

Número 36

Octubre 2009

Índice de Contenido:

THE QUESTION IS.... 5 FUN GAMES FOR USE IN THE CLASSROOM

Alistair Watson

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS RURALES

Andrés Martín Navarro

BREVE REFLEXIÓN SOBRE LA PROGRAMACIÓN MODULAR DE LOS CICLOS FORMATIVOS

Deborah Madero Barreno

DISLÉXICOS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. MIEDOS, TEMORES Y REALIDADES DE LOS QUE NO SON CONSIDERADOS DISCAPACITADOS.

Javier Alonso Carrión

WORKING WITH SONGS IN CLASS

Laura Lucía Ortiz Fernández

ESTUDIO NARRATOLÓGICO: TEMA DEL TRAIADOR Y EL HÉROE (BORGES)

Laura Martínez Portillo

ALGUNOS RECURSOS TIC INTERESANTES PARA MATEMÁTICAS

María del Mar Granados Peláez

ESTUDIO DE ADAPTACIÓN DE APLICACIONES E-LEARNING A ENTORNOS RESIDENCIALES

Miguel Ángel Oliva Gutiérrez

LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA BÁSICA

Susana Díaz Brecia

BIENVENIDOS A LA ERA DIGITAL

Tatiana Vegas Trani

CONCILIACIÓN DE LA VIDA LABORAL Y FAMILIAR

Verónica Castillo Medina

THE QUESTION IS.... 5 FUN GAMES FOR USE IN THE CLASSROOM

Alistair Watson

In a previous article (see August's edition of this magazine) I presented 3 game shows and explained how to adapt them to the classroom. This article is the continuation.

1. LINGO

Game

This show was popular in Spain in the 1990s, and has its counterpart in a board game called *Mastermind*. It is in a way an adaptation of the popular game *Hangman*, though it demands greater ingenuity. The contestants are presented with a series of 5 blanks representing letters of a word. The contestant guesses the word and receives feedback on which letters are correct and in the right place, which are correct but in the wrong place and which are simply wrong. Using this information, the contestant then makes further guesses (to a maximum of 5) to discover the word.

X= Letter is not correct at all

√= correct letter in correct place

O= correct letter in wrong place

e. g If the word is WHITE:

= _ _ _ _ _

Initial guess	T	I	G	E	R
Feedback	O	O	X	O	X
Second guess	R	I	G	H	T
Feedback	X	O	X	O	O
Third guess	T	H	I	C	K
Feedback	O	√	O	X	X

By this stage the contestant has discovered 4 letters (G, H, I;E) and the exact location of 1 letter (H). Using knowledge of the language and possible word combinations, they should be able to make a fair attempt at solving the puzzle in 2 more moves.

EFL Adaptation

No adaptation is necessary except that it is the teacher against the whole class, or one student against another. It revises spelling conventions and in fact, this is a good way to finish or start the class, it focuses the students and keeps them quiet. An added incentive for the students would be to offer a reduction in homework if they successfully answer.

Instead of 5 letters, 4 can be used for lower groups.

2. JEOPARDY

Game

This game is still popular in the USA, having started in the 1980s, though its run was much shorter in Spain. To start, a series of categories are offered, each with a series of answers of ascending value.

The quiz-master reads an answer, e.g., for the question on US national parks: *For \$100, it's a park in Wyoming, famous for its geyser Old Faithful*. The contestant then replies in the form of the appropriate question bearing in mind the category, e.g. *What is Yellowstone?* There are several answers for each category, of ascending difficulty and dollar value for the contestant, though the latter can choose whichever category they wish, depending on their knowledge.

US national parks	European countries	Ball sports
\$100	\$100	\$100
\$200	\$200	\$200
\$300	\$300	\$300

EFL Adaptation

a) This is designed primarily to give students practice in question formation. Alternatively, as this sort of questioning is a bit limited, to better practise question formation, the type of category should be restricted to *Wh- questions* and *Yes/No questions*. Here the teacher will provide an answer, e.g. *Yes I do* or *It's 7 o'clock* and the students collectively in groups or via a nominated representative give appropriate possible answers (here, *Do you like chocolate?* and *What time is it/What's the time?*). The teacher must accept any answer, if it is appropriate to the answer.

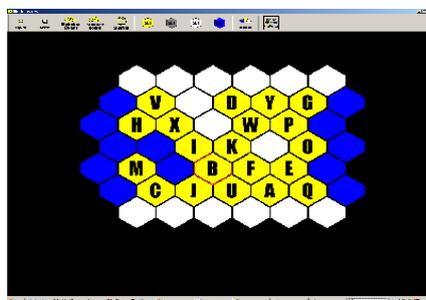
b) Alternatively suitable categories can be anything the teacher wishes to revise- grammatical, lexical and sociocultural knowledge, e.g. For the category of *Jobs*, suggested questions could be:

- A: For £100, it is a person who works in a school teaching different subjects (Q:What is a teacher?)
 A: For £200, it's a person who helps doctors in a hospital (Q:What is a nurse?)
 A: For £300, it's a person who designs buildings (What is an architect?)

3. BLOCKBUSTERS

The game

This is played between 2 teams on a board with a honeycomb-shape, in each of whose hexagons is a letter of the alphabet. One team tries to go across the board, from left to right, while the other team has to go top to bottom, always linking the hexagons.



A team captures a hexagon by answering a question on it, the answer for which begins with the letter on that square that square. For example, *What B is a type of sport in which Muhammed Ali excelled?* Answer= Boxing

Obviously, as in noughts and crosses, the teams have to be alert to stop the other team crossing first.

EFL Adaptation

The game can be played on the board with different colour chalk for each team or using an OHP. There is no need to draw the hexagon shapes, it works just as well with squares, (say a board of 6 x 6 squares) since they touch at the corners. The letters can be chosen to test vocabulary, or past tense forms or whatever. Students can also design their own to try out on other teams.

4. COUNTDOWN

Game

This programme has been running in Britain since the 1980s, and as *Cifras y Letras* is still on *Canal Sur Andalucía*. The contestants are presented with either consonants or vowels, up to 9 letters. They are then given 30 seconds to make the longest word they can using those letters. A second part of the quiz has the contestants given a series of numbers and using the 4 mathematical operations (subtraction, multiplication, addition or division), must use some or all of them to reach a stipulated number.

EFL Adaptation

The game may be played as is, with students working in pairs or groups, to make the longest word possible though more time will obviously be necessary.

Alternatively, the activity may be simply creating as many different words from the letters provided. For example, the letters : B C F T S A E I H could produce the words *cats, cat, bat, hat, hate, fat, sat, eat, ate, beat, bet etc.*

The numbers game does not enter our remit, strictly speaking, though arguably could be used to honour the spirit of the game, and so work on mathematical competence.

5. WHEEL OF FORTUNE

The Game

To begin with, the contestants are shown a well-known phrase that has been blanked out. A wheel is spun, on which are marked different dollar values, one of which is marked when the wheel stops. Contestants are asked a general knowledge question and the person who answer the question correctly then has the chance to guess a missing letter from the phrase. They receive the value marked on the wheel for as many times as the letter appears in the phrase. For example, if the phrase is "Birds of a feather flock together", and the wheel has stopped at \$30, a contestant choosing the letter T would receive 3 x \$30. The longer the game goes on, the more letters are shown, and contestants may also guess the phrase, in which case they win an additional prize.

EFL Adaptation

In effect, it is Hangman with complications. Instead of a wheel, the teacher may write the values on cards to be drawn at random, or dispense with this part altogether- the contestants receive points for the number of letters they have chosen in the phrase. The general knowledge questions may be grammatical (e.g. past tenses), sociocultural, phonological (how many words in this sentence I'm going to read) etc.

The phrase to be guessed may be simply an item of vocabulary or a set phrase that has appeared in the text book (Have fun, Get lost! etc.)

Conclusion

Other game shows to have a think about include *100 to 1* and *the Weakest link*. As in the first article, I hope to have provided other teachers with some ideas for their classes..

Game on!

Alistair Watson

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS RURALES

Andrés Martín Navarro

Las necesidades educativas cambian, irremediablemente, en función de diferentes parámetros sociales ajenos, en principio, a la estructura educativa o escolar. Por lo tanto, los centros, y el profesorado en particular, deben tener consciencia de este hecho para poder realizar su labor docente de manera satisfactoria.

Si bien la atención a la diversidad se ha planteado como un requisito para la obtención de los objetivos generales y las competencias básicas del mayor número posible de alumnos, no es menos cierto que ha contribuido enormemente a la mejora de la convivencia en los centros, y muy especialmente a los de entorno rural.

Los intereses y el mundo de referencia que encontramos en las poblaciones profundamente agrícolas son, generalmente, muy distintas a las de las grandes ciudades y los asentamientos urbanos. En primer lugar, las ambiciones o las esperanzas laborales suelen reducirse drásticamente; además, el concepto de ocio es más pasivo y la oferta de recreo es más limitada; etc. En segundo lugar, el entorno social es, a la vez, más protector y excluyente, por lo que es necesario un acercamiento paulatino, para que las acciones provenientes de elementos extraños a la comunidad tradicional (y en esa situación se encuentran los centros de enseñanza secundaria, no así los de primaria) sean aceptadas con naturalidad y buen grado.

Desde estas bases, es muy fructífera la potenciación de los diversos métodos de atención a la diversidad que ofrece el actual sistema educativo. La capacidad de acercamiento a los intereses de estas sociedades se amplía exponencialmente, mejorando el rendimiento escolar y facilitando, día a día, la práctica docente.

Por tanto, los beneficiarios de una atención a la diversidad bien presentada y tratada no son exclusivamente los alumnos sino que, por implicación, afecta a los mismos trabajadores, las familias de los alumnos implicados, al centro en su conjunto y, por ende, a la sociedad.

Estas actuaciones diversificadas deben huir de los tópicos y las generalidades, partiendo, verdaderamente, del estudio del contexto y la situación real del alumnado y sus familias. Este primer paso posibilitará una atención verdaderamente enriquecida con la que estaremos dando solución a un porcentaje estudiantil que no participaba del desarrollo escolar ordinario y solía entorpecer el del resto. Así pues, los problemas disciplinarios y las actitudes voluntariamente disruptivas se reducen considerablemente al dar cabida en un sistema acogedor a estos alumnos.

Los programas de diversificación curricular son igualmente prácticos en contextos urbanos y rurales. La implicación de este alumnado debería estar fuera de toda duda. Por lo tanto, la diferencia en los centros agrícolas debería ser la orientación marcadamente laboral que pueden adquirir estos grupos. En términos generales, hay una voluntad de incorporar a los alumnos al mercado laboral ya que el sustento económico familiar necesita la mayor contribución posible de sus miembros. Así, la mayor formación profesional posible debe partir de los módulos de grado medio, para mejorar, en caso de que sea posible, con los grados superiores. La opción del Bachillerato suele resultar ardua y desmotivadora, por lo que la esperanza de incorporarse al mundo laboral de manera satisfactoria se desvanece, perdiendo la oportunidad de lograr una titulación que los capacite para mejorar la situación familiar y enriquecer la oferta laboral de la población.

Los programas de cualificación profesional inicial han supuesto una verdadera esperanza para un porcentaje del alumnado que estaba más o menos predestinado al fracaso desde la educación primaria. Estos jóvenes solían responder al perfil de un alumno problemático, con una actitud muy negativa hacia el aprendizaje, tremendamente desmotivados, sin implicación de las familias y una consideración muy negativa del centro y del sistema escolar, considerado como un elemento ajeno que interfiere con su desarrollo social primario. En el mundo rural, la inclusión de alumnos en este tipo de programas les abre las vías del mundo laboral y la motivación que de ellos se deriva posibilitan la inclusión en la formación profesional de grado medio, con lo que la esperanza de dar una solución socialmente válida a su contexto familiar se multiplica exponencialmente. Este alumnado necesita una motivación especial, en el sentido que por su edad y sus características no responden positivamente a los estímulos tradicionales. Valga el ejemplo, a este alumnado las actividades extraescolares tradicionales les suponen una carga y una pérdida de tiempo ya que lo que buscan es la productividad directa. En la práctica: para ir a una excursión tradicional, se quedan en casa. Su edad y sus intereses deben ser estudiados con detenimiento para no caer en la desmotivación dado que, usualmente, el trabajo que es propicio para el alumnado disruptivo de la enseñanza secundaria no tiene, es más no suele, ser válido con estos jóvenes. Por todo ello, la enseñanza en estos grupos debe ser eminentemente práctica, que el alumno sea capaz, a pesar de sus limitaciones, de tomar conciencia de su aprendizaje, de comprobar que alcanzan unos objetivos y de que, por primera vez para muchos de ellos, el sistema escolar tiene sentido.

Los programas de cualificación profesional inicial son una ventana abierta tanto para el alumnado como para el profesorado: el trabajo directo sobre las competencias básicas, el uso de las nuevas tecnologías desde una óptica absolutamente operativa, la selección de textos no escolares, sino extraídos de la realidad que les circunda, etc. son verdaderas invitaciones a una nueva manera de plantear nuestro trabajo como docentes; alejado del humanismo decimonónico pero hermanado con el mundo personal y laboral de nuestros alumnos.

De manera general, y como elemento destacado, debemos detenernos en la idea fundamental que venimos defendiendo en esta exposición: las medidas de atención a la diversidad, también las organizadas por el profesorado en el centro pero sobre todo las que se diseñan desde el centro, no son solamente una práctica enfocada al bienestar del alumnado, sino que favorece en primer lugar a la convivencia en los centros, ya que los alumnos menos acomodados a nuestro sistema son los que más problemas plantean. Este hecho, común a la enseñanza a cualquier nivel, es especialmente relevante en contextos desfavorecidos, como es el caso, generalmente, de los rurales ya que la necesidad de incorporarse rápidamente en el mercado laboral con la consecuente falta de especialización crea el perjuicio, en última instancia, de la sociedad en su conjunto.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- ÁLVAREZ PÉREZ, L. (2000): *La diversidad en la práctica educativa: modelos de orientación y tutoría*, Madrid, CCS.
- CABRERIZO, J. Y RUBIO, M. J. (2007): *Atención a la diversidad. Teoría y práctica*. Madrid, Pearson.
- CASCÓN, F., coord. (2000): *Educación para la paz y la resolución de conflictos*, Barcelona, Cisspraxis.
- CORTEZ RUIZ, CARLOS (1994): "La tecnología de comunicación e información como instrumento de cambio social en el medio rural", *Ciencia, tecnología y sociedad en América Latina*.
- GARCÍA SANZ, B. (1996): *La sociedad rural ante el siglo XXI*, Madrid, Ministerio de agricultura, pesca y alimentación.
- FERNÁNDEZ, I. (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid, Nancea.
- LÓPEZ OCAÑA, A. M. Y ZAFRA JIMÉNEZ, M. (2003): *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria*, Barcelona, Octaedro

Andrés Martín Navarro

BREVE REFLEXIÓN SOBRE LA PROGRAMACIÓN MODULAR DE LOS CICLOS FORMATIVOS

Deborah Madero Barreno

Programar es una tarea sencilla de una trascendencia indefinida y variable. Lo primero que debemos de advertir es que la programación puede haberse realizado correctamente desde un punto de vista objetivo pero desde un punto de vista subjetivo ser ineficaz. Tendrá o no validez dependiendo fundamentalmente de cómo la apliquemos. Serán los resultados en cada caso los que nos revelen su utilidad. Tiene que abarcar un abanico tal de individualidades, situaciones y eventualidades que deberá aunar a un tiempo precisión y abstracción y discriminar, por lo tanto, una infinidad de singularidades dentro de una igualdad de trato. Lo verdaderamente importante de la programación es que contenga las pautas para que "cada caso" al que se aplica fructifique, para que en cada caso se logren los objetivos. De ahí la extraordinaria relevancia de la actividad diaria del profesor o profesora para con sus alumnos y alumnas en la aplicación, con carácter general, del currículo escolar y para la valoración y cumplimiento, específicamente, de su "programación". A continuación, trataremos de desvelar qué es lo que se ha querido subrayar con esta introducción.

De forma condensada, podemos decir que "**programar**" en el contexto de la Formación Profesional Inicial de nuestro Sistema Educativo es básicamente secuenciar el curso lectivo con relación a un módulo y a un ciclo concreto.

Ahora bien, programar no puede consistir en la simple ordenación mecánica de los elementos que conforman una programación (contexto, objetivos, contenidos, metodología, recursos, evaluación, revisión); implica ir, como trataremos de exponer, mucho más allá y esto es así, en particular, porque dentro del Proyecto Curricular supone llegar al mayor nivel de concreción del currículo y, por lo tanto, de acercamiento o conexión con los alumnos y alumnas, es decir, con las personas a las que se destina, con todas las connotaciones que aporta al hecho de programar esta última afirmación.

Desde el lado opuesto, esto es, desde la perspectiva de los alumnos y alumnas programar comporta reseñar a "nuestros" alumnos y alumnas los primeros pasos que deben dar y el modo en que deben darlos para alcanzar las metas personales y propias de esta etapa de la Enseñanza, del ciclo y, por supuesto, del módulo.

