



Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Alicante

Enero, Febrero, Marzo y Abril 2011
Nº 14
Boletín Edición Alicante



**Aprender lenguas:
un quehacer social**

La lectura, como fuente de placer

Professional BS

BS Póliza de Crédito Profesional

OFERTA PARA:



«Tengo un crédito que **está siempre disponible**»

BS Póliza de Crédito Profesional se renueva automáticamente y le permite equilibrar su economía particular todo el año, siempre que lo necesite y sin tener que pagar gastos, porque **solo pagará intereses por la cantidad utilizada y durante el tiempo dispuesto.**

- **0 euros** de comisión de estudio
- **0 euros** de comisión por no-disposición
- **0 euros** de comisión por cancelación anticipada
- Comisión de apertura y de revisión anual (50 euros)

Ahora, además, solo por hacerse cliente, conseguirá **un práctico regalo.**



Memoria USB de 8 Gb*

Infórmese sobre Professional BS en nuestras oficinas, en el **902 383 666** o directamente en **professionalbs.es.**

SOLO PARA PROFESIONALES



* En el caso de que se agote este regalo, se sustituirá por otro de igual valor o superior.



Fracaso escolar - Fracaso político y social

Necesitamos mejorar urgentemente

El fracaso o estancamiento de nuestros sistemas educativos, puesto de manifiesto por el informe PISA, guarda una estrecha relación con los fracasos y decepciones presentes en otros muchos ámbitos sociales, económicos y políticos de la sociedad española. No de otra manera puede explicarse el ya intento frustrado del ministro Gabilondo por alcanzar un pacto de Estado en Educación. Las responsabilidades se repartirán conforme al punto de vista de cada uno, pero el resultado final es que no se alcanzó el tan demandado y necesario acuerdo.

El señor Bono, presidente del Congreso y tercer dignatario en la democracia española, quien durante varias legislaturas fue presidente de la comunidad Castilla la Mancha, manifestaba con ocasión de una entrevista realizada en la celebración del día de la Constitución: *Es una servidumbre a corregir reproducir el Estado en cada CCAA con 17 defensores del pueblo, 17 consejos económicos y sociales, 17 tribunales de Cuentas, 17.000 televisiones...* y, añadimos nosotros, 17 sistemas educativos, con 47 universidades públicas y 17 privadas para las que es imposible que haya alumnos suficientes. Declaraba también el presidente del Congreso: *Tenemos demasiadas administraciones: local, comarcal, provincial, regional, estatal, institucional y europea. Siete administraciones son muchas.*

Ni qué decir tiene que el despilfarro de estas multiplicidades restan recursos que podrían emplearse en otros campos de actividad, por ejemplo, el educativo, las pensiones, el 'estado del bienestar', el salario del profesorado de la enseñanza privada y pública, o el rescate de su inanición a las universidades públicas, a las que se pide aplicar el ambicioso Plan Bolonia al tiempo que se reducen sus recursos de manera alarmante: menos dinero, menos profesores, más exigencias.

Es sabido que la mayoría de las televisiones regionales y locales, o de las empresas y fundaciones creadas por los entes autonómicos esconden un déficit gigantesco que se mantiene con cargo al erario público. El abultado déficit del Estado, entre el 13 y el 11% en los últi-

mos tiempos cuando la UE exigía que no superase el 3%, no surge de la nada, se genera por un gasto excesivo y, muchas veces, innecesario. La situación económica, con el gran número de parados, la gran eficacia deseducadora de la televisión basura,... son aspectos de nuestra realidad que postulan esta conclusión: *necesitamos mejorar urgentemente.*

En otros órdenes se observan también muchos defectos a corregir y procesos a reconducir. Son tantos que resultaría prolija la enumeración. Pero quizá, el principal es el distanciamiento de la clase política respecto a las necesidades y urgencias de los ciudadanos. La visión que predomina del 'hombre de estado' parece reducirse a servidor de sus prebendas o, como mucho, a servidor de sus preferencias partidistas. No podemos aceptar que los políticos generen unos propios intereses y expectativas que, en la mayoría de los casos, se limitan al horizonte de las próximas elecciones para intentar mantenerse o alcanzar el poder. Su imagen y realidad son muy decepcionantes y nada ejemplares, en especial, cuando saltan a los medios de comunicación los casos de corrupción. Tras la reducción de sueldos a los funcionarios y profesores de privada concertada ¿qué hacen los partidos políticos? ¿han aprobado bajar sus asignaciones presupuestarias? Incomprensible. También la clase política española *necesita mejorar urgentemente.*

Si nuestra clase política no es capaz de ofrecernos, como decía Ortega, *un proyecto sugerente de vida en común*, y lo que nos presenta son proyectos

incoherentes de desarrollo insolidario, no pueden, no podemos, pedir a otros sectores sociales o profesionales metas extrañas al contexto social, político y económico del que nos nutrimos y del que formamos parte.

La Educación y sus profesionales no podemos dejar de ser coherentes con nuestro tiempo, somos parte indisoluble del tejido social y económico. *Educa toda la tribu*, se dice últimamente. *Educa el clima del centro, la familia, la sociedad, los medios de comunicación y los profesores*, se decía antes. Son dos formas de expresar la necesidad del compromiso efectivo de todos, ¡de todos! Juntos podemos más.

La Educación exige visión de futuro, no se trata sólo de que los informes comparativos internacionales nos dejan en los últimos lugares o de que apenas mejoremos respecto a nosotros mismos; se trata de que está en juego el futuro de nuestros hijos, del alumnado, de las nuevas generaciones, de aquel viejo mito de la Ilustración: la felicidad de los súbditos, hoy ciudadanos. ¡Qué otra cosa, sino frustración, producimos cuando la preparación de nuestros jóvenes no se adecua al mundo del trabajo y el paro juvenil supera el 45%! ¡Qué fiasco comprobar que nuestros licenciados, a veces con máster y otras carreras, o están en paro, u ocupan empleos precarios de mileuristas durante años y años! ¡Qué malogro ver a lo mejores obligados a emigrar a países donde sí se les quiere! Infelicidad, frustración, decepción, generaciones perdidas y notable desajuste entre los recursos y los resultados.

Es tan clara la necesidad de una movilización de toda la sociedad, de una regeneración global, que produce pavor el cortoplacismo de unos y el sesteo de otros. *Para progresar adecuadamente, necesitamos mejorar urgentemente.*



Sumario

DIRECCIÓN:

Francisco Martín Irlés
José Tomás Serna Pérez

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Junta de Gobierno del Colegio Oficial
de Doctores y Licenciados en Filosofía
y Letras y en Ciencias de Alicante

COLABORADORES:

Elena Bárcena Madera
Aurora Campuzano Écija
Fernando Carratalá Teruel
Jorge Casesmeiro Roger
Esmeralda Chust Muñoz
Paula Pilar Gay Fernández
M^a Consuelo Giner Tormo
Mario Gómez del Estal Villarino
Jose María Hernando Huelmo
Francisco López Rupérez
Francisco Martín Irlés
Agustín Miguélez Posada
Eugenio Nasarre Goicoechea
José Luis Negro Fernández
Emili Rodríguez Bernabeu
Roberto Salmerón Sanz
Carmen Sánchez Sánchez-Mármol

DISEÑO Y MAQUETACIÓN

TÁBULA Comunicación Visual

IMPRESIÓN

Quinta Impresión, S.L.

EDITA:

Colegio Oficial de Doctores
y Licenciados en Filosofía
y Letras y en Ciencias de Alicante
Avda. Salamanca, 7 – entlo
03005 – Alicante
Tel. 96 522 76 77

boletin@cdlalicante.org

Web: www.cdlalicante.org

Depósito legal: A-1071-2007

Issn: 1138-7602

El Boletín es independiente en su
línea de pensamiento y no acepta
necesariamente como suyas las ideas
vertidas en los trabajos firmados.

Boletín CDL. Edición Alicante

EDITORIAL..... 1

ENTREVISTA.....3

- Entrevista a D. Nazario Martín,
Presidente de la Real Sociedad Española en Química.

TEMA DE ESTUDIO.....5

- La lectura de «la buena literatura» como fuente de placer.
- Formación Inicial: Una propuesta sobre el «MIR educativo».

ENCARTE: Apuntes de Lenguas Extranjeras.....11

- Sólo hay un método para aprender Gramática.
- Metodología para la educación global.
- Actividad: El regalo de una canción.
- Efectos del aprendizaje del inglés en la Educación Infantil
sobre el rendimiento posterior.
- Reflexiones sobre el aprendizaje autónomo y social
de lenguas extranjeras usando tecnología informática.

INFORME.....23

- La crisis también alcanza a los centros concertados.
- Trastornos del lenguaje.

DENUNCIA.....26

- Lo que nos faltaba, títulos falsos.

CONMEMORACIÓN.....28

- Centenario de Tolstoi. Tolstoi: un león de la pedagogía.

OBSERVACIONES DEL CAMINANTE.....30

- Literatura y creatividad.

Noticias..... 31

- La periodista catalana Pepa Roma obtiene el Premio Azorín
de Novela 2011 con la obra Indian Express.
- Inaguración en San Petersburgo
- ERMITAGE. Tesoros de la Arqueología Rusa en el MARQ

HUMOR.....32



2011, Año Internacional de la Química

María nació el 7 de noviembre de 1867 en la ciudad de Varsovia. En este tiempo en Polonia las mujeres no podían ingresar a la Universidad, y por eso se trasladó en 1891 a Francia para estudiar en la Universidad de París. Después de su matrimonio con Pierre Curie, María preparó un doctorado en ciencias sobre la radiación descubierta por Henri Becquerel. Tras la muerte de su esposo fue la primera mujer que enseñó en La Sorbona. Consiguió la creación del Instituto del Radio y fundó, ya durante la Primera Guerra Mundial, un servicio de radiología en el frente. Falleció en 1934 de una leucemia provocada por sus trabajos. **Son muchos los aspectos en los que María fue pionera. Veamos los más sobresalientes:**

- La primera persona de origen polaco en recibir un Premio Nobel y la primera mujer en recibirlo; fue en 1903, y se trató del premio de Física que compartió con su esposo y con Henri Becquerel por el descubrimiento de la radioactividad.

- La primera en usar el término "radioactividad" para nombrar a este fenómeno.
- La primera mujer en Europa en recibir un doctorado en ciencias.
- La primera mujer profesora y jefa del Laboratorio de la Universidad de la Sorbona (1906).
- En 1911 ganó por segunda vez el Premio Nobel, hecho sin precedentes. Esta vez fue en Química por el descubrimiento de aislamiento del radio puro y de sus componentes.
- Aún sigue siendo la única persona que fue galardonada dos veces.
- Es la primera y única madre Premio Nobel que tiene una hija también laureada con este premio. Su hija mayor, Irene Curie Joliot, recibió el Nobel de Química en 1935.
- Es la primera mujer que descansa en el Panteón de París por mérito propio.

Desde hace una década la ONU está desarrollando campañas destinadas a promover el reconocimiento de las disciplinas científicas y su importancia social. Si el 2000 fue declarado Año Mundial de las Matemáticas y 2005 el de la Física, ahora, en 2011, la Química será protagonista. Una celebración que tendrá un doble mensaje: primero promover un reconocimiento hacia una disciplina que ha contribuido de forma decisiva al desarrollo de nuestro bienestar social y, como segundo mensaje, conmemorar el centenario de la concesión del premio Nobel de química a Marie Curie en 1911 y, así, destacar el papel de la mujer en la ciencia.

El símbolo elegido no podría ser más acertado: un sello conmemorativo emitido en España en el que, además del logo de la IUPAC (Unión Internacional de Química Pura y Aplicada) para este año internacional, aparece la figura de Marie Curie cuya fotografía fue tomada durante su estancia en la Residencia de Estudiantes de Madrid, a la edad de 63 años.

Nazario Martín es presidente de la Real Sociedad Española

de Química, fundada en 1903 y miembro copartícipe de esta celebración.

En el año 1911 Curie recibe el Nobel de Química y ahora celebramos el centenario de esa concesión a una mujer singular, quien ya en 1903 había recibido el premio Nobel de física (compartido con Henri Becquerel y su esposo Pierre Curie) por sus

2011 está siendo el Año Internacional de la Química y la elección del sello con la imagen de Marie Curie nos recuerda, además, que aún hay asignaturas pendientes. El reconocimiento a miles de mujeres que viven de y para la ciencia, una parcela tradicionalmente reservada a los hombres.

contribuciones al descubrimiento de la radiactividad espontánea. Ella es todo un símbolo para todas aquellas mujeres que trabajan en disciplinas científicas y que han tenido que luchar por hacerse un hueco en un mundo de hombres. Fue la primera mujer que tuvo una cátedra en la universidad de la Sorbona en 1906, sucediendo a su esposo recientemente fallecido. En 1922 es cuando la primera mujer científica se incorporó a nuestra sociedad, entonces de física y química.

Hablemos de hoy. ¿Cuál es la situación actual de esta ciencia, de sus profesionales?

El futuro de la Química pasa por despertar vocaciones tempranas, en despertar en los niños, desde la enseñanza primaria, el interés por esta ciencia y la conciencia de su importancia. Pero ese objetivo se consigue asumiendo que ciencia es sinónimo de experimentación, de observación; los alumnos están poco entrenados en este hecho. Hay que ofrecer un balance adecuado de observaciones experimentales y base teórica y es imprescindible hacerles pisar el laboratorio, al menos una vez a la semana, si hablamos de secundaria.





Entrevista a Nazario Martín



Nazario Martín, presidente de la Real Sociedad Española de Química, fundada en 1903.

¿Y están dotados los centros suficientemente?

Sí, existen los medios en los institutos y colegios y los profesores tienen interés en que se utilice el laboratorio. El problema es saber de dónde se saca tiempo para que los alumnos vayan a esos laboratorios: las asignaturas van muy cargadas de contenidos, los grupos son muy amplios y no hay tiempo material para ocuparlo en esas prácticas porque hay que cumplir con el programa.

¿Cree que habría que dar más presencia a la Química en los planes de estudio?

Hace un par de años elaboramos, en colaboración con la Real Sociedad Española de Física, un documento genérico que entregamos al Ministerio reivindicando más presencia de estas disciplinas en las aulas. No se nos hizo mucho caso, aunque suponemos que esa petición también la habrán hecho los representantes de otras asignaturas. Todos queremos que nuestra materia tenga más horas disponibles y es lógico. Pero sí conseguimos, por ejemplo, que la nueva asignatura Ciencias para el Mundo Contemporáneo pudiera ser impartida por profesores de ciencias o impartir Informática.

En todo caso el alumno sigue percibiendo que las asignaturas de

ciencias son asignaturas difíciles. Quizá, en los tiempos que corren, esto sea un obstáculo para despertar vocaciones.

No gusta lo que no se conoce; huyen cuando pueden de estas asignaturas porque no se acercan a ellas desde edades tempranas. Y el desconocimiento, produce intranquilidad. Estamos, por tanto, en la obligación de hacer llegar la química y, por extensión, las ciencias fundamentales a los alumnos en la escuela secundaria, pero también en la primaria. Naturalmente, de la manera adecuada y, sobre todo, haciendo que el alumno aprenda a observar el mundo natural que le rodea.

¿No cree que, quizás, también el profesorado que imparte química debería revisar su metodología?

Lo primero es la materia prima, en otras palabras, que la asignatura ha de impartirla una persona preparada, que conozca la Química en profundidad, porque es la única manera de despertar la vocación. El alumno percibe si el profesor se apasiona con lo que transmite, y solo desde el conocimiento de la materia se transmite ese entusiasmo. En cuanto a la metodología diría que la pizarra y la tiza siguen siendo imprescindibles a pesar de la incorporación de los ordenadores, que han de introducirse de una forma paulatina y razonable.

Sin embargo, si hablamos de ciencia y de química en particular, el laboratorio debería de tener mayor protagonismo.

UNIVERSIDAD Y BOLONIA

Algunas aulas universitarias se están quedando vacías. ¿Cuál es la situación de estas carreras?

Es verdad que hay menos alumnos en nuestras facultades, pero es por una doble razón: por el descenso demográfico y por el hecho de que el alumnado que entra hoy en la universidad tiene un abanico de opciones muy amplio, con carreras que antes no teníamos. Y a pesar de todo, el número de alumnos que se matriculan en las facultades de Química es razonable y acorde a las necesidades de nuestro país.

¿Qué cambiará con Bolonia? ¿Dejará el profesor de ejercer su papel tradicional?

El profesor nunca puede dejar de ser protagonista del aprendizaje, pero puede dar más protagonismo al alumno siempre que nos movamos en un entorno razonable: por ejemplo con grupos de 30 alumnos, no de 50. No se pueden hacer las tutorías que marca Bolonia con esos ratios. En todo caso, los cambios hay que verlos en positivo ya que, de otro modo, estaríamos dando las clases como en el siglo XIX, con unos apuntes que se preparan cuando se empieza a impartir la asignatura y que pueden valer hasta la jubilación.

¿Y el papel del alumno?

