

# Número 35

Agosto 2009

## Índice de Contenido:

**EL DESARROLLO AFECTIVO**  
Alejandro Lendínez Burgos

**AS SEEN ON TV- GAME SHOWS TO USE IN THE EFL CLASSROOM**  
Alistair Watson

**EUROPA MÁS CERCA: PROYECTO COMENIUS**  
Ana María Pastor Casaucao

**COMPETENCIAS, CONTENIDOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**  
Andrés Martín Navarro

**INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE**  
Berta Mendizabal Antoñanzas

**¿CÓMO HABLAR EN LAS ESCUELAS?**  
Carolina Herrera Pérez

**LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA (PNL) EN EL CONTEXTO DE UNA  
NEGOCIACIÓN**  
Deborah Madero Barreno

**LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN EL AULA COMO ELEMENTO DE GESTIÓN  
DE LA MISMA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**  
Francisco Javier Reyes Rodríguez

**LOS JUEGOS EDUCATIVOS EN LA CLASE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA  
(EFL). UNA METODOLOGÍA ECLÉCTICA.**  
Isabel María Ortiz Oliva

**JUEGOS EDUCATIVOS. FyQ LA CIFRA JUSTA.**

Jesús Manuel Muñoz Calle

**LA LOE Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL: UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CON  
PERSONALIDAD PROPIA**

María Concepción Valor Gómez

**MITOLOGÍA GRIEGA Y LITERATURA**

María de los Ángeles Dorador de los Santos

**ORIENTACIÓN FAMILIAR SOBRE ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE ORAL**

María del Carmen González Deudero

**ADIÓS A LAS DIPLOMATURAS Y A LAS LICENCIATURAS**

María del Rosario González Muñoz

**LAS COMPETENCIAS BÁSICAS**

María España Rebollo Romero

**CONTRASTING SPENSER' SONNET 84 AND WILMOT'S POEM *AGAINST CONSTANCY***

Mercedes Suárez Souto

**"THE AMERICAN WAR OF INDEPENDENCE" as analysed in the fim THE PATRIOT**

Noelia Moreno Bellido

## EL DESARROLLO AFECTIVO

Alejandro Lendínez Burgos

### 1. INTRODUCCIÓN

Se sabe que es muy complicado diferenciar el desarrollo afectivo y el desarrollo social.

Se podría pensar sin dificultad dónde está la complejidad, ya que el desarrollo afectivo debe ser visto como una parte del desarrollo social y que los "afectos" implican, casi siempre y desde el primer momento de la vida, a los demás y al entorno. Esto hace que algunas explicaciones sobre la afectividad infantil tengan referentes sociales.

Para poder centrar los distintos aspectos del desarrollo afectivo y las vinculaciones que tiene con el desarrollo social, es necesario diferenciar con claridad entre afectividad y socialización; sabemos que están imbricados; pero ¿qué caracteriza al desarrollo afectivo? Podemos afirmar que el término "afectividad" es bastante confuso y en él se engloban las emociones y sentimientos que tiene el individuo. Desde este punto de vista, se puede definir la afectividad como "los estados afectivos" que experimentamos, los agradables y los desagradables. La afectividad del niño se reconoce por las experiencias de afecto que manifiesta a través de su conducta externa.

El desarrollo afectivo conlleva:

1. Experimentar necesidades afectivas, intereses, deseos, sentimientos y emociones que van incorporándose a los estados afectivos que ya tiene al nacer.
2. Corroborar cómo la manifestación externa de su repertorio afectivo le permite recibir la atención necesaria de su entorno para su supervivencia y su desarrollo.
3. Dar significado a lo que siente, aprender a manifestarlo, expresarlo y reconocerlo en lo que nos rodea (personas, objetos, entorno, etc.).

El desarrollo afectivo se va realizando paralelo a las interacciones con los otros y con el entorno y aquí es donde radica la implicación: si él no estuviera en un medio concreto con unas personas concretas no podría tener respuesta a sus manifestaciones de afecto y no podría tener nuevas experiencias que le ayuden a formarse afectivamente. Sus manifestaciones no tienen por qué ser exclusivas con las personas; por ejemplo: un niño jugando con muñecos, utilizando títeres, escuchando cuentos o realizando distintos juegos simbólicos va conformando y estructurando sus afectos y los que el medio le manifiesta.

Está claro que la afectividad infantil sólo puede ser reconocida por las conductas que realizan los bebés desde su nacimiento. ¿Sabías que existe un test que evalúa las conductas del recién nacido y mide la forma de respuesta que tiene el neonato al medio ambiente? Es la escala de Brazelton. Se estructura en cuatro dimensiones:

1. **Conductas de interacción.** Su objetivo es evaluar la forma de adaptación del bebé a su entorno inmediato y más próximo. Por ejemplo, los estados de alerta o los de sueño, expresiones ante las caricias, actitud en los cuidados...
2. **Conductas motrices.** Su objetivo es evaluar los reflejos, el tono, la actividad mano-ojo, etc.
3. **Control del estado fisiológico.** Su objetivo es evaluar las habilidades del bebé, como por ejemplo las habilidades que tiene para calmarse después de una situación incómoda.
4. **Respuestas al estrés.** Su objetivo es evaluar las reacciones de sobresalto; por ejemplo, qué tipo de respuesta da ante un golpe inesperado.

**La escala de Brazelton** pretende puntuar la mejor forma de reaccionar del bebé y las particularidades de cada uno. Además, la escala cuenta con ítems que reflejan respuestas internas (sonrisa, llanto...) que están asociadas a conductas de tipo afectivo. Evidentemente, esta escala también responde a conductas de tipo fisiológico, cognitivas, sociales.

¿Para qué sirve conocer las distintas respuestas de un neonato en una escala como ésta, teniendo en cuenta las respuestas afectivas?

1. Para constatar que desde el nacimiento partimos con una dotación genética diferente, que propicia características propias ante el desarrollo afectivo y con interacciones diferentes hacia el entorno (individuos, entorno).
2. Para demostrar que efectivamente existen unos patrones de conductas con efecto sobre los adultos de su entorno, que sirven para interactuar y establecer vínculos afectivos.
3. Para confirmar que el bebé se comporta de forma activa ante diversas situaciones ambientales y que responde no sólo en interacción con los individuos, sino también con el medio donde se desenvuelve.

## 2. TIPOS DE AFECTOS

### A. Interés

Afecto que es innato en los niños para buscar egoístamente su provecho. Los primeros intereses le permiten cubrir necesidades básicas. El interés es un afecto que va cambiando en función del desarrollo de los niños. Los intereses cambian y las manifestaciones y recursos que utiliza cambian en función de lo útiles que sean para él y el "interés" que tenga en cada momento del desarrollo. Ejemplo: En los primeros meses, su interés fundamentalmente es cubrir necesidades, desasosiego y sosiego, el llanto y reposo son las manifestaciones normales que indican sus intereses. Cuando su mundo se amplía, sus intereses cambian, se interesa por las personas, objetos y por las actividades que su entorno más inmediato le proporciona; participa con alegría, gozo, risa en los juegos con el adulto o manifiesta enfado si se encuentra cansado o no le interesa el juego...

### B. Disgusto

Afecto de pesadumbre, inquietud, enfado por la pérdida, desaparición de una persona, objeto o actividad. Se espera "algo" o "alguien" y no se recibe, o se pierde, o simplemente se termina algo y hay que dejarlo e irnos... La manifestación más primaria es el llanto, luego los gestos de la cara, la postura del cuerpo se van convirtiendo en otras manifestaciones que completan al llanto y por último la modulación y el tono de voz termina por expresar ese "afectamiento" de pérdida. Los disgustos durante la infancia son muchos y variados, sobre todo con las personas y con objetos. Ejemplo: cuando un adulto se esconde y no es capaz de encontrarlo; la pérdida de su chupete; el olvido de la muñeca preferida; un helado que se cae al suelo; el olvido de su coche; tener que irse a la cama o dejar el parque...

### C. Alegría

Afecto de satisfacción, gratificación ante una situación dada y superada positivamente. En sus formas más ligeras, da lugar al placer, gozo o felicidad.

1. **Placer:** Afecto que indica satisfacción interna de comodidad física y psíquica. Los bebés muestran su afecto como consecuencia del bienestar físico. Según van creciendo, aumentan las posibilidades de mostrar placer: de la sensación agradable que él tiene al estar a gusto y relajado, pasa a sentir placer con el entorno; intenta agradar y dar gusto a los demás sintiendo placer en

situaciones diferentes, con objetos, personas, animales, en actividades realizadas, en actividades en que participa con otros y sobre todo con los adultos y los iguales.

2. **Gozo:** Afecto que causan en nosotros las cosas, animales o personas que nos gustan, que queremos tener cerca o que queremos y necesitamos obtener placer junto a ellas. El gozo es tal cuando es mutuo. Se da en los juegos que el adulto realiza con los más pequeños para establecer el vínculo afectivo, en las actividades y juegos que comparten los iguales para la socialización, importante en las tareas de cuidado de animales, o en la manipulación de objetos queridos...

### 3. LAS RELACIONES AFECTIVAS

Las relaciones afectivas sólo son posibles si se produce una interacción entre el niño y los individuos que van conformando su entorno a lo largo de la etapa infantil. Sólo es viable el establecimiento de relaciones afectivas si el niño es activo y participa en la formación de las relaciones afectivas; podrá establecer vínculos afectivos desde el nacimiento que irán cambiando y diversificándose por el progresivo conocimiento de sí mismo.

Si se recuerda, en el apartado anterior nos da pistas para poder definir las relaciones afectivas. Hablamos de afectos que son manifestaciones externas, intereses, deseos, emociones, sentimientos... que tienen un objetivo: producir relaciones afectivas. Además es necesario que las personas que conforman el entorno del niño interpreten sus señales y le responda con "afectos".

### 4. DESARROLLO DE SÍ MISMO.

¿Qué es el desarrollo de sí mismo? Durante la infancia los niños buscan respuestas a preguntas externas e internas de sí mismo a la vez que aprenden a comprender el mundo que les rodea. Recuerda que Sellman establece que el conocimiento de uno mismo empieza por comprender su propia existencia física, y esto implica saber distinguir entre tener hambre y llorar, no tener hambre y sonreír. Evidentemente no se queda aquí y termina reconociendo en las manifestaciones de los demás afectos que ellos tienen. Un niño puede comprender que otra persona está triste por las facciones de su cara y actuar según el autoconocimiento que tenga sobre "consolar" o llorar por contagio.

Se puede definir el desarrollo de sí mismo como el progresivo descubrimiento de sí mismo, desde que es incapaz de diferenciar su sí mismo físico y psicológico, hasta cuando nota que puede influir en su entorno al ir creando un autoesquema de sí mismo que evoluciona y cambia según va experimentando y observando situaciones diferentes.

El desarrollo de sí mismo está formado por dos procesos que interaccionan entre sí y forman un sistema. El sistema se va conformando como resultado de cambios en las capacidades cognoscitivas e influenciado por su entorno físico y social. Los elementos de este sistema son:

1. Autoconocimiento - autorreconocimiento - autoevaluación: proceso de conocimiento de sí mismo.
2. Autorregulación: proceso del sí mismo regular; y controlar su conducta (autocontrol).

### 5. PAPEL DEL EDUCADOR EN EL DESARROLLO AFECTIVO A MODO DE CONCLUSIÓN

En los puntos anteriores hemos ido constatando la importancia del adulto en el proceso afectivo. Por eso las primeras tareas de las figuras de apego privilegiadas y sus sustitutos son:

- a) Entender la complejidad del desarrollo afectivo.
- b) Tener presente la propia evolución del proceso y consecuentemente variar nuestro papel en

función del momento.

- c) Tener presente que la imitación, la observación, el modelamiento y el moldeamiento son las claves para el proceso del aprendizaje...

Esto está bien, pero ¿cómo podemos concretar más nuestro papel? Para aclararlo vamos a hacer un pequeño recorrido por los aspectos que están más implicados en este desarrollo:

En el proceso de desarrollo de los *vínculos afectivos*, el educador...

**1. ¿Qué debe hacer?**

- a) Cubrir todas las necesidades del niño
- b) Responder a las necesidades afectivas
- c) Socializar con él
- d) Tener una sensibilidad para interactuar privilegiadamente

**2. ¿Cómo hacerlo?**

- a) Mantener la proximidad física con el niño y establecer contactos físicos: cogerle, acurrucarle, acunarlo, cantarle, acariciarlo, abrazarlo, besarle, hablarle y, sobre todo, mirarle a sus ojos y a la cara...
- b) Comunicarse con él por las expresiones de la cara, los ojos, los gestos con la mano, el llanto, la sonrisa, la verbalización, con pautas de seguimiento...

El educador como guía del *conocimiento de sí mismo*...

**1. ¿Qué debe hacer?**

- a) Facilitar el acceso al conocimiento del entorno. b) Facilitar la diferenciación de sí mismo con el entorno. c) Facilitar el autoconocimiento, autoestima, autorregulación...

**2. ¿Cómo hacer?**

- a) Utilizando la vida cotidiana, las rutinas, los momentos de atención individualizada, sobre todo en las primeras edades, como recurso y estrategias para su autoconocimiento y autoestima.
- b) Realizar juegos de: Estimulación sensorial (visual, auditiva, táctil, propioceptiva, interoceptiva...), de comunicación no verbal (estimulación cara a cara, gestos, señales...), de "regazo", de reconocimiento en el espejo, reconocimiento en fotografías de él mismo y otros conocidos, de lenguaje verbal (habla privada, uso de su nombre, de adivinanza, de comparar...), ...

El educador como *mediador del proceso de dependencia a la independencia relativa*...

**1. ¿Qué hacer?**

- a) Facilitar el paso del niño por cada proceso.
- b) Crear el medio que le permita alejarse-acercarse, explorar-refugiarse, dependencia-autonomía. c) Interconectar los distintos entornos donde vive el niño.

**2. ¿Cómo hacer?**

- a) Colaboración familia-escuela-centros de ocio-ayuntamientos... dependiendo del tipo de programa en el que se trabaje.
- b) Utilizando estrategias de colaboración.

- c) Utilizar estrategias del ¿cómo hacer? en los apartados anteriores y cómo hacer de los desarrollos social, moral y sexual.

## ¿Cuál es el papel del educador en los momentos de conflictividad o problemas?

1. Los educadores deben tener sensibilidad para percibir en los niños los cambios que se dan en su desarrollo afectivo:
  - a) Interpretar adecuadamente las demandas en los momentos de conflictividad, observar al niño y acomodar su papel a la demanda del momento y la capacidad de superación del mismo.
  - b) Seleccionar la respuesta adecuada al momento en el que se encuentra del conflicto: no es lo mismo el papel cuando existe miedo a la separación o cuando siente rebeldía...
2. Disponer de varias figuras de apego, no estar únicamente ligado a una:
  - a) No dispersar sus cuidados en muchas figuras de apego centrales, tener sustitutos y que él sienta esa jerarquía de preferencia. Un educador de educación infantil asume que su papel es de sustituto sobre todo en centros normalizados; sin embargo, en centros de acogida su papel es muy importante si queremos evitar lo más posible "La Deprivación Afectiva".
  - b) Hay que compensar las posibles deficiencias temporales de las figuras de apego centrales, sobre todo en situaciones significativas: hospitalización o enfermedad de las figuras centrales, separaciones por cuestiones laborales, viajes imprevistos...

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1992): La programación didáctica. Aula de Innovación Educativa, Ed. Graó, Barcelona.
- ANGULO, J.F. y BLANCO, N. (1994): Teoría y desarrollo del currículum. Aljibe, Granada.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1983): Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Trillas, México.
- COLL, C. (1992): Psicología y currículum. Piados, Barcelona
- COLL, C. (1987): Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Laia, Barcelona.