Dentro de este proceso de adaptación del **currículo escolar**, cuyo objetivo primordial es, tal y como se ha avanzado, su concreción en torno a las particularidades del alumnado al que se dirige -a lo que hay que añadir que debe hacerse con relación, sin excepción, a su entorno, la programación del módulo debe lograr la plena acomodación del Proyecto Curricular del Centro -desde un punto de vista educativo, social y personal- **a cada uno, uno por uno, de los alumnos y alumnas** que intervendrán en el proceso de enseñanza-aprendizaje **de ese módulo** en cuestión, **sin perder nunca la referencia del ciclo** en que se inserta, para lo que deberá evitar tanto generalizaciones como márgenes asfixiantes que impidan personalizar su aplicación.

Las unidades didácticas que se proyecten (que podemos visualizar como ramificaciones de un mismo tronco: La programación), las cuales se contemplan, objetivan y configuran en la programación y a partir de ella, tendrán este mismo fin respecto de ese preciso grupo de alumnos y alumnas que integren el aula particular donde desarrollará su labor docente el profesor o profesora del módulo a quien ha correspondido la elaboración de esa programación; con estas unidades - más bien, como en el caso de la programación, con su realización- culminará nuestro proceso de especificación y personalización del currículo escolar en la práctica.

A partir de estas consideraciones, tenemos que una programación tendrá **necesariamente** que:

- Definir todo su contenido atendiendo, en primera y última instancia, a la **diversidad de alumnos y alumnas** a la que se dirigirá y a las circunstancias del contexto actual y futuro en que los mismos se desenvuelven o se desenvolverán desde todos sus ángulos, consiguiéndose equilibrar esta diversidad.
- Situarse en **su contexto** normativo y específico y trabajarse desde esta óptica en todos sus aspectos desde el inicio del documento hasta la terminación del curso académico.
- Formular los **objetivos** particulares del módulo en el ciclo a partir:
 - Del marco normativo establecido (**perspectiva nacional y autonómica**);
 - Del marco socio-cultural que afecta al Centro y, por tanto, a los alumnos y alumnas que lo integran (**perspectiva del Centro**);
 - Del marco socio-cultural y personal que afecta a los alumnos y alumnas y, por tanto, al Centro en que éstos se integran (**perspectiva de los alumnos/as**)
- Desarrollar y secuenciar la **materia** del módulo en atención a los objetivos (todos los objetivos referidos: curriculares y personales) que se deben alcanzar y a partir de lo prescrito (los contenidos mínimos) por la normativa correspondiente y abordarla conforme a la metodología por la que, de forma escrupulosa, se opta para cada parte de esta materia.

- Establecer esa **metodología** que garantice, en la medida de lo posible, la consecución de los objetivos y un tratamiento adecuado de la materia para lo cual ha de ser flexible o suficientemente maleable por cuanto deberá estar necesariamente en función de los contextos de Centro y alumnos y alumnas que lo integran; metodología que, por otra parte, dependerá y requiere en gran medida de la impronta personal del profesor o profesora en su interrelación con el centro y los alumnos y alumnas concretos.
- Disponer los **medios e instrumentos** con los que poder llevar a efecto todo su planteamiento de un modo sutil y selectivo con referencia a los alumnos y alumnas para los que se definan estos recursos.
- Prever la comprobación gradual del conocimiento, comprensión e interiorización de los contenidos del módulo por parte de los alumnos y alumnas implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde los criterios de **evaluación** legalmente establecidos y aquellos otros criterios en que éstos puedan y deban concretarse según cuáles sean las necesidades educativas de los alumnos y alumnas vinculadas a las exigencias del módulo y del ciclo.
- Evaluarse en su desarrollo general y en el de cada una de sus partes introduciéndose las previsibles **correcciones y mejoras**.
- Prever su **remodelación** de manera continuada para que consiga ajustarse a la diversidad y al contexto inevitablemente cambiante de esta diversidad, la cual inspirará todos los detalles de la programación en todo momento.

Todo ello controlando la **temporalidad** en cada apartado de la programación y sobre todo en su desarrollo.

Explicado de un modo resumido y, por lo demás, muy extendido entre colegas de trabajo en este campo profesional, diremos que hay que comenzar por diseccionar las leyes educativas y las normas reguladoras del ciclo que estén en vigor para determinar el marco legal; a continuación extraer objetivos y contenidos -para el ciclo y para el módulo- de estas normas y particularizar en ellos atendiendo al contexto específico de centro y alumnado; proseguir con la elección de la metodología didáctica que incluye la identificación de los recursos que emplearemos y de los que podemos disponer (entre ellos el intervalo de tiempo al que debemos ajustarnos); señalar la forma en que evaluaremos proceso, elementos y fases del proceso así como la progresión del alumnado y, para terminar, dejar abierto el documento a los presumibles cambios que deberemos realizar.

En este análisis, hay un matiz en el que debemos detenernos; como podemos apreciar, el acto de programar comienza en la atención a la diversidad y concluye con esta atención a la diversidad, enfocándose y engranándose todos los componentes de la programación a través nuevamente de la atención a la diversidad o lo que es decir lo mismo de otra manera: El denominador común de nuestro propósito de programar y nuestro quehacer posterior ha de ser precisamente esta focalización (tanto del plan de trabajo como de la puesta en práctica del proyecto que acometemos) **en y para el alumno o alumna**.

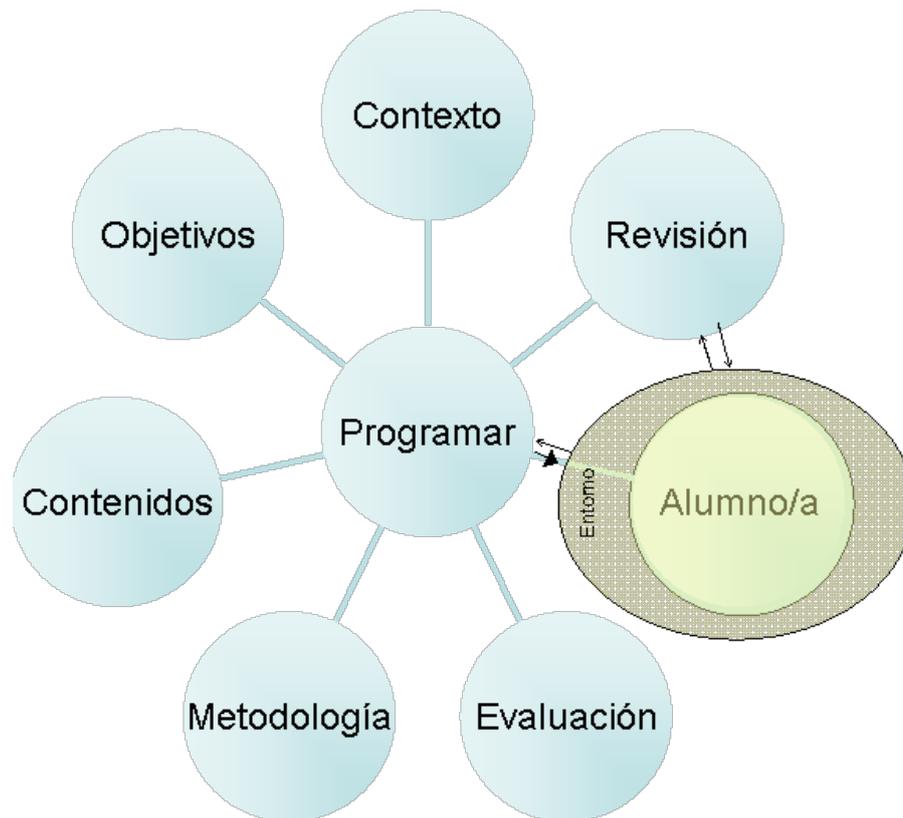
Lo que decimos enlaza con otro principio, esencial en cualquier ámbito social, que no podemos soslayar: El principio de **integración** -en lo que ahora más nos interesa- **educativa**. Como también se aprecia, al desglosar las distintas partes de una programación se ha incurrido en una repetición consciente del verbo "integrar"; este principio de integración significa: Ofrecer una Educación de calidad en términos de igualdad y equidad -lo que requiere que se haga de una forma transversal- a la multiplicidad y variedad de alumnos y alumnas a los que sirve por lo que da sentido y habilita al anterior.

La atención a *la diversidad de alumnos y alumnas* que abanderamos (y por extensión, la integración que presupone o acarrea) constituye el germen de una Educación justa para todos en todas sus vertientes; esta atención y/o integración remite en primer lugar y de un modo inapelable al propio sentido común y por ello se recoge expresamente por nuestras leyes educativas vigentes: La LO 2/2006 de Educación, como punto de partida del nuevo panorama educativo, menciona este deber en su primer precepto y lo reitera en numerosas ocasiones a lo largo de su articulado; en la misma línea, se pronuncia nuestra L 17/2007 de Educación.

Hay que hacer hincapié en que en la medida en que conviven en el aula diferencias individuales en formación, capacidades, motivación e intereses, edades y circunstancias personales en general lo previsto en cualquier proyecto curricular, tenga mayor o menor cobertura, debe posibilitarnos y favorecer una aclimatación continua para lo que es indispensable que se permita una intervención abierta por parte del profesorado a fin de que pueda responderse a la realidad del día a día con los alumnos y alumnas e ir ajustando esta respuesta educativa a sus inquietudes, demandas y necesidades personales, entre ellas las propias de la Educación.

La programación deberá anticiparse -y de hecho se anticipa- en todo lo posible a las necesidades de los alumnos y alumnas y de la Educación misma y, además, debe ir adaptándose al modo en que discorra su ejecución pudiendo requerir fácilmente, en cualquiera de sus elementos o en todos ellos, de una modificación sustancial por lo que se trata de un trabajo de **planificación** -ya que no debemos dejar a la improvisación ninguna cuestión de importancia del proceso educador- pero nunca, por su propio espíritu adaptativo y pluralista, de un trabajo hermético o inamovible. Por este motivo, debe existir una retroalimentación persistente e ininterrumpida entre todos sus ingredientes, desde el tamiz del alumno o alumna.

En la siguiente figura se quiere ilustrar la interconexión entre todos los elementos de una programación y de ésta y cada uno de sus elementos con el alumno o alumna para los que se elabora:



Así, la programación es, podríamos decir, un guión que permite barruntar las posibilidades infinitas de nuestra labor docente en el marco normalizador, espacial y temporal de que se trate y con relación a las personas que lo protagonizan a quienes servirá de hilo conductor en el curso. No debe olvidarse ningún aspecto de nuestro futuro desempeño ni cercarse ninguno de estos aspectos ya que estas personas y sus circunstancias y también la Educación van a ser parte de un continuum evolutivo en todos los sentidos y en todas las direcciones que exigen una renovación constante.

Lo importante de programar es la orientación del trabajo en general y de cada uno de sus elementos, pormenorizando llegado el momento en que se aplica. No puede prescindirse en ningún caso de la programación (en primer término, por imperativo legal que, como hemos apuntado, no hace sino reflejar una necesidad real sentida por todos) pero lo esencial de programar es su interpretación puntual en cada caso; una interpretación que, por lo demás, debe ser actualizada permanentemente.

Una programación, en definitiva, que irá esclareciéndose o resolviéndose con el rumbo y al ritmo en que crezcan personal y socialmente los *alumnos y alumnas en el marco educativo* que establezca el *centro que los acoge* en virtud de la *normativa* determinada para ese *módulo* en ese *ciclo* (elegido por los alumnos y alumnas), el cual tendrá forzosamente en cuenta a sus alumnos y alumnas *dentro* de ese ámbito social al que pertenecen o *entorno* en el que crecen.

Cuando programamos es decisivo ir impregnando nuestro trabajo de estos matices y pretensiones y después esforzarnos porque verdaderamente se cumplan; lo demás, lo que queda reflejado por escrito, sin dejar de ser igual de trascendente (según hemos tratado de transmitir también) queda pendiente de ese esfuerzo; son matices y pretensiones que no deben reducirse a meras declaraciones de intención pero que, a priori, son imposibles de plasmar en toda su plenitud si no esperamos a hacerlo con las personas que serán nuestros alumnos y alumnas.

Deborah Madero Barreno

DISLÉXICOS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. MIEDOS, TEMORES Y REALIDADES DE LOS QUE NO SON CONSIDERADOS DISCAPACITADOS.

Javier Alonso Carrión

La dislexia se puede definir de una forma simplista como el *desorden en uno o más procesos básicos que atañen a la comprensión oral y escrita del lenguaje*. Se incluye por tanto dentro de una amplia problemática que puede observarse tanto en un colegio como posteriormente en el instituto, y que abarca los siguientes factores: pensamiento, habla, lectura, escritura, deletreo o dificultad para manejar signos matemáticos. La dislexia es uno de los principales factores del abandono de la escuela pues es un trastorno que afecta básicamente al aprendizaje de la lectura pero que se manifiesta también en la escritura. Se da en sujetos con un desarrollo cognitivo o inteligencia normal o alta, que no padecen alteraciones sensoriales perceptibles y que han recibido una instrucción adecuada.

Nos vamos a centrar en un problema que se focaliza en el paso que existe del colegio (Primaria) al instituto (Secundaria) y los miedos, temores y realidades que invaden al alumnado con este tipo de deficiencia. Si, deficiencia y como tal debemos tratar la dislexia que afecta a un alumnado que constituye el 14% de los escolarizados y que en educación Secundaria van a sentir la mutación de un hecho: hasta ahora han aprendido a leer y ahora deben leer para aprender. Sin duda, un problema encubierto casi en su totalidad late en nuestras aulas.

Imaginemos que tenemos en el aula dos o tres alumnos "vagos o despistados", tienen la escritura desordenada, (a veces incomprensible), gramática inestable, dificultad para seguir series matemáticas, fobia a las lenguas extranjeras, incapacidad para comentar textos, y por si fuera poco no atienden en clase, hacen dibujitos en los libros, y sueñan despiertos....¿tenemos en clase a unos pasotas?. En absoluto. Lo que tenemos en el aula son alumnos disléxicos que, o atendemos de forma correcta, o corremos el riesgo de perderlos definitivamente dentro del ámbito escolar.

Una vez más debemos remitirnos a la normativa de educación, para sentar los cimientos de un seguimiento que muchas veces no se hace y que provoca una quiebra en nuestro sistema educativo.

Efectivamente, Sabemos que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, en su título II establece que las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general.

Asimismo, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, dispone en su artículo 48.3 que la Administración educativa regulará el marco general de atención a la diversidad del alumnado y las condiciones y recursos para la aplicación de las diferentes medidas que serán desarrolladas por los centros docentes, de acuerdo con los principios generales de la educación básica que se recogen en el artículo 46 de dicha Ley. En su desarrollo, los Decretos 230/2007 y 231/2007, ambos de 31 de julio, han establecido, respectivamente, la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria y a la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Sin duda, el carácter obligatorio de estas enseñanzas determina su organización de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Asimismo, se arbitrarán las medidas que permitan que el alumnado obtenga el **máximo desarrollo posible de las capacidades personales, garantizando así el derecho a la educación que les asiste.**

EL DOCENTE Y EL ALUMNADO ADOLESCENTE DISLÉXICO. PAUTAS DE ACTUACIÓN EN EL AULA.

El profesorado de educación secundaria puede encontrarse con alumnado disléxico con lo que va a tener que actuar con personas que manifiestan una dificultad congénita y neurológica que le producen problemas de lenguaje, de escritura, problemas de orientación espacial, cálculo numérico, y en definitiva lentitud en procesar información, que si bien son problemas no relacionados con deficiencias visuales, auditivas, emocionales, retraso mental, etc, le producen al alumno o alumna una falta de confianza, baja autoestima, ansiedad, depresión, frustración, trastornos del sueño, trastornos de alimentación, etc, que dificultan enormemente la labor del docente.

Para poder entender el problema de la dislexia en Secundaria se debe tener en cuenta las consideraciones siguientes:

- Tener absolutamente claro que la dislexia no afecta solo a educación primaria y que desaparece como por arte de magia al llegar a secundaria. En esta etapa es donde el alumno o alumna sufre más y resulta durísima de encarar por tener que superar todos los síntomas que han padecido en primaria y, que siendo los mismos síntomas, en secundaria se convierten en conceptos tales como: "poco trabajador", "lento", e incluso "vago".

- Comprobar que en etapas anteriores el alumnado afectado ha sido objeto de seguimiento especial y en que medida, para poder establecer un nivel de punto de partida en nuestra aula para con ellos.
- No todos los disléxicos y disléxicas presentan iguales características, ni igual intensidad, dando lo mismo el grado que presenten ya que toda manifestación disléxica es representativa y susceptible de apoyo educativo.
- Tener presente que existen grandes posibilidades de que hay muchos disléxicos y disléxicas no diagnosticados por lo que habrá que estar atentos a comportamientos anómalos tales como: aislamiento, dificultad para integrarse en grupos de trabajo, baja o nula autoestima, desorganización, etc.

