

Número 38

Febrero 2010

Índice de Contenido:

LISTEN TO THIS! -- 13 TIPS FOR BETTER LISTENING PRACTICE

Alistair Watson

APRENDER A PREVENIR EL ESTRÉS LABORAL DOCENTE

Andrés Jiménez Fernández

COMPETENCIAS BÁSICAS TAMBIÉN PARA LA ECONOMÍA EN EL BACHILLERATO

¿POR QUÉ NO?

Antonio Extremera Castilla

DIDÁCTICA ESPECIAL SOBRE ROMEO Y JULIETA DE W. SHAKESPEARE

Celia María Méndez Pérez

NADANDO A CONTRACORRIENTE

Constancia Criado Cambrón

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

Javier Alonso Carrión

JUEGOS EDUCATIVOS, FYQ PASAPALABRA (AMPLIACIÓN)

Jesús Manuel Muñoz Calle

DIFFERENT TYPES OF GROUPING OUR STUDENTS TO ENHANCE ORAL COMMUNICATION

Laura Lucía Ortiz Fernández

LA CULTURA EMPRENDEDORA: UN RETO EDUCATIVO EN ANDALUCÍA

Miguel Francisco Tena Jiménez

PROGRAMACIÓN DE ESTRATEGIAS LECTORAS

Yolanda Romero Quintanilla

LISTEN TO THIS! -- 13 TIPS FOR BETTER LISTENING PRACTICE

Alistair Watson

Listening is one of the 4 skills in language and for most language learners is one of the most difficult, while also one of the most important; the Order of 10th August 2007 establishes that "it takes up the greatest part of our communicative exchanges". Students often, however, feel stressed by listening activities- they often have a mental block, a belief that they won't be able to understand. Below I set out some ideas for listening activities, to help train our learners to listen better, and have more confidence in themselves.

1. Make the listening task simple, not the listening text. This is vital; the activity must be doable, or students will begin to panic, and block up.
2. Always have a lead-in to the activity, if possible with visual support. Except on the telephone, real-life listening always has a context. If you have them mentally prepare for the listening, it should make the actual listening easier. Typical activities could include the following:
 - i) Look at the pictures and predict what happened. Then listen and check
 - ii) Tell students the subject of the conversation and have them predict what words they expect to hear- this makes it easier for students to recognise the words aurally
 - iii) Give students a series of True/False questions to discuss. Then they listen to check their answers.
 - iv) Give students a series of words that are in the dialogue and explain the context. Have them then try to invent the dialogue before listening and checking.
 - v) Pre-teach all vocabulary beforehand
3. Have students compare their answers after each listening -- let them use L1. This way the weaker students have some answers and feel better. Alternatively, for weaker students, their activity could be easier, e.g. give them discrimination activities rather than gap-filling.
4. Have students listen to English songs as background noise while doing other activities in class, and encourage them to do the same at home. This sensitises them to intonation patterns and rhythm.
5. Teach them the use of stress patterns in English, both at word and sentence level. Have them examine texts and mark the stressed words.
6. Let students control the disc/tape and let them rewind and re-listen as many times as they like.
7. Show them the text after listening, and have them listen again, so they can see where they were going wrong. Have them explain what they heard or misheard
8. Use short dictations at the end of the class from a text they have already seen during the lesson. This helps boost confidence.
9. Use a wide variety of accents, and dialects, and of different lengths, both formal and informal. Speakers should be native and non-native. A rich variety of material is now available on internet, podcasts, satellite TV etc.
10. Teach students the phrases needed for requesting repetition or clarification in real-life situations; not "Repeat" but "Can you say that again please?/Sorry etc, depending on the context.
11. Whenever doing speaking activities, ensure the parties involved are actually listening to each other. Have them feedback on what their partner says (also a useful way of checking 3rd person Present Simple endings), or use appropriate responses to what's being said, e.g. Really/Did you/Uhuh
12. Accustom students to look through the listening activity, to ensure they know what is expected. Have them decide if in each case, the missing information is a number, a date, a place etc.
13. Also use videos and DVDs as listening activities – the visual support provided by the context gives students more confidence.

A pair of fun listening activities:

1. Guess the hidden word. Each student receives a word on a piece of paper. In pairs, they then begin a conversation on a topic that the teacher has chosen. During the course of the conversation, both have to use the word, but in a completely natural way. After a few minutes, they then guess what their partner's secret word was.
2. A series of words are written on cards and placed, face up, in front of the students, who sit with their hands behind their backs. Play the tape or dictate the text. When students hear one of the words on the card, they grab for it. The winner is the person with most cards. Include a few words of a similar sound eg white/write

Alistair Watson

APRENDER A PREVENIR EL ESTRÉS LABORAL DOCENTE

Andrés Jiménez Fernández

En el día a día, los profesores nos vemos obligados, entre otras cosas, a mantener la atención del alumnado durante las lecciones, a responder inmediatamente a las preguntas que plantean (algunas veces –todo hay que decirlo- bastante impertinentes), a defendernos de ciertas actitudes agresivas, a estar alerta y manifestar actitudes dialogantes ante situaciones de conflicto con los padres o con nuestros propios compañeros, a mantener un nivel adecuado de eficacia docente, etc. Si además nos encontramos en situación de interinidad, hemos de sumar a todo lo anterior el aprender a compatibilizar nuestra labor docente con las necesarias horas de estudio para conseguir la tan ansiada plaza definitiva, sin olvidar además el estrés ocasionado por los constantes cambios que realiza la Administración sobre las pruebas de concurso-oposición.



Todo este cúmulo de factores generan un grado de ansiedad que se intensifica con la nueva *cultura de la calidad*, en la cual los docentes nos sentimos cada más evaluados, ya no sólo por la Administración sino también por los padres, los cuales exigen y esperan cada vez más de nosotros, sin tener la conciencia de que se necesita trabajar conjuntamente.

Por otro lado, los propios problemas personales o familiares pueden sumarse a esa ansiedad profesional, pudiendo convertirse en “la gota que colma el vaso”. Aún más grave, a veces dichos problemas personales o familiares pueden originarse ante el propio estrés docente.

Podemos definir el estrés docente como la *cronificación* de “un estado de excesiva activación física y psicológica relacionada con el esfuerzo necesario para hacer frente a las demandas de nuestra profesión”. Esta cronificación tiene repercusiones negativas para nuestra salud que son evidentes y tangibles.

Muchas veces realizamos nuestra labor con excesiva fatiga, irritación o depresión, llegando a sentirnos desvinculados no sólo de nuestro centro de trabajo, sino también de nuestros compañeros. Es de sobra sabido que el colectivo docente es uno de los que presentan mayor riesgo de dolencias psicosociales.

El *burnout* es “un proceso que comienza generalmente como consecuencia de la pérdida de la ilusión profesional, a la que el profesor responde aumentando su esfuerzo” y, consecuentemente, su sensación de estrés también se incrementa. Aparece entonces irritación, tensión o miedo al aula e incluso a los compañeros y a los alumnos. Pensamos entonces exageradamente en nuestras normales limitaciones y tenemos miedo a que dichas dificultades sean percibidas por nuestros compañeros, a apelar a la dirección para implantar disciplina, etc.

Aunque las duras condiciones de trabajo a las que estamos sometidos los docentes no pueden ser modificadas en la inmensa mayoría de las ocasiones, sí es posible identificarlas. Mediante este proceso de identificación, que podríamos llevar a cabo elaborando un cuestionario, conseguimos algo esencial: saber con claridad qué nos está produciendo estrés. A partir de ahí, podemos trabajar hacia la eliminación del mismo.



Por todo ello, intentaré aquí esbozar algunas medidas individuales que podríamos poner en funcionamiento los profesores para facilitar nuestra propia labor.

En mi opinión, la primera de dichas medidas tendría que ser sin duda abandonar ese sentimiento de estar solo; es decir, de tener un problema e intentar que nadie lo sepa o, incluso peor, de no sólo no comunicar ese problema a nadie sino encima descargar tensiones acumuladas “pagándolo” con las personas que menos lo merecen. Es mucho más productivo abrirse a los demás y, sin ningún tipo de complejos, pedirles ayuda cuando hace falta. Ya se sabe que un problema contado es un problema compartido, por lo que el peso del mismo se divide automáticamente.

Muchas veces tendemos a decir que nuestro problema son los alumnos. Esto no debe jamás verse desde este enfoque tan generalizador, ya que deja abiertas pocas puertas a la esperanza. Tenemos que tener claro que el problema es el problema, y los alumnos son los alumnos. En otras palabras, si nos estresa el mal comportamiento de los alumnos, ése es el problema, pero no los alumnos en su totalidad.

Tenemos que aprender, como reza el título de este artículo, que *el fuego se apaga con agua, no con más fuego*. Si un grupo de alumnos está constantemente haciendo ruido o gritando o comportándose de forma abusiva, lo último que debemos hacer es rebajarnos a su altura y comportarnos de la misma manera.

Otras medidas útiles para sobrellevar la carga de trabajo son organizar el trabajo con antelación (estando siempre preparados para cambios inevitables de última hora), tener en cuenta ritmos y tiempos, así como potenciar la coordinación entre profesores, alumnos y padres en todas sus variables.

Contra el trabajo monótono y la desmotivación, algo que personalmente me funciona es la rotación de tareas y la realización de actividades complementarias, pero no sólo en el propio centro para los alumnos, sino para mí como alumno en algún otro lugar: un gimnasio, una academia de idiomas o a través de la formación a distancia.

Muchas veces la forma más fácil de quitar peso a un problema es saber "aparcarlo" hasta que estemos más descansados o más positivos. Esto viene a estar muy relacionado con nuestra planificación del tiempo libre. Por mucho trabajo que tengamos, hay que aprender a no sentirse culpable por tomar períodos más o menos largos de tiempo libre. Tenemos que aprender a ver dichos períodos como **un derecho absoluto**, ya que en esta profesión es fácil caer en la costumbre de no parar de trabajar nunca (trabajo, desde luego, no falta).

Además de los períodos de tiempo libre planificados de antemano, si se ha tenido un mal día, lo mejor es ir a dar un paseo a la salida, ir al cine o a tomar unas tapitas con amigos... cualquier cosa menos quedarnos solos dándole vueltas al problema y a lo mal que nuestra vida va.

Por último, me gustaría acabar mencionando el remedio más eficaz que he encontrado hasta ahora para llevarnos bien con los alumnos, lo cual obviamente disminuye nuestro estrés docente: es tan simple como aprender a valorar lo positivo que siempre hay en ellos y a centrarnos en ello, a quererlos y a sonreírles. En poco tiempo, ellos aprenderán a valorar lo positivo que siempre hay en nosotros y a centrarse en ello, a querernos y a sonreírnos. A fin de cuentas, el dicho es cierto: **"Recibes lo que das"**.

