http://www.elenet.org/default.asp>

El tratamiento curricular del español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes
http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/cd_espanol/index.htm

Los sonidos del español
<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html>

Gramática española
<http://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/gra/>

Gramática y ortografía
<http://www.indiana.edu/~call/lengua.html>

Material didáctico para la enseñanza del español
<http://www.adesasoc.org/ejerciciosdidactica.asp>

ANEXO XXVIII²²**COMPARATIVA DE LAS COMPETENCIAS CURRICULARES ANALIZADAS EN LAS FASES INICIAL, INTERMEDIA Y FINAL DE LA INVESTIGACIÓN**²³.

Competencias curriculares de Segundo curso de Primer Ciclo de Educación Primaria. C.E.I.P. Río Piedras. Lepe		
1) Discriminación auditiva, entonación y pronunciación de los textos orales.	I. Participa en situaciones de comunicación, estableciendo relaciones constructivas con otras personas, adoptando actitudes de tolerancia, cooperación, participación, interés y respeto. (1, 2, 5)	1. Habla pronunciando con claridad. (1)
2) Utiliza las formas socialmente establecidas para iniciar, mantener y terminar una conversación.	II. Se expresa de forma oral con una actitud crítica y razonada ante las informaciones que nos llegan y los contenidos curriculares que manejamos, con vocabulario adecuado, pronunciación correcta y orden en las ideas. (2, 5)	2. Se interesa por participar en situaciones de comunicación oral: interviene en la conversación, sabe escuchar y pedir la palabra. (2, 5).
3) Comprende los cuentos, narraciones y mensajes orales.	III. Comprende textos orales sobre diversas culturas, identificando las ideas principales. (3)	3. Expone oralmente hechos, sentimientos y experiencias propias.(3)
4) Expresa mensajes referidos a necesidades, emociones y deseos de forma individual y en grupo.	IV. Memoriza y reproduce textos sencillos de las diversas culturas, manteniendo viva la memoria y el patrimonio cultural que éstas nos	4. Comprende mensajes orales sencillos (narrativos, descriptivos, explicativos) y sabe transmitirlos a otros. (3)

²² Presentamos en la primera columna las competencias a adquirir, por parte del alumnado, en la fase inicial, en la columna de enmedio exponemos las de la fase intermedia y en la columna final exponemos las competencias de la fase final.

²³ Se exponen en cada una de las competencias intermedias y finales, con qué competencias se relacionan de las que se analizaron en la fase inicial.

	aportan. (11)	
5) Tiene iniciativa e interés por participar en la comunicación oral, respetando las normas sociales establecidas que regulan el intercambio lingüístico.	V. Lee textos en voz alta con corrección, que facilitan el conocimiento y la adquisición de valores desde múltiples enfoques. (7)	5. Describe objetos y personas señalando algunos rasgos específicos. (4)
6) Utiliza la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute.	VI. Lee en silencio textos sencillos para elaborar juicios y criterios personales sobre los valores de nuestra sociedad y de la que se procede. (7)	6. Sabe pedir información, permiso, dar las gracias, saludar... (2, 4)
7) Comprende los recursos de la lengua escrita: pictogramas, rótulos, láminas, periódicos, revistas y libros.	VII. Valora la diversidad lingüística que enriquece nuestra sociedad, prestando una atención especial a la modalidad andaluza.	7. Sabe narrar oralmente una historia o cuento con orden lógico. (5)
8) Interpreta imágenes, carteles, fotografías.	VIII. Comprende el sentido global de los textos leídos, utilizando las estrategias de comprensión lectora. (7, 8)	8. Identifica y emplea todas las letras: minúsculas, mayúsculas, manuscritas y de imprenta.
9) Tiene desarrollada la orientación espacio-temporal.	IX. Lee textos que le hacen disfrutar y conocer la cultura rica y diversa de nuestra sociedad, por iniciativa propia como fuente de placer.	9. Lee y escribe palabras que contienen sílabas directas: consonante + vocal (ma, la, su...) y consonante + vocal (bra, tri, cre...). (6, 7, 17)
10) Tiene desarrollado el esquema corporal.	X. Produce textos breves y coherentes, que promuevan la solidaridad entre las personas y pueblos que integran nuestro mundo, prestando atención a la ortografía, la caligrafía, el orden y la presentación. (6)	10. Lee y escribe palabras que contienen sílabas inversas: vocal + consonante (al, es, un...) y consonante + vocal + consonante + vocal + consonante (del, tor, cal...). (6, 7, 18)
11) Discrimina figuras.	XI. Se familiariza con programas informáticos educativos sencillos, generando una actitud crítica ante las	11. Lee y escribe palabras que contienen sílabas inversas: vocal + consonante + consonante (ins, obs...) y consonante + consonante + vocal + consonante (pres, bras,

	informaciones y valores que transmiten.	tres...). (6, 7, 18)
12) Desarrolla y utiliza la memoria visual.		12. Se interesa por descifrar los mensajes escritos de su entorno (carteles, etiquetas, instrucciones...). (8)
13) Tiene desarrollada la noción de direccionalidad.		13. Tiene una lectura fluida con la entonación, el ritmo y las pausas adecuadas. (7)
14) Tiene desarrollada la noción de linealidad.		14. Conoce el orden alfabético y diferencia vocales de consonantes. (6, 16)
15) Tiene desarrollada la orientación izquierda-derecha.		15. Diferencia palabras, sílabas y letras. (6, 16, 18)
16) Tiene asumido el concepto de distribución.		16. Tiene una letra legible. (6, 16)
17) Mantiene la posición al escribir.		17. Copia un texto sin cometer errores ortográficos. (6)
18) Comprende la correspondencia entre fonema-grafía.		18. Controla el sentido y la dirección de lo escrito. (9, 10, 12, 13, 15)
19) Identifica las letras.		19. Sabe construir frases separando bien las palabras. (6)
20) Conoce la diferencia entre palabras, sílabas y fonemas.		20. Sabe producir textos escritos breves y sencillos, empleando oraciones con sentido completo. (6)
		21. Reconoce y utiliza las reglas ortográficas básicas y los signos de puntuación. (6)
		22. Comprende textos cortos leídos (lectura oral y silenciosa) e identifica la idea principal y algunos detalles secundarios. (7, 8, 9)
		23. Sabe formar diminutivos, aumentativos y derivados. (14)
		24. Reconoce palabras de la misma familia léxica. (14)

Área de representación numérica.

1) Reconoce las propiedades de los objetos: forma y tamaño.	I. Lee, escribe y ordena números naturales de hasta seis cifras, indicando el valor posicional de sus cifras, partiendo de las experiencias propias y características de las distintas culturas presentes en el aula, dotándolo de significado.(2, 3)	1. Cuenta, lee, escribe y ordena progresiva y regresivamente números naturales hasta 100. (2, 3)
2) Expresa la cuantificación de los elementos que se le presentan.	II. Conoce el uso y significado de los códigos numéricos próximos: numeración de las casas de una calle, de las plantas de un edificio, de las aulas del colegio, de los códigos postales, etc. (3)	2. Conoce el valor posicional de los números hasta el 100. (3)
3) Conoce los primeros	III. Calcula sumas, restas y	3. Realiza sumas y restas sin

números ordinales: los nueve primeros números y su representación gráfica	multiplicaciones, y dividir un número de hasta seis cifras por otro número de una cifra, partiendo de ejemplos propios del medio de origen. (4)	llevar y llevando. (4)
4) Se ha iniciación con el cálculo de las operaciones de unir y separar por medio de la manipulación de objetos.	IV. Realiza mentalmente cálculos significativos para el alumnado y sencillos sobre las cuatro operaciones, utilizando. (4)	4. Utiliza estrategias de cálculo mental respecto a la suma y a la resta. (4)
5) Ha adquirido nociones básicas de medida.	V. Resuelve problemas de la vida cotidiana del entorno donde viven y del entorno de procedencia, mediante una o dos operaciones aritméticas utilizando estrategias personales y colectivas de resolución, y comprobar de forma razonada los resultados obtenidos. (4)	5. Coloca adecuadamente las cantidades para la realización de algoritmos. (4)
6) Conoce las unidades de medida naturales.	VI. Formula un enunciado de la vida real, tanto del contexto donde vive o aquel en el que se encuentra habitualmente y formula una pregunta que se correspondan con una suma, una resta, una multiplicación o una división sencillas. (4)	6. Selecciona la operación adecuada para resolver problemas sencillos de adición y sustracción(4)
7) Conoce las medidas temporales, utilizando como instrumento de medida del tiempo el reloj.	VII. Utiliza la calculadora para la estimación, aproximación y comprobación de resultados numéricos en las operaciones matemáticas con números naturales de ejemplos de la vida diaria. (4)	7. Presenta de forma clara y ordenada el planteamiento, desarrollo y resultado de los problemas. (4)
8) Conoce las formas planas: círculo, cuadrado, rectángulo, triángulo.	VIII. Lee, escribe y representa fracciones cuyo denominador sea un número menor que diez, así como ordena fracciones de igual denominador, referidas a cantidades y magnitudes que tengan significado para	8. Utiliza técnicas elementales para ordenar y recoger datos de su realidad más próxima (recuento, agrupación, interpretación...). (XV, XVI)

	el alumno o alumna. (5, 6, 7)	
9) Conoce los cuerpos geométricos: esfera, cubo.	IX. Reconoce si se puede o no adquirir un artículo cualquiera, comparando el precio que marca con una cantidad de monedas de curso legal, leyendo, escribiendo y ordenando los números que marcan distintos precios, con notación decimal hasta las centésimas, si es necesario. Conoce y valora las ventajas del euro como moneda común de los europeos y los distintos tipos de monedas y billetes de cada uno de los países presentes en el aula y establece comparaciones entre monedas y billetes de un mismo país y de diferentes países. (5, 6, 7)	9. Realiza mediciones de longitud, masa y capacidad, seleccionando el instrumento adecuado. (5, 6, 7)
10) Tiene nociones básicas de orientación y situación en el espacio.	X. Realiza estimaciones y mediciones eligiendo, entre los instrumentos y unidades de medida más usuales, los que se ajusten mejor al tamaño y naturaleza del objeto, en situaciones de la vida real, estableciendo equivalencias con números positivos entre la unidad elegida y otras unidades de esa magnitud: longitud (kilómetro, metro, decímetro, centímetro); capacidad (litro, decilitro, centilitro); masa (kilogramo y gramo); tiempo (año, mes, día, hora, minuto y segundo) y conociendo las medidas diferentes de los distintos países. (5, 6, 7)	10. Conoce y utiliza medidas de tiempo (reloj, semanas, meses...) y dinero monedas. (5, 6, 7)
	XI. Sitúa y expresa correctamente la	11. Define la posición de un objeto en el espacio, usando