También es un movimiento necesario. El objetivo es que los alumnos se formen más a sí mismos, que participen más activamente en su formación y sean menos espectadores de la misma. Tienen que ir a clase con el tema preparado previamente y esto es difícil de llevar a cabo si han de resolver seminarios, prácticas y toda una serie de trabajos adicionales. En definitiva, creo que Bolonia funcionará si el alumno se adapta al cambio y el profesor también. En cualquier caso, sigamos el viejo axioma químico de «ensayemos y veamos».

Aurora Campuzano Écija

La lectura de «la buena literatura» como fuente de placer

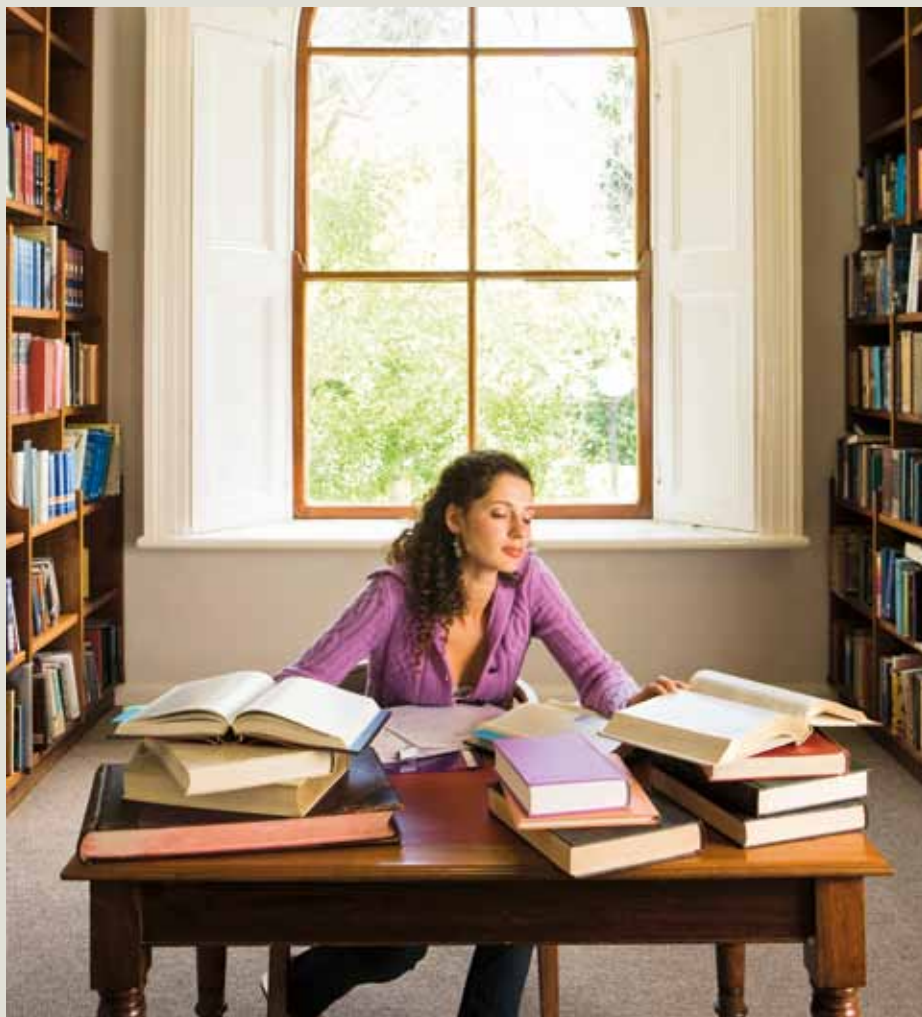
En el número 3 de este Boletín –marzo/junio de 2008–, el profesor Fernando Carratalá, a la vista de los malos resultados del Informe PISA –el pasado– en comprensión lectora, aportaba su larga experiencia de aula en un artículo titulado «Motivación y desmotivación ante la lectura», para trasladar al profesorado en general algunas iniciativas tendentes a mejorar la comprensión lectora de nuestros alumnos.

A día de hoy, el nuevo informe PISA sigue dando unos pésimos resultados en comprensión lectora, que en algunos casos –según la Comunidad Autónoma de que se trate– resultan realmente desalentadores.

Porque, ¿cómo va a progresar en cualquier área curricular quien –con 15 años en su haber– no comprende significativamente lo que lee? Un país que, como el nuestro, se tilda de «civilizado» tiene que reaccionar ante la gravedad de los fríos datos de PISA, sin poner paños calientes –«estamos mejor de lo que estábamos hace cuatro años»– a una deficiencia educativa de incalculables repercusiones negativas en un futuro inmediato.

Y, nuevamente, el Boletín del CDL encarga al profesor Carratalá el aporte de algunas sugerencias al debate colectivo para, entre todos, reconducir el interés por la lectura de nuestros alumnos y mejorar este aspecto básico de sus competencias comunicativas.

Esta vez su artículo lleva por título «La lectura de la «buena literatura» como fuente de placer».



CÓMO AFRONTAR EN EL AULA EL GOCE Y DISFRUTE DE LOS TEXTOS ESCRITOS

En los últimos años hemos venido asistiendo a un paulatino «descrédito» del texto escrito. Apoyándonos en nuestra experiencia de aula, presentamos a continuación algunas de las «actuaciones concretas» que venimos adoptando para lograr que los alumnos disfruten autónomamente de la lectura como forma de comunicación, para fomentar el enriquecimiento cultural, valorando sus aspectos lúdicos y creativos.

DIFICULTADES

Escasa capacidad para disfrutar de la lectura «por el puro gusto de leer»: el alumno no suele leer autónomamente, por placer, sino por obligación, como una exigencia más a la que debe hacer frente en el ámbito del Área de Lengua Castellana y Literatura.

1. ACTUACIONES CONCRETAS

1.1. Proponer lecturas atractivas según la edad, vivencias e intereses de los alumnos –considerados individualmente–, y al margen de aquellas



Tema de estudio

otras lecturas que se emplean en la práctica escolar para el aprendizaje gramatical.

1.2. Potenciar los aspectos lúdicos de la lectura, desvinculándola del aprendizaje gramatical.

1.3. Proporcionar a los alumnos «listas abiertas» de libros, para su lectura, que abarquen distintos niveles de dificultad –ajustados a sus capacidades individuales–, sobre los más variados temas.

1.4. Sustituir los procedimientos tradicionales de «control de lectura» por otros que posibiliten la expresión espontánea de los alumnos (por ejemplo, la entrevista personal).

1.5. Leer en clase, aprovechando ocasiones propicias para ello, fragmentos de libros que, a juicio del profesor, puedan suscitar el interés de los alumnos; y proporcionarles la información necesaria para su localización.

1.6. Organizar «bibliotecas literarias de aula», con aportaciones significativas de todos los alumnos.

1.7. Valorar la «lectura recreativa» de los alumnos en sus calificaciones académicas.

El placer de leer. Nos corresponde a los docentes despertar en los jóvenes el gusto por la lectura, precisamente en la línea que ya apuntaba Pedro Salinas en el texto que reproducimos a continuación: Frente a las legiones de *leedores* [que leen con una intencionalidad meramente pragmática, o bien por simple entretenimiento que no aporta el menor placer espiritual], en escasa minoría, los *lectores*. Se define al lector simplicísimamente: el que lee por leer, por el puro gusto de leer, por amor invencible al libro, por ganas de estar con él, horas y horas, lo mismo que se quedaría con la amada; por recreo de pasarse las tardes sintiendo correr, acompasados, los versos del libro, y las ondas

del río en cuya margen se recuesta. Ningún ánimo, en él, de sacar de lo que está leyendo ganancia material, ascensos, dineros, noticias concretas que le aupen en la social escala, nada que esté más allá del libro mismo y de su mundo.

DIFICULTADES

La lectura no se concibe como una «actividad personal» que pueda realizarse fuera del ámbito escolar: el alumno vincula la lectura con las tareas escolares.

2. ACTUACIONES CONCRETAS

2.1. Participar en campañas de animación a la lectura que puedan organizar instituciones públicas o privadas.

2.2. Promover la asistencia a exposiciones, conferencias y otras manifestaciones culturales que giren en torno al mundo del libro y sirvan para estimular la lectura.

2.3. Visitar las bibliotecas que existen en la zona de influencia del centro escolar para conocer *in situ* su organización y funcionamiento, los fondos bibliográficos disponibles, los sistemas de préstamo...

2.4. Presentar las librerías como centros de interés cultural, valorando positivamente los servicios que ofrecen a la comunidad.

2.5. Implicar a los alumnos en las lecturas que, como entretenimiento, ocupan el ocio de los profesores.

La difusión de novedades bibliográficas. Los docentes debemos, también, dar a conocer –y difundir– las mejores novedades bibliográficas en el campo de la literatura, con la intención última tanto de fomentar su lectura por parte de niños y adolescentes escolarizados, como de ir ampliando, con tales novedades, las bibliotecas de los centros educativos –sean estos de titularidad pública o

privada–. En este sentido, hemos de garantizar a los alumnos el acceso a los fondos bibliográficos de las bibliotecas escolares y facilitar su lectura fuera de las mismas y en aquellas circunstancias que les resulten más idóneas.

DIFICULTADES

Desconocimiento, por parte de los alumnos, de aquella literatura infantil/juvenil actual cuya lectura, por su temática, puede resultarles atractiva.

3. ACTUACIONES CONCRETAS

3.1. Instalar en el aula un tablón de anuncios destinado exclusivamente a la difusión de obras de la literatura infantil/juvenil actual. En él tendrán cabida los catálogos de las colecciones –dirigidas a adolescentes– de las principales editoriales españolas que publican este tipo de libros, las reseñas de libros efectuadas –en su caso– por los propios alumnos, las noticias de concesión de premios literarios a determinados títulos y autores, etc.

3.2. Elaborar «guías de lectura» de ciertas obras infantiles/juveniles de indiscutible valor educativo, para reclamar, a través de ellas, el interés de los alumnos por su conocimiento.

3.3. Disponer, en el aula, de un «rincón de la lectura» (de bibliografía actualizada), en el que se irán ofreciendo noticias de las principales obras literarias editadas en España, con indicación expresa de la editorial y de la fecha de edición. Las obras vendrán acompañadas de una breve sinopsis argumental y, en su caso, de «pistas de lectura» que habrá de servir para que los lectores profundicen, por sí mismos, en el conocimiento de dichas obras.

3.4. Celebrar sesiones de «libroforo» que permitan al alumno conocer a algunos de los autores más representativos de la literatura juvenil actual.



La preparación de una sesión de «libro-foro». Con objeto de celebrar en los centros escolares sesiones de «libro-foro» –sesiones que, en ciertos casos, pueden incluir el tradicional «encuentro con el autor»–, es conveniente efectuar una rigurosa selección de títulos de entre las colecciones de literatura infantil/juvenil que gozan de reconocido prestigio, y que pueden prestarse a tal fin. Si se cuenta con la presencia de un escritor para realizar una sesión de «libro-foro» sobre una de sus obras, debe concederse al autor ocasión para manifestar su formación cultural, escala de valores, gustos y aficiones, hábitos lectores, etc.; y, en cualquier caso, se recabará su opinión razonada sobre estas tres cuestiones: qué es lo que se debe leer, cuándo se debe leer, y con qué intención se debe leer.

DIFICULTADES

Rechazo mayoritario hacia el conocimiento de las grandes obras de la historia de la literatura española en lengua castellana.

4. ACTUACIONES CONCRETAS

4.1. Generar el «contexto de situación», sembrando expectativas, adecuándose a los posibles lectores y proponiéndoles «textos de referencia» que, por sus valores, puedan captar de inmediato su atención.

4.2. Ambientar las principales obras de nuestro patrimonio literario en el contexto sociocultural que las hizo posible y vincularlas con las corrientes estéticas en que se insertan. [Por ejemplo, se puede poner de

manifiesto cómo la poesía social de la década de los sesenta –en el siglo pasado– es el resultado del desolador panorama de la España posterior a la Guerra Civil del 36].

4.3. Presentar fragmentos de obras literarias consideradas «clásicas» y que reflejen los planteamientos estéticos propios del entorno histórico-cultural en que fueron concebidas; y efectuar los correspondientes comentarios que puedan servir de motivación para la lectura de las obras completas.

4.4. Afrontar el estudio de obras pertenecientes a un mismo género literario partiendo de las más actuales, para ir retrocediendo en el tiempo a épocas pasadas.

[Por ejemplo, el estudio del romance de García Lorca titulado «Muerte de Antoñito el Camborio» –perteneciente al *Romancero gitano*–, puede servir de pórtico al análisis de un romance de la época de los Reyes Católicos, del tipo «Helo, helo por do viene / el moro por la calzada... »].

4.5. Comparar y diferenciar, en orden cronológico, textos literarios de distintas épocas. [Por ejemplo, los sonetos de tema amoroso de Francisco de Quevedo y de Miguel Hernández].

El acercamiento al autor y a su obra.

La presentación, por parte del profesor, de autores que tengan publicadas obras de lectura «casi obligada», así como la de tales obras exigirá, al menos, contemplar la información siguiente: Breve semblanza biográfica del autor y referencia a aquellos títulos de su bibliografía que hayan alcanzado una más justa fama. De estas obras se ofrecerán las líneas fundamentales de su contenido y sus principales «valores» –en el más amplio sentido del término–, para intentar atraer, así, la atención de posibles lectores; y también las informaciones bibliográficas necesarias para facilitar su rápida localización en librerías o bibliotecas.



Tema de estudio

Datos sobre el contexto histórico-social en que se producen algunas de las obras reseñadas, en el caso de que sean necesarias, para permitir una mejor interpretación de las mismas. [Conviene insistir en que las características peculiares que en cada caso definen una creación literaria dependen, en buena medida, de las coordenadas histórico-sociales en las que está inserta].

DIFICULTADES

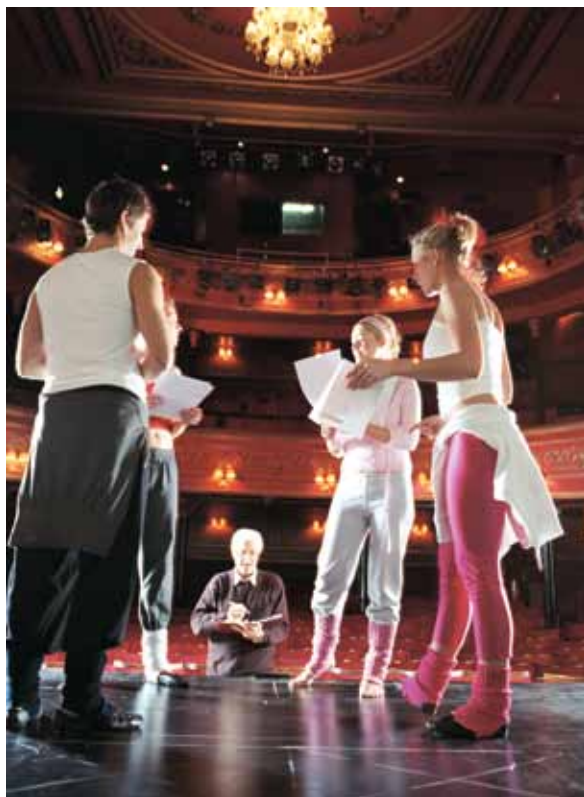
Desinterés por conocer un texto literario una vez que se ha ofrecido una versión cinematográfica del mismo o su correspondiente adaptación al medio televisivo.

5. ACTUACIONES CONCRETAS

5.1. Comparar obras literarias con sus correspondientes adaptaciones cinematográficas o televisivas, leídas aquellas antes o después de contempladas éstas en el propio centro docente; y celebrar los oportunos debates moderados por el profesor.

De la literatura leída a la «literatura en imágenes». Dada la implantación que los medios audiovisuales han logrado en el ámbito educativo, y el frecuente empleo que de ellos hace el profesorado en el aula, convendría ofrecer a los alumnos –en el caso de que la obra literaria que se pone a su disposición, para su lectura, contara con la correspondiente adaptación cinematográfica–, la proyección de dicha película, una vez que hayan leído el libro en cuestión; proyección a la que seguirá un debate dirigido para el que será necesaria la concienzuda preparación del correspondiente guión.

En cualquier caso, el profesor pondrá al descubierto, sucintamente, cuantos recursos de estilo caracterizan la forma de escribir del autor,



ilustrados con ejemplos concretos –valores estéticos–; pero, igualmente, hará patentes los *valores educativos* del texto, su vigencia en la sociedad actual y su posible repercusión en los adolescentes, con vistas a su perfeccionamiento individual y a su mayor integración social. Desentrañados estos aspectos del texto literario, podrá ya valorarse su concepción y plasmación como producto cinematográfico o televisivo.

Proponemos esta experiencia con dos obras: la comedia de Lope de Vega *El perro del hortelano*, publicada por Castalia –en la colección Castalia Prima, núm. 9–, y llevada al cine, gran éxito artístico, por la directora Pilar Miró; y la célebre novela de S.E. Hinton *Rebeldes –The outsiders–*, publicada por Alfaguara –en la colección Juvenil Alfaguara–, y que el talento de Francis F. Coppola convirtió en imágenes proyectables. Sugerimos que, tras la asistencia a la proyección –por ejemplo– de la película de Coppola, los alumnos participen en un debate, conducido por su profesor, que gire en torno a la *delincuencia juvenil*.