BIBLIOGRAFÍA

- KYRIACOU, C. (2003) Antiestrés para profesores. Barcelona: Octaedro.
- MANASSERO, M.A., VÁZQUEZ A.; FERRER, V.; FORNÉS, J. Y FERNÁNDEZ, M.C. (2003) Estrés y Burnout en la enseñanza. Islas Baleares: UIB.
- TRAVERS, C. Y COOPER, C. (1997) El estrés de los profesores. Barcelona: Paidós

Andrés Jiménez Fernández

COMPETENCIAS BÁSICAS TAMBIÉN PARA LA ECONOMÍA EN EL BACHILLERATO ¿POR QUÉ NO?

Antonio Extremera Castilla

Por todos es conocido que tras la aprobación de la nueva normativa en materia educativa, LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación) se ha establecido un marco competencial para evaluar al alumnado. Con ello se pretende conseguir un consenso en torno a las habilidades y capacidades que los alumnos y alumnas deben alcanzar durante la educación básica (que abarca la educación primaria y la educación secundaria obligatoria).

Y esto es así porque España debe situarse en torno al nivel medio de la Unión Europea en lo que respecta a educación pública para que todos los individuos posean las mismas capacidades y competencias básicas que cualquier otro ciudadano de espacio europeo.

Como premisa fundamental podemos decir que el concepto de competencia básica es muy similar al concepto de capacidad que anteriormente se establecía en la LOGSE. Podemos intuir que una competencia es la suma de conocimiento y actitud, siempre atendiendo a la diversidad del alumnado en los niveles educativos que apuntaba con anterioridad. Es un concepto un poco más global, más amplio que la capacidad, aunque sigue siendo bastante similar. Otra idea principal a destacar es que los objetivos que se plantean en las unidades didácticas en las que los docentes apoyan sus clases deben ir encaminados a la consecución de dichas competencias por parte del alumnado. Pero no sólo los objetivos, sino el resto de variables de la programación: contenidos, actividades, recursos, criterios de evaluación, educación en valores, etc.

Es decir, si los objetivos van dirigidos hacia las competencias, para alcanzar los mismos la metodología, los recursos materiales utilizados, las actividades etc. serán coherentes entre sí para cumplir con este planteamiento global. Lo que quiero hacer ver es que todo debe ser coherente, que debe existir y cumplirse una premisa de coordinación entre los elementos curriculares. De igual forma, las competencias se alcanzarán gracias a su desarrollo en las diversas asignaturas de dichas etapas educativas y no de manera aislada (una asignatura, una competencia), aunque si es cierto que en determinadas asignaturas se potencian más algunas competencias que otras (por ejemplo, en matemáticas, la competencia matemática).

Haciendo una reflexión un poco más profunda podemos observar que incluso se podría plantear la programación de un curso por competencias (unidades didácticas por competencias), que viene a ser lo que establece el espíritu de la nueva ley. Aunque lo que es cierto es que este hecho todavía está por llegar, a pesar de que la ley se implantó en el año 2.006.

Como hemos podido observar, las competencias básicas se plantean, según la ley, sólo para la educación básica. Pero yo propongo la posibilidad de extrapolar esta idea al resto de etapas educativas.

Si el marco de las competencias básicas se deriva de un aprendizaje a lo largo de toda la vida (denominado en términos ingleses como Lifelong Learning), ¿por qué no utilizarlas en otras etapas educativas, por ejemplo en el Bachillerato? O incluso, si hablamos de la Formación Profesional, tan de moda en los últimos años, el ejemplo es aún más clarificante: el trabajo por competencias profesionales es uno de los pilares fundamentales en base a las cuales se establece el desarrollo de los ciclos formativos y sus diferentes módulos. De esta forma estaremos potenciando sus habilidades de cara a crear personas que se puedan desenvolver con éxito en su vida laboral, profesional y social futura. Los conocimientos son fáciles de olvidar; Las formas y los valores quedan impregnadas en el interior del individuo para toda la vida.

Metiéndonos de lleno con las competencias básicas desarrolladas por la ley, paso a analizar brevemente cada una de ellas en relación con las materias de Economía y Economía de la Empresa de primer y segundo curso de Bachillerato en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales:

1. **Competencia lingüística:** favorece en los alumnos la posibilidad de comunicarse correctamente, tanto de forma oral como escrita, de dialogar y establecer vínculos con los demás, de utilizar un lenguaje no diferenciador entre personas (igualdad), tanto en el idioma propio como en el de la lengua extranjera, de forma que el alumno o la alumna se desenvuelva en contextos diferentes. Es por ello que también la ley potencia la lectura, punto débil de los estudiantes españoles y que de alguna manera hemos de corregir porque con una lectura correcta y comprensiva se favorece la búsqueda y procesamiento de la información, lo que desemboca de nuevo en una mejor comunicación.

Pues bien, la materia de Economía o Economía de la Empresa puede claramente contribuir al desarrollo integral de esta competencia a pesar de que podamos pensar que sólo la asignatura de Lengua Castellana o Literatura sea la única en la que se puede fomentar. Si en una unidad didáctica estamos hablando de la empresa multinacional, se puede establecer un debate democrático guiado en el aula de manera que el alumnado puede expresar oralmente de manera cívica y respetuosa sus opiniones relacionadas con este tema. Pero no sólo de forma oral, sino también mediante la escritura. Por ejemplo, en relación a las consecuencias de la actividad empresarial sobre el medio (externalidades negativas de la producción) se puede desarrollar

una actividad consistente en la realización de una composición escrita en la que el alumnado exprese su opinión sobre la contaminación empresarial. O podemos ir aún más allá: ¿por qué no realizar un diccionario de términos económicos-empresariales tanto en lengua española como en lengua extranjera (inglés, francés, etc.). Por tanto, queda justificada la manera en la que las materias relacionadas con la modalidad de ciencias sociales pueden contribuir a desarrollar aún más esta competencia.

2. **Competencia matemática:** capacidad para interpretar la información y manejar los principales elementos matemáticos, para de esta manera poder resolver problemas cotidianos con claridad y precisión. Aún está más clara la relación existente entre esta competencia básica y las materias a las que me refiero en este artículo.

En economía se suelen emplear diversos modelos matemáticos y estadísticos que intentan idealizar el funcionamiento sobre los fenómenos económicos y empresariales: el modelo de demanda agregada en macroeconomía, la frontera de posibilidades de la producción en microeconomía, el funcionamiento de los mercados de consumo a través de la oferta y la demanda, etc. De igual forma, la empresa debe conocer diversas variables de su actividad mediante la aplicación de técnicas analítico-matemáticas y geométricas sencillas: análisis y cálculo del umbral de rentabilidad, estimación e interpretación de datos sobre productividad y eficiencia, análisis de cuentas anuales mediante la aplicación de ratios, etc.

Si durante el desarrollo de las diferentes unidades didácticas se realizan ejercicios prácticos en los que se trabajen herramientas matemáticas básicas para el cálculo e interpretación de la realidad económica, el alumnado habrá potenciado aún más si cabe su competencia matemática.

3. **Competencia en el conocimiento y la interacción con el medio físico:** habilidad para interactuar con el medio físico de manera que se mejore y se preserve el mismo, siendo conscientes de la influencia que tienen la persona y su actividad sobre el espacio natural.

Indiscutiblemente una de las competencias que está íntimamente relacionada con nuestra materia. Tanto es así que conocer la realidad empresarial española, andaluza y europea es la base fundamental de Economía de la Empresa durante todo el curso de segundo de Bachillerato. Las empresas forman parte de nuestro entorno inmediato: compramos nuestros productos en supermercados, reservamos unos billetes de avión en una agencia de viajes cercana a casa, tomamos un refresco en una cafetería, etc.

De igual forma la figura del emprendedor y del empresario forman parte de nuestra vida. ¿Quién no conoce a alguien que trabaje en una empresa? ¿Quién no conoce a alguien que ha montado un negocio familiar?

En definitiva, estamos rodeados de empresas y empresarios. Y éstas ejercen un poder significativo en la sociedad capitalista y consumista actual, además de producir un impacto significativo sobre el mismo: las empresas contaminan, generan residuos, consumen recursos, producen empleo, renta y riqueza, etc.

Mi alumnado, durante el desarrollo de la materia podrá conocer y estudiar qué es una empresa, cuáles son sus funciones, qué relaciones establece con el entorno externo que la rodea, etc. Para ello podrán estudiar empresas del entorno andaluz, clave para la economía de Andalucía: Unicaja, Covap, Puleva, CajaSol, Coordoliva, La Estepeña, etc.

4. **Tratamiento de la información y competencia digital:** habilidad para buscar, obtener y procesar la información, de forma que se traduzca a conocimiento (a través del razonamiento, análisis, organización, etc.), siempre utilizando las tecnologías de la información y la comunicación y siendo consciente de la repercusión que tienen éstas en el mundo social y laboral.

No sólo se utilizan las tecnologías de la comunicación en los tiempos de ocio del alumnado (chatear, utilizar redes sociales, etc.) sino que pueden llegar a ser una importante herramienta dentro del proceso educativo de enseñanza y aprendizaje de los adolescentes. En primera instancia como método de comunicación social, siempre y cuando de establezcan las bases para realizar un uso responsable y cívico de las mismas. En segundo lugar, se han convertido en una importante fuente de recursos e información que el alumnado puede utilizar para realizar los diversos trabajos que le son encomendados en su quehacer diario.

Dentro de nuestra asignatura se consideran un eje fundamental en la metodología. Se pueden emplear para el desarrollo y exposición de los contenidos conceptuales de la materia. Pero aún más allá, en las aulas TIC de nuestros centros educativos podremos localizar páginas web sobre empresas importantes de nuestra localidad, así como sobre organismos relacionados con la creación y puesta en marcha de nuevas oportunidades de negocio. Por ejemplo, las Cámaras de Comercio de Andalucía.

5. **Competencia social y ciudadana:** ejercer los derechos democráticos como participación, libertad, igualdad, solidaridad y ciudadanía. De esta manera hacemos que el alumno aprenda a ejercer sus derechos y deberes como ciudadano, que sepa resolver conflictos, que tome decisiones, que se conozca a sí mismo y que valore y respete a los demás.

Esta competencia básica también cobra importancia en nuestra materia. Vivimos en un mundo en el que los valores están desapareciendo poco a poco (si es que algunos de ellos no se han perdido definitivamente ya). Los medios de comunicación nos bombardean todos los días con noticias anti-cívicas: adolescentes que agreden a sus compañeros en las propias aulas y graban sus actuaciones en sus propios móviles para trasladar la información a Internet y poder jactarse de los mismos. Jóvenes que insultan e incluso llegan a agredir a sus propios profesores en el centro escolar. O más allá aún, y lo que es más triste, el alumnado no triunfa en sus relaciones familiares.