	<p>localización de un elemento en un croquis o plano sencillo, identificándolo y expresando su posición respecto al propio alumnado o de otras personas u objetos característicos de su entorno. (8)</p>	<p>los conceptos: derecha/izquierda, arriba/abajo, delante/detrás, próximo/lejano, dentro/fuera. (8)</p>
	<p>XII. Identifica figuras planas y cuerpos geométricos del entorno más próximo y de los países de origen (polígonos, círculos, cubos, prismas, pirámides, cilindros, conos, esferas), así como de las imágenes ofrecidas en distintos soportes y materiales, nombrando y reconociendo sus elementos básicos (lados, vértices, caras, aristas, ángulos, diagonales y ejes de simetría). (8)</p>	<p>12. Reconoce y dibuja líneas rectas y curvas. (8)</p>
	<p>XIII. Clasifica figuras planas y utiliza la cuadrícula para expresar la medida de la superficie de cuadrados, rectángulos y triángulos rectángulos, identificándolos en el entorno actual y comparándolos con el de origen. (8)</p>	<p>13. Reconoce el entorno próximo formas geométricas, circulares, triangulares, cuadradas y rectangulares. (8)</p>
	<p>XIV. Utiliza las formas geométricas como fuente de creación artística, como hicieron nuestros antepasados de distintas culturas. (9)</p>	<p>14. Reconoce en el entorno figuras cúbicas y esféricas. (9)</p>
	<p>XV. Construye tablas sencillas de recogida de datos, proporcionados desde distintos medios (prensa, libros, informáticos), reconociendo y expresando la frecuencia absoluta de</p>	

	esos datos, siendo críticos con los datos que observan en ellos.
	XVI. Obtiene y comunica información de las distintas culturas, de forma clara y ordenada, a partir del estudio y la representación de pictogramas y diagramas de barras sencillos.
	VII. Identifica el propio progreso en el conocimiento matemático como fuente de mejora en la autonomía personal y en la relación con los demás.

Competencias curriculares de Segundo curso de Segundo Ciclo de Educación Primaria¹.

C.E.I.P. Hermanos Pinzón.

Palos de la Frontera

1. Habla pronunciando con claridad.	Participa en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, con los compañeros y compañeras y el docente, en las se valora la diversidad como elemento enriquecedor, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, escuchar, exponer con claridad, entonar adecuadamente. (1, 2)	1. Participa en situaciones de intercambio comunicativo (diálogos, conversaciones) y expresa su opinión. (1, 2)
2. Se interesa por participar en situaciones de comunicación oral: interviene en la conversación, sabe escuchar y pedir la palabra.	Se expresa de forma oral, utilizando diferentes funciones de comunicación, con vocabulario, entonación y ritmo adecuados, y una estructura narrativa coherente, respetando y valorando las diferentes situaciones fonéticas de las comunidades y pueblos. (2, 3)	2. Respeta las normas de comunicación oral en pequeño y gran grupo (escucha a los demás, espera el turno de palabra, respeta las opiniones de los otros). (2)
3. Expone oralmente hechos, sentimientos y experiencias	Comprende el sentido global de los textos orales, propios	3. Expresa oralmente sucesos y experiencias próximas con orden

propias.	de la traición oral autóctona y de las culturas de nuestro entorno. (4)	de ideas, empleando adecuadamente pronunciación, entonación, ritmo y vocabulario. (3)
4. Comprende mensajes orales sencillos (narrativos, descriptivos, explicativos) y sabe transmitirlos a otros.	Memoriza y reproduce textos pertenecientes a nuestro patrimonio cultural, interés y respeto por las diferentes culturas del entorno. (12, 17, 20)	4. Comprende textos orales sencillos, distingue sus ideas principales y secundarias y sintetiza el contenido.(4)
5. Describe objetos y personas señalando algunos rasgos específicos.	Valora la modalidad lingüística andaluza y conocer la diversidad lingüística de España, así mismo, interesarse por la lengua de aquella cultura que conforma nuestro entramado social. (12)	5. Completa textos orales narrativos (principio, desarrollo y final). (7)
6. Sabe pedir información, permiso, dar las gracias, saludar...	Lee textos pertenecientes a nuestro patrimonio cultural y propios de otras culturas con fluidez y entonación adecuadas. (22)	6. Crea textos orales breves (narrativos y descriptivos). (5, 7)
7. Sabe narrar oralmente una historia o cuento con orden lógico.	Lee en silencio diferentes textos, valorando el progreso en la velocidad y la comprensión y respetando los distintos aprendizajes de los sujetos. (22)	7. Realiza la lectura oral con fluidez y la adecuada entonación, ritmo y pausas. (9, 10, 11, 13)
8. Identifica y emplea todas las letras: minúsculas, mayúsculas, manuscritas y de imprenta.	Resume un texto sencillo, captando el sentido global y las ideas principales y secundarias, elaborando juicios y criterios personales sobre los contenidos del texto.	8. Lee comprensivamente (lectura oral y silenciosa). (22)
9. Lee y escribe palabras que contienen sílabas directas: consonante + vocal (ma, la, su...) y consonante + vocal (bra, tri, cre...).	Lee con frecuencia y por iniciativa propia diferentes textos, tomando una actitud crítica ante aquéllos que promueven la discriminación y el rechazo. (22)	9. Emplea adecuadamente mayúsculas, guión, punto, coma, interrogación y exclamación. (8, 21)
10. Lee y escribe palabras que contienen sílabas inversas: vocal + consonante (al, es, un...) y consonante + vocal + consonante + vocal + consonante (del, tor, cal...).	Utiliza textos sencillos para recoger información y realizar trabajos, propiciando el conocimiento, apreciando el disfrute y respeto del patrimonio cultural de la comunidad en la que vive. (22)	10. Acentúa debidamente las palabras del vocabulario básico. (21, 17)

11. Lee y escribe palabras que contienen sílabas inversas: vocal + consonante + consonante (ins, obs...) y consonante + consonante + vocal + consonante (pres, bras, tres...).	Produce textos con una estructura coherente, aplicando las normas ortográficas básicas y cuidando la caligrafía, el orden y la presentación de forma individual y en grupo, propiciando la cooperación, la participación y el interés por el trabajo en grupos. (5, 7, 12, 20, 22)	11. Utiliza correctamente los grupos -mp, mb-, -hie-, -hue-, -illo-, -illa. (9, 10, 11, 14, 17)
12. Se interesa por descifrar los mensajes escritos de su entorno (carteles, etiquetas, instrucciones...).	Utiliza la escritura para planificar sus trabajos, recoger información, realizar resúmenes, que se expondrán respetando las opiniones de los demás. (22)	12. Distingue y utiliza r/tr y las terminaciones -d/ -z. (9, 10, 11, 14, 17)
13. Tiene una lectura fluida con la entonación, el ritmo y las pausas adecuadas.	Utiliza programas educativos informáticos para la elaboración y presentación de textos, que generan una actitud crítica ante la información que reciben.	13. Escribe correctamente los verbos terminados en -ger, -gir, -bir, -vir y las palabras del vocabulario básico que contienen v, b, güe, güi. (16)
14. Conoce el orden alfabético y diferencia vocales de consonantes.		14. Tiene letra legible, separa bien los párrafos y dispone ordenadamente sus escritos. (19)
15. Diferencia palabras, sílabas y letras.		15. Completa frases y textos escritos incompletos. (20)
16. Tiene una letra legible.		16. Construye correctamente oraciones afirmativas y negativas. (20)
17. Copia un texto sin cometer errores ortográficos.		17. Produce textos escritos sencillos (narrativos, descriptivos, cartas...). (20, 18)
18. Controla el sentido y la dirección de lo escrito.		18. Presenta limpieza en sus escritos.
19. Sabe construir frases separando bien las palabras.		19. Comprende el sentido global de los textos escritos de uso habitual e identifica la idea principal y algunas secundarias.
20. Sabe producir textos escritos breves y sencillos, empleando oraciones con sentido completo.		20. Considera la lengua escrita como una posible fuente de diversión. (12)
21. Reconoce y utiliza las reglas ortográficas básicas y los signos de puntuación.		21. Reconoce en un texto escrito los nombres, verbos, adjetivos y artículos.
22. Comprende textos cortos leídos (lectura oral y silenciosa) e identifica la idea principal y algunos detalles		22. Distingue el género y el número de artículos, nombres y adjetivos.

secundarios.		
23. Sabe formar diminutivos, aumentativos y derivados.		23. Reconoce el presente, pasado y futuro de las formas verbales.
24. Reconoce palabras de la misma familia léxica.		24. Reconoce el sujeto y el predicado de una oración.
		25. Utiliza adecuadamente el diccionario.
		26. Cuida los libros y el orden en el aula y en la biblioteca.
		27. Reconoce y utiliza sinónimos y antónimos.
		28. Maneja familias de palabras. (24)
		29. Utiliza prefijos y sufijos para crear palabras nuevas. (23)
		30. Diferencia el sentido de las palabras polisémicas por el contexto. (24)