DIFICULTADES

Desconocimiento, por parte de los alumnos, del mundo del teatro, en calidad de espectadores.

6. ACTUACIONES CONCRETAS

6.1. Fomentar la asistencia a representaciones teatrales de cualquier época y género.

6.2. Dramatizar en clase fragmentos de los grandes autores teatrales, «clásicos» (Shakespeare, Lope de Vega, Calderón de la Barca...) y contemporáneos (Bertolt Brecht, Arthur Miller, Buero Vallejo...).

El teatro como espectáculo, y no como «libro impreso».

La presencia del alumno en el patio de butacas de un teatro le va a permitir sumergirse en la obra a cuya representación

asiste; lo que, llegado el caso, puede facilitar el traslado de la «ficción literaria» –en particular si la obra entra de lleno en la tendencia llamada «social-realismo»– a su entorno y circunstancias vitales concretos, promovándose, así, en cierto modo, el «aprendizaje por transferencia». Por otra parte, el mundo de la escena permite, como ningún otro, el *fomento de determinadas actitudes básicas*. Y, en este sentido, la asistencia a representaciones teatrales, concebida desde una óptica a la vez recreativa y formativa, está llamada a convertirse en uno de los medios más eficaces para contribuir a ese desarrollo integral del alumno que todo proceso educativo debe perseguir alcanzar. Además, el fomento sistemático de ciertas actitudes básicas –que, trascendiendo el recinto teatral, puede que proyecten hacia otros «escenarios»– permitirá conectar fácilmente las obras teatrales con determinados «temas transversales», a los que se les ha venido confiriendo una gran relevancia.

Fernando Carratalá Teruel



Formación Inicial: Una propuesta sobre el «MIR educativo»

Se está abriendo paso entre nosotros, cada vez con mayor fuerza, la necesidad inaplazable de una reforma substancial del modelo de selección y de formación inicial del profesorado. Y, también, la idea de que esta reforma podría inspirarse en el «modelo MIR». Este modelo ha generado en España resultados excelentes en el ámbito sanitario y ha contribuido, decisivamente, a que nuestra sanidad, a diferencia de lo que sucede en educación, se encuentre en los puestos de cabeza en el panorama internacional.

Se trata, desde luego, de una magnífica noticia pues permite abrir un debate serio y riguroso, sobre un asunto crucial –el más crucial de todos– para la mejora de la calidad de nuestro sistema educativo.

Debemos reconocer que el modelo vigente de selección del profesorado hace aguas por todas partes. El sistema tradicional de oposiciones se ha degradado hasta límites insospechados y no permite ya seleccionar a los jóvenes licenciados mejor preparados; antes bien, mediante una perversa combinación de elementos, los rechaza o, cuando menos, dificulta su ingreso en la carrera docente. Nuestro modelo actual no contiene ningún factor que estimule a los mejores jóvenes universitarios a ejercer la docencia y que recompense su esfuerzo y su dedicación. Además, el «Máster de Secundaria» está revelando ya todas sus deficiencias y contradicciones.

Sin embargo, existe un consenso creciente, apoyado en los resultados de abundantes investigaciones académicas, de estudios conducidos por organismos multilaterales y de análisis efectuados por prestigiosas consultoras internacionales, en el sentido de identificar la calidad del profesorado como el factor crítico por excelencia a la hora de mejorar el rendimiento académico de los alumnos.

Nos encontramos ante una década decisiva para la renovación de nuestro profesorado. Por razones demográficas vamos a necesitar la incorporación de unos doscientos mil nuevos docentes en los próximos diez años, algo menos de un tercio de los actuales 680.000 profesores. El reto es pues colosal. Y es tal la magnitud de la influencia del factor calidad del profesorado sobre los resultados de los alumnos –cuya cuantificación empírica es conocida– que una equivocación en este ámbito no podría ser compensada con aciertos en otros, cuyo impacto es de un calibre muy inferior.



¿Cómo se configuraría el nuevo modelo de «MIR educativo»? Pretendemos aquí esbozar tan solo los que deberían ser, en nuestra opinión, sus rasgos fundamentales. Pero antes queremos decir que, a nuestro juicio, el cambio de modelo sólo servirá verdaderamente para esa mejora substancial de nuestra educación, si se cumplen dos requisitos.

El primero, es asumirlo como una tarea nacional que nos incumbe a todos. Poderes públicos, mundo universitario, entidades educativas, agentes sociales y sociedad española, en general, deberían comprometerse, renunciando a cualquier aproximación corporativista o a cualquier particularismo miope. La primera clave del éxito del «modelo MIR» estriba, pues, en su dimensión nacional.

El segundo consiste en que atienda a su objetivo primordial: lograr atraer a los mejores jóvenes a la profesión docente y prepararlos para ejercer su difícil misión educadora en las mejores condiciones posibles. Esto quiere decir que el modelo debe ser exigente; basarse en el esfuerzo, en la vocación y en la implicación personal, con el reconocimiento administrativo y social del mérito y la definición de una carrera docente, pieza complementaria a la anterior e indispensable para el éxito del nuevo modelo.

Con este planteamiento de principios, queremos someter a debate las siguientes características del modelo que proponemos:

1. El proceso de formación inicial y de acceso a la función docente comprendería dos fases desarrolladas en tres años. Se definiría un doble programa: uno para los maestros de



Tema de estudio

educación primaria y otro para los profesores de educación secundaria.

2. La primera fase consistiría en un curso teórico-práctico («Máster») impartido en *Centros Superiores de Formación del Profesorado*, que debería ser superado satisfactoriamente. [...]

3. Se crearía una red nacional de este tipo de *Centros* en función de las necesidades de profesores previstas para cada área. Los *Centros Superiores* estarían incardinados en las Universidades. El Estado, con las Comunidades Autónomas, fijaría los requisitos para la preceptiva homologación de dichos *Centros* y definiría procedimientos exigentes de aseguramiento de su nivel de calidad.

4. Se establecerían unas pruebas nacionales de acceso a esos *Centros Superiores* entre graduados por áreas de conocimiento. Las pruebas tendrían una periodicidad anual. Se fijaría un *numerus clausus* conforme a una previsión de necesidades de profesorado acordada en la Conferencia de Educación.

5. Las pruebas de acceso se elaborarían de acuerdo con un diseño cuidadoso y versarían sobre los conocimientos precisos para el desempeño de la función docente en la materia correspondiente. La prueba sería homogénea en todo el territorio nacional. La organización correría a cargo de las Administraciones Educativas pero los criterios de baremación serían idénticos en todas las Comunidades Autónomas.

6. Cada aspirante obtendría una nota global de la prueba que le permitiría acceder al *Centro Superior de Formación* de su elección, en función de la nota obtenida. [...]

7. El 25 por 100 de los aspirantes con mejores resultados recibirían, como premio, una beca de excelencia que, en el caso de elegir un *Centro* situado en un lugar distinto al de su



residencia habitual, incluiría gastos de residencia y manutención.

8. Superado el curso satisfactoriamente, se desarrollaría la segunda fase, consistente en el ejercicio docente en un centro educativo bajo la dirección de un profesor tutor durante dos años. Los profesores tendrían la condición de profesores en prácticas y percibirían por su trabajo una retribución adecuada. Su tarea sería objeto de seguimiento y de evaluación. La superación de esta segunda fase culminaría con la obtención de un diploma de aptitud.

9. Transcurridos los tres años del período de formación, aquellos profesores que quisieran ingresar en la función pública docente se someterían a una evaluación final, en la que se comprobaría la adquisición de las capacidades necesarias para el desempeño de la tarea docente. Tras su superación, los profesores adquirirían la condición de funcionario y el derecho a participar en los concursos de adjudicación de plazas que las Administraciones Educativas convocasen.

10. Los centros educativos privados seleccionarían su personal docente libremente entre los que, tras haber seguido el mismo proceso de formación inicial, hubieran obtenido el diploma acreditativo de aptitud docente.

Somos conscientes de que, en este esbozo de propuesta, no se han descrito todos los detalles de sus componentes esenciales. Por ejemplo, el perfil y las condiciones de los profesores de los *Centros Superiores de Formación*, o el plan de tutoría de los dos años de práctica docente. En todo caso, el modelo en su conjunto está elaborado con el criterio primordial de la búsqueda de la excelencia del profesorado, porque es ella la que garantiza la mejora y, a un tiempo, la que facilita el reconocimiento social de la función docente; ello contribuye, a su vez, a la mejora y, así, cíclicamente.

Como sucede con cualquier cambio de envergadura, sabemos que su implantación será una tarea ardua y habrá que vencer no pocas resistencias. Pero, sinceramente, llamamos la atención sobre los riesgos que, para la necesaria mejora de nuestro sistema educativo, comportaría un cambio superficial o aparente que, a la manera lampedusiana, dejase las cosas como están. Sería una ocasión perdida, un engaño más para nuestros jóvenes y para nuestra sociedad. [...]

El hecho de que actores políticos y educativos relevantes y de distinto signo hayan manifestado su parecer favorable al «MIR educativo» es una ocasión que no podemos desaprovechar. Urge ponerse manos a la obra y pasar de las palabras a la acción. No es otro el propósito de esta propuesta que someteríamos gustosamente a cualquier otra mejor fundada. ¿No valdría la pena lograr en este punto un auténtico pacto educativo?

**Eugenio Nasarre Goicoechea y
Francisco López Rupérez**



Aprender lenguas, un quehacer social

El 'Marco Común Europeo para las Lenguas', redactado por el Consejo de Europa, nos dice que la comunicación tiene una dimensión social que conduce a la interacción comunicativa. Por ello en su enseñanza han de contemplarse todas las vertientes de la comunicación: la social, la laboral e, incluso, la familiar. Este encarte quiere ser una reflexión práctica sobre el bino-

mio aprender-enseñar hacia el dominio de una lengua extranjera. En este mundo globalizado, aprender lenguas es un quehacer social y toda orientación didáctica debe encaminarse a que así se considere. Gramática, NNTT, aprendizaje en edad temprana, enseñanza bilingüe, metodología para una educación global,... son los temas tratados en los siguientes apuntes.

Sólo hay un método para aprender Gramática

De entre estas diversas propuestas metodológicas (basadas en la deducción o en la inducción, centradas en *comprender* y no en *producir*, favorecedoras del descubrimiento autónomo de la gramática, etc.), no encuentro una que entre en el meollo de la cuestión. Método para aprender gramática (i.e. *modo de obrar*) sólo hay uno y es el mismo para cualquier lengua y fenómeno gramatical: **la abstracción** (del lat. *abstrahĕre*: alejar, arrancar, sustraer, base del lenguaje del *λογος* (lengua y pensamiento a la vez) y de todos los elementos de la lengua (fonemas, palabras, tiempos verbales, índices sintácticos, etc).

¿En qué consiste la abstracción? En lenguaje corriente «abstraer» equivale a «hacer como si no». Hacer como si no: tomar la producción de la lengua, el habla, y hacer como si no fueran distintos los innumerables ruidos que se oyen, las incontables cosas que ahí se dan. Por decirlo a lo paradójico, pero no por ello menos verdadero, para entender algo hay que desentenderse (*abstraerse*) de casi todo lo que se oye. Aquí es necesario parar mientes en que eso de ir cazando cuáles son, a lo largo de la cadena hablada, los elementos abstractos que se requieren para entenderse es algo que se produce en el nivel subconsciente y que explica bien la condición abstracta (no real, no consciente) de los elementos de la lengua. Explico mediante un ejemplo concreto de procedimiento abstractivo, que sirva, *mutatis mutandis*, para entender cualquier proceso abstractivo del resto de las cosas de la lengua.

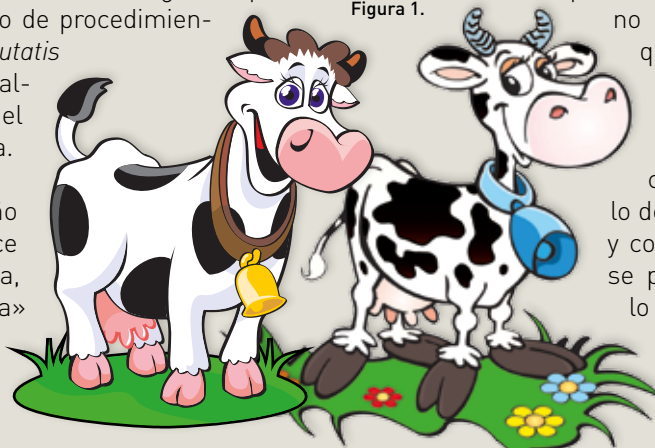
Imaginemos, pues, a un niño de por los dos años en el trance de aprender lo que es una vaca, es decir, la palabra ideal «vaca» que está en el vocabulario del español. Lo más probable, dada nuestra actual

configuración del mundo, es que las primeras vacas que se encuentre nuestro niño sean dibujos, como los que aparecen en la **Figura 1**. Para entender que ambas son vacas (es decir, que las dos caen bajo el concepto de «vaca»), el niño deberá hacer como si esas dos vacas de la figura no fueran diferentes. Tendrá que hacer caso omiso de las características individuales de cada una de ellas (por ejemplo, que las pezuñas sean de color rosa o negro, que la cola remate en un mechón negro o no, que los cuernos sean rayados o no, que haya un remolino de pelo entre ellos o no, y así un sinfín de cosas) para quedarse con lo común a ambas. Por ejemplo: «vaca» es «dibujo de animal de piel blanca con manchas negras, dos cuernos, cuatro patas, una cola y cuatro ubres». Algo que, como ustedes ven, no se da en la realidad del niño, en lo conocido por él. Al menos por ahora...

Pero si un día el niño se acerca con sus padres al campo y tiene la oportunidad de ver unas vacas «de verdad» (como las de la **Figura 2**), la idea de «vaca» que tenía (o que le tenía a él) se le irá al traste y deberá reformularla *haciendo como si no* hubiera diferencias entre las vacas que ya conoce: algo como animal grande y tranquilo, con manchas blancas y negras, cuatro patas, cola, ubres». Un ente no real,

no concreto, ajeno a las vacas que se ha encontrado, pero que por eso mismo puede regir, abarcar, servir para dar cuenta de, las vacas que ha conocido (nunca mejor dicho lo de dar cuenta, ya que recuento y concepto van de la mano: sólo se puede contar lo que se sabe lo que es, por ejemplo, «vaca»: «tres vacas»). De la misma tacada, por cierto, su idea de «dibujo» (y todas las

Figura 1.





Apuntes de Lenguas Extranjeras



Figura 2.



Figura 3.



Figura 4.

demás) se le removerán en consecuencia: por ejemplo, a la de «dibujó» se le añadirá algo como «se puede(n) dibujar animales/todo lo que se ve».

Acompañémosle ahora por la montaña, en su nuevo encuentro con vacas como las de la **Figura 3**. Una vez más (ya se está acostumbrando) la realidad viene a romper sus ideales y tiene que *comprender* más casos diferentes, hacer como si fueran todos el mismo: «animal grande y tranquilo, con piel de varios colores, cuatro patas, cola y ubres». La *comprensión* lógica del concepto se ha vuelto más abstracta para poder abarcar toda la *extensión* de su aplicación.

Pero seguro que en su caminar por este mundo se irá encontrando con otras vacas, como las de las **Figuras 4 y 5**, y deberá volver a abstraer, volver a hacer como si no fueran distintas, abstraerse de las diferencias individuales. Paralelamente, sus otras ideas sufrirán cambios importantes en el conjunto de las notas que las componen (la de «estatua» o «muñeco», por ejemplo). La «vaca» ideal se le irá quedando en un puñado de rasgos conceptuales muy generales: algo como «animal grande, de cuatro patas, cola y ubre». Merece notarse aquí, aunque no se atenga al hilo principal de estas razones, que ese conjunto de rasgos que componen el significado de una palabra nunca está cerrado del todo, puesto que forma parte de un conjunto no cerrado tampoco, como es el vocabulario de una lengua natural, en el que están entrando y saliendo constantemente elementos: si no está cerrado el conjunto, no lo puede estar cada uno de sus componentes. En esto se diferencian radicalmente el vocabulario y la gramática, ya que los elementos gramaticales constituyen conjuntos cerrados de oposiciones, como el de los fonemas, el de los mostrativos o el de los pronombres.

Pero lo relevante a nuestros efectos es que la idea de «vaca» (o la de «fonema», «palabra», «tiempo verbal», «acento», «pronombre», etc.) nunca aparece en la realidad, no es real; es necesario darse cuenta de que en el momento en que las ideas se vuelven reales (es decir,

cuando sólo sirven para unas vacas concretas, reales, como en los casos que hemos analizado) es justamente cuando dejan de ser ideas y tiene que formarse un nuevo ideal que comprenda tanto los casos anteriores como los nuevos. Seguro que ya pueden ustedes imaginar el proceso que seguirá nuestro niño para hacerse con las ideas de «toro» y «buey» o, saltando un nivel, con la de «ganado»: hacer como si no. Un niño ideal, por cierto, el que nos ha acompañado hasta aquí, pero de una idealidad hecha real y, por tanto, falsa.