**Alejandro Lendínez Burgos**

## AS SEEN ON TV- GAME SHOWS TO USE IN THE EFL CLASSROOM

Alistair Watson

The benefits of using games in the EFL classroom are well-known and documented, so there is no need to rehearse the arguments here. There are a variety to choose from: movement, puzzles etc but the purpose of this article is to highlight the different possibilities of using games shown on TV. Though children nowadays spend less and less time in front of the "goggle-box", preferring interactive screens on Game-boy and computer, most of them will have seen at one time or another such classic game shows as *Who wants to be a Millionaire*, *Password*, *The Weakest Link* etc. This means that explanation of the (at times) complicated rules may generally be obviated, and the game set in motion with minimal preparation.

Below is a list of the games I have used in the class with indications of any changes necessary for EFL teaching.

### 1. Who wants to be a millionaire

#### *The game*

This is played by asking a contestant a series of 15 questions of increasing complexity, having to choose one of the 4 possible answers. Each correct answer wins a greater amount of money. When an incorrect answer is given, the game ends. During the show, the contestant can use three lifelines to get help in answering : 50 % (where the number of answers is reduced to 2), *the public* (where the studio audience is asked their opinion, which may or may not be accepted by the contestant) and *the phone call* (where the contestant phones a friend who has 30 seconds to give the answer).

#### *EFL Adaptation*

- It can be played on the board, or better still, using an OHP.
- Students play in groups, nominating one member of the group to answer each question.
- The 3 lifelines can be maintained, though with the public lifeline, the rest of the student's group vote their preferred answer by show of hands. As to the phone call, the contestant nominates a student from their group to help.
- As to subject matter, this may be either grammatical, lexical, orthographical or sociocultural (see example questions below)
- Students can contribute by preparing the questions- this is a useful revision exercise for them.

What is the past of <i>catch</i>	
a) catched	c) caught
b) went	d) cough
How do you say "desordenado" in English	
a) tidy	c) messy
b) order	d) disorder
Which spelling is correct?	
a) neccessary	c) necessary
b) necessary	d) neccsary



Which city is the capital of Canada?	
a) Montreal	c) Washington DC
b) Ottawa	d) Quebec

## 2. 1,2,3

### *The game*

This was a classic game show in Spain in the 1980s. The contestants play in pairs and are given a category, e.g. football teams. They then take it in turns to name as many from that category as they can, without repetition. If they do repeat, the game stops. The idea is to get more points than their opponents cumulatively.

### *EFL Adaptation*

- The teacher should prepare a list of topics beforehand, against which is written a number. These numbers are then written on the board.
- Students are divided into groups (the easiest way is by rows of desks) then one member of a group chooses a number. The teacher states the corresponding category. (As some topics may be far easier than others, it's important for students to see that the categories are random- they may get a good or bad topic, and so shouldn't protest).
- The teacher then gives an example of the category. The student who chose the number then repeats it, and then the others in the group state as many as they can from that category, always following the same order (to avoid chaotic shouting out)
- If a student repeats a word already stated or says a word in Spanish, the turn ends. Otherwise, the group has 1 minute to answer. The others may not whisper an idea to the student trying to answer, though they may use mime, or point (hence practising non-verbal communication)
- Obviously, this is a useful activity for revising vocabulary, and also sociocultural information. It also forces the students to listen to each other to avoid repetition!
- A few suggested topics (to select according to level):

Regular verbs (or Irregulars)	Wild (or domestic) animals	Groups (or soloists) that sing in English	English-speaking countries
European (or non-European) countries	Vegetables (or fruit)	School objects (or subjects)	Types of transport
Adjectives (of personality, of colour)	Buildings/shops (e.g cinema, school)	Sports	Words beginning with W (or Y)

## 3. Password (*Pasabalabra*)

There are a series of different activities in this show, and more than one be can be adapted to class.

## I) Disappearing words

### *The game*

The contestant is presented with a series of words. As the presenter defines them, the contestant chooses the correct word – and it's removed from the screen. However, if the contestant makes a mistake, all of the words return to the screen and the next member of the team has to start from scratch. Points are won for each complete group of words.

### *EFL Adaptation*

- Ideally this should be played using an OHP. As the words are correctly identified, the teacher places a piece of card on it, effectively making it disappear. If the student makes a mistake, then all the cards may be shaken off and we start again.
- The teacher reads the definitions, shows flashcards or mimes the activity.

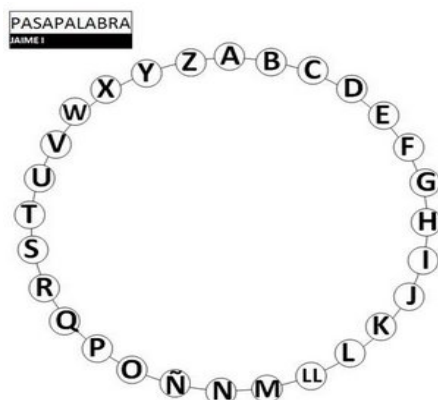
Start	During the game
car park hospital chemist's cinema theatre bridge toilets supermarket	<del>car park</del> hospital <del>chemist's</del> cinema <del>theatre</del> bridge toilets supermarket

- This can be used for revising vocabulary from the unit or term.

## II) The circle

### *The game*

All the letters of the alphabet appear in a circle. Within an allotted period of time, the contestants have to respond to a series of definitions beginning with (or containing) the letters. If a contestant does not know the answer, they say Password, which stops that contestant's clock, and passes the turn to the other contestant. The winner is the contestant who gets most correct in the time available.



## *EFL Adaptation*

- a) Using either the blackboard or OHP, the teacher prepares two circles, one for each group.
- b) The words used can be chosen by the teacher, or students can prepare them for the other group. Here it is useful to have taught the relative clauses *It's a thing which../a place where.../ a person who../ how you feel when...*
- c) Students from 1 group or the teacher define to the other group, who can say Password for any words they are unsure about.
- d) Alternatively, they can use mime or pictures.
- e) NB: remember that in English we don't have Ñ , or LL as a letter..

## **Conclusion**

I hope to have shown just a few ideas on how to work using material already available. The games mentioned can be played at any level, from Primary to *Bachillerato*  
Now, let's play.

**Alistair Watson**

## EUROPA MÁS CERCA: PROYECTO COMENIUS

Ana María Pastor Casaucao

Para aquellos que no hayan oído antes este nombre, el Programa Comenius, gestionado por la Agencia Nacional de cada país dentro de la Unión Europea y participe de estos proyectos, está dirigido a todas las personas implicadas en la educación infantil, primaria y secundaria, así como a las instituciones y organizaciones que imparten esta formación.

Entre sus modalidades se encuentra la 'Ayudantía Comenius'. Ésta fue la que solicité en su día para trabajar de asistente de español en el Reino Unido, lugar donde me encuentro actualmente.

Entre las finalidades de este programa está la de promover la creación de redes de colaboración, de trabajo, de intercambio de experiencias y de cooperación que ayuden a ampliar horizontes, a conocer otras realidades y a superar tópicos. En definitiva, reconocernos como parte de esta Unión Europea.

Gracias a este programa se logra además incrementar la calidad y la dimensión Europea del profesorado, apoyar las mejoras en los enfoques pedagógicos y la gestión escolar; mejorar la calidad e incrementar la movilidad del alumnado y del personal educativo; promover asociaciones escolares de calidad y potenciar el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Los Programas Educativos Europeos suponen una buena oportunidad para conocer otras realidades y alternativas pedagógicas, es decir, distintas formas de hacer de otros profesionales de países europeos, fomentando el pluralismo, la socialización del alumnado, el conocimiento de otros países y culturas, la mejora de las competencias en lengua extranjera y la cooperación intelectual.

### JORNADAS INFORMATIVAS

Antes de viajar al país de destino la Agencia Nacional de cada país organiza unas Jornadas Informativas para resolver cuantas dudas se planteen con respecto a la Ayudantía. En estas jornadas se conoce a otros Comenius, que pueden estar destinados a tu mismo país o a otro distinto, y con los que se puede intercambiar ideas e impresiones.

En mi caso, conocí a cuatro ayudantes destinados al Reino Unido con los que aún mantengo el contacto y que sin duda alguna me están sirviendo de apoyo en estos meses en el extranjero ya que, al estar en la misma situación, empatizamos los unos con los otros.

Por eso creo que es importante asistir a estas reuniones y conocer a otras personas que estén en tu misma situación, además de conocer diferentes casos y recabar información que pueda ser de utilidad con posterioridad.

En estas Jornadas Informativas se expone una serie de Buenas Prácticas que corre a cargo de un ayudante Comenius de otros años. En esta primera charla se nos habla de la experiencia de otros Comenius y cómo aprovechar esta ayudantía para sacarle el máximo partido a nuestra estancia en nuestro colegio de destino.

Igualmente, un colegio receptor nos explica lo que se espera de nosotros y cómo fue su experiencia con ayudantes en años anteriores.

Para finalizar se realizan varias intervenciones en las que se resuelven las dudas planteadas por los asistentes.

De otra parte, en el país de destino se llevan a cabo otras Jornadas Informativas, organizadas por la Agencia Nacional del país en cuestión, en las que ya se conocen a ayudantes Comenius de varias nacionalidades destinados al mismo país que uno. En estas jornadas también se aclaran igualmente dudas surgidas durante la ayudantía y se realizan actividades en grupos para fomentar la cooperación y la integración.

En ambas reuniones se le facilita a los asistentes diferente documentación entre la que se encuentra la Guía de buenas prácticas del ayudante y del colegio receptor, ideas para llevar a cabo actividades en el aula dependiendo del grupo al que vayamos a impartir clases, teléfonos y direcciones de interés, etc.

Estos encuentros educan en la convivencia y el respeto.

Para el profesorado, o futuros profesores, ésta es una experiencia muy motivadora desde el punto de vista profesional, además de producirse un enriquecimiento mutuo en el cual se aprende de otros sistemas educativos y se da a conocer el nuestro propio.

Se trata de una oportunidad única de aprender de las diferentes tradiciones, culturas y de explorar los beneficios del patrimonio cultural mejorando la capacidad para desenvolverse en un entorno cultural más abierto y complejo.

Una Ayudantía Comenius supone trabajo y esfuerzo, tanto en el plano laboral como en adaptación, pero es una experiencia única y enriquecedora tanto para el alumnado como para el profesorado involucrado en este proyecto.

El trabajo conjunto y coordinado con profesionales de la educación de otros países me está permitiendo ampliar la visión que tenía de los métodos de enseñanza y conocer otros recursos y estrategias educativas puestas en práctica en diferentes contextos, dándome la oportunidad de conocer otras opciones y alternativas educativas en la práctica.

Para mí ésta está siendo una experiencia muy positiva debido tanto al intercambio de experiencias e inquietudes como al conocimiento y adquisición de nuevas prácticas, destrezas y métodos educativos que más tarde aplicaré en mis clases a la vuelta a España, y que sin duda aportarán una dimensión más amplia a mi enfoque educativo.

Y qué decir del enriquecimiento personal. Sin duda alguna, este encuentro está siendo muy gratificante para ambas partes. Esperamos mantener la amistad que se ha creado y el contacto para seguir colaborando en un futuro, ya que nuestra intención es la de continuar compartiendo inquietudes y retos que mejoren nuestra respuesta educativa.

Esta experiencia permite crear lazos de unión que sin estos Programas educativos europeos difícilmente serían posibles.

Desde aquí animo a todos aquellos que quieran trabajar, o que ya trabajen como profesores, a participar en estos programas y a aprovechar esta oportunidad única de vivir una experiencia inolvidable que seguro les aportará, al igual que a mí, un amplio abanico de conocimientos y prácticas innovadoras.

**Ana María Pastor Casaucao**

## COMPETENCIAS, CONTENIDOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Andrés Martín Navarro

Desde la aparición del nuevo currículo y la irrupción de las competencias en la vida diaria de los centros de enseñanza se ha generado una serie de cuestiones sobre la enseñanza de la lengua castellana (y su literatura, podríamos añadir).

La cuestión se centra básicamente en unos de los fines primordiales de la educación secundaria: la adquisición de la competencia lingüística. Una parte del profesorado se ha planteado que tienen poca relación la enseñanza de la lengua castellana y la de otras lenguas. Esto se debe a que hay una falta de entendimiento sobre la definición de competencia y su metodología de aprendizaje.

Así pues, la enseñanza de la competencia lingüística no corresponde al departamento de lengua, al igual que el resto de las competencias no pueden ser asignadas sin más a un determinado departamento. La asunción de estos conceptos erróneos supondría, digámoslo así, "cambiarlo todo para no cambiar nada".

La realidad es que, tal y como se plantean en el marco legal, estas capacidades básicas que son las competencias deben vertebrar las enseñanzas obligatorias. Por tanto, la adquisición de las competencias es una obligación de todo el profesorado. De manera constante, en la medida de las posibilidades de cada uno, las programaciones deben enriquecer competencialmente a nuestros alumnos.

No debemos caer en el error de plantear una metodología disyuntiva: o enseñar competencia lingüística o enseñar contenidos y procedimientos de carácter lingüístico y literario. En la enseñanza de los saberes lingüísticos y literarios desde un punto de vista científico, es donde debemos mejorar las competencias de nuestros alumnos. No sólo la lingüística. De la misma manera, que los profesores de otros saberes no pueden hacer oídos sordos a las carencias básicas de su alumnado, independientemente de su nivel académico en la materia en cuestión.

Además, plantear las competencias de manera independiente a la enseñanza de contenidos conceptuales o más tradicionales es una falacia irrealizable. La experiencia pone de manifiesto que los alumnos más instruidos, los que han alcanzado mayores y mejores conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales son los que alcanzan un grado superior de competencia. Mientras que aquellos alumnos que tienen unas carencias enormes en sus capacidades básicas (esto es, en sus competencias), muy difícilmente lograrán alcanzar los objetivos marcados en su nivel académico.

Por tanto, la enseñanza de las competencias no solapa o margina los contenidos tradicionales. Sencillamente, es una necesidad cognitiva. No se puede aprender sin unas capacidades básicas adquiridas. Es imposible conseguir que nuestros alumnos logren, no ya grandes rendimientos, sino unos resultados aceptables sin las capacidades básicas que deberían tener.

Así pues, las competencias deben entenderse, en la formación de nuestros jóvenes, siempre como medios: a más competencia más capacidades para lograr nuevos objetivos.

La competencia lingüística, por ende, es la misma para la lengua materna que para segundas lenguas aunque los contenidos que se enseñen en lengua castellana y literatura sean diferentes a los de francés o inglés. Esto se debe a que todo el claustro de profesores debe intentar mejorar la competencia lingüística de sus alumnos, y el resto de las competencias, sin menoscabar los contenidos propios de cada materia.

Le legislación, así entendida, no propone un cambio de nombres, un trueque sin fondo. Lo que plantea es un nuevo enfoque a la resolución de problemas en el aula: una gran cantidad de problemas tanto puramente académicos como de conducta u otro tipo se deben, en la mayoría de los casos, no a un desconocimiento o un desinterés por los contenidos del currículo en cuestión (¿acaso pensamos que nuestros más brillantes alumnos se sienten muy identificados o muy motivados por el currículo?) sino a una incapacidad patente de formar parte del proceso de enseñanza aprendizaje, y, consecuentemente, a una marginación inexorable de este sistema. Los alumnos con mayores capacidades (los más competentes) se sienten más o menos cómodos en una estructura académica que conocen. Los alumnos con menos capacidades abandonan, paulatinamente, el sistema escolar.