Área de Matemáticas		
1. Cuenta, lee, escribe y ordena progresiva y regresivamente números naturales hasta 100.	Utiliza los números naturales espontáneamente para referirse a experiencias propias, dotándolos de significado para la vida diaria del alumnado. (1)	1. Cuenta lee, escribe y ordena progresiva y regresivamente números de cinco cifras, interpretando el valor posicional de cada una de ellas. (1, 2)
2. Conoce el valor posicional de los números hasta el 100.	Lee, escribe y ordena números de hasta tres cifras, indicando el valor posicional de sus cifras y conoce que en otras culturas y civilizaciones se hace de otra manera. (1, 2)	2. Identifica la multiplicación como suma de sumandos iguales. (3, 4, 5, IV, V)
3. Realiza sumas y restas sin llevar y llevando.	Conoce y utiliza las parejas de números cuya suma sea un número menor o igual a diez y lo aplica al contexto cercano al alumnado. (3, 4, 5)	3. Memoriza las tablas de multiplicar. (IV, V)
4. Utiliza estrategias de cálculo mental respecto a la suma y a la resta.	Calcula sumas y restas a partir de experiencias personales y grupales de unión, incremento, separación y disminución, comprobando el resultado obtenido con estimación lógica.	4. Domina el algoritmo de la multiplicación hasta tres cifras.
5. Coloca adecuadamente las cantidades para la realización de algoritmos.	Conoce los productos de los factores que forman las tablas de multiplicar de los números: 1, 2, 5 y 10, entendiendo la multiplicación como método abreviado para realizar algunas sumas.	5. Domina el algoritmo de la división por una cifra.
6. Selecciona la operación adecuada para resolver problemas sencillos de adición y sustracción	Calcula mentalmente el doble de un número de dos cifras significativas menores que cinco y la mitad de un número de dos cifras pares, distintas de cero. Además, realiza mentalmente cálculos de sumas y restas que no impliquen cambio de unidad en el Sistema de Numeración Decimal y reconocen la importancia del cálculo mental, a partir de la carencia que el alumnado de otras culturas tiene de aparatos para comprobar los resultados.	6. Utiliza estrategias de cálculo mental en las operaciones básicas. (4)

<p>7. Presenta de forma clara y ordenada el planteamiento, desarrollo y resultado de los problemas.</p>	<p>Resuelve problemas de la vida cotidiana, de forma razonada, mediante la adición o la sustracción, utilizando estrategias personales y colectivas para la resolución de problemas de la vida real de nuestra cultura, así como supuestos de otras circunstancias y culturas.</p>	<p>7. Resuelve problemas de su vida cotidiana aplicando la suma, resta, multiplicación e inicia los de la división. (VII, VIII)</p>
<p>8. Utiliza técnicas elementales para ordenar y recoger datos de su realidad más próxima (recuento, agrupación, interpretación...).</p>	<p>Formula oralmente un enunciado de la vida real propia y de otras culturas y una pregunta que se corresponda con una suma o resta de dos números cualesquiera menores o iguales a diez.</p>	<p>8. Resuelve problemas que combinan los algoritmos de suma, resta y multiplicación. (7)</p>
<p>9. Realiza mediciones de longitud, masa y capacidad, seleccionando el instrumento adecuado.</p>	<p>Identifica los distintos tipos de monedas y billetes de curso legal, y establece comparaciones entre los de un mismo país y los de países diferentes. (10)</p>	<p>9. Expresa ordenadamente las fases de resolución de problemas sencillos (datos, planteamiento gráfico, si procede, operaciones y expresión del resultado. (7)</p>
<p>10. Conoce y utiliza medidas de tiempo (reloj, semanas, meses...) y dinero monedas.</p>	<p>Distingue intuitivamente magnitudes y algunas de las unidades de medida convencionales que se corresponden con una magnitud: longitud (metro, centímetro); capacidad (litro); masa (kilogramo); tiempo (año, día, hora, minuto). Realiza prácticas sencillas de medida, conociendo que estas unidades pueden variar de unas culturas a otras y conociendo algunas de estas magnitudes. (9)</p>	<p>10. Utiliza planteamientos y métodos de resolución alternativos a un problema previamente resuelto o cambia su enfoque si no obtiene el resultado correcto.</p>
<p>11. Define la posición de un objeto en el espacio, usando los conceptos: derecha/izquierda, arriba/abajo, delante/detrás, próximo/lejano, dentro/fuera.</p>	<p>Expresa correctamente la localización de un objeto en el espacio, identificándolo y expresando su posición respecto del propio alumno o alumna, o de otras personas u objetos y sabiendo que la direccionalidad puede cambiar, dependiendo de las culturas. (10)</p>	<p>11. Usa la calculadora como método de comprobación de los cálculos realizados.</p>

12. Reconoce y dibuja líneas rectas y curvas.	Identifica figuras planas en objetos del entorno más próximo (casa, barrio, aula, colegio) y de otras culturas fácilmente reconocibles, así como en imágenes ofrecidas en distintos soportes y materiales reconociendo sus elementos básicos, así como su dominio interior, exterior y frontera: triángulo, círculo, rectángulo, cuadrado, circunferencia. (12)	12. Estima la longitud, masa y capacidad de objetos familiares. (9)
13. Reconoce el entorno próximo formas geométricas, circulares, triangulares, cuadradas y rectangulares.	Identifica cuerpos geométricos sencillos en el entorno y de otras culturas, fácilmente reconocibles ((pirámides egipcias, círculos Juegos Olímpicos...)). (13)	13. Elige el instrumento y la unidad adecuados para realiza mediciones de longitud, masa y capacidad de objetos familiares. (9)
14. Reconoce en el entorno figuras cúbicas y esféricas.	Utiliza las formas geométricas como fuente de creación artística, como hicieron nuestros antepasados de distintas culturas, haciendo un análisis de distintas creaciones para determinar las formas geométricas que se impregnan de ellas. (13)	14. Elige el instrumento y la unidad adecuados para realizar mediciones de tiempo. Usa monedas adecuadas para hacer cambios de un billete de hasta 50 EUROS. (10)
	Utiliza estrategias personales de recogida de datos sencillos proporcionados desde distintos medios y los representa gráficamente. Hace recuentos de datos sobre situaciones próximas (alumnos del aula, países de origen, religiones...), y los organiza en tablas. (8)	15. Identifica y dibuja rectas: paralelas, perpendiculares, ángulos y segmentos. (12)
	Obtiene información y comunica oralmente ante los compañeros la información obtenida, a partir de gráficos sencillos, manteniendo el orden de intervención, el saber oír a los demás, el respeto a la opinión de los otros... (8)	16. Reconoce con objetos familiares polígonos y cuerpos geométricos sencillos. (13)

	Valora el conocimiento matemático como herramienta que nos facilita la comunicación con los demás (compramos, vendemos, cambiamos, comparamos, contamos, ordenamos, medimos, representamos, interpretamos) y como fuente de autonomía personal.	17. Reconoce las características de la circunferencia y el círculo y sus elementos. (13, 14)
		18. Clasifica los polígonos según el número de sus lados. (13)
		19. Reconoce las características y los elementos de regularidad de cilindro, cono, prisma, y pirámide y esfera. Indica, en su caso, vértices, ángulos, lados y caras. (13, 14)
		20. Realiza e interpreta croquis, planos y maquetas utilizando puntos de referencia, distancia, desplazamientos, etc, en situaciones familiares. (8)
		21. Realiza gráficas sencillas. (8)
		22. Recoge, ordena y clasifica datos respecto a un criterio y los expresa en forma de tablas y gráficos de barras. (8)

Competencias curriculares de Segundo curso de Tercer Ciclo de Educación
Primaria.
C.E.I.P. Juan Díaz Hachero. Cartaya

<p>1. Participa en situaciones de intercambio comunicativo (diálogos, conversaciones) y expresa su opinión.</p>	<p>I. Participa en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, con los compañeros y compañeras y el docente, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás y respetando las opiniones de todos, sin dejar de exponer las suyas propias. (1)</p>	<p>1. Participa en situaciones de comunicación oral (trabajo en grupo, debates...) respetando las normas que posibilitan el intercambio comunicativo. (1, 2)</p>
<p>2. Respeta las normas de comunicación oral en pequeño y gran grupo (escucha a los demás, espera el turno de palabra, respeta las opiniones de los otros).</p>	<p>II. Se expresa de forma oral, utilizando diferentes funciones comunicativas, con vocabulario preciso y estructura coherente, que será crítico y respetuoso con lo expresado por todos. (2, 3)</p>	<p>2. Capta el sentido de textos orales de uso habitual, mediante la comprensión de las ideas expresadas y de algún elemento no explícito (doble sentido, humor...). (4)</p>
<p>3. Expresa oralmente sucesos y experiencias próximas con orden de ideas, empleando adecuadamente pronunciación, entonación, ritmo y vocabulario.</p>	<p>III. Comprende el sentido global de los textos orales de carácter intercultural, reconociendo las ideas principales y secundarias e identificando ideas o valores no explícitos. (4, 5)</p>	<p>3. Se expresa oralmente, atendiendo a diferentes necesidades comunicativas (narrar, describir, informar, dialogar...). (3)</p>
<p>4. Comprende textos orales sencillos, distingue sus ideas principales y secundarias y sintetiza el contenido.</p>	<p>IV. Memoriza y reproduce textos, provenientes de diferentes países y culturas. (6)</p>	<p>4. Produce textos orales (cuentos, opiniones, explicaciones sencillas...), de manera organizada y empleando adecuadamente las formas de la lengua oral. (4, 5,6)</p>
<p>5. Completa textos orales narrativos (principio, desarrollo y final).</p>	<p>V. Valora la modalidad lingüística andaluza y la diversidad lingüística de España, respetando la variedad lingüística de todas las personas, que actualmente conviven en</p>	<p>5. Capta el sentido global de los textos escritos y resume las ideas principales. (8)</p>