Como **pautas de actuación** se recomienda al docente una serie de actuaciones que son de aplicación directa en el aula teniendo presente en todo momento la edad del estudiante, su nivel de dificultad, y que su aprendizaje se forja de forma multisensorial. Así pues, atenderemos a:

1. Hacer saber al alumnado disléxico que el docente conoce su problema para que sienta seguridad y confianza.
2. Leer junto al alumno o alumna el informe psicopedagógico que se le efectuado en etapas anteriores.
3. Comunicar al resto del aula las dificultades que presentan uno o varios de sus compañeros o compañeras para que quede claro que no se trata de un trato de favor sino una necesidad educativa. (Es lo que se denomina "refuerzo social positivo")
4. Fomentar el uso de medios audiovisuales para el aprendizaje en el aula. Si usamos ordenadores los programas tendrán correctores ortográficos.
5. Dejar establecidos los objetivos mínimos de cada tema o unidad didáctica para superar las evaluaciones y por ende el curso.
6. Establecer los criterios mínimos de aprendizaje para superar la asignatura, sobre todo en lengua extranjera que probablemente sea un reto prácticamente imposible de conseguir que el alumno o alumna disléxico-disléxica supere la materia, dadas las múltiples combinaciones que se generan en la lengua inglesa y francesa.
7. Escribir los enunciados de las preguntas del examen en la pizarra.
8. Facilitar el poder examinarse de forma oral.
9. No restar puntos por faltas ortográficas en los exámenes escritos del alumnado disléxico. (Es imposible que no las cometan).
10. Permitir algo de tiempo extra en cada prueba que haga este tipo de alumnado.
11. Limitar al máximo el trabajo que se manda para casa.
12. Y por supuesto, toda aquella actuación que estime conveniente el docente para la buena marcha del grupo-aula en general y de los alumnos/as disléxicos/as en particular en aras de conseguir los objetivos fijados a inicios de curso.

Si como docentes conseguimos aplicar la mayoría de estas pautas de actuación, estaremos contribuyendo en gran medida a que el alumnado afectado por dislexia, y que cursa educación secundaria, pueda continuar su andadura con sus estudios, pueda finalizarlos y posiblemente estaremos contribuyendo en la eliminación, o al menos mitigación, de problemas de frustración, baja autoestima, ansiedad, trastornos de conducta, desadaptación e incluso depresión. Para ello, valorar sus avances, sus logros académicos y su superación como personas dentro del agregado social hará que se den cuenta de que son plenamente inteligentes pero conscientes de sus dificultades.

LA GRAN QUIEBRA SOCIAL. EL ERROR DE NO CONSIDERAR LA DISLEXIA COMO UNA DISCAPACIDAD.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE), establece una nueva terminología mencionando "**alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo**" (ACNAE). Este grupo engloba al alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEES), es decir, aquellos alumnos y alumnas que tienen algún tipo de discapacidad o trastornos graves de la conducta; también engloba al alumnado con altas capacidades intelectuales y a los alumnos y alumnas con integración tardía en el sistema educativo español. Y todo ello bajo los auspicios del principio de equidad para hacer efectiva la igualdad de oportunidades. Este articulado es concordante con el Título III de la LEA que establece los principios que garantizarán la equidad en la educación andaluza, en el marco de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. El Título concreta las diferentes tipologías de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y regula los principios que regirán la atención del mismo y los recursos humanos y materiales que la Administración educativa pondrá a disposición de los centros docentes para su atención. Finalmente, La LEA establece

en su art. 113 que el Sistema Educativo Público de Andalucía garantizará el acceso y la permanencia en el sistema educativo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Si preguntamos en la Consejería de Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía sobre si la Dislexia está contemplada o no como una causa de discapacidad, recibimos la respuesta siguiente:

*"De la lectura de los baremos de valoración del grado de discapacidad de una persona respecto de los trastornos del lenguaje, tanto verbal como escrito, llegamos a la conclusión de que las valoraciones han de hacerse de manera individualizada, sin que exista un patrón de valoración autónomo. La dislexia, como cualquier otra **alteración**, puede ser valorada, pero el grado que se otorgue dependerá de la magnitud y de cuánto discapacite a una persona en concreto."*

Es decir, estamos ante una "enfermedad" que puede tener distintos grados de gravedad y por ello distintas posibilidades valorativas. Es curioso que se catalogue actualmente a la dislexia como "alteración" y no como discapacidad. Y para muestra valga un botón:

Supongamos dos hermanos, de los cuales uno es sordo y el otro disléxico, ¿es comparable una discapacidad con otra?. Por supuesto que no lo es, pero no es menos cierto que ambos hermanos son discapacitados y a uno se le reconoce desde un primer momento y a otro se le considera "distinto". Aquí es donde entra en juego la actuación de las Administraciones, y sobre todo la educativa.

Obviando las etapas de Infantil y Primaria, por lo que respecta a Secundaria resulta fundamental que los docentes entiendan la forma de ser de un disléxico, que sientan que su alumnado con esta mal llamada alteración son auténticos discapacitados. Que entiendan su forma de ser. Que pocos años más tarde sus alumnos y alumnas van a introducirse en un mundo laboral que por definición es muy excluyente con este tipo de personas, y hacerles ver que a un disléxico/a se le limitará su acceso laboral, (es algo triste pero innegable), pero nunca se le impedirá trabajar. Cierto es que probablemente nunca trabaje de telefonista, ni de cajero o de cajera, ni de auxiliar administrativo.....pero ¿qué problema hay en trabajar en cualquier empleo que no requiera de cifras y letras?, es más, incluso puede que sean unos grandes profesionales en el ámbito en que desarrollen su práctica laboral y reciban el reconocimiento que quizás nunca tuvieron.

Si algún alumno o alumna con dislexia nos dice que son diferentes, sin vacilar le diremos...."Todos somos diferentes".

NOTA FINAL.- El Parlamento Europeo ha adoptado una resolución en la que aboga por que la dislexia, la disfasia, la dispraxia y el déficit de atención sean formalmente reconocidas como discapacidades por las autoridades sanitarias de toda la Unión Europea.

Bibliografía

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE)
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA)
- PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN CON DISLÉXICOS. Paula Outón. Ed. CEPE, S.L.
- MENTES DIFERENTES, APRENDIZAJES DIFERENTES. Mel Leavine. Ed. Paidós.

Javier Alonso Carrión

WORKING WITH SONGS IN CLASS

Laura Lucía Ortiz Fernández

The present article aims to give a brief overview on how make the most of the employ of songs in our English classes at Secondary school and to promote their use amongst English teachers, so they can form part of their usual resources.

Based upon my personal experience, I find songs highly useful in class. Students on the whole, love working with songs. It is a very convenient way to deal with the grammar, translation, and the four skills (let's not forget the necessary and favourable integration of the four skills).



Bearing in mind that my students' and my favourite songs may not always be the same, I prepare some songs on my own. But on the other hand, I always encourage them to bring to class some other songs they like.

My students' songs only need to meet the following requirements. Firstly, the level of difficulty of the song must be appropriate for the whole class. And secondly, if the chosen song consists of basically music, we will not work with it.

The technique I often utilize when working with songs is dividing clearly the activities between before, while and after you listen. Let's have a look at them more in detail.

In "**Before you listen**" activities, we practice the speaking as they orally may have to try to guess the content of the song by the title (skill of prediction). Or we might just comment a bit on the singer or group (that is, the skill of dealing with the previous ideas). This is often achievable as whenever it is possible, I attempt to select current musical groups or authors that my students might find of their interest. In other words, with the opening of the academic year, I take advantage of the first days of class, to plan and to design the activities we will be coping with during the course. Therefore, I generally ask them which type of music they like or which singers or band are popular nowadays. This way I have definitely more opportunities to match their expectations.

Secondly, let's examine "**While you listen**" activities. To illustrate this point we can consider the following ones:

- Preparing the song as a cloze test. The students must fill in the gaps of the song, while listening to it. This is a simple activity to prepare as we do not need to devote much time to do it. Needless to say we should not forget that diversity exist in our classes. That it is to say, the existence of mixed ability groups or different levels within the same class. How can we cope with it? Very simply. For instance, this exercise may be made easier by writing all the missing words somewhere else on the page or all mixed up on the board.
- Disordering the lines of each verse. The students have to listen carefully to some parts I select from the song, and afterwards put the numbers next to the lines.
- Leaving out words of some specific type-for example, leaving out all the nouns, or adjectives or verbs. This way we will be working on the grammar.
- Writing some comprehension questions about the song. This kind of activity provides us with great opportunities to check if our students have fully understood the lyrics. Through it, as well, we will be able to make them conscious about some learning strategies, more specifically when facing a reading text (in this case a song). Such as, getting the general idea, getting specific information or guessing the meaning of unknown words. In this latter aspect, we may find interesting to suggest them if the unfamiliar word is similar to any word in Spanish, the kind of word it is, that is, whether it is a noun, an adjective, and adverb or a verb.

Thirdly, in the activities contained in the section, "**After you listen**":

- They may be told to write a composition based on a particular point appearing in the song, that is, the issue discussed or even some grammatical point. As you can see we can benefit from working with songs to integrate the four skills: first listening to the song; secondly speaking about it; thirdly reading the song to answer the comprehension questions in "While you listen" and finally the skill of writing in the activities "After you listen".
- Or they may have to write their opinion about the text of the song. We can not forget that most of times, English teachers are faced to very short answers on the part of our students. I mean, they are not used to giving reasons to

support their arguments or statements. On the other hand, it is advisable that they learn to do it, because they will always be required to justify their answers, no matter the type of exam they are taking.

To conclude I usually intend to relate the songs I prepare with the didactic units we are studying, in terms of the issues we are discussing. Was this no possible, this connexion is made within the grammar point studied in the unit.

*Bibliography: Harmer, Jeremy "The practice of English Language Teaching" (Longman 1991);
http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos/bachillerato/lengua_extranjera/ingles/songs.htm*

Laura Lucía Ortiz Fernández

ESTUDIO NARRATOLÓGICO: TEMA DEL TRAIADOR Y EL HÉROE (BORGES)

Laura Martínez Portillo

TEORÍA DE LA ENUNCIACIÓN

En el cuento podemos encontrar hasta tres narradores bien diferenciados, a saber:

El primer narrador bien podríamos denominarlo autor implícito representado y abarcaría desde el comienzo de la obra hasta la mitad del segundo párrafo.

Considero que este emisor es el autor implícito debido a que en estos dos párrafos en realidad no se está contando una historia, sino que se está haciendo metaliteratura; el autor nos está relatando el proceso creativo: el dónde, cuándo, por qué, cómo, qué..... de la historia.

Cabe destacar el guiño que nos ofrece Borges en la frase: "*he imaginado este argumento, que escribiré tal vez y que ya de un modo me justifica...*" Considero que aquí el maestro de la técnica de *puesta en abismo* nos lanza un salvavidas para no perdernos en su laberinto creativo y tener claros los distintos niveles de la enunciación. A esto debemos unirle el fragmento: "aunque el narrador es contemporáneo, la historia referida por él...."; metaliteratura en toda su esencia que fortalece mi hipótesis de que nos encontramos ante "el otro, a Borges, a quien se le ocurren las cosas" y no ante un simple narrador.

Así, como ya ocurriese con Cide Hamatte, aquí Borges (aunque no se identifique) es el autor, y ,una vez presentado , cede la voz al verdadero narrador, el que nos va a exponer el relato (sin dejar de interrumpirlo, como veremos, con algunas acotaciones).

Narrador: nos referimos a él como el personaje que ya nos introduce en la plena ficción narrativa, y no se contenta con teorizar sobre ella. Abarcaría desde la segunda mitad del segundo párrafo hasta el tercero, inclusive.

El narrador nos presenta a los personajes, el tiempo y lugar de la acción narrativa. El autor implícito se hace notar de nuevo en este tercer párrafo con un enunciado parentético, de nuevo metaliterario, tan del gusto del argentino: "(para comodidad narrativa)"

Este narrador ya nos ofrece algunas claves narrativas para descifrar el enigma, pero no lo resuelve, ya que cada vez que se produce un descubrimiento asombroso el narrador cede la voz a Ryan (que será el que nos resuelva el enigma) La función de este narrador es introducirnos en la intriga y elevar a la categoría de mito la historia de Kilpatrick, ¿cómo?, equiparándola a la de César o Macbeth (llama mi atención el contraste entre literatura e historia; de nuevo el autor nos sitúa en el abismo entre realidad y ficción, ¿dónde se situará Kilpatrick y dónde estamos los lectores si Kilpatrick -ser real- acaba situándose en el plano ficcional?) además, el autor se sirve de enunciados tan relevantes como " Otras facetas del enigma.....son de carácter cíclico: parecen repetir o combinar hechos de remotas regiones, remotas edades."

Tras aparecer lo descubierto por Ryan este autor vuelve a tomar la palabra en el último párrafo, a modo de conclusión. Mención especial merece el fragmento: "Comprende que él también forma parte de la trama de Nolan....", donde podría decirse que Nolan pasaría a ser el "gran narrador", el que minuciosamente ha planeado toda la historia y relegaría, por tanto, a los demás narradores no sólo a un nivel inferior a cada uno, sino a ya entes de la ficción, pues si Nolan es el creador de la diégesis todos los demás serían narradores homodiegéticos. La técnica de puesta en abismo adquiere aquí, a mi modo de ver, su máximo esplendor, pues es digno de admirar con qué sutileza el maestro Borges, justo al final del relato, nos hace dudar ; en qué plano quedaríamos nosotros entonces, como lectores.

Ya para finalizar el estudio de este narrador quisiera citar la "intromisión" de Ryan hasta en dos ocasiones en su discurso (lo analizaremos en el apartado de modalidad) y las tres del autor implícito para hacer valoraciones sobre la historia y el relato. El fin siempre el mismo: crearnos el ya citado laberinto de planos borgiano.

Ryan: desde mi punto de vista es el tercer narrador. Una vez que el narrador nos ha introducido en el drama con sus incertidumbres Ryan es el encargado de recorrer ese tupido velo y desengranar la verdadera historia, desvelándonos las conclusiones de su investigación. Comprende su relato desde el cuarto párrafo hasta el séptimo. Tras una somera valoración personal o pensamiento en voz alta Ryan pasa a contar la historia de un modo muy tradicional: dividiéndola en su planteamiento, nudo y desenlace (abarcando un párrafo cada una)

Voy a permitirme la licencia de resaltar algo interesante, o, al menos, curioso: la magia del número tres; tres voces diferentes que nos contarán una historia donde sólo tenemos tres nombres propios (Ryan, Nolan y Kilpatrick) y está contada en tres párrafos. Queda patente, pues, mi escepticismo ante el binomio casualidad-Borges, siendo digno de un futuro estudio más pormenorizado.

FOCALIZACIÓN

AUTOR IMPLÍCITO REPRESENTADO: su focalización, como no podría ser de otro modo, es omnisciente; no podemos olvidar que es el creador de la historia y que el relato es ficción y no debemos creer todo lo que en él se cuenta, máxime teniendo en cuenta que el mismo autor burlón nos afirma: "hay zonas de la historia que no me fueron reveladas aún". Así, aunque el autor no quiera revelarnos toda la información, focalización cero.

NARRADOR: dotado también de focalización cero, pues no de otro modo se comprende que sepa en cada momento lo que piensa o siente Ryan. Cabría plantearse la disyuntiva ¿ focalización cero o interna con respecto a Ryan ? Pienso que ambas respuestas podrían ser igualmente válidas, dado que el narrador sólo hace referencia a la investigación de un solo personaje, así, no sabemos qué focalización podría tener con otros personajes, todo entraría en el campo de la especulación.

Justifico mi focalización cero o interna en fragmentos como: "Otras facetas del enigma *inquietan* a Ryan" o "esos paralelismos ... de la historia ...*inducen* a Ryan a *suponer*... *Piensa* en la historia".

Pese a que no he querido suprimir la visión primera que tuve respecto a la focalización del narrador para postrarme ante la majestuosidad del autor (párrafo anterior), después de unas diez lecturas detenidas analizando casi cada palabra, se me había escapado un enunciado que verifica mi hipótesis de focalización cero: "Kilpatrick pereció en la víspera de la rebelión victoriosa que había *premeditado* y *soñado*". Así, focalización cero, sin ninguna duda ni posibilidad de interna.

RYAN: su focalización es externa, se limita a relatar lo acontecido sin adentrarse en el mundo interior de los personajes; narración behaviorista. A este tipo de narrador se le presupone una visión totalmente objetiva, pero no podemos exigirselo a Ryan, pues, aun con focalización externa, no deja de ser el bisnieto del protagonista. Esta relación familiar va a marcar la narración de Ryan que decidirá "silenciar el descubrimiento. Publica un libro dedicado a la gloria del héroe..." Así, no es de extrañar que en determinado momento justifique algunos actos de su antepasado "...*arrebata*do por ese minucioso destino que lo redimía y lo perdía, más de una vez enriqueció los actos..." He de confesar que al principio dudé si la focalización es cero en este pasaje, pero comprendí que, debido al lazo familiar, es más lícito hablar de justificación familiar o incluso de estilo indirecto libre, decantándome más por lo primero.

VOZ NARRATIVA

1) RELACIÓN RELATO / NARRADOR

AUTOR IMPLÍCITO REPRESENTADO: está en un nivel heterodiegético, es él el que crea la historia, ajeno a ésta, por tanto.

NARRADOR: es heterodiegético en relación con la historia de Kilpatrick, pero ya entra en la ficción narrativa.