En este marco es donde debe entenderse la importancia que tiene la atención a la diversidad: no como entelequia pedagógica o demagogia política. La verdadera atención a la diversidad, como queda claramente recogido en el último marco legal, se centra en la consecución de competencias básicas, ya que son estas las que posibilitarán el posterior desarrollo ya sea académico o profesional del alumnado. Los programas de refuerzo y recuperación, los planes para repetidores, las adaptaciones curriculares, los programas de diversificación curricular y los PCPI tienen como fin no dejar desamparado al alumno que, por razones diversas (incluidas la falta de trabajo, el desinterés familiar o cualquier otra de carácter claramente ajeno al sistema educativo), no ha sido capaz de desarrollar unas capacidades que la sociedad en su conjunto considera básicas, esto es, mínimas, obligatorias, para la convivencia dentro de nuestra sociedad.

**Andrés Martín Navarro**

## INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Berta Mendizabal Antoñanzas

El rendimiento académico, como la evaluación, es más un proceso que una situación puntual.

Cada sujeto, en un determinado momento de su vida escolar, posee una capacidad, una motivación y un determinado rendimiento, que le permiten optar y adaptarse óptimamente a las distintas demandas que le plantean sus estudios.

La evaluación de todos los elementos anteriores permite asumir la tarea de orientar entre esa opción para que el sujeto, teniendo en cuenta su situación y posibilidades, pueda colaborar con el educador, orientador, etc.

En el proceso evaluativo se incluyen diferentes objetivos, uno de los cuales es la evaluación de la inteligencia. Hoy nos encontramos con la necesidad de evaluar la inteligencia, aun sabiendo que puede verse afectada por problemas metodológicos, culturales, situacionales, derivados de la habilidad del evaluador, etc.

Es, asimismo importante evaluar el potencial de aprendizaje para no atender sólo a la capacidad del sujeto, sino también a la movilidad que posee dentro de esa capacidad.

Otro de los objetivos es conocer la personalidad del sujeto. Es importante la introducción de cuestionarios o escalas que puedan ayudar a detectar aspectos emocionales que interfieran en el proceso de aprendizaje.

Es necesario también evaluar la capacidad de un individuo en determinadas aptitudes especiales y observarlas en relación con su capacidad para los distintos aprendizajes.

### Proceso evaluativo.

Hay que tener presente que la evaluación psicopedagógica o diagnóstica debe entenderse como un continuo en el proceso educativo, que debe tratarse como prevención de dificultades, nunca exclusiva ni excluyente.

En cualquier evaluación psicoeducativa deberían considerarse los pasos siguientes:

1. Datos personales y condiciones de dificultad, discapacidad o sobredotación,
2. Motivo de la valoración,
3. Aspectos relevantes del proceso enseñanza-aprendizaje., tanto en el aula como en el centro escolar, niveles de competencias curriculares y estilos personales de aprendizaje,
4. Influencia de la familia y del contexto social en el desarrollo del alumno,
5. Identificación de las necesidades educativas especiales, lo que implica determinar la oferta educativa más adecuada,
6. Orientación para la puesta en marcha de la propuesta curricular, determinada como conclusión de todo el proceso de recogida y análisis de la información.

Fases del procedimiento de valoración:

- Recogida de información.
- Análisis de la información.
- Elaboración de conclusiones, diagnóstico y orientaciones.
- Redacción y entrega del informe psicopedagógico.



- Seguimiento y evaluación de la propuesta curricular.

Es importante recoger los aspectos más relevantes de la realidad del sujeto, anterior al momento de la evaluación, por lo que es conveniente elaborar una anamnesis. Cuyos elementos son:

1. Datos personales.
2. Situación escolar.
3. Historia laboral del sujeto
4. Contexto laboral y socioeconómico familiar
5. Motivo de la valoración
6. Valoraciones anteriores.
7. Proceso evolutivo
8. Estado actual
9. Descripción de conductas emocionales y sociales.

Para concluir observaremos un modelo de informe psicopedagógico consecuente con el modelo de evaluación que hemos ido tratando, que incluya los siguientes puntos:

1. Datos personales.
2. Motivo de valoración
3. Historia personal
  - Antecedentes familiares
  - Datos evolutivos
  - Historia clínica
  - Antecedentes escolares
  - Tratamientos específicos
4. Aspectos socio-familiares
  - Composición familiar.
  - Situación socio-económica y familiar.
5. Procedimientos de valoración
  - Técnicas y prueba aplicadas.
  - Conducta durante la exploración.
6. Valoración funcional de los datos obtenidos
  - Área cognitiva
  - Nivel de adaptación personal y social
  - Área de lenguaje y comunicación.
  - Desarrollo senso-perceptivo-motriz.
  - Autonomía personal.
  - Aprendizajes básicos/nivel de competencia curricular.
  - Estilo de aprendizaje y motivación para aprender.
7. Conclusiones y modalidad educativa recomendada.
  - Diagnostica.
  - Modalidad educativa recomendada.
8. Orientaciones.
  - Escolares
  - Familiares
  - Personales.

## **El proceso según lo que se quiere evaluar.**

Hay que diferenciar la evaluación de los profesores de aula, que dura todo el tiempo que el sujeto se encuentra en su proceso enseñanza-aprendizaje, de la psicoeducativa que resulta más concreta y específica debido a las necesidades concretas de los alumnos y que determina la propuesta curricular más adecuada.

Cada profesional partirá del marco teórico que considere más oportuno para evaluar las dificultades de aprendizaje. Aquí se presenta un modelo en el que se aúnan el conocimiento del alumno y el de su entorno, sin rechazar el uso adecuado de pruebas estandarizadas que junto con las cualitativas y otras observaciones nos permitirán llegar a un diagnóstico adecuado.

En la elección y uso de pruebas estandarizadas, debemos distinguir entre:

- 1) Las de base normativa que tratan de identificar los sujetos en riesgo por su rendimiento en las variables que suelen provocar fracaso. Localizar las variables relacionadas con las dificultades de aprendizaje nos permite prevenir y corregir los problemas.
- 2) El modelo según criterio que observa el tipo de errores cometidos por el sujeto.

Pretenden ver exactamente qué realiza el sujeto y para ello

- Emplea tareas próximas a las escolares en los aprendizajes básicos
- Averiguan lo que el sujeto es capaz de saber y no sólo lo que es capaz de hacer
- Determinan qué actividades concretas puede hacer a partir del análisis de sus realizaciones
- Llevan al sujeto de conductas menos adecuadas a las más adecuadas.

## **Elementos que intervienen en el proceso:**

El primer protagonista en la evaluación es el evaluador. Este se encargará de evaluar la adquisición de conocimientos o la carencia de ellos y los obstáculos o las causas que están impidiendo un aprendizaje adecuado. En el ámbito educativo lo idóneo es la evaluación interdisciplinar. El sujeto es el segundo elemento que interviene en el proceso de evaluación. De su problemática, colaboración, actitud etc. dependerá la veracidad de la evaluación a la que pueden llegar los profesionales.

Diferenciar entre sujetos con dificultades de aprendizaje y sujetos con necesidades educativas especiales es importante. Los primeros presentan dificultades de aprendizaje en alguno de los procesos cognitivos relacionados con los aprendizajes básicos, mientras que los segundos requieren en mayor grado medidas educativas especiales por lo que casi siempre se necesita realizar una adaptación curricular individual para facilitar su aprendizaje.

## **Procedimientos de recogida de datos:**

Los procedimientos de recogida de datos son de libre elección por parte de los profesionales: deben ser elegidos en función de los objetivos que se intentan conseguir y los sujetos que se van a evaluar.

### **a) Técnicas de observación:**

El evaluador debe ser lo más objetivo posible pues muchas pruebas estandarizadas dependen también de la observación e interpretación objetiva o subjetiva que realiza el evaluador.

La observación suele realizarse generalmente sin una estructura rigurosa. Normalmente se observan conductas que nos permiten inferir determinados rasgos, que nos proporcionan datos sobre el sujeto y nos ayudarán a completar el diagnóstico, pero que carecen de valor diagnóstico por sí mismas. Muchas de las observaciones pueden ser recogidas mediante registros, los cuales pueden haber sido elaborados por el profesional que realiza la evaluación o por el mercado editorial.

Además de los registros conductuales, debemos realizar también una valoración de rasgos académicos:

- Estrategias de aprendizaje.
- Técnicas de estudio
- Preferencias en la modalidad de aprendizaje (individual, en pareja, en grupo)
- Motivación ante el aprendizaje

Ambos registros de recogida de información son una pequeña muestra que puede ser modificada, ampliada o reducida según el objetivo que se persiga o los intereses que tenga el evaluador.

La evaluación no debe realizarse siempre de forma individual es recomendable que las interacciones con compañeros sean observadas por el profesor de clase, pero esto no siempre es posible. En estos casos se hace necesaria la inclusión de un elemento extraño en el aula como evaluador.

## **b) Autoinformes:**

Son otra técnica de recogida útil para completar la evaluación de un sujeto antes de emitir un diagnóstico. Suelen ser específicos, en función de la variable que se pretende observar, entre ellos podemos encontrar los que recogen información sobre personalidad, procesos cognitivos, estados emocionales y/o conductuales.

Entre los tipos de autoinforme el más conocido es la entrevista, que consiste en la reunión de datos, para un fin determinado, en el que se observa el comportamiento de un sujeto con el fin de solucionar algunos problemas.

En la entrevista diagnóstica, mediante el estudio y la observación se puede llegar a la reunión de datos suficientes que permitan elaborar un diagnóstico sobre el sujeto. Es conveniente que este tipo de entrevistas sean estructuradas para incrementar la fiabilidad de los datos que se registran.

## **c) Instrumentos de evaluación de la inteligencia:**

Todas las pruebas que miden inteligencia deben servir a nivel orientativo y nunca determinante, ya que no se puede asegurar que realmente estas pruebas midan una capacidad unitaria que determine de forma global si el sujeto va a desenvolverse en los distintos campos del saber; por ello no se puede establecer un pronóstico seguro a partir de los resultados que nos facilitan las distintas pruebas. La experiencia demuestra que la capacidad obtenida en estas pruebas no siempre coincide con el éxito que el sujeto consigue en la vida.

Algunas de las pruebas más utilizadas son:

- **Batería de evaluación de Kauffman para niños**
  - Individual, de 2,5 a 12,5 años.
  - Mide la inteligencia como habilidad para resolver problemas.
- **Escalas de McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños**
  - Individual, verbal y no verbal, de 2,5 a 8,5 años
  - Mide aspectos cognitivos y psicomotores del desarrollo.

- **Escala de inteligencia para niños revisada Weschler WISC-R**

- Individual, verbal y no verbal
- 6-16 años
- Mide la inteligencia general.
- Matrices progresivas SPM
- Individual, no verbal
- 6-adultos
- Mide la capacidad deductiva del sujeto

**d) Evaluación del potencial de aprendizaje:**

Aspectos como la evaluación de la inteligencia en contextos apropiados, las funciones cognitivas subyacentes a las capacidades cognitivas, el diseño de instrumentos de evaluación diagnóstica de los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje y el potencial de aprendizaje del sujeto son tenidos hoy en cuenta al diseñar instrumentos de valoración de la inteligencia.

Interesa conocer la dinámica de la inteligencia, los prerequisites del pensamiento, cuál es el proceso y las capacidades cognitivas de cada sujeto. Para ello se le acompaña en diferentes actos o funciones cognitivas con objeto de conocer cómo actúa, qué pasos realiza bien y cuáles no. Durante la situación de examen se contemplan las características del sujeto con el fin de comprobar cuáles son las funciones que domina, cuáles realiza sólo con alguna ayuda o mediación en la tarea, sin indicarle la solución y, por último, en qué funciones cognitivas falla, con objeto de obtener una evaluación de la dinámica de la inteligencia que oriente el funcionamiento de la misma y facilite la intervención en su mejora.

En resumen, evaluar el potencial de aprendizaje implica conocer el proceso y no el producto, con miras a intervenir en dicho proceso y así mejorar el rendimiento y facilitar la transferencia a otras circunstancias.

**Berta Mendizabal Antoñanzas**

## ¿CÓMO HABLAR EN LAS ESCUELAS?

Carolina Herrera Pérez

### 1. JUSTIFICACIÓN

La enseñanza de la lengua no puede separarse del marco sociocultural en la que ésta se da, por ello es necesario plantear la enseñanza de la lengua desde la propia región en la que se ubica. En este caso, desde la modalidad lingüística andaluza. Esto hará que el propio alumnado valore su modalidad ante los prejuicios existentes.

### 2. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden alcanzar a través de la enseñanza de la lengua en Andalucía, y que se debe impulsar desde la Educación Primaria son los siguientes:

- Conocer y usar cada vez mejor su propia lengua, al mismo tiempo que la valoren dentro de la diversidad existente dentro de España.
- Desarrollar su plena competencia comunicativa.
- Identificar la modalidad lingüística andaluza como una variedad de la lengua española.
- Conocer y valorar esta modalidad a través de su uso.
- Conocer los rasgos que diferencian esta modalidad y su relación con otras modalidades existentes.
- Usar de manera adecuada la modalidad lingüística para comunicarse y expresarse.
- Valorar la pluralidad lingüística del Estado español.

### 3. LA MODALIDAD LINGÜÍSTICA ANDALUZA EN EL MARCO LEGAL

La pluralidad lingüística existente en nuestro país se recoge, por una parte en la Constitución Española, donde en su artículo preliminar se afirma que <<la riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio que será objetivo de especial respeto y protección>>, por otra parte, también se recoge en el estatuto de autonomía para Andalucía donde se afirma que se debe <<afianzar la conciencia de identidad andaluza, a través de la investigación, difusión y conocimiento de valores históricos, culturales y lingüísticos del pueblo andaluz en toda su riqueza y variedad>>.

Por ello, de manera obligada esto se tiene que recoger en la normativa que regula el sistema educativo en un momento dado, en este caso la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (a nivel estatal) y la Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación de Andalucía (a nivel autonómico), recogiendo concretamente en los núcleos de destrezas básicas "¿Qué y cómo escuchar? Y "¿Qué y cómo hablar?", presentes en la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.

### 4. PLURILINGÜISMO Y PLURICULTURALISMO EN ESPAÑA

El alumnado andaluz debe saber que el español es la lengua oficial para todo el Estado Español y dentro de él existen otras lenguas (vasca) y modalidades (andaluz). Esta modalidad muestra una forma diferente de hablar, que no es ni mejor ni peor, sino diferente.

Esto tiene que ponerse de manifiesto en los centros educativos, demostrándose así la importancia que posee para la propia comunidad, ya que se trata de su seña de identidad. Para ello, se puede realizar una variedad importante de actividades, que ayuden al alumnado a conocerla y sentirse orgulloso de ella.

## 5. LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN EL CONTEXTO ANDALUZ: LA MODALIDAD LINGÜÍSTICA ANDALUZA Y SU VARIEDAD INTERNA

Andalucía cuenta con siete millones de habitantes, por lo que debido al número existente de ciudadanos/as que componen la región y factores que diferencian a una misma modalidad lingüística hacen notable la variedad interna que existe en dicha región, ya que no en toda Andalucía se habla de la misma manera. Esto además está influenciado por los intercambios que se dan de andaluces y andaluzas a otras regiones españolas, y de ciudadanos/as de diferente procedencia que llegan a Andalucía.

Este aspecto es importante trabajarlo en el centro educativo no sólo en el momento en que se celebre el Día de Andalucía en las escuelas, sino a lo largo de todo el curso académico, relacionándolo de manera integral con las actividades que se lleven a cabo en las diferentes Unidades Didácticas.

## 6. LA MODALIDAD LINGÜÍSTICA ANDALUZA: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

La modalidad lingüística andaluza es el resultado de la evolución de la lengua castellana en el sur peninsular donde se han dado sucesivas invasiones y asentamientos de diferentes pueblos a lo largo de la historia, como son: los tartesios, griegos, fenicios, cartagineses, romanos y árabes que han dejado sus huellas y forma de vida, que desarrollamos actualmente.