	España.	
6. Crea textos orales breves (narrativos y descriptivos).	VI. Lee en voz alta diferentes textos, que fomentan el respeto y la tolerancia con fluidez y entonación adecuadas. (7)	6. Utiliza adecuadamente el diccionario y distingue entre el sentido propio y el sentido figurado de las palabras. (25)
7. Realiza la lectura oral con fluidez y la adecuada entonación, ritmo y pausas.	VII. Lee en silencio diferentes textos, que llevan implícitos el concepto de igualdad, valorando el progreso en la velocidad y la comprensión. (8)	7. Sabe localizar y utilizar diferentes recursos y fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar. Utiliza los fondos de la biblioteca.
8. Lee comprensivamente (lectura oral y silenciosa).	VIII. Resume textos leídos, que dan a conocer los fenómenos migratorios y promueven la solidaridad, reflejando la estructura y destacando las ideas principales y secundarias. (8, 19)	8. Se sirve de la lectura como medio de aprendizaje y de placer. (25)
9. Emplea adecuadamente mayúsculas, guión, punto, coma, interrogación y exclamación.	IX. Lee por propia iniciativa diferentes tipos de textos, que rechazan la discriminación, con ayuda del diccionario. (25, 19)	9. Elabora textos escritos de diferente tipo, con la estructura adecuada. (9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17)
10. Acentúa debidamente las palabras del vocabulario básico.	X. Utiliza textos científicos y explicativos en diferentes soportes para recoger información, ampliar conocimientos y aplicarlos en trabajos personales(10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19)	10. Presenta orden y limpieza en los trabajos escritos. (14, 18)
11. Utiliza correctamente los grupos -mp, mb-, -hie-, -hue-, -illo-, -illa.	XI. Produce textos con diferentes intenciones comunicativas, en los que se propone la discrepancia en diferentes valores, con coherencia, respetando su estructura y aplicando las reglas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación. 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15,16, 17)	11. Valora la corrección, propiedad y coherencia de los textos escritos como elementos que facilitan la comprensión.
12. Distingue y utiliza r/tr y las terminaciones -d/ -z.	XII. Utiliza la escritura para planificar sus trabajos, recoger información, realizar	12. Utiliza su sentido crítico ante mensajes orales y escritos, transmitidos por

	resúmenes y elaborar esquemas, que le ayuden a conocer de forma precisa lo que escribe, haciéndolo de forma crítica y respetuosa. (9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20)	los diferentes medios de comunicación social. (8)
13. Escribe correctamente los verbos terminados en –ger, -gir, -bir, -vir y las palabras del vocabulario básico que contienen v, b, güe, güi.	XIII. Utiliza programas educativos informáticos de carácter intercultural como instrumento de aprendizaje.	13. Utiliza adecuadamente los signos de puntuación (. , ; :), interrogación y exclamación. (9)
14. Tiene letra legible, separa bien los párrafos y dispone ordenadamente sus escritos.	XIV. Reconoce sujeto y predicado, artículo, nombres, adjetivos y género y derivaciones de tiempos y los tiempos y conjunciones de las formas verbales (21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30)	14. Distingue y acentúa correctamente las palabras agudas, llanas y esdrújulas, según las reglas generales de acentuación. (10)
15. Completa frases y textos escritos incompletos.	XV. Conoce los tipos de predicados y oraciones, en las que reconoce conjunciones y preposiciones. (24)	15. Conoce y utiliza la acentuación diacrítica en los monosílabos más frecuentes. (10)
16. Construye correctamente oraciones afirmativas y negativas.		16. Aplicas las normas ortográficas relativas al uso de la h, x-s, g-j, b-v. (11, 12, 13)
17. Produce textos escritos sencillos (narrativos, descriptivos, cartas...).		17. Manifiesta aceptación y respeto por las normas básicas de la lengua oral y escrita.
18. Presenta limpieza en sus escritos.		18. Reconoce, en una oración simple, el sujeto y el predicado y los núcleos de ambos. (16)
19. Comprende el sentido global de los textos escritos de uso habitual e identifica la idea principal y algunas secundarias.		19. Conoce las clases de predicado. (24)
20. Considera la lengua escrita como una posible fuente de diversión.		20. Distingue oraciones simples y compuestas y sabe qué es la coordinación.
21. Reconoce en un texto escrito los nombres, verbos, adjetivos y artículos.		21. Reconoce diptongos, triptongos e hiatos. (24)
22. Distingue el género y el número de artículos, nombres y adjetivos.		22. Conoce y aplica los prefijos y sufijos estudiados. (21, 22, 23, 24)
23. Reconoce el presente, pasado y futuro de las formas verbales.		23. Identifica y define nombres, adjetivos, determinantes, verbos y pronombres. (23)
24. Reconoce el sujeto y el		24. Reconoce las

predicado de una oración.		conjunciones y preposiciones en un texto.
25. Utiliza adecuadamente el diccionario.		25. Distingue las tres conjugaciones y analiza las formas verbales (tiempo y persona). (23)
26. Cuida los libros y el orden en el aula y en la biblioteca.		26. Aprende los paradigmas verbales (conjugación) de los verbos regulares e irregulares más frecuentes. (23)
27. Reconoce y utiliza sinónimos y antónimos.		27. Resume textos narrativos. (19)
28. Maneja familias de palabras.		28. Transforma un texto narrativo de estilo directo a estilo indirecto.
29. Utiliza prefijos y sufijos para crear palabras nuevas.		29. Redacta sencillos textos narrativos, descriptivos y expositivos. (9)
30. Diferencia el sentido de las palabras polisémicas por el contexto.		30. Escribe cartas coloquiales (amigos, familia...). (19)
		31. Comprende textos explicativos (reglas de un juego, instrucciones de uso, recetas de cocina...).

Área de Matemáticas		
1. Cuenta lee, escribe y ordena progresiva y regresivamente números de cinco cifras, interpretando el valor posicional de cada una de ellas.	I. Lee, escribe y ordena números naturales, indicando el valor posicional de sus cifras, y calcular sumas, restas, multiplicaciones y divisiones, generando una actitud crítica ante las informaciones y valores que se transmiten a través de los medios de comunicación y de los materiales curriculares y comprobando el resultado obtenido mediante la aplicación de propiedades numéricas y relaciones fundamentales de las operaciones aritméticas. (1, 2, 3)	1. Lee, escribe y ordena los números decimales hasta las centésimas, interpretando el valor posicional de cada dígito. (1)
2. Identifica la multiplicación como suma de sumandos iguales.	II. Completa, según corresponda, expresiones numéricas dadas, de la forma: $a + ? = b$; $a - ? = b$; $? - a = b$; $a \times ? = b$; $a : ? = b$; $? : a = b$; donde a y b son números naturales cualesquiera menores o iguales a mil, utilizando ejemplos de la vida cotidiana, tanto de los países de origen, como de España . (2, 3, 4, 5)	2. Realiza los algoritmos de la suma, resta, multiplicación y división con números decimales hasta las centésimas. (2, 3, 4)
3. Memoriza las tablas de multiplicar:	III. Lee y escribe números naturales, de hasta cuatro cifras, con números romanos. Valora las aportaciones de distintas civilizaciones, culturas y países al conocimiento matemático y científico.	3. Conoce el significado de las fracciones. (5)
4. Domina el algoritmo de la multiplicación hasta tres cifras.	IV. Expresa en forma de potencia un producto de factores iguales, y viceversa, distinguiendo base y exponente, utilizando ejemplos de la vida cotidiana significativos para el alumnado.	4. Conoce el significado y notación de las potencias. (IV)

<p>5. Domina el algoritmo de la división por una cifra.</p>	<p>V. Descompone en factores primos un número menor o igual que mil, así como obtener múltiplos y divisores de un número menor o igual que cien, utilizando diferentes ejemplos aportados por el alumnado, dependiendo de sus vivencias.</p>	<p>5. Resuelve problemas utilizando la división de más de dos cifras. (5, 7)</p>
<p>6. Utiliza estrategias de cálculo mental en las operaciones básicas.</p>	<p>VI. Resuelve problemas de la vida cotidiana, para o que habrán de oírse los unos a los otros, mediante el uso de las operaciones aritméticas con números naturales, comprobando los resultados de forma razonada. (5)</p>	<p>6. Realiza cálculos mentales, tanteo y usa la calculadora. (6)</p>
<p>7. Resuelve problemas de su vida cotidiana aplicando la suma, resta, multiplicación e inicia los de la división.</p>	<p>VII. Formula enunciados de la vida real y cuestiones que se correspondan con una expresión matemática dada, de la forma: $a + b$; $a - c$; $a \times c$; $a : d$, donde a, b, c y d sean números naturales. (8)</p>	<p>7. Conoce el significado del paréntesis en las operaciones. (8)</p>
<p>8. Resuelve problemas que combinan los algoritmos de suma, resta y multiplicación.</p>	<p>VIII. Utiliza la calculadora para la estimación, aproximación y comprobación de resultados numéricos en las operaciones matemáticas con números naturales y números decimales y elabora juicios y criterios personales a partir de los resultados obtenidos. (8, 9, 11)</p>	<p>8. Resuelve problemas combinando las cuatro operaciones básicas (8)</p>

<p>9. Expresa ordenadamente las fases de resolución de problemas sencillos (datos, planteamiento gráfico, si procede, operaciones y expresión del resultado).</p>	<p>IX. Lee, escribe, ordena y opera con fracciones y números decimales, y resuelve problemas sencillos en los que se utilicen: la fracción, el número decimal, la relación entre ellos, el redondeo y el tanto por ciento, sobre situaciones próximas y significativas para el alumnado, promoviendo el desarrollo de trabajos en grupos formados por alumnado proveniente de diferentes culturas. (8, 9)</p>	<p>9. Ante el planteamiento de un problema es capaz de encontrar los datos necesarios para su resolución y se ayuda de gráficos u otros procedimientos. (9, 10)</p>
<p>10. Utiliza planteamientos y métodos de resolución alternativos a un problema previamente resuelto o cambia su enfoque si no obtiene el resultado correcto.</p>	<p>X. Elige y utiliza las herramientas y unidades de medida apropiadas en cada caso. Utiliza instrumentos de medida (regla graduada, cinta métrica, compás, balanza, medidas de capacidad, reloj), valorando las ventajas de su uso y tomando conciencia de las inexactitudes y de los márgenes de error, tomando una actitud crítica ante la información que se recibe, sobre todo, referente a cuestiones de migración. (12, 13)</p>	<p>10. En la resolución de problemas sencillos anticipa una solución razonable y busca los procedimientos matemáticos de forma lógica y reflexiva. (9, 10, 11)</p>
<p>11. Usa la calculadora como método de comprobación de los cálculos realizados.</p>	<p>XI. Resuelve y formula distintas situaciones problemáticas en las que se utilicen unidades y equivalencias del Sistema Métrico Decimal (longitud, capacidad y masa), del sistema monetario y de la magnitud tiempo, prestando especial atención al hecho de que son diferentes en las diferentes culturas. (12, 13, 14)</p>	<p>11. En la resolución de problemas revisa el planteamiento y las operaciones realizadas o cambia el enfoque cuando no ha obtenido el resultado correcto. (10)</p>