Por ello podemos mejorar la situación de nuestras aulas y nuestra sociedad desarrollando habilidades sociales y comunicativas. Para ello podemos establecer debates sobre temas empresariales: la responsabilidad social de las empresas, la contaminación medioambiental de las empresas, la generación de riqueza y empleo, etc. También podemos establecer casos prácticos y actividades para que sean realizadas por grupos de 3-4 personas. Por ejemplo, un trabajo sobre la creación de un plan de negocio o empresa.

6. **Competencia cultural y artística:** implica conocer, comprender y valorar las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, desarrollando las capacidades de imaginación y creatividad y una motivación especial por ser partícipes y conservadores en la vida cultural.

Esta competencia es la que menos vinculación tiene con la asignatura, por el contenido de la misma. Pero no creamos que no tiene ninguna relación porque no es así. Dentro de la actividad empresarial es necesario desarrollar un espíritu emprendedor y creativo, sobre todo en el proceso de elección de una oportunidad de negocio atractiva, novedosa y viable. Pero también en relación a la función comercial, ya que dentro de ésta se encuentra la publicidad. Mediante la publicidad una empresa da a conocer a su producto, sus características, etc. Por eso necesita comunicar al mercado el mismo, y lo tiene que hacer de una forma atractiva, novedosa, motivadora. Existen multitud de agencias publicitarias que se esmeran en el desarrollo de estrategias de comunicación artísticas. Es por ello que propongo la realización de una campaña publicitaria en el centro escolar de manera que puedan desarrollar su espíritu artístico, mediante el empleo de materiales de la vida cotidiana, colores llamativos, etc. Esta campaña será expuesta por todas las instalaciones del centro para que el resto de compañeros y compañeras puedan deleitarse con el trabajo desempeñado por el alumnado.

7. **Competencia para aprender a aprender:** hacer conscientes a los alumnos de que tienen puntos fuertes y débiles, de manera que se refuercen los puntos positivos y que tengan voluntad para superar los negativos. Se desarrollan habilidades para que estimulen la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la motivación. Esta competencia se relaciona con un enfoque metodológico básico en la Educación Secundaria: metacognición.

Se hace necesario seguir desarrollando un espíritu de superación y esfuerzo en las aulas, sobre todo relacionado con aquellos y aquellas alumnos y alumnas que encuentran más dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, sería el caso de alumnado con materias pendientes, individuos con problemas de concentración y retención memorística, etc. Y sobre todo, la motivación, aspecto que juega un papel fundamental en todo tipo de alumnos y alumnas. Sabemos que, por lo general, el alumnado de bachillerato se encuentra más motivado que el que cursa Educación Secundaria Obligatoria, sobre todo el de segundo curso, de cara a la obtención del título. Pero en el caso del alumnado de primer curso éste se encuentra un poco perdido, sin saber qué hacer con su futuro estudiantil o profesional. Es por ello que la motivación juega un papel fundamental. Para despertarla propongo una metodología activa y participa donde el alumnado resuelva los ejercicios en la pizarra, interviniendo de manera continua, realizando ejercicios en grupo, debates democráticos, etc. Por otro lado, si utilizamos de forma permanente las tecnologías de la información y la comunicación fomentaremos la creatividad y la motivación. Más vale una imagen que mil palabras.

Para el alumnado con dificultades propongo la realización de múltiples actividades de refuerzo: realización de mapas conceptuales, cuadros que resuman determinados contenidos que permitan la comparación de varias variables, esquemas, resúmenes, composiciones escritas, definiciones de conceptos básicos, etc.

8. **Autonomía e iniciativa personal:** desarrollar en el alumno valores y actitudes personales tales como la responsabilidad, la autoestima, la perseverancia, la creatividad, la capacidad de elegir con criterio propio, de afrontar problemas, etc. En definitiva, de hacer de ellos seres más autónomos.

En Economía de la Empresa podemos potenciar esta competencia básica realizando un proyecto de empresa sencillo mediante un grupo de varios alumnos y alumnas heterogéneos. En el desarrollo de este proyecto deberán elegir la forma jurídica más conveniente para su negocio, la localización de la empresa, su actividad principal, el producto a ofertar al mercado, el público objetivo al que se dirigen, la estructura organizativa, los puestos directivos y sus ocupantes, la forma de financiación, etc. Todos estos aspectos se determinarán con un criterio propio, con creatividad e iniciativa, con espíritu emprendedor, etc.

Como hemos podido observar, se pretende que el alumnado no adquiera sólo conocimientos, sino que alcance estas competencias básicas para su desarrollo como persona y como ser social. Personalmente opino que es muy acertado este enfoque competencial ya que prepara al alumno para etapas posteriores a la educación obligatoria, y lo más importante, para su futuro social y laboral. De hecho, el enfoque al que se tiende actualmente en la mayoría de los países desarrollados es evaluar, seleccionar y formar a los empleados por competencias.

Por ejemplo, imaginemos el trabajo de un responsable de selección del departamento de recursos humanos de una gran empresa. Cuando existe un puesto vacante en la organización, el técnico en recursos humanos que lleva a cabo la selección del personal realiza una entrevista en profundidad del futuro candidato a ocupar dicho puesto, le hace una serie de preguntas. Esas preguntas van encaminadas de alguna manera a evaluar a la persona en una serie de "competencias profesionales" que se suponen que el individuo ha de tener si quiere desarrollar con éxito las tareas que implica ese puesto de trabajo. Las competencias son diferentes dependiendo del tipo de empleo o puesto de trabajo del que estemos hablando. Por ejemplo, vamos a imaginar a un comercial que se dedica a la venta "a puerta fría" de una magnífica enciclopedia multimedia. Pues bien, la empresa a la que pertenece deberá saber que este vendedor tiene que tener una gran capacidad comunicativa con el cliente, un gran poder de persuasión, poseerá una gran tenacidad y perseverancia, así como competencias organizativas de cara a la gestión de su propia cartera de cliente o cartera geográfica.

Ahora bien, de forma genérica son recomendables las siguientes competencias para la mayoría de los empleos en la actualidad, por ser las más comunes a cualquier puesto: trabajo en equipo, capacidad de organización, habilidades sociales y comunicativas, capacidad analítica, competencia en resolución de conflictos, liderazgo, etc.

¿Acaso alguna de las competencias básicas que se pretenden inculcar a los alumnos y alumnas en el Instituto no se relacionan con estas? Por ejemplo, habilidades sociales y comunicativas, capacidad analítica... Pues me parece correcto que desde esta institución educativa se empiecen a poner las bases. O incluso, ¿por qué no introducir en los procesos de concurso oposición alguna prueba o valoración específica en competencias profesionales que han de tener los docentes? De esta manera se evitaría la entrada de personas que no tienen vocación por la enseñanza, o que no están técnicamente y socialmente preparados para ella.

En definitiva, las competencias básicas son clave en el desarrollo del individuo, y son coherentes con los objetivos, contenidos, criterios de evaluación, actividades y recursos establecidos en la L.O.E. y L.E.A.

Para finalizar, destaco un gráfico que viene a establecer la importancia de las competencias básicas en todos los elementos del currículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.
- Real Decreto 1467/2007, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.
- Real Decreto 416/2008, por el que se ordena la estructura y se fijan las enseñanzas mínimas del Bachillerato en Andalucía.
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo de Bachillerato en Andalucía.
- Sarramona, Jaime. "Las competencias básicas en la educación obligatoria". Editorial CEAC. 2004.
- Marco Stiefel, Berta. "Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo". Narcea Ediciones. 2008.

Antonio Extremera Castilla

DIDÁCTICA ESPECIAL SOBRE ROMEO Y JULIETA DE W. SHAKESPEARE

Celia María Méndez Pérez

Impartir clase es una tarea compleja que requiere no sólo un buen nivel de comunicación e interlocución con los otros (destinatarios) para transmitir unos conocimientos, a través de unos procedimientos que desarrollen unas actitudes que, a su vez, generen unos valores; sino que también requiere conocer las circunstancias sociales, psicológicas, económicas, ambientales, etc, del grupo en el que se va a llevar a cabo ese proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero, además se necesitan, por parte del enseñante, destrezas y habilidades para motivar a los desmotivados, y la *autoritas* necesaria para hacerse oír y respetar. Y todo ello sin olvidar la *empatía* imprescindible para una buena comunicación.

Muchas teorías se han dado a lo largo de la historia para abordar esta labor. Desde la magistral y sencilla fórmula del infante don Juan Manuel que hablaba de *"enseñar deleitando"* hasta nuestros días, mucho se ha escrito sobre el tema y no es cuestión aquí de detallar los distintos puntos de vista. Cuestión muy debatida es si, por ejemplo, la didáctica (con sus ciencias conexas, como la pedagogía, la psicología, la metodología, etc), posee recursos educativos o no. Los que defienden el primer caso (Pestalozzi entre ellos), hablan de una *didáctica formal*, cuyo fin es ejercitar aptitudes; para los que defienden el segundo caso (cuyos principales representantes están dentro de la escuela de Herbart) hablan de una *didáctica material* que se preocupa solamente de la transmisión del saber.

Nosotros cogiendo lo mejor de ambos, simplemente pretendemos mostrar, poner delante de alguien algo, de la forma más natural y sencilla posible, para que lo vea y conseguir que aprenda algo. Todo esto no se hace sin esfuerzo de ambas partes. Por eso, hay que dejar muy claro al alumnado, la necesidad de su esfuerzo y colaboración. La carga es muy pesada si sólo se esfuerza el docente, el ambiente de la clase inviable y los resultados nulos. En cambio, si todos aúnan sus esfuerzos en la misma dirección, la carga es verdaderamente liviana en la práctica educativa y los resultados, alentadores y fructíferos.

Por eso pretendemos planificar esta didáctica especial sobre *Romeo y Julieta* de Shakespeare con todos los recursos que actualmente tenemos a nuestra disposición, y combinando las mejores técnicas docentes, pero exigimos del discente la necesidad de su trabajo personal y metódico siguiendo las instrucciones del profesor, el cual adaptará el proyecto a las necesidades y/o dificultades que vaya detectando en la labor que van realizando los alumnos.

También situaremos las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las soluciones que se pudieron aportar, si la temporalización fue correcta, la metodología adecuada, etc.

DESARROLLO:

El primer día el profesor/ la profesora detallarán los aspectos en que va a consistir la experiencia didáctica incidiendo especialmente en los elementos que más pueden motivar al alumnado, haciendo hincapié en que Shakespeare quiso que los protagonistas fueran apenas adolescentes con lo que se puede generar complicidad e intereses comunes.

Se les explicará el sistema de trabajo, los materiales de que dispondrán y las tareas que deberán realizar: todas se harán de forma individual y se presentarán escritas a mano.

La segunda clase se dedicará a la exposición de cómo realizar la ficha de lectura deteniéndose en cada uno de los apartados para aclarar posibles dudas. Además se les orientará sobre las fuentes específicas que pueden consultar para cada uno de ellos.

En la tercera clase se les hará ver la conveniencia de leer la obra críticamente, anotando características de los personajes, de las acciones y situaciones, del estilo y todo aquello que les llame la atención por la causa que fuere, sobre todo aquello que no entienden.