Así pues, uno no se encuentra por ahí con los ideales de la lengua. No están en la realidad, en la conciencia: no se puede hablar de ellos. Yacen en el subconsciente y es gracias a eso por lo que funcionan como tales ideales. El único método para aprenderlos es **abstrayendo**, haciendo como si todas las innumerables efes (fonéticas) que uno oye, fueran la misma F (fonemática); como si todas las incontables veces que aparece un pretérito imperfecto (real), fueran el mismo tiempo (ideal); como si todas las infinitas veces que aparece la palabra *cocodrilo* (en el habla), fueran el mismo COCODRILO (de la lengua). Aunque es claro que los procesos abstractivos no son iguales para un fonema que para una palabra o para un tiempo verbal (ni iguales cada uno de ellos para lenguas diferentes), lo que también está claro es que los elementos abstractos de la lengua, ideales como son, no aparecen en la realidad: por eso precisamente es por lo que la rigen. Sólo se puede entender lo que es «vaca» cuando uno se ha desentendido de las vacas de este mundo. Sólo se puede entender el funcionamiento de la maquinaria gramatical cuando uno se ha desentendido de las cosas que se dicen, cuando esa máquina ha descendido al subconsciente. No hay otro método. Me encantaría seguir con ustedes re-

flexionando sobre esto, pero este artículo tiene un límite. Si todavía les quedan ganas, les recomiendo vivamente consultar el libro *Elementos gramaticales*, de Agustín García Calvo, para continuar dándole vueltas.



Figura 5.

Mario Gómez del
Estal Villarino



Metodología para la educación global

El proceso «enseñar-aprender» una lengua extranjera engloba múltiples factores en los que se apoya para llegar a buen fin. De entre todos destacamos la metodología, que da título a este artículo, que compendia teoría efectiva además de la práctica acorde con ella y reclama coherencia para su aplicación en el aula. Educamos para la vida en una sociedad global.

CÓMO SE APRENDE UNA LENGUA

La existencia de teorías varias sobre el aprendizaje de lenguas, al día de hoy, no es óbice para poder destacar algunos elementos comunes que arrojan la luz necesaria a la hora de fundamentar la metodología propuesta.

Lo primero es el reconocimiento del papel del INPUT lingüístico en este proceso. Es evidente que la exposición a la lengua es imprescindible para la adquisición de un idioma y se constata como aquellos que tienen la oportunidad de sumergirse más en ella llegan a dominarla mejor. Con este motivo, se organizan viajes e intercambios para estudiar en el país, se ven películas y se leen libros en ese idioma, se practica con nativos, etc. Así mismo, los centros educativos buscan impartir más horas en la lengua extranjera a través del estudio de otras materias y se transforman en bilingües o multilingües.

Sin embargo, el input lingüístico ha de ser procesado mentalmente por el individuo para llegar a la comprensión del mensaje, reelaborándolo de manera personal y creativa. Para ello es clave presentar una metodología abierta y flexible que abarque, lo más posible, las diferentes características personales y el esquema mental de cada aprendiz y, de esa forma, facilitarle el proceso.

Una lengua necesita, así mismo, de una práctica: OUTPUT. A pesar de las diferentes posiciones teóricas, lo cierto es que aquellos métodos que centran su aprendizaje en la interacción, basada en el contenido, han obtenido mejores resultados. La actuación interactiva supone que, desde el principio, el individuo, como persona, se comunique expresando sus ideas y sus sentimientos en una lengua que no es la suya propia. Por tanto, no ha de extrañarnos el éxito de los métodos de enseñanza que contemplan un enfoque humanístico ya que al expresar ideas, pensamientos, circunstancias y sentimientos personales estamos comunicándonos realmente en esa lengua, lo que reaviva la motivación intrínseca para seguir aprendiendo.

EL HABLANTE COMO AGENTE SOCIAL

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el uso de la lengua, que incluye su aprendizaje, lleva implícito una serie de competencias que los individuos desarrollan como agentes sociales.

La actividad lingüística se realiza por individuos concretos y acontece en un contexto social determinado, y es este contexto social el que le da su verdadero significado.

Estas dos vertientes, la personal y la social, estarán presentes a lo largo de todo el proceso enseñanza-aprendizaje y requiere de una metodología que contribuya favorablemente a una educación que lleve al entendimiento en una sociedad globalizada.

Así mismo, si contemplamos el lenguaje como un quehacer social, el aspecto interactivo y comunicativo de la lengua se perfila como algo esencial. La importancia que ha adquirido la pragmática en el proceso enseñanza-aprendizaje evidencia que este aspecto lingüístico es más decisivo de lo que parece para mostrar un dominio de la lengua a la hora de la interacción. Aquellos usuarios avanzados que han adquirido un amplio léxico y un buen dominio de la fonología, sintaxis y morfología, a veces, tienen dificultad en el uso de la lengua, que también requiere saber interpretar peticiones, responder adecuadamente, saber disculparse, interpretar el humor y la ironía, etc.

LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE

Las destrezas interculturales, que incluyen la habilidad de afrontar de forma correcta aquello que se encuentra implícito en el discurso de un hablante nativo, son parte de las características cognitivas del individuo. Por eso, a la hora de proponer una tarea el Marco Europeo nos advierte de la importancia que tiene el tener en cuenta tres tipos de factores en el aprendizaje: Los cognitivos, los afectivos y los lingüísticos.

El nivel de desarrollo de recursos lingüísticos de la persona, así como otras características cognitivas, son factores que generalmente se han tenido en cuenta a la hora de elaborar una propuesta para el aula, mientras que los factores afectivos han sido mucho menos considerados, por eso mencionaremos aquellos que considera el Marco Europeo en su capítulo siete: La autoestima, el estado físico y emocional, la actitud y la motivación.



Las corrientes educativas actuales han comprobado que la influencia que tiene en el aprendizaje estos factores afectivos es decisiva: Una imagen positiva de sí mismo y la falta de inhibición contribuyen a la realización de la tarea con éxito. De la misma forma que la seguridad en sí mismo del aprendiz le llevará a asumir el control de la interacción cuando sea necesario.

También una actitud positiva, el interés y una mentalidad abierta para ensanchar su visión del mundo y abrirse a otras culturas y formas de pensar, llevan al estudiante a que su aprendizaje sea mejor y hace que le sitúe en una posición intercultural que le predisponga al entendimiento con otros pueblos.

Otro factor afectivo que se debe tener en cuenta, corresponde al estado en el que se encuentra el individuo. El estado, tanto físico como emocional, hace que la persona se sienta o no relajada ante la tarea propuesta y contribuye a que la aborde con éxito. Por tanto, es positivo proponer actividades en las que los alumnos se encuentren de forma relajada y se expresen sin una presión emocional.

Por último, el factor afectivo más tratado por los pedagogos ha sido la motivación. Sabemos claramente que es la motivación intrínseca del alumno lo que le lleva realmente al interés por realizar la tarea propuesta. Pero ¿cómo podemos despertar esa motivación? En primer lugar, la tarea debe ser relevante para el estudiante, que tiene que comprender su finalidad. El contenido en estudio debe situarse dentro de un contexto que le proporcione sentido y relacione con el mundo real. Así mismo, el estudiante debe controlar su aprendizaje para sentirse motivado intrínsecamente. Por eso es esencial que el profesor de a conocer los objetivos propuestos para cada unidad y que el alumno pueda autoevaluarse el grado de consecución de los mismos.

RASGOS DE UNA METODOLOGÍA ACTUALIZADA

Destacamos los rasgos que presenta esta metodología:

- **Contempla el aprendizaje como un proceso** a lo largo de la vida y pretende que el alumno sea agente de su propio proceso. Aprender a aprender se convierte en una necesidad, de ahí la importancia de las estrategias dirigidas a que el alumno asuma el control de su aprendizaje.
- **Es un aprendizaje integrado** que incorpora diversos aspectos todos ellos interrelacionados en la UNIDAD DE TRABAJO: Es un enfoque interactivo pero se basa en el contenido, de ahí la importancia de la metodología CLIL (AICLE/AICOLE) y del Método de Proyectos. Incorpora el desarrollo de todas las competencias básicas/clave. Asume otros objetivos educativos más amplios generalmente expresados en el Proyecto Educativo del Centro.

- **Pretende desarrollar en cada alumno todas sus capacidades** y tiene en cuenta la diversidad de cada individuo en una escuela inclusiva. Por eso favorece la flexibilidad y desarrolla modos de hacer diversos, aplicando teorías adecuadas como la teoría de las Múltiples Inteligencias.

- **Es una metodología humanística** que considera a la persona en su totalidad, por tanto busca desarrollar dimensiones cognitivas y afectivas. Se subraya la importancia de la personalización y la expresión individual a la hora de la adquisición de un idioma.

- **Tiene en cuenta los diversos aspectos lingüísticos:** Fonológico, gramatical, léxico, pragmático. Y aspectos del uso de la lengua como fluidez, flexibilidad, coherencia y precisión (MCER 7.3.1).

- **Considera a cada alumno un agente social** que mira al mundo, a los demás y después actúa. Como consecuencia se otorga gran importancia a la interacción y se promueve un enfoque socio-educativo en la enseñanza.

- **Desarrolla la reflexión, el pensamiento crítico y la creatividad**, puesto que son factores claves para formar individuos libres que sepan interpretar y mejorar nuestro mundo. El desarrollo de estos aspectos se plasma en la realidad del aula no sólo en Infantil y primeros cursos de Educación Primaria, donde es más fácil no caer en un aprendizaje memorístico y automatizado, sino en todas las etapas educativas, proponiendo ejercicios que lleven a la investigación y a la búsqueda de diferentes soluciones.

EL QUEHACER EN EL AULA

Las premisas plasmadas en este artículo pueden parecer ambiciosas y difíciles de llevar a la práctica cotidiana. Sin embargo, todo depende de cómo nos situemos y el enfoque que adoptemos. El deseo de dar respuesta coherente con los principios expuestos, nos llevará a seleccionar nuestros materiales y plantearnos una forma de hacer en el aula llena de matices educativos. Por eso, hemos querido terminar este artículo describiendo una actividad. Es un ejemplo limitado, ya que sólo encierra unas horas de trabajo y se engloba en una unidad más amplia, pero nos muestra unos elementos que si los analizamos a la luz de los rasgos mencionados, nos podrían ayudar a comprender lo anteriormente expuesto.

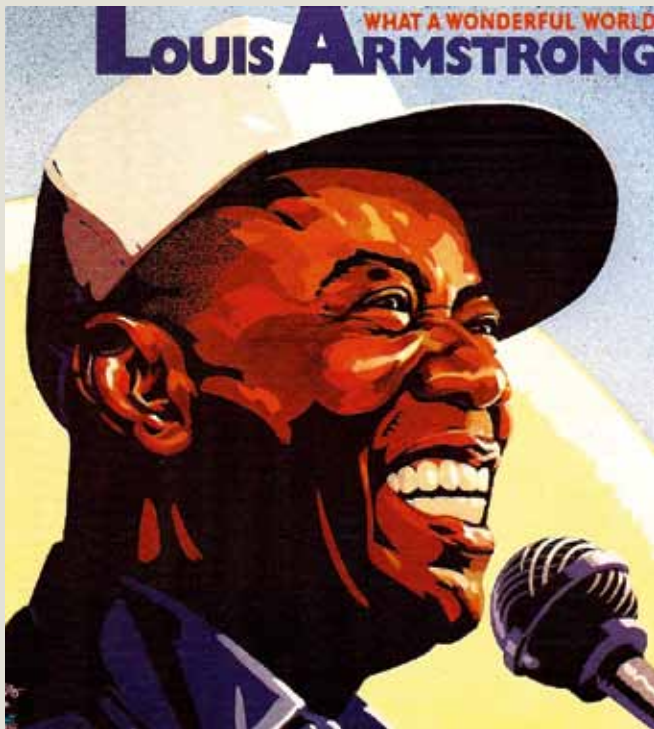
Con la descripción de esta actividad concreta se pretende, también, proponer al profesor de lenguas un mundo lleno de recursos y de numerosas posibilidades, que hace de nuestra profesión algo fascinante.

Carmen Sánchez Sánchez-Mármol



Actividad: El regalo de una canción

(Esta actividad se inserta en la unidad de trabajo «We communicate»)



- **Idea eje de la Unidad:** Profundizar en el valor de la comunicación y ser conscientes de las diversas posibilidades del ser humano para comunicarse.

- **Idea eje de la Actividad:** Experimentar el valor comunicativo y cultural que puede encerrar una canción.

- **Idioma:** Inglés. (Se puede adaptar a otros idiomas).

- **Nivel:** 1º de Bachillerato.

- **Número de alumnos por clase:** 30.

- **Tiempo:** tres o cuatro horas lectivas dependiendo del grupo.

- **Materiales:**

- Caja de regalo con las diez copias de la canción en tiras dentro.

- Copias de la canción «What a Wonderful World» de la siguiente manera:

- 10 copias (tamaño 14) de la canción, cortadas en tiras y sujetas con un clip. Una copia (tamaño 36) de la canción, cortada en tiras grandes.
- 30 copias (tamaño 12) de la canción completa.

- CD de la canción.

- **Videos:** <http://www.youtube.com/watch?v=RAZqjsSZphE> con imágenes acordes a la letra.

- <http://www.youtube.com/watch?v=xotoDy5806Y> con la actuación de Louis Armstrong cantando «What a Wonderful World».

- Masilla adhesiva (Blutack). / Folios (Blancos o de colores). / Pizarra y tiza.

- **En clase** (todas las sesiones se imparten en inglés):

- Muestra la caja y anuncia que ha llegado un regalo para toda la clase. Pide que recuerden sus sentimientos cuando recibieron algún regalo e invita a que los expresen con una palabra: «Me sentí sorprendido, alegre, emocionado, etc.»

- Divide la clase en grupos de tres. Abre la caja y comenta el regalo que Louis Armstrong nos hizo con la canción «What a Wonderful World».

- Divide la clase en grupos de tres y reparte a cada grupo una copia de la canción cortada en tiras y pide que la ordenen lógicamente sin escuchar la canción.

- Reparte las tiras grandes (tamaño 36) individualmente a diferentes alumnos. Indica que, mientras se escucha la canción, cada uno de estos alumnos deberá levantarse al escuchar su fragmento y pegar su tira grande en la pizarra. Los otros alumnos irán comprobando si el orden en el que pusieron la letra era el correcto. Se escucha la canción por primera vez siguiendo lo indicado.

- Reparte individualmente las copias de la canción completa.

- Pide a los alumnos que subrayen los adjetivos que encuentren en la letra y da un tiempo para trabajar el léxico y repasar el uso del adjetivo en la lengua inglesa.

- Visiona el vídeo <http://www.youtube.com/watch?v=RAZqjsSZphE> con imágenes, para escuchar la canción por segunda vez en silencio.

- Pide a los alumnos que, individualmente o en grupos pequeños, inventen una estrofa de cuatro líneas siguiendo la estructura de la estrofa de la canción que comienza «I see...» y que debe reflejar algo por lo que el mundo les parezca maravilloso. Las estrofas se escriben en folios con letra grande y se colocan en la pared.

- Eligen dos alumnos para que lean las estrofas, poniendo énfasis en la entonación y pronunciación correctas. Después de cada una la clase repite: «And I say to myself, what a wonderful World»



Apuntes de Lenguas Extranjeras

- Visiona el video <http://www.youtube.com/watch?v=xotoDy5806Y> en el que Louis Armstrong interpreta la canción.
- Pide a los alumnos que busquen información sobre la biografía de Louis Armstrong, el Jazz, sus orígenes y otros tipos de música negra (Se puede distribuir estos apartados por grupos). Invita a que busquen una canción de este tipo de música.
- Organiza la clase para que cada alumno exprese oralmente la información recopilada sobre el tema.
- Escoge dos o tres alumnos para que escriban los datos que se vayan aportando en la pizarra bajo los diferentes epígrafes: Biografía, orígenes de la música negra americana, el Jazz, otros estilos.
- Pide que escriban un texto informativo con los datos aportados (individualmente o en grupos pequeños)
- Corrige los textos y lee en alto el que te parece mejor estructurado.
- Termina la actividad con la audición de alguna de las canciones de música negra americana que han aportado los alumnos.

Carmen Sánchez Sánchez-Mármol

BIBLIOGRAFÍA

«Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación» Instituto Cervantes 2002. Adaptación española de «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.» Strasbourg: Council of Europe, 2001.

«How Languages are Learned» P. M. Lightbown and N. Spada. Oxford University Press 2010 (Third edition).

«Motivating Language Learners» G. N. Chambers. Multilingual Matters LTD 1999.

«Sociocultural Theory and Second Language Learning» J.P. Lantof. Oxford University Press 2000.