<p>12. Estima la longitud, masa y capacidad de objetos familiares.</p>	<p>XII. Clasifica, nombra, mide y transporta ángulos, así como identifica en el plano posiciones: de dos rectas (paralelas, secantes, perpendiculares), de dos circunferencias, y de una recta y una circunferencia, distinguiendo en la circunferencia: diámetro, radio, cuerda y arco, localizándolos en las expresiones artísticas de las diferentes culturas. (15)</p>	<p>12. Resuelve problemas aplicando fórmulas.</p>
<p>13. Elige el instrumento y la unidad adecuados para realiza mediciones de longitud, masa y capacidad de objetos familiares.</p>	<p>XIII. Clasifica y describe las diversas clases de polígonos. Identifica polígonos en el entorno más próximo y de los lugares de procedencia. (18)</p>	<p>13. Conoce las unidades de medida (longitud, superficie, masa, capacidad, tiempo) y convierte unas unidades en otras (múltiplos y submúltiplos). (12, 13, 14)</p>
<p>14. Elige el instrumento y la unidad adecuados para realizar mediciones de tiempo. Usa monedas adecuadas para hacer cambios de un billete de hasta 50 EUROS.</p>	<p>XIV. Compone y descompone un polígono cualquiera en el menor número de triángulos, cuadrados o rectángulos. Calcula el perímetro y el área de figuras planas: cuadriláteros, triángulos, polígonos regulares, círculos, respetando los tiempos de consecución de cada alumno/a, felicitándoles por su trabajo, para poder desarrollar su autoestima. (18)</p>	<p>14. Expresa los resultados de mediciones en las unidades adecuadas. (12, 13, 14)</p>
<p>15. Identifica y dibuja rectas: paralelas, perpendiculares, ángulos y segmentos.</p>	<p>XV. Identifica y clasifica cuerpos geométricos (prismas, pirámides, poliedros regulares, conos, cilindros y esferas), nombrando, tanto en su idioma, como en el idioma del país de acogida y reconociendo sus</p>	<p>15. Clasifica formas geométricas con criterios razonados: número de lados, ángulos, regularidad... (16)</p>

	elementos básicos, en imágenes ofrecidas en distintos soportes (papel, electrónicos...), materiales y objetos de su entorno. (17, 19)	
16. Reconoce con objetos familiares polígonos y cuerpos geométricos sencillos.	XVI. Construye tablas sencillas de recogida de datos no agrupados, proporcionados desde distintos medios (prensa, libros, programas informáticos), para facilitar la representación mediante diagramas de barras y sectoriales, y calcular la media aritmética y la moda, interpretando correctamente los resultados, que estarán referidos a los datos poblacionales de España, Andalucía, Huelva y su pueblo. (20, 21, 22)	16. Identifica, describe y dibuja prismas, pirámides y cuerpos redondos. (17, 19)
17. Reconoce las características de la circunferencia y el círculo y sus elementos.	VII. Conoce e identifica elementos y propiedades de cuerpos y figuras, utilizándolos en la propia creación, de forma diferencial en función de la cultura de la que se proceda. (15, 16, 17, 18, 19)	17. Calcula el valor de los ángulos de un polígono regular. (18)

18. Clasifica los polígonos según el número de sus lados.	XVIII., Calcula perímetros, áreas, volúmenes.	18. Utiliza los conceptos de simetría, paralelismo y perpendicularidad para describir objetos y situaciones de la vida cotidiana.
19. Reconoce las características y los elementos de regularidad de cilindro, cono, prisma, y pirámide y esfera. Indica, en su caso, vértices, ángulos, lados y caras.	XIX. Hace estimaciones de situaciones azarosas.	19. Calcula perímetros, áreas y volúmenes.
20. Realiza e interpreta croquis, planos y maquetas utilizando puntos de referencia, distancia, desplazamientos, etc, en situaciones familiares.		20. Representa e interpreta información cuantificable por medio de tablas y diagramas lineales y de barras. (21, 22)
21. Realiza gráficas sencillas.		21. Hace estimaciones sobre el resultado de juegos de azar u otros, en términos de imposible, seguro, probable,
22. Recoge, ordena y clasifica datos respecto a un criterio y los expresa en forma de tablas y gráficos de barras.		22. Es perseverante en la búsqueda de datos y soluciones a un problema, para lo que hace uso de la calculadora.(10, 11)

Competencias curriculares de Segundo curso de Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.
I.E.S. Francisco Garfías. Moguer

1). Participa en situaciones de comunicación oral (trabajo en grupo, debates...) respetando las normas que posibilitan el intercambio comunicativo.	I. Localiza la información relevante de textos narrativos, descriptivos y dialogados en los que aparezcan personajes de distintas procedencias, ayudándose del conocimiento de su estructura y la transmiten a los demás. (1, 2)	1. Redacta textos escritos de acuerdo con las diferentes fases de su elaboración, atendiendo a los medios textuales estudiados.
2). Capta el sentido de textos orales de uso habitual, mediante la comprensión de las ideas expresadas y de algún elemento no explícito (doble sentido, humor...).	II. Diferencia las ideas principales de las secundarias, así como hechos, ejemplos y anécdotas en un texto expositivo dado, en el que se facilite el conocimiento sobre las diferentes culturas que conviven en un mismo	2. Localiza la información relevante de textos narrativos, descriptivos y dialogados ayudándose del conocimiento de su estructura. (1, 2, 31)

	entorno. (2)	
3. Se expresa oralmente, atendiendo a diferentes necesidades comunicativas (narrar, describir, informar, dialogar...).	III. Distingue las informaciones que se exponen en los razonamientos y opiniones que los escritores realizan en un texto argumentativo, en el que se tratan temáticas como el fenómeno migratorio, las diversas manifestaciones culturales, etc.(2, 31)	3. Diferencia las ideas principales de las secundarias, así como hechos, ejemplos y anécdotas en un texto expositivo dado. (2)
4. Produce textos orales (cuentos, opiniones, explicaciones sencillas...), de manera organizada y empleando adecuadamente las formas de la lengua oral.	IV. Produce textos descriptivos, narrativos y dialogados considerando sus estructuras, incorporando sus elementos y características, tanto textuales como expresivas y ortográficas, cuya temática refleje prejuicios y las discriminación, debida a las características personales (sexo, rasgos físicos, psíquicos...). (9, 13)	4. Distingue las informaciones de los razonamientos y opiniones en un texto argumentativo. (2, 5, 31)
5. Capta el sentido global de los textos escritos y resume las ideas principales.	V. Redacta textos informativos, en los que se desarrollarán temas referentes a aspectos diferentes de las diversas culturas, aplicando las estructuras más frecuentes en este tipo de textos, en los que se dará a conocer el patrimonio cultural y natural en el se vive o en el de procedencia. (9, 13, 14, 15 16, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30)	5. Produce textos descriptivos, narrativos y dialogados considerando sus estructuras, incorporando sus elementos y características, tanto textuales como expresivas y ortográficas. (9, 13, 14, 15 16, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30)
6. Utiliza adecuadamente el diccionario y distingue entre el sentido propio y el sentido figurado de las palabras.	VI. Redacta textos escritos, en los que se desarrollarán temas referentes a aspectos diferentes de las diversas culturas, de acuerdo con las diferentes fases de su elaboración, atendiendo a los medios textuales estudiados. (9, 13, 14, 15 16, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30)	6. Redacta textos informativos aplicando las estructuras más frecuentes en este tipo de textos. (9, 13, 14, 15 16, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30)

7. Sabe localizar y utilizar diferentes recursos y fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar. Utiliza los fondos de la biblioteca.	VII. Produce textos orales narrativos, descriptivos y conversacionales críticos y respetuoso con la sociedad en la que vivimos. (3, 4)	7. Produce textos argumentativos razonando y fundamentando las opiniones que en ellos se expresen. (9, 13)
8. Se sirve de la lectura como medio de aprendizaje y de placer.	VIII. Produce textos orales expositivos con coherencia, claridad y rigor, donde se contemplen los valores básicos que rigen el funcionamiento de la sociedad en la que se reside, especialmente, los relativos a los derechos y deberes como ciudadanos/as. (3, 4)	8. Expresa mensajes orales integrando lenguajes verbales y no verbales. (3, 4)
9. Elabora textos escritos de diferente tipo, con la estructura adecuada.	IX. Defiende ideas y opiniones, que se exponen, tanto a través de los medios de comunicación, como de los materiales cuniculares, utilizando la estructura y recursos de los textos argumentativos. (3, 4)	9. Produce textos orales narrativos, descriptivos y conversacionales. (3, 4)
10. Presenta orden y limpieza en los trabajos escritos.	X. Emplea las técnicas de trabajo básicas: el esquema, el resumen, el guión el subrayado, así como el uso eficaz del diccionario. (6)	10. Produce textos orales expositivos con coherencia, claridad y rigor. (3, 4)
11. Valora la corrección, propiedad y coherencia de los textos escritos como elementos que facilitan la comprensión.	XI. Aplica las técnicas elementales de trabajo, especialmente las relacionadas con el análisis y la síntesis.	11. Defiende ideas y opiniones utilizando la estructura y recursos de los textos argumentativos. (3, 4)
12. Utiliza su sentido crítico ante mensajes orales y escritos, transmitidos por los diferentes medios de comunicación social.	XII. Enriquece el léxico de las producciones orales y escritas utilizando alguno de los mecanismos estudiados (composición, derivación...) y conoce cómo se emplean en los gentilicios de los pueblos y países. (22)	12. Emplea las técnicas de trabajo básicas: el esquema, el resumen, el guión y el subrayado, así como el uso eficaz del diccionario.(6, 7)
13. Utiliza adecuadamente los signos de puntuación (. , ; :), interrogación y exclamación.	XIII. Enriquece el vocabulario en las producciones orales y escritas a través del uso de la sinonimia, antonimia, polisemia y descubriendo las diferentes acepciones y significados que puede adquirir una palabra en	13. Aplica las técnicas elementales de trabajo, especialmente las relacionadas con el análisis y la síntesis.