La cuarta clase se dedicará a leer y comentar los versos del prólogo. Especialmente el verso nº 9: *The fearfull passage of their deathmarkt love* y que se comenta en la pág. 14 de la introducción de la edición que usamos y que por su interés para nuestro propósito reproducimos sobre la anfibología reproducimos: *"donde interesa prestar atención a la doble acepción de dos palabras fearfull y deathmarkt. La primera de ellas puede tener un valor pasivo o activo, puede significar frightened (asustado) o fearsome (que asusta), doble posibilidad que comparte, asimismo, la segunda. Deathmarkt puede entenderse con el valor de foordomed, es decir, predestinado, o con el de with death as their objective, es decir, con la muerte como fin.*

Como dice el editor, *"en este verso del prólogo se nos da la clave de la duplicidad de significados que recorrerá la obra. Si se toma en el sentido pasivo, la obra terminará en frustración, con la muerte como elemento destructor, y llevará a la clasificación tradicional de Tragedy of Fate. Sin embargo, si se interpreta con la segunda acepción, el final de la obra significará la consecución de los objetivos propuestos, con la muerte como final elegido, y la clasificación a que optará será, en este caso, la de Tragedy of Character.*

Hemos reproducido literalmente estos comentarios porque nos parecen de suma importancia para que los alumnos entiendan la complejidad y grandeza de la lengua de Shakespeare. Además en ese verso se concentran cuatro ejes temáticos de la obra: Destino, acción, amor y muerte. Como se dice en la introducción que venimos siguiendo, los dos primeros (destino y acción) condicionan los resultados de los otros dos (amor y muerte).

Las clases cinco, seis y siete son para investigación del alumnado, resolución de dudas, puesta en común de hallazgos, para incentivar y motivar a todos en una tarea individual, pero a la postre común y muy digna de realizarse con una obra tan universal y actual como esta. PERO SOBRE TODO SON PARA DEJAR QUE SEAN ELLOS **LOS PROTAGONISTAS, LOS DESCUBRIDORES Y LOS QUE REHACEN Y REVIVEN LA OBRA CON SUS VIVENCIAS.**

También es el momento de dar más pistas (aunque abundan en la obra, pero para no perder algunas muy significativas) como por ejemplo la del momento de la muerte de Romeo, cuando tras ingerir el veneno mortal, vuelve a reunir, esta vez, en sus últimas palabras uno de los leit motiv de la obra, el de Eros y Tanatos, Amor y Muerte:

*O true apothecary
Thy drugs are quick. Thus with a kiss I die*

Una vez más, en la introducción de la obra nos llama la atención sobre la anfibología del término *quick* que puede significar "fast" o "live-giving". La muerte es vida para Romeo porque le lleva al paraíso en el que puede reunirse con su amada a la que él cree indefectiblemente muerta. En inglés, "esta interrelación entre amor y muerte, se da, incluso, en el propio verbo *t odie*, que tiene dos posibles acepciones: la de morir y la de tener un orgasmo" (introducción, pág. 28).

Pero no todas las anfibologías son tan trascendentes. Al comienzo de la escena I del Acto I el tratamiento de las palabras de los criados es de un doble sentido jocoso e intencionado, que imaginamos muy del gusto del público tanto de entonces como de hoy. Gregory y Sampson, criados de los Capuleto hablan entre ellos y Gregory dice:

Draw your neck out of collar

Con varios significados literales donde no falta la connotación sexual en respuesta a la misma connotación utilizada por Sampson.. Así siguen hasta mencionar términos con cada vez mayor carga sexual (incluso del reino animal). Los parlamentos de Romeo, en un principio cargados de sentimiento petrarquista, son también muy significativos desde el punto de vista del estilo. En lamisca escena del mismo acto, versos 170 a 190, encontramos epítetos como el ciego amor aludiendo a la estatuilla de Eros en su representación más convencional, pero también encontramos violentas antítesis (oxymoron):

*O brawling love, O loving hate
... cold fire...
... A madness most discreet*

También encontramos hipérbolos, metáforas y un largo etcétera que manifiesta la maestría en el uso del lenguaje literario, adaptado no sólo a la situación, a la acción sino también al rango del personaje que interviene.

Love is a smoke made with the fume of sighs

CONCLUSIONES

Tras el desarrollo de las clases con las explicaciones del profesor y el trabajo desarrollado por los alumnos, hemos conseguido:

1. El objetivo general de conocimiento y perfeccionamiento de un inglés básico, en torno al eje central de Romeo y Julieta
2. Los siguientes objetivos concretos:
 - Leer una obra completa entendiéndola en gran número de sus variantes y posibilidades.
 - Conocer el Renacimiento inglés, la vida y obra de W. Shakespeare.
 - La mecánica teatral de la época (y de la actualidad) con las versiones cinematográficas.
 - Perfeccionar la técnica del resumen.
 - A distinguir los ejes temáticos, y su estructura.
 - A conocer las características de los personajes principales y sus motivaciones.
 - Conocer el estilo de Shakespeare con su riqueza de lenguaje y sus variantes adaptadas a los personajes.
 - A detectar dobles sentidos y anfibologías.
 - A comprobar la gran influencia de W. Shakespeare, especialmente en nuestra época.

- A afianzar un léxico unido a distintas situaciones y contextos (no sólo en abstracto).
3. Trabajar los siguientes valores:
- La inutilidad de la violencia y el rencor ante los problemas.
 - La prevalecía de la racionalidad sobre la animalidad instintiva.
 - La conveniencia del diálogo franco y sincero para resolver los conflictos.
 - La importancia de la lealtad en el amor y la amistad.
 - Distintas interpretaciones de la muerte: como liberación, como culminación de un proceso natural...
 - La importancia del destino, pero también de nuestras acciones.
 - A distinguir el idealismo de los jóvenes frente al pragmatismo de los mayores (en la obra) y sus causas.
 - A contraponer el convencionalismo y moralismo de los padres frente a la rebeldía juvenil de Romeo y Julieta.
 - A ver cómo un amor tan idealizado y tan intenso conduce a la mutua sumisión y al progresivo aislamiento de los personajes (Romeo muere en la soledad más absoluta).
 - La utilidad y necesidad del mensaje literario y su lenguaje.
4. Dentro de lo mejorable, y aunque se necesitaría más tiempo, para próximas realizaciones de la experiencia se debería intentar la realización de un pequeño diccionario que reuniera los términos trabajados y el contexto en el que se utilizan, que podría figurar como anexo.

Celia María Méndez Pérez

NADANDO A CONTRACORRIENTE

Constancia Criado Cambrón

Comenzaré aludiendo al hecho de que la orientación es una ciencia con poco tiempo de vigencia, remontándonos al siglo XX para datar su inicio. Aunque durante estos cien años, la orientación ha evolucionado satisfactoriamente pasando de tener un carácter *profesional a educativo* en los años 30 con Brewer, de *remedial a preventivo* a partir de los años 60. Así como de *individual a grupal* y de *estática a dinámica*. Si bien esta superación a nivel teórico no se da en su totalidad a nivel práctico, ya que la institución educativa sigue anclada en el carácter remedial, individual y estático de la tarea orientadora, demandando continuamente a los orientadores y orientadoras acciones que respondan a estos esquemas anquilosados. Ante esta situación ¿cuál es nuestra función como profesionales de la orientación? Desmontar esos esquemas educando a la institución en su conjunto, en el modelo de orientación en el que nos basamos para guiar y fundamentar nuestra práctica. Esta tarea es ardua y está plagada de continuos obstáculos generando en los orientadores y orientadoras una sensación de estar nadando a contracorriente. A pesar de ello pienso que lo más importante y lo que no debemos de olvidar es el rumbo que llevamos, hacia dónde nos dirigimos, nuestro modelo de orientación. Veamos cuál es este modelo y qué características tiene. Aunque nuestra meta la situemos en el **modelo de programas** -debido a que en él, el responsable no es el Departamento de Orientación sino la institución en su conjunto, siendo ésta la que orienta. Perfilándose el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica como el órgano que dinamiza, diseña y evalúa la tarea orientadora de un centro. No hablando de un currículum de orientación paralelo (Plan de Orientación y Acción Tutorial- en adelante POAT-) sino de un currículum integrado, ya que el programa no es desarrollado únicamente por el orientador u orientadora y tutores y tutoras, sino por el resto de departamentos. Modelo que por lo tanto toma como principios la prevención, desarrollo e intervención social-. Si bien es cierto, en la práctica debido a la complejidad de los centros, no es posible adoptar un modelo puro, de ahí que se den combinaciones de ellos adaptados a cada realidad. Desde esta perspectiva Álvarez y Bisquerra (1996) proponen la denominación de **modelo psicopedagógico**, cuyas coordenadas son las de una intervención prioritariamente *indirecta* en cuanto se presta más atención al asesoramiento a la institución a través de la consulta que a la intervención directa por parte del orientador u orientadora. *Grupal*, debido a que se actúa en el grupo de alumnos y alumnas a través de programas, aunque si bien se mantendrá una cuota individualizada en casos específicos. *Interna*, en cuanto a que la labor orientadora es desarrollada por personal que forma parte del staff del centro y eminentemente *proactiva*, enfocada a la prevención y al desarrollo. Partiendo de lo comentado y desde la experiencia práctica de la orientación, Ángel I. Lledó Becerra, nos habla de **modelo integrado**, que al igual que el psicopedagógico descrito, aglutina aportaciones de distintos modelos según el rol que desempeña por un lado el *orientador u orientadora* -cuya intervención girará en torno al modelo de consulta, así como al de orientadores entre iguales-. El *profesorado* -situada en el modelo de intervención por programas o de servicios actuando por programas-. Y desde la *institución* -que el modelo aparecería como un modelo integrado (mezcla de diferentes modelos), teniendo como meta el modelo de intervención por programas.

Partiendo de la afirmación de Ángel I. Lledó Becerra, "no hay nada más práctico que una buena teoría", ¿qué ocurriría si el orientador u orientadora de un centro no tuviera claro el modelo que tomamos de referente y guía? Que se perdería y se traicionaría constantemente, no pudiendo establecer prioridades, o estableciéndolas sin criterio ni fundamento alguno. Generando desconcierto en los demás miembros de la comunidad educativa, hablando metafóricamente, se encontraría nadando en un terreno pantanoso.