«CLIL across Educational Levels» E. Dafouz and M. Guerrini. Richmond Publishing. 2009.

«Classroom Dynamics» J. Hadfield. Oxford University press. New edition 2009.

WHAT A WONDERFUL WORLD!

I SEE TREES OF GREEN,
RED ROSES TOO
I SEE THEM BLOOM
FOR ME AND YOU
AND I THINK TO MYSELF
WHAT A WONDERFUL WORLD.
I SEE SKIES OF BLUE
AND CLOUDS OF WHITE
THE BRIGHT BLESSED DAY,
THE DARK SACRED NIGHT
AND I THINK TO MYSELF
WHAT A WONDERFUL WORLD.
THE COLORS OF THE RAINBOW
SO PRETTY IN THE SKY
ARE ALSO ON THE FACES
OF PEOPLE GOING BY
I SEE FRIENDS SHAKING HANDS
SAYING «HOW DO YOU DO»
THEY'RE REALLY SAYING
«I LOVE YOU»
I HEAR BABIES CRYING,
I WATCH THEM GROW
THEY'LL LEARN MUCH MORE
THAN I'LL EVER KNOW
AND I THINK TO MYSELF
WHAT A WONDERFUL WORLD
YES I THINK TO MYSELF
WHAT A WONDERFUL WORLD

QUÉ MUNDO TAN MARAVILLOSO

VEO LOS ÁRBOLES VERDES,
ROSAS ROJAS TAMBIÉN
LAS VEO FLORECER
PARA TÍ Y PARA MÍ
Y ME DIGO A MI MISMO
QUÉ MUNDO TAN MARAVILLOSO
VEO EL CIELO AZUL
Y NUBES BLANCAS
EL BENDITO BRILLO DEL DÍA,
LA SAGRADA OSCURIDAD DE LA NOCHE
Y ME DIGO A MI MISMO
QUÉ MUNDO TAN MARAVILLOSO
LOS COLORES DEL ARCOIRIS
TAN BONITOS EN EL CIELO
ESTÁN TAMBIÉN EN LAS CARAS
DE LA GENTE QUE PASA
VEO AMIGOS DÁNDOSE LA MANO
DICIENDO «QUÉ TAL ESTÁS»
EN REALIDAD ESTÁN DICIENDO
«TE QUIERO»
OIGO A LOS BEBÉS LLORANDO,
LOS VEO CRECER
ELLOS APRENDERÁN MUCHO MÁS
DE LO QUE YO NUNCA SABRÉ
Y ME DIGO A MI MISMO
QUÉ MUNDO TAN MARAVILLOSO
SÍ, Y ME DIGO A MI MISMO
QUÉ MUNDO TAN MARAVILLOSO

Louis Armstrong



Efectos del aprendizaje del inglés en la Educación Infantil sobre el rendimiento posterior

Tras varios años de experiencia en el campo de la enseñanza de una lengua extranjera (inglés), surgió en mí la inquietud de llevar a efecto un estudio en el que se pudiera facilitar el aprendizaje y la enseñanza del inglés en preescolar y en las etapas posteriores de la educación.

El aprendizaje del inglés en la actualidad es de una gran importancia por varias razones:

- El comienzo a edades tempranas como es en la educación infantil, como etapa clave para alcanzar el dominio lingüístico.
- La entrada de España en la Unión europea.
- El aumento de empresas foráneas en España.
- El acceso a las enseñanzas universitarias establece por primera vez un ejercicio específico sobre lengua extranjera, en el que se valorará las destrezas orales.
- La movilidad de estudiantes de educación superior con el nuevo plan Bolonia.

La enseñanza bilingüe del inglés en los colegios públicos empezó a impartirse en el curso 1996/97, dentro del convenio del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) con el British Council, seleccionando diez colegios públicos como pioneros en la implantación del inglés. El Convenio del MEC se prolongó más tarde, en un nuevo Convenio de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid con el British Council, mediante el cual, se incrementó extraordinariamente el número de colegios de la Región que implantaron la enseñanza bilingüe español-inglés a partir de 2004 (BOCM, 9 de marzo de 2004) y extendiéndose a los colegios privados concertados en el curso 2008-09.

INVESTIGACIONES SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LA EDAD Y EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

Según la literatura, es muy amplia la gama de opiniones sobre si aprenden más y mejor los estudiantes de menor edad o los de mayor edad; sobre quienes alcanzan mayor competencia oral o competencia escrita; sobre quienes aprenden más y/o mejor a corto o a largo plazo; o sobre si el aprendizaje es más rápido o más completo en contextos naturales o en el contexto formal de la escuela.

Aproximadamente hace 50 años ya se estaba hablando de la existencia de un periodo crítico como periodo

propicio para la adquisición de una segunda lengua en edades tempranas (Lenneberg, 1967). Según algunos estudios, los niños mayores adquieren más deprisa la morfosintaxis en estadios tempranos que los niños más pequeños, cuando el tiempo y la exposición son constantes, y los niños que empiezan superan en rendimiento a los adultos que comienzan, a largo plazo

(Krashen, 1979). Hay estudios en Cataluña y País Vasco que confirman que a igual edad y distinto número de horas, los que empezaron antes obtienen mejores resultados (Muñoz, 2003) y que el aprendizaje del inglés tiene efectos positivos en el grado de competencia logrado e incluso favorece el desarrollo de la competencia escrita en las otras dos lenguas, castellano y eusquera (Cenoz, 1998).

Mi estudio viene a confirmar esto al poner de manifiesto la existencia de varios factores (personales, escolares y sociales) que influyen directamente sobre el aprendizaje o adquisición de una lengua extranjera o segunda lengua, en las etapas de infantil y primaria. Dentro de los personales elegí para este estudio la *edad de inicio del aprendizaje*; de los escolares, *el tiempo de exposición a la asignatura*; y dentro de los sociales, *el tipo de colegio y su localización geográfica dentro de la Comunidad Autónoma de Madrid*.

El problema se define del modo siguiente: *¿Influye la iniciación temprana (educación infantil) de la enseñanza del inglés en el dominio de esta lengua al finalizar el primer curso de educación primaria y a la terminación de esta etapa educativa?*

Otras de mis investigaciones dan respuesta a las preguntas de si los alumnos que comienzan el aprendizaje del inglés en educación infantil con horario de más de 5 horas a la semana, logran en educación primaria, un mayor dominio que los alumnos con horario menor. Si el tipo de colegio y su localización geográfica donde los alumnos aprenden inglés tempranamente influye en el nivel de dominio de esta lengua y en las etapas educativas posteriores.

Por lo tanto, elegí dos grupos para la comparación de las medias, *el experimental y el control*, definidos en función de si han sido expuestos al inglés desde la educación infantil o no respectivamente, para determinar posibles efectos de las variables independientes



como la edad, en el dominio del inglés de los alumnos que estaban cursando educación primaria.

Dentro del grupo experimental se comparó dentro de los colegios privados los que empezaban a los 2 años y los que lo hacían a los 3. También comparar los *colegios privados* dónde los alumnos empezaban el aprendizaje del inglés desde los 3 años, con los únicos diez *colegios públicos bilingües pioneros del Convenio del Ministerio con el British Council*, que llevan más de 10 años impartiendo inglés desde los 3 años.

Primero pasé una encuesta a algún miembro del equipo directivo de cada colegio, para conocer las características de la enseñanza del inglés en educación infantil y primaria, (edad de comienzo, horas por semana...) y con el fin de evaluar a los alumnos les pasé las pruebas de dominio de la lengua inglesa al inicio y al final de la educación primaria, *aplicadas a una clase de 2º y a otra de 6º de cada colegio*. La muestra fue de 62 colegios de la Comunidad de Madrid, con un total de 2.852 alumnos matriculados y evaluados en el primer trimestre del año escolar 2006-07.

Tabla 1. Nº de alumnos en la muestra por tipos y cursos de primaria. Curso 2006/07

Titularidad del colegio	2º E.P.	6º E.P.	Total
Privado	354	349	703
Privado concertado	654	682	1336
Público	410	403	813
Total	1418	1434	2852

LOS RESULTADOS

En la *tabla 2* se presentan las medias y desviaciones típicas de los grupos experimental y de control, considerando conjuntamente los alumnos de 2º y 6º, en la prueba de dominio general y en las subpruebas de destrezas de comprensión oral, lectura y escritura.

Tanto en la prueba general como en las subpruebas de competencia oral y escrita, la media del grupo experimental es superior en más de 2 puntos a la del grupo de control, y en lenguaje oral la diferencia es de 3,14 puntos. Es decir, *los alumnos que comenzaron el aprendizaje del inglés en la educación infantil lograron en la educación primaria un rendimiento en esta materia significativamente superior al de los alumnos que no comenzaron el aprendizaje del inglés en la etapa señalada*.

Tabla 2.	Dominio global de inglés			Competencia en lenguaje oral			Competencia en lenguaje escrito		
	N	X	S	N	X	S	N	X	S
Experimental	1335	13,97	4,11	1335	14,31	4,45	1335	13,64	4,45
Control	1517	11,38	4,19	1517	11,17	4,59	1517	11,59	4,51

Tabla 3.

		Dominio global de inglés			Competencia en lenguaje oral			Competencia en lectura y escritura		
		N	X	S	N	X	S	N	X	S
2º	2 años	116	13,70	3,43	116	14,84	3,60	116	12,57	3,87
	3 o más	163	12,66	3,22	163	13,49	3,86	163	11,85	3,51
6º	2 años	112	17,50	2,03	112	17,59	2,47	112	17,41	2,23
	3 o más	165	17,07	2,48	165	16,92	3,04	165	17,24	2,66

En la *tabla 3* se presentan las puntuaciones medias y desviaciones típicas en la prueba de dominio general de inglés y subpruebas de los grupos que comenzaron el aprendizaje a distintas edades.

En 2º curso en las pruebas de competencia oral es de 1,35 puntos superior. Es decir, los alumnos que comenzaron a aprender inglés entre los 2 y 3 años, lograron un mayor dominio en la competencia oral que los que comenzaron a los 3 años o más.

En la *tabla 4* se presentan las medias y desviaciones típicas de los grupos *experimental* y *de control* en la prueba de dominio general y en las subpruebas de destrezas de comprensión oral, lectura y escritura de los alumnos con horario de 1 a 5 horas y de 6 horas o más.

Tabla 4.

	Horario en educación infantil	N	X	S
Dominio Global	de 1 a 5 horas	398	10,30	3,51
	de 6 horas a más	287	14,24	3,58
Competencia Oral	de 1 a 5 horas	398	10,84	4,32
	de 6 horas a más	287	15,63	3,73
Competencia Escrita	de 1 a 5 horas	398	9,77	3,59
	de 6 horas a más	287	12,86	4,02

Tanto en la prueba general como en las subpruebas de dominio del inglés, la media del grupo de alumnos con más número de horas por semana es superior en más de 3 puntos a los que comenzaron con menos horario. Es decir, *los alumnos que comienzan el aprendizaje del inglés en educación infantil y tienen un horario en inglés de más de 5 horas a la semana, logran, en educación primaria, un mayor dominio del inglés y de las competencias oral y escrita que los alumnos que tienen un horario menor de 5 horas*.

La siguiente *tabla 5* nos muestra los 29 colegios que se tomaron dentro del grupo experimental, es decir, aquellos colegios que llevaban más de diez años impartiendo inglés desde la educación infantil.

Tabla 5.

Zonas / titularidad	Grupo experimental			
	Público	Concertado	Privado	Total
Capital	3	4	5	12
Noroeste	2	3	5	10
Sureste	3	2	2	7
Total	8	9	12	29



La escuela concertada ha obtenido el nivel más bajo en todas las zonas de la Comunidad de Madrid, destacando como especialmente bajos sus resultados en la zona sureste. La privada y pública alcanzan un nivel similar en la zona capital siendo ambas en la zona noroeste dónde tienen puntuaciones más altas. En la escuela privada se han obtenido los resultados más bajos en la zona sureste mientras que en la escuela pública, en la capital.

En el siguiente estudio se analiza el efecto de otras variables que representan factores socioculturales en el aprendizaje del inglés como es la **variable tipo de colegio**, dentro del grupo experimental.

En la **tabla 6** se presentan las puntuaciones de las medias en los cursos 2º y 6º de primaria en los distintos tipos de colegios.

Tabla 6.

	Tipo de colegio	2º E. Primaria		6º E. Primaria	
		N	X	N	X
Dominio Global	Privado	279	13,09	277	17,24
	Concertado	228	8,78	218	13,77
	Público	178	14,22	155	17,31
	Total	685	11,95	650	16,09
Competencia Oral	Privado	279	14,05	277	17,19
	Concertado	228	9,10	218	13,15
	Público	178	15,75	155	17,24
	Total	685	12,85	650	15,85
Competencia Escrita	Privado	279	12,15	277	17,31
	Concertado	228	8,46	218	14,39
	Público	178	12,70	155	17,40
	Total	685	11,06	650	16,35

Tanto en la prueba general como en las subpruebas de competencia oral y escrita de los alumnos de 2º de primaria, la media del grupo experimental es superior en el colegio público, con más de 4 puntos con respecto al concertado. En competencia oral 6,65 puntos; en dominio global 5,4; y en competencia escrita, 4,24. La diferencia con respecto al privado, es de 1,12 en dominio global; de 1,70 en competencia oral; y de 0,55 puntos en competencia escrita. Respecto a 6º de primaria, en la prueba general como en las subpruebas de competencia oral y escrita la media del grupo experimental es superior en el colegio público, siendo de 4,09 la diferencia entre el colegio público y el concertado en competencia oral. Sin embargo, las diferencias entre el colegio público y el privado no superan 0,09, siendo la media un poco más alta en el colegio público.

En la **tabla 7** se presentan las comparaciones múltiples entre los colegios de distinta titularidad en 2º y 6º de educación primaria. Scheffé.

Tabla 7.

	Tipo de colegio	N (6º E.P.)	Subconjuntos para alfa: 0,5		N (2º E.P.)	Subconjuntos para alfa: 0,5		
			1	2		1	2	3
Dominio Global de inglés	Concertado	218	13,77		228	8,78		
	Privado	277		17,24	279		13,09	
	Público	155		17,31	178			14,22
Competencia Oral	Concertado	218	13,15		228	9,10		
	Privado	277		17,19	279		14,05	
	Público	155		17,24	178			15,75
Competencia Escrita	Concertado	218	14,39		228	8,46		12,15
	Privado	277		17,31	279			12,70
	Público	155		17,40	178			
	Sig.				1,000	0,9		1,000 1,000 1,000

En 2º curso se encuentran diferencias entre los tres grupos, en cuanto a dominio global de inglés. Se diferencian todos los tipos de colegios entre sí en competencia oral. En competencia escrita los colegios privados y públicos forman un único grupo y ambas se diferencian frente a los concertados.

En 6º curso en dominio global y en competencias oral y escrita los colegios privados y públicos forman un único grupo, es decir, no hay diferencias significativas entre sí, ambas se diferencian frente a los concertados.

LAS CONCLUSIONES

La **primera conclusión** referida al papel de la edad en el aprendizaje del inglés es que el estudio confirma de una manera general que el aprendizaje del inglés a una edad temprana influye positivamente en el aprendizaje posterior de esta lengua. Por tanto, *se demuestra que los que empiezan el entrenamiento en preescolar obtienen mejores resultados que los que no lo empiezan o lo empiezan más tarde.*

Así mismo, los efectos positivos fueron superiores en los alumnos que comenzaban a edad más temprana el aprendizaje del inglés en preescolar, tanto en dominio global de la lengua como en competencia oral, si bien no se detectó ningún efecto en la adquisición de destrezas escritas. Esta situación podría explicarse, de una parte, por el hecho de que *el objetivo fundamental en la educación infantil es la comunicación oral* y de otra, por las características del proceso natural de adquisición de la lengua materna en el que predomina la práctica oral, siendo la expresión escrita la destreza más difícil de conseguir en las edades tempranas.

La **segunda conclusión**, el tiempo de exposición, manifestado en el número de horas semanales dedicadas a la enseñanza del inglés. La exposición al inglés en educación infantil influye de una manera positiva en el rendimiento de los alumnos en primaria, tanto en el aprendizaje global del inglés cuanto en la adquisición de las habilidades orales y escritas.



Apuntes de Lenguas Extranjeras



La **tercera conclusión**, centrada en la influencia del aprendizaje temprano del inglés en el rendimiento posterior varía en función de la modalidad de los centros determinada por su titularidad. Hay que considerar a su vez, que esta influencia está vinculada al efecto de los factores socioeconómicos y socioculturales de los alumnos que, a su vez, diferencian a los centros. ¿Cómo explicar la peculiaridad de un menor rendimiento en inglés de los alumnos que asisten a centros concertados comparados con el obtenido por los alumnos que asisten a los centros privados y a los públicos? Probablemente para la enseñanza de la lengua extranjera, los centros concertados no han contado con los recursos (p.e.: nº de horas) propios de los centros privados ni con los mejor dotados entre los públicos (bilingües).