Este aspecto, al igual que los anteriormente mencionados, se debe trabajar en los colegios, siempre adaptado al curso en que se realice. Es importante trabajarlo porque ayudará al alumnado a conocer muchas de las costumbres y palabras existentes en la actualidad y que utilizan con mucha frecuencia, de forma que a los niños y niñas les puede resultar muy cercano al mismo tiempo que motivador.

## 7. CARACTERÍSTICAS DE LA MODALIDAD LINGÜÍSTICA ANDALUZA

La modalidad lingüística andaluza es diferente al resto de modalidades existentes en España. Dicha modalidad andaluza se constituye a partir de unos rasgos:

- Rasgos fonéticos – fonológicos: presenta una serie de rasgos insólitos como pueden ser: los vocalismos, desdoblamiento de los timbres vocálicos en cerradas y abiertas.
- Los consonantismos: seseo, ceceo, yeísmo, aspiraciones de diversas consonantes, como pueden ser: la aspiración de la –s (preconsonántico, prevocálico, prepansal), la aspiración de –h procedente de la f- inicial latina, la aspiración de j, g + e, i, la aspiración de consonantes implosivas, la fricativización de la ch, el debilitamiento y pérdida de consonantes finales, la neutralización de l / r implosivas, la reducción y asimilación de consonantes interiores agrupadas, la relajación y pérdida de consonantes intervocálicas, y otros rasgos fonéticos en el nivel coloquial.
- Valoración sociolingüística de los rasgos fonéticos: el grado de aceptación de los rasgos fonéticos andaluces no son diferentemente valorados por los propios hablantes. Las peculiaridades fonéticas se pueden agrupar en: los rasgos que afectan al conjunto de los hablantes en todos los niveles sociales y constituyen un uso bastante generalizado (el seseo, o pérdida de consonantes finales de palabras, por ejemplo), los rasgos que están tan difundidos en otras áreas del español actual como en la modalidad lingüística andaluza (yeísmo o pérdida de - d – intervocálica en terminación –ado), los rasgos de valoración sociolingüística intermedia que, estando extendidos actualmente en el habla español, suelen no estar totalmente admitidos en los usos más formales de la lengua (ceceo, desaparición de –r o –l final de la palabra).
- Fenómenos que son rechazados casi por completo en los niveles cultos y queda relegado a ámbitos muy coloquiales (pronunciación fricativa de ch y velarización de b por g).

- Rasgos morfosintácticos: la morfosintaxis del andaluz no se diferencia mucho del resto de las variedades del español, aunque presenta algunas características que las diferencian de la de otras zonas de España como pueden ser:
  - Formas pronominales (uso de ustedes en vez de vosotros).
  - Neutralización del singular y plural (neutralización en la oposición singular / plural).
  - Formas verbales (uso de haber por ser).
  - Alteración del orden y construcciones sintácticas especiales

## 8. LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y SUS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

La diversidad lingüística existente es necesaria tenerla en cuenta desde el marco de la educación, ya que se desarrolla dentro de esta diversidad lingüística.

Dentro de una misma comunidad se encuentran diversos usos comunicativos en función de múltiples causas:

- Geográfico: en función del origen de los hablantes. Dicho origen geográfico da lugar a la pluralidad de modalidades lingüísticas dentro de una misma comunidad, lo que provocará usos diferentes por los propios hablantes.
- Pragmático: según la situación comunicativa en las que estos usos se producen, por lo que una misma persona podrá utilizar diferentes registros que están relacionados con cuatro factores que se dan en todas las situaciones de comunicación, como pueden ser: el tema, el canal, el propósito y el nivel de formalidad.
- Social: determinado por la edad, clase social o cultural y sexo de los hablantes, que dará lugar a dialectos sociales.

Por ello, se puede decir que cuando las personas hablan en sociedad utiliza:

- Unos dialectos (origen geográfico).
- Unos sociolectos (vinculación a grupos sociales).
- Unas variedades funcionales o situacionales (uso de diferentes registros en función del contexto).
- Unos idiolectos (características individuales).

Pero todo lo mencionado no puede quedar en una simple teoría, sino que debe ponerse de manifiesto en los centros. Esto sólo se realiza a través del trabajo constante con el alumnado y las familias para poder crear un orgullo en la propia seña de identidad que posee esta comunidad tan rica en diversidad.

## 9. PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO ANTE LA DIVERSIDAD

Desde la escuela, y más concretamente desde los diferentes niveles educativos, se debe contemplar la diversidad existente y mostrársela al alumnado, haciendo ver que:

- La lengua que se utiliza en España es la española pero dentro de ella existe la modalidad lingüística andaluza, que no es ni mejor ni peor, sino diferente al resto de modalidades lingüísticas que se dan dentro del Estado Español.
- Hay que conocer otras lenguas y culturas, intentando con ello eliminar los prejuicios existentes.
- Impulsar el conocimiento de registros, usos lingüísticos y códigos no lingüísticos, que ayudarán al alumnado a comunicarse mejor.

## 10. VARIEDAD LINGÜÍSTICA Y NORMA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Para definir el concepto de norma se puede hacer a través de dos variantes:

- Ideal de buen uso, al estar constituida por las características lingüísticas que la comunidad de hablantes considera las mejores.
- Uso habitual, constituidos por los rasgos que utiliza la mayoría.

Con todo lo expuesto, se puede afirmar que la modalidad lingüística se debe recoger en la escuela, pero sin embargo, se observa que no existe un habla andaluza única y normalizada, por lo que el profesorado deberá utilizar un modelo lingüístico estandarizado, pero teniendo en cuenta la norma lingüística (representa el uso común), la norma sociolingüística (constituida por el uso prestigiado de la lengua) y la norma académica (constituida por el uso correcto de la lengua).

## 11. EL MODELO DE LA LENGUA EN EL AULA

En el aula, el profesorado debe guiar a sus alumnos/as para conseguir que cada vez hagan un uso más prestigiado de la lengua. Para ello el profesorado tendrá que trabajar basándose en las normas lingüísticas, sociolingüísticas y académicas, pero siempre sin olvidar que la lengua es la seña de identidad de la comunidad en la que se reside, en este caso la andaluza.

Dicha seña identificativa está muy presente en cada uno de los habitantes de esta comunidad, por ello, desde la escuela y la familia se tiene que trabajar para que estos habitantes se sientan orgullo de pertenecer a su propia comunidad, caracterizada por su diversidad y pluralidad existente.

**Carolina Herrera Pérez**



## LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA (PNL) EN EL CONTEXTO DE UNA NEGOCIACIÓN

**Deborah Madero Barreno**

La negociación forma parte de nuestros ámbitos personal y laboral. Es esencial para lograr el equilibrio en todos los ámbitos de la vida entre nuestras necesidades y las de nuestros congéneres. Por ello, debemos esforzarnos en adquirir, automatizar y utilizar esta capacidad para desenvolvemos en la cotidianidad con soltura y resultados y alcanzar nuestras metas. Inconscientemente, nos instruimos en ella desde que empezamos a tener uso de razón porque es uno de los recursos principales de que disponemos para influir en nuestro entorno; pero aun cuando pueda contarse -de forma innata o adquirida- con cierta habilidad, la potenciaremos sin duda si seguimos un aprendizaje.

Conocer y manejar los distintos enfoques neurolingüísticos analizados en el artículo que publicamos en el número 34 de la revista, esto es, los diferentes modos en que las personas procesamos e interiorizamos la información y nos representamos el mundo exterior o, como pudo verse, la forma en que, de una manera sintética, "aprendemos" puede favorecernos al encarar una negociación puesto que nos servirá para interpretar y comprender las posibles reacciones de nuestro interlocutor y tratar de dirigir y adaptar nuestra conducta según se requiera. Orientar, de un lado, la negociación al modo de "entender" de la otra parte y fomentar, de otro, nuestro potencial neurolingüístico propiciará el resultado deseado.

Sabemos que la negociación es, de manera resumida, una discusión tendente a un acuerdo entre dos o más partes, estructurada en cuatro pasos:

Introducción: centrada en la presentación de uno mismo y nuestra Organización, con la finalidad de generar un ambiente amigable que facilite el desarrollo de la negociación, desde la premisa de que no hay una segunda oportunidad para dar una "primera buena impresión".

- Propuestas: cuyo objetivo es aclarar cuál es el motivo de la reunión y su finalidad.
- Argumentación: que engloba la negociación propiamente dicha, defendiéndose por las partes su postura, por lo que los diálogos serán más extensos y tratarán de acercar posiciones.
- Cierre: que sirve para resumir el proceso, esforzarse en comprobar que sendas partes están satisfechas y mostrar gratitud y aprecio. Es, en definitiva, el acuerdo.

Sabemos, por otra parte, que se distinguen tres tipos de programación neurolingüística: visual, auditiva y kinestésica.

Vamos a analizar a continuación la aplicación práctica que tienen los conocimientos en PNL en las distintas fases de una negociación:

### LOS NEGOCIADORES VISUALES:

Son personas que piensan en imágenes. Por ello hablan con rapidez, incluso de forma atropellada, superponiendo los conceptos y sin terminar las frases. Su lenguaje está muy relacionado con verbos que determinan acciones visuales como mirar, buscar, mostrar, diseñar, etc. Si queremos sintonizar con ellos, al percibir la realidad a través de la vista, hemos de utilizar la vista; necesitan especialmente que se les mire tanto para demostrarles nuestra atención como para captar la suya.

Por otra parte, tener a mano la información a la que nos estamos refiriendo de manera que al hablar de algo puedan leerlo u observarlo simultáneamente facilitará su comprensión.

En una conversación con una persona "visual" es aconsejable mantenernos visibles. Esconder parte de nuestro cuerpo -por ejemplo, no dejarle ver nuestras manos- puede ser contraproducente para la negociación. Se muestran particularmente susceptibles a este respecto al generarles desconfianza.

De otro lado, los negociadores visuales suelen ser muy efectivos en la fase 2 de la negociación, a la que hemos denominado "Propuestas"; son buenos para transmitir una imagen completa de la negociación, esto es, para dar un enfoque global o de conjunto a la misma lo que ayudará a desbloquear la negociación cuando esto ocurra, al reconducirla nuevamente a esta visión de conjunto cuando se produzca el bloqueo. De este modo, pueden contrarrestarse los comportamientos "obstinados" o insistentes en exceso sobre un mismo punto por parte de nuestro interlocutor, esquivándolos y centrándolos otra vez en el todo frente a la visión parcial o desenfocada que suele producirlos.

## **LOS NEGOCIADORES KINESTÉSICOS:**

El término "Kinestésico" deriva del griego: "Kineo", que significa movimiento y "Aisthesis" que significa sensación. El modo en que actúa una persona kinestésica tiene mucho que ver con los estímulos del cuerpo, en concreto, con la estimulación nerviosa de músculos, articulaciones, tendones, etc.

Este tipo de personas perciben el exterior principalmente a través tacto, del gusto y del olfato. Por ello, suelen ser personas capaces de una alta concentración. Dado que el tacto, el gusto y el olfato, requieren de más tiempo que el oído y la vista, son más lentos en sus percepciones lo que les lleva a desarrollar su capacidad de concentración. Cuando tratamos con alguien kinestésico apreciaremos esta lentitud lo que nos dará la pista de que se trata de este tipo de personas.

Otra de las características propias de una persona kinestésica es su facilidad para crear cercanía física por cuanto buscarán el contacto físico: Estrechando la mano, palmeando en la espalda o abrazando normalmente de forma inesperada y creando alguna incomodidad a las personas visuales o auditivas que mantienen cierta distancia.

Es por esta razón que una buena manera de incrementar la confianza que un negociador kinestésico deposite en nosotros dependerá de nuestra destreza para generar esa cercanía.

Hay que tener en cuenta, por otro lado, que esa lentitud a la hora de percibir se transformará en lentitud a la hora de negociar. No caigamos nunca en el error de menospreciar a nuestro oponente por su mayor lentitud cuando negocia y atribuirlo a una menor capacidad o dificultad.

Las personas visuales capaces de una representación y esquema globales, más concretos y rápidos, se sentirán incómodos e impacientes con la negociación asunto por asunto de cada uno de los apartados de la misma que va a demandar, en principio, la persona kinestésica, considerando esta forma de negociación poco práctica. Por lo tanto, deberemos tratar en estos casos de agilizar el proceso y hacer un esfuerzo por condensarlo en una imagen global. Por el contrario, deberemos tratar de diseccionar y analizar punto por punto esta imagen global para propiciar una mejor comprensión de nuestro interlocutor si el caso es el inverso.

Partiendo de la secuenciación en 4 fases que se ha hecho del proceso negociador, tendremos que es en la introducción y en el cierre donde la persona kinestésica será más fuerte porque es en estas fases en las que se debe tratar de crear un ambiente tendente a la comunicación y al acuerdo respectivamente y de lograr esa

cercanía y confianza en el otro que predisponga a negociar y a llegar al acuerdo deseado de una manera amigable. Así, a este tipo de personas les gustará saludar amablemente a su interlocutor y mantener hasta el final el mayor contacto físico, dentro los márgenes propios del contexto, durante todo el proceso, fomentando un buen clima que tanto ayuda a encarar correctamente su desarrollo.

Para que un kinestésico se sienta a gusto con nosotros tendremos que demostrarles proximidad. Una llamada telefónica o un e-mail no surtirán el mismo efecto en ellos que la presencia y el contacto físico. Y en el transcurso de la negociación deberemos emplear palabras que se asocien a sensaciones y habrá que tratar de ser muy explícitos en nuestros gestos y descripciones.

Por último, comentar que es importante ser conscientes de la dificultad de que un visual y un kinestésico se entiendan al negociar. El visual preferirá mantener una distancia prudente, querrá tener a la vista toda la información para poder ir analizando progresivamente lo que va viendo y siempre desde una visión general mientras que el kinestésico buscará la proximidad (no sintiéndose a gusto si hay una separación amplia entre las partes) irá guiándose por estímulos y enfocando la negociación por partes.

## LOS NEGOCIADORES AUDITIVOS

Son personas que perciben la realidad preferentemente a través del oído. Tienen en común con los kinestésicos su gusto por tratar tema por tema; para ganarse su confianza conviene hacer pausas frecuentes que les faciliten la asimilación y comprensión de la información escuchada o, en otro caso, para procesar y estructurar su discurso si ellos son los que exponen.

La mejor forma en que podemos transmitirles nuestra atención y entendimiento es mediante estímulos verbales; por ejemplo: "Te entiendo", "aha" y expresiones e interjecciones similares que impliquen asentimiento.

Cuando les argumentemos lo haremos sin prisas, punto por punto de forma organizada. Los auditivos tienden a alargar las conversaciones. Son buenos argumentadores por lo que se desenvuelven bien en la fase de "argumentación" del proceso negociador. Disfrutarán buscando argumentos y utilizando un discurso pausado y estructurado.

Como ocurría con la combinación visual-Kinestésico, entre una persona auditiva y otra visual es difícil que se llegue a un entendimiento; el visual habla más rápido, no termina las frases y trata varios temas a la vez, justo lo contrario que haría un auditivo.

Por ello, en una negociación, aspectos como:

- Quién y cómo es nuestro oponente;
- Cuándo, dónde y en qué entorno se desarrolla la negociación;
- Qué tipo de negociación es;
- Cuáles son las estrategias y consideraciones tácticas;
- Cómo puedo ilustrar el problema y mi propuesta:

Son cruciales.

Así, el estudio de las características de los tres perfiles neurolingüísticos y su aplicación práctica puede ayudarnos en orden a obtener resultados satisfactorios en la negociación. Ser consciente de las características de nuestro oponente y de las propias de acuerdo con dicha clasificación garantizará en cierta medida el logro de nuestros objetivos al permitirnos encauzar el proceso e interpretar sus elementos correctamente.