Plasmada la necesidad de disponer de un modelo de orientación para llevar a cabo prácticas orientadoras eficientes y valiosas, creo necesario comentar una pieza preventiva clave en los centros como son los tutores y tutoras, y que constituyen el primer nivel en el que se estructura la orientación. Hoy en día es una realidad la dificultad de llevar a la práctica la acción tutorial, agravio generado por el choque drástico que supone el rol del educador frente al de instructor. En el que se sitúan un número elevado de profesorado de los centros, quienes insisten en que su función es la de transmitir conocimientos, considerándose especialistas de una materia. Pero no debemos de olvidar que es con la acción tutorial cuando la Instrucción se convierte en Educación. Siendo el rol de educador el que alimenta el desarrollo integral de la persona, todas y cada una de las esferas de la misma. Y no por ello estamos relegando a un segundo plano a la familia o asumiendo funciones que les compete, sino que estaremos actuando vis a vis, "bailando al mismo son", "navegando en la misma dirección". Ya que la incoherencia entre ambos agentes educativos -familia y docentes- puede llegar a tener consecuencias nefastas en nuestro alumnado. De ahí que sea tan necesario eliminar los muros de los centros y mantener cuotas elevadas de colaboración con las familias. Aunque me voy a centrar en la figura del profesorado tutor, no quiero obviar el hecho de que la acción tutorial es inherente a la función docente tal y como señaló en un principio la ya derogada L.O.G.S.E (1990), así como la actual LOE y a nivel de Andalucía, la Orden de 27 de julio de 2006 por la que se regula el POAT, los Decretos 230 y 231/2007 por los que se regulan las enseñanzas de primaria y secundaria respectivamente y la Orden de 16 de noviembre de 2007 por la que se regula la organización de la orientación y la acción tutorial en Infantil y Primaria.

Un aspecto esencial para el adecuado desarrollo de la acción tutorial en los centros, es la formación del profesorado para el desempeño de sus funciones. A este respecto hay que señalar que la LOE recoge en su artículo 102 relativo a la formación permanente, que ésta constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado, considerando a la tutoría como parte de su formación. Las reuniones de coordinación de tutores y tutoras con el orientador u orientadora, -que gracias a la Orden del 27 de julio de 2006 que regula el POAT son consideradas obligatorias y por lo tanto tenemos respaldo normativo para llevarlas a cabo-, constituyen un aspecto formativo potente a través de la consulta y del asesoramiento ofrecido por parte del orientador u orientadora. Ya que son en estas reuniones en las que

aparte de preparar las sesiones de tutoría, se da respuesta a los problemas y dificultades generadas en la práctica. Con la salvedad de que la búsqueda de soluciones es conjunta, ya que nosotros como orientadores y orientadoras no estamos para solucionar los problemas sino para ayudar en la búsqueda de soluciones de manera conjunta. Esto es algo que desde mi punto de vista se ha de dejar claro desde un principio, para no generar expectativas erróneas de que se nos considere como "magos sin magia" tal como aparece reflejado en el "Mago sin magia" de Selvini Palazzoli. Respecto a estas reuniones de coordinación quisiera aludir a que para nosotros los orientadores y orientadoras, es una labor compleja y plagada en ocasiones de obstáculos, barreras y resistencias por parte de algunos y algunas tutores y/o tutoras, al negarse a desarrollar determinadas sesiones argumentando en ocasiones que no les encuentran sentido o que no se sienten capacitados para desempeñarlas. Por ejemplo: las dinámicas de grupos suelen generar bastantes resistencias. Para ilustrar lo comentado plasmaré un comentario que hizo un tutor de la ESO al orientador de su centro: "No entiendo la dinámica de la orientación, ¿para qué, primero me explicas a mí la sesión de tutoría y luego la he de hacer yo? ¿no sería más lógico que directamente la desarrollarás tú, que para eso eres el que sabe y tienes formación en esto? ¿o sino no entiendo *para que estáis aquí?*"- sí, sí apareció la palabra con la que se aludía a los orientadores y orientadoras cuando con la LOGSE aterrizaron en los centros, "pakistanis" (¿pa que están aquí?) -. No quiero mostrar una visión negativa respecto al profesorado que desarrolla la función tutorial en los centros, ya que las resistencias aludidas no son generalizables a todos y todas, existiendo un número importante de los mismos que se implican muchísimo y desarrollan sus funciones de una manera extraordinaria, y que lo más importante de todo que creen en lo que hacen, algo que considero fundamental, ya que si no crees en algo difícilmente vas a luchar por conseguirlo y menos, vas a poder transmitirlo. De ahí que para desarrollar las sesiones de tutoría, les insisto en que primero han de entender el por qué de las mismas y creer en lo que persiguen, si no difícilmente van a tener el efecto esperado. Un ejemplo claro es lo que me comentaba un tutor cuando estábamos preparando la sesión de organización y planificación del estudio. Argumentaba que no creía en eso, porque él era el primero que no se organizaba, nunca lo había hecho, era caótico y sus resultados no habían sido tan malos.

A modo de conclusión

Para terminar diré que la orientación a pesar de estar plagada de resistencias y obstáculos es una profesión apasionante, no hay día que sea igual a otro, estamos en continuo aprendizaje según van apareciendo cosas nuevas, por la búsqueda de prácticas más eficientes o de soluciones diferentes a problemáticas existentes, de ahí su encanto. Partimos de una posición privilegiada en los centros, al disponer de una visión más amplia y rica, ya que estamos como situados en la cima de la montaña o viendo el paisaje con los ojos de un águila que se encuentra planeando por arriba de la montaña. Pienso que teniendo clara cuál es nuestra meta, dónde estamos y hacia dónde nos dirigimos, ante los obstáculos que nos vayan surgiendo día a día, hemos de "salir a torear a la plaza", y no venirnos a bajo y "tirar la toalla". Soy de las que piensa que no hay que perder la ilusión y que hay que luchar por lo creemos y por lo que queremos conseguir. Pensando que mientras hicimos lo que pudimos, no estamos obligados ni obligadas a más. Ya que obviamente no vamos a cambiar el mundo, aunque sí podemos contribuir a mejorarlo.

Para saber más

- Lledó Becerra, Ángel I. (2003): *¿Sueña la administración con tutores eléctricos?* Rev. Cuadernos de Pedagogía. Junio. Barcelona.
- Lledó Becerra Ángel I. (coord) (2007): *La orientación educativa desde la práctica.* Fundación Ecoem. Sevilla.
- Álvarez y Bisquerra (1996-2006): *Manual de orientación y tutoría.* Praxis. Barcelona.
- Selvini Palazzoli, Mara (1986): *El mago sin magia.* Paidós Educador. Barcelona.

Constancia Criado Cambrón

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, calculo 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. Ciertamente 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

JUEGOS EDUCATIVOS, FyQ PASAPALABRA (Ampliación)

Jesús Manuel Muñoz Calle

Introducción.

Los juegos educativos son una excelente herramienta docente debido a su alta eficacia gracias a su gran capacidad motivadora. Si la puesta en práctica de este tipo de actividades cuenta con una buena planificación, una buena puesta en escena, están basados en concursos de alta popularidad y se emplean las tecnologías de la información y la comunicación, llegan a ser actividades sumamente atractivas para el alumnado.

Basándonos en estas premisas, pusimos en marcha un ambicioso proyecto, recrear en el aula de audiovisuales, el famoso concurso de televisión "Pasapalabra", incluyendo todas sus secciones, hemos intentando seguir la dinámica de este concurso televisivo con la mayor fidelidad posible.

Recursos informáticos.

Para poner en práctica este proyecto, había que diseñar el software correspondiente a cada uno de los juegos del concurso. Para ello se usó el Nippe de Descartes, desarrollado por José L. Abreu y Marta Oliveró para el Ministerio de Educación, basado en el lenguaje de programación Java. Además se diseñó una presentación en flash que hace las veces de carátula y entrada al concurso. Todo este material se encuentra publicado en la web en la página oficial de Proyecto Newton del ITE (Instituto de Tecnologías Educativas) del Ministerio de Educación de España, en la sección de juegos bajo licencia Creative Commons.

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

La puesta en escena del concurso se realizó en el aula de audiovisuales del instituto, que consta de un cañón-proyector, altavoces, equipo de sonido, pantalla gigante, escenario para los concursantes y el presentador y gradas para el público.

Puesta en práctica.

La puesta en práctica del concurso se llevó a cabo en grupos completos de alumnos de Bachillerato dentro de la asignatura de Física y Química, Ciencias para el Mundo Contemporáneo y Química. Los contenidos de los juegos versaron parcialmente sobre estas materias, aunque se incluyeron también preguntas de carácter general.

Previamente al comienzo del concurso, había que realizar equipos de tres personas cada uno. Para ello se realizaron diferentes ensayos y se seleccionaron a los jugadores, que realizaron en privado varias prácticas con antelación en el mismo lugar en el que posteriormente se realizaría el concurso.

Comienza la puesta en escena, el numeroso público está en las gradas, suena y se ve en la pantalla gigante la presentación del concurso los equipos naranja y azul, convenientemente identificados y el presentador entran y ocupan su lugar.

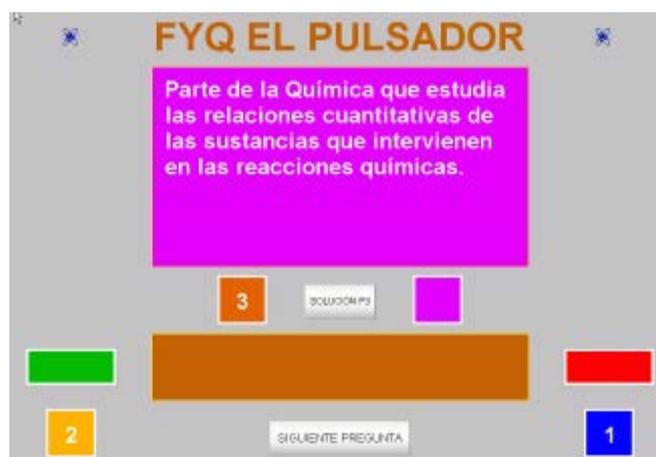
A partir de aquí se desarrollan los diferentes juegos del concurso: "la escalera", "el pulsador", "de par en par", "antes y después" y "la palabra imposible". La superación total o parcial de estas pruebas permite acumular segundos para superar la última y decisiva prueba, "el roscó". Los segundos obtenidos por cada uno de los equipos se anotan en el marcador correspondiente de cada uno de los equipos, tal y como se muestra en la siguiente imagen:

MARCADOR	
Cristina Beltrán	Marta Vázquez
Irene González	José A. Hernández
Juan Manuel Vaz	José Manuel Bueno
47	38

A continuación se presentan imágenes de cada uno de los juegos que componen el concurso y comentamos un resumen de la dinámica de los mismos:



La escalera consiste averiguar cinco palabras a partir de pistas o definiciones sobre las mismas. Las palabras están relacionadas entre sí y cada una de las palabras tiene una letra menos que la anterior, de forma que la primera palabra de la escalera tiene nueve letras y la última tres. Una vez completada una escalera se comienza con la siguiente hasta que el tiempo se acabe.