RYAN: presenta un caso peculiar. En relación con la historia de Kilpatrick es heterodiegético, le separa casi un siglo de la acción, pero sería homodiegético en relación con la historia enunciada por el narrador; pues el narrador lo que hace es contar la investigación de Ryan hasta que le cede la palabra.

2) RELACIÓN VOZ / NIVEL NARRATIVO

AUTOR IMPLÍCITO REPRESENTADO: claramente extradiegético, es el que da comienzo al relato con el acto narrativo productor del mismo.

NARRADOR: se encontraría en un segundo nivel o nivel intradiegético (el relato que nace dentro del primer nivel)

RYAN: su relato estaría dentro del nivel intradiegético; nivel, por tanto, metadiegético.

A modo de esquema-resumen:

AUTOR relato [NARRADOR investigación de Ryan, (RYAN historia Kilpatrick)]

3) RELACIÓN VOZ / TIEMPO

Los tres relatos son ulteriores, esto es, tiempo pasado respecto a la voz narrativa. Cabe destacar algunas peculiaridades entre ellos, pero lo haremos en el apartado reservado al tiempo narrativo.

Destacaremos el enunciado final: "...también eso, tal vez, estaba previsto." Y un corto pero interesante "cada uno de esos actos *reflejaría* la gloria..." Pese a que todo el cuento se desarrolla en un tiempo pretérito, parece que el autor quiera hacernos dudar, pues, si como

avanzamos en el apartado de teoría de la enunciación Nolan es el “gran narrador de la historia”, tenemos que matizar entonces que todo el relato es predictivo, profético, Nolan sabía que alguien descubriría la verdadera historia (es por ello por lo que dejó pistas) incluso sabía que quien la descubriese jamás la entregaría a la opinión pública, pues la historia por él creada glorificaría por los siglos a Kilpatrick y nadie osaría rebatirla.

Personalmente me decanto por la primera opción, quizás por ser la más fácil de asimilar, y considero la última frase como otro guiño, recurso del autor para hacernos dudar ante todo y que no demos nada por supuesto, o , al menos, lo meditemos un rato. No paso por alto la aparición de la nota (a modo de César) que Kilpatrick llevaba en el bolsillo al morir; podríamos pensar rápidamente en relato predictivo, pero lo cierto es que no lo es, pues una vez conocida la historia real sabemos que bien pudo ser el propio Kilpatrick el emisor del mensaje, cuya función no es más que un guiño a futuros investigadores.

MODALIDAD

Todo el cuento se desarrolla en discurso indirecto (es el narrador el que cuenta la historia, sin necesidad de que hablen los personajes) salvo pequeños fragmentos que pasaremos a comentar, dada su relevancia en la obra:

- “Otras facetas del enigma inquietaban a Ryan. Son de carácter cíclico: parecen repetir o combinar hechos de remotas regiones, de remotas edades.” Da la sensación de que el narrador informa sobre el hecho de que algo preocupa a Ryan, pero que es el mismo Ryan el que nos informa sobre qué es eso que lo inquieta; estaríamos, por tanto, en estilo directo pero sin marcas tipográficas que lo señalen a excepción de los dos puntos. Quizás el autor no ha querido introducir un –pensó Ryan- o algo similar para no restringirle viveza y dinamismo al relato, que, nunca lo olvidemos, es un cuento, y, como tal, ha de estar todo más concentrado y exige dinamismo y frescura.
- “De esos laberintos circulares lo salva una curiosa comprobación, una comprobación que luego lo abisma en otros laberintos más inextricables y heterogéneos: ciertas palabras de un mendigo.....” Considero que es un caso similar al anterior y tras los dos puntos lo que tenemos es el estilo directo, la historia puesta en boca de los personajes, de Ryan en este caso.
- En el cuento podemos encontrar hasta tres discursos parentéticos, marcados tipográficamente, que nos muestran el discurso directo del autor implícito representado; son sus valoraciones, digresiones, aportaciones..., que, como máximo creador del relato, se niega a omitir y no duda en interrumpir el hilo argumental para presentarlas.

Un dato “curioso” es que el narrador ha cedido la palabra a Ryan, a su personaje, al referirse a dos de los puntos clave para entender el relato; dos pistas de las que deja Nolan para resolver el enigma. Como anteriormente cité no creo en la casualidad en las obras de Borges, todo entra dentro de un engranaje minucioso de piezas donde cada una tiene una función de ser, y en este caso creo que cede la voz al personaje para ganar veracidad, ya que es Ryan el que lo ha descubierto, y si es capaz de contarnos la verdadera historia (que desprestigia a su bisabuelo) por qué ha de engañarnos en esto; el lector tiende a otorgarle a Ryan una confianza plena, incluso comprende que no quisiera publicar la verdadera historia.

En este breve pero intenso cuento hay varios fragmentos que se prestan a la polémica sobre si nos encontramos ante el famoso estilo indirecto libre. A saber:

- Que la historia hubiera copiado a la historia ya era suficientemente pasmoso; que la historia copie la literatura es inconcebible...” En este caso pienso que el pensamiento de Ryan se ha filtrado sin lugar a duda en el discurso del narrador. Es a Ryan a quien le parece inconcebible la copia y por eso prosigue con su investigación.
- “Esta sentencia no coincide con los *piadosos* hábitos d Kilpatrick” ¿Piadosos para quién? Es Ryan quien reivindica a su bisabuelo y quien lo tilda de piadoso, el narrador se contamina de los pensamientos y psicología del personaje.
- “Kilpatrick, arrebatado por ese minucioso destino que lo redimía y que lo perdía...” Como anteriormente cité, no creo que estemos ante un estilo indirecto libre, pienso que nos encontramos más bien ante una justificación de los hechos.

TIEMPO

1) ORDEN

El relato es lineal, no se producen anacronías.

El único aspecto destacable se produce si consideramos a Nolan como ese gran narrador; en este caso se produciría una destacada prolepsis, ya que se adelantaría a hechos futuros: “también eso, tal vez, estaba previsto.” Esta afirmación nos lleva a pensar que la

historia ha sido escrita con anterioridad por Nolan y en esa historia se incluyó el que alguien descubriera lo que sucedió en la realidad y que nunca lo publicaría.

2) DURACIÓN

La anisocronía es evidente. El autor juega a darnos fechas concretas:

- El autor implícito representado se sitúa en 1944, concretamente en el 3 de Enero. "...hoy; 3 de enero de 1944..."
- Posteriormente se nos informa del tiempo de la historia de Kilpatrick : "...la historia referida por él ocurrió al promediar o al empezar el siglo XIX." "...digamos 1824..."
- "Se aproxima la fecha del primer centenario de su muerte...." Esto sitúa tanto al narrador como a Ryan entre 1920-1924.

Ante estos datos pienso que lo más apropiado es hablar de elipsis determinada, puesto que el autor nos sitúa cada narración en un tiempo determinado, pero no nos dice qué ocurre, por ejemplo, entre 1944 y la investigación de Ryan (sobre 1920), o entre ésta y los hechos relatados. No sabemos si existen más investigaciones, lo que ocurrió tras morir Kilpatrick.... Sólo conocemos los hechos puntuales que el autor ha seleccionado.

Además, el desfase viene dado también por las continuas interrupciones del autor implícito representado en la obra por medio de los enunciados parentéticos.

2) FRECUENCIA

El cuento es un relato singulativo, sólo se cuenta una vez lo que ha ocurrido una vez.

El hecho de la muerte de Kilpatrick es relatado en dos ocasiones: el narrador nos da la versión oficial, la que ha pasado a la historia, mientras Ryan nos descubre qué pasó realmente. "Tal vez lo hizo matar la propia policía" "...Nolan propuso un plan que hizo de la ejecución del traidor..." Así, discurso repetitivo en este aspecto que nos permite contrastar distintos puntos de vista, distintas versiones sobre el mismo hecho.

Laura Martínez Portillo

ALGUNOS RECURSOS TIC INTERESANTES PARA MATEMÁTICAS

María del Mar Granados Peláez

Como hemos visto en otros artículos, el uso de los recursos T.I.C., se plantea como un **Núcleo transversal en la Materia de Matemáticas**, según recoge el 231/2007 de 31 de julio.

He planteado algunas normas básicas para trabajar en el aula T.I.C., también he planteado cómo trabajar diariamente. Creo que me queda por indicar cuáles son los recursos que utilizo en el aula, además de la calculadora.

Un aula T.I.C. está formado fundamentalmente por entre 15 ó 18 ordenadores fijos o bien, dependiendo de la antigüedad del Centro, está dotado con carritos con portátiles con conexión a Internet. Generalmente, salvo que el centro pueda aplicar desdobles en la Materia de Matemáticas, son 2 los alumnos que comparten ordenador, (si tuviésemos la suerte de mantener los desdobles, podríamos trabajar cada alumno con un ordenador). Es por ello, la importancia del cuidado de los equipos informáticos y de un orden en clase, que invite a trabajar y sobre todo que los alumnos vean el aula como un verdadero lugar de trabajo.

Indico los principales lugares de trabajo que utilizo habitualmente y direcciones de Centros educativos cuyas páginas están muy bien organizadas y disponen de una gran variedad de recursos Matemáticos.

- El Centro dispone de una **plataforma educativa**, en la que el coordinador T.I.C., me ha dado de alta, junto con los alumnos a los que imparto clase como usuarios y podremos acceder a la misma utilizando una clave.

Como docente, **soy administradora de mi curso** y podré organizar la página introduciendo las direcciones con las que vamos a trabajar o bien, introduciendo archivos que los alumnos podrán abrir (ejercicios, informaciones relacionadas con los proyectos del centro, artículos que traten diferentes temas para sacar información y relacionarlo con la estadística, etc.). Esto nos permite también participar en proyectos relacionados con el cuidado del medio ambiente.

También puedo acceder para poder utilizar el **programa I-talc**, que me permite controlar todos los ordenadores de la clase y apagarlo a aquel alumno que esté realizando un uso indebido del mismo. Requiere clave de acceso que la facilita el coordinador T.I.C.

- Actividades J-click.

Disponemos de actividades organizadas por materias y niveles.

Es un importante recurso para los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje en los cursos de 1º de E.S.O. y 2º de E.S.O. principalmente. Para ellos o para alumnos que tengan alguna discapacidad disponemos de un gran número de recursos relacionados con números, divisibilidad, ecuaciones, etc.

Dentro de los recursos destaco, GEOCLICK, en el que nos encontramos con importantes **actividades relacionadas con la parte de geometría** y que también incluye unidades relacionadas con el Núcleo Temático Dimensión Histórica y cultural de las matemáticas.

Para cursos superiores también nos encontramos con actividades relacionadas con **funciones y Estadística**.

- Recursos para ALGEBRA:

Utilizo como importante recurso para el núcleo temático desarrollo del sentido numérico y la simbolización Matemática la siguiente página: **ÁLGEBRA CON PAPAS**.

Para acceder a la misma basta con ponerla en el buscador y entramos en el índice.

Nos encontramos con un **recurso interactivo, práctico e interesante**. Que recoge una importante batería de actividades relacionadas con el lenguaje algebraico, ecuaciones, sistemas, resolución de problemas, etc.... Entre las diferentes actividades que presenta podemos destacar crucigramas, actividades para ordenar frases, actividades para completar, autoevaluaciones, etc...

Particularmente, toda la "parte algebraica" de 3º de E.S.O. y 4º de E.S.O. opción A, puede trabajarse con esta página, indicando cuales son las actividades que realizas incorrectamente y debiendo copiar en tu cuaderno de trabajo cuando las tienes bien resueltas.

También pueden utilizarse para niveles de primero y segundo de E.S.O., aunque no toda.

En clase mis alumnos han resuelto estas actividades y van preguntándome las dudas que les van surgiendo. Propiciando un aprendizaje individual de los mismos.

- www.thatquiz.org/es/

Esta página, requiere darse de alta como profesor.

Una vez que lo hemos hecho, editamos la clase introduciendo el nombre de los alumnos para que puedan realizar los test y guardar sus resultados.

Disponemos de una importante variedad de actividades, algunas tienen que realizarlas en un tiempo determinado y otras carecen de tope de tiempo.

Al finalizar las pruebas, **a cada alumno le aparece el porcentaje de aciertos y los errores que ha cometido con la solución. Puede además entrar en los ejercicios para comprobar el fallo.**

Al profesor le aparece diferente información sobre los alumnos, bien de alguno en concreto **indicando las pruebas que ha realizado y los fallos y el porcentaje de aciertos o bien de todo el grupo.**

Tiene también la opción de que nos aparezca la información en forma de **histograma**.

Podemos utilizar las pruebas que ya están creadas o bien crear nosotros alguna y ponerlas a disposición del resto del profesorado.

- <http://www.ematematicas.net/>

Con este recurso también podemos dar de alta una clase y comprobar el ritmo de trabajo.

Tiene la ventaja tener **organizados los contenidos por curso**, aunque algunas actividades son las mismas en los diferentes cursos. Dispone de actividades para Bachillerato también.

Es interactivo, debiendo el alumno realizar las actividades en su cuaderno e introducir la solución para posteriormente comprobarlas en el ordenador. Puede, caso de que se haya equivocado comprobar la solución, o bien volver a intentarlo.

- <http://descartes.cnice.mec.es/>

Página del Ministerio de Educación.

Si entramos en las unidades, vemos que están organizadas por curso. Tienen la estructura de webquest y desarrollan una gran parte de los contenidos de los mismos.

Los alumnos deben realizar en su cuaderno las actividades que se indican.

Considero interesante la parte de funciones y estadística. Quizás presenta el inconveniente de ser un proceso de aprendizaje algo más lento que otros, aunque si se produce un aprendizaje significativo no es tiempo perdido.

- I.E.S. DE PRAVIA, Asturias

Para acceder a esta página la introducimos en el buscador.

Debemos entrar en recurso de Matemáticas asociados a la programación. Dispone de los recursos organizados por niveles, destacando que se encuentra el **solucionario** del libro de texto de la Editorial Anaya., lo que permite a los alumnos comprobarlas cuando lo han hecho (ellos saben que no tiene sentido copiar los ejercicios sin haberlos hecho o intentado previamente).

También dispone de textos y curiosidades, así como enlaces a otras páginas y recursos. Podemos encontrar ejercicios del tipo que aparecen en las pruebas de **diagnóstico** y también artículos de periódicos que están relacionados con la matemáticas así como **curiosidades matemáticas**

- I.E.S. DIEGO GAITAN, Almogía , Málaga

Al igual que en el caso anterior, introducimos el nombre del centro en el buscador.

Accederemos a la página principal. Entrando en profesorado (situado en el margen derecho) en departamentos en Matemáticas, tenemos a nuestra disposición un importante almacén de recursos.

Podemos disponer de ejemplos de actividades tipo y un interesantes test sobre **porcentajes**. Ejemplos de exámenes.

Tiene enlaces con páginas de **recursos educativos ordenadas por unidades**. Muchas de ellas enlazan con **recursos disponibles en la junta de Andalucía**. Como podéis comprobar el miembro de este departamento es el creador de algebra con papas, José Antonio Ortega.

Como hemos podido comprobar, existen en la red innumerables recursos de los que podemos disponer para que los alumnos trabajen. En clase, mis alumnos están acostumbrados a trabajar con este tipo de recursos y dejamos el libro para que ellos realicen las actividades en casa. También se podría plantear al contrario, trabajar de modo tradicional en clase y dejar que los alumnos en sus casas realicen las actividades interactivas, incluyendo dicho trabajo como parte de la evaluación. Ya depende de cada docente y de las opciones que tenga para utilizar un aula T.I.C.,

No debemos olvidar que para la generación que tenemos como alumnado juega un papel fundamental el uso de los recursos audiovisuales, así que ¿por qué no usarlos en el proceso de aprendizaje?.

En este artículo pueden comprobar que podemos usarlos como método de trabajo y desde luego por la experiencia que he tenido es efectivo, aunque tampoco pensemos que hacen milagros y que todos los alumnos "se ponen como locos a trabajar". Sin embargo son recursos interesantes, ya queda a elección de cada docente el usarlos o no.

María del Mar Granados Peláez

ESTUDIO DE ADAPTACIÓN DE APLICACIONES E-LEARNING A ENTORNOS RESIDENCIALES

Miguel Ángel Oliva Gutiérrez

Introducción

La imposición de la televisión digital abrirá un nuevo modelo de negocio en el que los receptores adquirirán una gran importancia. A diferencia de los receptores de televisión analógica, que únicamente pueden ser empleados para visualizar la información, contenida en una señal UHF o VHF en este caso, los receptores de televisión digital han de descodificar los datos digitales correspondientes a la trama de vídeo y a la de sonido, así como de una tercera trama de datos que facilitará la interactividad con el usuario por medio de transacciones efectuadas desde sencillas aplicaciones, al igual que en un ordenador personal. Es muy probable, dado el impacto que la TV tiene en la sociedad actual, que el receptor de TV digital se convierta dentro de unos años en el nodo que centralice las comunicaciones del hogar, al igual que el teléfono móvil se ha convertido en el medio de comunicación más utilizado en la última década.