Los efectos del tipo de colegio se mantienen *al comienzo de la educación primaria* para los tres tipos de centros tanto en *el dominio global como en la competencia oral*. Sin embargo, las diferencias respecto a *la competencia escrita*, sólo aparecen en los centros privados y públicos y no así, en los concertados. Igualmente los efectos del tipo de colegio se mantienen hasta *el final de la educación primaria*, en los centros privados y públicos, y no así, en los concertados, tanto en *el dominio global como en las competencias orales y escritas*.

Desde mi punto de vista el estudio me lleva a demostrar la importancia de comenzar el aprendizaje de una lengua extranjera a edad temprana, dónde es muy importante potenciar primero, el desarrollo de las *destrezas orales* para después conseguir, al final de la educación

infantil (3º de educación infantil) y con continuidad en los primeros cursos de la educación primaria, la adquisición de las *destrezas escritas* que exigen la asimilación de un código, el escrito, adicional al hablado, con una serie de exigencias, tanto ortográficas como de gramática, más rigurosas que en la comunicación oral, por lo que *se necesita de mayor madurez para el aprendizaje lectoescritor* y en consecuencia para *alcanzar dicha competencia escrita*.

Mi opinión sobre el resultado obtenido de las pruebas evaluadas en los colegios concertados, dónde los alumnos empiezan su aprendizaje a los 3 años (en algunos colegios a los 2 años actualmente) influye de una manera muy positiva en su aprendizaje de una lengua extranjera. Por supuesto que el resultado de mi investigación no quiere decir que los colegios concertados funcionen peor que los privados o públicos, en los cuales la formación del profesorado y las metodologías son eficaces en todos los colegios independientemente de su titularidad, sino que está en la necesidad de poder aumentar su horario en inglés. También sería muy útil llevar a cabo un *seguimiento lineal del aprendizaje* de esta lengua cuando se pasa de la etapa de educación infantil a la etapa de educación primaria, aunque según la LOE en su artículo 121.4 no establece la coordinación de educación infantil con educación primaria, en cambio sí se recomienda entre educación primaria y educación secundaria.

Paula Pilar Gay Fernández

BIBLIOGRAFÍA

Cenoz, J. (1998). *Multilingual education in the Basque country*. Jasone Cenoz and Fred Genesee. Beyond bilingualism. Multilingualism and multilingual education. Clevedon: Multilingual Matters.

Krashen, S. Long, M and Scarcella, R. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *Tesol Quarterly*, 13, 573-582.

Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. NY: John Wiley.

LOE (*Ley Orgánica de Educación*, de 3 de mayo de 2006).

Muñoz, C. (2003). *Variation in oral skills development and age of onset*. In Gª Mayo, M. P. and Gª Lecumberri M.L. (eds). *Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches*. Oxford: Oxford University Press, p. 89-108.



Reflexiones sobre el aprendizaje autónomo y social de lenguas extranjeras usando tecnología informática

A pesar de los avances significativos que están teniendo lugar desde hace veinte años en el área de la teoría del aprendizaje y, en particular, del aprendizaje de segundas lenguas, el paradigma educativo predominante en muchos centros es todavía «instructivo» en el sentido de que el aprendizaje se concibe como un proceso de transmisión de conocimiento o información entre el profesor y el alumno; en palabras de Soloway, «los profesores tienen la información, los alumnos no; y las clases sirven para transferir la información desde la mente de los profesores a la de los alum-

nos». Sin embargo, debe decirse que son muchas también las voces que se vienen alzando para expresar la necesidad de involucrar activamente a los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje, de tal modo que éste consista no sólo en un proceso pasivo de recepción, sino de comprensión, negociación y construcción personales continuas promovidas en actos comunicativos realistas con otros hablantes, en los que el profesor queda estratégicamente relegado a un rol dinámico de guía, apoyo y asesoramiento, es decir, a un rol de «andamiaje didáctico».

El mencionado autor apuntaba ya al final de la pasada década a la tecnología informática a la hora de buscar soluciones a los múltiples problemas y limitaciones de los modelos didácticos «instructivos» tradicionales. Naturalmente, podría argüirse que los ordenadores no han alterado la esencia misma del proceso de aprendizaje, pero lo que está claro es que las ventajas que se constatan y las que se atisban son tales que el aprendizaje asistido por ordenador constituye una modalidad cada vez más consolidada y no parece haber vuelta atrás. Entre las ventajas más ampliamente reconocidas del aprendizaje de lenguas asistido por ordenador sobre los métodos tradicionales presenciales (el aula, la pizarra, los compañeros, etc.) cabe destacar la relativa flexibilidad de acceso y uso en términos de tiempo y lugar, la adaptación a los ritmos de estudio y progreso individuales y la enorme cantidad y variedad de recursos y herramientas que permiten la puesta en práctica de las distintas competencias comunicativas necesarias para llegar a dominar una lengua extranjera, de forma análoga a como las usamos en el mundo real en la lengua propia. Entre las ventajas más curiosas está la práctica ausencia de relaciones personales entre profesor y alumno las cuales, según Mueller, con frecuencia no son tan positivas y estimulantes como nos

gustaría pensar. A lo largo de las tres décadas que se lleva trabajando en programas y herramientas de aprendizaje de lenguas asistido por ordenador, hemos asistido a una notable evolución desde los primeros entrenadores de vocabulario y gramática hasta las actuales mesas de trabajo multimedia basadas en la web, especialmente eficaces si están restringidas a dominios lingüísticos especializados, hecho que aporta notables ventajas de funcionalidad debido tanto a las reducciones cuantitativas en la cobertura del dominio (terminología, repertorio sintáctico, etc.) como a las simplificaciones cualitativas de cara a la elaboración del programa correspondiente y al alto nivel de motivación y focalización que cabe siempre esperar por parte de los estudiantes.

El panorama docente e investigador de principios de los ochenta era bien diferente. La instrucción basada en ordenador consistía fundamentalmente en software de tipo individualista basado en ejercicios de práctica para la enseñanza de puntos lingüísticos discretos y el desarrollo de destrezas formales.





Apuntes de Lenguas Extranjeras



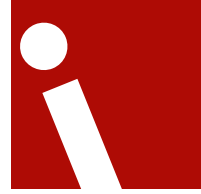
Estos eran tiempos de conocimiento inerte, en los que no se alentaba o estimulaba el razonamiento, aunque debe reconocerse que este aprendizaje automatizado de lenguas era ya algo menos pasivo que el equivalente con materiales impresos, en cuanto que al menos permitía a los estudiantes interactuar con la máquina de una forma más flexible y vívida a lo largo de las unidades que constituían el programa del curso.

Algún tiempo después, los avances tanto de orden tecnológico como didáctico han conducido a investigadores como Berryman y Streibel a considerar el aprendizaje asistido por la tecnología como un medio válido para impulsar una mayor autonomía y sensibilidad metacognitiva, y también la adquisición de competencias comunicativas. La tecnología educativa de tipo cognitivista tiene como objetivo la puesta en funcionamiento de las facultades mentales de orden superior del estudiante (razonamiento, argumentación, comparación, etc.), partiendo de la base de que «la mente mejor dispuesta para aprehender nuevos contenidos lingüísticos es la mente alerta y motivada por contenidos extralingüísticos». Desde esta perspectiva, se presentan los materiales de aprendizaje de una forma muy afín a como tienen lugar los procesos cognitivos internos del estudiante, favoreciéndose la comprensión y la asimilación razonada y significativa.

Por su parte, los métodos constructivistas enfatizan la habilidad de los estudiantes para resolver problemas prácticos de la vida real. Tienden a concentrarse en proyectos que requieren soluciones a problemas realistas, más que en secuencias instructivas. La aparición de

las herramientas colaborativas en el campo de la educación (foros, chat, skype, wikis, blogs, bitácoras, etc.) ha promovido un empuje renovado a la educación a distancia, enriqueciendo sus entornos y abriendo nuevas e imaginativas posibilidades. Dentro del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador, existen herramientas de tipo sincrónicas (instantáneas) o asincrónicas (con espera), cuyo valor cognitivo depende más del contexto en el que se incorporan y de la forma en que se integran en el conjunto del proceso de aprendizaje que de sus propiedades intrínsecas.

En los últimos veinte años, el trabajo en materia de aprendizaje de lenguas asistido por ordenador ha ido dedicándose cada vez más a los sistemas centrados en el aprendiz, en los que se pretende que el estudiante de lenguas esté de una forma u otra activamente implicado en su propio proceso de aprendizaje, buscando datos e información él mismo y utilizando sus diversas facultades cognitivas de forma complementaria, creativa e inquisitiva en una continua negociación con el sistema de objetivos y métodos. Además, la web 2.0 halla su justificación última en la instrumentalidad del lenguaje (en actos comunicativos compartidos) para la consecución de objetivos no lingüísticos. Por último, la posibilidad de alcanzar lugares remotos e integrar a personas que, por cuestiones personales u ocupacionales, no pueden concurrir a las instituciones educativas convencionales, aporta al aprendizaje de lenguas asistido por ordenador un objetivo de integración y equidad social que viene a culminar su potencial de utilidad.



La crisis también alcanza a los centros concertados

La Constitución española en su artículo 27. 4 establece que la enseñanza básica es obligatoria y gratuita. Con anterioridad a la Constitución, la Ley General de Educación de 1970 ya había establecido la obligatoriedad y gratuidad de una educación básica unificada y concebida como servicio público, responsabilizando al Estado de la provisión de los fondos necesarios para su desarrollo.

Ello trajo consigo la posibilidad de que muchos centros pudieran ofrecer puestos escolares gratuitos en los niveles obligatorios correspondiendo al Estado la necesaria aportación económica. Si bien, de acuerdo con esta norma, se concedieron subvenciones a centros docentes privados, la falta de una adecuada normativa creó una situación irregular, sin un exigible control lo que fue motivo de incertidumbre y arbitrariedad.

En vista de ello, y conforme con el artículo 27 de la Constitución, la ayuda a los centros docentes debía fijarse de acuerdo con las características específicas de los mismos, siendo necesario para ello establecer una norma que desarrollase, cabal y armónicamente, los principios contenidos en la Constitución española en materia de educación. La ayuda a los centros docentes a que se refiere el artículo 27.9 de la Constitución exige que la distribución de los fondos públicos sea equitativa, orientándose a financiar la gratuidad a favor de la calidad de la educación que debe alcanzarse a través de la financiación.

Esta regulación se hace por la LODE en su artículo 49 que establece que «la cuantía global de los fondos públicos destinados al sostenimiento de los centros concertados se establecerá en los Presupuestos Generales del Estado y, en su caso, en los de la Comunidades Autónomas».

Dentro de estas cuantías se diferenciarán las cantidades correspondientes a salarios del personal docente del centro, incluidas las cargas sociales. En el apartado 4 de este artículo se establece que «*las cantidades correspondientes a los salarios del personal docente, a que se hace referencia en el apartado anterior, tendrán a hacer posible gradualmente que la remuneración de aquél sea análoga a la del profesorado estatal de los mismos niveles*». En el apartado 5 añade: «*Los salarios del personal docente serán abonados por la Administración al profesorado como pago delegado y en nombre de la entidad titular del centro y a cuenta de las cantidades previstas en el apartado anterior. A tal fin, el titular del centro, en su condición de empleador en la relación laboral, facilitará a la Administración las normas correspondientes*».

Y esto se confirma en la LOE que en su preámbulo dice: «*Las Administraciones educativas tendrán que facilitar a todos los componentes de la comunidad escolar el cumplimiento de sus funciones proporcionándoles los recursos necesarios*», y confirmando esto vuelve a insistir: «*Todos los centros sostenidos con fondos públicos deberán recibir los recursos materiales y humanos necesarios para cumplir sus tareas. Para prestar el servicio público de la educación, la sociedad debe dotarlos adecuadamente*».

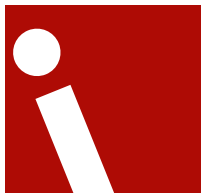
En su artículo 88.2 insiste, una vez más, sobre las aportaciones



económicas: «*Las Administraciones educativas dotarán a los centros de los recursos necesarios para hacer posible la gratuidad de la enseñanza de carácter gratuito*». En su artículo 117, apartado 3, confirma todo lo establecido en la LODE con respecto a las retribuciones del personal docente.

«TIJERETAZO»

A pesar de toda la legislación que marca la pauta a seguir en la provisión de fondos a la enseñanza concertada, la Ley de Presupuestos Generales del Estado para 2011 mete de nuevo el



tijeretazo en las retribuciones de los profesores de centros concertados. Comisiones Obreras ha denunciado que los recortes salariales en la enseñanza concertada podrán llegar al 13%. Las partidas salariales de los módulos de conciertos, según los Presupuestos para 2011, se reducen un 5% y los gastos de mantenimiento un 1,67%. Esto va a suponer que el personal docente de esos centros tendrá una reducción del 5%.

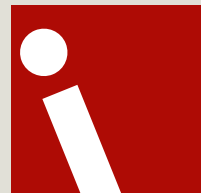
A los docentes de la enseñanza concertada no sólo se les aplica la congelación acordada para los funcionarios de la Administración pública sino que, según el recorte presupuestario, va a suponer una doble reducción salarial, habida cuenta de la ya practicada en los complementos autonómicos y la que va a suponer la reducción del 5% en los módulos de conciertos. Al no ser admitida enmienda alguna en esta partida en los PGE para 2011, la reducción va a suponer para la educación infantil,

primaria y especial más de un 10% y cerca del 13% para la secundaria. Un profesor con cinco trienios puede perder, en el caso de la Primaria, 202,42 euros y un profesor de Secundaria, 272,09 euros, en cada paga, con respecto a la cobrada en el mes de mayo de 2010.

El gobierno mantiene esta postura cuando la equiparación con los funcionarios del mismo nivel, prevista en la LODE, se traduce en una espera de más de 25 años y, ahora, por lo dispuesto en la presupuestos, la diferencia se va a incrementar por la pérdida que van a experimentar los docentes de centros concertados. Y no sólo existe una diferencia en los emolumentos sino que un docente de la enseñanza pública tiene 16 horas lectivas semanales, mientras que el profesor de la enseñanza privada tiene 24/25 horas lectivas, también semanales. Según un comunicado de las patronales de centros de enseñanza concertada, la rebaja prevista

es negativa en el ámbito económico y laboral para los centros concertados, habida cuenta del déficit histórico de los mismos, ya que el concierto sólo cubre entre el 60 y el 70 por ciento del coste real. Por otra parte, creen que las reducciones aplicadas por las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas desde junio de 2010 son injustificadas y carecen de cobertura legal, porque los docentes de la concertada no son funcionarios públicos.

En muchas administraciones autonómicas los recortes salariales se han hecho por «decreto». En el caso de Madrid la reducción sólo ha sido del 1% por la presión de los sindicatos, que han manifestado que «con el acuerdo alcanzado "limpiamos" el sector de demandas judiciales pendientes y logramos la paz en el sector porque, si no, se hubiera enturbiado mucho la vida de los centros».



Asesoría Psicopedagógica / Guía Práctica para el Docente

Trastornos del lenguaje

¿QUÉ ES?

Aquella dificultad, limitación o incapacidad que presenta un sujeto para desarrollar el lenguaje y poder comunicarse de forma oral y/o escrita en relación a su edad y ámbito evolutivo.

¿EN QUÉ CONSISTE? (Detección)

Entre los síntomas que pueden manifestarse clínicamente destacan: errores fonéticos, fonológicos, semánticos, sintácticos, un vocabulario sumamente limitado, articulación deficitaria de fonemas (por omisión, sustitución, adición a sonidos), escasa memorización de palabras, errores en los tiempos verbales, frases cortas o poco complejas impropias del curso que realiza, problemas para expresar sus pensamientos mediante palabras, dificultades para señalar objetos empleando su nombre, lenguaje no verbal atípico, y la necesidad de que se le repita algo varias veces...

La etiología es diversa y a veces conjunta, es decir una misma alteración tiene varias **causas**:

- Trastornos neurológicos (lesiones cerebrales, crisis epilépticas, parálisis cerebral).
- Trastornos sensoriales (hipoacusia y sordera).
- Trastornos generales del desarrollo (autismo...).
- Trastornos específicos del lenguaje (disfasia, mutismo, afasia).
- Déficit intelectual (retraso meta-lingüístico general).
- Trastornos motrices, anatómicos y funcionales que afectan a la voz (disfonía y rinofonía) al habla y la comunicación (dislalia, disartria, inmadurez articulatoria, retraso simple del lenguaje, taquialia o taquifemia, dis-femia o tartamudez).
- Trastornos psíquicos y afectivos (psicosis, mutismo postraumático).
- Los trastornos afectivos (alteraciones en las primeras relaciones, trau-

mas psíquicos, pérdidas de los padres, maltrato infantil, celos fraternos, estructura autista, regresiones) pueden perturbar la comunicación y el lenguaje, al modificar la relación y los vínculos relacionales con niños y adultos, entre ellos, los profesores del centro.