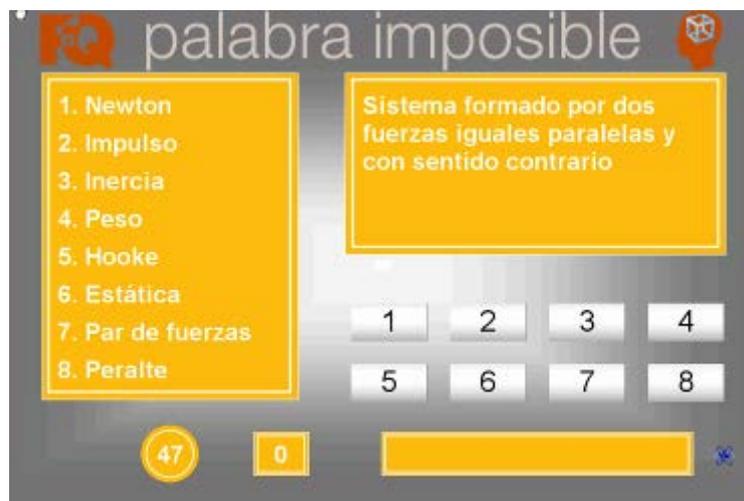
En el juego del pulsador, se planteará una serie de preguntas, cada una de las cuales podrá ser contestada en primer lugar por el jugador o equipo que sin adelantarse pulse antes su "pulsador".



En de par en par, cada uno de los equipos deberán de emparejar una serie de términos con las pistas que se ofrecen para cada uno de los términos.



Antes y después consiste en acertar nueve palabras, en un tiempo determinado, conocidas sus definiciones y las letras por las que comienzan o terminan dichas palabras. Las definiciones irán apareciendo secuencialmente y se pueden pasar y retornar en vueltas sucesivas



Palabra Imposible consiste en acertar ocho palabras, para cada una de las cuales se da una definición relativa a un término físico. Simplemente hay que asociar a cada definición una de las palabras del panel a través del botón del número correspondiente. Cuando la palabra se acierta desaparece del panel, pero cuando una palabra se falla, hay que volver a empezar a acertar todas las palabras desde el principio.

Una vez en realizados estos juegos, se suman todos los segundos obtenidos en los mismos en su correspondiente marcador. Un jugador de cada uno de los equipos pasa a jugar la prueba final "el rosco final de Pasapalabra". Una imagen del desarrollo del "rosco final" es la siguiente:



Se trata de la prueba estrella del concurso, consistente en obtener 25 palabras a partir de 25 definiciones. Cada una de las palabras deberá comenzar o contener cada una de las 25 palabras del rosco. Gana el equipo que, con el tiempo obtenido, consiga averiguar mayor número de palabras. En caso de igualdad de aciertos, ganará el equipo que menos fallos haya cometido.

Conclusiones de la experiencia.

Aunque la experiencia ha conllevado un elevado tiempo en su diseño, elaboración y puesta en práctica, los resultados de esta experiencia educativa han sido altamente satisfactorios, alcanzando un alto grado de motivación y participación del alumnado. Se repitió la experiencia en varias ocasiones, variando la temática de las preguntas, repitiéndose siempre los buenos resultados. Esto se confirmó en las encuestas y entrevistas realizadas a los alumnos al respecto.

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

Jesús Manuel Muñoz Calle

DIFFERENT TYPES OF GROUPING OUR STUDENTS TO ENHANCE ORAL COMMUNICATION

Laura Lucía Ortiz Fernández



To begin with, we must bear in mind that the main goal to achieve through teaching English as a foreign language, within the scope of the Common European Framework Reference of Languages, is to communicate successfully in real life and in diverse contexts. This leads us to examine the importance of oral communication in our classes.

Hereby I present a collection of diverse types of grouping to enhance oral communication that may be of your interest. All of them are based upon my personal experience in the class with my students at secondary school.

Needless to say students require authentic opportunities to learn how to listen and speak effectively in a variety of situations – in pairs, and in small and large groups. Everyday situations boost us in habitual actions such as communicating with another person face to face, in small or in bigger groups.

Let's study these different possibilities to group our students more in detail:

- **Pair work:** Working in pairs offers students with an opportunity to “think aloud” about what they know, and a process for acquiring and thinking over information. For many of them, pair work is a funny and well-to-do starting point to practise the skills they will need to participate in larger groups.
- **Small-group discussions:** the strategies for small-group discussion provide students the opportunity to develop critical thinking skills, construct positive relationships, work cooperatively, and participate actively in their learning. This aspect is strictly connected to concepts such as cooperative learning or promoting language awareness amongst our students. In other words, helping them to become independent learners.
- **Whole-class discussions:** Students learn more readily in a class where they experience cooperation and a sense of belonging. By involving the whole class in shared activities and by teaching students how to be good listeners, to respect each other and to participate without fear, we can maximize participation and minimize the habitual anxiety they face when they are required to talk in public.
- **Presentations:** Presenting in front of a class is usually a terrifying experience for our students and for many adults too! Most students dread the class presentation. Practicing them in a relaxed environment of work in class might be a helpful way to free our students from that fear they undergo.

Bibliography:

- *Celce-Murcia, Marianne “Teaching English as second or foreign language”, Newbury House 1991*
- www.etc.ntust.edu.tw/data
- <http://www.teachingenglish.org.uk>

Laura Lucía Ortiz Fernández

LA CULTURA EMPRENDEDORA: UN RETO EDUCATIVO EN ANDALUCÍA

Miguel Francisco Tena Jiménez

El Estatuto de Autonomía de Andalucía, tras la última reforma, aprobada por Ley Orgánica 2/2007 de 19 de marzo (B.O.E. de 20 de marzo de 2007), en su artículo 21 (Educación), apartado 8, punto 2, dice: "El sistema educativo andaluz fomentará la capacidad emprendedora de los alumnos", previsión que todavía espera ser debidamente aplicada, pese a su más que evidente necesidad si se quiere dinamizar la economía andaluza.

Desgraciadamente, tanto desde ciertos ámbitos de decisión de la administración andaluza como desde parte del profesorado no se tiene conciencia de la importancia que desempeña el espíritu emprendedor para el desarrollo económico y, en definitiva, el bienestar económico y social de un país o región. Y si se quiere desarrollar el espíritu y las capacidades emprendedoras, es necesario que se le conceda la debida atención en el sistema educativo para formar y estimular a nuestros jóvenes.

Mi experiencia es que cierto sector del profesorado no perteneciente a las especialidades económico-empresariales (Economía, Administración de Empresas, Organización y Gestión Comercial, Formación y Orientación Laboral) ve con recelo lo que erróneamente consideran una connivencia del sistema educativo con el empresariado. Además, ello implica presuponer que todo/a empresario/a tiene actitud "explotadora", olvidar la posibilidad de iniciativa empresarial como autoempleo y desconocer la función social que cumple la empresa en una economía mixta de mercado como la nuestra. En efecto, la empresa crea empleo y genera riqueza mediante la producción de bienes y servicios. Con este artículo pretendo, modestamente, contribuir a desarraigar esa desconfianza, o cuando menos desinterés, mostrar las insuficiencias y realizar propuestas de mejora.

Es una evidencia empírica que existen países ricos y pobres y que, dentro de un mismo Estado, siempre hay zonas o regiones más desarrolladas que otras. Al estudiar el porqué de este fenómeno, diversos sociólogos se centraron en una zona tradicionalmente próspera de Colombia, en relación con el resto del país, y descubrieron que se debía a la existencia de una población particularmente emprendedora, que no se desanimaba por los posibles fracasos y que acometía continuamente iniciativas empresariales, incluso desde posiciones modestas. Hoy es generalizado admitir que el desarrollo económico de una zona depende en gran medida del espíritu emprendedor. Basta examinar el caso español para observar la dispar implantación de las facultades emprendedoras en distintas regiones.

Si aceptamos la relevancia de este espíritu emprendedor, el siguiente paso sería considerar si existe en el grado debido en Andalucía. Quienes hemos tenido la suerte de ejercer la docencia en ambientes rurales diversos hemos comprobado dónde existe la cultura emprendedora y dónde la cultura del subsidio o del conformismo. Por supuesto, toda la población rural debe tener una renta mínima, pero esta cultura del subsidio o conformismo los mantiene en condiciones sociológicamente poco progresivas, y supone perder nuestras potencialidades y, consiguientemente, las posibilidades de incrementar la actividad económica y, con ello, de aumentar también sus rentas.

Son muy numerosos los casos de posibilidades perdidas, pero, a modo de ejemplo, puede contemplarse la paradoja de que Andalucía sea una gran productora de corcho que, en gran medida, es transformado para su uso industrial y comercializado desde otras regiones o que parte de la producción de aceite de oliva sea comprada por empresas italianas que se dedican simplemente a comercializarlo. Además, la internacionalización de la economía andaluza es un reto pendiente, a pesar de la potencialidad exportadora de muchos de sus productos.

Si se desea aprovechar todas nuestras potencialidades para que redunden en un mayor bienestar económico y social de la población, es necesario cambiar mentalidades y comenzar a formar a nuestros jóvenes para ello. Y es aquí donde el sistema educativo andaluz sigue sin prestar el papel relevante que podría desempeñar. Observemos qué se hace y qué se podría hacer.

En la actualidad, la cultura emprendedora se aborda bien a través de programas educativos, de carácter voluntario, bien por medio de asignaturas o módulos específicos.

La Consejería de Educación, a través de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente, ha diseñado recientemente un plan titulado *Educando para emprender*¹ que cuenta con numerosos programas que abarcan todas las etapas educativas, pero con muy distinto peso y ámbito.

- Para Primaria: Proyecto Carabelas, JES (Jóvenes Emprendedores y Solidarios)
- Para Secundaria: JES, EJE (Empresa Joven Europea), Creando empresa
- Para la Educación Permanente de adultos: GES (Gente Emprendedora y Solidaria), Creando empresa, Emprender en Europa
- Para Formación Profesional: Empredejoven, JES, EJE, SEFED (Simulación de Empresas con Fines Educativos) y el concurso de Proyectos de Empresas Virtuales.

Sin embargo, algunos de ellos no son propiamente empresariales, ya que tienen por objeto crear y gestionar una asociación (GES y JES), aunque pueden implantar cualidades y actitudes emprendedoras. Y el mayor peso corresponde a la Formación Profesional. En mi opinión,

¹ Véase http://averroes.ced.junta-andalucia.es/cultura_emprendedora

por su aplicabilidad a todas las etapas y su carácter netamente empresarial, es de destacar el proyecto EJE² (Empresa Joven Europea), iniciado en el curso escolar 1999-2000, en el que el alumnado debe crear y gestionar una mini-empresa que va a desarrollar su actividad en un marco internacional realizando intercambios comerciales con empresas similares creadas en centros educativos de otros países para su comercialización final en el mercado local. Además, este proyecto educativo también logra potenciar el trabajo cooperativo y el empleo de idiomas y las tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Y, finalmente, están las actuaciones concretas llevadas a cabo por la Confederación de Empresarios, como son las charlas sobre creación de empresas y el programa "Fomento de vocaciones empresariales".