	otros países o ciudades. (22)	
14. Distingue y acentúa correctamente las palabras agudas, llanas y esdrújulas, según las reglas generales de acentuación.	IV. Distingue los elementos y funciones básicas de la oración simple, que tendrán un carácter de respeto y solidaridad. (18, 19, 20)	14. Enriquece el léxico de las producciones orales y escritas utilizando alguno de los mecanismos estudiados (composición, derivación...). (22)
15. Conoce y utiliza la acentuación diacrítica en los monosílabos más frecuentes.	XV. Muestra respeto por las diferentes lenguas y variedades lingüísticas de España y de otros países. (17)	15. Enriquecer el vocabulario en las producciones orales y escritas a través del uso de la sinonimia, antonimia y polisemia. (22)
16. Aplicas las normas ortográficas relativas al uso de la h, x-s, g-j, b-v.	XVI. Reconoce en diferentes textos de la literatura universal y en lengua española a los recursos literarios básicos, descubriendo el ellos todo lo referente a las culturas propias y de otros países y el tratamiento que se les da. (11, 12)	16. Distingue los elementos y funciones básicas de la oración simple (18, 19, 20)
17. Manifiesta aceptación y respeto por las normas básicas de la lengua oral y escrita.	VII. Muestra interés por la lectura de textos literarios como vehículo de expresión de las culturas. (8)	17. Muestra respeto por las diferentes lenguas y variedades lingüísticas de España. (17)
18. Reconoce, en una oración simple, el sujeto y el predicado y los núcleos de ambos.	VIII. Distingue los diferentes géneros literarios (narrativa, lírica y teatro), a partir de su estructura textual básica, en los que se trabajará sobre los valores que promueven. (11)	18. Reconoce en diferentes textos de la literatura universal y en lengua española los recursos literarios básicos. (11, 12)
19. Conoce las clases de predicado.	IX. Lee textos representativos de la literatura española y conoceremos los representativos de las culturas presentes en el aula. (11, 12)	19. Muestra interés por la lectura de textos literarios como vehículo de expresión de la cultura (8)
20. Distingue oraciones simples y compuestas y sabe qué es la coordinación.		20. Distingue los diferentes géneros literarios (narrativa, lírica y teatro) a partir de su estructura textual básica. (11, 12)
21. Reconoce diptongos, triptongos e hiatos.		21. Lee textos representativos de la

	literatura española. (11, 12)
22. Conoce y aplica los prefijos y sufijos estudiados.	
23. Identifica y define nombres, adjetivos, determinantes, verbos y pronombres.	
24. Reconoce las conjunciones y preposiciones en un texto.	
25. Distingue las tres conjugaciones y analiza las formas verbales (tiempo y persona).	
26. Aprende los paradigmas verbales (conjugación) de los verbos regulares e irregulares más frecuentes.	
27. Resume textos narrativos.	
28. Transforma un texto narrativo de estilo directo a estilo indirecto.	
29. Redacta sencillos textos narrativos, descriptivos y expositivos.	
30. Escribe cartas coloquiales (amigos, familia...).	
31. Comprende textos explicativos (reglas de un juego, instrucciones de uso, recetas de cocina...).	

Área de Matemáticas		
1. Lee, escribe y ordena los números decimales hasta las centésimas, interpretando el valor posicional de cada dígito.	Utiliza de forma adecuada los números naturales, enteros, fraccionarios y decimales y el orden en ellos para recibir y producir información en actividades, relacionadas con la vida cotidiana, teniendo presente que en otras culturas puedan percibir el número de forma diferente a la nuestra. (1)	1. Utiliza de forma adecuada los números naturales, enteros, fraccionarios y decimales y el orden en ellos para recibir y producir información en actividades relacionadas con la vida cotidiana. (1)
2. Realiza los algoritmos de la suma, resta, multiplicación y división con números decimales hasta las centésimas.	Elegi, al resolver un determinado problema, el tipo de cálculo adecuado (mental o manual), opera correctamente y da significado a las operaciones y resultados, de acuerdo con el enunciado, atendiendo al nivel de aprendizaje de cada individuo en las distintas culturas. (2, 5, 7)	2. Elige, al resolver un determinado problema, el tipo de cálculo adecuado (mental o manual), opera correctamente y da significado a las operaciones y resultados obtenidos, de acuerdo con el enunciado. (2, 5, 7)
3. Conoce el significado de las fracciones.	Calcula correctamente expresiones numéricas sencillas (basadas en las cuatro operaciones elementales, las potencias de exponente entero y las raíces cuadradas exactas) de números enteros, fraccionarios y decimales, mediante la correcta aplicación de las reglas de prioridad y con el uso adecuado de signos y paréntesis, teniendo presente que estas reglas de prioridad pueden variar o ser modificadas en otros espacios o lugares. (2, 3, 4, 5,7)	3. Calcula correctamente expresiones numéricas sencillas (basadas en las cuatro operaciones elementales, las potencias de exponente entero y las raíces cuadradas exactas) de números enteros, fraccionarios y decimales mediante la correcta aplicación de las reglas de prioridad y con el uso adecuado de signos y paréntesis. (2, 3, 4, 5,7)
4. Conoce el significado y notación de las potencias.	Utiliza los conceptos de valor exacto y valor aproximado en la resolución de problemas (de la vida cotidiana o en un contexto matemático) y elige y valora las aproximaciones adecuadas y las cotas de error permitidas, según la naturaleza del problema y el grado de precisión requerido, teniendo en cuenta el concepto que se tenga de valor exacto o aproximado en las distintas culturas. (6)	4. Utiliza los conceptos de valor exacto y valor aproximado en la resolución de problemas (de la vida cotidiana o en un contexto matemático) y, elegir y valorar las aproximaciones adecuadas y las cotas de error permitidas según la naturaleza del problema y el grado de precisión requerido. (6)

<p>5. Resuelve problemas utilizando la división de más de dos cifras.</p>	<p>Plantea y resuelve problemas sencillos mediante métodos numéricos, gráficos o algebraicos y comprobar la adecuación de la solución obtenida, conociendo la existencia de otros tipos de métodos en otras culturas para compararlos con los nuestros. (9, 10,11)</p>	<p>5. Plantea y resuelve problemas sencillos mediante métodos numéricos, gráficos o algebraicos y comprueba la adecuación de la solución obtenida. (9, 10,11)</p>
<p>6. Realiza cálculos mentales, tanteo y usa la calculadora.</p>	<p>Utiliza correctamente el factor de conversión, la regla de tres simple y el cálculo de porcentajes para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana, teniendo en cuenta la posibilidad de que estos aspectos matemáticos se utilicen de distintas formas en otras culturas. (7, 12)</p>	<p>6. Utiliza correctamente el factor de conversión, la regla de tres simple y el cálculo de porcentajes para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana. (7, 12)</p>
<p>7. Conoce el significado del paréntesis en las operaciones.</p>	<p>Estima y efectúa medidas en actividades relacionadas con la vida cotidiana y valora el grado de precisión, respetando el que existan distintas formas de medida de otros lugares. (13, 14)</p>	<p>8. Maneja con soltura las distintas unidades de medida y las relaciones que pueden establecerse entre ellas. (13, 14)</p>
<p>8. Resuelve problemas combinando las cuatro operaciones básicas</p>	<p>Maneja con soltura las distintas unidades de medida y las relaciones que pueden establecerse entre ellas, respetando el que existan distintas formas de medida de otros lugares. (15)</p>	<p>9. Estima y efectúa medidas en actividades relacionadas con la vida cotidiana y valora el grado de precisión. (15)</p>
<p>9. Ante el planteamiento de un problema es capaz de encontrar los datos necesarios para su resolución y se ayuda de gráficos u otros procedimientos.</p>	<p>Reconoce describir los elementos básicos del plano introduciendo el lenguaje geométrico, teniendo presente el concepto que tengan del plano en otras culturas distinto al que tengamos nosotros. (15)</p>	<p>10. Reconoce y describe los elementos básicos del plano introduciendo el lenguaje geométrico en la vida cotidiana. (15)</p>
<p>10. En la resolución de problemas sencillos anticipa una solución razonable y busca los procedimientos matemáticos de forma lógica y reflexiva.</p>	<p>Reconoce y describe los elementos básicos del espacio introduciendo el lenguaje geométrico en la vida cotidiana, teniendo en cuenta el concepto que se tenga de plano en otros lugares. (15)</p>	<p>11. Reconoce y describe los elementos básicos del espacio introduciendo el lenguaje geométrico en la vida cotidiana. (15)</p>

11. En la resolución de problemas revisa el planteamiento y las operaciones realizadas o cambia el enfoque cuando no ha obtenido el resultado correcto.	Reconoce y describe los elementos característicos de las figuras planas elementales. (15)	12. Reconoce y describe los elementos característicos de las figuras planas elementales. (15)
12. Resuelve problemas aplicando fórmulas.	Reconoce y describe los elementos característicos de los cuerpos geométricos elementales, conociendo lo que se conoce por figuras planas en otros lugares. (16, 17)	13. Reconoce y describe los elementos característicos de los cuerpos geométricos elementales.(16, 17)
13. Conoce las unidades de medida (longitud, superficie, masa, capacidad, tiempo) y convierte unas unidades en otras (múltiplos y submúltiplos).	Resuelve correctamente problemas de la vida cotidiana en los que sea necesario aplicar las propiedades características de los cuerpos planos elementales, respetando los conocimientos ya adquiridos por cada individuo, teniendo en cuenta las particularidades existentes de las mismas, tanto en la cultura occidental como en la oriental. (15, 16, 17)	14. Resuelve correctamente problemas de la vida cotidiana en los que sea necesario aplicar las propiedades características de las figuras planas elementales. (15,16, 17)
14. Expresa los resultados de mediciones en las unidades adecuadas.	Resuelve correctamente problemas de la vida cotidiana en los que sea necesario aplicar las propiedades características de los cuerpos geométricos elementales, propiciando el conocimiento de éstos en las diversas comunidades y pueblos. (15,16, 17)	15. Resuelve correctamente problemas de la vida cotidiana en los que sea necesario aplicar las propiedades características de los cuerpos geométricos elementales(15,16, 17)
15. Clasifica formas geométricas con criterios razonados: número de lados, ángulos, regularidad...	Utiliza el Teorema de Tales y los criterios de semejanza para interpretar relaciones de proporcionalidad geométrica y para construir figuras semejantes a otras, en una razón dada, proporcionando herramientas para conocer y apreciar la existencia de las mismas en el patrimonio cultural de las diversas comunidades. (18)	16. Utiliza el Teorema de Tales y los criterios de semejanza para interpretar relaciones de proporcionalidad geométrica y para construir figuras semejantes a otras, en una razón dada. (18)