No es descabellada esta predicción teniendo en cuenta que en Europa será obligatoria la emisión en formato digital el 1 de enero de 2012 [7], según Comunicado Oficial de la Comisión Europea. Esto convertirá a la Unión Europea en la primera región del mundo en la que la difusión de la señal de televisión se realice totalmente en formato digital. España por su parte, aprobó en 1998 el Plan Tecnológico Nacional para la Televisión Digital Terrestre [8] en el que establecía las pautas para la repartición del espectro y los plazos para la implementación de la emisión digital, fijando como fecha límite para el "apagón analógico" el año 2012. Sin embargo, al igual que otros países europeos como Alemania, Finlandia o Italia, el Gobierno español ha adelantado el cambio completo a la emisión digital para 2010, aunque todavía no ha establecido un plan detallado. Además de los factores técnicos y comerciales, otro elemento importante para el éxito de la implementación de la televisión digital consistirá en elaborar una eficaz campaña de comunicación destinada a informar a los usuarios acerca de los programas disponibles en las plataformas digitales y el equipo necesario para recibir dichos programas.

Uno de los principales problemas radica en la diversidad de servicios que se pueden proporcionar dependiendo de las capacidades de proceso del receptor utilizado. Este aparato puede ser un simple receptor y descodificador de la señal digital o una pasarela residencial con una funcionalidad más completa, capaz no sólo de recibir y descodificar las tramas de televisión digital, sino además poder ejecutar aplicaciones relacionadas con el hogar (atenuar luces, subir persianas, activar alarma, programar vídeo, programar hilo musical, programar calefacción, etc), con el ocio de la familia (juegos para los niños, acceso a Internet) y por qué no, aplicaciones educativas.

La idea de aprovechar la pasarela residencial nos presenta la posibilidad de aprovechar la tv digital interactiva como un medio de transmisión de contenidos multimedia educativos, aprovechando la interactividad con los telespectadores para evaluar los conocimientos asimilados mediante tests, juegos, etc. Este nuevo formato de comunicación puede además realizarse en multidifusión (broadcast), es decir al mismo tiempo para todos, o bajo demanda, según lo requiera cada alumno.

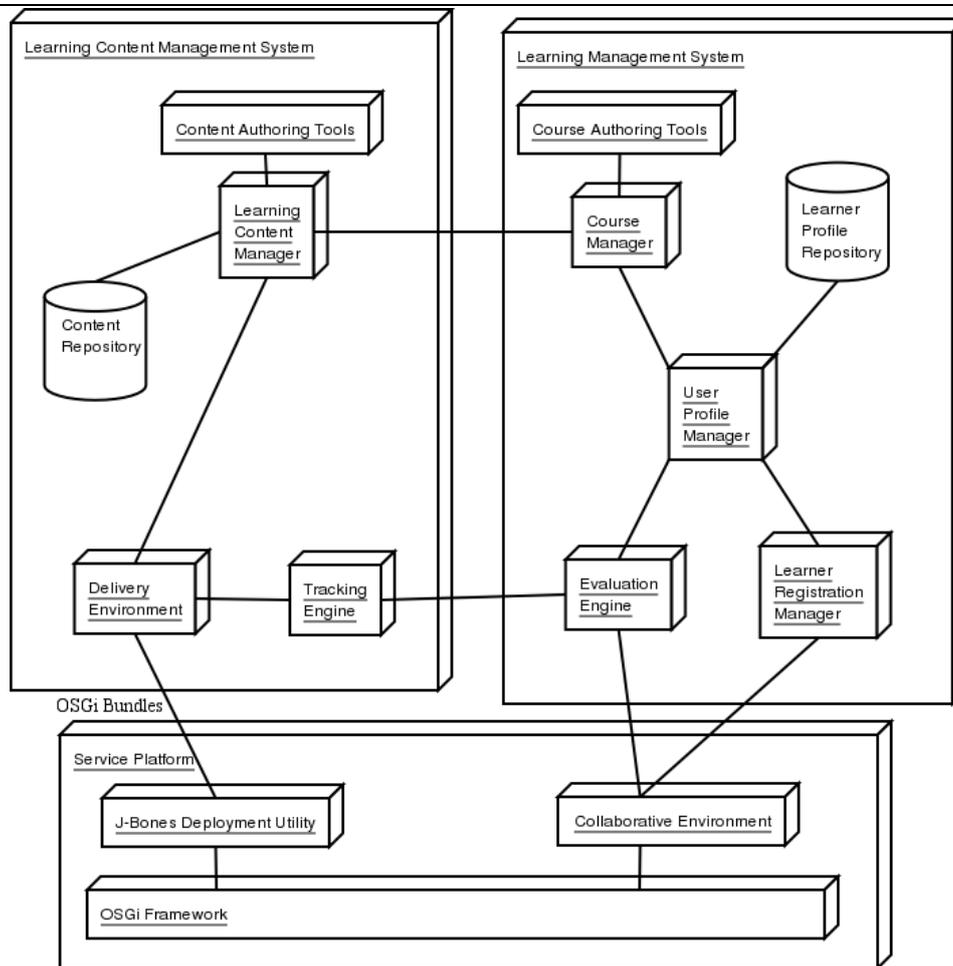
Una forma de asegurar la portabilidad de las aplicaciones digitales a pesar de dicha diversidad consiste en apoyarse en una arquitectura abierta para la pasarela residencial, de forma que una misma aplicación pueda funcionar en diferentes receptores (diferentes implementaciones de dicha arquitectura abierta). El proyecto OSMOSE [3] se centra en la definición de esta combinación de elementos hardware y software que facilitan la integración de dispositivos con tecnologías heterogéneas en un entorno residencial y que mediante el uso de una tecnología independiente de la plataforma y orientada a servicios, garantiza la comunicación entre diferentes receptores y centros de control [6].

En el escenario de OSMOSE, la pasarela residencial añade a la funcionalidad básica del receptor de TV digital (recepción y decodificación por hardware) y puede ejecutar aplicaciones Java, al estar basada en una implementación abierta y de código libre del framework de OSGi: OSCAR [9] [10].

Para añadir la funcionalidad de un Sistema de Gestión del Aprendizaje o LMS (Learning Management System) al entorno residencial es necesario identificar la funcionalidad requerida de este tipo de sistemas y que funcionalidad de la pasarela puede ser reutilizada.

1. Modelo funcionalidad.

Para entender como diferentes sistemas pueden integrarse y trabajar juntos en un entorno e-Learning, es muy útil tener un simple modelo funcional de dicho entorno. SCORM define un modelo muy extendido de LMS como un conjunto de servicios encargados de la entrega de contenidos y posterior evaluación del progreso de asimilación de los mismos por el alumno (tracking), pero no especifica la funcionalidad interna de estos LMS. Otros autores [13] distinguen entre LMS y LCMS, destinando a este último sistema aquellos servicios orientados a facilitar la creación, edición y gestión de contenidos.



En nuestro modelo funcional, basado en el modelo de la arquitectura proporcionada en [13], distinguimos tres bloques principales: uno correspondiente al gestor de contenidos (LCMS), un segundo bloque funcional correspondiente al gestor del proceso de aprendizaje del alumno (LMS) y un tercer bloque, en el que se centra este trabajo, correspondiente a la pasarela residencial (Service Platform).

En la pasarela residencial destacamos tres bloques principalmente: una implementación del framework de OSGi, la utilidad de despliegue de J-Bones [14] y el entorno Eduka2 que será el encargado de la comunicación entre la pasarela y el LMS.

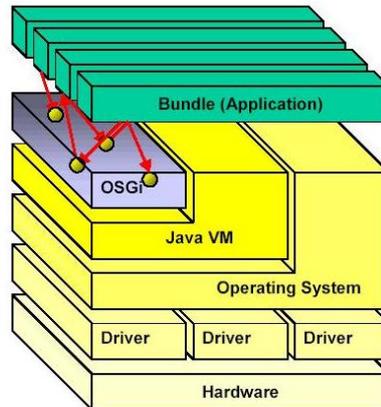
2. Arquitectura de la pasarela residencial.

2.1. OSGi Framework.

Se ha optado por OSGi como plataforma base por el hecho de ser una especificación abierta, de libre implementación, que favorece la investigación, evolución y desarrollo de implementaciones conformes a la misma, y por la aceptación y el auge que está experimentando recientemente en ámbitos tan dispares como la domótica, telefonía móvil o la automoción.

En este caso el Sistema Operativo no supone una cuestión crítica, si bien es necesario contar con una arquitectura y sistema operativo para la que exista una versión disponible de máquina virtual Java. Para abaratar el producto final y favorecer la evolución y el desarrollo del prototipo de nuestra pasarela, optamos por una arquitectura x86 en la que instalaremos software libre, escogiendo a Debian [11] como sistema operativo, en una versión muy reducida, pero con soporte para X-Window. Sobre este sistema operativo se instala el JRE 1.4.2 [12] de Sun como máquina virtual de Java y que OSCAR utilizará. No obstante, estas consideraciones son irrelevantes, puesto que la especificación OSGi asegurará la portabilidad de bundles entre pasarelas residenciales con diferente arquitectura (x86, PowerPC, alpha, ...) así como la interoperatividad con ellas.

Como puede apreciarse en la figura 1, el framework de OSGi se ejecuta sobre una máquina virtual de Java. Cualquier aplicación que se instale y ejecute en este framework ha de distribuirse como uno o más bundles.



● Service interface exported and imported by bundles

Arquitectura de una pasarela residencial

La especificación de OSGi obliga a asociar un cargador de clases para cada bundle, proporcionando a cada bundle su propio espacio de nombres, para evitar conflictos y poder así compartir paquetes con otros bundles. Esto nos obliga a evitar la duplicidad de nombres de clases y paquetes en distintos bundles, puesto que si exportamos el mismo paquete en más de un bundle no podremos tener la certeza de qué clase del mismo será usada en caso de que otro bundle así lo requiera. Para evitar este tipo de errores, la propia especificación de OSGi nos ofrece la posibilidad de definir relaciones de dependencia, de forma explícita o dinámica.

Sin embargo la especificación de OSGi no se preocupa del modelo de despliegue de bundles en el framework y sólo especifica como gestionar el ciclo de vida de los mismos una vez que ya han sido instalados.

Por eso es necesario contar con un modelo de despliegue que garantice la correcta instalación del conjunto de bundles necesarios (dependencias) para la implantación de un servicio de forma satisfactoria.

2.2. J-Bones Deployment Utility.

J-Bones es una herramienta de despliegue que garantiza la resolución e instalación de dependencias tanto a nivel de bundles OSGi como a nivel de paquetes debin del sistema operativo. J-Bones recibe como entrada un fichero XML de nombre descriptor.xml en el que se detallan los paquetes, ya sean OSGi o nativos, de los cuales depende el bundle en el que dicho fichero se incluye. Sin embargo, aunque la resolución de dependencias es completamente funcional no es posible, en caso de fallo, devolver la pasarela al estado previo al comienzo del despliegue de componentes, al carecer de una estrategia de eliminación de componentes desplegados en función de sus dependencias [15].

2.3. EDUKA2 Entorno colaborativo.

Eduka2 constituye el Un entorno de e-Learning, desplegable en la propia pasarela residencial, encargado de la comunicación con el LMS. Eduka2, aunque aún en desarrollo, es se trata de una aplicación distribuible como un bundle OSGi y que registra en el framework OSGi un conjunto de servicios OSGi destinados a proporcionar al alumno una serie de aplicaciones para la colaboración y comunicación en tiempo real con otros alumnos o sus profesores, además de la reproducción bajo demanda de contenidos multimedia en la pasarela (videoconferencias, tutorías interactivas, alertas, servicio de noticias, agenda de eventos importantes, acceso a recursos educativos, motores de búsqueda especializados, etc).

La pasarela no es una estación de trabajo, aunque pueda coincidir en su arquitectura y en sus componentes, sino un nexo de unión entre mundos separados: la red de redes y la red local del hogar. Por esta condición de la pasarela como nexo, como intermediario entre otros dispositivos del hogar (entre distintos PCs, por ejemplo) Eduka2 no ha de concebirse sólo como una aplicación gráfica ejecutable en la misma pasarela. Es pues necesario ofertar una serie de servicios que permitan acceder a la funcionalidad requerida desde otro dispositivo (desde un PC vía http, por ejemplo) para que éstos puedan ser representados según sea conveniente: en PC, en la TV, en dispositivos móviles, etc.

Sin embargo, además de esta condición de intermediario entre otros dispositivos del hogar e Internet, la pasarela también actúa como procesador de la señal de televisión digital, procesando los datos que llegan junto a los flujos de vídeo y audio.

3. Arquitectura de Servicios .

Hasta ahora hemos descrito como con OSGi, una especificación abierta en Java, es posible garantizar la interoperatividad entre diferentes pasarelas, así como la portabilidad de aplicaciones entre éstas. Pero es necesario resolver otra serie de problemas para poder garantizar la efectividad de una pasarela residencial como instrumento esencial en un sistema de formación a distancia. A nuestro entender, es necesario que:

- Las aplicaciones que se desplieguen en la pasarela queden de forma automática correctamente instaladas y listas para ejecutarse, resolviendo y desplegando para ello todas aquellas otras de las que dependan. Como ejemplo de este tipo de despliegue automático de aplicaciones podemos citar la aplicación Windows Update de Microsoft Windows o el comando dpkg en Debian Linux.
- El proceso anterior puede ser bajo demanda del usuario, para instalar una aplicación concreta, o bien iniciado por un administrador que ordenará el despliegue de aplicaciones en un conjunto de pasarelas dentro de una misma zona en los casos que sea oportuno.
- Se ha de proporcionar una interfaz hombre-máquina intuitiva y amena al usuario final.
- Se ha de garantizar el intercambio de contenidos (cursos, documentos, etc) con otras plataformas e-Learning, así como la integración con Sistemas de Gestión del Aprendizaje existentes.

Este trabajo se centra en la adaptación de la arquitectura típica que podemos encontrarnos actualmente en sistemas e-Learning a una arquitectura orientada a servicios, más orientada al ámbito doméstico, en el que la pasarela residencial constituye el nexo de unión entre los dispositivos del hogar y el exterior. No se abordará por tanto aspectos como el diseño de la navegación a través de los contenidos, la presentación de los mismos y aspectos pedagógicos del proceso de enseñanza asistida por computador.

Conclusión

En este artículo se resumen los avances obtenidos en diferentes proyectos de investigación con el objetivo de definir un framework abierto para aplicaciones educativas, ejecutable en pasarelas residenciales como las que ya se están empezando a utilizar en Europa. Estas pasarelas fueron concebidas en sus inicios como decodificadores de televisión digital con capacidad para instalar nuevos componentes software, lo que les permitiría evolucionar, actualizarse, y ser el centro de comunicaciones entre el hogar y las redes de información que hasta él llegan: telefonía, televisión digital, internet, etc. La causa principal que ha motivado este trabajo se basa en las posibilidades que puede ofrecer una plataforma que combine televisión digital interactiva, internet e interacción con otros dispositivos del hogar con aplicaciones educativas. Pensemos por ejemplo en un catálogo que permite seleccionar y reproducir, bajo demanda con calidad DVD y en tiempo real, un documental sobre el Renacimiento, sincronizado con una aplicación que nos muestre una presentación con esquemas, cronologías, notas... El poder didáctico de las aplicaciones multimedia está más que comprobado, siempre que se use de forma correcta. Si, a estos medios, le añadimos interactividad y la posibilidad de evaluar al alumno sobre los conocimientos adquiridos tras la reproducción, las futuras aplicaciones de este sistema crecerán exponencialmente.

Referencias

- OSGi Alliance (2003). "OSGi Service Platform, Release 3". Marzo 2003. <http://www.osgi.org>
- Advanced Distributed Learning (2005). "SCORM". <http://www.adlnet.org>
- JULES VERNE (2005). Proyecto ITEA financiado por la Unión Europea dentro del 6º Programa Marco. (ITEA 02002). <http://www.citi.tudor.lu/julesverne>
- ITEA: Information Technologies for European Advancement. <http://www.itea-office.org>
- MÁRQUEZ, J. M.; ORTEGA, J. A. y HERNÁNDEZ, G. (2005) "Catálogo de aplicaciones en OSMOSE: Una experiencia real en el uso de servicios web en plataformas OSGi". I Jornadas Científico-Técnicas en Servicios Web. I Congreso Español de Informática, CEDI 2005. Granada, 13 y 14 de septiembre de 2005.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2005), "Communications from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on accelerating the transition from analogue to digital broadcasting", Bruselas, 24 de Mayo de 2005.

- MINISTERIO DE INDUSTRIA, TURISMO Y COMERCIO (2004). Informe de la Secretaría de Estado de Telecomunicaciones y para la Sociedad de la Información. *"Plan de impulso de la televisión digital terrenal, de liberalización de la televisión por cable y fomento del pluralismo"*. Madrid, 30 de diciembre de 2004.
- HALL, R.; CERVANTES, H. *"An OSGi implementation and experience report"*. IEEE Consumer Communications & Networking Conference (CCNC). Enero 2004, Las Vegas, USA.
- Debian Linux. <http://www.debian.org>
- Java Technology. Sun Microsystems. <http://java.sun.com>
- LIU, X.; EI SADDIK, A.; GEORGANAS, N. *"An implementable architecture of an e-learning system"*. CCECE 2003, Towards a caring and humane technology: IEEE Canadian Conference on Electrical and Computer Engineering. 4 – 7 de Mayo de 2003.