Estos programas educativos son muy plausibles y su crítica está en su voluntariedad e insuficiencia. Si realmente se quiere impulsar la cultura emprendedora, es necesario sembrar la semilla del espíritu emprendedor en todo el alumnado y no dejar al parecer del profesorado de cada centro su implantación. Esto no significa abogar por el carácter obligatorio de tales programas educativos, sino reconocer que su naturaleza es complementaria y que el esfuerzo mayor debe realizarse por medio de asignaturas o módulos específicos. En este sentido, puede reseñarse que el Principado de Asturias ha convertido el Programa EJE en una asignatura optativa para 4º de ESO desde el año 2003.

En definitiva, los programas educativos suponen considerar la cultura emprendedora como una cuestión transversal más y solamente insertable en determinadas materias y módulos, mientras que la implantación y desarrollo del espíritu emprendedor y de los conocimientos, capacidades y habilidades precisas requieren su integración en el currículo como una materia más.

Un/a emprendedor/a es alguien que crea una empresa, una persona capaz de poner en marcha un "Proyecto empresarial". Por tanto, no sólo es necesario transmitir el espíritu emprendedor, entendido como capacidad de iniciativa, búsqueda de oportunidades de negocio y asunción de riesgos, sino también los conocimientos técnicos precisos para elaborar y ejecutar un "Proyecto empresarial" enfrentándose a un entorno complejo, dinámico, profesionalizado y competitivo.

Sin embargo, aunque la enseñanza del Proyecto de Iniciativa Empresarial se aborda en todas las etapas educativas, se hace de manera muy diferenciada y, en general, muy insuficientemente, salvo en Formación profesional, con el nuevo módulo "Empresa e Iniciativa Emprendedora", el ya antiguo "Administración, gestión y comercialización de la pequeña empresa" y el más extenso de "Proyecto Empresarial" (sólo para el Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas). Para el resto de la Formación Profesional reglada se contempla, en el último curso de cada ciclo formativo, un módulo de carácter práctico, Proyecto Integrado, en el que debe abordarse la creación de una empresa, aunque su aplicación efectiva, en muchos casos, dista de ser la adecuada por ser impartido por el profesorado especialista en el ciclo de que se trate y no por profesorado especializado en creación de empresas, que sería el de Administración de Empresas, Organización y Gestión Comercial, Economía y Formación y Orientación Laboral.

En la ESO sólo cabría la posibilidad de estudiar el Proyecto de Iniciativa Empresarial en la optativa de "Proyecto Integrado", siempre que sea propuesto al Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica y éste lo apruebe, pero su reconocimiento es de sólo una hora semanal³. Y en Bachillerato puede abordarse su estudio a través de la materia de modalidad "Economía de la Empresa", de 2º curso en el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, pero tradicionalmente se le concede escasa atención por no ser exigido de cara a las Pruebas de Acceso a la Universidad (selectividad) y por la amplitud y densidad de contenidos de la materia.

Asimismo, la normativa estatal contempla detalladamente el estudio del Proyecto de Iniciativa Empresarial en la materia optativa, de 2º curso, "Fundamentos de Administración y Gestión", en el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, pero en Andalucía todavía no hay desarrollo normativo al respecto y, anteriormente, no se reconocía. También cabría la posibilidad de vincular la optativa de 2º curso del "Proyecto Integrado", al menos para el alumnado de Ciencias Sociales, a la realización de un proyecto empresarial.

Finalmente, las propuestas de mejora serían: 1) estimular la aceptación en todos los centros de los programas educativos de cultura emprendedora, manteniendo su carácter voluntario; 2) en ESO y Bachillerato, asumir todas las posibilidades que la normativa estatal ofrece y que en Andalucía, hasta ahora, no se han reconocido, y extender su estudio a todo el alumnado, sin limitarlo como ocurre actualmente al alumnado de Ciencias Sociales, ya que los ámbitos científico y artístico también desarrollan iniciativas emprendedoras; 3) en Formación Profesional sobre todo confiar su estudio al profesorado especializado perfectamente cualificado para llevar a cabo tal actividad, que sería el de las especialidades de Economía, Administración de Empresas, Organización y Gestión Comercial y Formación y Orientación Laboral; 4) implantar, con carácter de continuidad durante todos los cursos escolares, un concurso de iniciativas empresariales dirigido a todo el alumnado, dividido por etapas educativas. Ya lo existe en Formación Profesional, pero se echa en falta en ESO y Bachillerato; 5) tener presente, para reformas y desarrollos futuros, la conveniencia del estudio del Proyecto de Iniciativa Empresarial en más niveles y ámbitos que los actuales.

Miguel Francisco Tena Jiménez

² Para más información sobre el proyecto EJE puede visitarse la web <http://eje.valaloneduca.com> y consultarse la Guía Didáctica editada conjuntamente por las Consejerías de Educación y la de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.

³ Véase la Orden de 10 de agosto de 2007 que desarrolla el currículo de la ESO (BOJA de 30 de agosto de 2007).

PROGRAMACIÓN DE ESTRATEGIAS LECTORAS

Yolanda Romero Quintanilla

RESUMEN

La práctica de la AaL persigue un **objetivo** común: la educación lectora desde distintas parcelas: una educación lectora que complete el proceso lector en el centro escolar y una educación lectora que acerque los libros y las lecturas a los lectores, en la biblioteca escolar. Para ello, es necesaria una programación adecuada, realista, metódica y sincera del proceso de la animación a la lectura y de sus estrategias. En este caso, nos basaremos en el Método Estel de animación a la lectura, creado por Montserrat Sarto.

PALABRAS CLAVE: Animación a la lectura, leer, biblioteca escolar.

1. INTRODUCCIÓN.

La siguiente programación de estrategias de AaL está diseñada para un centro escolar. Será llevada a cabo por un profesor de lengua y literatura española durante un curso académico.

Aunque su actuación será individual, la programación de AaL⁴ formará parte como documento inicial de investigación, de un futuro proyecto de AaL, integrado en una programación de la Biblioteca escolar del centro; esta programación de la biblioteca escolar sería aprobado por el Claustro de Profesores y por el Consejo Escolar del centro e incluido en el Proyecto Curricular de Centro y en la Programación Anual.

La idea de una Programación de estrategias de animación a la lectura surge como consecuencia de la detección de carencias lectoras, de comprensión, etc. en el alumnado de secundaria del centro.

M^a Trinidad Román Haza (1995) explica la situación actual de la lectura: "El gusto por leer no es algo que se da espontáneo, ni es innato, no nacemos lectores o no lectores, sino que nos hacemos una cosa u otra a través de nuestras experiencias de lectura [...] El reducido número de buenos lectores es alarmante, pues no existe en la mayoría de las personas alfabetizadas el interés literario. Así, la situación más grave no es la de no saber leer, sino la de no desear leer [...] Se cae en un círculo vicioso: al no practicar la lectura, no se experimenta la gratificación que ésta nos brinda y por lo tanto no surge el deseo de leer [...] Se considera que quien lee tiene más herramientas y está más capacitado para salir adelante, su mentalidad es más abierta, puede entender mejor la realidad y por ende obtener más provecho de ella y disfrutarla más. Es decir, la lectura es el medio por excelencia para mejorar e incrementar la educación en su sentido más amplio [...] No basta alfabetizar para lograr que las personas lean, es necesario que éstas quieran hacerlo porque disfrutaran de ello [...] Sería conveniente lograr:

1. Que el estudiante encontrara su personal razón para leer, porque fuera significativo para él su lectura.
2. Que el estudiante al leer obtuviera satisfacción personal de su lectura.
3. Que el estudiante descubriera que se siente satisfecho con él mismo, de ser lector⁵".

2. OBJETIVOS.

El objetivo fundamental de la Programación es el siguiente:

- 1) Conseguir que el alumno/a se convierta en lector/a, para así, educarlo mediante la AaL, a fin de que vaya estableciendo una válida escala de valores y realizando su preparación para la vida en una sociedad democrática y plural.

Los objetivos secundarios de la Programación son:

- 1) Captar el interés lector del alumnado en función de sus necesidades de formación, gustos e intereses particulares.
- 2) Desmitificar la interpretación de la lectura como una actividad obligatoria o como una actividad de exclusivo interés para el área de lengua y literatura española.
- 3) Aprovechar la lectura como vehículo para mejorar las destrezas lingüísticas del alumno.
- 4) Fomentar la lectura como medio de información, entretenimiento y ocio sin discriminar ningún tipo de documento.
- 5) Relacionar las lecturas con la propia experiencia del alumnado y con los problemas del mundo actual.
- 6) Interpretar la lectura como un medio de formación cultural general, estimulando el desarrollo emocional, social,.. del alumnado, a través de los valores.

⁴ La Programación de estrategias, como documento inicial de un proyecto ideal del Centro educativo, estaría relacionado en un primer momento con el departamento de lengua y literatura, para pasar posteriormente a la programación de la biblioteca, donde entraría a formar parte de todos los departamentos como recurso educativo.

⁵ ROMÁN HAZA, M^a Trinidad: "El enfoque educativo centrado en la persona y el gusto por leer", en *Educación y biblioteca*, nº 62, 1995, p. 56, 57.

Cada estrategia, a su vez, tiene sus propios objetivos a alcanzar en la sesión. Estos objetivos deben estar relacionados con el objetivo fundamental y los secundarios.

3. CONTENIDOS.

Los contenidos se dividen en tres apartados: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, como método pedagógico de trabajo:

A) CONTENIDOS CONCEPTUALES.

- 1) Asimilación de la literatura como instrumento de transmisión, creación y expresión cultural, histórica y social.
- 2) Conocimiento de la literatura como producto lingüístico y estético.
- 3) Conocimiento de la diversidad de libros que existen en su medio social (bibliotecas escolares, municipales, librerías,...).

B) CONTENIDOS PROCEDIMENTALES.

- 1) Lectura de textos literarios integros.
- 2) Análisis y valoración de ideas, conceptos, actitudes y valores de la palabra escrita y de los símbolos e imágenes que aparecen en los libros.
- 3) Realización de actividades y estrategias lúdicas, relacionadas con las lecturas, que fomenten el encuentro placentero entre los alumnos y el libro o texto.

C) CONTENIDOS ACTITUDINALES.

- 1) Descubrimiento y valoración de la lectura como fuente de saber, información, aprendizaje y placer.

4. METODOLOGÍA.

La metodología se basará en la realización de estrategias⁶ y el juego, como base de acercamiento al alumnado y los libros. Las estrategias de AaL serán seleccionadas del libro de Montserrat Sarto: *Animación a la lectura con nuevas estrategias*⁷. La metodología consistirá en que los participantes se acerquen a la lectura de forma lúdica y voluntaria, en libertad, no como actividad impuesta sino como fuente de placer y enriquecimiento personal.