Para terminar, hay que precisar que un negociador hábil es un buen comunicador y un buen comunicador es alguien que sabe expresar la información de manera que sea lo más inteligible posible para la otra parte y que, a su vez, sabe entender el mensaje del otro. Hay que tener en cuenta, a este respecto, que una regla básica de Comunicación es que decimos y oímos "lo que se entiende". Por su parte, un buen hablante y un buen escuchante, respectivamente, saben y se esfuerzan por "entender" y están atentos a las señales que emite su interlocutor para procurar esa comunicación. Y estas señales estarán en función y tienen una interpretación concreta según cuáles sean las características neurolingüísticas de la persona que las emite.

Quienes forman parte de un proceso comunicador, por último, deben ir más allá y conocer sus fortalezas y debilidades e identificar las fortalezas y debilidades del otro para utilizarlas en su mutuo beneficio o, en su caso, contrarrestarlas. Los esquemas neurolingüísticos propios y de nuestro interlocutor nos orientarán sobre estos matices trascendentales de la comunicación.

La Comunicación es el todo y la Negociación una parte esencial que impregna prácticamente toda comunicación por cuanto comunicar es también y sobre todo, persuadir, demostrar, probar, incitar, captar, atraer, etc. En esta ocasión, hemos examinado cómo podemos servirnos de los conocimientos en PNL en una negociación, advirtiendo de que ésta cobra especial importancia en el proceso de comunicación por lo que asimismo tendrá una utilidad trascendental en un proceso educacional. Para constatar la importancia de la negociación en él, sólo debemos de calibrar en qué medida persuadimos, demostramos, probamos, incitamos, captamos o atraemos o, de forma más genérica, la medida en que favorece tratar, acordar, compartir, convenir, pactar frente a dividir o imponer dentro de un proceso educacional

**Deborah Madero Barreno**

## **LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN EL AULA COMO ELEMENTO DE GESTIÓN DE LA MISMA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

**Francisco Javier Reyes Rodríguez**

El proceso de enseñanza y aprendizaje que se establece en las aulas se fundamenta en la comunicación entre el profesorado y el alumnado. Los docentes deben instaurar un procedimiento de actuación que les permita controlar y gestionar el desarrollo espacio-temporal de la programación educativa. Esto, analizado desde un punto de vista pedagógico, otorga a los profesores y profesoras las estrategias para la detección de las necesidades que tengan los alumnos y alumnas; y así poder solventarlas.

Existe una cadena de pensamiento que nombran varios autores y relaciona los siguientes términos: consistencia, coherencia, predictibilidad, fiabilidad, negociación y justicia. Esta cadena debe ser aplicada por el profesorado para mejorar la calidad de las relaciones interpersonales en el aula, pero para que exista dicha relación, el alumnado debe formar parte de la misma y ¿cómo lo hace?, pues participando de esta cadena de pensamiento.

La consistencia viene a reflejar la estabilidad, la solidez,... con esto podemos crear unas bases fuertes en las relaciones interpersonales. Esto influye de una manera positiva, pero todos los alumnos y alumnas deben sentirse parte de esa consistencia, por ello el docente debe contar con todos y cada uno de los miembros del aula para formar estos cimientos de relación.

La coherencia nos va a dar justicia, el alumnado puede ver cierta injusticia en el trato hacia algunos de ellos, en las relaciones en definitiva. Así mismo, si empleamos coherencia y sensatez en nuestras relaciones interpersonales con el alumnado y entre los alumnos/as, estos/as aportarán valores positivos e implicación en las mismas.

La predictibilidad servirá para integrar a los alumnos y alumnas que, a priori, se consideran diferentes al resto por estar "marcados" por sus situaciones personales. Si bien estos/as alumnos/as se ven distintos por lo que les pasa con su familia, con los/as profesores/as, con sus amigos/as, con la sociedad en definitiva; fomentando lo referente al presente párrafo, no sólo dejaremos de crear diferencias, sino que, estrecharemos lazos entre el alumnado y el profesorado y entre el alumnado entre sí.

La fiabilidad define la confianza y eso es digno de una persona. Tanto a los/as alumnos/as como a los/as profesores/as, debemos hacerles ver que todos somos iguales, que todos somos personas y que todos somos dignos de inspirar confianza, de ser fiables el uno con el otro. Evidentemente estos lazos, al igual que toda relación interpersonal, son más fuertes cuanto menor es el conflicto, por ello debemos emplearlos en los casos en los que estas relaciones son menos fuertes o son más conflictivas. Si hacemos crecer la fiabilidad, la confianza,... en esas relaciones tenemos un 99% de posibilidades que salga bien, y seguro que esa buena relación que florezca de ese incremento de fiabilidad entre ellos es mucho más fuerte que otra relación interpersonal que no ha pasado antes por una situación de conflicto.

La negociación es la base de toda relación. Las personas en nuestro día a día estamos continuamente relacionándonos, la negociación está presente en nuestras vidas en todos los casos. Los/as adolescentes y los/as niños/as son muy observadores y aprenden de eso, aprenden imitando, y lo emplean más si cabe, si han visto que ha tenido buen resultado en otros casos similares. Y hacen bien en copiarlo, si algo está bien, ¿por qué no puedo hacerlo yo?, se preguntarán muchos, pues sí es bueno que aprendan a negociar y eso también les servirá mucho en otros aspectos de la vida.

La justicia aparece muy relacionada con la coherencia, tal y como he expresado anteriormente. El/La alumno/a adolescente, por regla general, es mucho más directo que los adultos, no se anda con rodeos, es práctico y resolutivo (siempre que le sea de su interés) y la coherencia y la justicia la ven de lejos y no van a dejar pasar ni una, se defenderán con uñas y dientes. Pues ahí es cuando el profesorado debe exigirle al alumno/a que al igual que él/ella reclama justicia, él/ella debe ser justo/a con el resto de compañeros/as y con el/la profesor/a.

Estableciendo esta cadena de pensamiento que menciona Fernández como elemento base del trabajo diario en el aula, se conseguirá el principal objetivo de la etapa de educación secundaria obligatoria: la formación íntegra como persona autosuficiente del alumnado.

#### **Referencia bibliográfica:**

- Fernández García, I. (2006) "Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula". Modelo Integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. Barcelona, Graó: 173-208.

**Francisco Javier Reyes Rodríguez**

## LOS JUEGOS EDUCATIVOS EN LA CLASE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (EFL). UNA METODOLOGÍA ECLÉCTICA.

Isabel María Ortiz Oliva

En la sociedad actual, la labor del profesor es cada vez más difícil. El mundo cambia constantemente y la sociedad de la comunicación por excelencia hace que cada vez más nuestros alumnos se pongan en contacto con cualquier innovación tecnológica, puedan acceder a más conocimientos, métodos, etc. Por este motivo, entre otros, se está demostrando que cada vez resulta más difícil involucrar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y es ahí donde la labor del profesor, como guía y motivador principal en este proceso, es cada vez más difícil de abordar.

Como docente en diversos centros de enseñanza de Educación Primaria, Secundaria y Escuela Oficial de Idiomas puedo afirmar, desde mi experiencia, que cualquier elemento lúdico que se lleve al aula es bien recibido por los alumnos. De hecho, el nivel de concentración y atención de los alumnos es mucho más elevado en estas situaciones que en cualquier otra que pueda darse en el aula tradicional, donde actividades centradas en la práctica de ejercicios gramaticales y traducciones eran empleadas en una mayor medida en detrimento de aquéllas basadas en un enfoque comunicativo.

Con esto me encuentro en una posición lejos de afirmar que un enfoque estructural no sea conveniente para el alumno, todo lo contrario. Desde mi punto de vista, cualquier profesor ha de seleccionar aquellos aspectos positivos de cualquier enfoque, bien sea comunicativo, gramatical, estructural, etc., esto es, ha de emplear una metodología ecléctica que incluya los aspectos que el docente considere oportunos de cada uno de ellos. Y, de algún modo, diferentes aspectos de distintos enfoques pueden ser incluidos en los juegos que llevemos al aula desde una perspectiva más comunicativa y dinámica.

Así pues, quisiera compartir, siguiendo esta línea, alguno de los juegos que he introducido en el aula en algunas ocasiones, los cuales se corresponden con distintos enfoques de los mencionados anteriormente y que pueden funcionar como elemento motivador en el aula.

- *Make your sentence* (aquí combinaremos el enfoque comunicativo, gramatical y estructural). En este juego, los alumnos tienen que crear su propio enunciado. Para ello, crearemos tarjetas grandes, tamaño folio, donde cada uno contendrá una palabra. Así, por ejemplo, si estamos practicando el presente perfecto, algunas de las palabras que se pueden incluir, comprendiendo diversas categorías gramaticales, podrían ser: *I, have, been, here, before, not, yet, already, never*. Contando con un total de nueve tarjetas, como es el caso que nos ocupa, pediremos que nueve voluntarios salgan al encerado, y a cada uno de ellos se les proporcionará una. Ellos, formando una fila, mostrarán las tarjetas al resto de la clase, quien tendrá que dar órdenes, estableciendo turnos de palabra, a los miembros de la misma, para formar una oración correcta. De este modo, practicarán también órdenes como cambia tu posición a la izquierda, a la derecha, siéntate (si, por ejemplo, una de las tarjetas no es necesaria para formar la frase), etc.
- *Donkey* (aquí trataremos el enfoque gramatical, principalmente). El juego de cartas tradicional puede ser trasladado al aula, por ejemplo, a la hora de practicar verbos irregulares (también podría emplearse para practicar vocabulario, empleando distintos campos semánticos que los alumnos tendrían que reunir). En grupos de cinco, por ejemplo, distribuiremos por grupo distintos sets de cartas. Cada uno de ellos contendrá cinco verbos irregulares en cada una de sus formas (infinitivo, pasado simple, pasado participio y significado) que los alumnos tratarán de reunir siguiendo las reglas de este juego. Una vez han jugado durante unos minutos, cambiar el set de cartas con los de otro equipo. De este modo, el profesor les ayudará para que reconozcan y repasen los verbos que presenten más dificultad para ellos.

- *Debate-role play.* Sobre esta actividad típica de carácter meramente comunicativa, podemos encontrar numerosas actividades en distintos métodos para que el alumno practique sus habilidades comunicativas en cualquier situación. Incluso el profesor puede crear su propio material con tal fin. Sin embargo, siempre pueden introducirse modificaciones para lograr que el alumno se involucre en el juego de un modo más directo, como por ejemplo haciendo uso de un decorado, realizando alguna representación, etc., sobre todo si esto incluye la participación del profesor. En este caso, la actividad la realicé en la Escuela Oficial de Idiomas, donde mientras los alumnos preparaban un debate sobre un tema trabajado, la educación, me ausenté durante unos minutos para cambiar mi vestuario y aparecer disfrazada simulando ser un alto cargo en ese ámbito de actuación social. El resultado fue fabuloso ya que, como ellos mismos admitieron, ese pequeño gesto dotó la actividad de un mayor realismo y, por tanto, participación.

Finalmente, concluir diciendo que estos son sólo algunos ejemplos del uso que podemos hacer del juego en el aula, y que muchas de las actividades lúdicas pueden emplearse con fines educativos, recordando siempre que cada juego tiene sus reglas, pero la creatividad y la imaginación dependen de nosotros mismos.

**Isabel María Ortiz Oliva**



## JUEGOS EDUCATIVOS. FyQ LA CIFRA JUSTA.

Jesús Manuel Muñoz Calle

### Introducción.

El uso o empleo en el aula de los juegos educativos es una magnífica herramienta docente, siempre que su uso esté bien diseñado, planificado y se cuente con los medios necesarios para ponerlos en práctica. Las posibilidades de éxito de un juego educativo aumentan considerablemente si se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- Que sea versátil y adaptable. Esto incluye tanto el tipo como el nivel de los contenidos del juego. Los contenidos deben de ser configurables, clasificables, almacenables y recuperables con facilidad.
- Que sea dinámico y atractivo. La agilidad y vivacidad del juego son claves para su buen funcionamiento en el aula. El atractivo del juego puede conseguirse si hace una buena adaptación de concursos de televisión, juegos de mesa, video-juegos o cualquier juego cuyo "éxito" ya esté contrastado.
- Que sea participativo. Este es uno de los aspectos fundamentales, ya que si tenemos a un grupo de más de treinta alumnos y sólo participan unos pocos de ellos, cabe la posibilidad de que el resto se aburra o que se sienta excluido del mismo, no aprovechando por tanto el aprendizaje derivado de la actividad.

Partiendo de estas premisas, se ha diseñado un nuevo juego educativo "FyQ La cifra justa". Se trata de un juego cuyos contenidos se pueden generar y archivar de forma sencilla mediante formularios. Está basado en el famoso y clásico concurso de televisión "El precio justo". Finalmente y como ya comentaremos en el apartado de puesta en práctica, es un juego en el que puede participar todo el alumnado. Es en este último punto en el que radica la novedad de este juego y lo convierte en una actividad idónea para grupos numerosos.

### Recursos informáticos.

El recurso primario para este tipo de actividades educativas es el diseño del propio juego. Para ello se usó el Nippe de Descartes, desarrollado por José L. Abreu y Marta Oliveró para el Ministerio de Educación, basado en el lenguaje de programación Java. Además se diseñó una presentación en flash que hace las veces de carátula y entrada al concurso. Todo este material se encuentra publicado en la web en la página oficial de Proyecto Newton del ISFTIC del Ministerio de Educación de España, en la sección de juegos bajo licencia Creative Commons.

Para la puesta en marcha de este juego solamente se necesita un ordenador, que tenga instalado un navegador, la máquina virtual de Java y el visor de flash. Todo este software es gratuito y fácilmente descargable de Internet.

Se recomienda que la puesta en escena del concurso se realice en el aula de audiovisuales del instituto, que deberá tener: cañón-proyector, altavoces, equipo de sonido, pantalla gigante, escenario para los concursantes y el presentador y gradas para el público. También se puede llevar a cabo en un aula normal que tenga un cañón proyector conectado a un ordenador, recursos que están disponibles en la gran mayoría de los centros educativos de España.

### Puesta en práctica.

En la introducción comentamos que este juego cumple los requisitos de versatilidad, atractivo y participación. Es este último aspecto el que queremos resaltar en este apartado de puesta en práctica.

El juego se llevó a cabo con un grupo de 32 alumnos de 3º ESO en la materia de Física y Química, aunque podría haberse desarrollado para cualquier otra asignatura y número de alumnos.

La dinámica del juego es sencilla. Se agrupa aleatoriamente a los alumnos en grupos de 8 alumnos, de esta forma y partiendo de 32 alumnos tendremos 4 grupos. No es necesario que sean grupos de 8 alumnos, el número de alumnos de cada grupo puede ser menor, sin afectar por ello a la dinámica del juego.

Cada uno de los cuatro grupos de 8 jugadores irá participando secuencialmente en la ronda de semifinales de juego.

Comentaremos la dinámica de participación de cada grupo: se ponen los nombres de los 8 jugadores del grupo en su marcador correspondiente. A partir de este momento se irán realizando preguntas relacionadas con una determinada cifra. Una imagen en este punto del juego es la siguiente:



Para cada grupo se realizarán un máximo de diez preguntas. Para cada pregunta se dará un tiempo para poner la respuesta por escrito. Transcurrido ese tiempo, el presentador irá pidiendo a los concursantes que enseñen sus respuestas, que pasarán a figurar en su marcador correspondiente. El o los concursantes que más se acerque/n a la cifra justa sin pasarse será/n el/los que puntuará/n. Si se acierta la cifra justa la puntuación conseguida será aun mayor. Si son varios los jugadores que aciertan la cifra justa, todos los que la acierten puntuarán. Finalmente aquellos jugadores que se pasen de la cifra justa serán eliminados. El jugador que gane se marcará con un recuadro intermitente dorado, mientras que los eliminados tendrán un recuadro intermitente gris. Veamos dos imágenes, una tras la realización de la pregunta y otra tras mostrarse la solución. Puede verse que la jugadora que gana es Irene Muñoz y que salvo ella y Charo Marchena, todos los demás jugadores son eliminados.