Miguel Ángel Oliva Gutiérrez

LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA BÁSICA

Susana Díaz Brecia

La evaluación del aprendizaje del alumnado es una de las cuestiones más importantes de nuestra labor docente. Una labor que desde la publicación de la actual normativa LOE (2006) y LEA (2007) y más concretamente con la publicación de la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se regula la evaluación de la ESO en Andalucía, presenta aspectos importantes como:

- La evaluación del alumnado será continua y diferenciada por materias
- Se potenciará la evaluación inicial del alumnado
- El profesorado llevará a cabo la evaluación del aprendizaje del alumno/a, preferentemente, a través de la observación continuada de la evaluación del proceso de aprendizaje de cada alumno/a, y de su maduración personal, sin perjuicio de las pruebas que, en su caso, realice el alumnado.

Deberemos también conocer y por tanto evaluar el grado de desarrollo de las competencias básicas, por parte de nuestro alumnado. Debemos tener en cuenta a la hora de diseñar la evaluación del aprendizaje de nuestro alumnado tres aspectos: procedimientos; criterios de evaluación e instrumentos de evaluación.

En relación al procedimiento de evaluación debemos considerar que la evaluación del aprendizaje del alumnado no es un hecho puntual, sino que es un proceso continuo y permanente, que se da a lo largo de todo el hecho educativo. Esto exige la existencia de al menos 3 momentos esenciales:

- **Evaluación Inicial:** se realiza al comienzo de cada curso y con la finalidad de conocer la situación real de los alumnos/as y por tanto adecuar la programación y por tanto el trabajo a realizar con ellos/as, a sus necesidades educativas.
- **Evaluación formativa:** es aquella que se realiza periódicamente a lo largo del proceso educativo, de manera continua y sistemática, y que nos permite conocer la marcha de cada alumno/a, así como detectar dificultades y poder plantear propuestas de mejora adaptando la marcha del proceso educativo al ritmo y a las necesidades formativas del alumnado.
- **Evaluación final:** con un carácter sumativo y en la que se trataría de conocer los resultados del proceso educativo, así como servir de base para la toma de decisiones respecto a la promoción o no del alumnado a cursos y/o etapas superiores.

En relación a los criterios de evaluación plantear que la normativa que regula y en concreto la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se complementa el currículum de la ESO en Andalucía, establece una serie de indicaciones a la hora de concretar los criterios de evaluación. Debemos tener en cuenta que estos criterios deben adecuarse a nuestro alumnado teniendo en cuenta consideraciones como:

- deben ser concretos y directamente "observables y evaluables",
- deben ser realistas,
- deben adecuarse al nivel del alumnado,
- deben ser contextualizados,
- deben estar vinculados a las ejercitaciones que se realizan de manera ordinaria en el aula,
- deben ser flexibles para adaptarse a la realidad,
- deben permitir ser "observables y evaluables" a través de los instrumentos de evaluación que se emplean en el aula ordinaria,
- deben permitir determinar el grado de consecución, por parte de nuestro alumnado, de las competencias básicas (para ello podemos establecer criterios "concretos" para las competencias básicas, o establecer criterios que al mismo tiempo que permite determinar el grado de aprendizaje de los "contenidos curriculares" permita determinar el grado de desarrollo de estas competencias básicas).

Por último debemos emplear una serie de instrumentos de evaluación que nos permitan de una manera clara, objetiva y flexible el aprendizaje de nuestro alumnado. En principio los instrumentos de evaluación deben caracterizarse por: ser variados (instrumentos en sí, empleo de diferentes códigos, ser aplicables en diferentes momentos y situaciones) y dar información concreta, al tiempo que permitan ser aplicables y adaptables al alumnado. Deben también permitir la transferencia de los aprendizajes. La evaluación debe ser rica y variada en los **instrumentos** que emplea, siendo los más destacables:

- Observación directa de la conducta del alumnado en clase, empleando una hoja de registro observacional.
- Análisis del trabajo realizado por el alumno/a, tanto en clase como en su casa, a través de la revisión y corrección del cuaderno de actividades del alumnado.

- Pruebas escritas con ejercicios, problemas, para comprobar el aprendizaje de los contenidos de las diferentes unidades didácticas, así como pruebas orales, etc.

Para terminar debemos ser conscientes de la necesidad de informar a nuestro alumnado y a sus padres, madres, tutores/as o representantes legales de los criterios de evaluación que les serán aplicados, así como los criterios para la determinación de la calificación final del mismo. A modo de ejemplo podríamos considerar que la calificación numérica obtenida por nuestros alumnos/as ha de valorar todos los elementos referentes al proceso educativo, esto es, ha de valorarse el esfuerzo, la actitud positiva ante las matemáticas, la laboriosidad además de la tradicional asimilación de contenidos conceptuales y procedimentales. Es por ello que no consideramos justo limitar la calificación a las notas medias de las pruebas escritas, sino que calificaremos a los alumnos/as según las siguientes consideraciones. Estimando oportuno establecer un mínimo exigible en cada uno de los apartados siguientes. Este mínimo se concreta en un 3 sobre 10 en cada parte.

- Realización de manera positiva, de manera autónoma de tareas en clase: 20%
- Realización de manera positiva de tareas en casa: 10%
- Desarrollo de una actitud positiva en clase: 10%
- Respuesta positiva ante preguntas realizadas en clase: 15%
- Resultado de la prueba de comprobación de conocimientos: 45%

La calificación se reflejará en los siguientes términos:

Insuficiente:	1, 2, 3, 4	Suficiente:	5	Bien:	6
Notable:	7, 8	Sobresaliente:	9, 10		

Durante cada trimestre se realizarán tres pruebas escritas de carácter parcial así como una prueba al final del trimestre, atendiendo al carácter continuo de la evaluación, que contemple los contenidos esenciales abordados hasta el momento de la prueba. Por lo tanto, las pruebas escritas no tienen carácter eliminatorio.

Para la valoración final del curso, se realizará media aritmética de las calificaciones de los tres trimestres siempre y cuando el alumno/a tenga superado al menos 2 trimestres siendo obligatoria tener superado el tercer trimestre del curso, en caso contrario se entenderá que no ha alcanzado los objetivos de la programación y deberá acudir a la convocatoria extraordinaria de evaluación de septiembre.

Procedimientos de recuperación:

Tal y como establece la normativa para el alumnado que tras la convocatoria ordinaria de evaluación, obtenga una evaluación negativa, se deberá realizar un **informe de recuperación**, con el que se orientará al alumnado para la realización de las pruebas de evaluación en la convocatoria extraordinaria de septiembre, que deberá contener los siguientes aspectos:

- Objetivos no alcanzados por el alumno/a.
- Contenidos que debe trabajar el alumno/a para alcanzar dichos objetivos.
- Propuestas de actividades para alcanzar los mencionados objetivos.

El alumnado que no supere el curso tras la convocatoria extraordinaria de junio podrá recuperar el mismo superando la prueba de evaluación de la convocatoria extraordinaria de septiembre, la cual, atenderá a las indicaciones planteadas en el informe anteriormente citado, debiendo el alumnado presentarse a dicha prueba extraordinaria con el total de la materia del curso.

Bibliografía

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía.
- Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la E.S.O. en Andalucía.
- Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo de la E.S.O. en Andalucía.
- Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla la evaluación del aprendizaje del alumnado en la E.S.O. en Andalucía.
- LÓPEZ, B. (2005) Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos. Ed MAD Sevilla.
- MARCHENA, C. (2008) ¿Cómo trabajar las Competencias Básicas?. Ed. Fundación Ecoem. Sevilla.

Susana Díaz Brecia

BIENVENIDOS A LA ERA DIGITAL

Tatiana Vegas Trani

Nuestros alumnos están cada vez más habilitados a leer a través de blogs o foros, a manifestar sus ideas escribiendo sus opiniones en redes sociales y a manejar este nuevo mundo online que para muchos docentes se convierte, a veces, en una odisea. El salto a la era digital es obligatorio.

Existen muy variados dictámenes sobre lo que verdaderamente puede o no aportar Internet al aprendizaje significativo del aula. A priori, aportaciones como las de HARRIS, J. en *"Organizing and Facilitating Telecollaborative Projects"* merecen especialmente nuestra consideración. Y es que, según este experto en educación, Internet puede aportar experiencias de enseñanza/aprendizaje difíciles o imposibles de conseguir por otros medios. Desde intercambios interpersonales para que los estudiantes puedan hablar electrónicamente con otros estudiantes, profesores o expertos, búsqueda significativas de información, procesos de escritura electrónica, creación de bases de datos, publicaciones electrónicas y un sin fin más de actividades propias para la enseñanza.

Internet es el medio de comunicación que más avanza, que más se renueva. El Informe sobre la *"Evolución de los usos de Internet"* de la Secretaría de Estado de Telecomunicaciones y para la Sociedad de la Información del Ministerio de Industria, Turismo y Comercio así lo señala. La experiencia en Internet se consolida: dos de cada tres internautas utiliza la Red desde hace más de tres años. Los más experimentados en Internet son los más jóvenes: el 73,4% de los usuarios de 15 a 24 años lleva más de 3 años accediendo a la Red. Además, cuatro de cada diez internautas declaran que utilizan Internet más ahora que hace un año, un 38,5% considera que lo utiliza igual que antes y sólo un 6,3% declara que ahora lo está utilizando menos que anteriormente.

La educación de la pizarra es ya agua pasada y, como docentes, tenemos un nuevo reto. Seguir paso a paso los entresijos de esta REALIDAD VIRTUAL. Por este motivo, no sólo las famosas Webquests y Wikis o las valiosas páginas webs de conocidas editoriales han de tenerse en cuenta. Contamos con aplicaciones tan efectivas que, en ocasiones, olvidamos. Éste es el salto que hay que dar.

La importancia de la Red Social

Relación entre personas, grupos e instituciones en contextos de complejidad. Un sistema abierto y en construcción permanente que involucra a conjuntos que se identifican en las mismas necesidades y problemáticas y que se organizan para potenciar sus recursos. Efectivamente, esto es Facebook, Tuenti, Myspace, Hi5 y así, hasta un número casi ilimitado de redes.

La implementación de la red social es ya un hecho. Este sistema que comenzó siendo un medio para mejorar las relaciones empresariales entre negocios de alto nivel se ha mundializado y se ha convertido en una nueva forma de comunicación. Libre, a nuestra total disposición.

En cuanto a redes sociales se refiere, Tuenti, es según el último estudio de Julio de 2009 en Fórmula TV y BBDD, la red social más vista enfrentándose a la programación diario de TV con más de 3.013.000 usuarios por día. De estos, más del 83% corresponden a perfiles de entre 14 y 18 años.

Con este ejemplo, nos damos cuenta de que nuestros alumnos pasan ya más tiempo unidos a la red social que a la televisión. Y es aquí, donde contamos con una gran ventaja. Como profesores no podemos controlar cuánto tiempo dedican a la televisión, tampoco podemos aventurarnos a saber qué programas educativos siguen... No obstante, como docentes, sí podemos hacernos un hueco en esta realidad virtual y proponerles una nuevo camino hacia el aprendizaje.

Como señala Castells "la sociedad de la información debemos verla como una *sociedad del aprendizaje*". Hay que abrir los ojos. Entrar en el nuevo camino que manejan los chavales para relacionarse, conocer sus aptitudes y actitudes en torno a esta nueva faceta de la comunicación es nuestro objetivo. Y, para conseguirlo, os propongo empezar a conocer nuevas posibilidades entrando directamente en el foro "Internet en el Aula" (<http://internetaula.ning.com/>). Un hueco más para nosotros, profesores.

Tatiana Vegas Trani

CONCILIACIÓN DE LA VIDA LABORAL Y FAMILIAR

Verónica Castillo Medina

1. INTRODUCCIÓN: RESUMEN

Desde sus orígenes, el ordenamiento laboral ha ido evolucionando para atender no sólo a las condiciones de trabajo estrictamente hablando, tales como el salario o la jornada, sino para contemplar las circunstancias familiares o privadas de los trabajadores. Como ejemplo, desde 1900 el ordenamiento español atiende las situaciones de necesidad que se producen cuando tiene lugar un accidente de trabajo con consecuencias no sólo para el trabajador víctima del mismo, sino también para la unidad familiar que se ve afectada por las consecuencias económicas. En España se ha producido una intensa evolución, que se ha acentuado en los últimos años, en buena medida por las exigencias de la Unión Europea.

Así resulta muy significativa la Ley de Conciliación de la vida laboral y familiar de las personas trabajadoras, de noviembre de 1999, que constituye un claro ejemplo de que el «conflicto» entre lo profesional y lo familiar supera el plano estrictamente privado, individualizado (básicamente «de mujeres»), para tomar protagonismo colectivo, merecedor de atención legislativa y actuaciones por parte de los poderes públicos. Pues bien, las reformas legislativas más recientes pretenden atender la necesidad conciliación entre la actividad laboral y la vida familiar. El ordenamiento laboral es el instrumento protagonista, si bien se están adoptando medidas desde otros ámbitos, como el Plan Integral de Apoyo a la Familia aprobado por el Gobierno en el año 2001, donde se apuntan actuaciones en el plano fiscal o en el ordenamiento civil. Además, la práctica totalidad de las reformas laborales que se vienen sucediendo hasta fechas muy recientes (incluso la reforma de la protección por desempleo de diciembre de 2002), incluyen medidas dirigidas a facilitar la «conciliación». El cambiante panorama normativo en materia de conciliación, representa también los cambios profundos que se están registrando en la sociedad española fundamentalmente en la composición de la «familia», concepto sobre el que se diseñan las diversas actuaciones. La familia, como unidad de convivencia está registrando cambios muy significativos que obligan a cambiar o a adaptar buena parte de las prestaciones de la seguridad social o de los derechos laborales en materia de adaptaciones de jornada, permisos, entre otros aspectos que hasta hoy se apoyaban en un concepto muy tradicional de la unidad familiar. Las uniones de hecho, las familias monoparentales, el envejecimiento de la población o la escasa natalidad son factores determinantes de las actuaciones legislativas para facilitar la «conciliación». Finalmente, las distintas medidas que se están adoptando en materia de «conciliación» se deben encuadrar en unos objetivos más amplios como son el logro de la igualdad real entre hombres y mujeres y la eliminación de las diversas formas de discriminación, así como una política de empleo estable y de calidad que permita a los ciudadanos y ciudadanas unos proyectos de vida diversos que se apoyan en la participación de unos y otras tanto en la actividad profesional, como en las responsabilidades familiares o el «trabajo doméstico». Es destacable que hasta 1989 el ordenamiento laboral español no contemplaba ningún derecho para los hombres trabajadores en relación con la necesidad de conciliar su vida profesional con sus responsabilidades familiares. El Estatuto de los Trabajadores, en su primera redacción de 1980 sí recogía el derecho a un permiso retribuido «por alumbramiento de la esposa». Este permiso, así contemplado, deja ver cómo en 1980, el nacimiento (no la adopción) de hijos y, además, únicamente dentro del matrimonio, revestía un carácter festivo para los padres trabajadores. Planteamiento que está siendo superado progresivamente.

Como se indicaba, en 1989 se reconoció por primera vez en España la posibilidad de los hombres trabajadores hicieran uso de parte del «permiso de maternidad», si bien con numerosas limitaciones¹.

Diez años después, la Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras, ha supuesto un importante paso en algunos de los temas relacionados con dicha cuestión. Esta Ley ha sido completada posteriormente con algunas de las medidas que se han adoptado a través del Real Decreto-Ley 5/2001, de 2 de marzo, de Medidas Urgentes de Reforma del Mercado de Trabajo para el incremento del empleo y la mejora de su calidad, así como el Real Decreto-Ley 1/2000, de 14 de enero, sobre determinadas mejoras de la protección familiar de la Seguridad Social y el Real Decreto 1368/2000, de 19 de julio, de desarrollo de las prestaciones económicas de pago único por nacimiento de tercer o sucesivos hijos y por parto múltiple. Finalmente, la Ley 12/2001, de 9 de julio, ha venido a contemplar por primera vez en el ordenamiento laboral español la situación de los padres y madres con hijos prematuros o que requieren hospitalización. El Real Decreto 1251/2001 supuso una amplia reordenación de la regulación de las situaciones de maternidad y de riesgo durante el embarazo, con especial atención a su protección social. Más recientemente, la Ley 40/2003 ha introducido una reforma puntual en las excedencias por razones familiares para las familias numerosas y la Ley 51/2003 ha incidido en las excedencias para atención de personas dependientes. Son numerosos los aspectos de la relación laboral en que se reflejan las situaciones familiares o privadas de los/as trabajadores/as. No contamos con una única norma que regule esta diversidad de cuestiones, antes bien, la propia «ley de conciliación» presenta un contenido que introduce reformas y ampliaciones en múltiples normas ya existentes. Igualmente, para contar con un marco normativo completo, se tiene que atender tanto a la normativa laboral como a la de Seguridad social, procesal y de prevención de riesgos profesionales. Fundamentalmente, las reformas que se vienen

¹Así, únicamente podían utilizar cuatro semanas de permiso, siempre que fueran las últimas, y siempre que se las cediera la madre trabajadora y la reincorporación de esta al trabajo no implicara un riesgo para su salud

introduciendo para facilitar la conciliación de la vida familiar y laboral se centran en la regulación del tiempo de trabajo. A continuación se van a sintetizar los diferentes aspectos del tiempo de trabajo a través de los cuales se pretende lograr dicho objetivo.