<p>16. Identifica, describe y dibuja prismas, pirámides y cuerpos redondos.</p>	<p>Interpreta las dimensiones reales de figuras representadas en mapas o planos, mediante un uso adecuado de las escalas, a través del conocimiento de las diferencias que existen en las mismas, dependiendo de a qué país se pertenezca. (18, 19)</p>	<p>17. Interpreta las dimensiones reales de figuras representadas en mapas o planos, mediante un uso adecuado de las escalas. (18, 19)</p>
<p>17. Calcula el valor de los ángulos de un polígono regular.</p>	<p>Emplea el Teorema de Pitágoras y las fórmulas adecuadas para obtener longitudes, áreas y volúmenes, en un contexto de resolución de problemas geométricos, considerando los diferentes sistemas métricos existentes en las culturas diferentes a la nuestra. (19)</p>	<p>18. Emplea el Teorema de Pitágoras y las fórmulas adecuadas para obtener longitudes, áreas y volúmenes, en un contexto de resolución de problemas geométricos. (19)</p>
<p>18. Utiliza los conceptos de simetría, paralelismo y perpendicularidad para describir objetos y situaciones de la vida cotidiana.</p>	<p>Representa e interpreta puntos y gráficas cartesianas de relaciones funcionales sencillas, tanto en nuestra comunidad como en otras estudiadas, que vengan dadas a través de tablas de valores. (20)</p>	<p>19. Representa, interpreta puntos y gráficas cartesianas de relaciones funcionales sencillas que vengan dadas a través de tablas de valores. (20)</p>
<p>19. Calcula perímetros, áreas y volúmenes.</p>	<p>Intercambia e interpreta correctamente información entre tablas de valores y gráficas que aparecen en los medios de comunicación, teniendo en cuenta los diferentes lenguajes existentes para ello en otras culturas conocidas. (20)</p>	<p>20. Intercambia e interpreta correctamente información entre tablas de valores y gráficas que aparecen en los medios de comunicación. (20)</p>
<p>20. Representa e interpreta información cuantificable por medio de tablas y diagramas lineales y de barras.</p>	<p>Interpreta relaciones funcionales en diversas comunidades a través de una expresión algebraica sencilla y representarlas en gráficas. (20)</p>	<p>21. Interpreta relaciones funcionales a través de una expresión algebraica sencilla y representarlas en gráficas. (20)</p>
<p>21. Hace estimaciones sobre el resultado de juegos de azar u otros, en términos de imposible, seguro, probable.</p>	<p>Identifica relaciones de proporcionalidad a través del análisis de información numérica, geométrica, gráfica y/o algebraica, conociendo las diferencias funcionales existentes entre nuestra cultura y, al menos, otra conocida y estudiada anteriormente. (20)</p>	<p>22. Identifica relaciones de proporcionalidad a través del análisis de información numérica, geométrica, gráfica y/o algebraica. (20)</p>

22. Es perseverante en la búsqueda de datos y soluciones a un problema.	Utiliza, en resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana, estrategias sencillas, como organización de la información en tablas, representación gráfica, búsqueda de ejemplos o métodos de ensayo/error sistemático, teniendo en cuenta los diferentes lenguajes existentes en otras culturas. (20)	23. Utiliza, en la resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana, estrategias sencillas, como organización de la información en tablas, representación gráfica, búsqueda de ejemplos o métodos de ensayo/error sistemático. (20)
	Obtiene e interpreta las tablas de frecuencias y el diagrama de barras, así como la media aritmética, la moda y la mediana de una distribución discreta sencilla, con pocos datos, con ayuda de, si es preciso, una calculadora de operaciones básicas, teniendo en cuenta las diferencias existentes entre nuestro sistema numérico y el de otras comunidades. (20)	24. Obtiene e interpreta las tablas de frecuencias y el diagrama de barras, así como la media aritmética, la moda y la mediana de una distribución discreta sencilla, con pocos datos, con ayuda de, si es preciso, una calculadora de operaciones básicas. (20)
	Calcula correctamente la media, la mediana y la moda, estableciendo relaciones con las calculadas en otros países. (20)	25. Calcula correctamente la media, la mediana y la moda. (20)
	Utiliza, en la resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana, estrategias sencillas, como organización de la información en tablas, representación gráfica, búsqueda de ejemplos o métodos de ensayo/error sistemático, estableciendo semejanzas entre éstos y los de otras culturas.	

Competencias curriculares de Segundo curso de Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. I.E.S. Saltés. Punta Umbría		
1. Redacta textos escritos de acuerdo con las diferentes fases de su elaboración, atendiendo a los medios textuales estudiados.	I. Identifica las ideas principales y secundarias en los diferentes subtipos expositivos y argumentativos y conociendo las diferencias con otros países.(2, 3, 4)	1. Identifica las ideas principales y secundarias en los diferentes subtipos expositivos y argumentativos. (2, 3, 4)
2. Localiza la información relevante de textos narrativos, descriptivos y dialogados ayudándose del conocimiento de su estructura.	II. Extrae la información relevante de los textos administrativos y de los medios de comunicación, atendiendo a la información que los medios expresan en el resto de Europa, América, Asia, África y Oceanía.(2, 3, 4)	2. Extrae la información relevante de los textos administrativos y de los medios de comunicación.(2, 3, 4)
3. Diferencia las ideas principales de las secundarias, así como hechos, ejemplos y anécdotas en un texto expositivo dado.	III. Redacta textos expositivos, de acuerdo con sus fines e intenciones, que tendrían una base de respeto y conocimiento de las diferentes culturas.(1, 5, 6,7 ,9, 10, 11)	3. Redacta textos expositivos de acuerdo con sus fines e intenciones. (1, 5, 6,7 ,9, 10, 11)
4. Distingue las informaciones de los razonamientos y opiniones en un texto argumentativo	IV. Resume el sentido de diversos tipos de texto y analiza el sentido de textos relevantes, como la Biblia, el Corán, ...(1, 5, 6,7 ,9, 10, 11)	4. Resume el sentido de diversos tipos de texto.(1, 5, 6,7 ,9, 10, 11)
5. Produce textos descriptivos, narrativos y dialogados considerando sus estructuras, incorporando sus elementos y características, tanto textuales como expresivas y ortográficas.	V. Redacta textos argumentativos, de acuerdo con los diversos tipos de argumentos y sus estructuras, respetando la diferencia entre las visiones de cada uno/a de los/as alumnos/as.(1, 5, 6,7 ,9, 10, 11)	5. Redacta textos argumentativos de acuerdo con los diversos tipos de argumentos y sus estructuras.(1, 5, 6,7 ,9, 10, 11)
6. Redacta textos informativos aplicando las estructuras más frecuentes en este tipo de textos.	VI.Elabora textos no discriminatorios con intención literaria teniendo en cuenta algunos de los recursos inherentes al lenguaje literario. (5)	6. Elabora textos con intención literaria teniendo en cuenta algunos de los recursos inherentes al lenguaje literario. (5)
7. Produce textos argumentativos razonando y fundamentando las opiniones que en ellos se expresen.	VII. Elabora textos orales respetuosos con todas las culturas, destinados a espacios públicos, con coherencia y de manera evidente. (12)	7. Elabora textos orales destinados a espacios públicos, con coherencia y de manera convincente. (12)

8. Expresa mensajes orales integrando lenguajes verbales y no verbales.	VIII. Usa e identifica algunos rasgos lingüísticos propios de los distintos usos sociales, mostrando respeto por estas diferencias.(13, 14, 15, 16 18, 20)	8. Usa algunos de los recursos que ofrecen los programas informáticos e Internet. (13, 14, 15, 16 18, 20)
9. Produce textos orales narrativos, descriptivos y conversacionales.	X. Produce textos con coherencia, adecuación y corrección, mediante los mecanismos de cohesión objeto de estudio de la lingüística del texto, que serán no discriminatorios y críticos con posturas irrespetuosas ante la diferencia.	9. Produce textos con coherencia, adecuación y corrección, mediante los mecanismos de cohesión objeto de estudio de la lingüística del texto. (14, 15)
10. Produce textos orales expositivos con coherencia, claridad y rigor.	X. Respeta y conoce la historia del español, así como la diversidad lingüística de España y del mundo.	10. Identifica algunos rasgos lingüísticos propios de los distintos usos sociales. (17, 19)
11. Defiende ideas y opiniones utilizando la estructura y recursos de los textos argumentativos.	XI. Conoce e identifica las principales obras y autores de la literatura española y conoce las obras de otros países de los siglos XIX y XX.	11. Respeta y conoce la historia del español, así como la diversidad lingüística de España. (19)
12. Emplea las técnicas de trabajo básicas: el esquema, el resumen, el guión y el subrayado, así como el uso eficaz del diccionario.	II. Identifica el género al que pertenece un género literario leído en su totalidad y reconoce sus elementos estructurales básicos y los grandes tipos de recursos lingüísticos empleados en él.	12. Conoce e identifica las principales obras y autores de la literatura española de los siglos XIX y XX. (19)
13. Aplica las técnicas elementales de trabajo, especialmente las relacionadas con el análisis y la síntesis.	II. Reconoce las diferentes unidades de la lengua, tanto como escritas.	13. Identifica el género al que pertenece un género literario leído en su totalidad, y reconoce sus elementos estructurales básicos y los grandes tipos de recursos lingüísticos empleados en él. (19)
14. Enriquece el léxico de las producciones orales y escritas utilizando alguno de los mecanismos estudiados (composición, derivación...).		14. Reconoce las diferentes unidades de la lengua, tanto orales como escritas. (19)

15. Enriquece el vocabulario en las producciones orales y escritas a través del uso de la sinonimia, antonimia y polisemia.
16. Distingue los elementos y funciones básicas de la oración simple
17. Muestra respeto por las diferentes lenguas y variedades lingüísticas de España.