1  **FYQ LA CIFRA JUSTA**  0

0 0 0 0

Al salir de la ducha la población bacteriana de la piel pasa de 150.000 a...

**VER SOLUCIÓN**

<b>IRENE MUÑOZ</b> 5000 5000	<b>CHARO MARCHENA</b> 3000 3000	<b>ANA BELLO</b> 10000 10000	<b>JESÚS MUÑOZ</b> 80000 80000
<b>JOAQUÍN BECERRA</b> 100000 100000	<b>CARLOS RUIZ</b> 500000 500000	<b>MARINA PÉREZ</b> 30000 30000	<b>ELVIRA NIEVA</b> 25000 25000

1  **FYQ LA CIFRA JUSTA**  0

10 0 0 0

Al salir de la ducha la población bacteriana de la piel pasa de 150.000 a...

SOLUCIÓN: 6000

**SIGUIENTE PREGUNTA**

<b>IRENE MUÑOZ</b> 5000 5000	<b>CHARO MARCHENA</b> 3000 3000	<b>ANA BELLO</b> 10000 10000	<b>JESÚS MUÑOZ</b> 80000 80000
<b>JOAQUÍN BECERRA</b> 100000 100000	<b>CARLOS RUIZ</b> 500000 500000	<b>MARINA PÉREZ</b> 30000 30000	<b>ELVIRA NIEVA</b> 25000 25000

Cuando queden sólo dos jugadores por haberse eliminado los demás o se llegue al final de las diez preguntas se clasificarán los dos jugadores, no eliminados, que hayan obtenido mayor puntuación.

De cada uno de los cuatro grupos que participan en la ronda semifinal deben clasificarse dos jugadores para la ronda final, de forma que deberá haber cuatro finalistas. Si en algún grupo se clasifican menos de dos jugadores por haberse eliminado, estas plazas de finalistas pueden cubrirse con los terceros o los cuartos jugadores de otros grupos que no hayan sido eliminados. Otra opción es que la final se juegue con menos de ocho jugadores y queden vacantes algunas plazas.

Los jugadores que pasen a la final seguirán la misma dinámica de juego que la utilizada en la ronda semifinal. Ganará el juego aquel jugador no eliminado que al final de la realización de las preguntas haya alcanzado mayor puntuación. Se muestra a continuación una imagen del juego ya finalizado.

2 **FYQ LA CIFRA JUSTA**

**20**

Actualmente, ¿qué valor exacto se acepta en m/s para la velocidad de la luz?

SOLUCIÓN: 299792458

HA OBTENIDO MAYOR PUNTUACIÓN Y POR TANTO GANAN EL JUEGO EL JUGADOR RESALTADO CON UN RECUADRO DORADO.

IRENE MUÑOZ

**300000**

## Conclusiones de la experiencia.

La experiencia ha superado todas las expectativas realizadas sobre ella. Tal y como hemos comentado a lo largo de este artículo, el reto fundamental para este juego era realizar un juego motivador y dinámico que permitiera una activa participación de todo el alumnado de un grupo numeroso. Esto se ha conseguido ampliamente en las sucesivas puestas en práctica del mismo y así lo ponen de manifiesto tanto los alumnos como los profesores que lo han utilizado.

Dado el éxito de este juego se ha diseñado una versión on-line para que los alumnos puedan practicar fuera del horario de clases, con una dinámica similar, pero modificando ciertos aspectos de los mismos. Este juego, junto con otros se encuentran en la página oficial de Proyecto Newton, perteneciente al ISFTIC del Ministerio de Educación, en su sección de juegos.

**Jesús Manuel Muñoz Calle**

## LA LOE Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL: UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CON PERSONALIDAD PROPIA

María Concepción Valor Gómez

¿Qué tipo de alumnado está accediendo hoy a la nueva ordenación de la formación profesional? ¿Cuál es su relación con el mercado de trabajo? ¿Se notan mejoras respecto a la formación profesional?

Y es que este tipo de enseñanza ha pasado por numerosas fases y etapas en las que ha tenido que ir redescubriéndose para sobrevivir entre continuos cambios legislativos y evolución del contexto social.

En nuestro país la imagen de la formación profesional ha estado ligada al fracaso escolar. De ahí que con este artículo que se presenta a continuación, pretendo resaltar los avances que se han producido en la formación profesional con respecto a épocas anteriores, como profesora que imparte enseñanzas en un Ciclo Formativo de Grado Medio en un IES de esta comunidad, Andalucía, destacando los logros que durante las últimas décadas se han producido.

Hasta hace unos años la formación profesional venía a ser el "patito feo" del sistema educativo, no obstante en los últimos tiempos la oferta formativa y la demanda de la misma se ha incrementado, según lo constatan los datos proporcionados por la Consejería de Educación, donde el próximo curso en Andalucía estudiarán Formación Profesional 86.195 alumnos, de los que 50.118 lo harán en ciclos formativos de Grado Medio y el resto, 36.077, en Grado Superior.

La formación profesional ha experimentado cambios en los últimos tiempos con la intención de incrementar su prestigio en el sistema educativo español. La entrada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (B.O.E. del 4) (LOE) ha supuesto el desarrollo de una Formación Profesional adaptada a las necesidades cambiantes del mercado de trabajo facilitando unos conocimientos dirigidos al empleo y posibilitando la formación a lo largo de toda la vida.

En este sentido, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 39, dentro de los principios generales referentes a la FP destaca que "La formación profesional comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales. "

Desde mi experiencia, como profesora de formación profesional, las principales ventajas que supone el desarrollo de la nueva legislación de formación profesional son:

### 1. DEFINIR CONOCIMIENTOS DEMANDADOS.

Conocimientos que están relacionados directamente con el empleo para lo cual se ha creado un Sistema Nacional de Cualificaciones (SNCP) en el cual se incluyen las cualificaciones que requiere el mercado laboral y un catálogo modular de formación profesional, en el que se detallaran los módulos de formación para poder adquirir esas cualificaciones que el mercado laboral demanda.

## **2. PERMITIR MEJORES POSIBILIDADES DE EMPLEO COLABORANDO CON EL MUNDO EMPRESARIAL.**

Esta colaboración ha permitido identificar las necesidades de formación del mercado de trabajo y ha permitido la formación de alumnos/as y profesorado permitiendo la estancia en empresas, además de la puesta en práctica de los conocimientos por parte del alumnado para garantizar un aprendizaje completo y su inserción laboral.

## **3. PERMITIR LA INSERCIÓN DE GRUPOS DE EXCLUSIÓN FACILITANDO MÁS OFERTA.**

El Uso del catálogo de cualificaciones profesionales y su formación asociada ha permitido a las administraciones diseñar ofertas formativas adaptadas a las necesidades de las personas y los grupos con especiales dificultades de inserción.

## **4. RECONOCER LAS COMPETENCIAS Y CUALIFICACIONES PROFESIONALES.**

A muchas personas que poseen conocimientos y competencias profesionales fruto de su bagaje profesional o de aprendizajes no formales pero que no poseen ninguna cualificación reconocida o acreditada oficialmente con la nueva organización de la formación profesional se ha permitido reconocer las competencias y cualificaciones profesionales con las correspondientes certificaciones profesionales.

## **5. PERMITIR UNA FORMACIÓN A LO LARGO DE TODA LA VIDA.**

Con esta nueva estructuración de la FP y este nuevo marco normativo se abren nuevas vías para que las personas puedan recibir una actualización permanente de sus saberes profesionales y hacer frente a los cambios organizativos y técnicos que experimentan los sistemas de producción y las empresas.

## **6. ESTRUCTURA MODULAR EN LOS CICLOS.**

Esta Ley regula la Formación Profesional del Sistema Educativo y la define como un conjunto de ciclos formativos de grado medio y de grado superior, que tienen como finalidad preparar a los alumnos y alumnas para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que puedan producirse en su vida, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de la ciudadanía democrática.

El Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, establece la estructura de los nuevos títulos de formación profesional, que tendrá como base el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, las directrices fijadas por la Unión Europea y otros aspectos de interés social.

La oferta, el acceso, la admisión y la matrícula se establecen con una flexibilidad mayor, con el fin de que las enseñanzas conducentes a los títulos de Técnico y de Técnico Superior permitan la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales, y el tránsito de la formación al trabajo y viceversa.

Además la presente norma dedica un Capítulo a la información y orientación profesional que tiene un papel clave en la formación profesional del sistema educativo, determinando los fines y la organización de los servicios y recursos. Asimismo, dedica otro Capítulo al Sistema de convalidaciones, exenciones y la correspondencia con la experiencia laboral, estableciendo conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas, facilitando el paso de unas a otras y permitiendo la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales, facilitando la inserción laboral de diferentes colectivos.

La cuestión pues está en potenciar la formación profesional a estos dos niveles, grado medio y superior, de manera que sea atractiva para la población y permita a las empresas disponer de recursos humanos cualificados.

En definitiva esta reforma de la formación profesional ha supuesto un paso más en la mejora constante de la Formación Profesional, donde la sociedad, cada vez más, conoce y comprende que la formación es esencial para el desempeño profesional y para la cualificación del técnico/a profesional y el buen funcionamiento de la sociedad en general. Una formación profesional con personalidad propia y no como una alternativa "pobre" y, por tanto, con mucho futuro de ahí que cada vez más su demanda se haya incrementado, una formación donde "lo mejor son las relaciones interpersonales, muy cercanas con los alumnos, las ganas de aprender que tienen siempre, la vitalidad y la independencia que la educación proporciona a nuestros/as alumnos/as", una oportunidad de enseñar que como profesores y profesoras de formación profesional (con mayúsculas) no debemos desaprovechar convirtiéndonos en difusores de este nivel educativo.

**María Concepción Valor Gómez**

## MITOLOGÍA GRIEGA Y LITERATURA

**María de los Ángeles Dorador de los Santos**

*"Amador de la cultura clásica, me he nutrido de ella, mas siguiendo el paso de mis días". Rubén Darío*

El mito, después de establecerse como contenido principal en el momento fundacional de la literatura occidental, ha continuado apareciendo de diversas formas y con diferentes funciones en obras de todo género y a lo largo de toda la historia literaria de Occidente. Las figuras mitológicas plasmadas en la madre Grecia a partir de la ya contaminada materia ancestral que legara la raza de los itinerantes pastores arios, sirvieron luego a los fines poéticos de los latinos, quedando ulteriormente establecidas como lugar común de la "cultura europea" al ser constantemente usadas y recreadas tanto en las literaturas romances como en las anglosajonas.

No obstante, si los objetos estéticos que aquí nombramos "mito" y "figura mitológica" se han mantenido en cierto modo fijos desde el punto de vista formal ( admitiendo varias versiones en algunos casos), sin embargo, en lo que se refiere a su interpretación o función concreta dentro de una obra, en cada época, en cada autor aún han sido usados de distintas maneras.

Habiendo surgido de las narraciones primitivas con las que el pensar humano se satisfacía, justificando gracias a ellas los fenómenos inexplicables de la naturaleza, los dioses, semidioses y demás seres mitológicos cuando llegan a manifestarse en los versos de los poetas griegos han sufrido ya un artístico proceso de transformación. Y, aunque mantienen los atributos y características que todavía delatan su original vínculo con meteoros y fuerzas naturales, conforme avanza la historia se van revistiendo de una cada vez más humana "psicología". En fin, la mitología helénica llegando a ser reflejo de la vida interior y de las relaciones sociales, de los grandes valores y de las grandes miserias, de los sueños por alcanzar y de las realidades más patentes del hombre, desde muy temprano se constituye en instrumento al servicio de la épica, la lírica y la tragedia, sirviendo para que cada autor plasme incluso personales emociones.

La mitología grecolatina, pues, se instituye dentro de la literatura occidental como un arsenal repleto de imágenes paradigmáticas al que han venido acudiendo cada autor para presentar su peculiar modo de ver la realidad y expresar en todo caso su emoción interna. Lo que Ovidio y Virgilio imitarán de Homero y Hesíodo seguirá siendo recreado en las literaturas europeas para los bardos medievales; se fomentará aún más en la época renacentista y barroca, y aparecerá con desigual intensidad en posteriores etapas de la Historia hasta alcanzar el siglo XX.

Concretamente en las letras hispánicas la continuidad con la tradición clásica se da de modo consciente coincidiendo con las primeras obras romances. Pero será el Renacimiento y el Siglo de Oro los que estén inundados de mitología helénica. A su aparición en la obra de Garcilaso, Herrera, Cervantes, Góngora, Quevedo, Tirso, Calderón, hay que sumar el interés de los humanistas que fructificará en numerosos estudios mitológicos con meticulosos análisis simbólicos y alegóricos.

Lejos queda en esos momentos el mito como lugar común para el conjunto de una sociedad. Lo que dejó de ser religión popular queda sólo al alcance de los hombres de letras. Sin un conocimiento de la iconografía y simbología mitológicas antiguas, difícilmente puede percibirse el ulterior sentido y alcance de las imágenes y símiles que traen a sus páginas los literatos modernos. En este sentido, el culturalismo surgido en el apogeo de las letras españolas responde al deseo de elevar el nivel de la obra imitando a los considerados maestros clásicos, no sólo en la temática sino aún más en las formas.



Esa tendencia general, que el culturalismo llega a extremar, continúa en la literatura. Durante el periodo neoclásico cabe destacar la mitología como uno de los recursos más sobresalientes tanto en la simbología del mito, que contribuye a elevar el tono poético, como en la propia descripción de los sucesos clásicos. Durante todo el siglo XVIII es habitual encontrar poemas en los que el tema mitológico constituye el eje central del mismo; en el siglo XIX, sin embargo, esta tradición de culto literario al mundo grecolatino en general desaparece poco a poco.

Durante el romanticismo se consideraba que el Cristianismo era fuente de mayor inspiración que la mitología grecolatina, por lo que ésta sólo podía tener una presencia anecdótica en la literatura romántica en general. Además, los estudios de la época en los que se analizaba la mitología desde un punto de vista más o menos científico tampoco contribuían a exaltar el significado objetivo de la Antigüedad Clásica. En los manuales españoles del siglo XIX sobre mitos se resaltaba la idea de la mentira y las falacias en la antigua religión griega en contraposición con la verdad absoluta del Cristianismo.

Sin embargo, con la llegada de la segunda mitad del siglo XIX, debido a los continuos descubrimientos arqueológicos que venían aflorando desde poco antes en la arqueología helénica, así como por reacción frente a la racionalidad y materialismo excesivo del positivismo dominante, se experimenta un paulatino renacer de la mitología clásica (junto con otras tendencias hacia lo mágico, el ocultismo y las creencias orientales) en la literatura, primeramente en la Europa transpirenaica. Será en este ámbito que florezcan las obras de los parnasianos y simbolistas franceses, quienes vuelven a acudir a la gran fuente de recursos que es la mitología griega para dar forma a sus imágenes ideales; igualmente aparece aquí la figura del periodista y diplomático, el poeta nicaragüense Rubén Darío.

El hecho de que Darío acuda constantemente en gran parte de su obra a elementos grecolatinos es propiciado por sus tempranos estudios del griego con el P. Tortolini, S. J, en Nicaragua, con los que potencia su innata concepción del ritmo, familiarizándose con la sonoridad y la musicalidad interna de los hexámetros homéricos (caracteres que toma para su poesía modernista), y madurando su admiración por la precisión sintáctica de la lengua griega. A partir de esta base pudiéramos decir técnica, nuestro poeta llega a desarrollar un helenismo extremo que delata un añorar el tiempo de Pericles, añoranza acuciada por la insatisfacción del tiempo que le tocó vivir. Así pues, su helenismo no es más que una muestra de rebeldía contra el medio ambiente que le rodea. En el mundo clásico, el de los poetas laureados y el arte endiosado, encuentra "el néctar que la nostalgia alivia" ( según las propias palabras del literato en su poema A Bolivia.