2. CUESTIONES PREVIAS

Conciliación

Antes de apuntar los principales aspectos en los que el ordenamiento jurídico pretende facilitar la conciliación de la vida familiar y profesional, vamos a llamar a atención sobre varias cuestiones claves para enmarcar adecuadamente las valoraciones que sobre aquellos pudieran realizarse. La primera de dichas cuestiones es, precisamente, el término «conciliación», que (aunque no exento de algunas críticas –véase T. Torns en este mismo volumen) resulta útil para arrancar un planteamiento coherente del tema que nos ocupa.

Y es que hablar de «conciliación» lleva implícito el reconocimiento de la existencia de un conflicto, de algo que no encaja, de algo que choca o algo que se cuestiona. Así, con este término nos asomamos a diversos planos en los que manifiesta un conflicto entre la vida familiar (privada, en términos más amplios) y la actividad laboral. Un primer plano estrictamente individual, que viene a poner el énfasis en los conflictos internos que vivimos (habitualmente las mujeres) a la hora de armonizar nuestra vida familiar y nuestra actividad profesional. Un segundo plano contemplaría el conflicto en el seno de la unidad familiar o de convivencia, llevando en ocasiones al cuestionamiento de la atribución de roles a hombres y a mujeres y guardando estrecha relación con la reivindicación de un tiempo propio por parte de muchas mujeres, para vivirlo incluso fuera del espacio doméstico. En un tercer plano, el conflicto entre la vida familiar y la actividad profesional se manifiesta en el centro de trabajo, en el que cada uno de los trabajadores y trabajadoras vienen a «traerse puestas» unas necesidades y prioridades diferentes en función de factores como la composición de su unidad familiar. Y un cuarto plano en que se ha de contemplar ese conflicto al que venimos haciendo referencia es en el conjunto de la sociedad. Así, la necesidad de articular medidas para facilitar la conciliación pasaría a constituir una cuestión de orden público, de interés público.

El ámbito doméstico sigue siendo de las mujeres.

A pesar de los innegables cambios en nuestras costumbres y en nuestras normas jurídicas, puede afirmarse que los trabajos domésticos y las responsabilidades familiares siguen siendo asumidos en su mayor parte por las mujeres. Así, resulta más que clarificador cómo la descarga de responsabilidades domésticas de las generaciones más jóvenes ha sido posible gracias, en buena medida, a que han sido otras mujeres quienes las han asumido.

Miopía del Ordenamiento Jurídico

Nuestro ordenamiento, antes de la reciente Ley de Igualdad que contrae novedosos cambios, adolece de una miopía notable a la hora de contemplar medidas acerca de la conciliación de la vida familiar y profesional. Miopía que se puede constatar, al menos, en estos aspectos:

- a) Se contempla únicamente el tiempo. Aunque se trata de articular medidas excepcionales en la regulación de las jornadas y de los descansos y permisos, existe una visión mínimamente realista, habría de contemplar de forma simultánea el mantenimiento económico de la unidad familiar (remuneración y beneficios sociales, básicamente), que determinará con seguridad el tiempo de trabajo, al menos por lo que al margen de elección de los trabajadores se refiere.
- b) En segundo lugar, esa contemplación del tiempo como único factor en cuestión, se efectúa desde una perspectiva muy limitada. Se trata de atender ciertas necesidades inmediatas en relación con el nacimiento o adopción de los hijos.
- c) En tercer lugar, las medidas que prevé nuestro ordenamiento para facilitar la conciliación de la vida familiar y laboral tampoco contempla la realidad de las relaciones laborales en España, ya que sus planteamientos parecen pensados para un mercado de trabajo donde la mayoría de los trabajadores y de las trabajadoras mantienen una relación estable y suficiente (indefinida y a tiempo completo), cuando la realidad demuestra que esto no es así. A ello hay que añadir las peculiaridades que a este respecto presentan situaciones en las que la prestación de servicios se realiza a través de contrataciones con ETT, de contrata o subcontratas, etc.

Falta de Modelo. Modelo de Vida. Discriminación.

Cabe apuntar ahora una valoración crucial para el presente estudio, cual es la falta de modelo al que deberían dirigirse las medidas que se articularan para facilitar la conciliación familiar y laboral. El contenido de la ley de conciliación puede servir de ejemplo para sostener esta afirmación, ya que en sus artículos se encuentran medidas que parecen dirigirse a evitar los perjuicios en las carreras profesionales de las mujeres que asumen las responsabilidades familiares, medidas que parecen dirigirse a que las mujeres continúen asumiendo la mayor parte de estas responsabilidades y medidas (las menos) que parecen orientarse a que los hombres participen de las responsabilidades familiares.

La ausencia de un modelo mínimamente definido no es sino el reflejo del profundo replanteamiento que se está manifestando con gran intensidad en la sociedad acerca de los modelos de unidad de convivencia, de trayectoria profesional y de sociedad, en definitiva. Pero hace imposible que las medidas que se articulen puedan dirigirse claramente a objetivos concretos, puedan rentabilizarse mejor los recursos que se disponen para su consecución y puedan estar sujetar a evaluaciones previas y posteriores. ¿Cómo se va a evaluar si no hay unos objetivos definidos?

3. CONTEXTO HISTÓRICO

Del Modelo Tradicional de Familia a los Modelos Actuales.

Para abordar el tema y como supuesto inicial donde nace el problema de la Conciliación de la vida laboral y familiar, es indispensable hacer referencia a como se organiza el trabajo entre hombres y mujeres, ambos realizan tareas de distinto tipo en las sociedades que se conocen.

En las diversas sociedades, más allá de sus diferencias, existe la separación de tareas que se atribuyen a hombres y mujeres, es una constante. Claro que esta separación puede ser más o menos rígida, de acuerdo a las características de la sociedad que se trate, puesto que influyen factores: económicos, tecnológicos, demográficos, así como a otros de carácter cultural e ideológico, que inciden en esta división de tareas por sexo. Esta división tiene unas características comunes y es que las mujeres tienen mayor cuando no exclusiva responsabilidad en la crianza y cuidado de los/as hijos/as y en las tareas domésticas.

Otro tema importante es que esta división sexual del trabajo se traduce en la mayor parte de las sociedades en una JERARQUIZACIÓN en cuanto a la VALORACIÓN SOCIAL Y ECONÓMICA otorgadas a las funciones que unos y otros desempeñan, valoración que se realiza en perjuicio de las mujeres, y que se traduce en una manifiesta DESIGUALDAD ENTRE CAMBOS SEXOS.

Otras de las características de esta *división sexual del trabajo* es que varía en el TIEMPO y en el ESPACIO. No es lo mismo la división de tareas en la actualidad, que en la época de nuestras madres, tampoco es igual en el área rural que urbana.

Actualmente existe la posibilidad de extender modelos dignos de protección por los poderes públicos a todas aquellas formas familiares no dependientes del matrimonio y en los que los convivientes pueden o no ser del mismo sexo. Hasta el momento, la respuesta ha sido favorable hacia las uniones de hecho heterosexuales, existiendo empero un rechazo hacia las parejas homosexuales, pese a los avances legislativos acometidos en este terreno (v.gr. Ley 13/2005, por la que se modifica el CC en materia de derecho a contraer matrimonio).

Incorporación de las Mujeres al mercado de trabajo, sin democratizar la familia.

En el siglo XIX, la Revolución Industrial, supuso para las mujeres de clases necesitadas, el trabajo fuera de casa, sin que ello significara el abandono del trabajo doméstico, y tenían que ocuparse de ambos trabajos para contribuir junto con maridos e hijos a conseguir los recursos que la familia necesita para subsistir. En el mismo siglo, las mujeres nos encontramos ante el modelo económico de la Unión Europea, modelo que se encuentra ante una sociedad que envejece y que además, tiene uno de los índices de natalidad más bajo, por lo que requiere de la mano de obra de las mujeres.

Doble Jornada de trabajo: Las mujeres en pleno siglo XXI, con más de dos siglos de lucha en la búsqueda de la igualdad de derechos, responsabilidades y por conseguir un trato digno, tienen o mejor dicho tenemos el compromiso, con nosotras mismas y con las mujeres que vienen detrás de nosotras, de entrar al mercado laboral, por la puerta grande.

Y entrar por la puerta grande es que se reconozca que las mujeres de un modo u otro, han participado en el mercado de trabajo y forman parte de la Población Económicamente Activa (PEA).

Que es cada vez más creciente incorporación de las mujeres al mercado laboral, se ha ido dando sin que se modifiquen sustancialmente para ellas, las condiciones impuestas por la *división social del trabajo* - que se va gestando a través de la socialización de género² en la familia y la sociedad- . por lo que ya es hora que se reconozca el derecho de las mujeres a tener un empleo digno y bien remunerado, en igualdad de condiciones que los hombres. Y como sostienen Diane Elson y Naila Kabeer³ ***“Se ha puesto mucho énfasis en incorporar a las mujeres al mundo laboral, al ámbito público, pero el mismo esfuerzo no ha sido puesto en democratizar la vida doméstica, es decir, en hacer que los varones asuman su parte en el reparto igualitario de las tareas del hogar.”***

² **Socialización de género:** proceso por medio del cual los hombres y las mujeres van aprendiendo las normas, valores, costumbres, estereotipos y roles asignados por cada cultura particular a hombres y mujeres. Es un proceso que comienza desde la primera infancia y se va consolidando a lo largo de los años. Este proceso se ve reforzado por instituciones sociales tales como la familia, las instituciones educativas y religiosas y los medios de comunicación social, el grupo de pares o iguales (VOLIO: 1999)

³ Citadas por Roxana Volio, La realidad en España acerca de la conciliación de la vida laboral y familiar, Documento sin publicar. Madrid, 2004

4. CUERPO DEL TRABAJO

Tras ponernos en situación, la cuestión de la Conciliación de la vida laboral y familiar esta teniendo recientemente un cierto auge ya que se ha estado iniciando una nueva Ley, Ley de Igualdad, (Anexo II) que cambiara algunas pautas bastante retrasadas.

A continuación vamos a analizar los cambios y ventajas que ha traído la Ley de Igualdad para los trabajadores y también estudiaremos las novedades que ha traído la nueva Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad definitiva de mujeres y hombres para los funcionarios.

4.1. Trabajadores

El Congreso de los Diputados aprobó en Diciembre de 2006 con el apoyo de todos los grupos excepto del PP, que se ha abstenido, el proyecto de ley orgánica de Igualdad, que, entre otras cosas, contempla por primera vez en España un permiso exclusivo de paternidad de 15 días, además de establecer la paridad en las listas electorales. Durante su intervención, el ministro de Asuntos Sociales, Jesús Caldera, ha calificado la norma como "sin precedentes" para la igualdad de la mujer.

La paridad en las listas electorales, los planes de igualdad obligatorios en las empresas, y las exenciones a la seguridad social para trabajadoras autónomas están también incluidos en esta norma, que sigue ahora su trámite parlamentario con su envío al Senado. La Ley ha contado con el respaldo de todos los grupos del arco parlamentario, excepto el del PP, que como había anunciado, se ha abstenido, al igual que hizo durante el debate del texto en comisión. Otra importante novedad es el reconocimiento de la condición de refugiada a las extranjeras que huyan de su país por violencia sexual o maltrato.

Durante su intervención en el Congreso, Caldera ha calificado la norma como "antes que nada un marco de convivencia" y un avance "sin precedentes" para la igualdad de la mujer. El ministro ha dicho que pretende derribar todas los obstáculos que impiden a las mujeres ser iguales a los hombres, eliminado cualquier tipo de discriminación y erradicando prejuicios y diferencias de trato. Caldera ha reconocido que todavía persisten discriminaciones injustificadas, que con la acción política, como la que supone esta ley, hay que ayudar a remover.

La Ley, a juicio del ministro, situará a España a la cabeza de Europa, y esta posición se está logrando con el concurso de toda la sociedad, los sindicatos y los empresarios. El ministro ha expresado su deseo de que salga adelante con el mayor consenso posible, ya que entiende que es un logro de toda la sociedad española que en torno a esta norma haya un espíritu de consenso que fructificó en época de la transición.

El ministro de Trabajo y Asuntos Sociales, Jesús Caldera, ha negociado todo el apartado sociolaboral de la ley con sindicatos y empresarios y ha logrado alcanzar unas 'coincidencias básicas' con los primeros, si bien los segundos han rechazado que se impongan medidas legales para conseguir la igualdad.

Esta nueva Ley trae consigo unos grandes cambios con nuevas medidas en diferentes aspectos, para la Conciliación de la vida laboral y familiar, que a continuación pasó a detallar.

4.2. Nuevas medidas para las empresas.

Entre esas medidas legales, destaca en el proyecto la obligación que tendrán todas las empresas de negociar medidas o planes de igualdad en sus convenios colectivos.

Las empresas de más de 250 empleados tendrán que negociar planes completos para erradicar las posibles discriminaciones que sufra la mujer en el acceso al empleo y a la formación, en las promociones o en las diferentes categorías.

4.3. Permiso de paternidad.

El gobierno va a cumplir su promesa electoral de crear un permiso de paternidad retribuido, que será de diez días. Este será uno de los puntos de la Ley de Igualdad que sí será un derecho y no un beneficio a pactar en los convenios. En realidad, el nuevo permiso será de ocho días, según la ley, que deberán sumarse a los dos días de permiso que ya recoge el Estatuto de los Trabajadores. Así, los dos días que ya existen seguirán siendo costeados por la empresa y los ocho nuevos los pagará la Seguridad Social. Este permiso será ampliado gradualmente hasta el año 2015. La ley no precisa qué ocurrirá en los casos en los que los convenios ya recogían mejoras en los permisos de paternidad

4.4. Permiso de maternidad.

Se amplía el **permiso de maternidad** en dos semanas en el caso de un hijo discapacitado y se podrán acumular las horas de lactancia, periodos que podrá tomar cualquiera de los dos progenitores.

El anteproyecto ampliará además de 6 a 8 años la edad de un hijo que da derecho a reducción de jornada, disminuirá a cuatro meses la duración mínima de la excedencia voluntaria y ampliará de uno a dos años la excedencia para cuidar a un familiar.

Se amplía en dos semanas para los supuestos de hijo discapacitado, pudiendo hacer uso de esta ampliación indistintamente el padre o la madre. No se reducirá el permiso de maternidad en caso de fallecimiento del hijo. Además, se establece el derecho de la mujer a acumular el permiso de lactancia en jornadas completas.

Se establece el derecho al **disfrute de las vacaciones** anuales fuera de los periodos de incapacidad temporal por embarazo, parto o lactancia natural de un menor de nueve meses.

En cuanto a la **reducción de jornada** para el cuidado de niños o familiares discapacitados se va a ampliar. La edad máxima del menor a cuidar pasa de seis a ocho años. Además, el límite mínimo de la jornada reducida será de un octavo de la totalidad de la jornada diaria y el límite máximo se mantiene en la mitad de la misma.

La duración mínima de la **excedencia voluntaria** se reduce a cuatro meses y se amplía de uno a dos años la duración máxima de la excedencia para cuidado de familiares. Además, se reconoce la posibilidad de que tanto la excedencia por cuidado de hijo como la de por cuidado de familiares se puedan disfrutar de forma fraccionada

También se establece la obligación de negociar **planes de igualdad** en empresas de más de 250 trabajadores y también fomentar la implantación voluntaria de estos planes en las pequeñas y medianas empresas.

Estos planes de igualdad consistirán en aprobar un conjunto de medidas de acceso al empleo, clasificación y promoción profesional, formación, retribuciones y ordenación del tiempo de trabajo tendentes a alcanzar en la empresa la igualdad entre hombres y mujeres y eliminar discriminaciones por razón de sexo.

Según avanzó ayer la responsable de Igualdad del PSOE, Maribel Montaña, la futura ley recogerá también la paridad en las listas electorales, un compromiso que el partido del Gobierno incluyó en su programa y que, de hecho, cumplió en sus candidaturas a las últimas elecciones generales.

La ley buscará el impulso de la igualdad en las instituciones e incluirá además la transposición de la directiva europea sobre discriminación y acoso laboral y sexual, con sus correspondientes sanciones

Además, también se van a flexibilizar **los requisitos de cotización** previa para el acceso a la prestación contributiva de maternidad. Se creará un nuevo subsidio por maternidad para las trabajadoras que no reúnan el periodo de cotización mínimo para acceder a la prestación por maternidad. La cuantía de este subsidio será de un 80% del Indicador Público de Renta de Efectos Públicos (IPREM) y su duración de 42 días naturales a contar desde el parto. También se considerará periodo de cotización efectiva los dos primeros años de excedencia por cuidado de hijo y el primer año de excedencia por cuidado de familiares. Se reconoce el subsidio de maternidad y el permiso de paternidad a los trabajadores autónomos y se también se incluirá este último en los contratos formativos.