18. Reconoce en diferentes textos de la literatura universal y en lengua española los recursos literarios básicos.
19. Muestra interés por la lectura de textos literarios como vehículo de expresión de la cultura
20. Distingue los diferentes géneros literarios (narrativa, lírica y teatro) a partir de su estructura textual básica.
21. Lee textos representativos de la literatura española.

Área de Matemáticas		
1. Utiliza de forma adecuada los números naturales, enteros, fraccionarios y decimales y el orden en ellos para recibir y producir información en actividades relacionadas con la vida cotidiana.	I. Identifica, relaciona y representa los números racionales y el orden en ellos para recibir y producir información en actividades relacionadas con la vida cotidiana, concernientes a las actividades que realizan las diferentes culturas presentes en el aula. (1)	1. Identifica, relaciona, representa y ordena los números reales para recibir y producir información en actividades relacionadas con la vida cotidiana, elegir la notación y el tipo de cálculo adecuado y dar significado a las operaciones, procedimientos y resultados obtenidos al resolver un problema. (1)
2. Elige, al resolver un determinado problema, el tipo de cálculo adecuado (mental o manual), opera correctamente y da significado a las operaciones y resultados obtenidos, de acuerdo con el enunciado.	II. Estima y calcula expresiones que sean expresiones numéricas sencillas de números racionales de datos reales, tanto del aula, como del entorno (basadas en las cuatro operaciones elementales y las potencias de exponente entero), con la correcta aplicación de las reglas de prioridad y el uso adecuado de signos y paréntesis. (2, 3, 4, 9)	2. Estima y calcula expresiones numéricas de números racionales (basadas en las cuatro operaciones elementales) con la correcta aplicación de las reglas de prioridad y el uso adecuado de signos y paréntesis. (2, 3, 4, 9)
3. Calcula correctamente expresiones numéricas sencillas (basadas en las cuatro operaciones elementales, las potencias de exponente entero y las raíces cuadradas exactas) de números enteros, fraccionarios y decimales mediante la correcta aplicación de las reglas de prioridad y con el uso adecuado de signos y paréntesis.	II. Utiliza convenientemente la calculadora científica en las operaciones con números reales, expresados en forma decimal o en notación científica y aplicar las reglas y las técnicas de aproximación adecuadas, referidas a características de la población actual. (5)	3. Utiliza convenientemente la calculadora científica en las operaciones con números reales, expresados en forma decimal o en notación científica, y aplicar las reglas y las técnicas de aproximación adecuadas. (5)
4. Utiliza los conceptos de valor exacto y valor aproximado en la resolución de problemas (de la vida cotidiana o en un contexto matemático) y, elegir y valorar las aproximaciones adecuadas y las cotas de error permitidas según la naturaleza del problema y el grado de precisión requerido.	V. Utiliza los procedimientos básicos de las proporcionalidades directa e inversa y de la regla de tres compuesta en un contexto de resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana, en la que se trabajará con datos estadísticos reales de la sociedad española. (6)	4. Utiliza los procedimientos básicos de las proporcionalidades directa e inversa y de la regla de tres compuesta en un contexto de resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana. (6)

<p>5. Plantea y resuelve problemas sencillos mediante métodos numéricos, gráficos o algebraicos y comprueba la adecuación de la solución obtenida.</p>	<p>V. Opera (suma, resta, multiplicación y división) correctamente con polinomios de primer grado y polinomios de grado dos con coeficientes y raíces enteras.(10)</p>	<p>5. Opera (suma, resta, multiplicación y división) correctamente con polinomios de primer grado y polinomios de grado dos con coeficientes y raíces enteras. (10)</p>
<p>6. Utiliza correctamente el factor de conversión, la regla de tres simple y el cálculo de porcentajes para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana.</p>	<p>VI. Resuelve problemas que se basen en el planteamiento y resolución de datos reales, mediante métodos gráficos o algebraicos, de ecuaciones lineales en una o dos ecuaciones con dos incógnitas.(5)</p>	<p>6. Resolver problemas que se basen en el planteamiento y resolución, mediante métodos gráficos o algebraicos, de ecuaciones lineales en una o dos incógnitas, de sistemas de dos ecuaciones con dos incógnitas. (5)</p>
<p>8. Maneja con soltura las distintas unidades de medida y las relaciones que pueden establecerse entre ellas.</p>	<p>II. Utiliza las razones trigonométricas y las relaciones entre ellas para resolver problemas geométricos de contextos real en los que tengan en cuenta a a todas las personas independientemente de la cultura, religión..., con la ayuda, si es preciso, de la calculadora científica. (10, 13)</p>	<p>7. Utiliza las razones trigonométricas y las relaciones entre ellas para resolver problemas geométricos de contexto real, con la ayuda, si es preciso, de la calculadora científica. (10, 13)</p>
<p>9. Estima y efectúa medidas en actividades relacionadas con la vida cotidiana y valora el grado de precisión.</p>	<p>II. Maneja puntos y figuras por medio de números y ecuaciones, para calcular la distancia entre dos puntos, reconocer y obtener en diversos contextos en los que convive el alumnado dentro del centro la ecuación de una recta.(10, 11, 12, 14)</p>	<p>8. Manejar puntos y figuras por medio de números y ecuaciones, para calcular la distancia entre dos puntos, reconocer y obtener en diversos con textos la ecuación de una recta. (10, 11, 12, 14)</p>

10. Reconoce y describe los elementos básicos del plano introduciendo el lenguaje geométrico en la vida cotidiana.	X.Determina e interpreta las características básicas (punto de corte, intervalos de crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, simetrías, continuidad y periodicidad) que permite evaluar el comportamiento de una gráfica sencilla (de trazo continuo o discontinuo) y obtener información práctica en un contexto de resolución de problemas relacionados con fenómenos naturales o prácticos de la vida cotidiana, relacionados con el alumnado del aula, con sus familias y países de origen.(10, 11, 12, 14)	9. Determina e interpreta las características básicas (puntos de corte, intervalos de crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, simetrías, continuidad y periodicidad) que permiten evaluar el comportamiento de una gráfica sencilla (de trazo continuo o discontinuo), y obtener información práctica en un contexto de resolución de problemas relacionados con fenómenos naturales o prácticos de la vida cotidiana.(10, 11, 12, 14)
11. Reconoce y describe los elementos básicos del espacio introduciendo el lenguaje geométrico en la vida cotidiana.	X.Reconoce y representa gráficamente datos relativos a la población del aula, a través de las funciones polinómicas de primer y segundo grado en una variable a partir de sus elementos característicos y las funciones de proporcionalidad inversa y exponencial a partir de tablas de valores significativas, con la ayuda de calculadoras científicas. (11, 12)	10. Reconoce y representa gráficamente las funciones polinómicas de primer y segundo grado en una variable a partir de sus elementos característicos y las funciones de proporcionalidad inversa y la exponencial a partir de tablas de valores significativas, con la ayuda de la calculadora científica. (11, 12)
12. Reconoce y describir los elementos característicos de las figuras planas elementales.	XI.Elabora e interpreta tablas y gráficos estadísticos con datos de la inmigración en España, así como los parámetros de centralización y de dispersión más habituales correspondientes a distribuciones sencillas con ayuda de calculadoras y ordenador.(18, 20, 22)	11. Elabora e interpreta tablas y gráficos estadísticos, así como los parámetros de centralización y de dispersión más habituales correspondientes a distribuciones sencillas con ayuda de calculadora y ordenador. (18, 20, 22)
13. Reconoce y describe los elementos característicos de los cuerpos geométricos elementales.	II.Utiliza el lenguaje adecuado para la descripción de datos y analizar e interpretar datos estadísticos que aparecen en los medios de comunicación, adoptando n actitud crítica ante la información que se recibe. (22)	12. Utiliza el lenguaje adecuado para la descripción de datos y analizar e interpretar datos estadísticos que aparecen en los medios de comunicación. (22)

<p>14. Resuelve correctamente problemas de la vida cotidiana en los que sea necesario aplicar las propiedades características de las figuras planas elementales.</p>	<p>Determina e interpreta el espacio muestral y los sucesos a un experimento aleatorio utilizando los datos reales de las culturas, razas, religiones...existentes en España y calcular probabilidades simples y compuestas. (24)</p>	<p>13. Determina e interpreta el espacio muestral y los sucesos asociados a un experimento aleatorio y calcular probabilidades simples y compuestas.(24)</p>
<p>15. Resuelve correctamente problemas de la vida cotidiana en los que sea necesario aplicar las propiedades características de los cuerpos geométricos elementales</p>		
<p>16. Utiliza el Teorema de Tales y los criterios de semejanza para interpretar relaciones de proporcionalidad geométrica y para construir figuras semejantes a otras, en una razón dada.</p>		
<p>17. Interpreta las dimensiones reales de figuras representadas en mapas o planos, mediante un uso adecuado de las escalas.</p>		
<p>18. Emplea el Teorema de Pitágoras y las fórmulas adecuadas para obtener longitudes, áreas y volúmenes, en un contexto de resolución de problemas geométricos.</p>		
<p>19. Representa, interpreta puntos y gráficas cartesianas de relaciones funcionales sencillas que vengan dadas a través de tablas de valores.</p>		
<p>20. Intercambia e interpreta correctamente información entre tablas de valores y gráficas que aparecen en los medios de comunicación.</p>		
<p>21. Interpreta relaciones funcionales a través de una expresión algebraica sencilla y representarlas en gráficas.</p>		
<p>22. Identifica relaciones de proporcionalidad a través del análisis de información numérica, geométrica, gráfica y/o algebraica.</p>		

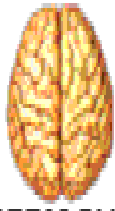
23. Utiliza, en la resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana, estrategias sencillas, como organización de la información en tablas, representación gráfica, búsqueda de ejemplos o métodos de ensayo/error sistemático.

24. Obtiene e interpreta las tablas de frecuencias y el diagrama de barras, así como la media aritmética, la moda y la mediana de una distribución discreta sencilla, con pocos datos, con ayuda de, si es preciso, una calculadora de operaciones básicas.

25. Calcula correctamente la media, la mediana y la moda.



EUROPEO



AFRICANO



ASIÁTICO



AMERICANO



RACISTA