¿A QUIÉN AFECTA? (Población afectada)

Afecta a niños y niñas, aunque en algunas patologías se observa mayor incidencia en los niños. Sin embargo, conviene matizar que cada sujeto es único y va madurando hasta conseguir un estado a partir del cual se puede iniciar con éxito el desarrollo de una función o el aprendizaje de distintas destrezas.

CÓMO AFECTA (Interferencia en el aula)

El trastorno de lenguaje suele ir acompañado de dificultades a nivel instrumental y de rendimiento académico. Además, la baja interacción con el medio escolar, frecuente en los niños con esta sintomatología, puede provocar aislamiento y problemas conductuales.

Entre un 3% y un 5% de los niños presentan alteraciones en el desarrollo del lenguaje. Estos niños tienen dificultad para entender lo que les transmite el profesorado (receptividad lingüística) y/o expresarse adecuadamente, por lo que en ocasiones no pueden comunicarse, ni oralmente, ni por escrito de forma satisfactoria.

QUÉ HACER (Afrontamiento)

La prevención es un aspecto fundamental. El docente debe de estar muy atento a los retrasos que presenta el niño, aun sabiendo que no todos los alumnos van a desarrollar su lenguaje al mismo ritmo.

Es recomendable:

1. Establecer una entrevista con la familia, informándola sobre los síntomas observados en clase.

2. Derivarlo a consulta pediátrica o neurológica para descartar posibilidad de hipoacusia, lesión cerebral, déficit neuro muscular etc.

3. En función de los resultados, exponer claramente a los padres la necesidad de una valoración lo más completa posible realizada por un maestro especialista en Audición y Lenguaje o un Logopeda.

4. El tratamiento debe ser abordado desde diferentes áreas: Neurología, Logopedia, Psicopedagogía, Psicoterapia y Musicoterapia, según el tipo de trastorno, origen y grado de afectación.

Orientación para el Colegio:

- Facilitar la conversación del niño desde los primeros años, mediante uso de rimas, cuentos, poesías..., animando a los niños a que participen ordenadamente.
- Potenciar la comunicación no-verbal paralela, con gestos naturales y referencias al entorno concreto.
- Ser más expresivo, subrayando bien la entonación de los enunciados. Utilizar enunciados simples, pero correctos.
- Ajustar el tamaño y complejidad de los enunciados al nivel del niño.
- Adoptar una actitud positiva ante el niño, alentándole y felicitándole, mostrándose orgulloso de sus progresos.
- No dudar en ser repetitivo si pensamos que el niño no ha entendido, y estar pendiente de sus reacciones para no abrumarlo. A veces, más que repeticiones estrictas, hay que reformular el mismo mensaje.

Jorge Casesmeiro Roger

BIBLIOGRAFÍA, para saber más:

- Isabel Páez Prosper. *Logopeda y Pedagogía*.
- Fepal. *Revista de la Federación Española de Profesores de Audición y Lenguaje*. Ed. CEPE.
- *Manual de Logopedia*. Peña Casanova, J. Ed Masson.
- *Manual de Logopedia escolar*. Gallardo Ruiz, J.R. Ed. Aljibe.
- <http://www.espaciologopedia.com>



Lo que nos faltaba, títulos falsos

Los avances tecnológicos que van apareciendo y que se van incorporando rápidamente a nuestro quehacer diario también pueden presentar aspectos negativos.

En estos momentos la conexión a Internet es una práctica habitual de cualquier usuario de ordenador porque la información a la que puede accederse es muy amplia y variada. En concreto, y referido al ámbito universitario, en los últimos años han aparecido en Internet numerosas mafias que ofrecen diplomas universitarios de cualquier titulación y expedidos por la universidad que el demandante desee. Pero no sólo el título, también se garantiza la inclusión del titulado en los registros de la universidad con certificados de las notas obtenidas firmadas y selladas por las autoridades académicas. Estas falsificaciones están tan logradas que en la mayor parte de los casos no es posible diferenciar a un alumno real de uno falso.

PROFESORES SIN TITULACIÓN

Recientemente la UNESCO ha publicado un informe que lleva por título «Escuelas corruptas, universidades corruptas, ¿Qué hacer?» en el que, por ejemplo, se indica que en el año 2002 en el Reino Unido y Estados Unidos se cerraron 14 páginas web de mafias que ofrecían titulaciones de centros en Inglaterra por un importe de 1500 libras. Del mismo modo se ha descubierto que en Colombia en el año 2003 más de mil profesores que estaban ejerciendo tenían títulos y certificaciones falsas obtenidas a través de estas ofertas mafiosas.

Con un poco de paciencia y buceando en la red es posible encontrar anuncios clasificados de empresas ilegales que a cambio de una cantidad de dinero que oscila entre 120 y 3000 euros nos pueden proporcionar un título universitario. Aunque la variedad es muy amplia la mayor oferta se encuentra en títulos en inglés pero lo más fácil de conseguir es la titulación de universidades de Hispanoamérica cuyos centros oficiales están registrado por la UNESCO. Una de las mayores exigencias en estas ofertas es la confidencialidad y el secreto que se demanda con objeto de no descubrir a los posibles «colaboradores» que dentro de algunos centros

configuran y preparan los certificados con sellos y firmas similares a los oficiales.

¿VERDADERO O FALSO?

Dada la rentabilidad que este tipo de negocio presenta, la profesionalización de los implicados es cada vez mayor hasta el punto de que según fuentes policiales algunas de las falsificaciones han sido homologadas como legales por nuestro Ministerio de Educación. Aquí en España y concretamente en Tenerife la policía ha detenido recientemente a más de quince personas a las que se ha acusado de falsedad documental y estafa. Lo que llamaba la atención de la documentación incautada era su similitud con los documentos oficiales de forma que no era posible distinguir lo verdadero de lo falsificado. Esta red se dedica preferentemente a falsificar títulos de bachiller y de formación profesional oscilando los honorarios entre 800 y 1500 euros. También en el año 2008 la policía practicó detenciones en cerca de veinte ciudades españolas donde se ofrecían títulos universitarios que supuestamente habían sido emitidos por universidades peruanas. Lo más preocupante era que buena parte de los títulos falsificados lo eran de médico y de especialidades médicas lo que supone una responsabilidad adicional si la utilización de los títulos pudiese afectar a posibles futuros pacientes.

Una tesina en Medicina puede costar 6.000 euros y una tesis doctoral en Derecho unos 10.000 euros.

Sin embargo, estas posibilidades no son las únicas que se pueden



Denuncia



encontrar a través de Internet ya que también es posible localizar anuncios donde se puede encargar un trabajo fin de carrera, una tesina o una tesis doctoral. El precio oscila entre los 700 y los 10.000 euros según sea la naturaleza del trabajo solicitado. Concretamente, una tesina en Medicina puede costar alrededor de los seis mil euros y una tesis doctoral de Derecho requeriría un desembolso aproximado de los diez mil euros. Estas cantidades se suelen abonar en tres plazos, el primero al encargar el trabajo, el segundo a la mitad del proyecto y el tercero una vez finalizado. Es tal la profesionalización que existe que los servicios contratados incluyen investigación, orientaciones metodológicas, redacción acorde con el contenido del tema tratado e incluso preparación para la defensa del tema frente a un tribunal.

Si el objetivo final es alcanzado, por ejemplo en el caso de una tesis doctoral, el dinero empleado puede permitir al doctorando ahorrar cuatro años de trabajo, es decir, entre siete mil y ocho mil horas de dedicación lo que hace verdaderamente rentable la inversión realizada. La contrapartida positiva ante este tipo de fraude

reside en la normativa actual sobre la composición de los tribunales que han de juzgar el trabajo. Al estar éstos formados por especialistas en la materia que se presenta no resulta nada fácil engañar a quienes por su experiencia conocen perfectamente el tema que se pretende defender.

Por su parte, el Ministerio de Educación, al referirse a este tipo de fraude, atribuye toda la responsabilidad a las universidades dada su autonomía y su sistema de gestión de los procesos de evaluación de los trabajos. El Ministerio, al ser ajeno a estos procesos, no quiere interferir en la dinámica de la universidad a no ser que se presente una denuncia motivada contra la presentación del trabajo fraudulento.

Aparte de quienes quieren usurpar a las universidades de la facultad de valorar trabajos de licenciatura o de doctorado y de la de conferir títulos utilizando prácticas ilegales, en el próximo año también la administración del Estado recorta posibilidades a las universidades achacando la disminución a la crisis que padecemos. Por ello y aunque sea brevemente citaremos algunos datos. En los presupuestos para el año 2011,

el Ministerio de Educación sufre un recorte del 7,3% con respecto a los de este año. En palabras del ministro, esta disminución se debe a dos factores: a) a la aplicación del Plan de Austeridad 2011-2013 aprobado por el Consejo de Ministros el pasado 29 de enero y que supone para el Ministerio de Educación una pérdida superior a los 40 millones de euros, b) a la aplicación de la memoria económica incluida en la LOE que establece la finalización de los recursos económicos que hasta ahora se disfrutaban.

Como contrapartida destacó el ministro Gabilondo que para el año 2011 se amplía la dotación de becas y ayudas al estudio en un 2,6% más que la asignación que se hizo en 2010 incluyendo esta subida tanto a las ayudas universitarias como a las no universitarias.

Pero a pesar de los fraudes, de la crisis y de la disminución de los presupuestos, las universidades seguirán realizando su labor educativa porque la formación de los jóvenes siempre será una garantía de futuro para la sociedad en la que vivimos.

José María Hernando Huelmo



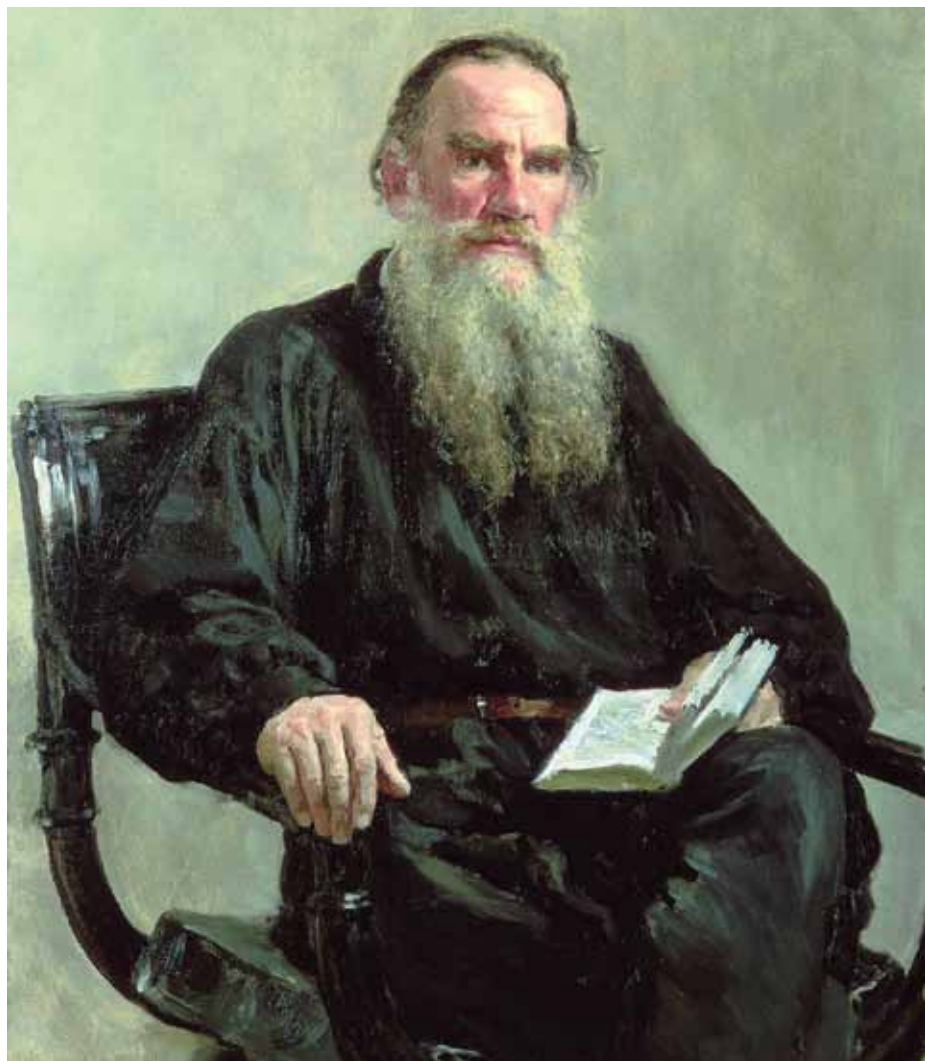
CENTENARIO DE TOLSTOI

Tolstoi: un león de la pedagogía

El centenario del fallecimiento de León Nikolaievich Tolstoi (1828-1910) fue una ocasión para conmemorar no tan sólo al célebre novelista, sino también al autor de una creativa y vigente obra pedagógica

Muchos escritores venderían su alma por ser capaces de rubricar un fresco de nuestros tiempos como Tolstoi hizo con los suyos en *Guerra y Paz* (1869), o por penetrar en las sombras del deseo y la desesperación como lo consiguió en *Ana Karenina* (1877). Tolstoi, efectivamente, alcanzó la gloria literaria con esos dos únicos movimientos magistrales. Pero el mítico Conde no fue hombre

de un solo molde. Y de entre todas sus aristas –narrador, humanista, regenerador social y místico– es de justicia destacar aquí que una de sus mayores pasiones fue precisamente la educación. A ella se entregó como fundador, director y maestro de su propia escuela (Yasnaia Poliana), como investigador de los fundamentos de la Pedagogía, como impulsor de la educación primaria en



Rusia y hasta como redactor de manuales sobre el aprendizaje de la lectura.

PASIÓN PEDAGÓGICA

En realidad, no es exagerado afirmar que la educación es la dinámica rectora de toda la trayectoria tolstoiana. Apenas tenía veintiún años (1949) cuando abrió por primera vez una escuela rural para labriegos en sus propiedades de Yasnaia Poliana (Tula, cerca de Moscú). ¿Qué le motivó a ello? No únicamente su conciencia filantrópica, sino una vocación docente que resumía su comprensión del ser humano como alma que hambrea la plenitud de su potencial, así como un sentido de su propia competencia para trazar los caminos hacia dicho desarrollo.

Camino que empieza, como para todo gran maestro, descubriendo en sí mismo al más humilde y necesitado de los alumnos. Entre los 19 y los 23 años Tolstoi redactó un diario de prodigiosa madurez y fineza psicológica orientado a la observación de su propia evolución cognitiva, emocional y conductual. Este diario, sistematizado en *Infancia, adolescencia y juventud* (1852-57), supuso también su primera declaración de la vida como proceso de perfeccionamiento, a saber, como *paideia*. Si el hombre puede aprender a conocerse y mejorarse, pensaba Tolstoi, entonces debe hacerlo, y por lo tanto la misión de la educación será motivarle a que desee orientarse en tal sentido.

A pesar de su vitalidad, carisma y esmerada formación, Tolstoi comprendió pronto que para ofrecer una enseñanza de calidad él mismo tenía que profesionalizar su iniciativa docente. Entre 1859 y 1862 se consagró al estudio de la Pedagogía. Leyó a los tratadistas alemanes y realizó un largo viaje a Europa (Alemania, Francia, Suiza) para visitar

Conmemoración



instituciones escolares de vanguardia y entrevistarse con grandes pedagogos de la época, como Froebel (fundador de los 'kindergarten' o jardines de infancia) y el matemático Keller. Esta experiencia de actualización proporcionó a Tolstoi el rigor necesario para impulsar su propio movimiento de renovación pedagógica en una Rusia donde la reciente abolición del régimen de servidumbre (1861) anticipaba la necesidad de profundos cambios. Tolstoi no fue, por lo tanto, un mero educador diletante inspirado en el naturalismo romántico roussonian, sino alguien que, armado con la pedagogía más avanzada de su época (desde el intelectualismo sistemático de Hebart al intuicionismo de Pestalozzi), supo crear su propio modelo escolar y diseñar didácticas que contribuyeron al progreso de la Ciencia de la Educación.

PAIDOCENTRISMO

La escuela de Yasnaia Poliana recibía niños y niñas de entre 7 y 13 años en un régimen de libertad tan innovador como escandaloso. Se ofrecían unas seis horas lectivas y los alumnos eran agrupados en tres niveles en función de su preparación y progreso (inferior, medio y superior).

En las clases no había sitios fijados, los alumnos podían moverse a su antojo, e incluso abandonar el aula y la escuela en cualquier momento. El currículum era bastante completo: lectoescritura, geografía, ciencias naturales, religión, dibujo y canto; Tolstoi enseñaba personalmente matemáticas, física e historia. Sin embargo, no se seguía ninguna programación. Las lecciones se impartían a base de conversaciones libres con los alumnos y nunca se daban deberes para casa. Los niños, en principio, tampoco podían ser reprendidos ni por su conducta ni por su bajo rendimiento.