La nota más reiterada de su helenismo en casi la totalidad de su obra, con mayor o menos énfasis, es el empleo de la mitología.

Concretamente el inicio de la penetración mitológica se puede marcar en la colección de cuentos y poemas Azul, 1888. Antes de ésta se dan escasas alusiones a lo mitológico, y se expresa Darío como poeta "casto y romántico". A partir de ella se enfatiza un uso mitológico simbólico, en el que el amor y lo erótico imperan por doquier. Constituiría esta primera obra de madurez un punto de inflexión en que el mismo sentimiento íntimo del poeta se viste con la nueva forma de la mitología y el erotismo simbólico.

Las figuras mitológicas en la obra de Rubén Darío resultan poco complicadas (al más puro estilo helénico). Sin embargo es necesario adaptar el mito al fin expresivo del autor, siendo incluso en ocasiones remodelado o reinventado por completo, como el asignar a Hipsida (la mujer afligida eternamente por la desgracia amorosa) la imagen de la mariposa, algo sin antecedentes en toda la tradición grecolatina.

Siguiendo la tipología de Hurtado Chamorro en La mitología latina en Rubén Darío, Escuela Gráfica Saleciana, Madrid, 1984, las figuras mitológicas empleadas por el poeta nicaragüense están divididas en cuatro categorías: "

Figuras que giran alrededor del Mundo de los Sentimientos" (Venus, Eros, Diana, Psiquis, Hipsipila, Atalanta y Leda), " Figuras que giran alrededor del Mundo del Arte y de la Naturaleza" (Apolo y Pan, Dafne y Syrinx, Orfeo y Pitágoras, Hércules, Pegaso, Filomena); " Figuras Mitológicas Híbridas" ( Los Centauros, Los Sátiros, Faunos y Silvanos), y " Figuras menores"( Sirenas, Tritones, Las Musas, Minerva).

Las dos primeras categorías responden, según Chamorro, a las dos ansias que poseían a Rubén Darío: el amor (del que sus símbolos mitológicos expresan la añoranza del mismo que aqueja durante toda su vida) y la poesía (de la que se da visión sobre el mundo del arte y del de la naturaleza).

En la obra literaria subyace con mayor o menor profundidad la experiencia biográfica del autor como componente causal en el complejo (y nunca totalmente escrutable para la exégesis) proceso de creación. De este hecho resulta una inevitable circularidad, mejor, retroalimentación en el método de análisis de la obra de un autor, puesto que el conocimiento de ciertos aspectos de su vida ayudan a la correcta interpretación de los símbolos o la imágenes que engloba su estilo.

**María de los Ángeles Dorador de los Santos**

## ORIENTACIÓN FAMILIAR SOBRE ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE ORAL

**María del Carmen González Deudero**

La adquisición y desarrollo del lenguaje es quizás el aprendizaje más importante que deben realizar los niños y niñas en sus primeros años de vida. De cómo se estimule y progrese este aprendizaje dependerán las interacciones sociales que el niño establezca y de éstas, a su vez, una mayor y mejor estimulación y comprensión del mundo que le rodea, convirtiéndose así en el pilar fundamental del aprendizaje. El desarrollo global de las capacidades del niño y niña dependen en buena medida de su desarrollo lingüístico y capacidad de comunicación.

La participación de los padres en su desarrollo va a ser fundamental y omnipresente en todo el proceso.

Los padres son importante fuente de información y participaran como proporcionadores de feedback y modelos lingüísticos correctos, por ello se hace imprescindible informar a los padres de cómo tienen que actuar ante las dificultades manifiestas en sus hijos.

Algunas orientaciones son:

- A partir de los 18 meses de edad debe evitarse que los niños utilicen el biberón y el chupete, ya que su uso prolongado a partir de esta edad deforma el paladar y los dientes.  
  
Desde este momento, su alimentación deber ser como la del resto de la familia, no triturada. Masticando el niño desarrolla la musculatura de la boca, lo que influye favorablemente en el desarrollo del habla.
- Sepa "perder" tiempo y no pretenda que su hijo hable correctamente a la primera. Lleva su tiempo. Acepte con alegría (y manifiéstela) todos los intentos de mejora de articulación que haga su hijo.
- Realice con el niño juegos de soplo (hinchar globos, pompas de jabón, pitos, matasuegras...); de adivinar o producir sonidos producidos por los animales, por el propio cuerpo, etc., para desarrollar la atención y la discriminación auditiva.
- Estimule constantemente el lenguaje del niño: Dedicar un tiempo diario a estar con el niño y hablar con él, la conversación es un recurso importante del lenguaje y debe ser aprovechado: comentar todos los días lo que ha hecho en el colegio, que nos explique las actividades que les gustaron mas, que hizo con sus amigos... háblele frecuentemente, escúchelo con atención y conteste adecuadamente a sus preguntas. La curiosidad abre la puerta al conocimiento.
- Háblele con intensidad de voz normal, y de igual manera procure que su hijo no grite. Ayúdele a relajarse cuando fuerce la voz.
- Háblele claro y pronunciando correctamente. Evite el lenguaje bebé; tenga en cuenta que aunque el niño no sepa decir una palabra correctamente, si la comprende al oírla bien dicha. No le imite cuando hable mal aunque le parezca muy gracioso. No reforzar nunca expresiones y vocabulario infantiles, como denominar "guau" al perro, o "run run" al coche..., facilitándoles en estas ocasiones el modelo correcto adulto, si lo hace contribuirá a frenar el desarrollo del lenguaje de su hijo.

- Las muestras de cariño y afecto ayudan a un mejor desarrollo del lenguaje. Refuerce toda iniciativa del niño hacia la comunicación y la expresión. Proporcione a su vez a su hijo oportunidades de hablar, de contar, compartir experiencias,.....
- Aproveche los distintos momentos del día para darle a conocer el nombre de las cosas que hay en la habitación, en la cocina, en las calles, y comente las acciones que vayan realizando para hacerle partícipe de forma oral de lo que sucede.
- No tenga actitudes sobreprotectoras, no se adelante a sus necesidades ni responda por él. En la medida de sus capacidades haga que sienta la necesidad de expresarse, de pedir, de contar, etc.
- Ejercitar los movimientos de la boca con todo tipo de estratagemas y juegos: "vamos a relamernos", "juegos de mímica"... También con tipos de alimentación que incluyan masticación, deglución adecuada... (ha de masticar su filete, el pan, la fruta...), mascar chicles.
- Para desarrollar un correcto patrón respiratorio se pueden hacer muchos juegos: "concursos de aguantar sin respirar, soplar pitos-matasuegras-papelitos-algodones-pelotas de ping-pong, inflar globos, silbar, oler todo tipo de perfumes, hacer gárgaras, pompas de jabón, beber con pajita...
- Evite ridiculizar o regañar al niño por sus emisiones incorrectas. Si sus producciones orales no nos satisfacen por su simplicidad, repítalas correctamente, así él recibe el modelo adecuado. No le corte cuando esté hablando para que comience de nuevo. Utilice los términos adecuados y ayude a su hijo a utilizarlos. Evite palabras como "cosa", "cacharro", "eso",...
- Escuchar la lectura de un cuento puede resultar una actividad agradable para el niño. Aprovechélo para comentarlo luego, plantear preguntas sobre la historia, los personajes, etc.
- Realice con su hijo juegos de lenguaje: trabalenguas, retahílas, refranes, veo-veo, de La Habana ha venido un barco,.... Convierta el habla en algo divertido.
- Si su hijo está distraído frecuentemente, repite constantemente "¿qué?" cuando habla, o habla en un tono excesivamente alto o bajo no hay que descartar un posible problema de audición (tapón de cerumen, hipoacusia, infecciones, etc.)
- Hacia los 4 años el niño debe pronunciar todos los sonidos excepto "r", "rr" y sílabas dobles ("pl", "pr", "bl", "br", etc), pero tenga en cuenta que cada niño tiene su propio ritmo de aprendizaje. No compare a su hijo con sus hermanos o amigos. Si a los 6 años continúa con dificultades, no lo comente ante él ni se muestre angustiada por su manera de hablar. Esto puede acarrear problemas de timidez o complejos, y agravarían una situación que quizás tenga fácil solución. Consulte con el tutor o con un especialista.
- Cuando tratamos con niños que tienen poca iniciativa comunicativa o inhibición en la expresión, es conveniente recurrir a preguntas que plantean opciones al niño o de *alternativa forzada*, como por ejemplo "¿quieres...o...?" con el fin de favorecer sus expresiones.
- Evitar anticipar sus deseos, sentimientos, estimulándole, para que los verbalice, es decir, incitarle a que pida lo que quiere, no prestando atención o simulando que no le comprende cuando trate de comunicarse a través de gestos o con expresiones orales demasiado elementales para sus posibilidades.

- Reducir el tiempo que permanece viendo la televisión y aprovechar esta como recurso educativo: comentar lo que ocurre, relacionar los hechos de un programa con los acontecidos en capítulos anteriores, cantar canciones de sus programas favoritos, realizar actividades plásticas sobre temas vistos, etc.

*Por último recuerde que su implicación en los temas anteriormente comentados será fundamental en el lenguaje de su hijo.*

**María del Carmen González Deudero**

## ADIÓS A LAS DIPLOMATURAS Y A LAS LICENCIATURAS

**María del Rosario González Muñoz**

La progresiva armonización de los sistemas universitarios exigida por el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) o el llamado proceso de Bolonia ha supuesto un cambio del sistema; además supondrá un cambio cultural para el alumnado, el profesorado y consecuentemente para la sociedad.

El EEES supone mejorar la formación superior, estructurando las enseñanzas y títulos universitarios, con el fin de reorientar y mejorar la formación y cualificación profesional. Para ello se diseñarán nuevas titulaciones, estableciéndose una estructura externa en tres ciclos: GRADOS, MÁSTER Y DOCTORADO.

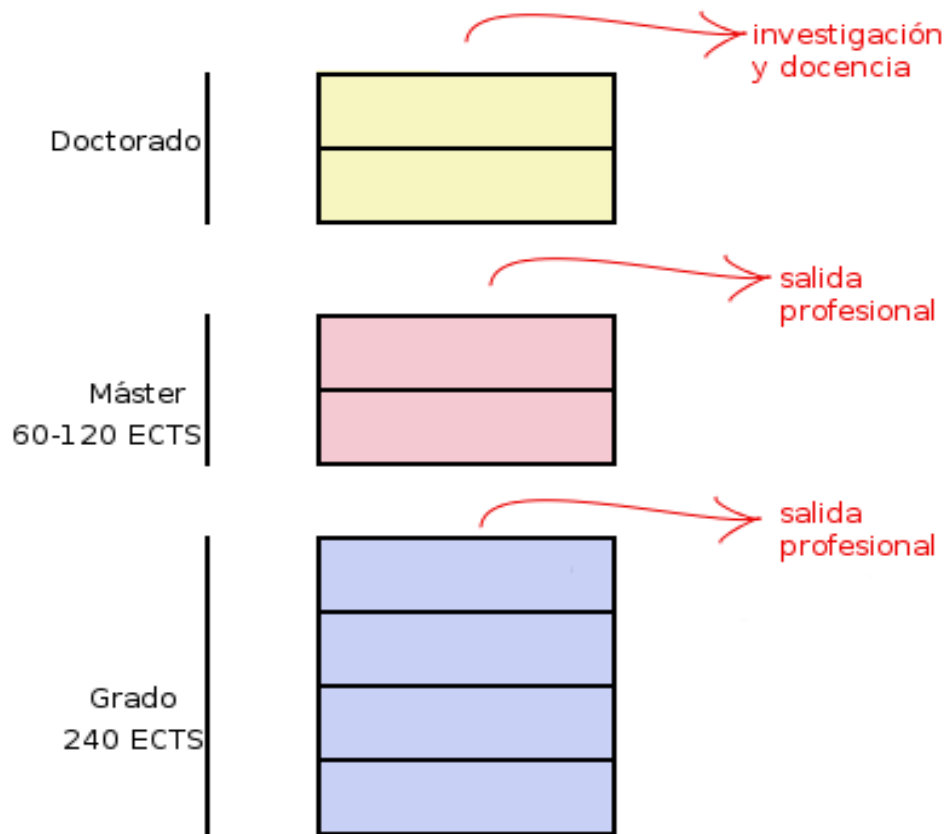
1. El Grado se convertirá en el primer ciclo de la carrera universitaria, cuya finalidad será la formación superior de los ciudadanos para el ejercicio autónomo en su vida personal, profesional y social. Se realizará en cuatro cursos académicos (240 ETCS) y contará con prácticas en empresas, algo de los que nos quejamos los estudiantes universitarios, y que ya hace unos años superaron los ciclos formativos, por lo que el último medio año será para prácticas en empresa, esto significa que tendremos 3 años y medio de docencia.

Por tanto deberán repartirse de forma que de los 240 ETCS:

- 60 serán básicos de la rama.
- 60 serán común a la rama.
- 60 optativos y obligatorios.
- 48 de tecnología específica.
- 12 de Trabajo Fin de Grado.

2. El Master se convertirá en el segundo ciclo y está concebido como un periodo de especialización superior, orientado a la práctica profesional o a la investigación científica. Se realizará en uno o dos años académicos (60-120 ETCS) y supondrá una preparación especializada. Esos años de formación superior no supondrán al alumnado que los curse, al igual que ocurre en la actualidad un desembolso económico importante (no se puede confundir con master privados), sino que tendrá precios públicos por crédito, regulados de igual forma que hasta ahora tienen las carreras universitarias, se prevé que estos Master podría costar un máximo de 1.500 €.

3. El Doctorado corresponderá al tercer ciclo y estará dedicado a la formación investigadora.



Estructura de las carreras con el Plan de Bolonia.

La implantación del nuevo Plan de Estudios estará en funcionamiento en algunos casos en el curso académico 2009-2010 y el resto en el curso 2010-2011. Por otra parte cada centro definirá de qué forma va suprimiendo la docencia de un plan e implantando el nuevo, pero la táctica será progresiva. Entrará en un primer curso y los alumnos con asignaturas suspensas seguirán teniendo hasta 2 años de convocatorias (4 convocatorias) residuales del "plan antiguo", o bien si lo desean, pasarán al nuevo plan con las correspondientes convalidaciones.