Los principios metodológicos serían:

- Participación voluntaria y libre.
- Utilización del carácter lúdico de las actividades.
- Motivación.
- Graduación de las actividades, empezando por estrategias sencillas para ir subiendo el nivel de complejidad.
- Atención a la edad, intereses, gustos y necesidades de los participantes.
- Potenciación de las interrelaciones sociales del grupo.
- Utilización de estrategias con textos poéticos para introducir al alumnado en la dimensión poética de la literatura.

Tal y como explica Montserrat Sarto (2005), se emplearán estrategias dirigidas a:

- Estimular la comprensión profunda y reflexionar sobre lo leído.
- Desarrollar el sentido crítico.
- Estimular y descubrir todos los valores, no solamente literarios, que contienen los libros de todo tipo.
- Expresarse oralmente.
- Favorecer la colaboración de y con los demás".

5. PROGRAMACIÓN DE ESTRATEGIAS.

La programación se distribuye en estrategias que se realizarán cada veinte días aproximadamente, durante un curso escolar. Estas estrategias se repartirán en tres trimestres, estableciéndose una programación interna que afecta a todo el personal implicado, profesores, bibliotecarios, voluntarios, etc. sin olvidar los lugares de realización (aula clase, biblioteca, multiusos, etc.) y los medios para

⁶ Algunas actividades referentes al uso de bibliotecas y libros se realizarían para toda la clase y no únicamente al grupo de animación a la lectura.

⁷ SARTO, Montserrat: *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. Madrid, S.M., 2005.

ellos, siendo el principal los libros correspondientes a cada estrategia o, en su lugar, los textos elegidos, además del material accesorio: cartulinas, cartas, carteles, etc.

Todo lo anterior deberá estar bien programado para no dar lugar a que las estrategias constituyan actividades mal realizadas, que perjudiquen seriamente la actividad dinamizadora a favor de la lectura, en el centro.

6. LOS LECTORES: EL ALUMNADO.

La Programación está destinada a alumnos y alumnas de la ESO, en grupos de 10-25 alumnos, dependiendo de la actividad.

En la fase inicial de información sobre la actividad, al principio del curso, cuando los alumnos/as interesados se hayan apuntado, se podrá hacer un pequeño estudio sobre el ambiente familiar, el barrio en que viven, sus posibles dificultades lecto-escritoras, el nivel lingüístico,... examinado su expediente escolar.

Después, en la primera sesión, se les repartirá una encuesta donde se les pedirá gustos literarios, hobbies, hábitos lectores y se mantendrá con ellos una charla informal sobre lo que consideran que es la lectura, el por qué leen, qué esperan de las sesiones,... y sobre todo, el animador les informará que las lecturas serán diferentes a las lecturas obligatorias: no habrá comentarios lingüístico-literarios, ni resúmenes, ni deberes,... Las lecturas no deberían ser evaluables para aclarar así cualquier duda que aún puedan tener. En esa primera sesión se les repartirá el libro de lectura para la segunda sesión.

7. EL ANIMADOR: EL PROFESOR.

La labor del animador/a consistirá en:

- Incentivar y entusiasmar a los participantes, para que éstos se animen a leer, libres de prejuicios.
- Desarrollar en ellos el espíritu lector y el sentido crítico, con una buena escala de valores.
- Fomentar a los alumnos como usuarios de las bibliotecas.
- Fomentar la colaboración y participación activa con los padres y madres del alumnado.

El animador/a deberá conocer el nivel evolutivo y psicológico de sus participantes, sus gustos y preferencias, su situación familiar y escolar, su nivel lector,... Además, al término de cada estrategia, realizará un proceso de autoevaluación de la sesión, registrando por escrito en un diario todas las incidencias, aciertos, fracasos,... que puedan sobrevenir en el proceso de AaL.

8. TIEMPOS/HORARIOS/LUGARES.

TIEMPOS

Aunque el método ESTEL aconseja un periodo de quince días entre animación y animación, las estrategias se realizarán cada veinte días por los siguientes motivos:

- Poca experiencia del animador, como responsable de un grupo de adolescentes.
- El ritmo del alumnado, ya que la asimilación del paso de 6º de Primaria a 1º de ESO no suele realizarse de la misma manera en todos los alumnos, por el aumento de deberes, exigencia escolar,...
- Pocos fondos de libros de literatura juvenil en la biblioteca escolar.

Durará todo un año escolar, comenzando en la 2ª quincena de octubre y finalizando en la 1ª quincena de junio.

HORARIOS

Las estrategias durarán aproximadamente 45-60 minutos, dependiendo del desarrollo de cada estrategia.

LUGARES

Después de consultar el horario de cada alumno, se podría elegir alguna hora suelta al final de la jornada escolar, los jueves o viernes, buscando para ello un aula libre; en el caso en que no se dispusiera de ningún aula, las sesiones se podrían realizar en la biblioteca escolar.

Previo autorización de los padres y del Director del Centro, algunas sesiones de animación se podrán realizar en la biblioteca municipal, gracias a la colaboración existente con el Ayuntamiento.

9. ORGANIZACIÓN DE RECURSOS.

El material fundamental para la programación es el **libro de literatura juvenil**. Sería magnífico que cada participante dispusiera de un ejemplar del libro seleccionado, pero si no es posible, valdría un libro para cada dos lectores, para que los participantes tengan tiempo suficiente para leer el libro. Para la adquisición de ejemplares, se puede pedir la colaboración de:

- a) El A.M.P.A.
- b) El ayuntamiento de la localidad.
- c) La biblioteca municipal o provincial.
- d) Las editoriales, tras la solicitud correspondiente.
- e) El Centro Andaluz de las Letras, presentando la Programación de AaL.
- f) Otros

Otros materiales necesarios, según lo requiera la estrategia, son:

- Selección de textos íntegros: cuentos, poemas,...
- Pizarra y tizas.
- Cuaderno y bolígrafo para cada participante y para el animador/a.
- Folios.
- Cartones y cartulinas, para carteles, etc.
- Fichas.
- Barajas de cartas (que se pueden realizar comprando una baraja de cartas tradicional y pegando en cada carta, por la cara del naipe, una pegatina blanca donde escribir o dibujar lo necesario).
- Otros.

10. EVALUACIÓN.

Se realizará una evaluación continua y formativa de todo el proceso, de manera que se puedan ir resolviendo las dificultades a medida que se vayan detectando. Para ello se utilizará, además de la observación directa, instrumentos de evaluación: diario-aneccdotario, cuestionarios,...

Las evaluaciones se realizarán en distintas fases:

- 1) **A corto plazo.** Después de cada sesión de AaL, se realizará una autoevaluación.

Un cuestionario que puede servir de apoyo para la autoevaluación sería el siguiente:

AUTOEVALUACIÓN (Análisis de las sesiones)

El animador/a debe reflexionar sobre las siguientes cuestiones:

- A) EL ANIMADOR.
 - Si ha preparado la estrategia con tiempo y antelación.
 - Si se ha expresado bien y con claridad.
 - Si ha permanecido neutral, sin influir en las lecturas.
 - Si ha sido cordial, amable, tolerante con los participantes.
 - Si ha llevado el ritmo adecuado o ha permitido tiempos muertos.
 - Si ha tenido agilidad para realizar la sesión con orden y equilibrio.
 - Si ha favorecido la marcha de la sesión o alguna circunstancia le ha pillado por sorpresa.
 - Si ha abarcado demasiado con la actividad o se ha quedado en una actividad superficial.
 - Si el esfuerzo exigido a los lectores ha sido menor o mayor de sus posibilidades.
 - Si ha logrado la atención y el entusiasmo del participante.
 - Si ha distribuido el tiempo de manera acorde en el análisis, la reflexión...
 - Si ha diferenciado el papel del maestro-profesor del de animador.
 - Si ha necesitado ayuda, de alguna manera.
 - Si ha reconocido la habilidad lectora de los lectores.
 - Si ha detectado dificultades de pronunciación en las lecturas.
 - Otros.

B) ESTRATEGIAS

- Si los objetivos de la estrategia se han logrado.
- Si el material estaba bien preparado.
- Si el material era el adecuado.
- Si los dibujos, ilustraciones,... eran expresivos, confusos,...
- Si el libro ha sido fácil o complicado para el lector.
- Si el libro ha cumplido con la función prevista: las características adecuadas para la estrategia elegida.
- Si los valores, el tema del libro responden al centro de interés de los lectores.
- Si la realización de la estrategia estuvo acorde con los fines que se perseguían.
- Otros.

C) LECTORES

- Si la capacidad de los lectores para seguir la estrategia era o no buena.
- Si ha alcanzado el nivel de abstracción de la lectura, para lograr que el niño exprese su propio descubrimiento.
- Si el lector ha leído despacio pero con ritmo (lectura comprensiva).
- Si estaban preparados para expresarse.
- Si han prestado o no atención a la lectura.
- Si ha tenido la habilidad de formular preguntas.
- Si ha sacado partido a la ilustración, destacando imágenes que faciliten la comprensión.
- Otros.

D) EN GENERAL (Otros detalles que hayan perjudicado la sesión).

- Abulia del animador.
- Número excesivo de participantes.
- Discusiones por defender distintas posiciones.
- Exceso de tiempos muertos.
- Otros.

E) EN GENERAL (Otros detalles que hayan beneficiado la sesión):

- Elección de fechas.
- Elección de un libro, por su temática.
- Otros.

2) **A medio plazo.** Al finalizar cada trimestre, el animador analizará de forma global la realización de las sesiones, problemas surgidos⁸, etc.

3) **A largo plazo.** Una vez acabado el curso escolar, se proyectarían los resultados en un documento global que integrara las conclusiones obtenidas hasta ese momento y las necesidades y aspiraciones del futuro proyecto.

10. CONCLUSIÓN.

En la **programación de las estrategias**, la elección de cada una de ellas viene determinada, en la AaL (centro escolar, biblioteca) por las habilidades a desarrollar, contribuyendo al desarrollo de una educación lectora. El acercamiento de los **lectores** a la lectura es diverso: mientras que en el centro escolar los niños están obligados por las circunstancias a estar allí, en una biblioteca los niños llegan a ella libremente si se les enseña a llegar a ella, es decir, si conocen su existencia y sus actividades y posibilidades. En el centro escolar, la AaL se identifica, tradicionalmente, con lecturas obligatorias, ideal que no coincide en absoluto con el sentimiento de lectura en libertad de la AaL por excelencia. En cualquier caso, el animador debe conocer su psicología, su edad, sus gustos para poder establecer una corriente favorable de aceptación del proceso de lector.

11. BIBLIOGRAFÍA.

- ROMÁN HAZA, M^a Trinidad (1995): "El enfoque educativo centrado en la persona y el gusto por leer", en Educación y biblioteca, nº 62.
- SARTO, Montserrat (2005): Animación a la lectura con nuevas estrategias. Madrid, S.M.

Yolanda Romero Quintanilla

⁸ Dentro del Proyecto ideal del centro, las reuniones trimestrales se realizarían con el departamento de lengua y literatura, y en años siguientes, con todo el equipo del proyecto.