El núcleo de este modelo era poner al niño en el centro del sistema educativo. Se consideraba que a mayor grado de libertad mayor es el desarrollo de la espontaneidad creativa del infante. Y que este tipo de atmósfera es la propicia



para motivar a los niños a asimilar activa y conscientemente conocimientos y normas. Según este puerocentrismo, si la naturaleza de un niño es crecer, no es necesario forzarle a ello. Sólo hay que aprovechar su mundo sensorial e imaginario para estimular su deseo innato por aprender y madurar.

El modelo de Yasnaia Poliana, no exento de contradicciones y deficiencias, concitó fuertes críticas, pero también innumerables adhesiones; la escuela recibía constantemente visitas de periodistas y educadores extranjeros. Para mayor irradiación de su proyecto, Tolstoi publicó la revista *Yasnaia Poliana*, donde describía nuevos métodos de enseñanza, principios de administración y organización, y experiencias extraescolares y de alfabetización. Por otra parte, en 1872 publicó *El abecedario del conde Tolstoi*, un manual de lectura para niños al que se entregó con tanta pasión que en 1875 llegó a interrumpir la redacción de *Ana Karenina* para perfeccionarlo como *Nuevo Abecedario*, obra notablemente alabada y cuyo uso fue permitido en las escuelas públicas como libro de texto a pesar de las diferencias entre Tolstoi y el gobierno del Zar.

LEGADO Y VIGENCIA

Como escuela, Yasnaia Poliana no sobrevivió a Tolstoi; era un proyecto demasiado personalista que se apagó

tras la muerte de su carismático fundador. Sin embargo, el ejemplo de su realización, así como sus contribuciones teóricas y didácticas, encontraron su eco. El pedagogo ruso Semion Filipovich Egorov («L. N. Tolstoi», *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, UNESCO, vol XVIII, nº3, 1988, pp 663-75) recordaba ejemplos de emulación en los escritores Nakasato Kaizan (Japón) y el francés Frenan Aubier, en el pedagogo español Ángel Bueno, en las educadoras Fanny Franks en Inglaterra y Clotilde González en Argentina, así como en el sociólogo estadounidense Ernest Crosby.

Todavía hoy, pasado el vendaval sesentayochista del siglo XX que tanto abusó de los principios paidocentristas y libertarios, podemos encontrar en la obra pedagógica de Tolstoi una fuente viva de estímulo e inspiración. Basta con escuchar las ponencias impartidas por Richard Prensky («El talento de los nativos digitales»), Sir Ken Robinson («Talento, creatividad y potencial humano») o Curtis W. Johnson («Crisis del modelo educativo: innovación disruptiva en las aulas») en el Global Education Forum 2010 recientemente celebrado en Madrid, para tomar conciencia de la continuidad existente entre las bases de la pedagogía tolstoiana y esa urgente regeneración educativa que ya ha empezado a alumbrar el siglo XXI.

Jorge Casesmeiro Roger



Literatura y creatividad

La Literatura no es una mera incursión en el lenguaje. Los teóricos de la literatura definen meticulosamente lo que es literatura y lo que no es. Digamos que Literatura es toda creación artística que tenga como sustrato básico de comunicación una lengua.

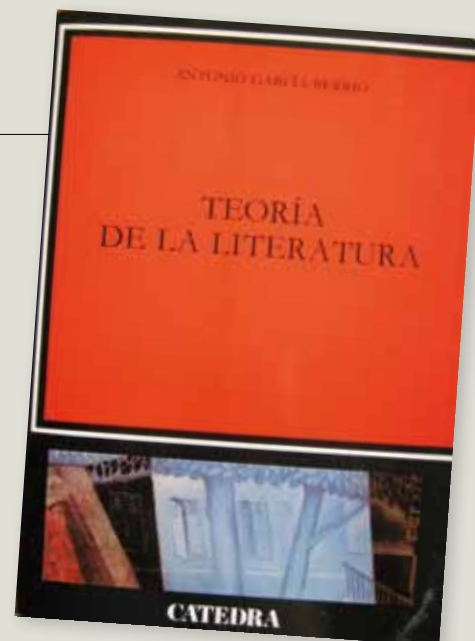
El medio de ese arte es el lenguaje, como lo son el color y la forma en la pintura, el sonido en la música, o el espacio y la forma en la escultura... Pero el lenguaje puede ser un fin artístico en sí mismo, no simplemente el medio o sustrato donde se produce; de hecho hay obras poéticas que aspiran a ello. Existe la poesía del signifiante, en los ensayos de Rosamel del Valle (Curaví (Chile) 1900 -Santiago de Chile 1965) o de Dámaso Alonso (Madrid, 1898-1990). Pero todo signifiante tiene un significado que lo transforma en signo. Es la teoría tan conocida de Saussure que Dámaso Alonso rectificaría. Las vanguardias literarias apostaron muy fuerte para ampliar el campo artístico del lenguaje. Poesía fonética, sonora, visual, surrealismo, escritura automática,

Russell y Montaigne, dos maneras diferentes de interpretar el ensayo.



tantos ismos que se sucedieron durante la primera mitad del siglo XX... Las vanguardias literarias invadieron campos de otras artes. Recordemos los caligramas de Guillaume Apollinaire, que en la literatura catalana cultivara Salvat-Papasseit y en la castellana el chileno Vicente Huidobro y Gerardo Diego, entre muchos otros (Larrea, Cirlot, Guillermo de Torre, etc.). O Joan Brossa con su poesía visual, con seguidores hoy mismo, como el castellonense Antoni Albalat. Todos estos movimientos, iniciados con el *dadaísmo*, que propugnara Hugo Ball y Tristan Tzara, condujeron a callejones sin salida, porque el lenguaje no puede prescindir del significado. Y aquí volvemos al punto inicial que nos ocupaba: ¿qué es literatura? A pesar de esos esfuerzos descritos por parte de la actividad poética para borrar o entrelazar artes diversas, los teóricos de la literatura enfatizan que la Literatura es el arte del lenguaje, y se considera Literatura a toda obra de arte hecha con el lenguaje. Los antiguos géneros literarios siguen vigentes, hoy son campos amplios pero, sorprendentemente, extraordinariamente delimitados. La narrativa, que abarca la novela, el cuento y los viajes, la poesía (dramática, épica o lírica) y el ensayo, en el que incluiríamos las memorias, las biografías, las epístolas, diálogos, prólogos, artículos, etc., etc. Naturalmente, estas denominaciones han cambiado a través del tiempo pero en el fondo han permanecido.

Sin embargo, existen campos ambiguos, de difícil clasificación. La literatura científica -tratados o artículos, ensayos o protocolos- queda radi-



La teoría literaria tiene estrictas medidas de evaluación.

calmente excluida de la Literatura. Y, de la misma manera, los ensayos de divulgación científica. Precisamente, el campo de la divulgación de las ciencias es el que ha promovido más reivindicaciones como perteneciente a la Literatura. Y con razón, pues algunos opúsculos son verdaderas obras maestras en el arte de escribir. ¿No es literaria la obra de Freud? Aunque algún malicioso dirá que "sí, en la medida que no es científica". La historia y la filosofía, sin embargo, han figurado frecuentemente como Literatura, porque la habilidad personal creadora de expresión lingüística ha sido considerada imprescindible para hacerlas inteligibles. Así, muchos estudios filosóficos de Bertrand Russell (Premio Nobel de Literatura 1950) han sido considerados como obras literarias. Y las obras eruditas de Menéndez y Pelayo o las filosóficas de Ortega y Gasset o de Nietzsche. Lo cierto es que la Literatura, incluso en los géneros más genuinamente lingüísticos, como la poesía lírica, es un campo de encuentro cultural, y una herramienta fundamental civilizadora, vaso comunicante de conocimientos, expresión frecuente de una época histórica, descripción viva de las ideas, de los anhelos, de la técnica y de la ciencia, fuente siempre de inspiración humana, una playa para la sabiduría.



La periodista catalana Pepa Roma obtiene el Premio Azorín de Novela 2011 con la obra Indian Express

El galardón, dotado con 68.000 euros, se falló anoche en una gala presidida por Joaquín Ripoll en el Auditorio de la Diputación de Alicante, ADDA.

La novela narra la historia de dos amigas que viajan a la India para reencontrarse con su pasado

La periodista y escritora catalana Pepa Roma se alzó anoche con el Premio Azorín de Novela 2011 que convocan la Diputación de Alicante y la Editorial Planeta. El galardón, dotado con 68.000 euros se falló en el transcurso de una gala celebrada en el ADDA, Auditorio de la Diputación de Alicante.

El presidente de la institución provincial, Joaquín Ripoll,

presidió el acto al que asistieron más de 500 personas, entre ellas reconocidos escritores del panorama nacional que han obtenido en otras ediciones este premio, como Begoña Aranguen, Eugenia Rico, Lola Beccaria, Javier Pérez, Manuel Mira Candel o José Luis V. Ferris, entre otros.

Indian Express, título de la obra ganadora, narra la historia de dos amigas que ya en su madurez realizan un viaje, pendiente desde su juventud, a la India. Allí se reencuentran con su pasado y descubren, según la autora, 'una amistad empañada por rivalidades y envidias'.

Pepa Roma señaló que *"escribir sobre la India era una consecuencia lógica después de mi novela Mandala (Premio Andalucía de Novela 1997), también ambientada en el mismo escenario. Me interesaba la integridad femenina y también definir la feminidad y el mimetismo de unas mujeres con otras"*.

Por su parte, Ripoll recordó ayer que *"el Premio Azorín de Novela seguirá celebrándose tres años más en Alicante, el primer jueves de marzo, según el acuerdo alcanzado con la Editorial Planeta"*.

Asimismo, el director Editorial de Editorial Planeta, Carlos Revés, anunció que Indian Express saldrá publicada el próximo 12 de abril.

Un total de 94 obras de todo el mundo han concurrido este año al Premio Azorín de Nove-

la 2011, de las que 78 proceden de España, -23 son de Alicante-, 2 de América del Norte y 2 de América del Sur. Han concurrido también 12 novelas cuya procedencia no se especifica.

El jurado de la presente edición ha estado compuesto por el diputado de Cultura, Pedro Romero, que actuó como presidente, el director Editorial de Editorial Planeta, Carlos Revés, los escritores Juan Eslava Galán, Nativel Preciado, Fernando Sánchez Dragó, Juan Ramón Torregrosa y el catedrático en Literatura y crítico literario, Jaime Mas Ferrer.

Fernando Sánchez Dragó, como portavoz del jurado, manifestó que la obra ganadora *"es una novela muy compleja pero al mismo tiempo de lectura sencilla, cargada de cosmopolitismo y exotismo, pero engarzada en nuestro tiempo"*.

Inauguración en San Petersburgo

El Museo del Hermitage inaugura la exposición "Una doble cabeza de águila hallada en Lucentum" procedente de los fondos del MARQ

El Hermitage Museum de San Petersburgo ha inaugurado la exposición "Una doble cabeza de águila hallada en Lucentum", procedente de los fondos propios del MARQ.

La vicepresidenta primera de la Diputación de Alicante, M^a Carmen Jiménez, y el director del

museo ruso, Mikhail Piotrovskiy, han participado esta mañana en el acto de inauguración, en el que también han estado presentes el director-gerente del MARQ, José Alberto Cortés, y el director técnico del museo, Manuel Olcina.

M^a Carmen Jiménez ha señalado que "tengo el honor de presentar la que constituye una de las piezas principales del MARQ, un museo arqueológico que, aunque en los últimos años ha alcanzado prestigio internacional, hoy, de



seguro, escribe una de las páginas más brillantes de su historia".

"A partir de hoy, esta singular pieza dobla su valor porque añade a los datos que sobre ella se conocen, el hecho de entrar en nuestra historia más contempo-

ránea, en la buena historia", ha destacado Jiménez.

La pieza, hallada en 2005 en el Parque Arqueológico del Tossal de Manises, estará expuesta en la Sala del Trono del museo ruso hasta el próximo 9 de marzo.

ERMITAGE. Tesoros de la Arqueología Rusa en el MARQ

MARQ de abril a octubre de 2011

La muestra Tesoros arqueológicos del Ermitage será el acontecimiento expositivo de 2011, un año del todo idóneo al haber sido declarado Año Dual España - Rusia. Por primera vez en España el Ermitage, uno de los museos más importantes del mundo, dará a conocer una parte selecta

de sus fondos, que cuentan con una excepcional colección de Arqueología que cubre todo el desarrollo de la Humanidad en el territorio de la Federación Rusa y otros países limítrofes.

Comisariada desde el mismo Ermitage y por el equipo técnico del MARQ, la muestra tendrá



varias secciones ocupando todo el espacio expositivo del MARQ, presentando objetos de las colecciones arqueológicas de Rusia que abarcan toda su evolución histórica, desde la aparición de los primeros pobladores a los inicios de las formaciones territoriales, ilustrada mediante

piezas del Paleolítico, Neolítico, Edad del Bronce, Hierro y mundo escita, evidencias arqueológicas de las antiguas ciudades griegas del norte del Mar Negro, una visión panorámica del inmenso territorio en época medieval, presentándose desde elementos bizantinos hasta objetos de influencia mongola. Y, finalmente, la significativa colección que permite abordar el surgimiento de las primeras urbes medievales.



Con M de ¡qué mal!

A Marta Otero López, compañera de sufrimiento en el deterioro del lenguaje

Aunque hay muchas más cosas para decir ¡qué bien!, las hay, y abundantes, para decir ¡qué mal!

Una amable compañera, Licenciada en Documentación, hoy en el ámbito profesional de la Biblioteconomía, nos ha enviado una *guía* para analfabetos funcionales, especie que se da muy bien actualmente en los terrenos jóvenes y menos jóvenes. Cansada de ver los grafismos ay, haya, haber, iba, etc., escritos de cualquier modo y atribuidos semánticamente a cualquier concepto, ha puesto el siguiente cartel en los estantes de los libros:

- **Hay es del verbo haber;** hay sardinas.
- **¡Ay! Es una exclamación;** ¡ay!, me duele.
- **Ahí indica un lugar;** ahí está.
- **Ahy no existe.**
- **Haber es verbo.**
- **A ver es una expresión;** ¡a ver si apruebo!
- **Aya, persona que cuida a los niños;** mi aya se llama Adela.
- **Haya, árbol;** merendamos debajo de un haya.
- **Haya es del verbo haber;** ¡que haya más trabajo!
- **Haya es un donativo** que se recoge en las escuelas de baile para el Director.
- **Halla es del verbo hallar,** encontrar.
- **Allá indica lugar;** está allá.

- **Haiga no existe.**
- **Iba es del verbo ir;** iba a por uvas.
- **IVA es un impuesto.**
- **Hiba no existe.**
- **Valla es una tapia o un cartel.**
- **Vaya es del verbo ir,** como iba, pero imperativo o subjuntivo.
- **Baya es un fruto.**
- **Balla no existe.**
- **Vallar es cercar.**

Y otro compañero, profesor de Lengua en un IES de Salamanca, nos envía otro ¡Qué mal! Análogo.

Cuenta cómo, después de desesperarse por las faltas de ortografía más «*espantosas y primarias*» (*sic*) de sus alumnos, ideó un ejercicio, -dictado de un breve diálogo entre profesor y alumno-, para proponer en clase y luego enviarlo fotocopiado a las familias, sin corregir, para que se trajera al día siguiente corregido. Evidentemente en casa se podían consultar todo tipo de diccionarios y fuentes. Entre los objetivos tenía: pedir ayuda para que en casa colaborasen en la solución del problema.

¿Y? De los veinticinco alumnos de la clase ninguno realizó la prueba sin faltas y sólo seis la trajeron bien corregida al día siguiente. Tenemos que decir a nuestro compañero profesor que el dictado parece que no, pero es muy difícil, ¡claro!, que lo más lamentable es que también suspendieran padres, madres y familiares y que más de la mitad de los alumnos ni en el seno de sus familias fueran



capaces de corregir la prueba. Nuestro colega, después de lamentarse mucho más, acaba diciendo: «*Esto es lo que hay*».

DICTADO

Profesor.- ¿Sabes tú el porqué de tu mala ortografía?

Alumno.- No sé por qué escribo mal. Será porque es muy difícil.

P.- Coge el diccionario y consulta todas tus dudas.

A.- Ahí está la cuestión, no tengo dudas.

P.- Lee, coge libros; aunque sea un poquito, fíjate en cómo se escribe, obsérvalo. La mente absorbe mecánicamente información.

A.- Pero es que echar tiempo en leer, nunca lo he hecho; a mí no me gusta.

P.- Hazlo. Quien ha leído mucho no va a poner faltas, te lo aseguro.

A.- ¡Si usted lo dice...!

P.- Sí lo digo, y es verdad. Anímate a leer.

Inocencio Docente
inocenciadocente@cdlalicante.org

TRÍO DE SERVICIOS



Asesoría Jurídica

Haz tus consultas gratuitas para temas personales y profesionales

Seguros de hogar, automóvil y médico-hospitalario

Zurich, Mapfre, Asisa...
pide tu presupuesto YA! y ahorra por pertenecer a tu colectivo

Toda información online

www.cdlalicante.org



B



**Colegio Oficial de
Doctores y Licenciados
en Filosofía y Letras
y en Ciencias de Alicante**