En la ley se promueve también la **participación de las mujeres en los consejos de administración de las sociedades mercantiles**, incentivando una composición equilibrada de estos órganos, que se ha de producir de forma progresiva.

Las empresas deberán promover condiciones de trabajo que **eviten el acoso sexual** y el acoso por razón de sexo y arbitrar procedimientos específicos para su prevención y para dar cauce a las denuncias o reclamaciones que puedan formular quienes hayan sido objeto del mismo.

A través de esta nueva normativa también se adaptarán **infracciones y sanciones**, así como de mecanismos de control de los incumplimientos en materia de no discriminación y se refuerza el papel de la Inspección de trabajo y Seguridad Social.

También se establece este modelo de igualdad en el ámbito del empleo en todas las **Administraciones Públicas** con algunas especificidades en cuanto a representación equilibrada entre mujeres y hombres en el nombramiento de los titulares de órganos directivos cuya designación corresponda al Consejo de Ministros, así como la igualdad en el empleo público, con diversas medidas dirigidas a evitar requisitos perjudiciales para el acceso de mujeres a estos puestos y fomentar su participación en acciones formativas.

4.5 Excedencia, reducción de jornada y cotizaciones

Esta nueva ley quiere también **evitar que la maternidad y paternidad 'penalicen' la vida laboral**: se amplía el derecho a solicitar una excedencia hasta que el hijo cumpla los 8 años (actualmente, hasta los 6) y los dos primeros años se considerarán cotizados (hasta ahora era sólo el primero); se reduce a cuatro meses la duración mínima de la excedencia voluntaria y se amplía de uno a dos años la excedencia para cuidar a un familiar. Además, también se van a flexibilizar **los requisitos de cotización** previa para el acceso a la prestación contributiva de maternidad.

Se creará un nuevo subsidio por maternidad para las trabajadoras que no reúnan el periodo de cotización mínimo para acceder a la prestación por maternidad. La cuantía de este subsidio será de un 80% del Indicador Público de Renta de Efectos Públicos (IPREM) y su duración de 42 días naturales a contar desde el parto. También se considerará periodo de cotización efectiva los dos primeros años de excedencia por cuidado de hijo y el primer año de excedencia por cuidado de familiares. Se reconoce el subsidio de maternidad y el permiso de paternidad a los trabajadores autónomos y se también se incluirá este último en los contratos formativos.

4.6. Jornada flexible.

La ley de igualdad establece que 'el trabajador tendrá derecho a la adaptación de su tiempo de trabajo para hacer efectivo el derecho de conciliación de su vida laboral, personal y familiar'. Pero a esto la norma añade una coetilla en la que se precisa que esta flexibilidad horaria será 'en los términos que se pacte en los convenios colectivos'. Esto por tanto no establece un derecho del trabajador a la jornada flexible, similar al que existe, por ejemplo, en la actualidad a la reducción de jornada a los padres con hijos menores de seis años. Ahora los convenios ya pueden fijar cualquier flexibilidad de jornada, sin que exista una ley.

4.7. Planes y medidas.

La norma dice: 'en todo convenio colectivo que afecte a empresas de más de 250 trabajadores existirá la obligación de negociar las medidas relativas al fomento de la igualdad de oportunidades y de trato entre mujeres y hombres'. Según esta redacción las empresas de más de 250 trabajadores sólo deberán negociar 'medidas', no un plan de igualdad, que sólo deberá adoptarse si quiere la empresa.

4.8. Incentivos a la Contratación y Mantenimiento de Empleo.

El objetivo es vencer las resistencias empresariales a la contratación de trabajadores que potencialmente puedan asumir responsabilidades familiares. Lo cual redundará indirectamente en el fomento de la maternidad, pues favorece que las mujeres mitiguen su temor a la pérdida del empleo o a verse postergadas profesionalmente.

Tipos de Medidas:

1. Incentivación económico-fiscal del empleo:

- a) Reducción en las cotizaciones empresariales por contingencias comunes en los contratos de interinidad celebrados para sustituir a trabajadores que se encuentren en situación de excedencia por motivos familiares.
- b) Bonificación del 100% de las cuotas empresariales a la Seguridad Social por la contratación por sustitución de trabajadores que se encuentran disfrutando del permiso por maternidad y análogos.
- c) Bonificación a la contratación de trabajadoras que hayan sido madres recientemente (en los 24 meses anteriores a la fecha de contratación hallándose inscritas en la oficina de empleo).

2. Protección frente al Despido Objetivo y Disciplinario:

Se establece la nulidad de los despidos objetivos y disciplinarios en cuyo trasfondo subyazcan aspectos relacionados con la conciliación de la vida laboral y familiar, con la correspondiente readmisión obligatoria del trabajador a su antiguo puesto.

Supuestos:

- a) Exclusión del cómputo a efectos del despido objetivo ex art.52.d Estatuto de los Trabajadores, de las faltas de asistencia generadas con motivo de la maternidad.
- b) Nulidad del despido de trabajadores/as con contrato de trabajo suspendido por riesgo durante el embarazo o permiso por maternidad/paternidad biológica o adoptiva.
- c) Nulidad del despido de trabajadoras embarazada, desde la fecha del inicio del embarazo hasta el comienzo del periodo de suspensión por maternidad o riesgo durante el embarazo, así como el de los trabajadores que hayan solicitado el permiso o la reducción de jornada por motivos familiares o estén disfrutando de una excedencia por cuidados familiares.

4.9. Violencia de Género .

La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, (Anexo III), se toman las siguientes medidas:

1. Existe la posibilidad de solicitar el cambio de centro de trabajo o el desempeño de los cometidos laborales en otra ciudad.
2. También se puede cobrar el subsidio de desempleo en caso de suspensión o extinción del contrato.

3. Reducción del horario laboral.
4. Bonificaciones a las empresas del 100% en la Seguridad Social para las empresas que sustituyan a las empleadas por trabajadores interinos.

5. CONCLUSIONES.

En este apartado vamos a contrastar diferentes puntos de vista en torno a la Conciliación de la vida laboral y familiar. Por ejemplo vamos a empezar por lo que nos expone la Confederación General del Trabajo;

Uno de los problemas más importantes, según la **CGT**, la hora de conciliar personal, familiar, militante y laboral es que el sistema económico imperante que nos oprime y exprime se rige por el único criterio de la acumulación de beneficios en vez de por la satisfacción de las necesidades de las personas. Así las empresas pretenden y van consiguiendo una mayor desregulación de las relaciones laborales y exigen que las y los trabajadores estén disponibles las 24 horas del día.

Por otra parte las distintas administraciones públicas deberían dedicar muchos más recursos a los servicios de guarderías, residencias para personas mayores, centros de día para personas dependientes

Como complemento deben potenciarse cambios de actitud para evitar, por ejemplo, que los hombres dejen casi para el último lugar la compatibilidad con la vida familiar a la hora de elegir un trabajo, mientras que esta es una de las primeras características que buscan las mujeres. En el ámbito de la empresa hay que erradicar la idea que aún mantiene un 42 por ciento de las mismas de que las responsabilidades familiares limitan el rendimiento de las mujeres.

En cualquier caso, todos parecen reconocer que estas dificultades repercuten en la educación de los hijos, y en mayo medida los hombres (63,9 por ciento) que las mujeres (56,8 por ciento). Pero también son los varones en mayor porcentaje (51 por ciento frente a un 44 por ciento de mujeres) los que creen que la adopción de medidas de conciliación en la empresa provoca conflictos laborales.

Y, a pesar de todo ello, las mujeres desean seguir incorporándose al mercado laboral, dado que hasta un 66,5 por ciento de las amas de casa que todavía no lo han hecho manifiestan su voluntad de contar con un trabajo remunerado. Pero una vez llegan al mundo laboral, sólo un 42 por ciento de los trabajadores reconoce haber hecho uso de alguna medida legislativa de conciliación, y los que las adoptaron manifestaron haber tenido consecuencias negativas (5,9 por ciento de hombres y 11,2 por ciento de mujeres).

Algo que se explica si se tiene en cuenta que sólo una de cada cinco empresas contempla en su convenio colectivo un reconocimiento a las medidas de conciliación. Hasta tal punto se dan estas dificultades que casi un 30 por ciento de las mujeres acaba por abandonar el mercado laboral, frente a un 12 por ciento de los hombres. Pero además, las mujeres lo hacen en un 42 por ciento de los casos para cuidar a sus hijos.

En el ámbito privado, es revelador que los varones están más dispuestos a compartir tareas en el cuidado de los hijos, al que las mujeres dedican 4 horas y los hombres 2. Mucho menos dispuestos están a compartir las labores domésticas (las mujeres dedican 4 horas frente a 1,3 horas de los hombres). Pero, de todos modos, a la madre, le toca ser el agente principal en las tareas de cuidado de los hijos, papel que en algunos casos traslada fundamentalmente a la abuela materna.

Al corriente de todas estas desavenencias la CGT ve con buenos ojos la implantación de la nueva Ley de Igualdad que mejorará aspecto como la individualización del permiso de paternidad y su ampliación a 15 días que se irá instaurando gradualmente hasta el 2015.

Esta perspectiva entra en bastante contradicción con el veredicto de el **Presidente de la CEOE, José María Cuevas** que aseguró que al diálogo social aún le quedan "miles de capotazos" a pesar del "rejón de muerte" que ha supuesto para este proceso el hecho de que el Gobierno haya aprobado la Ley de Igualdad en contra de las opiniones de los empresarios. Una Ley que, según Cuevas, podría resultar ineficaz en cuanto a los fines perseguidos y ante la que el mundo empresarial siente "un rechazo generalizado".

Cuevas, que participó en los 'Desayunos Informativos de Europa Press', subrayó que la aprobación de esta norma "ha lesionado de forma profunda" el diálogo social y la "credibilidad" de los agentes que en él participan (Gobierno, sindicatos y empresarios).

"Pero esto no es un anuncio de que nos vamos a ir todos a las montañas", precisó el dirigente empresarial, dando a entender así que la patronal no romperá el diálogo social.

Eso sí, Cuevas advirtió de que, después de lo sucedido con la Ley de Igualdad, toca definir claramente cuáles son las nuevas reglas de juego. "Habrá que precisar a los responsables del Gobierno cuáles son los nuevos compromisos que deben establecerse para recuperar esta credibilidad", subrayó Cuevas.

Aunque el diálogo social es en estos momentos tripartito, Cuevas se mostró a favor de implantar en España el mismo modelo que en Europa, es decir, que sean empresarios y sindicatos los que se sienten a las mesas de negociación, sin necesidad de compartir banco con el Gobierno. Ese, dijo, es el diálogo social "más puro y perfecto" que existe.

Respecto a la Ley de Igualdad, Cuevas advirtió de que no resultará eficaz para conseguir los fines perseguidos, entre otras cosas, porque en ella se intenta limitar la "esencia" de las empresas: su libertad para contratar y organizarse. "La libertad de empresa admite pocas limitaciones. Las políticas que pretendiendo favorecer a las mujeres imponen a los empresarios mayores costes o rigideces siempre han fracasado estrepitosamente. Con estos precedentes, aprobar un proyecto de Ley de Igualdad que pretende sindicalizar esta cuestión, imponer cuotas y limitar la capacidad de decisión de los empresarios no será eficaz para el fin pretendido y corre el riesgo de introducir elementos de inseguridad jurídica muy negativos", avisó.

Aunque no se aventuró a utilizar la palabra "fracaso", Cuevas sí manifestó que el rechazo del mundo empresarial a esta Ley es "generalizado". A pesar de ello, garantizó que la CEOE se esforzará en pedir a las empresas que combatan la discriminación e incrementen la formación a mujeres para que puedan asumir más puestos de responsabilidad.

Desde la *opción feminista*, el objetivo radica en la reivindicación de igualar a hombres y mujeres. Es por ello que el permiso de paternidad esté al margen del de la maternidad, con la premisa de que las mujeres no sigan siendo el único soporte de estabilidad familiar. Por ello este enfoque ve un cierto haz de esperanza en Leyes como la Violencia de Género y la Ley de Dependencia e Igualdad, si bien sus palabras no son muy triunfalistas. Y es que estas leyes dan una visión muy positiva, no obstante es difícil una integración del nivel de conciliación de la vida laboral y familiar. Los colectivos de mujeres alzan la voz ante la falta de diálogo y negociación en este tema. "**La Ley de Igualdad no puede hacerse sin contar con las organizaciones de mujeres**", denuncia un [manifiesto](#) hecho público este jueves y suscrito por 26 colectivos feministas, entre ellos CELEM (Coordinadora Española para el Lobby Europeo de Mujeres), la Federación de Asociaciones de Mujeres Separadas y Divorciadas, la Confederación de Mujeres Rurales (CERES), Mujeres por la Paz y el Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense. Dicho manifiesto recoge 10 puntos básicos que "debe contener" la futura ley, entre ellos: **listas electorales paritarias** a todos los órganos de representación directa y de la Administración y la creación de un '**Consejo Estatal de las Mujeres**' —elegido por las ONG de mujeres, no por el Gobierno— para el seguimiento de la aplicación real de las políticas de igualdad.

Para los *representantes sindicales* lamentan que el texto no sea fruto del diálogo y la negociación. Ha sido el Gobierno el que ha tomado la iniciativa y presentó el pasado 6 de febrero un texto —muy criticado por ser una mera declaración de intenciones— que ha terminado incorporando algunas, sólo algunas, de sus reivindicaciones.

"Habríamos conseguido mayores efectos con el consenso de todos", señala Almudena Fontecha, secretaria de Igualdad de UGT. Para Lola Licerias, secretaria de Empleo de CCOO, "en 10 meses, el Gobierno no ha trabajado activamente estas medidas en la Mesa de Trabajo, y ahora, porque llega el 8 de marzo, Día de la Mujer Trabajadora, y ha decidido aprobar el texto, **en una semana hemos tenido que decir que sí atropelladamente**". Unos y otros reconocen, sin embargo, que con la Ley de Igualdad se va a dar un paso muy importante

UGT valora positivamente, en líneas generales, las medidas sociolaborales del Anteproyecto de Ley de Garantía de la Igualdad entre Mujeres y Hombres, aprobado hoy en Consejo de Ministros, ya que beneficia a todos los trabajadores. El texto aprobado recoge la mayoría de las propuestas realizadas por las organizaciones sindicales a la parte sociolaboral al proyecto, la única entregada por el Gobierno el pasado 6 de febrero. No obstante, el sindicato mantiene la discrepancia respecto al permiso de paternidad que se establece en ocho días frente a nuestra propuesta de ampliarlo a cuatro semanas, así como nuestra consideración de suprimir los periodos de carencia en el subsidio por maternidad. El texto representa un paso importante para garantizar de igualdad de oportunidades y trato de hombres y mujeres en todas las empresas, al contemplar la negociación de medidas específicas en los convenios colectivos, así como la obligatoriedad de elaborar planes de igualdad en todas las empresas de más de 250 trabajadores.

6. REFERENCIAS Y NOTAS.

- Beatriz QUINTANILLA NAVARRO. Profesora Titular de Derecho del Trabajo y Seguridad Social Universidad Complutense de Madrid. *Cuadernos de Relaciones Laborales* 2005, 23, núm. 1 95-129 ISSN: 1131-8635.
- López Méndez, Irene. *¿Qué puede aportarnos la UE en el impulso de la Conciliación en España?* En: *Conciliar la Vida. Tiempo y Servicios para la Igualdad*. Consejo de la Mujer de la Comunidad de Madrid, 2002.
- Milú Vargas; Jurista Nicaragüense, consultora en género.
- ROXANA VOLIO, *La realidad en España acerca de la conciliación de la vida laboral y familiar*, Documento sin publicar. Madrid, 2004.

- ANA DELSO ATALAYA, *El Cheque Servicio como elemento dinamizador, de estrategias para la Conciliación de la vida laboral y familiar*, Documento sin publicar, Madrid, noviembre de 2004.
- BONINO,C. Y ARAGON, J. 2004 *La negociación colectiva como instrumento para la igualdad laboral entre mujeres y hombres*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- AA.VV. 2004 *Observatorio de la Negociación Colectiva. Una visión Cualitativa* Escudero Rodriguez. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Comisión de estudio de la Ley de Conciliación Mujeres del Faro Sur
- Páginas Webs:
 - <http://www.uv.es/cgt/normativa/leyigualdadfuncionarios.doc>
 - [\Confederación General del Trabajo - C. G. T. - Conciliación de la vida laboral y familiar casi impo.htm](#)
 - [Medidas de conciliación de la vida laboral y familiar.htm](#)
 - [Www.mtas.es](http://www.mtas.es)
 - WWW.ces.es (Consejo Económico y Social Nacional).
 - Www.ugt.es (Unión General de Trabajadores).
 - WWW.ccoo.es (Comisiones Obreras).
 - WWW.ceoe.es (Confederación Española de Organizaciones Empresariales).
 - Www.cedt.junta-andalucia.es/carl (Consejo Andaluz de Relaciones Laborales)

Verónica Castillo Medina