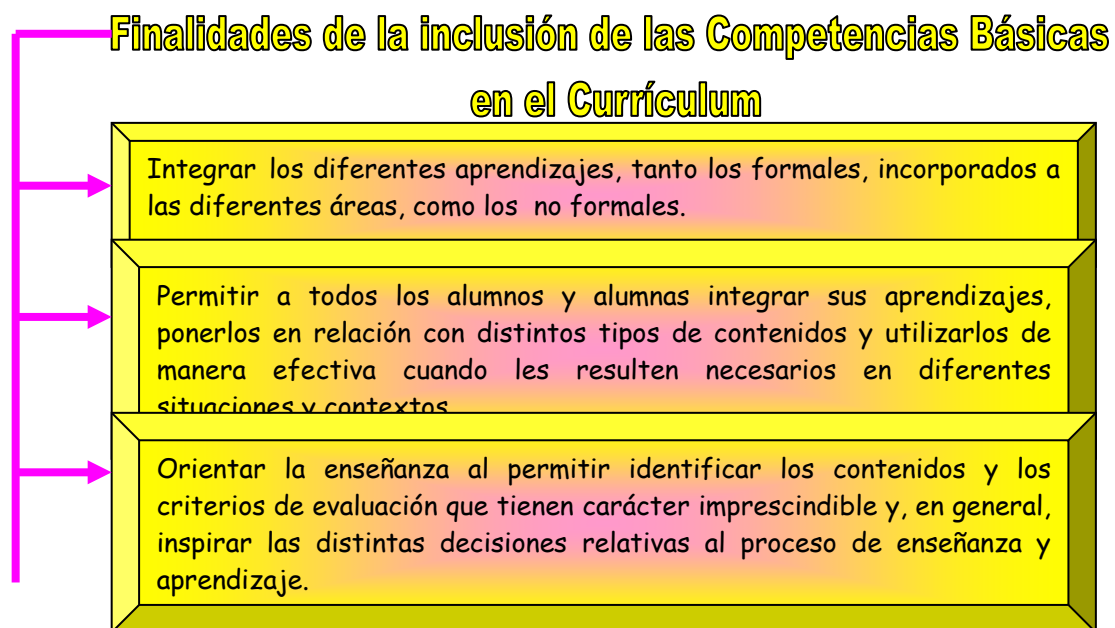
**María del Rosario González Muñoz**

## LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

María España Rebollo Romero

La entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) exige a los profesionales de la educación adaptarse a los nuevos enfoques y retos que conlleva la aplicación de las directrices de la nueva Ley. Una de las novedades más relevantes del nuevo marco educativo nacional es la introducción de las **Competencias Básicas**. Así queda establecido ya en el Preámbulo de la Ley: "Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas, por cuanto debe permitir caracterizar de una manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes".

El término "competencia" se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo. El conjunto de competencias básicas constituyen los aprendizajes imprescindibles para llevar una vida plena.



Con las áreas del currículum se pretende que todos los alumnos y alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de distintas áreas y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas. Así pues son comunes a toda la enseñanza obligatoria y constituyen, de hecho, el hilo conductor que permite considerarlas como una unidad.



COMPETENCIAS



BÁSICAS

Así mismo las Competencias básicas aparecen definidas en los diseños curriculares de dos formas; una definición semántica que explica conceptualmente cada competencia y una definición operativa que nos indica la contribución que cada área curricular hace a cada una de ellas. Por lo tanto los centros educativos deberán incorporar dichas competencias a los Proyectos Educativos de Centro con todo lo que ello conlleva: consecuencias en el Currículo y consecuencias en la Organización.

Las consecuencias más importantes en el currículo serían dos: una modificación sustancial de las tareas actuales, y una mejor integración entre el currículum formal y no formal. Para saber qué tareas habría que modificar sería necesario que todo el profesorado analizara la relación entre las tareas que actualmente ofrece a su alumnado y la contribución de cada una de ellas a la adquisición de las competencias básicas. Para facilitar la integración del currículum formal y no formal sería necesario un desarrollo del compromiso educativo entre el centro, la familia y el entorno.

Las consecuencias organizativas más importantes serían:

- Una mayor flexibilidad en los agrupamientos, facilitando el desarrollo de proyectos e itinerarios personalizados.
- Una mayor apertura del centro al entorno y, especialmente, a la colaboración con las familias y las organizaciones locales.
- Una eficaz utilización de las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje.

Finalmente, en cuanto a las consecuencias que pueden tener las competencias básicas para la práctica docente podríamos señalar las siguientes:

- Mantener las prácticas actuales que sean válidas: análisis de concepciones previas, elaboración de proyectos, trabajo en equipo del profesorado, relación familia centro...

- Modificar algunas prácticas: definir y seleccionar actividades que sólo son útiles en el contexto académico.
- Incorporar algunas prácticas nuevas: analizar las tareas que el profesorado propone a su alumnado, desarrollar tareas compartidas en el currículum formal y no formal...

**María España Rebollo Romero**

## CONTRASTING SPENSER' SONNET 84 AND WILMOT'S POEM *AGAINST CONSTANCY*

Mercedes Suárez Souto

The first poem which is going to be analysed is Sonnet 84, by Edmund Spenser, and the other one is *Against Constancy*, by John Wilmot. Due to the fact that both poems belong to two different periods (the first one to the Elizabethan period, whereas the second one belongs to the Restoration period), both depict two different conceptions of love. On one hand, the first poem insists on loving in a virtuous way, following so, the Neoplatonic tradition. On the other hand, the second poem is a clear criticism of all who did the same that Spenser, that is, to love only one woman and to be constant.

Sonnet 84 was written by Edmund Spenser (c.1552-99) who was a Lancastrian gentleman by birth. Although all his life he tried to belong to the Elizabethan court, he was always excluded. This poem is taken from his sonnet sequence *Amoretti* (1595). In his sonnets, he celebrates wooing and marriage, as they focused on the process of courtship to his second wife Elizabeth Boyle.

### SONNET. LXXXIIII.

LET not one sparke of filthy lustfull fyre  
breake out, that may her sacred peace molest:  
ne one light glance of sensuall desyre:  
Attempt to work her gentle mindes vnrest.

But pure affections bred in spotlesse brest,  
& modest thoughts breathd from wel tempred sprites  
goe visit her in her bowre of rest,  
accompanyde with angelick delightes.

There fill your selfe with those most ioyous sights,  
the which my selfe could neuer yet attayne:  
but speake no word to her of these sad plights,  
which her too constant stiffenesse doth constrain.

Onely behold her rare perfection,  
and blesse your fortunes fayre election.

This sonnet is about loving in a virtuous way. The poet describes her beloved as a Neoplatonic lady (i.e. "*gentle mind*", "*chast*" l.7, "*accompanyde with angelick delightes*" l.8, "*rare perfection*" l.13). The author, at the same time, is advising another lover of the lady to love her in a pure way, that is, without lustful intentions.

This is an English sonnet whose rhyme scheme is ABAB BCBC CDCD EE with a regular and alternate masculine rhyme. The punctuation system reinforces the rhyme scheme since the three quatrains and the final couplet are clearly defined by full-stops. The basic rhythmical pattern is the iambic foot. Nevertheless, there are some variations, such as strong, trochaic feet and also on line 3 a half-strong foot, which emphasize certain words.

With respect to the organization of the sonnet, it makes the content be presented fitting the English sonnet structure, that is, we find the idea, then, this is developed and, finally, we find the conclusion in the couplet.

In the first quatrain, the poet introduces a command: do not disturb the lady with lustful intentions. There is a contrast between the words referred to the lady and those related to the feeling of passion of the lover. For instance, "*filthy lustful fyre*" contrasts with "*her sacred peace*" and "*sensual desire*" with "*her gentle mind*". "*Fyre*" stands for passion (typical of the Petrarchan tradition) and is emphasized by being placed at the end of the line and by the alliteration of the sound "f" ("*filthy lustful fyre*").

Regarding the second quatrain, the poet develops the previous idea defining how to love virtuously ("to have pure affections"). The poet establishes a contrast with the previous quatrain, emphasizing virtue, instead of desire, as he did in the first one. This emphasis on virtue and the lady's description as "*chast*" and innocent are recognizable Neoplatonic conventions, as it is the connotation of divinity inferred on line 8 where the beloved is described as "*accompanied with angelick delightes*".

In the third quatrain, there is the first reference to the beauty of the lady, which is emphasized by the use of the superlative "*most*". She is so beautiful that look at her is the "*most joyous sights*". In this quatrain there is something new, the poet's love is unrequited. He makes a contrast by means of the reflexive pronouns "*myself*" and "*yourself*". So, the lover to whom the poet is addressing can obtain what he "*could never yet*". In this way, he can't because the only possible way to love her is through virtue. The adverb "*never*" reinforces the idea of impossibility. Another idea present in this stanza is the idea of secrecy since the poet doesn't want the beloved to know about the pledges he is making to the lover. At the same time, this reflects the poet's mood of sadness explicitly stating that these are "*sad plights*" l. 11. These "*sad plights*" are also emphasized by means of a strong foot and because they are placed at the end of the line.

Finally, in the couplet there is the conclusion. It is introduced by a trochaic foot "*Onely*"; it emphasizes the idea that he only has to do one thing: he has to behold, to admire the beloved's perfection. She is perfect because she is virtuous and beautiful. In the Neoplatonic tradition the beloved's beauty which is inspired by God provokes the love of the poet who has to follow virtue's way to reach God. The wrong path is to follow desire as the poet warns about in the first two quatrains.

## AGAINST CONSTANCY

Tell me no more of constancy,  
The frivolous pretense  
Of cold age, narrow jealousy,  
Disease, and want of sense.

Let duller fools, on whom kind chance  
Some easy heart has thrown,  
Despairing higher to advance,  
Be kind to one alone.

Old men and weak, whose idle flame  
Their own defects discovers,  
Since changing can but spread their shame,  
Ought to be constant lovers.

But we, whose hearts do justly swell  
With no vainglorious pride,  
Who know how we in love excel,  
Long to be often tried.

Then bring my bath, and strew my bed,  
As each kind night returns;  
I'll change a mistress till I'm dead-  
And fate change me to worms.

The second poem belongs to John Wilmot, Second Earl of Rochester (1647-80), who was part of a group of poets called the Restoration court-wits. He was a favourite of Charles II, a dissolute courtier and a libertine.

As the title indicates, *Against Constancy*, this poem is a sort of attack on constancy in love relations. That is the reason why the poet elaborates a justification in favour of inconstancy and criticizes men who defend constant love relations. The author reports his inner thoughts about this idea in an ironic and mocking tone. In this sense, it differs from Spenser's poem which is written in a solemn tone and defends constancy.

This poem is constituted by five quatrains whose rhyme scheme is ABAB CDCD EFEF GHGH IJII. It has also a regular and alternate masculine rhyme. The punctuation system reinforces the rhyme scheme, since each quatrain is clearly defined by full-stops.

Whereas Spenser's sonnet was quite regular in prosodic terms, Rochester's poem is quite irregular. This poem consists of a combination of tetrameters and trimeters. Although it seems there is a tendency to the iambic foot, there are many variations, which would support the main idea of the poem. For instance, this poem introduces by "*Tell me*" l.1, which is a trochaic foot and an imperative command to an unknown addressee, since the author doesn't want to hear about "*constancy*". This rejection is emphasized by means of the use of a strong foot in "*no more*" l.3. According to the poet, men of earlier years were who talked of constancy and he defines negatively constancy as a falsity ("*frivolous pretence*" l.3), jealousy, a disease and lack of sense.

Regarding the second quatrain, it is important to point out that this second quatrain is also introduced by another imperative verb ("*let duller*" l.5), which is emphasized by a strong foot and it reinforces the superior position of the poet and his arrogant attitude. Besides, the poet criticizes those constant men calling them "*fools*" l.5. He is mocking of those constant men that, although their love is unrequited, are faithful to only one (i.e. "*be kind to one alone*" l.8).

In the third quatrain, the author argues that not only men of other age and fools are constant lovers but also old men and weak men. According to the poet, their constancy is due to not widespread their shame because of their defects. This idea is emphasized by means of the use of enjambment between the two lines and a hyperbaton. It is important to point out the opposition between "*changing*" l.11 and "*constant lovers*" l.12, since it reinforces the main idea of the poem.

The fourth quatrain is introduced by the adversative conjunction "*but*" l.13, which is used to reinforce the opposition between constant lovers and the poet, together with other men like him ("*we*" l.13). The poet argues that they perform their love exceptionally well because they usually practice it ("*often tried*" l.16). The attitude of the poet is ironic, since he is being proud of this, but he says that it is "*with no van-glorious pride*" l.14.

The last quatrain is introduced by the adverb "*then*" which connects this idea with the last quatrain, since the poet concludes the poem by saying that every night he prepares himself in order to receive a new woman until he dies. The last line of the poem, i.e. "*and fate change me for worms*" l.20, in which an alliteration of "f" can be found in order to provide more sonority to the end of the poem, may be understood as a possible allusion to the idea of getting much pleasure as it is possible.

According to what has been explained above, these two poems provide two different visions of love relations. Whereas Spenser provides an idealized image of the beloved by means of her description and the description of the kind of love which must follow the lover according to the Neoplatonic tradition, Rochester defends the idea of enjoying love without being faithful. He mocks of constant lovers and criticizes constancy. Therefore, Spenser's sonnet could be understood as a clear example of what is rejected by Rochester in his poem.

**Mercedes Suárez Souto**

## **“THE AMERICAN WAR OF INDEPENDENCE” as analysed in the film THE PATRIOT**

**Noelia Moreno Bellido**

What features has the American War of Independence that makes it appealing even nowadays? Many features have contributed to make this conflict so widely known in the course of history. This is due to the nationalistic feeling that has always characterized American people from the colonial period up to now. Even from the very beginning the first English settlers considered their culture and way of living superior to those of the other cultures, such as Native Americans. This British feature was reinforced by the development of some characteristics typical of this emerging American culture; some of them were the fact that they were the only ones that could provide for themselves. Geographical features, such as the immensity and wilderness of the American territory joined with the potential mobility of the frontier contributed to the creation of their own identity.

This sense of nationalism can explain the fact that more than two centuries later, how just a war for independence, which has undergone in many different territories, has been able to arise so much interest as to be the subject of many different cultural manifestations at present time. This fact can be shown in the film **The Patriot** (by Mel Gibson), where a huge amount of money was invested taking for granted that it would be a hit in the box, the film is also worthwhile analysing because of the picture it presents of that particular period.

One of the features depicted in the film is the configuration of the two armies. The Continental Army seemed to be in an inferior position with respect to the British one. One problem America had to face was the lack of an effective central government, which could take immediate decision, on the contrary, they had to depend on the slower agreement of the different states, as can be seen in the film in the local meetings of the assemblies.

A further more important problem was the shortage of men to be enlisted to fight in the Continental Army. Soldiers were reluctant to fight in these states far from their homes. An attempt to resolve this obstacle is seen in the film when the soldiers of the Continental Army went village by village recruiting men and using patriotic speeches to make them proud of their own nation to the extent of being able to give their lives for it. It should be emphasized that this need for men made the commanders of the army recruit not only professional soldiers but men from different professions, including beggars and slaves.

On the other hand, the British Army was a professional one, heavily equipped as can be seen in the film by the fact that they wore impressive uniforms and weapons and carried large amount of baggage to supply them. What at the beginning seemed an invincible army turned out not to be so effective since it had to face many difficulties especially those arose from the fact of being fighting far from their mother country. Furthermore, the unfamiliarity with the territory and the sheer vastness of it made the attacks slower and in some cases, unsuccessful. These disadvantages were joined to the fact they were not accustomed to fight against a guerrilla warfare which, on the other hand, Americans were very good at. An example of this is shown in the film when the protagonist is able to surprise a number of British officers in the wood and get rid of all of them by himself.

The fact that they had no people to settle in the conquered lands resulted in the disappointment of the British since each victory could be a potential loss.

The difficulties in every party make the war be balanced since the advantages England had with respect to their stronger army was seen contrarrested with the American well knowledge of their own territory. Nevertheless, this equality in conditions was broken when the French decided to enter the war, after the American victory of Saratoga. With the French intervention in the war and the naval help this supposed the American conflict turned

out towards the American side in what would result in the final American victory. The presence of the French in the war is represented in the film with the character of the French general who helped American toops.

Another remarkable characteristic which is also connected with the superiority of the American people and that can be seen in the film is the American goodness and innocence in opposition to what they consider a Europe full of corrupted values. This partial view on the part of America is reflected in the way they depict English soldiers. They are shown as cruel people with no scruples, burning whole villages regardless of the people in. Even more their extreme cruelty can be seen in the fact that they murder children and woman. Nevertheless, American Continental Army does not show this kind of merciless behaviour towards their enemies.

Once again, all these features are explained with respect to the sense of superiority and in connection with their theory of " Manifest Destiny", meaning that they considered themselves as elected people with the mission of spreading their civilization and culture and carrying them to the rest of the world. Due to their leading role in international affairs they managed very well to do so, and cinema productions are a means, as good as any other to achieve this end.

**Noelia Moreno Bellido**